



Vol. 23, nº1 (Enero-Marzo, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

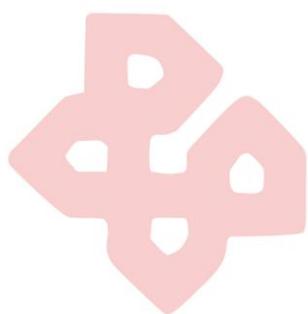
DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9149

Fecha de recepción: 2/04/2017

Fecha de aceptación: 5/08/2017

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL: RETOS Y OPORTUNIDADES

Intercultural education and the development of the intercultural competence through the subject of Plastic, Visual and Audio-Visual Education: challenges and opportunities.



Jorge Baches Gómez

María Luisa Sierra Huedo

Universidad San Jorge

E-mail: jbaches@alumni.usj.es ; mlsierra@usj.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2904-7377>

<https://orcid.org/0000-0001-8809-7924>

Resumen:

La multiculturalidad es, sin duda, una realidad en las aulas españolas de la Educación Secundaria Obligatoria. El desarrollo de la competencia intercultural, no innata en el ser humano, se comprende como una competencia clave para educar a ciudadanos globales. El Espacio Europeo de Educación Superior la establece como una competencia clave para los alumnos del siglo XXI. Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre el análisis del desarrollo de la

competencia intercultural en la ESO y la percepción de los docentes de la importancia de la enseñanza de dicha competencia en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en Aragón. Los resultados muestran, por un lado, que la educación intercultural es una materia pendiente en la formación del profesorado, así como el estudio del desarrollo de la competencia intercultural en los alumnos de la ESO. Por otro, la importancia de incorporar la competencia intercultural en la formación del docente para que, posteriormente, se pueda desarrollar en la práctica diaria con mayor facilidad, incluyendo las metodologías adecuadas.

Palabras clave: *competencia intercultural; diversidad cultural; educación intercultural; educación plástica; visual y audiovisual; educación secundaria.*

Abstract:

Nowadays multiculturalism is, undoubtedly, a reality in the Spanish classrooms of Compulsory Secondary Education. The development of intercultural competence, which does not come natural to human beings, is understood as a key competence to educate global citizens. The European Higher Education Area already establishes it as a key competence for 21st century students. This article presents the results of a research on the analysis of the development of intercultural competence and teachers' perception of the importance of the teaching this competence in the subject of Plastic, Visual and Audio-Visual Education in Aragon. The results show, on the one hand, how important it is the development of the intercultural competence in CSE students. And on the other hand, the significance that intercultural education plays in teacher training programs and how incorporating the intercultural competence into teacher training is key so that later it can be developed in the classroom with higher ease, with appropriate methodologies.

Key Words: *cultural diversity, intercultural competence, intercultural education, plastic, visual and audiovisual education, secondary education.*

1. Introducción.

La educación en España se encuentra inmersa en una realidad social que no puede ignorarse. En los últimos años se ha producido un auge de los movimientos migratorios en Europa lo que ha causado que en nuestro país haya aumentado la tasa de jóvenes inmigrantes presentes en nuestro sistema educativo. Esto conlleva que se creen grupos de alumnos heterogéneos con necesidades e inquietudes muy diferentes.

En este contexto la reflexión es: ¿Cuál es la finalidad de la educación? ¿Educar o enseñar? ¿En qué medida es lo uno o lo otro? Una de las cuestiones más planteadas desde el origen de la educación secundaria (ESO) es clarificar su finalidad (Lorenzo, 1996). Es precisamente en esta dualidad en la que se mueve el docente. La dificultad del profesor es preparar y desarrollar unas clases que motiven a los alumnos, sin olvidar el fomento de los valores positivos como el respeto, la solidaridad o la igualdad. La educación debe, en el actual mundo globalizado, fomentar el conocimiento de la diversidad que nos rodea (Delors, 1996). Es necesario que se estructuren unas clases que involucren a todos los alumnos de manera participativa. Asimismo es importante que competencias transversales como es la competencia intercultural (CI) se fomenten en las diferentes asignaturas. El término CI es un término complejo de definir ya que no parece haber un acuerdo en su definición

(Deardorff, 2006; Jackson, 2015). La corriente mayoritaria parece coincidir en el paradigma cognitivo/afectivo/y de comportamiento, cuya alternativa sería el paradigma del desarrollo (Bennett, 2008; Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman, 1991; Hammer, 2015; Ruben, 2015), siendo este último el tenido en cuenta en nuestro análisis.

En este estudio entendemos como CI la habilidad de comportarse y comunicarse “de forma efectiva y adecuada en situaciones interculturales basado en el conocimiento intercultural, habilidades y actitudes de cada persona” (Deardorff, 2006, p. 247), ya que la educación es comunicación y la comunicación es cultura. La CI incluye poseer conocimiento de otros, así como de uno mismo, habilidades para interpretar y relacionar, y curiosidad suficiente para descubrir e interactuar, teniendo en cuenta los valores, creencias y comportamientos de otras personas. La competencia lingüística juega un papel fundamental (Deardorff, 2006). Si bien es cierto que esta definición es cuestionada por muchos (Arasaratnam y Doerfel, 2005) es la que más se adapta a nuestro estudio, ya que reconoce que la adquisición de la CI es un continuo proceso de desarrollo.

La Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA) es el contexto ideal para promover dicha competencia. La EPVA, que por muchos es vista como una asignatura secundaria en el currículo, hace que el alumno explore un mundo que le permite comunicarse con los demás de manera diferente, a través de lenguajes visuales (Esquinas, 2011). Nuestra hipótesis se centra en como esta asignatura es el contexto adecuado para fomentar el desarrollo de la CI en el alumno, por dos motivos principales: su componente práctico (aprendizaje a través de la experiencia), generador de unas clases más distendidas donde se desarrollan fácilmente relaciones entre alumnos y su capacidad de crear nuevos lenguajes (visuales y artísticos) que surgen de la experiencia del alumno y que facilitan dichas relaciones.

