

Percepciones del profesorado AICLE sobre la competencia intercultural en Educación Primaria

CLIL Teachers' Perceptions of Intercultural Competence in Primary Education

Percepções dos professores AICLE sobre a competência intercultural no Ensino Básico

Elisa Pérez Gracia* (<http://orcid.org/0000-0002-6219-7203>)

M^a Elena Gómez Parra** (<http://orcid.org/0000-0001-7870-3505>)

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Córdoba, Córdoba, España

Rocío Serrano Rodríguez*** (<https://orcid.org/0000-0002-9447-9336>)

Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de
Córdoba, Córdoba, España

Recibido: 09-28-16

Revisado: 03-01-17

Aceptado: 03-23-17

Publicado: 05-05-17

RESUMEN. En el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), el desarrollo de la conciencia intercultural adquiere un protagonismo esencial. Por ello, conocer la percepción que el profesorado AICLE tiene en relación a la Competencia Intercultural (CI) y los elementos que contribuyen a su desarrollo se convierte en el objetivo fundamental de esta investigación. Mediante un cuestionario abierto se han analizado las opiniones de 59 profesores de Córdoba que trabajan con dicho enfoque en Educación Primaria. Para el análisis de los datos cualitativos se ha usado Atlas.ti en sus dos vertientes: el análisis textual y el análisis conceptual, generando las Networks correspondientes. Por otro lado, para el análisis de datos cuantitativos se utilizó el programa SPSS v. 21. Los resultados muestran que el profesorado AICLE define la CI estrechamente vinculada a la competencia lingüística y, por lo tanto, señala que las actividades comunicativas son las que más ayudan a fomentar la CI.

Palabras clave:

AICLE,
Competencia
Intercultural,
Docentes,
Educación.

Citar como: Pérez, E., Gómez, M. E. & Serrano, R. (2017). CLIL Teachers' Perceptions of Intercultural Competence in Primary Education [Percepciones del profesorado AICLE sobre la competencia intercultural en Educación Primaria]. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 82-99. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.497>

*E-mail: m82pegre@uco.es, **E-mail: elena.gomez@uco.es, ***E-mail: rocio.serrano@uco.es

ABSTRACT. CLIL (Content and Language Integrated Learning) includes the development of intercultural awareness as one of its main axes. Therefore, the main objective of this research is to examine the perceptions that CLIL teachers have regarding Intercultural Competence (IC) and the elements that contribute to its development. Through an open-question survey, we analysed the opinions of 59 Primary Education CLIL teachers from Cordoba. For the analysis of the qualitative data, Atlas.ti has been used on its two options: the textual and the conceptual analysis, thus generating the corresponding networks. On the other hand, SPSS v. 21 was used for the quantitative data analysis. The results show that CLIL teachers define IC closely linked to linguistic competence, and that communicative activities play an important role.

Key words:
CLIL,
Intercultural
Competence,
Teachers,
Education.

RESUMO. No enfoque AICLE (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas Estrangeiras), o desenvolvimento da consciência intercultural adquire um protagonismo essencial. Por isso, conhecer a percepção que os professores AICLE têm com relação à Competência Intercultural (CI) e os elementos que contribuem a seu desenvolvimento torna-se o objetivo fundamental desta pesquisa. Mediante um questionário aberto foram analisadas as opiniões de 59 professores de Córdoba que trabalham com esse enfoque no Ensino Básico. Para a análise dos dados qualitativos utilizou-se o Atlas.ti em suas duas vertentes: a análise textual e a análise conceitual, gerando as Networks correspondentes. Por outro lado, para a análise de dados quantitativos utilizou-se o programa SPSS v. 21. Os resultados mostram que os professores AICLE definem a CI como uma competência estreitamente vinculada à competência linguística e, portanto, salienta que as atividades comunicativas são as que mais ajudam a fomentar a CI.

Palavras-chave:
AICLE,
Competência
Intercultural,
Docentes,
Educação.

LA IMPORTANCIA DE LA INTERCULTURALIDAD

CEI El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) como un enfoque metodológico para la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera incluye el desarrollo de la interculturalidad en su base teórica. Asimismo, este interés coincide con otros motivos que impulsan la iniciativa de promover la Educación Intercultural (EI) y la integración de sus principios en el currículo. La internacionalización de la educación en sus distintos niveles (principalmente en el nivel superior), las metas educativas para el siglo XXI y las políticas educativas a nivel supranacional son algunos de estos motivos (Knight, 2003).

En primer lugar, el hecho de que la internacionalización de la educación sea dominante a nivel terciario nos hace reflexionar sobre la necesidad de preparar a nuestros alumnos para que puedan

participar en programas de movilidad y trabajar juntos en clase con estudiantes con una gama muy amplia de orígenes culturales. Para ello, necesitan formación no solo en habilidades lingüísticas sino también adquirir competencia interculturales (Murray, 2016).

En segundo lugar, los objetivos educativos para el siglo XXI incluyen la necesidad de educar para el futuro (Lombardi, 2007); es decir, educar para convivir en sociedades plurales donde la diversidad está en constante aumento.

En tercer lugar, como sucede en la educación bilingüe y multilingüe, hay un número creciente de políticas educativas europeas relacionadas con el campo de la Educación Intercultural (EI) y la cooperación diseñadas para enfrentar el difícil reto de proporcionar educación de calidad para todos, sin importar la cultura, creencia, costumbre y religión.¹ En realidad, cuando el Consejo de Europa puso en marcha el proyecto denominado *The New Challenge of Intercultural Education* (2002) (El nuevo reto de la Educación Intercultural), su objetivo era promover la conciencia sobre la necesidad de introducir el diálogo interconfesional centrándose en la religión como elemento de la EI (Samers, 2004). Uno de los principales objetivos fue plantear la introducción de los principios europeos comunes para la gestión de la diversidad en la escuela tomando en cuenta la mayor pluralidad social de sus países (Faas, Hadjisoteriou y Angelides, 2014).

Peñalva y Soriano (2010) también destacan la importancia de la interculturalidad y la Competencia Intercultural (CI) para desarrollar una identidad europea entre los ciudadanos. En este contexto entendemos la interculturalidad como un proceso de interacción y comunicación entre diferentes culturas, siendo la alineación horizontal una característica clave, ya que la igualdad y la empatía son necesarias para lograr una convivencia e inclusión real y pacífica. Además, estos objetivos también hacen hincapié en la promoción del multilingüismo para preservar la diversidad lingüística de cada región, mientras que las habilidades lingüísticas de los ciudadanos se refuerzan para mejorar sus expectativas de trabajo y el entendimiento entre personas de diferentes culturas.

