

# Competencia comunicativa intercultural: prácticas docentes inclusivas en contextos educativos de diversidad cultural y lingüística en Cataluña\*

Muriel Gutiérrez-González<sup>I</sup> , Ibis M. Álvarez-Valdivia<sup>II</sup> 

<https://doi.org/10.18046/reecs.i46.02>

**Cómo citar:** Gutiérrez-González, Muriel; Álvarez-Valdivia, Ibis (2025). Competencia comunicativa intercultural: prácticas docentes inclusivas en contextos educativos de diversidad cultural y lingüística en Cataluña. *Revista CS*, 46, a02. <https://doi.org/10.18046/reecs.i46.02>

**Resumen:** El objetivo de este estudio fue explorar prácticas educativas que evidenciaran la competencia comunicativa intercultural (CCI) del profesorado de infantil y primaria que había trabajado en contextos educativos vulnerables en el marco del confinamiento por la pandemia de COVID-19. Se realizó una investigación de caso múltiple en la que participaron dos escuelas públicas de Cataluña a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad a los equipos directivos (n=2) y a familias (n=2) y un grupo focal al profesorado (n=18). El análisis temático en ATLAS.ti v9 reveló cuatro temas clave: personalización de la enseñanza y comprensión de la diversidad, construcción de una cultura escolar inclusiva, uso de herramientas tecnológicas y digitales, y construcción de relaciones positivas. De acuerdo con esto, se plantea que una formación contextualizada y planificada, orientada específicamente hacia el desarrollo de la CCI, puede ser una herramienta adecuada y oportuna para abordar las necesidades de una escuela multicultural y lingüísticamente diversa.

**Palabras clave:** competencia comunicativa intercultural, competencias interculturales, formación profesional docente, inclusión educativa

---

\* Este artículo presenta parte de los resultados parciales de la tesis doctoral de Muriel Gutiérrez-González en el marco del proyecto INCLUEDUX. Este proyecto de investigación fue financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, ESPAÑA, 2020. Ayudas correspondientes a la convocatoria 2020 de proyectos de “I+D+i” en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i y de I+D+i orientada a los retos de la sociedad. Referencia: PID2020-118198RB-I00. Artículo recibido el 17.07.2024 y aceptado el 30.07.2025.

I. Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona, España)

II. Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona, España)



## Intercultural communicative competence: inclusive teaching practices in vulnerable educational contexts in Catalonia

**Abstract:** This study aims at identifying pedagogical practices that demonstrate the intercultural communicative competence (ICC) of kindergarten and primary school teachers, who have worked in vulnerable educational contexts during the COVID-19 pandemic lockdown. A multiple case study was conducted with two public schools in Catalonia. In-depth semi-structured interviews were conducted with schools management teams (n=2), as well as with families (n=2); and a focus group was held with the teaching staff (n=18) for data collection. Thematic analysis in ATLAS.ti v9 revealed four key themes: personalizing teaching and understanding diversity, building an inclusive school culture, using technological and digital tools, and building positive relationships. It is proposed that a contextualized and planned training specifically oriented towards the development of ICC could be an appropriate and timely tool to address the needs of a culturally and linguistically diverse multicultural school.

**Keywords:** Intercultural Communicative Competence, Intercultural Competencies, Teacher Professional Training, Inclusive Education

## Introducción

El desarrollo de las competencias interculturales en el profesorado se ha convertido en uno de los principales retos de la educación del siglo xxi y representa una dimensión fundamental en la profesión docente para lograr una escuela culturalmente inclusiva donde se reconozca y valore la diversidad con el objetivo de enriquecer la experiencia de aprendizaje en su totalidad (Álvarez; González-Montoto, 2018; Blanch; Forestello; Lemkow-Tovias, 2021; Vigo-Arrazola; Macías-Gómez-Estern; Matsumoto; López-Medialdea, 2024).

Sin embargo, la evidencia disponible revela que, si bien existe una predisposición favorable hacia el enfoque de la formación en educación intercultural, el profesorado refiere que no ha recibido una formación lo suficientemente amplia y significativa para gestionar eficazmente la diversidad cultural en las aulas (Barrow, 2023; De Hei; Tabacuru; Sjoer; Walenkamp; Rippe, 2020; Estaji; Tabrizi, 2022; Karanikola; Katsioulis; Palaiologou, 2022; Peñalva-Vélez; Leiva, 2017; Podestá; Álvarez; Morón, 2022; Timoštšuk; Uibu; Vanahans, 2022). Estas limitaciones se hicieron aún más evidentes durante la pandemia por COVID-19, cuando las desigualdades estructurales y la falta de herramientas pedagógicas interculturales se agudizaron, revelando brechas formativas que impactaron directamente en la capacidad del profesorado para atender la diversidad en contextos de emergencia educativa (Decarli; Surian; Vignoli; Franchin, 2022; Vigo-Arrazola *et al.*, 2024).

