EDICIONES COMPLUTENSE

Didáctica. Lengua y Literatura
e-ISSN: 1130-0531

INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS

La integración de la diversidad cultural en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras en España: un análisis de contenido

Tania F. Gómez Sánchez
Departamento de Pedagoxía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña

María Bobadilla Pérez
Departamento de Didácticas Específicas e MIDE. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña

https://dx.doi.org/10.5209/dill.98418 Recibido: 5 de abril de 2024 • Revisado: 10 de mayo de 2024 • Aceptado: 28 de junio de 2024

ES **Resumen:** Este estudio examina la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en lengua extranjera en España, destacando la integración de la diversidad cultural y la competencia intercultural, así como su relación con la educación inclusiva y antidiscriminatoria en los planes de estudio. Se fundamenta en el marco teórico de Michael Byram sobre la competencia comunicativa intercultural, utilizando el análisis de contenido como herramienta metodológica. Se analizaron 499 guías de enseñanza de lengua extranjera de todas las universidades públicas españolas, centrándose en las asignaturas de didáctica de lenguas extranjeras del curso académico 2021-22. Los resultados señalan que aproximadamente un cuarto de las materias en las competencias y/o resultados de aprendizaje de las guías docentes abordan la diversidad cultural y lingüística en la formación inicial del profesorado, lo cual podría favorecer la inclusión y disminuir la discriminación en las aulas. No obstante, se observa una discrepancia en su incorporación en los contenidos tratados. Este estudio aborda una laguna de investigación relevante sobre la preparación de lo/as futuro/as docentes para promover la interculturalidad en las aulas, contribuyendo así al desarrollo de marcos antidiscriminatorios en contextos transculturales.
Palabras clave: Didáctica de la lengua extranjera; formación inicial del profesorado; competencia intercultural; educación antidiscriminatoria; análisis de contenido.

ENG The Integration of Cultural Diversity in the Initial Training of Foreign Language Teachers in Spain: A Content Analysis

Abstract: This study examines the initial training of foreign language teachers in Primary Education in Spain, focusing on the integration of cultural diversity and intercultural competence, and its relationship with inclusive and antidiscriminatory education in the curricula. It is grounded in Michael Byram's theoretical framework on intercultural communicative competence, using a qualitative content analysis methodology. A total of 499 foreign language teaching guides from all Spanish public universities were reviewed, focusing on the foreign language didactics subjects of the academic year 2021-22. The results indicate that approximately a quarter of the subjects in the teaching guides' competencies address cultural and linguistic diversity in the initial training of teachers, which could contribute to promoting inclusion and reducing discrimination in classrooms. However, there is a discrepancy observed in their incorporation into the contents covered. This study addresses a relevant research gap regarding the preparation of future teachers to foster interculturality in classrooms, thus contributing to the development of antidiscriminatory frameworks in transcultural contexts.
Key words: Foreign language teaching; initial teacher training; intercultural competence; antidiscriminatory education; content analysis.

FR L'Intégration de la diversité culturelle dans la formation initiale des enseignants de langues étrangères en Espagne : une analyse de contenu

Resumé : Cette étude examine la formation initiale des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement primaire en Espagne, en mettant l'accent sur l'intégration de la diversité culturelle et de la compétence interculturelle, ainsi que sur sa relation avec l'éducation inclusive et antidiscriminatoire dans les programmes d'études. Elle s'appuie sur le cadre théorique de Michael Byram sur la compétence communicative interculturelle, en utilisant une méthodologie qualitative d'analyse de contenu. Un total de 499 guides d'enseignement des langues étrangères de toutes les universités publiques espagnoles ont été

examinés, en se concentrant sur les matières didactiques des langues étrangères de l'année académique 2021-22. Les résultats indiquent qu'environ un quart des matières dans les compétences des guides d'enseignement abordent la diversité culturelle et linguistique dans la formation initiale des enseignants, ce qui pourrait contribuer à promouvoir l'inclusion et à réduire la discrimination dans les salles de classe. Cependant, une disparité est observée dans leur incorporation dans les contenus abordés. Cette étude comble une lacune de recherche pertinente concernant la préparation des futurs enseignants à promouvoir l'interculturalité dans les salles de classe, contribuant ainsi au développement de cadres antidiscriminatoires dans des contextes transculturels.
Mots-clés : Didactique des langues étrangères ; formation initiale des enseignants ; compétence interculturelle ; éducation antidiscriminatoire ; analyse de contenu.

SUMARIO: 1. Introducción 2. Marco teórico. 2.1. Diversidad e interculturalidad en la escuela. 2.2. La LE en el currículo y la formación antidiscriminatoria, la justicia social y la diversidad cultural como conceptos clave para DLE. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusión. 6. Bibliografía.

Cómo citar: Gómez Sánchez, T.F.; Bobadilla Pérez, M. (2024). La integración de la diversidad cultural en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras en España: un análisis de contenido. *Didáctica. Lengua y Literatura 36*, Núm. especial, 157-168.

Declaración de contribución de autoría
Según la taxonomía CRediT, la Dra. Gómez-Sánchez se ha encargado de la investigación, la metodología, y del análisis formal. La Dra. Bobadilla-Pérez ha contribuido a la conceptualización, la visualización y la redacción (borrador original, traducción, revisión y edición).

Financiación
Este artículo forma parte del Proyecto: "Educación para la Ciudadanía Mundial y la Formación del profesorado (EDCIMU)". Ref.: PID2023-151908NB-I00. Convocatoria 2023, Proyectos de I+D+i. Ministerio Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España.

1. Introducción

En el momento presente, se está llevando a cabo una revisión de los planes de estudio de los Grados y Másteres que habilitan el acceso a la profesión docente, los cuales se han diseñado y configurado en 2004 para la implantación del sistema universitario español en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto, resulta de suma importancia llevar a cabo una evaluación exhaustiva de los programas de formación de los grados en Educación Infantil (en adelante, EI) y en Educación Primaria (en adelante, EP) con el propósito de determinar en qué medida se ajustan a los modelos curriculares correspondientes a estas etapas educativas.