Este contexto debe tenerse en cuenta cuando los profesores diseñan y planean el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes aspectos, tales como la selección de los contenidos que podrían mejorar las oportunidades de los estudiantes a adquirir valores interculturales (p. ej. la empatía, el pensamiento crítico, el respeto y el trabajo cooperativo). Por esta razón, el papel de los profesores y su preparación influyen directamente en el rendimiento de los estudiantes (Darling-Hammond, 2000; Rahman, Jumani, Akhter, Chisthi y Ajmal, 2011).

Además de estos valores, el contenido debe no solo orientarse a conocer aspectos desde una dimensión teórica, sino que también debe servir para ayudar a los estudiantes a planificar una intervención directa en el mundo real. El contenido (para ayudar a establecer diversas formas de comunicación y expresión), les permite desarrollar el pensamiento crítico y ser capaces de percibir la compleja realidad social desde diferentes puntos de vista (Sales, 2012).

¹ http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en

INTERCULTURALIDAD EN EL AICLE

En conjunto, consideramos que es importante fomentar estudios de investigación sobre la Competencia Intercultural (CI) en la AICLE porque, hasta el momento, la investigación sobre el eje intercultural de AICLE simplemente no es suficiente (García Méndez, 2013; Sudhoff, 2010). Por otra parte, estos autores también establecen algunas de las ventajas de utilizar AICLE como un enfoque pedagógico para mejorar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de los estudiantes (Byram 1997), así como su entendimiento intercultural. Algunos de estos beneficios están relacionados con los materiales reales en la lengua meta que los profesores pueden utilizar en el aula; su autenticidad ayuda a los estudiantes a obtener algunas ideas sobre las diferentes perspectivas extranjeras. En realidad, los recursos de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ofrecen oportunidades inconmensurables para acceder a este tipo de material didáctico para los temas del contenido. González y Borham llevaron a cabo un estudio en el que utilizaron textos literarios multiculturales para promover la CCI en contextos AICLE. Esto arrojó grandes resultados y ellos mencionaron que, «al leer textos de ficción multiculturales que retratan diversas actitudes, sentimientos y suposiciones sobre un tema determinado, los estudiantes adquirirán una perspectiva más rica y más amplia sobre un tema... esto le permitiría a los estudiantes adquirir competencia intercultural mientras exploran un tema desde puntos de vista extranjeros» (González y Borham, 2012, p. 110).

Por lo tanto, antes de analizar si el eje de la CI se está aplicando en la práctica docente diaria, es decisivo saber cómo estos docentes entienden la CI y cuáles son los elementos que contribuyen a su desarrollo entre los estudiantes.

La interacción intercultural y los procesos de comunicación están aumentando en la vida diaria, por lo que existe la necesidad de ser competentes en este campo. Por «Competencia Intercultural» (CI) nos referimos —acorde con la mayoría de los enfoques académicos— a una serie de habilidades conductuales, afectivas y cognitivas que nos permiten interactuar de manera eficaz y adecuada en situaciones interculturales y en diversos contextos culturales (Bennett, 2008; Deardorff, 2006; Lustig y Koester, 2006; Perry y Southwell, 2011). Por lo tanto, la difusión del interés en la EI es una respuesta a este requisito imperativo. Los académicos debaten sobre sus diferentes supuestos y percepciones, los argumentos a favor y en contra de la EI y las maneras en las que puede ser enfocada y enseñada en diferentes niveles educativos, entre otros temas. Así, la EI debe ser vista como una dimensión básica de la educación general para individuos, grupos y comunidades y no dirigida exclusivamente a las escuelas de diversidad cultural (UNESCO, 2012). Aborda más complejidades que solo la integración de alumnos inmigrantes. Apuesta por el enriquecimiento mutuo; el respeto es la clave para la práctica, porque el objetivo final es el bien común social en una sociedad democrática. Ofrece un medio para obtener una comprensión completa y profunda sobre los conceptos de democracia y pluralismo, así como sobre las diferentes costumbres, tradiciones, creencias y valores. La EI tiene en cuenta tanto los objetivos comunes de todos los seres humanos como sus particularidades específicas; trasciende el reconocimiento de la dignidad igualitaria de todas las personas en el mundo, independientemente de su religión, cultura y color (Bell, 1989). «La educación intercultural ofrece la oportunidad de mostrar las diferencias culturales reales, para compararlas e intercambiarlas, en una sola palabra, para interactuar: la acción en la actividad; un principio obligatorio en cada relación educativa. Ofrece a los estudiantes destrezas y habilidades para que gestionen actividades con normas y reglamentos

comunes. El objetivo no es la asimilación o la fusión, sino el encuentro, la comunicación, el diálogo, el contacto, en el que los roles y límites están claros, pero el final está abierto» (Portera, 2008, p. 488), con el fin de que la interculturalidad incorpore una serie de elementos, tales como la «mentalidad pluralista, la cual significa sensibilidad a la diversidad etnocultural y el rechazo de toda discriminación basada en la diferencia» (Bouchard, 2010, p. 440). Su objetivo es conocer y respetar otras culturas, desarrollar una actitud tolerante hacia las minorías étnicas, reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, contribuir al establecimiento de una sociedad donde la igualdad de derechos y la equidad prevalezcan sobre la discriminación, y ayudar a todos los estudiantes a desarrollar su identidad personal (Coulby, 2011). Sus principios pedagógicos fundamentales son: la mejora y el fortalecimiento de la escuela y de los valores humanos e igualitarios de la sociedad; el reconocimiento del derecho personal de cada estudiante a recibir la mejor educación personalizada; la formación de su identidad personal, la apreciación positiva de diferentes culturas y lenguas y de su presencia en la escuela; la conciencia de la diversidad y el respeto a las diferencias sin subestimar ninguna de ellas; la lucha contra el racismo y la discriminación; el intento de superar los prejuicios y estereotipos; la mejora del éxito escolar y la promoción de los estudiantes de minorías étnicas; la comunicación activa y la interacción entre todos los estudiantes, quienes participarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera democrática; la participación activa de las familias en la escuela; y la promoción de las relaciones entre diferentes grupos étnicos mediante la inserción de la escuela en la comunidad local (Muñoz Sedano, 2002).