Múltiples estudios han constatado que el desarrollo de competencias interculturales ha recibido una atención insuficiente en el marco del desarrollo profesional docente (Cernadas; Lorenzo; Santos, 2019; Romijn; Slot; Leseman; Pagani, 2020), lo que ha tenido como consecuencia que el profesorado presente inquietudes, deficiencias y preocupaciones ante la comunicación y la diversidad de su alumnado, generando conflictos y tensiones en diversas instancias educativas (Garreta-Bochaca; Llevot-Calvet, 2022; Tarrés-Vallespí; Blanch-Gelabert; Forestello; Arias-Sánchez, 2024; Timoštšuk *et al.*, 2022).

En 1997, Michael Byram acuñó el término *competencia comunicativa intercultural* (CCI) y lo definió como la capacidad de interactuar eficazmente con personas de diferentes culturas, comprendiendo y respetando sus perspectivas y comportamientos. Esta competencia no solo implica conocimientos lingüísticos, sino que también son necesarios conocimientos culturales, habilidades y actitudes que permiten la mediación entre diferentes sistemas culturales y la interpretación de estos contextos de manera crítica y reflexiva. Igualmente, Chen y Starosta (1996) incluyeron en su definición de CCI la sensibilidad intercultural, la conciencia de la diversidad y la capacidad de adaptación, elementos cruciales para la comunicación efectiva en contextos de diversidad cultural. En el ámbito educativo, Deardorff (2023) agregó que un docente competente interculturalmente debe valorar la diversidad cultural, mostrar apertura a aprender de personas de otras culturas sin juzgarlas, tener curiosidad y ser tolerante frente a la ambigüedad y la incertidumbre.

A pesar de su importancia, se ha identificado un notable vacío en la investigación sobre las prácticas comunicativas interculturales adoptadas por el profesorado de educación infantil y primaria en contextos educativos vulnerables, especialmente de estudios que se refieran a la experiencia de los propios docentes y de otros miembros de la comunidad escolar (De la Vega-Rodríguez; Yáñez-Cifuentes, 2023).

Para contribuir a dar respuesta a dicho déficit, en este estudio analizamos las prácticas educativas que demostraron la CCI en el profesorado de educación infantil y primaria que había trabajado en entornos educativos caracterizados por la vulnerabilidad y la diversidad cultural y lingüística. En función de lo anterior, se exploraron las características de prácticas educativas mediante el análisis de las percepciones de los docentes sobre sus experiencias en contextos multiculturales.

Se espera que, a partir de los hallazgos, se contribuya a mejorar la formación docente y las políticas educativas destinadas a promover la inclusión y el éxito académico de todos los estudiantes en contextos educativos diversos.

## Metodología

### Contexto y participantes

En este estudio participaron dos escuelas públicas ubicadas en la provincia de Barcelona, caracterizadas por tener altos índices de alumnado de origen migrante, de absentismo, fracaso escolar, segregación y exclusión social, y catalogadas como centros escolares de alta complejidad (Resolució ENS/906/2014, 2014).

Ambas tenían como objetivo integrar en sus proyectos educativos prácticas orientadas a la inclusión socioeducativa de su alumnado bajo un enfoque intercultural, demostrando en los últimos años un fuerte compromiso por diseñar e implementar diversas estrategias que promovieran los principios de igualdad y justicia social, necesidades visibilizadas e incrementadas en pandemia.

La selección de los participantes se realizó mediante un proceso de muestreo intencional por conveniencia debido a la practicidad, accesibilidad y proximidad del estudio (Teddlie; Yu, 2007). Concretamente, en el estudio participaron las directoras de las dos escuelas (E1=1; E2=1), que interactuaban con alumnado de diversos orígenes culturales, donde surgían problemáticas que requerían atención y discusión; 18 maestros que cumplían con los siguientes criterios: buen historial de prácticas inclusivas y gestión del aula cultural y lingüísticamente diversa y una trayectoria en la escuela de cinco años como mínimo (E1=12; E2=6), y dos madres de alumnos, una de origen venezolano y otra de origen marroquí (E1=1; E2=1), que participaban de manera activa en los centros y tenían una permanencia en la escuela de mínimo cinco años.

La baja participación de familias se explicó, por un lado, por limitaciones éticas y organizativas consensuadas con los equipos directivos, quienes solicitaron restringir su implicación para evitar una sobreexposición o presión sobre estas en contextos escolares complejos y, por otro, por las dificultades para contactar con familias disponibles y con disposición a participar en los tiempos establecidos para el trabajo de campo. Esta situación fue considerada en la interpretación de los resultados, reconociendo las implicaciones que conllevó en cuanto a la diversidad de voces recogidas.