Como será evidenciado en el presente estudio, en los últimos años se ha observado un incremento significativo en el énfasis dado al desarrollo de competencias plurilingües, la promoción de la interculturalidad y el fomento de prácticas antidiscriminatorias con una perspectiva centrada en la inclusión. Todos estos elementos son abordables desde la didáctica de las lenguas extranjeras (DLE). Por tanto, es crucial analizar cómo se forma al profesorado del futuro y se le capacita para su desempeño profesional.

La conceptualización de Michael Byram (2021) sobre la competencia comunicativa intercultural (en adelante, CCI) ha ejercido una influencia prominente en la convergencia entre lengua y cultura, particularmente en entornos europeos, debido a su contribución en la formulación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCER) (Consejo de Europa, 2018a) y el Marco de Competencias para la Cultura Democrática (en adelante, RFCDC del inglés: Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC; Consejo de Europa, 2018b), y por ende, en los planes de estudio actuales de Lenguas Extranjeras (en adelante LE) en nuestro país.

En este análisis, se examina la competencia intercultural como un componente fundamental para desarrollar la apreciación de la diversidad cultural entre el alumnado. El modelo de CCI de Byram ha evolucionado para adaptarse a las demandas de nuestra sociedad en constante cambio, como lo destaca García (2016), quien resalta las modificaciones introducidas en la edición de 2001 del MCER con respecto a la competencia intercultural. Asimismo, esta investigación considera la conexión establecida por Byram (2021) entre los conceptos de interculturalidad y mediación, fundamentales en la educación lingüística intercultural. Además, se ha incrementado la investigación sobre el desarrollo del aprendizaje intercultural debido a la importancia concedida por la UNESCO y la OCDE para mejorar las habilidades y actitudes interculturales del estudiantado del siglo XXI. Sin embargo, se reconoce la falta de atención al estudio sobre la formación inicial docente para fomentar la interculturalidad en las aulas. Para abordar esta laguna, esta investigación se centra en explorar los programas de formación inicial del Grado en Educación Primaria, etapa en la que en la niñez se

ha alcanzado una madurez cognitiva suficiente para desarrollar la conciencia intercultural (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

La Educación Intercultural y la inclusión están estrechamente relacionadas y pueden y deben influir en nuestra práctica educativa. Varios estudios han investigado la interculturalidad como medio para abordar la inclusión y la discriminación en el entorno escolar (Arroyo González, 2013; Patiño-Alvarado, 2016). Entre los objetivos perseguidos están fomentar actitudes de respeto hacia las diferentes culturas, mejorar el autoconcepto del alumnado, impulsar la convivencia y la cooperación culturalmente diversas y promover la igualdad de oportunidades académicas. Arroyo González (2013) examina la Educación Intercultural como medio de inclusión, señalando que no es un enfoque escolar, sino un principio rector para educar a todo el alumnado.

La Educación Primaria es una etapa inicial y obligatoria en España, que sienta las bases para el acceso al conocimiento. Es fundamental identificar qué y cómo se forma al profesorado en LE en los planes de estudio actuales, para explorar posibles necesidades formativas de lo/as futuro/as docentes desde una perspectiva antidiscriminatoria, partiendo del constructo teórico de Brown (2009). El enfoque antidiscriminatorio para la infancia es fundamental para garantizar la equidad y la inclusión en el ámbito escolar. En consecuencia, si se aplica a la enseñanza de LE favorecerá una acción pedagógica colaborativa porque se fomenta un ambiente de cooperación y respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa. Además, cuando se reconocen y tratan las actitudes discriminatorias en las escuelas, se promueve la formulación e implementación de normas claras de igualdad desde la enseñanza de otras culturas y la diversidad cultural, lo que contribuye a crear entornos escolares más inclusivos y receptivos durante la niñez.

Por otra parte, la implementación de un currículum culturalmente adecuado y la intervención temprana en el proceso de aprendizaje de actitudes negativas son aspectos esenciales del enfoque antidiscriminatorio. Al incorporar experiencias y contribuciones diversas, se reconoce y valora la diversidad cultural del estudiantado, promoviendo así la igualdad de acceso y oportunidades en la educación. Asimismo, al intervenir en la internalización de la opresión desde una edad temprana, se fortalece la capacidad del alumnado para resistir la desigualdad y defender la justicia social, preparándolo para vivir en una sociedad plural y equitativa (Brown, 2009).

Como antecedentes a esta investigación, se pueden mencionar diversos estudios que han abordado la formación inicial del docente desde diferentes perspectivas. Por un lado, se han realizado trabajos relacionados con la formación inicial del profesorado desde una perspectiva general (Escudero et al., 2013; Manso y Garrido-Martos, 2021; Marcos y Sanahuja, 2021). Además, se han tomado como referencia investigaciones sobre la inclusión en el sistema educativo (Parrilla et al., 2017; Rappoport et al., 2019; Rojas Abarca et al., 2019; Simón et al., 2018). Asimismo, se han realizado estudios sobre las competencias profesionales de los maestros y maestras de Educación primaria (Gómez del Pulgar Cinque y Rodríguez-Mantilla, 2020; Rodríguez-Gómez et al., 2017; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2017). En cuanto a antecedentes específicos relacionados con la formación de profesorado en la enseñanza de las LE, es relevante mencionar los estudios realizados en otros países como Irlanda (Hannigan et al., 2024) o el estudio comparativo entre Irlanda y Australia, que constituye una referencia para este trabajo (Herzog-Punzenberger et al., 2022), así como los trabajos de Couto-Cantero y Bobadilla-Pérez (2018), Garcés-Manzanera (2021), Jover et al. (2016), y Madrid (2004). Todos estos estudios enfatizan la necesidad de una revisión exhaustiva de la formación del profesorado para satisfacer las demandas del modelo educativo actual, un modelo en el que las didácticas específicas, como la DLE, contribuyan a la formación integral del alumnado, trascendiendo así el contenido específico de la materia.

En vista de lo expuesto, el propósito de este estudio es analizar cómo se aborda la formación inicial del profesorado desde un enfoque antidiscriminatorio e inclusivo, considerando la escasez de investigación sobre esta temática. Se explora en qué medida se prepara al futuro docente en los programas del grado en EP en todas las universidades públicas españolas en términos de interculturalidad, su vinculación con la enseñanza de LE y cómo se aborda la discriminación a través de la misma. Para ello, se han establecido dos objetivos específicos:

O.E.1: Conocer cómo incorporan las guías docentes la diversidad cultural en las materias de LE.
O.E.2: Analizar en qué medida las competencias, los contenidos y los resultados de aprendizaje expresados en las guías contribuyen a la formación de marcos antidiscriminatorios.