2. Contexto.

En los últimos años ha habido un descenso de población inmigrante en España debido principalmente a la crisis económica afectando a numerosos países (INE, 2015). Sin embargo, en 2012, España era el segundo país de la UE con la tasa más alta de población extranjera. La población extranjera en nuestro país sumaba un total de 4.447.852 personas, siendo ésta una cifra destacable (INE, 2015).

De acuerdo al informe del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) *Actitudes hacia la inmigración VII*, de 2014, un 37,6% de los encuestados, considera excesivo el número de inmigrantes en España, frente a un 20,9% que lo considera aceptable. En el ámbito educativo, el 12,5% de los encuestados afirmó estar “muy de acuerdo” con la afirmación: “La calidad de la educación empeora en los colegios donde hay muchos hijos de inmigrantes” (CIS, 2014, p.6). Porcentaje que ha descendido si lo comparamos con los datos del informe previo del año 2012 que supuso un 16,1%. Por otro lado, el 21,3% de los encuestados afirmó estar “muy de acuerdo” en que se les da más ayudas escolares a los inmigrantes que a los

españoles, independientemente de sus ingresos, frente al 25,5% de 2012. A la luz de estos datos se puede observar un leve descenso de actitud crítica hacia la población inmigrante y su integración en los centros escolares.

La realidad es que en pocos años en España se ha producido un aumento considerable de la tasa de alumnado extranjero a diferentes niveles dentro del sistema educativo. Esto hace que el docente deba modificar y enfocar su docencia hacia esa diversidad.

Tabla 1.
Alumnado extranjero por enseñanza y variación respecto al curso anterior.

	2015-2016	2014-2015	Variación absoluta	Variación porcentual
TOTAL	715.846	724.635	-8.789	-1,2%
E.S.O	169.915	179.973	-10.058	-5,6%
Bachillerato	46.090	46.567	-447	-1,0%
Ciclos Formativos de F.P Básica	10.618	7.176	3.442	48%
Ciclos Formativos de F.P de Grado Medio	31.137	31.554	-417	-1,3%
Ciclos Formativos de F.P de Grado Superior	17.878	17.865	13	0,1%

Fuente de España, G. (2016) *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Curso 2015-2016. Datos Avance.*

Se observa en la Tabla 1 que, en el curso 2015-2016, el total de alumnos extranjeros asciende a 715.846. Los descensos de dichas cifras se han generalizado en las todas las enseñanzas no universitarias, con la excepción de la F.P. de Grado Superior, que presenta un aumento considerable en la F.P. Básica, ascendiendo de 7.176 a 10.618. A pesar del descenso generalizado de alumnos extranjeros en nuestro sistema educativo, el número en términos absolutos es remarcable.

Por otro lado, el MECD muestra cómo en España, en 2015, hubo una tasa de abandono educativo temprano del 20%, descendiendo levemente con respecto al año anterior, sin especificar si fueron alumnos nacionales o extranjeros, y encontrándose todavía muy lejos del objetivo europeo 2020, que la establece en un 10% (Eurostat, 2015). Evidentemente no se puede establecer una relación directa entre el alumnado extranjero y el abandono escolar, pero sí se puede afirmar que muchos de los inmigrantes que vienen a nuestro país ven prioritario trabajar (Enguita, 2010), por lo que los jóvenes entienden su formación escolar como algo secundario. El abandono escolar debe ser tratado como una dificultad cuyo carácter tiene múltiples dimensiones (Tomás, 2010). En éste influyen numerosos factores: las características personales y familiares del individuo; la capacidad de adaptarse a la nueva sociedad en la que se ve inmerso; las características externas al individuo que le influyen directa o indirectamente, como las características de los países de origen, (englobando nivel cultural de la sociedad, de los padres o la capacidad de dichos países para ofrecer una escolarización de calidad) y, por último, el aprendizaje de una nueva lengua, que aunque se puede considerar un factor temporal (Enguita,

2010), puede suponer una barrera importante. Estos factores hacen que algunos alumnos lleguen a nuestro país con capacidades de aprendizaje muy bajas, siempre atendiendo a las diferencias existentes entre los alumnos nativos, los inmigrantes de segunda generación y los nacidos fuera de España (no nativos), (Enguita, 2010; García, Rubio y Bouachra, 2008; Tomás 2010).

En este contexto globalizado y plural, los centros escolares son la base para una socialización completa del alumno, creándole un sentimiento de curiosidad, aceptación y sobre todo, respeto. Son el lugar donde aprender las herramientas necesarias para integrarse plenamente en la sociedad (Allport, 1954; Dewey, 1995). Se hace patente la necesidad de potenciar el doble sentido de la educación y el papel fundamental que los centros tienen en este sentido. La construcción del conocimiento experiencial de los alumnos, fruto de sus prolongados procesos de socialización espontánea, surge cuando el docente es capaz de construir en la escuela un espacio vivo de intercambio de experiencias (Dewey, 1995; Gómez, 1993; Suarez- Orozco, 2007). Las interrelaciones entre personas se hacen más complejas pero, a su vez, muy necesarias.

3. La competencia intercultural.

Las experiencias interculturales son estresantes tanto para el individuo que las vive como para la sociedad que acoge a dicho individuo y existen numerosos factores que pueden influir en tal situación (Bennett, 1993; Paige, 1993).

Banks (2004) define multiculturalismo como la aceptación pública de los colectivos inmigrantes, asumiendo que poseen los mismos derechos que los ciudadanos autóctonos sin abandonar su diversidad, aunque existiendo una adaptación a ciertos valores clave. El primer paso para lograr esta aceptación es entender que hay que establecer y potenciar las relaciones entre los miembros de grupos diferentes, ya que no sólo basta con organizar el contacto y la comunicación entre ellos, porque existe la posibilidad de que no se generen relaciones espontáneamente. Por ello, estas relaciones se deberían establecer en un contexto de igualdad, como es el centro escolar, formulando objetivos y proyectos comunes motivadores que rompan la rutina (Allport, 1954; Delors, 1996; Martin, 2015). El rol docente en este proceso es clave para que esa aceptación y acercamiento se produzcan (Pettigrew, 1998).