### Diseño

Se optó por un estudio de caso múltiple (Yin, 2003), apropiado para investigaciones que buscan comprender cómo las variables de interés se manifiestan en diferentes contextos de características similares, ya que permite un entendimiento profundo del fenómeno en su escenario real.

La investigación adoptó un enfoque fenomenológico, conforme a lo que señalaron Husserl (1992) y Heidegger (2003), focalizando el estudio del fenómeno en las experiencias tal y como se presentaron y la forma en que se vivieron por los propios participantes, reconociendo su subjetividad y profundizando en la comprensión de sus significados y su contexto.

## **Instrumentos y procedimiento de recogida de datos**

Primero, se realizó una entrevista semiestructurada dirigida a las directoras de las escuelas. Segundo, se llevó a cabo un grupo focal con los docentes de ambas escuelas. Tercero, se realizó una entrevista a las madres que eran parte de la comunidad educativa. Todas las entrevistas y grupos focales se realizaron presencialmente y tuvieron una duración de entre una hora y una hora y media.

El guion de los instrumentos se centró en las dificultades y desafíos de la diversidad cultural y lingüística y en las prácticas educativas orientadas para superarlos. Por ejemplo, se plantearon los siguientes interrogantes: ¿cómo se gestionan las demandas de las familias en términos de apoyos curriculares, didácticos y de toda índole con el alumnado más vulnerable? y ¿qué nivel de coordinación existe entre los diferentes miembros del equipo docente en la puesta en marcha de estrategias para dar respuesta a las dificultades detectadas?

El estudio se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki y fue aprobado por el Comité Ético de Experimentación en Animales y Humanos (CEEAH) de la Universidad Autónoma de Barcelona (número de referencia CEEAH6272, fecha de aprobación 2/12/2022). Los participantes firmaron un consentimiento informado donde se transparentó el carácter voluntario de su participación y se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos durante todo el proceso.

## **Procedimiento de análisis**

La información se registró en audio y se transcribió utilizando el *software* Amberscript. Luego, fue revisada por las entrevistadoras para corroborar que el contenido estuviera correcto. Los datos obtenidos se analizaron mediante el enfoque de análisis de contenido temático (Braun; Clarke, 2006), utilizando el *software* ATLAS.ti v9. En la primera fase, se construyeron códigos según las temáticas y contenidos planteados en los objetivos de investigación y en un marco teórico de referencia en relación con la CCI.

Para articular sólidamente el marco teórico con el análisis empírico, las dimensiones y subcategorías que orientaron la codificación se basaron en definiciones conceptuales de CCI desarrolladas por Byram (1997; 2021), Chen y

Starosta (1996; 2000) y Deardorff (2023). La dimensión cognitiva incluyó subcategorías vinculadas al conocimiento y comprensión crítica de culturas propias y ajenas, retomando la noción de conciencia cultural crítica propuesta por Byram (1997;2021), así como la capacidad de afrontar la ambigüedad cultural, elemento clave en su modelo de mediación intercultural. La dimensión afectiva se fundamentó en los aportes de Chen y Starosta (1996; 2000) sobre sensibilidad intercultural y disposición emocional, integrando variables como apertura, empatía y autoconcepto en contextos diversos. Finalmente, la dimensión comportamental se construyó a partir de las contribuciones de Deardorff (2023) sobre la aplicación práctica de la CCI en el ámbito educativo, particularmente en lo referido a flexibilidad conductual y eficacia comunicativa en situaciones multiculturales.

Estas se organizaron en tres grandes dimensiones deductivas con tres códigos específicos:

- 1) Dimensión cognitiva: 1.a) conocimiento de las similitudes y diferencias culturales, 1.b) conciencia cultural crítica y 1.c) control de la incertidumbre y tolerancia a la ambigüedad.
- 2) Dimensión afectiva: 2.a) autoconcepto, 2.b) apertura y 2.c) empatía.
- 3) Dimensión comportamental: 3.a) flexibilidad, 3.b) habilidades verbales y 3.c) habilidades no verbales (ver Cuadro 1).

Para validar estas categorías, dos investigadoras expertas en educación intercultural acordaron su aplicación en una muestra del 30 % de la información obtenida. Las discrepancias se discutieron y resolvieron, lo que permitió ajustar y redefinir el sistema de categorías para su aplicación final.

En la segunda fase se llevó a cabo una nueva codificación de carácter inductiva, superpuesta a la primera codificación, sobre las características de las prácticas educativas referidas por los participantes que evidenciaron la CCI docente.

En la tercera se realizó un análisis de coocurrencias de estas dos fases de codificación con la funcionalidad de ATLAS.ti (ver Figura 1). Este procedimiento permitió atender a temas emergentes para luego agrupar y establecer patrones y relaciones significativas (Arbeláez; Onrubia, 2016), dando como resultado subcódigos que representaron las prácticas educativas según las categorías previas, lo que permitió dar respuesta al objetivo del estudio.