2. Marco teórico

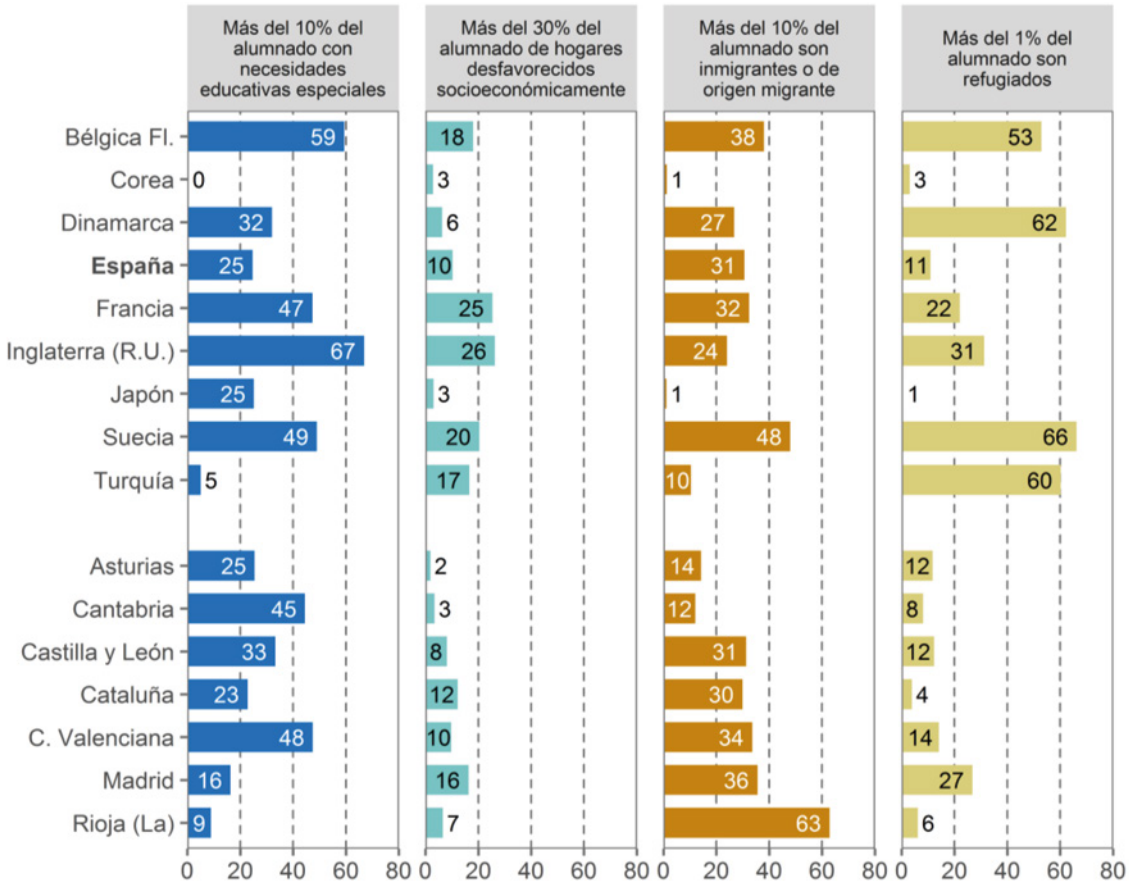
2.1. Diversidad e interculturalidad en la escuela

En la investigación actual sobre la formación de profesorado se destaca la importancia de definir la naturaleza y los componentes de su capacitación profesional para lograr sistemas educativos más equitativos (Anderson y Cohen, 2015; Brown, 2009; Escudero et al., 2013; Swann et al., 2016). Este interés surge en el contexto de la diversidad creciente en las sociedades debido a los fenómenos migratorios globales, lo que requiere que los sistemas educativos se adapten para integrar a estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos. La actitud del profesorado juega un papel clave en la respuesta de las escuelas a esta diversidad, ya sea adoptando un enfoque hacia la homogeneidad cultural o valorando la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento (OCDE, 2018). La insuficiencia de profesorado formado en entornos multiculturales o plurilingües ha sido destacada como un obstáculo para la enseñanza (OCDE, 2018), lo que evidencia la necesidad de formación en equidad y diversidad en el sistema educativo español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

El análisis de políticas y prácticas educativas relacionadas con la diversidad, como se refleja en el cuestionario de TALIS 2018, es esencial para comprender cómo los diferentes sistemas educativos abordan esta creciente realidad multicultural diversa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Se reivindica desde distintos organismos internacionales como la OCDE (2018), la necesidad de generar un conocimiento científico sobre la formación docente y la atención a la diversidad.

Las direcciones de los centros educativos identifican la promoción de la equidad y la diversidad como un área con una gran necesidad de formación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Esto es particularmente relevante en España, donde la integración de la población estudiantil migrante es mayor en comparación con otros países de la OCDE-31, con un 31% del profesorado indicando que más del 10% de su alumnado es de origen inmigrante (véase *gráfica 1*).

Gráfica 1. Porcentaje de profesores que trabajan en centros de estudiantes con diferentes características. Educación Primaria. TALIS 2018



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, p. 53)

Sin embargo, esta situación resulta contradictoria con la base legal vigente en el sistema educativo español. En el título II dedicado a la equidad contempla que habrá alumnado que por distintas causas presentará necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE): necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)). Se han incorporado con la última reforma legislativa el retraso madurativo, los trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, los trastornos de atención, la situación de vulnerabilidad socioeducativa, y, en relación al tema objeto de estudio, el desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Modificación de Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)).

Por todo lo dicho hasta ahora, resulta urgente detectar las insuficiencias señaladas en el ejercicio docente de la DLE con el sistema de formación docente actual y generar conocimiento que permita que haya un acompañamiento entre el sistema de formación y la regulación del sistema educativo. Es prioritario conocer el sistema de formación docente para detectar las necesidades específicas y realizar un diagnóstico que permita reconducir las insuficiencias formativas.