Además, la EI sugiere que los valores de justicia social y de equidad deben guiar la transformación de la pedagogía y el currículo con el fin de capacitar a los estudiantes marginados y proporcionarles las habilidades correspondientes que presuponen estos procesos de transformación (Hadjisoteriou, Faas y Angelides, 2015; Leclercq, 2002; Zembylas & Iasonos, 2010). En este sentido, la UNESCO, buscando garantizar la educación primaria universal para todos, puso en marcha *Guidelines on Intercultural Education* (Directrices sobre Educación Intercultural) e identificó tres principios fundamentales para la EI que deben considerarse como una guía práctica en este campo (UNESCO, 2012, p. 32):

- i. ***La EI respeta la identidad cultural del alumno a través de la provisión de educación de calidad culturalmente apropiada y sensible para todos.*** El material didáctico debe ayudar a los estudiantes a apreciar su patrimonio cultural y respetar otras identidades, lenguas y valores mediante la introducción de experiencias y conocimientos previos de los alumnos. Los profesores necesitan poner en práctica métodos culturalmente adecuados para asegurar que todos los estudiantes se sientan ellos mismos y sus raíces culturales como parte del proceso de aprendizaje a través de actividades contextualizadas tales como narración de cuentos, teatro, canciones y visitas a museos y monumentos. Es esencial aumentar las interacciones entre la escuela y la comunidad en la que se encuentra; por otra parte, la promoción de la participación de las familias y los miembros de otras comunidades beneficia el desarrollo de actividades culturales y emocionales, así los estudiantes se vuelven más conscientes de su rol como vehículos de cultura y reconocen no sólo los propósitos educativos de la escuela, sino también los sociales y se les proporciona ayuda extra a aquellos que sufren cualquier necesidad cultural específica o retrasos históricos, para que puedan lograr una participación igualitaria en el proceso educativo.

- ii. ***La EI proporciona a cada estudiante el conocimiento, las actitudes y las destrezas culturales necesarias para lograr una participación activa y plena en la sociedad.*** Se refiere principalmente a la provisión de acceso igualitario a la educación en todos sus niveles, independientemente del antecedente cultural del alumnado. Los docentes deben apuntar a incorporar estudiantes de los grupos culturales minoritarios en el proceso de aprendizaje y a crear ambientes de aprendizaje activo a través de proyectos en los que los estudiantes adquieran habilidades culturales y tengan la oportunidad de comunicarse y trabajar con otros.
- iii. ***La EI ofrece a todos los estudiantes conocimientos, actitudes y destrezas culturales que les permiten contribuir al respeto, la comprensión y la solidaridad entre los individuos, grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y las naciones.*** Los planes de estudio deben contribuir al incluir conocimientos sobre patrimonio cultural en materias como historia, arte, lenguas, literatura, tecnología, etc.; tomando conciencia de cómo el mismo contenido puede ser abordado desde diferentes perspectivas culturales y desarrollando proyectos interdisciplinarios que permitan a los estudiantes comprender los valores de la cultura dentro dicho contenido y las diversas maneras de interpretarlo. Además, el uso de las TIC y programas de intercambio facilita los contactos directos y regulares entre alumnos y educadores de diferentes países. Estas redes internacionales enriquecen el proceso de aprendizaje ya que todas persigan objetivos similares.

Además, la EI señala que profesores y alumnos deben promover la educación de la empatía ya que es esencial y permite la obtención de experiencia de vida del otro como si fuese la propia experiencia de vida (Banks, 2006; Pasquale, 2015).

Si nos centramos en el contexto educativo español, la EI es uno de los principales puntos de interés para el Ministerio de Educación de España que en la última década ha financiado, promovido y desarrollado estudios e informes relacionados con la conciencia de la diversidad y la diversidad cultural en contextos educativos. Esta trayectoria se inició en el 2006 cuando el Centro de Investigación Educativa y Documentación, CIDE (*Centre for Educational Research and Documentation*) creó el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural, CREADE (*Centre of Resources for Attention to Cultural Diversity in Education*). Este es un sitio web traducido a 13 idiomas cuyo objetivo es reunir, desarrollar y facilitar recursos culturales en respuesta a las demandas de los profesionales en los campos sociales y educativos, así como promover y difundir la investigación e innovación de estudios interculturales. Algunos planes promovidos por este centro se llevan a cabo en las aulas españolas, lo que nos puede ayudar a entender dónde ponen el énfasis: plan de acogida, programa de mediación intercultural, aula temporal de adaptación lingüística, actividades extraescolares basadas en el apoyo lingüístico y aula virtual de español.

COMPETENCIA INTERCULTURAL EN AICLE

En cuanto a la CI, la mayor parte de la literatura se ha enfocado en adultos y no en niños. Kramsch en Takeuchi (2015, p. 47) afirma que una de las razones del porqué estos estudios son limitados se debe a «la suposición de que el logro de la CI conlleva una capacidad cognitiva y una ética que muchos niños aún no han adquirido». Sin embargo, «hay estudios cuyos resultados señalan que 'cualquier

tema puede enseñarse con eficacia a los niños en cualquier etapa de desarrollo y, por lo tanto, la cuestión de la competencia intercultural es relevante para los niños más pequeños'» (Byram y Doye en Takeuchi, 2015, p. 47).

Entre los objetivos de la CI, podemos destacar lo siguiente: desarrollar la habilidad para interactuar con seres humanos con diferentes identidades y con su propia identidad. Es un proceso permanente que rara vez se considera completo. Algunos niños no tienen sus primeros contactos interculturales hasta que son adolescentes, pero eso no significa que no presten atención a esta competencia a lo largo de su educación primaria, por ello sería adecuado anticiparse a esta formación que necesitarán en el futuro. Byram, Gribkova y Starkey (2002) también están de acuerdo en que la instrucción de la CI debe ser continua debido a que:

«... las identidades sociales y los valores de todos se desarrollan, cada uno adquiere nuevas a lo largo de su vida cuando a medida que se convierten en miembros de nuevos grupos sociales; y esas identidades y valores, creencias y comportamientos que simbolizan están profundamente arraigados en sí mismos. Esto significa que vivir nuevas experiencias, ver creencias, valores y comportamientos inesperados, a menudo puede impactar y alterar esas identidades y valores profundamente enraizados a pesar de lo abierto, tolerante y flexible que uno quiera ser. Por lo tanto, todo el mundo debe estar siempre consciente de la necesidad de ajustar, aceptar y comprender a otras personas —nunca es un proceso terminado». (p. 11)

Por consiguiente, creemos que la CI debe estar involucrada y sumergida dentro de un proceso de aprendizaje continuo e integrado que asegure que los niños podrán adaptarse y entenderse apropiadamente entre grupos culturales mayoritarios y minoritarios al finalizar su educación primaria. Por ejemplo, serán capaces de desarrollar conocimientos sobre otras culturas, habilidades para comunicarse en diferentes lenguas extranjeras y actitudes positivas frente a la diversidad cultural, entre otros.