La CI no es natural en el ser humano (Bennett 2001; Paige, 1993; Sierra 2010; Sierra, 2015). El desarrollo de la CI va ligado al desarrollo de una concienciación sobre el tema, lo que facilita un acercamiento más natural a las diferencias culturales. La CI supone “conocer a otros, conocerse a sí mismo, tener habilidades para interpretar y relacionarse, habilidades para descubrir y/o interactuar, y valorar los valores, creencias y comportamientos ajenos relativizando los de uno mismo” (Deardorff, 2004, p.14). Por lo tanto, el desarrollo de dicha competencia no sólo se basa en el conocimiento de otras culturas, sino que incluye el aumento de habilidades y actitudes personales para interactuar de manera satisfactoria con

personas de diferentes orígenes. El centro escolar, como consecuencia, debe sentar unas bases concretas, formando a ciudadanos que sean capaces de convivir en sociedades plurales, y por ello, es necesario un enfoque intercultural en el modelo educativo (Deardorff, 2009; Lieberman y Gamst, 2015).

El Consejo de Europa, en 2008, declaró que la educación debería tener en cuenta la pluralidad y la diversidad lingüística y sociocultural a todos los niveles: organizativo, contenidos, programas y métodos. Así, en todas las asignaturas es necesario introducir la pluriculturalidad y analizarla, aunque en esa clase o asignatura no haya alumnos de diferentes culturas (Leurin, 1987). La CI no debería tratarse de forma tangencial en actividades o proyectos culturales como, por ejemplo, dedicar una semana a la interculturalidad, sino que habría que introducir la perspectiva intercultural en cada asignatura impartida desde el momento de la planificación (Banks, 2004). Más aún, se trata de que los propios centros educativos sean realmente interculturales en todos los sentidos, implicando a toda la comunidad, con una función estabilizadora e integradora, donde se facilite el aprendizaje de la propia cultura y del resto de culturas, costumbres, etc. (Dewey 1995; Escarbajal, 2009, Wang y Kulich, 2015).

La pedagogía en el aula es fundamental para el desarrollo de la CI, para potenciar la capacidad de ver desde la perspectiva del otro, comprender otras visiones del mundo y ser capaz de aumentar la empatía hacia el que es diferente a nosotros (Nussbaum, 2012). Asimismo, las actitudes, en particular el respeto, la apertura y curiosidad hacia otras culturas son la base y afectan a los diferentes aspectos de la CI (Deardorff, 2009; Martin, 2015; Paige, 1993).

Sin embargo, muchas veces el adjetivo intercultural se utiliza erróneamente. Integrar dicha competencia en la escuela se traduce en celebraciones en favor de la diversidad o el multiculturalismo, así como para hacer frente a problemas con determinados colectivos (Aguado, 2008; Fry, 2016).

Por su parte, las artes, música, plástica, poesía, etc., deberían recuperar el espacio perdido en las escuelas. Hay que hacer hincapié en los aspectos culturales desde las propias experiencias del alumno, a través del fomento de la creatividad (Delors, 1996). La asignatura de EPVA es el contexto idóneo para experimentar, descubrir, comunicarnos mediante formas diversas y ser creativos fomentando la CI (Esquinas 2011).

4. La Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

La elección de esta asignatura para el estudio parte de la formación previa como arquitecto de uno de los autores y de su aspiración a descubrir lo que la misma, puede ofrecer en relación a la CI, concepto descubierto tras realizar el máster de profesorado.

No es objetivo de este artículo detallar la asignatura ya que se extendería excesivamente al tratarla de forma exhaustiva analizando sus objetivos, finalidad, etc. Para ello se hace una remisión al currículo autonómico, aprobado por Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

La EPVA tiene un carácter teórico-práctico que facilita el uso de metodologías activas para el aprendizaje competencial del alumno, cuya finalidad es desarrollar en el alumnado capacidades expresivas y estéticas a partir del conocimiento teórico y práctico de los lenguajes visuales (BOA, 2016). La actualidad de esta asignatura se caracteriza por el gran protagonismo de las imágenes, apoyándose fundamentalmente en las nuevas tecnologías. Esto hace necesario trabajar en los alumnos la comprensión de la comunicación visual y audiovisual, para que puedan adquirir estrategias que les permitan expresarse de forma creativa, pero a su vez con rigor técnico (Esquinas, 2011). La metodología utilizada debe partir de la perspectiva del docente como orientador y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado; además, debe enfocarse a la realización de tareas o situaciones contextualizadas y planteadas en base a objetivos concretos, lo cual permite al docente conocer y atender mejor los intereses, inquietudes y necesidades de los alumnos favoreciendo la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje (BOA, 2016; Bonilla, 2007; Esquinas, 2011; Feito, 2000; Ospina, 2015). Contextualizar el aprendizaje en relación con el medio y permitir el aprendizaje por proyectos, los estudios de caso o el aprendizaje basado en problemas, son metodologías coincidentes con las utilizadas para el desarrollo de la CI (Deardorff, 2009; Esquinas, 2011). El docente tiene un papel vital para facilitar que los alumnos comprendan lo que aprenden, sepan para qué lo aprenden y sean capaces de usar lo aprendido en distintos contextos dentro y fuera del aula (Delors, 1996; Freire, 2004).

En definitiva, tanto la EPVA como la CI introducen al alumno en un mundo comunicativo diferente y muy enriquecedor. Un contexto excelente para fomentar dicha competencia.

5. La interculturalidad en el currículo.

El concepto interculturalidad en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) aparece solamente en su artículo 2, relativo a los fines de la educación, “La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (p.13). En cambio, en la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, no aparece el término de interculturalidad.

En la Orden ECD/489/2016 aparece el concepto de interculturalidad en diversos objetivos de las asignaturas Educación Física, Música, y Lenguas Extranjeras.

Asimismo, en relación a cómo contribuyen las asignaturas a las competencias clave, lo encontramos en Geografía e Historia, Latín y Lenguas Extranjeras.

En cuanto a la EPVA podemos destacar que el concepto aparece en referencia a la competencia social y cívica de la siguiente manera: “El compromiso social y la disposición para la comunicación intercultural ayudarán a superar los prejuicios y a resolver los problemas que afectan al entorno escolar y a la comunidad, de manera activa, solidaria y constructiva” (Orden ECD/489/2016, p.168).

En el currículo autonómico no aparece el concepto de interculturalidad con carácter general, ni como objetivo, ni como finalidad.