2.2. La LE en el currículo y la formación antidiscriminatoria, la justicia social y la diversidad cultural como conceptos clave para DLE

Como se decía anteriormente, el MCER (Consejo de Europa, 2001) y su versión actualizada, el *Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2018), han tenido un impacto significativo en los planes de estudios de

LE aprobados en la última ley educativa en España, LOE, y su reforma vigente, LOMLOE. La modificación legislativa más reciente incorpora por primera vez el plurilingüismo como una de las competencias clave, el cual está estrechamente vinculado en el MCER a la competencia intercultural. Además, se observa una tendencia creciente en las últimas normativas educativas a fortalecer la inclusión de las LE en los planes de estudio escolares, especialmente en las etapas de educación inicial, cruciales para la adquisición de las competencias plurilingüe e intercultural.

Por otra parte, el concepto de justicia social en el sistema educativo se fundamenta en la posibilidad de participación de la ciudadanía en la sociedad de forma paritaria, es decir, que toda la ciudadanía en su conjunto tenga las mismas oportunidades de participar públicamente (Fraser y Honneth, 2006). Se trata de analizar si la estructura de sociedad actual y los mecanismos de participación condicionan o no las estructuras de prestigio, y, en consecuencia, la participación en la vida social. En este sentido, por su propia finalidad el sistema educativo es uno de los bienes públicos más importantes, con mayor relevancia en la sociedad actual para la inclusión y desarrollo de la ciudadanía (Collet y Tort, 2016; Connell, 1997; Fernández y Terrén, 2008; Nussbaum, 2005; Torres Santomé, 2006, 2011, 2017). Sin embargo, diversos estudios y datos relativos a la igualdad de oportunidades en el acceso a niveles superiores y el fracaso escolar apuntan a que se están produciendo desventajas en función del origen socioeconómico y la vulnerabilidad social (Choi y Calero, 2013; Fundación Secretariado Gitano, 2013; Rodríguez Martínez, 2020). Por ello, cabe preguntarse en qué medida el sistema de formación docente está promoviendo planes de estudio basados en un alfabetismo crítico y político (Ball, 2016), asentado en el concepto de alteridad, entendida como el impulso de la paridad participativa de los colectivos no hegemónicos, que se visibilizan y están presentes en la vida escolar (Feu et al., 2016). No se debe obviar la función social de la educación y la necesidad de formar naciones técnicamente competentes, las cuales tienen sus raíces en el respeto a la humanidad y la capacidad crítica como ejes de la sociedad democrática (Guttman, 2001; Nussbaum, 2005).

El desarrollo de una mirada antidiscriminatoria es clave para desarrollar marcos escolares democráticos (Apple y Beane, 2012; Torres Santomé, 2006). En este sentido, la LE debería ser una herramienta clave para trabajar desde esta perspectiva por las propias implicaciones de la diversidad cultural. Desarrollar la competencia intercultural entre el futuro profesorado de EP supone la capacidad de comportarse y comunicarse de manera efectiva y apropiada en contextos culturalmente diversos. Por el propio componente cultural idiosincrático de las lenguas, la planificación e incorporación deliberada de elementos curriculares relacionados con los componentes de la competencia intercultural debería estar presente en la enseñanza de una LE donde se produce una aproximación inherente a una cultura distinta de la propia (Hannigan et al., 2024). Los preceptos teóricos de partida concluyen en que el objetivo fundamental de este estudio sea identificar la contribución de la enseñanza en LE a la formación de marcos antidiscriminatorios en contextos transculturales.

Es necesaria una formación inicial del profesorado desde una pedagogía culturalmente responsable, es decir, con un enfoque educativo que reconoce la importancia de la cultura en el proceso de aprendizaje y que busca crear entornos escolares inclusivos. La hipótesis de partida es que la cultura influye en la forma en que los individuos piensan y aprenden, y se busca abordar las inequidades educativas al reconocer y valorar los recursos culturales de los educandos como elementos centrales para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hannigan et al., 2024).

3. Metodología

Para lograr los objetivos marcados, se ha llevado a cabo un estudio mixto de carácter descriptivo, considerando su naturaleza documental y analítica. Se ha explorado cómo se trata la diversidad cultural en las guías docentes y su interpretación en las asignaturas de enseñanza de LE, a partir de un análisis de las competencias, los contenidos y los resultados de aprendizaje. Los datos fueron extraídos de los programas de formación inicial del profesorado en LE para el CINE 1 (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2013) de todas las universidades públicas en España del curso académico 21-22. Inicialmente, se seleccionaron 499 guías de LE para su posterior análisis, centrado en los elementos curriculares principales como competencias, resultados de aprendizaje y contenidos (Cáceres, 2003; Flores-Kanter y Medrano, 2019; Martínez, 2006).

La caracterización de la muestra de documentos analizados se configura por un 17% de materias obligatorias, siendo las restantes fundamentalmente de carácter optativo, un 82%. Como LE predomina el inglés en un 89% de los documentos estudiados, seguido del francés en un 8% de las guías. Se imparten principalmente en los dos últimos cursos de grado, en 3.º (28%) y en 4.º (58%), lo que puede estar relacionado con el carácter optativo de las materias. La adscripción del área en la que se imparten es, principalmente, de Humanidades (41%), seguida de Educación o Ciencias Sociales (31%).

El análisis se enfocó en la planificación didáctica desarrollada por el profesorado responsable de las asignaturas de LE, siendo este uno de los indicadores clave para observar cómo se introduce la diversidad cultural en la enseñanza de la LE, siguiendo la conceptualización de la competencia comunicativa intercultural de Byram (1997, 2021).