Como mencionamos al principio del artículo, el objetivo general de este estudio es analizar cómo el profesorado AICLE entiende la CI y qué elementos creen que promueven su desarrollo. Se divide en tres objetivos específicos diferentes:

1. Examinar la definición de la CI dada por el profesorado de AICLE en ejercicio.
2. Analizar los elementos que contribuyen a su desarrollo en la escuela y en el aula.
3. Crear una red que explique la comprensión de la CI por el profesorado de AICLE.

MÉTODO

Diseño

Este estudio forma parte de una investigación mayor sobre la aplicación del eje intercultural de AICLE por profesores. Los datos recogidos provienen del análisis textual y conceptual de una encuesta a pregunta abierta que fue analizada con métodos tanto cualitativos como cuantitativos. También se trata de un estudio descriptivo orientado a explorar los conocimientos previos de los profesores sobre la CI y los diferentes elementos que la mejoran según sus opiniones.

Un método mixto de investigación (MMR) nos ayudó no solo a abordar el conocimiento de la realidad social a través del estudio de los discursos de los profesores, sino también a analizarlos en profundidad puesto que aplicamos análisis tanto cualitativos como cuantitativos en nuestros datos recopilados. De esta forma, obtuvimos el conocimiento directo de la realidad, no mediado por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrado por instrumentos de medición con un alto grado de estructuración (Flick, 2004).

Participantes

La muestra de encuestados consistió en 59 profesores de un total de 87 profesores que enseñaban los temas de su contenido a través de una lengua extranjera (inglés) a un nivel de educación primaria en diferentes escuelas de la ciudad de Córdoba durante el periodo académico 2015-2016. De la muestra total, el 66,1 % eran mujeres y el 33,9 % eran hombres cuya edad promedio era 35 años de edad. Además, aproximadamente la mitad (52,5 %) había estado trabajando al menos por diez años.

Técnicas de recolección de datos

El cuestionario utilizado como herramienta para la recopilación de datos consistió en un conjunto de preguntas abiertas sobre cuestiones relacionadas con la comprensión de la CI en la educación primaria, los contextos de enseñanza y los diferentes elementos de la planificación de la enseñanza (objetivos, contenidos, competencias, recursos metodológicos y evaluación). Fue escrito en español porque era la lengua materna de todos los encuestados, lo que garantizó que entendieran y respondieran cada pregunta de manera más fácil.

Luego de haber tomado en cuenta las consideraciones y los aportes del grupo de expertos (el método Delphi), el número de preguntas se redujo de 25 a 16, y también se mejoraron en términos de claridad, coherencia, pertinencia y redacción.

Finalmente quedó como un cuestionario de tamaño mediano con preguntas claras y simples para evitar malentendidos entre los encuestados. Algunas de las preguntas se componían de dos subpreguntas porque, en primer lugar, a los participantes se les hacía una pregunta total (a la que debían contestar sí o no), y luego tenían que justificar esta decisión (por qué) o explicar la manera en que llevaron a cabo una tarea específica (cómo). De esta manera, las respuestas fueron exhaustivas y completas, lo que nos permitió probar nuestras hipótesis e inferir conclusiones pertinentes. Las dimensiones en que las preguntas fueron recabadas se establecieron de acuerdo con una revisión bibliográfica profunda y teniendo en cuenta los elementos incluidos dentro del proceso de planificación de cada profesor. Antes de llegar a la versión final del cuestionario (y poco después de introducir las modificaciones correspondientes según las opiniones de los expertos), seleccionamos una pequeña muestra de diez participantes para entregar el cuestionario de antemano y corroborar que incorporaba los objetivos de esta investigación.

Para este trabajo utilizamos la primera dimensión del cuestionario, que corresponde a la comprensión de la CI por los profesores.

Procedimiento

El profesorado de AICLE de educación primaria respondió el cuestionario durante el primer semestre del periodo académico 2015-2016. En primer lugar, con el fin de recolectar los datos, fue necesario

obtener la autorización correspondiente de cada escuela. Una vez que se obtuvo una respuesta positiva, el equipo de investigación se hizo cargo de la reunión con los profesores para informarles acerca del propósito de la investigación, las instrucciones para completar el cuestionario de pregunta abierta y el anonimato de sus respuestas. Luego, les entregamos el cuestionario y nos quedamos con ellos mientras respondían por si no entendían alguna pregunta y así poder ayudarlos. Las escuelas en general y los profesores de AICLE en particular estuvieron bastante interesados en esta investigación, por lo que lo hicieron voluntariamente. Responder el cuestionario les tomó aproximadamente 50 minutos.

Se ha elegido Atlas.ti como el *software* más adecuado para procesar nuestros datos debido a una serie de razones: por ejemplo, su utilidad para hacer la codificación en pantalla, la posibilidad de construir mapas mentales (que explican visualmente los resultados) y de crear vínculos entre ellos. También fue decisivo el hecho de que permite exportar nuestros datos a SPSS y luego aplicar deliberadamente el procesamiento estadístico cuantitativo.

En primer lugar, utilizamos las dos opciones de Atlas.ti: el *análisis textual* para obtener las categorías y subcategorías correspondientes; y el análisis conceptual para establecer las relaciones entre ellos mediante la creación de *redes* adecuadas.

El proceso de análisis fue el siguiente:

1. **Registro de información.** La información obtenida en los cuestionarios se debe registrar puesto que es el material básico para el análisis. Para ello, también se asignó un número a cada cuestionario.
2. **Creación de un nuevo proyecto:** la unidad hermenéutica (UH). La UH es un concepto global que se refiere a una entidad que incluye todo lo que es relevante para un proyecto en particular. Es equivalente a una carpeta con un nombre donde se incluyen los documentos primarios. En nuestro proyecto, estos documentos fueron los cuestionarios respondidos por nuestra muestra.
3. **Unidades de análisis, códigos y notas.** Trabajar con los documentos (cuestionarios) significa seleccionar las citas y establecer los códigos y las notas. Las unidades de análisis o citas son piezas de los documentos primarios que se han marcado como tal en Atlas.ti y pueden estar constituidas por simples palabras, símbolos o proposiciones semánticas —por ejemplo, oraciones aisladas o grupos de ellas— con un sentido interno. Los códigos son palabras clave, indicadores de conceptos o de expresiones que son interesantes para tener en cuenta en nuestra investigación. Una cita puede asignarse a diferentes códigos, donde un solo código puede relacionarse con diferentes citas. Las notas (llamadas memos en Atlas.ti) son textos generalmente cortos que contienen ideas que se asocian a algunos de los otros tipos de componentes y no se deben confundir con las notas explicativas que puede implicar cualquier elemento.
4. **Proceso de codificación.** Una tarea clave en el proceso de reducción de datos consiste en el uso de códigos que generalmente se etiquetan con una abreviatura, símbolo o marca que se aplica a oraciones o párrafos; esta es la etapa inicial del procesamiento de datos. Los códigos deben ser afines a la naturaleza de los datos, a la teoría explicada en el capítulo uno, dos y tres y a la propia investigación. Además, este proceso incluye la recolección y el análisis de todos los datos relativos a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones.
5. **Clasificación del proceso.** Su objetivo es reunir o clasificar conceptualmente un conjunto de elementos con un significado similar.