6. Escuela, interculturalidad y docencia.

La educación tiene que facilitar la convivencia en una sociedad cada vez más plural, creando ciudadanos cuyos valores trasciendan las fronteras de los propios países de origen. El lugar para aprender y fomentar esa empatía no puede ser otro que el centro escolar (Muntaner, 2000; Nussbaum, 2005). Pettigrew (1998), defiende que nuevas situaciones requieren la creación de nuevas expectativas. Si éstas “incluyen la aceptación de los miembros de un grupo externo, este comportamiento tiene el potencial de producir un cambio de actitud positivo en el contacto intergrupar” (p.71). En esta línea, las nuevas metodologías de enseñanza, como el trabajo cooperativo, potencian la creación de proyectos que motiven al alumnado y a través de los cuales, al trabajar en grupo, se favorece la resolución de conflictos y el enriquecimiento personal mediante las relaciones que se crean entre alumnos y entre alumnos y profesor (March, 2006).

La escuela debe ser capaz de adaptarse a los cambios sociales y culturales ya que no es un ente aislado de la sociedad, sino que forma parte de ella, debiendo ofrecer una educación de calidad, tanto a los alumnos locales como a los inmigrantes (Enguita, 2001; Muntaner, 2000). Uno de los retos es incluir y evaluar la CI como concepto integrado dentro del proceso educativo, destacando el enfoque que pretende reducir los prejuicios, centrándose en las actitudes raciales negativas de los estudiantes y en cómo pueden ser modificadas a través de diferentes métodos y materiales (Banks, 1989; Deardorff, 2009; García-Fernández, 2010). Pettigrew (1998) establece cuatro procesos interrelacionados que operan a través del contacto para un cambio de actitud: el aprendizaje sobre el grupo exterior, cambio de comportamiento, la creación de lazos afectivos, y la reevaluación del grupo interno.

Asimismo, el profesorado debe contar con una formación más amplia para afrontar los nuevos retos. Es importante que el profesorado se involucre de manera directa en las actividades educativas, investigue nuevas formas pedagógicas con un afán renovador, motivando al alumnado por medio de actividades que sean significativas para éstos, haciendo que sean partícipes en el proceso de enseñanza (Díaz, 1997; Enguita, 2001; Escarbajal 2014; Sales, 2010).

El educador es quien debe invitar e incitar al educando a salir de su “zona de confort”, ya que sólo así podrá ampliar su aprendizaje, partiendo de nuevas sensaciones, nuevos hábitos, etc. (Bennett, 1993; Grove y Thörbion, 1993; Landis y Brislin, 2013; Paige, 1993). Este es el primer paso para aprender de culturas distintas a la nuestra y aprender con ellas, enriqueciendo los puntos de vista, tanto el propio como los ajenos. Una vez que el docente toma la decisión de ser parte activa del proceso educativo, debe definir su posición: permanecer en la llamada “zona de confort” o salir de ella junto con sus alumnos ampliando sus horizontes (Deardorff, 2009; Ospina, 2015). El docente debe asumir su identidad, respetar a los alumnos, investigar, rechazar cualquier forma de discriminación y sobre todo, reflexionar de manera crítica sobre su práctica docente (Freire, 2004; Ospina, 2015).

Los docentes valoran la diversidad de culturas en el interior de las aulas de manera diferente: están los que creen que las culturas minoritarias influyen negativamente en el proceso académico, los que muestran cierta sensibilidad hacia las culturas diferentes y, por último, los que están a favor de cambiar los procesos educativos incluyendo aspectos interculturales (Poblete, 2007). Los docentes necesitan un entendimiento más profundo y complejo de la cultura para poder manejar y trabajar los aspectos más difíciles de la interacción intercultural (Coulby, 2006). Para ello, los docentes deben abordar los temas principales inherentes a la interculturalidad como la identidad, identidad política, economía y sociedad, globalización, etc. “El educador intercultural debe ser un <<abridor de mundos>>, que con curiosidad y capacidad crítica, muestre a sus estudiantes los peligros de la falta de reflexión que supone dejarse llevar por prejuicios y actitudes etnocéntricas” (Poblete, 2007, p.19).

En la formación del profesorado en España, en general, no se aborda de manera explícita la educación intercultural ni el desarrollo de la CI como tales (Aguado 2008). Las situaciones de diversidad se asocian a situaciones presumiblemente deficitarias. Como regla general, el profesor en formación puede elegir alguna materia optativa en relación con cuestiones relacionadas con la CI. En ningún caso se ha optado por adoptar un enfoque intercultural en el currículo general de formación del profesorado ni se encuentran apenas alusiones al trabajo colaborativo entre profesores y otros profesionales relacionados con el tema. Aguado (2008) expone que los propios docentes expresan una necesidad de adquirir competencias interculturales, aunque hayan sido participantes en actividades de formación en la materia (López Reillo y García-Fernández, 2006). Aun habiendo una gran variedad de cursos sobre interculturalidad, al realizarse éstos fuera de los centros educativos se produce una descontextualización muy grande, lo que implica la separación inmediata entre las necesidades del profesorado y los contenidos de este tipo de cursos. Además, el hecho de realizar los cursos de manera individual hace que no se puedan dar cambios a nivel estructural y funcionamiento de centro, ya que éstos necesitan de trabajo colaborativo. Sin embargo, el futuro de la docencia parece ir en la dirección de la interdisciplinariedad (Banks, 2004; Delors, 1996; Enguita, 2001; Escarbajal, 2014; Feito, 2000), y es por ello que se están generando estrategias relacionadas con el desarrollo de la formación, en base al trabajo

cooperativo y en red de docentes e investigadores, incluyendo tiempos para reflexionar sobre aspectos metodológicos y pedagógicos (Aguado, 2008; Nussbaum, 2005). Es necesario que se incorpore en el itinerario formativo del docente una materia específica sobre la interculturalidad (Besalú, 1998).

Estos cambios no son fáciles porque los docentes deberán ampliar su capacidad de comprensión, de pensar, etc., desde una perspectiva intercultural (Cushner y Mahon, 2009). Sin embargo es una realidad del contexto actual que no puede obviarse.