La metodología adoptada tuvo como objetivo identificar material teóricamente relacionado para explicar cómo en la planificación curricular de la LE se los conceptos objeto de estudio en competencias, contenidos y resultados de aprendizaje (Cáceres, 2003). Se empleó una técnica deductiva (Flores-Kanter y Medrano, 2019), extrayendo categorías o campos semánticos que se aplicaron al contexto específico. Se adaptó la propuesta de Herzog-Punzenberger et al. (2022), analizando las siguientes categorías: estructura del programa, título de la asignatura, tipo de materia (formación básica, obligatoria, optativa y/o propia de mención),

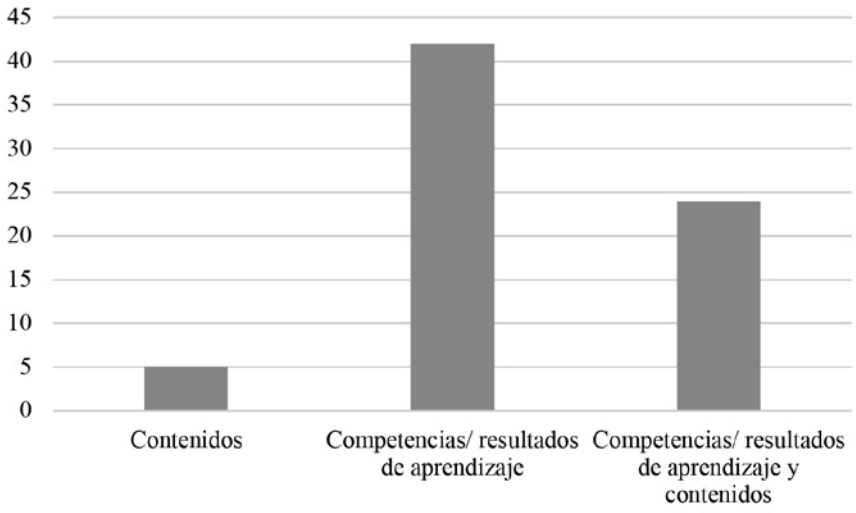
número de ECTS y la inclusión de la diversidad cultural en los elementos curriculares estudiados. Para el análisis y la codificación de los datos se utilizó el software MAXQDA Pro22.

4. Resultados

En el análisis de los contenidos del programa de enseñanza el principal hallazgo es la heterogeneidad en la incorporación de la diversidad cultural. Incluso en las mismas universidades, dentro de diferentes facultades, los programas difieren en cuanto a las tendencias en su incorporación. La tendencia predominante es la presencia de la diversidad cultural o conceptos relacionados con la misma en más del 70% de las materias analizadas. Esto no implica que estas asignaturas integren la diversidad cultural entre los contenidos en las guías de enseñanza, ya que el porcentaje disminuye a un 29% al analizar la inclusión de contenidos en materias relacionadas con la diversidad cultural, tal como se ve en la *gráfica 2*.

Un 42% de materias incluyen la diversidad cultural sólo en las competencias o resultados de aprendizaje, mientras que un 5% incorpora sólo contenidos relacionados con la diversidad cultural. Un 24% de las guías docentes incorporan contenidos y competencias/resultados de aprendizaje relacionados con la diversidad cultural. Por último, un 29% de las guías docentes no incorporan elementos curriculares que guarden relación con el objeto de estudio (véase *gráfica 2*).

Gráfica 2. Elementos curriculares que tratan la diversidad cultural



Fuente: elaboración propia

A continuación, se tratarán aquellas materias que integran algún elemento curricular relacionado con la diversidad cultural. En la *tabla 1* se presentan las materias con mayor cobertura de código "diversidad cultural", estando en más de cinco segmentos en las competencias. Es importante destacar el peso significativo de las materias de lenguas distintas al inglés, las cuales muestran una presencia menor en la muestra conjunta. Sin embargo, es notable que en las materias donde la diversidad cultural es más prominente, estas materias representan más de un tercio del total.

Tabla 1. Relación de materias que presentan un predominio de la diversidad cultural y LE

Materias que presentan diversidad cultural	LE
CREATIVIDAD DIGITAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA	Inglés
CULTURA FRANCÓFONA Y SU DIDÁCTICA	Francés
CULTURAL ASPECTS OF ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES	Inglés
DIDÁCTICA DEL FRANCÉS	Francés
DIDÁCTICA Y DISEÑO CURRICULAR DE LA LENGUA INGLESA	Inglés
ENGLISH AND ITS DIDACTICS III. GRADO MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA	Inglés
ITINERARIO DE INTENSIFICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS: DIDACTICS	Inglés
ITINERARIO DE INTENSIFICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS: FRANCÉS	Francés
LENGUA Y CULTURA ÁRABE	Árabe
MÉTODOS, RECURSOS DIDÁCTICOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA DE LENGUA INGLESA	Inglés

Fuente: elaboración propia

La presencia del código "diversidad cultural" se materializa en palabras como intercultural, cultura, sociocultural, extranjero, civilización, etc. Se han observado también vocablos de orientación pedagógica como competencia, destreza o aprendizaje, entre otros. Asimismo, se puede apreciar la diversidad de idiomas en la presencia del francés como palabra frecuente (véase *figura 1*).

Figura 1. Nube de palabras que abordan la diversidad cultural en las competencias o resultados de aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Las competencias abordadas con más frecuencia se recogen en la *tabla 2*. Destaca como la competencia más recurrente y, por tanto, que ha sido identificada en un gran número de guías docentes: "Abordar situaciones de aprendizaje en contextos multiculturales y plurilingües", que se presenta en más del 25% de las guías analizadas. Esta tendencia sugiere un enfoque educativo consciente de la diversidad cultural y lingüística en el aula, evidenciando una intención de preparar a los/as maestros/as en su formación inicial en LE para trabajar de manera efectiva en entornos con estudiantes de diversas culturas y habilidades lingüísticas heterogéneas.

Además, "Fomentar la lectura crítica y el comentario de textos diversos" puede evidenciar la diversidad de perspectivas y conocimientos en el aula, lo que podría favorecer la comprensión y el respeto de diferentes puntos de vista y culturas. "Fomentar la crítica reflexiva" también puede promover una mayor conciencia sobre los prejuicios y estereotipos presentes en los textos, contribuyendo así a la lucha contra la discriminación.

Seguidamente, se hace hincapié en el conocimiento de otras culturas desde distintas competencias como: "Conocer la cultura de los países de habla inglesa y promover actitudes positivas hacia la diversidad" y "que los estudiantes conozcan y valoren la cultura y las formas de vida de los principales países de habla inglesa", pueden situar la enseñanza de una LE como un escenario de aprendizaje para entender y valorar las diferentes culturas representadas en el aula, especialmente en el contexto de la enseñanza del inglés.