**Cuadro • 1**

## Dimensiones y subcategorías de la CCI

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Dimensión cognitiva</b>	Conciencia de las dinámicas culturales propias y del resto. Cambio del pensamiento individual hacia el entorno, comprendiendo las características propias de uno mismo y de personas de otras culturas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Control de la incertidumbre y tolerancia a la ambigüedad.</li> <li>• Reconocimiento de las diferencias y similitudes entre la cultura propia y la de otros.</li> <li>• Conciencia cultural crítica.</li> </ul>
<b>Dimensión afectiva</b>	Voluntad de relacionarse, entenderse y superar los conflictos que se puedan producir por las diferencias de valores en las interacciones multiculturales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconcepto.</li> <li>• Apertura.</li> <li>• Empatía.</li> </ul>
<b>Dimensión comportamental</b>	Habilidades que demuestran adaptación de la conducta que facilita comunicarse de forma apropiada, clara y efectiva en las interacciones multiculturales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades verbales.</li> <li>• Habilidades no verbales.</li> <li>• Flexibilidad.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de las definiciones conceptuales de CCI desarrolladas por Byram (1997; 2021), Chen y Starosta (1996; 2000) y Deardorff (2023).



Como se explicó en el apartado de procedimiento, en la primera codificación de este estudio secuencial se codificó la información a partir de un marco teórico de referencia y, posteriormente, de prácticas identificadas en las maestras de primaria e infantil de las escuelas. Esto nos permitió identificar patrones y vínculos entre la teoría de la CCI y las prácticas, evidenciando una relación temática entre ellas.

## **Tema I • Personalización de la enseñanza y comprensión de la diversidad**

Este tema se refiere a cómo las maestras ajustan el contenido educativo, los materiales y el entorno para gestionar las diversas necesidades del alumnado mediante el conocimiento de sus trasfondos culturales y lingüísticos.

### *Adaptación curricular y de métodos de enseñanza*

Esta práctica se observó asociada al *control de la incertidumbre y tolerancia a la ambigüedad* (dimensión cognitiva de la CCI). La adaptación curricular y de los métodos de enseñanza implica ajustar el contenido, los materiales y el entorno para satisfacer las necesidades de todo el alumnado, incluyendo la diversidad de trasfondos culturales. Este reconocimiento es clave para las prácticas educativas alineadas con la competencia comunicativa intercultural en los docentes, ya que implica valorar y respetar las diferencias culturales y lingüísticas en el proceso educativo. Respecto a ello, una directora declaró:

Tenemos muchos alumnos en situación de *nouvinguts* (recién llegados), de nueva incorporación, que desconocen la lengua y, también, todo este alto porcentaje de población en situación de vulnerabilidad. Esto hace que apostemos por las artes plásticas, por el arte. Primero para acercarlos a la cultura y porque además son formas diferentes de comunicarse. Facilitamos la expresión a través de la danza, (...) de las artes plásticas, del teatro y la representación a través de la música para trabajar de una forma más inclusiva donde la lengua no sea el único mecanismo de acceder a los conocimientos ni de expresarse. Y apostamos por las artes justamente por eso y también para acercarnos a la cultura. (Josefina García<sup>1</sup>, directora E2, entrevista, 13.04.2022)

---

1. Los nombres consignados son seudónimos asignados por las autoras para proteger la identidad de las participantes; se mantiene la información real sobre el rol, el centro escolar y fechas.

El relato de la directora reveló la necesidad de ir más allá de un enfoque tradicional basado únicamente en el lenguaje verbal. Estas prácticas educativas, centradas en distintas manifestaciones artísticas como medio de comunicación y expresión, se relacionan con la competencia comunicativa intercultural de los docentes, promoviendo la inclusión y el acceso equitativo a la educación para todo el alumnado, independientemente de sus antecedentes lingüísticos. Esto permite que pueda participar activamente y sentirse valorado.

Sobre lo anterior, una maestra comentó:

A nivel de docente, el cómo te comunicas, cómo recibes la comunicación, al menos a mí me ha servido para darme cuenta de que hay una brecha de desigualdad en aprendizaje. Por ejemplo, en algunos alumnos, sobre todo en cursos clave como los que inician o estabilizan la lectoescritura, se hizo una brecha mucho más amplia y a mí me ha servido para visibilizar más ese alumnado y tener más estrategias. Somos unas cuantas que, para hacer la misma actividad, creamos tres, cuatro o cinco modelos de material manipulativo para que todo el mundo pueda acabar haciéndolo. Entonces, para mí, en ese sentido de inclusión, sí que estamos haciendo un trabajo a nivel profesional bastante complejo. Yo este año les estoy echando una mano, pero son muchas horas pensando cómo hago que una comprensión lectora o una expresión escrita me sirva para todos los niveles, estando sola con 20 niños y que todos se puedan sentir cómodos trabajando en eso y que puedan recoger un mínimo de esa capacidad o esta habilidad. (Clara Vidal, grupo focal E1, 16.05.2023)

Estas adaptaciones que mencionó la maestra permitieron abordar las brechas de desigualdad en el aprendizaje del alumnado al ofrecer apoyo a quienes presentaban mayores dificultades en áreas lingüísticas como la lectura y la escritura.