7. Metodología.

La metodología cualitativa fue utilizada en esta investigación, ya que se usó un enfoque para la exploración y la comprensión del significado que una serie de individuos atribuye a un problema social o humano. De acuerdo con esta metodología, el investigador recoge datos en el entorno natural de los participantes, basándose en las perspectivas y opiniones de los mismos realizando preguntas amplias, generales y abiertas. De esta forma, el investigador se implica más con el tema investigado y con los participantes realizando, una vez interpretados los datos, un escrito final de estructura flexible (Creswell, 2009; Krueger, 2010). Las principales preguntas de investigación fueron:

- ¿Está presente la CI en los centros educativos? ¿Es necesario que esté presente?
- ¿Es importante, en el contexto actual, desarrollar la CI?
- ¿Cómo se puede desarrollar la CI a través de la asignatura de Educación PVA?

En este estudio, los datos obtenidos se recolectaron de tres fuentes fundamentales: análisis de documentos, observación participante y entrevistas personales semiestructuradas. La triangulación ayudó a dar validez al estudio. Fue un proceso en el que se comparó y complementó una fuente de información con otra, para encontrar explicaciones alternativas. Es fundamental contrastar y corroborar elementos comparables durante el análisis de la investigación (Creswell, 2009).

7.1. Instrumentos empleados.

Observación participante: El valor principal de esta técnica es la naturalidad ya que los hechos se nos presentan tal y como ocurren en su contexto natural. La información registrada es real, objetiva, sin que haya intervención por parte del investigador (Anguera, 2003). Este instrumento también es conocido como trabajo de campo, observación directa y observación cualitativa (Lofland y Lofland, 1995). Fue realizada en un centro público de Zaragoza en dos periodos: el primero, dos semanas en diciembre de 2015 y el segundo, un mes y dos semanas entre marzo y abril de 2016. Se siguió un diario de campo dónde se anotaron todo tipo de vivencias, percepciones y sentimientos vividos durante la estancia en el centro (Wolcott, 2008).

Análisis de documentos: Se realizó un análisis de los documentos del centro, destacando para este trabajo el *Proyecto Educativo del Centro* y el *Plan de Convivencia*.

Entrevistas personales: Se realizaron un total de siete entrevistas personales semiestructuradas, es decir, que consistían en una secuencia de preguntas que podía adaptarse o cambiar según transcurría la entrevista. Todos los entrevistados ejercen actualmente como profesores de EPVA en la ESO. Sus campos de procedencia son diversos: Arquitectura, Bellas Artes, Ingeniería. Estas preguntas están destinadas a obtener puntos de vista y opiniones de los participantes (Creswell, 2009).

8. Investigación.

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas. La información fue codificada en tres temas comunes: la asignatura de EPVA y la integración de los alumnos extranjeros en la misma; la intervención del profesorado en la integración del alumnado extranjero; y la CI en la asignatura de EPVA.

8.1. La asignatura de EPVA y la integración de los alumnos extranjeros en la misma.

En cuanto a este tema, todos los entrevistados destacan la creatividad de los alumnos, la variedad de actividades que se pueden realizar y que las propias actividades, aun siendo iguales, dan como resultado diferentes soluciones porque es una asignatura en la que el alumno pone mucho de su parte y depende mucho de sus capacidades, lo cual potencia las formas de expresión del alumno. Este dato quedó confirmado durante la observación participante. La asignatura permite participar de manera directa en las actividades a nivel de centro y permite al docente estar abierto a las propuestas de los alumnos, siempre que entren dentro de las posibilidades de la propia asignatura.

Respecto a la naturaleza de la asignatura y el futuro de la misma en relación a desarrollar la CI todos los entrevistados están a favor de potenciar los trabajos interdisciplinarios, como dice Feito (2000). Todos entienden la asignatura como un medio de expresión libre del alumno (Martin, 2015). La definen como una asignatura muy práctica en la que el alumno puede plasmar su personalidad y su creatividad y en la que, además, es muy sencillo trabajar con metodologías nuevas como el trabajo cooperativo. Todos los entrevistados afirman que es una asignatura en la que se lleva a cabo la evaluación continua del alumno (Bonilla, 2007). Esta información se verificó en la observación participante. De esta manera, la asignatura hace que se puedan incorporar fácilmente los aspectos mencionados en relación a la CI explicados por Deardorff (2009) como la necesidad de que el alumno sepa expresarse, la integración de metodologías de evaluación continua así como en relación a las dimensiones de la educación multicultural desarrolladas por Banks (1989).

Todos los docentes entrevistados han tenido en las clases alumnos extranjeros. La ubicación del centro afecta el porcentaje de alumnado extranjero, por ejemplo encontramos centros concertados con un 98% de alumnos extranjeros en total, concretamente el centro de este estudio está ubicado en el distrito 3: Casco Histórico, en Zaragoza.

Tabla 2.

Nacionalidades nombradas en las entrevistas.

Nacionalidad	Centro privado	Centro concertado	Centro público
Sudamericanos	No	Si	Si
Rumanos	No	Si	Si
Gitanos-rumanos	No	No	Si
Gitanos-portugueses	No	Si	No
Africanos	No	Si	Si
Marroquíes	No	Si	Si
Asiáticos (Chinos en su mayoría)	Si	Si	Si
Rusos	Si	No	No
Alemanes	Si	No	No

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra las procedencias de los alumnos más nombradas en las entrevistas en relación al tipo de centro. Los alumnos procedentes de Sudamérica, sin especificar el país concreto, y Rumanía son los que más porcentaje parece representar. Otras nacionalidades comunes son gitanos-rumanos y gitanos-portugueses.

Respecto a los conflictos y a integración de los alumnos extranjeros, ninguno de los entrevistados afirma haber visto un conflicto grave que se deba a enfrentamientos o malentendidos culturales. Se ratificó durante la observación participante que las relaciones entre compañeros, tanto dentro del aula como en el recreo, son consideradas buenas o muy buenas. Detectan problemas al hacer grupos para trabajar. No se les rechaza, más bien se les ignora. Puede haber insultos fáciles por el color o la raza, pero no son continuados ni generan problemas muy graves.