Luego, como mencionamos antes, exportamos los códigos a SPSS para aplicar diferentes tratamientos estadísticos cuantitativos. Asimismo, se aplicó un análisis descriptivo (frecuencia y porcentajes) de los datos derivados de las preguntas que nos permitieron diseñar algunas tablas y gráficos para presentar claramente los resultados.

RESULTADOS

Como se indicó anteriormente, los resultados de esta investigación corresponden a un estudio más amplio sobre cómo los profesores de AICLE implementan el eje intercultural a través de los distintos elementos curriculares. Específicamente, este artículo presenta los resultados correspondientes a la primera dimensión del cuestionario que incluye dos preguntas: ¿qué entiende por competencia intercultural en la educación primaria? y ¿qué elementos cree que pueden favorecer el desarrollo de la competencia intercultural en la dinámica del aula? Como se mencionó antes, estas dos preguntas pretenden explorar no solo cómo los profesores de AICLE entienden la CI en la educación primaria, sino también qué elementos creen que pueden facilitar el desarrollo de esa competencia en sus estudiantes.

A continuación, presentamos los resultados de la clasificación del proceso así como las frecuencias y porcentajes de cada código derivado de este análisis según los objetivos (ver tabla 1).

El primer objetivo es examinar la definición de CI dada por los profesores de AICLE en ejercicio.

Los profesores encuestados se refieren a dos dimensiones cuando hablan de CI: las dimensiones personales y sociales. Por un lado, la dimensión personal se divide en dos subcategorías, el enfoque cognitivo y el enfoque afectivo. Por otro lado, la dimensión social incluye una subcategoría que es el enfoque cultural.

Tabla 1

Lista de categorías, subcategorías y códigos utilizados para definir la CI

Categorías	Subcategorías	Códigos	Frec.	%
Dimensión personal	Enfoque cognitivo	Habilidades	16	13.3%
		Conocimientos	28	23.1%
		Aptitudes	10	8.3%
		SUBTOTAL	54	44.6%
	Enfoque afectivo	Racismo	1	0.8%
		Tolerancia	4	3.3%
		Respeto	9	7.4%
		Empatía	7	5.8%
	SUBTOTAL	21	17.3%	
Dimensión social	Enfoque cultural	Diversidad cultural	35	29%
		Tradiciones populares	6	5%
		Identidad cultural	5	4.1%
		SUBTOTAL	46	38.1%
Total de la primera pregunta			121	100%

En cuanto a los elementos que contribuyen al desarrollo de la CI en el aula, hay dos categorías: los miembros de la comunidad y los miembros de la administración. El primero de ellos incluye tres subcategorías que son las siguientes: el profesorado, los estudiantes y las familias; mientras que la segunda solo comprende dos: la administración del centro y la administración pública.

El enfoque cognitivo es altamente mencionado (44,6 %) porque los profesores otorgan cierta importancia a tener conocimiento sobre otras culturas con el fin de ser competentes interculturalmente en el nivel de educación primaria, mientras que las aptitudes y habilidades cognitivas se mencionan menos (con 13,2 % y 8,3 %, respectivamente). En cuanto al enfoque afectivo, las dos cuestiones más frecuentes tienen que ver con el respeto hacia personas de otras culturas (7,4 %) y ser empático en contextos multiculturales (5,8 %). Los profesores se refieren con frecuencia a la dimensión social (38,1 %). La valoración de las diferencias originadas por la diversidad cultural es la característica más común a la que se refieren (29 %), mientras que el desarrollo de la identidad cultural (4,1 %) y la apreciación de diversas tradiciones (5 %) son categorías menos comunes.

El segundo objetivo específico del estudio fue analizar los elementos que contribuyen a su desarrollo en la escuela y en el aula (ver tabla 2). Los elementos más frecuentes tienen que ver con

Tabla 2

Lista de categorías, subcategorías y códigos sobre los elementos que contribuyen al desarrollo de la CI

Categorías	Subcategorías	Códigos	Frec.	%
Members of Community	Profesorado	Trabajo en grupo	11	7.7%
		Selección de contenidos	3	2.1%
		Educación en valores	19	13.2%
		Actitud docente	3	2.1%
		Experiencias positivas docente	5	3.5%
		Formación docente	29	20.3%
		SUBTOTAL	70	48.9%
	Alumnado	Experiencias positivas alumnado	9	6.3%
		SUBTOTAL	9	6.3%
	Familia	Participación de las familias	5	3.5%
		SUBTOTAL	5	3.5%
Administration	Administración del Centro	Programas de Intercambio	14	9.8%
		Diversidad de alumnado	5	3.5%
		Desarrollo transversal	5	3.5%
		Recursos TIC	12	8.4%
		SUBTOTAL	36	25.2%
	Administración pública	Plan de Gestión	4	2.8%
		Auxiliares de conversación	16	11.2%
		Inversión económica	3	2.1%
			23	16.1%
	Total de la primera pregunta			143

el profesorado (48,9 %). Entre ellos, los profesores reflexionan sobre si dedican tiempo al trabajo en grupo (7,7 %), cómo seleccionan el contenido (2,1 %), la importancia que le atribuyen a la educación en valores (13,2 %), su actitud al enseñar (2,1 %), sus experiencias interculturales positivas a lo largo de sus vidas (3,5 %), y su formación previa en esta competencia (20,3 %). Además, también consideran que las experiencias que los alumnos tiene con estudiantes de otros países (6,3 %) y la participación de las familias en proyectos escolares (3,5 %) son importantes.

Entonces, los elementos relacionados con la administración también juegan un papel clave en el desarrollo de la CI según nuestros profesores encuestados. Además, el papel de la administración de la escuela es más frecuente (25,2 %) que el rol de la administración pública (16,1 %). Dentro de la administración de la escuela, los programas de intercambio son el elemento más recurrente (9,8 %), seguido de la promoción de los recursos TIC (8,4 %) y la diversidad de los alumnos en la escuela y en los proyectos transversales (ambos 3,5 %). Los profesores se refieren a la administración pública en cuanto a la necesidad de tener un excelente plan de gestión (2,8 %), de proporcionar auxiliares de lenguas en las escuelas (11,2 %) y de invertir dinero en las escuelas bilingües (2,1 %).