En suma, gracias a estas experiencias, identificamos cómo las adaptaciones curriculares y los métodos de enseñanza que están alineados con la competencia comunicativa intercultural tienen un papel fundamental en la promoción de la inclusión educativa.

### ***Conocimiento de las características del alumnado***

Esta práctica se observó asociada a la *consciencia cultural crítica* (dimensión cognitiva de la CCI). El conocimiento de las características del alumnado está estrechamente vinculado con la conciencia cultural crítica, permitiendo reconocer las experiencias y creencias culturales de cada colectivo. Al respecto, la directora de una de las escuelas expresó:

Incluso las familias marroquíes ocupan unos espacios, otras familias ocupan otros espacios. No hay una relación, no hay diálogos. Incluso dentro de la propia comunidad marroquí también tienen sus propias diferencias, porque unos son bereberes, otros vienen de no sé dónde. Entonces, no es decir: “Tenemos muchos niños marroquíes y todos se entienden”, no. Unos hablan unas lenguas, otros hablan otras. Unos vienen de ciudades, unos vienen de pueblos. También entre ellos hay muchas diferencias. (Josfina García, directora E2, entrevista, 13.04.2022)

La directora demostró una capacidad crítica de entender las características del alumnado de su escuela más allá de una comprensión superficial de las diferencias culturales. Esto es un paso fundamental para desafiar los estereotipos y prejuicios culturales, dando pie a prácticas educativas que consideren la lengua materna, experiencias y perspectivas. Al ser consciente de estas complejidades culturales, los miembros de la comunidad educativa están mejor capacitados para adaptar sus prácticas de manera sensible y efectiva, promoviendo así una comunicación intercultural auténtica y significativa en el aula.

## **Tema II • Construcción de una cultura escolar inclusiva**

La construcción de una cultura escolar inclusiva implica un esfuerzo conjunto para asegurar que los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo en un entorno libre de prejuicios y puedan participar plenamente en la vida escolar. Esto se manifiesta en la atención a sus necesidades específicas y a las de sus familias, lo que favorece las relaciones de confianza y colaboración entre los miembros de la escuela.

### ***Trabajo colaborativo entre docentes***

Esta práctica se observó asociada a la *flexibilidad* (dimensión comportamental de la CCI). Los docentes compartían un objetivo común de apoyo a la diversidad cultural y lingüística para generar un entorno educativo donde todo el alumnado se sintiera valorado y respetado. Estas prácticas educativas implicaron una colaboración activa y continua que consistió en actividades de planificación y diseño de intervenciones personalizadas para el aprendizaje, identificación de recursos disponibles y evaluación de prácticas que apoyaran el aprendizaje y el bienestar del alumnado.

Sobre lo anterior, un docente comentó:

Las adaptaciones también quedan registradas en el Drive. Tenemos carpetas de cada curso. Todo eso queda registrado de alumnos y alumnas que tienen adaptaciones, en qué áreas, de qué contenidos y los planes individualizados, que queda súper hiper mega reflejado. Y luego en las juntas de evaluación también se trata de todo esto, con lo cual toda la comunidad se comparte. (Júlia Serra, grupo focal E1, 16.05.2023)

Otra docente agregó: “Hay formaciones que hemos recibido y luego hacemos mucho traspaso entre compañeros. ‘¡A mí me está funcionando esto!’, ‘¿Cómo?, ¿qué es?’, ‘Toma, cógelo’, ‘Toma, te presto’” (Núria Soler, grupo focal E1, 16.05.2023).

Esto también resalta que la coordinación de esfuerzos facilita que los docentes compartan información y experiencias relevantes para identificar aspectos de mejora y desarrollar estrategias en conjunto para abordar las necesidades del alumnado.

### *Ayuda externa*

Esta práctica se observó asociada al *control de la incertidumbre y tolerancia a la ambigüedad* (dimensión cognitiva de la CCI). Los programas externos ofrecen apoyo específico para abordar la diversidad presente en la escuela, ya sea cultural, lingüística, socioeconómica o de aprendizaje, de modo que proporcionan recursos materiales, capacitación profesional para docentes y equipos directivos y servicios de apoyo psicosocial. Estos recursos pueden ser fundamentales para apoyar la construcción de una cultura escolar inclusiva al garantizar que la escuela tenga los medios necesarios para atender las necesidades de todo el alumnado. Así lo afirmó un docente:

Yo tuve el primer traductor chino que me dejó el departamento y me lo dieron en una semana y media. Tiempo récord. Fue a las tres semanas o cuatro de la pandemia y era por tema de brecha lingüística con la familia. Soporte en casa cero, comprensión lectora de los padres tampoco. Y el departamento, ya te lo digo, siete días, fue llamar, hablar con dirección y decir: “yo estoy muy preocupado por este niño”, y en una semana tenía un traductor e hicimos todo el asesoramiento. Se escribía el traductor con el padre. No trabajó mucho el niño, pero por lo menos me aseguré de que estaba bien, de que recibía las cosas, de que sabían que tenía deberes. (Pol Riera, grupo focal E1, 16.05.2023)

Igualmente, la directora de la escuela sostuvo que:

También tuvimos que tirar de la mediadora. Es que yo creo que toda la gente se implicó muchísimo. La mediadora del Ayuntamiento, la llamas a la hora que la llamas, estaba disponible. Ella ayudaba a contactar con los familiares que no entendían nada. (Ana Vilanova, directora E1, entrevista, 05.04.2022)

Al proporcionar estas ayudas, la escuela demostró un compromiso con la diversidad lingüística y cultural de su comunidad, garantizando que todos los miembros pudieran acceder a la información y participar plenamente en la vida escolar. Además de facilitar la comunicación sobre aspectos académicos, se fomentó una relación de confianza y colaboración entre la escuela y las familias.

### ***Compartir un proyecto común de educación inclusiva***

Esta práctica se observó asociada al *autoconcepto* (dimensión afectiva de la CCI). Compartir un proyecto de educación requiere colaboración y trabajo en equipo entre todos los miembros de la escuela, incluidos directivos, docentes, personal de apoyo y familias. La CCI es esencial para facilitar esta colaboración, pues implica la capacidad de construir relaciones interpersonales sólidas, resolver conflictos de manera constructiva y trabajar eficazmente con personas de diferentes orígenes culturales.

En este caso, los participantes enfatizaron en la importancia de establecer una cultura escolar inclusiva en donde se valorara y respetara la diversidad cultural y lingüística de todo el alumnado independientemente de su origen. Refiriéndose al trabajo de inclusión de la escuela tres docentes declararon: “Es un principio pedagógico de la escuela. Es algo que es un pilar básico nuestro” (Marc Torres, grupo focal E1, 16.05.2023). “Entonces, en ese aspecto, la inclusión y la atención a la diversidad (...) es el día a día nuestro en las aulas” (Irene Prats, grupo focal E1, 16.05.2023). “El proyecto de interculturalidad es perpetuo, ya que forma parte de la escuela, y acerca del de coeducación, estamos en ello” (Núria Soler, grupo focal E1, 16.05.2023).

Por su parte, las directoras de ambas escuelas afirmaron:

Nuestro equipo docente es muy sensible, y además el hecho de ser una escuela de máxima complejidad hace que las personas que trabajamos en ellas decidamos trabajar en una escuela de este tipo. O sea, al elegir escuelas, tanto los funcionarios como los interinos, cualquier persona que accede, tiene que elegir directamente si quiere trabajar en un tipo de escuela de este tipo, con lo cual ya hay una opción profesional de estar en una escuela como la nuestra. (Josefina García, directora E2, entrevista, 13.04.2022)

Es que yo creo que ya nos hemos olvidado de que estamos trabajando la inclusión. Yo creo que hace tantos años que ya es una inercia, es como innato y sí, sí que lo hacemos de forma inconsciente. (Ana Vilanova, directora E1, entrevista, 05.04.2022)

Los miembros de las escuelas evidenciaron que este autoconcepto compartido y el compromiso conjunto por la inclusión facilita la comunicación efectiva, la colaboración y la toma de decisiones de manera que sean sensibles a las necesidades culturales de todo el alumnado, promoviendo un ambiente educativo inclusivo y equitativo.

### **Tema III • Uso de herramientas tecnológicas y digitales**

#### ***Uso de herramientas tecnológicas y digitales para facilitar la comunicación y el aprendizaje***

Esta práctica se observó asociada a las *habilidades verbales y no verbales* (dimensión comportamental de la CCI). Los miembros de las escuelas destacaron que el uso de herramientas digitales y tecnológicas por parte del equipo de docentes facilitó la comunicación con el alumnado y sus familias, con quienes tenían dificultades debido a las diferencias lingüísticas. Esto resultó en que los docentes adaptaran su lenguaje y estilos de comunicación para llegar al alumnado y a sus familias.