Durante el periodo de observación participante se pueden destacar varios puntos problemáticos en relación con este tema. En determinados casos fue necesaria una dedicación especial al alumno. Esta situación, de acuerdo con los datos recogidos en las entrevistas, se daba por dos razones. En primer lugar, problemas con el idioma a la hora de explicar conceptos y falta de entendimiento de los ejercicios que debían realizar (cuatro de los siete entrevistados aseguran que la mayor barrera que existe es el idioma). Esto demuestra una falta de comprensión del idioma, tanto a nivel oral como a nivel de lectura. La segunda razón es que hay alumnos que no

pueden seguir el ritmo de la clase y no se les adapta el temario ni las actividades. Por un lado, el hecho de realizar las mismas actividades que el resto del grupo es positivo ya que los alumnos piden poder realizarlas y de este modo sentirse parte del grupo/clase. Pero, por otro lado, es evidente la necesidad de realizar otro tipo de actividades para reforzar los conceptos y los procedimientos, lo que implica más esfuerzo por parte del alumno y del docente. Algunos alumnos no llevaban el material necesario y el docente era quien se lo prestaba (dos de los siete entrevistados lo afirman). Una cuestión clave es responder a cómo aprenden los alumnos extranjeros. Porque más allá del idioma y del esfuerzo, los procesos mentales, las necesidades e inquietudes de estos alumnos son diferentes a los alumnos locales y, por tanto, el docente debe ser consciente de estos procesos para poder potenciarlos al máximo. Si los docentes no son conscientes y no reciben una formación que vaya en esta línea no podrán desarrollar de una manera adecuada las capacidades de este tipo de alumnado, ya que no solo es cuestión de tratarlos como uno más, sino de que se desarrollen de una manera integral desde sus diferencias.

Por lo tanto, se puede confirmar que la presencia de alumnos extranjeros es una realidad en las aulas y que, como norma general, no son motivo de conflictos salvo determinados casos particulares. Hay que destacar los factores de estrés (Paige, 1993) como el idioma, el aislamiento cultural (donde encontramos pocos alumnos extranjeros en el grupo) o la falta de experiencias culturales previas que pueden dificultar una mayor integración.

8.2. La intervención del profesorado en la integración del alumnado extranjero.

En primer lugar, en cuanto a la formación intercultural, ninguno de los docentes entrevistados la menciona para tratar este tipo de casos (Aguado, 2008). Por otro lado, todos los docentes afirman que no hay distinciones entre alumnos. En conexión con este punto, durante la observación participante se percibió que el trato en todas las clases, y por parte de todo el cuerpo docente, era igualitario. El clima del aula era bueno y se realizaban las tareas que se solicitaban.

En relación con los programas especializados que se ocupan de estos casos, todos los centros cuentan con programas sobre todo dirigidos a la inmersión lingüística, pero se pueden encontrar diferencias importantes según la tipología de centros: En centros públicos se ocupa de estos casos el departamento de orientación desde el cual se les realiza un seguimiento. Además cuentan con el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI) el cual tiene protocolos de actuación de español para inmigrantes. En centros concertados, un docente afirmó que “no hay muchos medios para ayudar” (Participante 1) en este tipo de casos, ya que su centro no recibe ayuda económica estatal y esto supone que haya menos alumnos extranjeros. Otros entrevistados afirman que este tipo de casos se llevan mediante colaboraciones con asociaciones externas al centro. Además de estas asociaciones se mencionan a los “Educadores de calle”, que dependen del Ayuntamiento. En centros privados la incidencia de este tipo de alumnos parece ser poca y no hay presencia de programas específicos.

Así pues, los docentes no tienen preparación previa (Aguado, 2008), para enfrentarse a este tipo de casos, por lo que son ellos mismos los que deben desarrollar una capacidad de adaptación que les permita resolver las posibles dificultades derivadas de la multiculturalidad. Asimismo, se hace patente que los centros educativos son organismos vivos, comunidades, constituidos por docentes, comunidad educativa, asociaciones de padres, etc., que mantienen colaboraciones institucionales externas.

8.3. La competencia intercultural en la asignatura de EPVA.

En cuanto a si debería ser incorporada al currículo se abren dos vías de discusión: cinco de los siete entrevistados afirman que hay que incorporar y fomentar la CI en las aulas ya que se trata de algo positivo. “Todo lo que tenga que ver con aprender de otras culturas es enriquecedor” (Participante 4). Se debe trabajar desde los valores de tolerancia y respeto e incluso extenderla no sólo a interculturalidad entre países, sino entre las propias Comunidades Autónomas de España. Además, de acuerdo a los entrevistados, se deberían realizar concursos o dinámicas externas al colegio, aprovechando los eventos que se den en el curso escolar. Sin embargo, dos de los entrevistados no están de acuerdo. Aseguran que no es necesario fomentarla porque la sociedad y, sobre todo, los alumnos ya han asumido que la sociedad es multicultural, “la sociedad ya ha asumido la multiculturalidad como algo normal y no es necesario fomentar la interculturalidad. Hace años quizá sí. Pero hoy en día, como te digo, no hay problemas ni discriminación evidentes en los centros” (Participante 2). Insistir en ello es como evidenciar un problema que no existe. Los centros educativos son en sí mismos centros de socialización (Dewey, 1995), y los alumnos aprenden de manera natural, salvo casos muy concretos. Un entrevistado afirma que no es necesario llevar acciones específicas en el sentido de la interculturalidad porque eso se aprende interactuando día a día en el aula de manera espontánea y natural, idea refutada por Pettigrew (1998) y Allport (1954).

Entrando en el fomento de la CI a través de la EPVA, todos los entrevistados coincidieron en que debería hacerse desde el trabajo interdisciplinar (Bonilla, 2007; Feito, 2000), desde el aprendizaje basado en proyectos o problemas, incluyendo varias asignaturas. Desde la propia asignatura, los entrevistados proponen potenciar el trabajo cooperativo y trabajar en grupos persiguiendo un objetivo común, como la realización de un mural. También sugieren, a través del uso de medios digitales, aprender de diversos campos relacionados como cine, escultura, pintura, etc. de un modo más fácil y rápido. Asimismo, los entrevistados aseguran que normalmente no se realizan actividades concretas que vayan en dirección del fomento de la CI, pero, por ejemplo, si hay noticias interesantes, se pueden realizar actividades contextualizadas dentro de la clase. Durante la observación participante no se vieron actividades que estuvieran enfocadas directamente desde una perspectiva intercultural dentro del programa de la asignatura.