El desarrollo de la competencia "fomentar actitudes de apertura y respeto hacia la diversidad lingüística y cultural" puede ayudar a crear un ambiente inclusivo y antidiscriminatorio en el aula. Esta última competencia junto con otras como "diseñar espacios de aprendizaje que promuevan la igualdad, la equidad y el respeto a los derechos humanos", "desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos" o "apreciar la diversidad social y cultural, en el marco del respeto de los Derechos Humanos y la cooperación internacional", evidencian la intención de crear ambientes de aprendizaje que reflejen y promuevan valores de igualdad y respeto a la diversidad.

Se presentan competencias que pueden promover un diseño, desarrollo y evaluación curricular que comprenda las necesidades específicas de alumnado de diferentes orígenes culturales y lingüísticos ("Identificar cualquier dificultad que puedan tener los estudiantes y desarrollar estrategias de enseñanza y adaptaciones curriculares que promuevan la inclusión educativa y social de los estudiantes"); así como el

fomento de la participación igualitaria ("Atender las necesidades singulares del alumnado, la igualdad de género, la equidad, el respeto y los derechos humanos"); y el respeto mutuo en el aula ("Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa"), favoreciendo el Diseño Universal de Aprendizaje.

Tabla 2. Competencias que abordan la diversidad cultural en las guías docentes analizadas

Competencia	Frecuencia absoluta	Porcentaje (%)
Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	125	25,8
Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	88	17,6
Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	65	13,1
Conocer la cultura de los países de habla inglesa a través de sus manifestaciones en obras literarias, divulgativas y escolares, en una variedad de formatos (impresos, audiovisuales y digitalizados) y ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.	43	8,6
Design and development of educational projects and programming units for adapting the curriculum to the sociocultural context.	25	5
Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural.	25	5
Respect for cultural and personal differences of students and other members of the educational community.	25	5
Que los estudiantes conozcan y valoren la cultura y las formas de vida de los principales países de habla inglesa.	24	4,8
Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.	23	4,6
Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.	21	4,2
Foster a climate of coexistence in the classroom and peacefully resolve conflicts that may arise (Perspective Attention to diversity).	19	3,8
Identify any difficulties that may arise students and develop teaching strategies and curriculum adaptations promoting educational and social inclusion of students.	19	3,8
Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.	13	2,6
Comprender el carácter evolutivo y la pluralidad de las sociedades actuales y desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.	12	2,4
Apreciar la diversidad social y cultural, en el marco del respeto de los Derechos Humanos y la cooperación internacional.	9	1,8
Ser conscientes del derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y aplicar medidas orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida, política, económica, cultural y social.	9	1,8
Colaborar, diseñar y, en su caso, tutorizar actividades de intercambio cultural con residentes de otros países, mostrando habilidades de gestión de estos procesos, incluidos los programas locales, autonómicos, nacionales e internacionales de intercambio de alumnado y profesorado.	8	1,6
Promover e impulsar los valores propios de una cultura de paz.	8	1,6
El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.	7	1,4
Fomentar y garantizar los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de paz.	7	1,4
Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad.	7	1,4
Adquirir plena competencia comunicativa, así como de un buen conocimiento lingüístico (fonético, fonológico, gramatical y pragmático) y socio-cultural de la LE que se imparte.	6	1,2

Competencia	Frecuencia absoluta	Porcentaje (%)
Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales.; multiculturales e interculturales; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible; y también promover acciones educativas orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, comprometida con la igualdad, especialmente entre hombres y mujeres.	5	1
Atender las necesidades singulares del alumnado, la igualdad de género, la equidad, el respeto y los derechos humanos.	5	1
Contextualizar la acción docente ante los cambios políticos, sociales, y pedagógicos, fomentar la educación democrática y el desarrollo de una ciudadanía activa para la consecución de un futuro sostenible.	5	1
Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural.	5	1

Fuente: elaboración propia

Como se ha podido observar en la presentación inicial de los resultados, el abordaje de la diversidad cultural en los contenidos es de un 29% (*gráfica 2*). Las guías que presentan una cobertura mayor de un 40% de contenidos relacionados con la diversidad cultural integran en su denominación la expresión "Didáctica de la cultura", dos son de francés y una de inglés. Abordan como conceptos matrices en el estudio de la cultura los siguientes: cultura, civilización, identidad, alteridad, etnocentrismo, relativismo cultural, multiculturalidad, interculturalidad, plurilingüismo, multilingüismo, competencia intercultural; también la pluriculturalidad étnica y lingüística en los países de la LE; la geografía, los acontecimientos históricos o las principales instituciones de los países en los que habla LE; así como los sistemas políticos, sociales y religiosos o el sistema educativo, incorporando, en algunos casos, aspectos interseccionales como el género. En este sentido, cabe señalar una de las guías docentes en la que se explica la conexión y la importancia de la diversidad cultural como contenido para el aprendizaje de una LE:

> Aunque las estrategias comunicativas o destrezas lingüísticas disfrutan normalmente de mayor protagonismo que las de aprendizaje (considerándose que el fin último del aprendizaje es la comunicación), hay que tener en cuenta que en la competencia comunicativa entran en juego otros factores cognitivos, afectivos, sociales, culturales, etc.; y que para ello se necesitan desarrollar otras estrategias aparte de las lingüísticas. A la hora de comprender el discurso, se necesita, por ejemplo: activar los propios conocimientos para predecir y formar hipótesis; tener una actitud positiva de éxito para la comprensión de mensajes; prestar atención a los diferentes elementos extralingüísticos; deducir el asunto de un discurso a partir del contexto, etc. (Lengua extranjera III: Destrezas de Comprensión Oral y Escrita., Pos. 25)

Cabe señalar que el 33% de las asignaturas que abordan competencias y contenidos relacionados con la diversidad cultural también incluyen otras cuestiones sobre diversidad. Entre estos temas se abordan una variedad de aspectos, como la igualdad de género, la equidad, la coeducación y el respeto por los derechos humanos, así como habilidades de multiperspectividad. Además, se exploran temas relacionados con habilidades de empatía, con la convivencia y la promoción de una cultura de paz:

> Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. (Análisis y Producción de Textos en Lengua Inglesa y Educ, Pos. 8)

Otras competencias abordan temas específicos, como los relacionados con el género ("Valorar cómo los estereotipos y los roles de género inciden en el ejercicio profesional" en la materia Proyecto lingüístico de centro y plurilingüismo, Pos. 25; o "Actuar en el ámbito de conocimiento propio evaluando las desigualdades por razón de sexo/género" en la materia Usos Profesionales y Académicos de la lengua inglesa, Pos. 14); o la discapacidad ("Promover el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final decima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad" en la materia Lengua y Cultura Árabe, Pos. 23).