En conjunto, este gráfico lineal nos proporciona una visión holística del uso de códigos en la primera dimensión del cuestionario (ver Figura 1). Nos permite saber cómo los profesores entienden la CI y qué elementos contribuyen a su progresión. Los códigos más utilizados son la diversidad cultural, la formación docente, el conocimiento de otras culturas y la educación en valores, y los códigos ubicados en el lado derecho del gráfico no son tan importantes para ellos (p. ej. la actitud de los profesores, la inversión económica, la forma en la que los profesores seleccionan contenidos y el racismo).

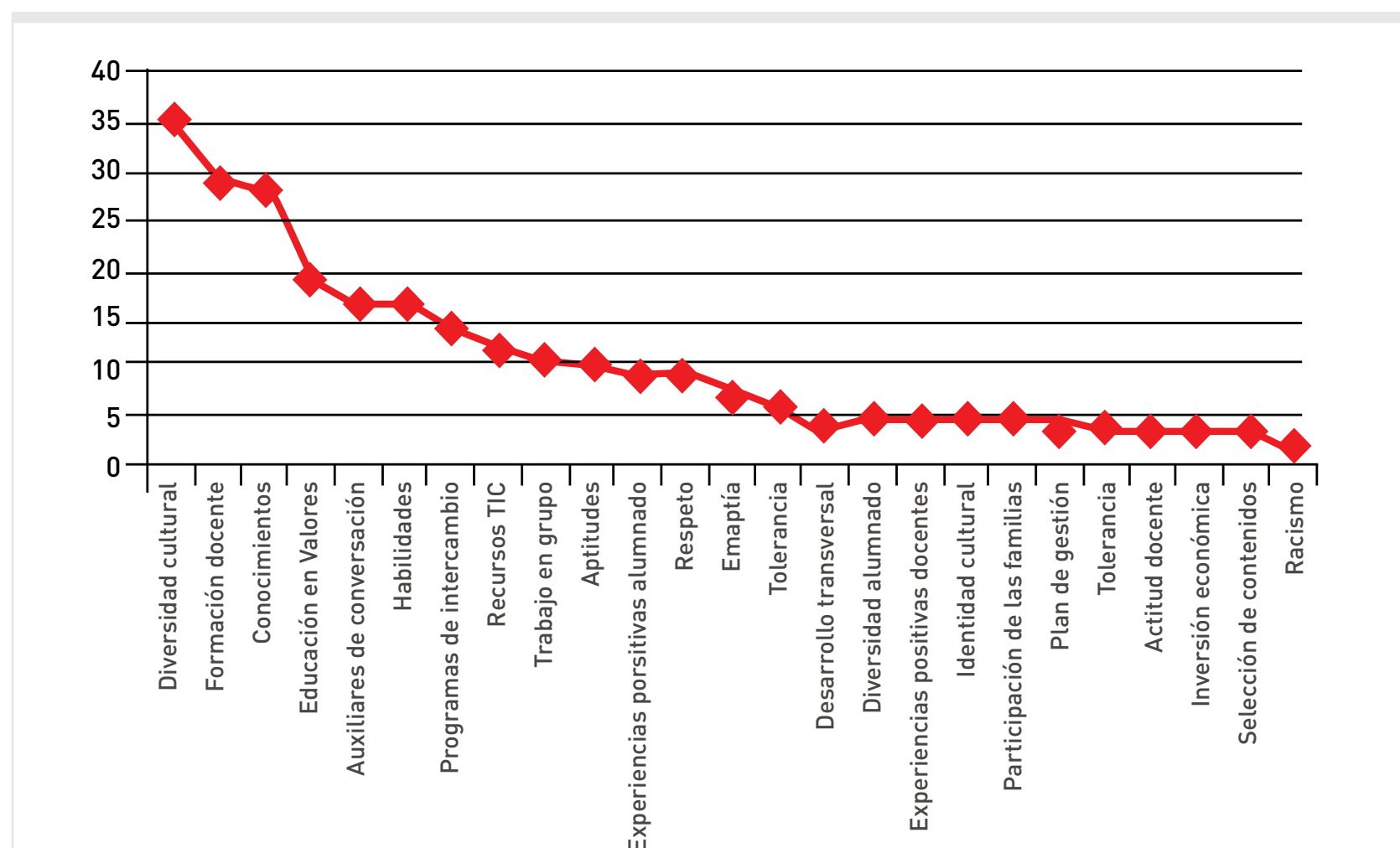


Figura 1. Frecuencia de los códigos de toda la dimensión

como la tolerancia, el respeto y la empatía, así como también la lucha contra el racismo en cualquier contexto. Los profesores encuestados también mencionan la categoría de dimensión social, que incluye una subcategoría relacionada con el enfoque cultural. Poseer destrezas de interculturalidad también implica convivir con personas de diferentes culturas, conocer sus tradiciones populares, construir la propia identidad cultural (independientemente de las personas con quienes se coexista) y respetar las posibles diferencias culturales.

Entonces, ellos entienden que hay una amplia gama de elementos que facilitan la promoción y la mejora de esta competencia. En este caso, tenemos dos dimensiones: los miembros de la comunidad y la administración. Por un lado, los profesores, los estudiantes y las familias pueden influir en el fortalecimiento de la CI. En cuanto a los profesores, deben diseñar tareas que ayuden a los estudiantes a trabajar en grupos, deben prestar atención al seleccionar los contenidos y educar en valores. Su formación previa vinculada a la EI, su actitud en el aula (practicar lo que se predica) y el haber tenido experiencias interculturales positivas en el extranjero podrían contribuir al desarrollo de esta competencia. Este último elemento también es considerado fundamental entre los estudiantes. Asimismo, la participación de las familias en la vida escolar es otro elemento al que se refieren algunos de ellos.

Por otra parte, la categoría denominada administración se divide en dos subcategorías. La escuela y su administración son cruciales en este proceso. Organizar programas de intercambio para el personal, estudiantes y profesores, la diversidad de estudiantes que tienen, los recursos TIC y la forma en que organizan proyectos transversales que involucran a todo el centro son elementos clave para mejorar la CI. La otra subcategoría a la que los profesores se refieren tiene que ver con la administración pública porque no solo la inversión económica es importante, sino también la promoción de auxiliares de aula.