En cuanto a los trabajos interdisciplinares, todos los entrevistados coinciden en buscar relaciones entre la EPVA y las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Historia, Geografía e Historia del Arte, Tecnología o Matemáticas, asegurando que en determinados centros ya se trabaja de esta manera.

Es importante destacar que las metodologías activas aplicables a la asignatura de EPVA son factibles con las metodologías de la educación intercultural propuestas por Banks (1989), Deardorff (2009) y García-Fernández (2010), ya que poseen puntos en común, como por ejemplo, que el alumno exprese sus propias vivencias, el enfoque cooperativo de las actividades, la evaluación continua o la figura del docente que acompaña en el proceso de aprendizaje.

9. Conclusiones.

A día de hoy, el concepto de CI es utilizado regularmente en el mundo educativo refiriéndose a actuaciones muy diversas, pero sin concretar en una definición. Un concepto indefinido es difícil de medir (Deardorff, 2006). Tanto en el análisis de la ley como en el de las entrevistas y en la revisión de documentos, el concepto de CI no aparece especificado. De hecho, en cinco de las siete entrevistas se ha tenido que facilitar la definición dada por Deardorff (2004). Este concepto persiste como una manera correcta para hablar de inmigración y tolerancia, simplificando así su verdadero significado y alcance. En lo que sí hay consenso es que la CI no es innata y que hay que trabajarla y desarrollarla a través de actividades educativas específicas (Bennett, 2001; Paige, 1993; Sierra, 2010; Sierra, 2015).

Los centros educativos son la base para una socialización completa del alumno y no pueden ser independientes, ni de la sociedad, ni del contexto histórico y socioeconómico (Dewey, 1995). España es una sociedad multicultural, en parte debido a nuestra tradición migratoria (Besalú, 1998), que, poco a poco, va aceptando la inmigración como un factor positivo. Esta aceptación, junto con la diversidad cultural presente, requiere que los docentes reflexionemos sobre nuestro propio rol en la formación de ciudadanos, sobre cómo educamos para la tolerancia, la convivencia o la diversidad. Deberíamos educar interculturalmente desde todas las asignaturas, haya o no alumnos de otras culturas, porque los alumnos no sólo viven dentro de nuestras aulas, sino en una sociedad global. Las instituciones educativas son básicas para que tenga lugar la enseñanza como proyecto vital, pero sería erróneo pensar que se acaba en ellas (Banks, 1989; Escarbajal, 2014; Suárez-Orozco, 2007).

Por otro lado, el concepto de interculturalidad no aparece en el currículo autonómico con carácter general, ni como objetivo, ni como finalidad. Esto contrasta con la información obtenida a través de las entrevistas ya que cinco de los siete entrevistados afirma que es importante el fomento de la CI. Nos encontramos en una situación en la que parece importante su desarrollo para facilitar cambios sociales (Poblete, 2007), pero, sin embargo, dicho desarrollo no tiene lugar de manera explícita, sino más bien a través de actividades puntuales a nivel de centro. Lo que

no aparece en el currículo no se mide, y no se puede dejar al interés personal de un docente el desarrollo de la CI siendo una competencia clave para los graduados universitarios bajo el Plan Bolonia. Teniendo en cuenta esta situación, la CI debería ser introducida desde el momento de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, no como algo externo (Banks, 1989; Deardorff, 2009; García-Fernández, 2010). De esta forma, existiría una correlación entre las competencias que se desarrollan en la educación secundaria y en la terciaria, hecho evaluado como una de las claves en el éxito educativo de un país.

Por su parte, la relación entre la EPVA y la CI viene desde que en la LOE se habla del desarrollo de la competencia cultural y artística. La EPVA tiene un componente fundamentalmente práctico (Esquinas, 2011) y creativo donde se fomenta la comunicación utilizando diferentes tipos de lenguajes visuales. Así lo manifiestan todos los docentes entrevistados, al mismo tiempo que aseguran que en sus respectivos centros ya se trabaja con metodologías activas, incorporando la contextualización de las actividades al entorno actual y a las diferentes culturas. Estas características, unidas a que la asignatura tiene un carácter dinámico y distendido, y la facilidad con la que se pueden incorporar numerosas aplicaciones TIC favorecen la creación de relaciones entre los alumnos y su contexto y realidad cultural. Los alumnos aprenden desde sus propias vivencias, de una manera activa, haciendo que el docente tenga un papel de orientador y facilitador del desarrollo competencial del alumnado facilitando un ambiente relajado en el que potenciar todas estas cualidades (Bonilla, 2007; Feito, 2000; Freire, 2004; Gómez, 1993; Ospina, 2015).

Por último, cabe resaltar la figura del docente como pieza clave del sistema educativo (Aguado, 2008), cuyo papel es fundamental a la hora de educar a sus alumnos. El docente debe asumir el compromiso de fomentar el interés hacia otras culturas, integrando a las minorías en el grupo-clase, lo que Enguita (2001) define como responsabilidad profesional. La formación intercultural de los docentes es prácticamente nula (Aguado, 2008; Enguita 2001). Es necesario dotar a los docentes de una formación específica para tratar los casos de diversidad, tanto cultural como social o lingüística (Aguado, 2008; Paige, 1993; Salom, 2006), para que se conviertan, como dice Poblete (2007), en “abridores de mundos” (p.19).

La formación del profesorado en cuanto a la CI es un reto que debe afrontar cualquier docente que desee incorporarla a su día a día. Es un desafío apasionante, ya que no consiste solo en hablar sobre la interculturalidad como algo externo a la figura del docente, sino plantearla como una propuesta que implica conocer nuestra propia diversidad, el contexto social, y la forma de incluir todos estos conocimientos y experiencias en la práctica. Si queremos educar a nuestros alumnos para ser ciudadanos globales, debemos trabajar el desarrollo de la CI desde la ESO y, sin duda, la EPVA proporciona un contexto idóneo donde comenzar el proceso para fomentarla.