En cuanto a la mediación como herramienta para la diversidad cultural, solo aquellas materias que desarrollan la interculturalidad como foco central se refieren a las habilidades de mediación.

5. Discusión y conclusiones

El primer objetivo específico de este estudio fue comprender cómo se incorpora la diversidad cultural en las guías docentes. Del análisis de los datos, se han identificado cuatro tendencias principales en la incorporación de esta diversidad. En primer lugar, la diversidad cultural se introduce de manera transversal, figurando

entre las competencias o resultados de aprendizaje de la materia, pero no está presente en los contenidos. En segundo lugar, las materias incorporan tanto contenidos como competencias o resultados de aprendizaje relacionados con la diversidad cultural, mostrando una clara interrelación entre lengua y cultura (Byram, 1997, 2021). En tercer lugar, un menor porcentaje de materias no hace ninguna referencia a la diversidad cultural, siguiendo la categorización de Herzog-Punzenberger et al. (2022). Finalmente, un pequeño grupo de materias incorpora contenidos relacionados con la diversidad cultural pero no competencias o resultados de aprendizaje.

La alta proporción de materias de LE que desarrollan algún componente de competencia intercultural sugiere que el profesorado universitario de LE considera como parte de la formación general de sus programas equipar al futuro docente con herramientas pedagógicas que fomenten la valoración de la diversidad intercultural entre el alumnado. Por tanto, introduce la competencia comunicativa intercultural desde la conceptualización de Byram (2021). Esta valoración es fundamental para cultivar un entorno de aprendizaje inclusivo y antidiscriminatorio (Apple y Beane, 2012; Torres Santomé, 2006). Sin embargo, un menor porcentaje de materias no sigue esta tendencia como parte de la formación docente en la planificación analizada, como prospectiva sería necesario tener más información para conocer con mayor detalle la perspectiva del profesorado responsable de la misma.

Esta conceptualización, por tanto, no se refleja de manera consistente en el conjunto de las guías docentes de DLE analizadas en términos de competencias, resultados de aprendizaje y contenidos impartidos. Para garantizar la efectividad de la Educación Intercultural, es necesario diseñar un plan de estudios bien estructurado que asegure la correlación entre todos los componentes de las guías docentes. Por tanto, sería necesario incluirla como contenido propio en las materias, asegurando tanto la interculturalidad como la inclusión, en consonancia con las propuestas de Arroyo González (2013).

El segundo objetivo específico se centró en analizar en qué medida estos elementos curriculares contribuyen a la formación de marcos antidiscriminatorios. La presencia de la diversidad cultural en las competencias y su enfoque transversal ponen de manifiesto la voluntad de promover un enfoque antidiscriminatorio y marcos escolares democráticos. Estas competencias incluyen la promoción de entornos escolares inclusivos y la valoración de otras culturas (Apple y Beane, 2012; Brown, 2009; Torres Santomé, 2006).

Además, este estudio ha subrayado la relevancia de la mediación como herramienta para la educación intercultural (Byram, 2021; Corbett, 2021). No obstante, la discusión sobre la mediación rara vez se introduce en los contenidos de las guías docentes, posiblemente debido a que estas materias se estructuran en torno al MCER, donde la mediación como habilidad no se introdujo hasta la actualización de 2018.

El presente estudio se ha enfocado en examinar cómo se aborda la formación inicial del profesorado desde una perspectiva inclusiva y fundamentada en la antidiscriminación. Contribuye a la comprensión de cómo la formación inicial del profesorado puede fomentar la inclusión y abordar la discriminación en contextos transculturales. Las conclusiones obtenidas refuerzan la necesidad de diseñar programas educativos que integren de manera coherente y estructurada la diversidad cultural en competencias, resultados de aprendizaje y contenidos, independientemente de la LE tratada, promoviendo así una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

Este estudio presenta varias limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, para ser representativa de todas las instituciones de formación docente en España debería incluir a las universidades privadas o adscritas, lo que limita la generalización de los hallazgos. En segundo lugar, el análisis se ha basado en la información disponible en las guías docentes, lo cual puede no reflejar completamente la implementación real de las competencias interculturales en el aula. Para futuras investigaciones, se busca ampliar la muestra de guías docentes para incluir una mayor variedad de instituciones y contextos educativos. Además, sería beneficioso realizar estudios longitudinales que analicen la implementación y el impacto de las competencias interculturales en la práctica docente. Investigaciones cualitativas que incluyan entrevistas con docentes y observaciones en el aula podrían proporcionar una visión más profunda sobre cómo se integra la diversidad cultural en la enseñanza. También sería interesante explorar la formación continua de los y las docentes en relación con la Educación Intercultural y cómo esta formación influye en sus prácticas pedagógicas.

Las implicaciones pedagógicas de este estudio son significativas. Los programas de formación docente deben incorporar de manera más consistente y estructurada la diversidad cultural en sus guías docentes. Además, se debe enfatizar la importancia de la mediación como una habilidad clave en la educación intercultural, proporcionando formación específica al futuro profesorado sobre cómo implementarla efectivamente en el aula. Finalmente, como futura línea de investigación sería pertinente analizar si la formación inicial se complementa con los programas de formación continua para docentes y si éstos incluyen módulos sobre Educación Intercultural y antidiscriminatoria, asegurando que los educadores y educadoras dispongan de las herramientas necesarias para fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo.

6. Bibliografía

Anderson, Gary y Cohen, Michael (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives, 23*(85). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2086

Apple, Michael W. y Beane, James A. (2012). *Escuelas democráticas* (3ª ed.). Ediciones Morata.

Arroyo González, María José (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva, 6*(2), 144-159.

Ball, Stephen J. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En Jordi Collet y Antoni Tort (Coords.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 23-40). Ediciones Morata.

Brown, Babette (2009). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Ediciones Morata.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Byram, Michael (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Multilingual Matters.