De igual forma, estas herramientas han ofrecido acceso a recursos educativos y actividades que brindan una variedad de perspectivas. Al integrar estos recursos en las prácticas educativas, los docentes pueden promover la comprensión cultural entre el alumnado, fomentando la apreciación y el respeto por la diversidad cultural, además de ser un mecanismo para adaptar el aprendizaje. Un docente compartió su experiencia sobre lo anterior:

Yo la última que he encontrado es que no sé si es *shaic*, *shic*, o algo así..., que es una web dedicada al aula de acogida que la encontré para trabajar la familia, que lo suelo hacer el segundo trimestre o a principios de trimestre y realmente es una web muy completa para la hora de trabajar el árbol genealógico y la relación que hay entre los familiares. Y realmente me resultó muy bien y con el alumnado fue todo súper. Digamos que fue un paso más allá de lo que solía hacer habitual. Siempre hay y siempre acabas encontrando eso. Ahora, hace poco, bastante me ha pasado dentro del news, que es un espacio de gente que estamos desarrollándonos digitalmente y ponen sus

experiencias en el apartado de aula de acogida. Sigue habiendo, sigue apareciendo algo nuevo, nuevo material. Entonces lo vas analizando y usas el que ya conoces o vas seleccionando lo que más te interesa. (Pol Riera, grupo focal E1, 16.05.2023)

El uso de herramientas digitales y tecnológicas puede potenciar la competencia comunicativa intercultural de los docentes, facilitando una comunicación efectiva y la comprensión cultural entre el alumnado de diferentes orígenes. Estas herramientas ofrecen oportunidades para promover la participación y el desarrollo de habilidades de comunicación verbales y no verbales en un entorno educativo diverso.

#### **Tema IV • Construcción de relaciones positivas**

La construcción de relaciones positivas muestra la importancia de valorar la perspectiva y participación de las familias en la escuela. Así como edificar relaciones basadas en la confianza y en el respeto promueve la inclusión y el bienestar del alumnado. Además, la empatía de la escuela con las familias puede reforzar la colaboración y el sentido de pertenencia, garantizando que tanto familias, docentes y alumnos puedan participar y sentirse valorados.

##### ***Valorar la perspectiva y participación de las familias***

Esta práctica se observó asociada a la *apertura* (dimensión afectiva de la CCI). Los participantes destacaron que, al establecer relaciones positivas con los alumnos y sus familias, se pudo crear un ambiente de confianza y respeto mutuo, lo que facilitó la comunicación abierta y efectiva. Así lo sostuvo una de las directoras:

Nuestra lucha ha sido siempre hacer que las familias vengan, que recojan, que traigan a sus hijos, que entiendan que no pueden ir los niños solos por la calle, que participen más en actividades del centro. Participan en actividades muy de lo que podríamos llamar fiestas y folclore, no de venir a verlos actuar, venir. Bueno, entonces, si hacen una obra de teatro, vienen, eso sí, vienen todas. (Josefina García, directora E2, entrevista, 13.04.2022)

También respecto a la participación, una madre declaró:

Aquí hay muchas propuestas. Yo de hecho estoy aprovechando una como familia que es el catalán, las clases de catalán. Los lunes y miércoles hay dos voluntarias ya jubiladas que también pertenecieron a esta escuela. Ellos tienen

muchas propuestas, proyectos para la comunidad. Además de la del catalán, también hay actividades de costura que también viene una madre de colaboradora. (Maribel González, madre E1, entrevista, 19.05.2023)

En estos testimonios se comparte la importancia de fomentar una relación colaborativa entre la escuela y las familias donde se tome en cuenta su perspectiva y participación. Cuando las familias se sienten bienvenidas y valoradas en la escuela, están más dispuestas a participar en actividades y a colaborar en la educación de sus hijos, lo que contribuye al éxito académico y al bienestar general de los estudiantes.

### ***Demostrar apoyo y compromiso***

Esta práctica se observó asociada a la *empatía* (dimensión afectiva de la CCI). Cuando las familias se sienten comprendidas y escuchadas tienen disposición a abrirse y compartir sus necesidades y preocupaciones. Esto fomenta un clima de confianza para construir una relación positiva entre la escuela, las familias y el alumnado.

En momentos malos no nos dejan, ¿sabes? Cuando pasa cualquier cosa, ayudan y llaman. Preguntan, ¿sabes? Cuando estoy en Marruecos, muy lejos, me llaman y me preguntan. Es que para mí ya está. No quiero volver a España ni nada. Quiero estar con mi familia, pero cuando me llaman desde aquí, siento que tengo algo en España y que tengo que volver. La verdad es que siempre están contigo. (Fatima Benali, madre E2, entrevista, 15.05.2023)

Esta cita ejemplifica cómo la empatía y el compromiso por parte de la escuela puede crear una relación de apoyo que trasciende las fronteras geográficas y culturales, otorgando la seguridad y confianza a las familias de que sus necesidades son comprendidas y atendidas.

Otra madre comentó: “La escuela ha hecho reuniones porque muchas veces le preguntan a la comunidad qué hace falta, qué desean, qué se necesita para la escuela. Y ellos escuchan todas estas propuestas de la familia” (Maribel González, madre E1, entrevista, 19.05.2023).