DISCUSIÓN

En lo que respecta al análisis de la comprensión de la CI del profesorado (que abarcó dos preguntas), podemos confirmar que los profesores encuestados creen que ser competente interculturalmente en la educación primaria implica tener un conjunto de habilidades, tales como ser capaz de comunicarse e interactuar con personas de diferentes culturas mediante el uso de distintas lenguas extranjeras; aprender de las diferencias de unos y otros, el conocimiento (p. ej. las costumbres y tradiciones de otras culturas, creencias, aptitudes) y los valores (tales como la tolerancia, el respeto y la empatía) (docente a: «la competencia intercultural es la capacidad para relacionarse y comunicarse a través de una lengua extranjera con personas de distintas culturas y tener empatía con ellas»). Asimismo, entienden la CI como la capacidad para desarrollar la propia identidad cultural, así como respetar y aprender de otras identidades culturales. Esta comprensión se basa en los elementos de la definición de «competencia» que abarca los conocimientos, los valores y las habilidades, y es similar a cómo otros autores definen la CI (p. ej. Byram, 1997; Bennett, 2008; Deardorff, 2006; Perry y Southwell, 2011) porque incluye las habilidades personales, cognitivas y afectivas. Una gran cantidad de docentes también se refiere a la habilidad de comunicarse en una lengua extranjera, lo que concuerda con el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram, porque consideran que los

estudiantes necesitan de la lengua extranjera para convertirse en hablantes interculturales y, al mismo tiempo, creen que es necesaria para mejorar su CI. Aquí es pertinente señalar que uno de los profesores entrevistados afirma que para ser competentes en este campo no es posible mostrar un comportamiento discriminatorio o racista (docente b: «para ser competente interculturalmente, el respeto es un valor fundamental que ha de ser desarrollado en todo el alumnado»; profesor c: «educar en valores como la tolerancia y el respeto y trabajar contenidos sobre otras culturas fomentan esta competencia y evita actitudes racistas entre el alumnado»). Esta perspectiva coincide con Bouchard (2010) y Pasquale (2015), quienes reconocen que la multiculturalidad de las sociedades actuales se refleja también en los contextos escolares, por lo que es necesario implementar estrategias educativas prediseñadas para prevenir y evitar el racismo. La definición dada por los 59 profesores de nuestra muestra coincide también con los aspectos fundamentales que la UNESCO (2012) destaca tanto en sus documentos como en sus estrategias de EI en la educación primaria. Nos referimos aquí a la capacidad de interactuar y aprender unos de otros (enriquecimiento mutuo) y el ir más allá de la coexistencia pasiva para lograr el progreso social.

De igual forma, hay que mencionar que nuestra muestra se refiere a la diversidad cultural (el código más citado: 35 veces) y a la importancia de poder convivir pacíficamente cuando definen el concepto de CI (docente d: «la competencia intercultural acerca al alumnado a otras realidades culturales distintas a las suyas reconociendo la diversidad de identidades, las diferencias entre ellas y haciéndolos reflexionar sobre las suyas»). Esto podría deberse a que el Ministerio de Educación de España ha promovido diferentes proyectos sobre la conciencia de la diversidad y la diversidad cultural en contextos educativos. Un ejemplo de esto es el Centro de Recursos para la Atención de la Diversidad Cultural en la Educación. Desde el 2007, este centro proporciona recursos en línea a las escuelas y profesores para reforzar la EI en España. La mayoría de ellos pretende sensibilizar a los estudiantes sobre las diferencias existentes entre las culturas con el fin de aumentar su conocimiento cultural, así como la posibilidad de aprender unos de otros. Además, estos recursos se clasifican atendiendo a las peculiaridades de cada comunidad autónoma. Para Andalucía, este centro es de gran interés puesto que su legislación educativa pretende atender las habilidades diferentes, aprender el ritmo y estilo, la motivación de los estudiantes y sus intereses, así como las situaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas con el fin de facilitar la adquisición de las competencias fundamentales del currículo.

En cuanto a los elementos que pueden contribuir al desarrollo de esta competencia, encontramos una gran variedad de artículos. Los profesores encuestados dan importancia a si los profesores han recibido formación en términos de interculturalidad tales como la EI y la CI (29) (docente e: «una buena disposición y formación por parte del profesorado son necesarias para trabajar la competencia intercultural»). Si no la han recibido, definitivamente no podrían implementarla si no son lo suficientemente competentes en el área. Esto significa que, en primer lugar, los profesores necesitan ser competentes en cualquier área que vayan a trabajar antes de enseñar a los alumnos. Esta opinión concuerda con la de aquellos autores que establecen una estrecha relación entre la formación del docente y el rendimiento de los estudiantes, como Darling-Hammond (2000) y Rahman et al. (2011).

Otro factor importante aquí es la relación que los profesores entablan entre la CI y la educación en valores (el cuarto código más citado: 19 veces) (docente f: «en el aula se puede favorecer el desarrollo

de esta competencia educando en valores»). Por un lado, esta conexión se justifica porque al seguir su definición de «competencia», los valores son una parte importante de él. Por otro lado, están convencidos de que hay una serie de valores que las personas necesitan desarrollar para alcanzar una coexistencia pacífica. Entre estos valores, los docentes destacan (4) la tolerancia, el respeto (9) y la empatía (7). Esta idea coincide con la comprensión de Portera (2008) y Coulby (2011), quienes infieren que la educación debe basarse en el respeto de todo el mundo dentro y fuera de los contextos escolares, y que se deben desarrollar actitudes tolerantes hacia las minorías étnicas con el fin de proteger los derechos de equidad.

Nuestra hipótesis es que la EI prepara a las personas para que puedan vivir juntas armoniosamente, porque conduce a reconocer la alteridad. Entonces, como los valores son enseñables y alcanzables, educar en valores significa integrar los principios de la EI y la CI con el objetivo de formar a las sociedades para que coexistan de manera pacífica y amistosa.

Los profesores de nuestra muestra mencionaron otros elementos en sus respuestas al cuestionario tales como los auxiliares de lengua, los intercambios escolares, el uso de las TIC en el aula, y la introducción de experiencias internacionales e interculturales para docentes y estudiantes, de modo que se sitúen al centro de su propio aprendizaje intercultural (docente g: «llevar a cabo proyectos de intercambio es decisivo para este propósito»). Su justificación radica en el hecho de que estos elementos acercan el mundo real al aula. Por ejemplo, los intercambios internacionales dan a los estudiantes la oportunidad de conocer y descubrir las diferentes culturas de primera mano mediante el contacto directo con los extranjeros; los recursos tecnológicos permiten la comunicación del siglo XXI con personas de diferentes países, el uso de materiales reales o *realia* (audio, fotos y videos) junto con la relación de experiencias positivas en el exterior y con cualquier contenido de la asignatura puede ayudarlos a adquirir esta competencia fácilmente y con mayor motivación. La UNESCO (2012) también menciona algunos de estos elementos, así como la participación de las familias en la cultura escolar dentro de su declaración de los tres principios de la EI.