Referencias bibliográficas

- Arasaratnam, L., A., y Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key concepts from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 137-163.
- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Mata-Benito, P. (2008). El Enfoque Intercultural en la Formación del Profesorado: Dilemas y Propuestas. (The Intercultural Approach to Teacher Training: Dilemmas and Proposals). *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Banks, J. A. (1989). *Multicultural education: characteristics and goals*. En James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural Education: issues and perspectives* (pp.3-30). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of educational research*, 71(2), 171-217.
- Besalú, X.; Campani, Giovanna; y Palaudarias, Josep M. (comps.). (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Bonilla, J. C. (2007). Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas. *Revista Educación*, 31(1), 109-121.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: Theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257.
- Cushner, K y Mahon, J. (2009). Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students: Creating the Blueprints. En Deardorff, D. (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 304-320). Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- de Aragón, G (2016). Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*. Disponible en: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>
- de España, G. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- de España, G. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- de España, G. (2016) *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Curso 2015-2016. Datos Avance*. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/2015-2016/NotRes1516.pdf>

- Deardorff, D. (2004). Internationalization: In Search of Intercultural Competence, *International Educator*, Spring, pp.13-15. Recuperado de: http://www.nafsa.org/_/file/_/in_search_of_intercultural.pdf
- Deardoff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.
- Deardorff, D. (2009). Implementing intercultural competence assessment. En: *The SAGE handbook of intercultural competence*, 1a Ed. Duke University: Deardorff, D., pp. 477-491.
- del Consejo, M. D. A. E. de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad"*. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata. 6ª Edición.
- Díaz Aguado, M. J., & Andrés, M. T. (1997). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE
- Enguita, M. F. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Organización y gestión educativa*, 6, 3-9.
- Enguita, M. F., Mena Martínez, L., & Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección estudios Sociales, nº 29. Barcelona: La Caixa.
- Escarbajal Frutos, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.
- Escarbajal Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 29- 43.
- Esquinas, F., Zarco, M. S., Añón, E. M., Barredo, F., Nuere, S., & de Parga, M. J. M. V. (2011). *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales (Vol. 2)*. Ministerio de Educación.
- Eurostat (2015). *Estadísticas de migración y población migrante*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/es
- Feito Alonso, R. (2000). *Los retos de la educación obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

- García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008): Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García-Fernández, J. A. (2010). Lo organizativo en la escuela intercultural. En AA. VV., *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Recuperado de: <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article68>
- Gómez, A. I. P. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de pedagogía*, (220), 25-30.
- Grove, C y Thörbion, I. (1993). *A New Conceptualization of Intercultural Adjustment and the Goals of Training* (pp. 73-108). En Paige, R.M (ed.), *Education for the intercultural experience*. Maine: Intercultural Press.
- Gudykunst, W., Ting-Toomey, S., & Wiseman, R. (1991). Taming the beast: designing a course in intercultural communication. *Communication Education*, 40, 272-285.
- Hammer, M. R. (2015). The developmental paradigm for intercultural competence research. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 12-13.
- Jackson, J. (2015). Becoming interculturally competent: Theory to practice in international education. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 91-107.
- Landis, D., y Brislin, R. W. (Eds.). (2013). *Handbook of intercultural training: Issues in training methodology* (Vol. 116). Amsterdam: Elsevier.
- Leurin, M. (1987). Multicultural education within European traditions. En M. Galton y A. Blyth (Eds.): *Handbook of Primary Education in Europa* (pp. 354-368). London: Fulton Pb y Council of Europe.
- Lieberman, D., A. y Gamst, G. (2015). Intercultural communication competence revisited: Linking the intercultural and multicultural fields. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 17-19.
- Lofland, J., & Lofland, L. (1995). *Analyzing social settings, a guide to qualitative observation and analysis*. 3rd Ed. California: Wadsworth Publishing Company.
- López Reillo, P. y García Fernández, J. A. (2006). La dimensión intercultural en la educación secundaria: el modelo alternativo de formación del profesorado, en T. Aguado (comp.) *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid: UNED. Pendiente de publicación.
- Lorenzo, J. A. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación*, 7 (2), 52-79.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.

- Martin, J., N. (2015). Revisiting intercultural communication competence: Where to go from here. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 6-8.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2012): *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ospina, D. H. O. (2015). Del Educador Epimeteo al Prometeo: ampliar la zona de confort para visibilizar los saberes invisibles. *Textos y Sentidos*, (11).
- Paige, R.M (ed.) (1993): *Education for the intercultural experience*. Portland, OR, Intercultural Communication Institute.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49(1), 65-85.
- Poblete M., Rolando (2007). *Migraciones y Educación: de la homogeneidad a la interculturalidad*. Santa Coloma de Gramanet, España: Fundació Integrament.
- Ruben, B. D. (2015). Intercultural communication competence in retrospect: Who would have guessed? *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 22-23.
- Sales Ciges, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 65-82. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art3.pdf>
- Salom, M. A. C. (2006). Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula abierta*, (88), 73-84.
- Sierra, M. L. (2015): Cultura e interculturalidad: el desarrollo de la competencia intercultural en Sierra, M^a Luisa, *Patrones culturales y sociedad contemporánea. Apuntes para una ciudadanía global*. Ediciones Universidad San Jorge.
- Sierra, M. L. (2010): The importance of developing intercultural competence within the european higher education área: an analysis of a developmental model of intercultural sensitivity on Sierra Sanchez, J, *Preparing for the future: Studies in Communication Sciences in the EHEA*. Madrid: Fragua.
- Suárez-Orozco, M. M. (2007). *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education*. Los Ángeles: University of California Press
- Tomás, A. C., & Gómez, M. L. N. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de educación*, (1), 191-213.

Wang, Y., y Kulich, S., J. (2015). Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview-and model-based domestic course design in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 38-57.

Wolcott, H. F. (2008). The current boundaries and the future directions of ethnographic research. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (págs. 3-44). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Cómo citar este artículo

Baches, J. y Sierra, M.L. (2019). La educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de educación plástica, visual y audiovisual: retos y oportunidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 161-181.