Cáceres, Pablo (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, 2*(1), 53-82.

Choi, Álvaro, y Calero, Jorge (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación, 393*. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242

Collet, Jordi y Tort, Antoni (Coords.). (2016). *La gobernanza escolar democrática*. Ediciones Morata.

Connell, Raewyn W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://rm.coe.int/1680459f97

Consejo de Europa (2018a). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Versión revisada*. Recuperado de https://rm.coe.int/cefr-2018-full-version-spanish/16808d8b95

Consejo de Europa (2018b). *Marco de referencia de competencias para la cultura democrática* [3 volúmenes]. Consejo de Europa.

Corbett, John (2021). Revisiting mediation: Implications for intercultural language education. *Language and Intercultural Communication, 21*(1), 8-23. https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1866479

Couto-Cantero, Pilar y Bobadilla-Pérez, María (2018). Estudio sobre las necesidades formativas del futuro maestro en torno a la potenciación de lenguas extranjeras en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. En *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe* (pp. 199-206). Octaedro.

Escudero, Juan M.; González, María T. y Rodríguez, María J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research, 3*(3), 206-234.

Fernández, Mariano y Terrén, Eduardo (Coords.) (2008). *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Akal.

Feu, Jordi; Simó, Núria; Serra, Carles; Canimas, Joan y Lázaro, Laura (2016). Elementos clave para una gobernanza escolar democrática de la escuela: dimensiones e indicadores. En Jordi Collet y Antoni Tort (Coords.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 101-126). Morata.

Flores-Kanter, Pablo E. y Medrano, Leonardo A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria, 36*(2), 203-215. http://dx.doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13

Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico.* Morata.

Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Ministerio de Educación.

Garcés-Manzanera, Aitor (2021). El contexto educativo en las materias de lengua extranjera (inglés) en los Grados de Educación Primaria de las universidades españolas. En Salud Adelaida Flores Borjabad y Rosario Pérez Cabaña (Eds.), *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción* (pp. 1406-1430). Dykinson.

García, Antonio Illescas (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, 26*, 67-79. https://doi.org/10.30827/Digibug.53924

Gómez del Pulgar Cinque, Sandra, y Rodríguez Mantilla, Jesús M. (2020). Las competencias instrumentales en los futuros maestros de Educación Primaria: autopercepción y satisfacción con la formación recibida en estudiantes de la UCM. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24*(3), 309-333. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8158

Gutman, Amy (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Paidós.

Hannigan, Alannah; Faas, Daniel y Darmody, Merike (2024). Ethno-cultural diversity in initial teacher education courses: The case of Ireland. *Irish Educational Studies, 43*(1), 125-140. https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2061559

Herzog-Punzenberger, Barbara; Brown, Martin; Altrichter, Herbert y Gardezi, Sarah (2022). Preparing teachers for diversity: How are teacher education systems responding to cultural diversity — The case of Austria and Ireland. *Teachers and Teaching, 29*(5), 1-18. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062734

Jover, Gonzalo; Fleta, Teresa y Gonzalez, Rosa (2016). Pre-service education of primary school teachers in the context of foreign language bilingual teaching. *Bordon. Revista de Pedagogía, 68*(2), 121-135. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 106*, de 4 de mayo de 2006. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado, 295*, de 10 de diciembre de 2013. https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Madrid Fernández, Daniel (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 8*(1).

Madrid Fernández, Daniel y Hughes, Stephen (2013). Competences and Foreign Language Teacher Education in Spain. En María Luisa Pérez Cañado (Ed.), *Competency-based Language Teaching in Higher Education* (vol. 14, pp. 53-68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5386-0_4

Manso, Jesús y Garrido-Martos, Rocío (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación, 393*. https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89854

Marcos, María de y Sanahuja, Aida (2021). Hacia una educación inclusiva y democrática en la formación inicial de las futuras maestras y maestros: análisis del grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I. *Fòrum de Recerca, 26*, p. 79. http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2021.26.7

Martínez, Miguel (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. MAD.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español Vol. 1*.

Nussbaum, Martha C. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.

OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas: conclusiones del informe PISA, PISA*. Edición de la OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en

Parrilla, M. Ángeles; Susinos, Teresa; Gallego-Vega, Carmen y Martínez, Begoña (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 89*, 145-156.

Patiño-Alvarado, Marllen Y. (2016). Generar ambientes de paz para erradicar la discriminación. Una perspectiva desde la educación para la paz y la interculturalidad. *Ra Ximhai, 12*(3), 117-127.

Rappoport, Soledad; Sandoval, Marta; Simón, Cecilia y Echeita, Gerardo (2019). Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences / Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras. *Culture and Education, 31*(1), 120-151. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1565250

Rodríguez-Gómez, David; Armengol, Carme y Meneses, Julio (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación, 376*. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350

Rodríguez Martínez, Carmen (2020). Políticas educativas basadas en la demanda y su impacto en la segregación escolar. En Carmen Rodríguez Martínez, Fernanda Saforcada y Javier Campos-Martínez (Eds.), *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local* (pp. 27-46). Morata.

Rojas Abarca, Camila; López Cruz, Mauricio y Echeita Sarrionandia, Gerardo (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educacional, 58*(2), 23-46. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.912

Sarceda-Gorgoso, M. Carmen y Rodicio-García, M. Luisa (2017). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación, 29*(1), 147-163. https://doi.org/10.5209/RCED.52160

Simón, Cecilia; Echeita, Gerardo y Sandoval, Marta (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion / La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Culture and Education, 30*(1), 205-225. https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741

Swann, Mandy; Peacock, Alison; Hart, Susan y Drummond, Mary J. (2016). Dar prioridad al aprendizaje: crear una cultura de aprendizaje en todo el ámbito escolar. En Mandy Swann, Alison Peacock, Susan Hart y Mary J. Drummond (Eds.), *Generar aprendizaje sin limitaciones* (pp. 92-117). Ediciones Morata.

Torres Santomé, Jurjo (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.

Torres Santomé, Jurjo (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.

Torres Santomé, Jurjo (2006). *La desmotivación del profesorado*. Ediciones Morata.

UNESCO (2013). *Clasificación internacional normalizada de la educación CINE 2011*.