Un pequeño número de los profesores encuestados indicó que esta competencia debe ser más importante cuando hay estudiantes de diferentes culturas en el aula (citado 5 veces), lo que se opone a lo que las instituciones, asociaciones y expertos escolares piensan (p. ej. Portera 2008) porque la EI y la CI debe dirigirse a todo el mundo y no sólo a las minorías, ya que se convertiría en un modelo de asimilación (Muñoz-Sedano, 2002). Esto es criticado fuertemente por la Asociación Internacional para la Educación Intercultural (IAIE), que cree que la EI debe ser dirigida a todo el mundo en las sociedades multiculturales y luego, a profesores, formadores de docentes, investigadores y legisladores².

Dentro de esta dimensión, la inversión (citada 3 veces) y la manera en que estos recursos son administrados (citado 4 veces) influyen en el desarrollo de la CI entre los estudiantes. Por último, señalaron dos estrategias claves (la selección de contenidos y el trabajo en grupo) como las mejores ideas para alcanzar este objetivo.

² http://www.iaie.org/1_about.html

Teniendo en cuenta los códigos que los docentes encuestados han utilizado para responder a las preguntas de la primera dimensión y sus frecuencias, podemos decir que no muchos profesores tienen una idea de lo que es la CI y cómo pueden ayudar a los estudiantes a adquirirla; no obstante, nos gustaría destacar aquí que su perspectiva está orientada principalmente al lenguaje (las habilidades lingüísticas y comunicativas) en lugar de considerar esta competencia como transversal. Llegamos a esta conclusión después de analizar a lo que se refieren los profesores con la habilidad de comunicarse con los extranjeros; incluso uno de ellos indicó que la CI significa ser capaz de comunicarse con personas de diferentes países a través de una lengua extranjera (docente h: «el alumnado en Educación Primaria es competente interculturalmente si puede comunicarse con personas de otros países a través de una lengua extranjera»).

Para concluir, se ha observado que los profesores encuestados asocian la CI con la competencia lingüística, por lo que creen que las actividades que promovieron en sus escuelas relacionadas con las actividades comunicativas (principalmente orales) en una lengua extranjera pueden contribuir al aprendizaje intercultural y la comprensión (especialmente los programas de intercambio y la presencia de auxiliares de aula extranjeros en el aula). Además, asocian este tipo de actividades e iniciativas a la mejora de valores tales como la tolerancia, el respeto y la empatía.

Toda investigación proporciona algunos beneficios y enfrenta algunas limitaciones al mismo tiempo. La principal limitación de este estudio tiene que ver con la muestra. Hoy en día es muy difícil conseguir el acceso universal a las escuelas públicas españolas porque están sobrecargadas con su trabajo diario y con la investigación llevada a cabo por las instituciones. Por otra parte, para obtener su participación, los investigadores deben pasar por un proceso largo y tedioso para obtener la autorización del Departamento de Educación del gobierno de Andalucía. Esta fue la razón por la que recurrimos a las escuelas privadas y semiprivadas que estaban interesadas en contribuir con nuestra investigación. Por ello, la muestra fue más pequeña. Por otra parte, es importante tener en cuenta que las escuelas que han participado en este estudio son religiosas (sobre todo católicas), por lo que podría haber influido de alguna manera en nuestros resultados. Entonces, cabe señalar que debemos ser cautelosos con los resultados y las conclusiones de estos resultados.

En relación con futuras líneas de investigación, sería interesante diseñar una herramienta cuantitativa (escala Likert), sujeta a un proceso de validación, para obtener finalmente una herramienta precisa que se pueda aplicar a cualquier contexto de AICLE, y que podría permitirnos acceder a una muestra más grande.

REFERENCIAS

- Banks, J. A. (2006). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In J. A. Banks, *Race, Culture and Education* (pp. 181-190). London: Routledge.
- Bell, G. H. (1989). Developing a European dimension of teachers training curriculum. *European Journal of Teacher Education*, 12(3), 229-237. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0261976890120303>
- Bennett, M. J. (2008). On becoming a global soul. In V. Savicki, *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education* (pp. 13-31). Sterling: Stylus Publishing.
- Bouchard, G. (2010). What is interculturalism. *McGill Law Journal*, 56(2), 435-468.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coulby, D. (2011). Intercultural Education and the crisis of globalisation: Some reflections. *Intercultural Education*, 22(4), 253-261. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.617418>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-17.
- Deardorff, D. K. (2006). Assessing intercultural competence in study abroad students. In M. Byram & A. Feng, *Living and studying abroad: Research and practice* (pp. 232-256). Bristol: Multilingual Matters.
- Faas, D., Hadjisoteriou, C. & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3080>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, L. M. & Borham, M. (2012). Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 34(2), 105-124.
- Hadjisoteriou, C., Faas, D. & Angelides, P. (2015). The Europeanisation of intercultural education? Responses from EU policy-makers. *Educational Review*, 67(2), 218-235. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.864599>
- Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. *International Higher Education*, 33, 1-4.
- Leclercq, J. M. (2002). *The lessons of thirty years of European co-operation for Intercultural Education*. Strasbourg: Steering Committee for Education.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause learning initiative*, 1, 1-12.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston: Pearson.
- Méndez-García, M. C. (2013). The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case study of Andalusian primary and secondary schools. *The Language Learning Journal*, 41(3), 268-283. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2013.836345>
- Muñoz-Sedano, A. (2002). Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos. In A.C. Del Canto, et al., *La Educación Intercultural: Un Reto en el Presente de Europa* (pp. 47-53). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Murray, N. (2016). Dealing with diversity in higher education: awareness-raising and a linguistic perspective on teachers' intercultural competence. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 166-177. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2015.1094660>
- Pasquale, G. (2015). Towards a New Model of Intercultural Education into Italian School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2674-2677. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.280>
- Peñalva, A. & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Rahman, F., Jumani, N. B., Akhter, Y., Chisthi, S. U. H. & Ajmal, M. (2011). Relationship between training of teachers and effectiveness teaching. *International Journal of Business and Social Science*, 2(4), 150-160.
- Sales, A. (2012). La formación intercultural de profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132.

- Samers, M. (2004). An Emerging Geopolitics of 'Illegal' Immigration in the European Union. *European Journal of Migration and Law*, 6(1), 27-45. doi: <http://dx.doi.org/10.1163/1571816041518750>
- Sudhoff, J. (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 30-38.
- Takeuchi, A. (2015). Developing a Scale of Children's Intercultural Competence: Issues and Challenges. *Maebashi Kyoai Gakuen College*, 1, 45-58.
- UNESCO (2012). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Author.
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183.