Al fomentar la participación de las familias para compartir sus sugerencias e ideas, se fortalece la comunidad educativa y promueve el sentido de pertenencia. Esto ayuda a que las familias se sientan parte importante de la comunidad escolar y genera lazos positivos entre la escuela y las familias.

### ***Estar presente y disponible para comunicar de manera clara y efectiva***

Esta práctica se observó asociada al *control de la ambigüedad y la incertidumbre* (dimensión cognitiva de la CCI). La CCI implica la capacidad de adaptarse a las diferencias lingüísticas y culturales del entorno educativo. Los educadores que están presentes y disponibles para comunicar de manera clara y efectiva utilizan estrategias como el uso de lenguaje sencillo y de recursos visuales y el trabajo con mediadores culturales y lingüísticos para garantizar que todos los miembros de la comunidad escolar puedan participar plenamente en el proceso educativo. Sobre esto, una maestra expresó:

Sí que es verdad que tenemos el hándicap, pensaba yo, en el hándicap del idioma. Con muchas familias podemos tener vínculos, pero también necesitamos muchas veces de mediadores porque si no, no se entiende. Muchas veces, aunque nos hablen el mismo idioma, también cogemos del mediador porque el mediador forma parte de esa cultura que, a lo mejor, se lo explica de otra manera o nos entiende a nosotros y lo puede explicar, porque muchas veces dice si habla nuestro idioma, ¿no? (Aina Ferrer, grupo focal E2, 17.05.2023)

Por su parte, la directora de una de las escuelas declaró:

Tuvimos que hacer una apuesta para informar a las familias de qué es lo que estaban haciendo mientras jugaban. Muchas puertas abiertas. Le informamos a las familias que el colegio era su casa y que el colegio lo hacemos todos y que podían entrar siempre que quisieran a ver qué es lo que hacían. Explicarles también qué objetivo había detrás de cada juego. El reto principal fue esta apuesta por las familias. En su momento se retiraron las mesas y las sillas. Igual venía la familia y el niño estaba escribiendo en el suelo. También explicarle que no pasaba nada porque en un momento trabajaran así. Si los niños cogían un libro y se iban a leer en un rincón que habían escogido ellos, pues había que defender que es muy importante que este niño esté en un sitio en el que se sienta bien. Esta fue la apuesta que habíamos hecho y en la que confiábamos de alguna manera a las familias para que también le dieran la importancia que tenía y la vieran como una buena metodología. (Ana Vilanova directora E1, entrevista, 05.04.2022)

Tanto la profesora como la directora reconocieron la importancia de comprender las diferencias culturales y lingüísticas presentes en la escuela. Esto evidencia un nivel de CCI que demuestra que eran conscientes de que las barreras

del idioma podían dificultar la comunicación entre la escuela, el alumnado y las familias, lo que en la práctica se tradujo en estar presentes y abiertos para utilizar recursos adicionales como mediadores culturales y lingüísticos, y estar dispuestos a dialogar las diferencias para garantizar que la comunicación fuera clara y efectiva.

## Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo explorar prácticas pedagógicas que evidenciaran la competencia comunicativa intercultural del profesorado de educación infantil y primaria en contextos educativos vulnerables de Cataluña, especialmente durante el periodo de confinamiento por la pandemia de COVID-19. Los resultados obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales revelaron cuatro temas que demuestran la presencia y relevancia de dicha competencia en la promoción de prácticas docentes inclusivas.

En primer lugar, se destacó la personalización de la enseñanza y la comprensión de la diversidad como elementos fundamentales para abordar las necesidades de un alumnado cultural y lingüísticamente diverso. Las adaptaciones curriculares y de métodos de enseñanza permitieron a los docentes ajustar sus prácticas para satisfacer las necesidades individuales de todo el alumnado, reconociendo y valorando las diferencias culturales y lingüísticas presentes en el aula. Según las ideas de Ladson-Billings (2019), esto sugiere que el conocimiento de las características del alumnado y la conciencia cultural crítica son aspectos esenciales de la CCI, ya que permiten a los docentes adaptar sus prácticas de manera sensible y efectiva. Asimismo, tanto Banks y McGee (2020) como Nieto (2018) subrayaron la necesidad de que el profesorado desarrolle, por un lado, habilidades de comunicación intercultural efectivas que posibiliten adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada uno y, por otro lado, una conciencia cultural crítica que les permita cuestionar sus posibles prejuicios y sesgos culturales.

En segundo lugar, se señaló la importancia de construir una cultura escolar inclusiva a través del trabajo conjunto entre docentes y la colaboración con programas y recursos externos. La coordinación y la colaboración entre los miembros de la escuela facilitaron implementar estrategias para apoyar la diversidad cultural y lingüística del alumnado y sus familias. Además, el apoyo externo proporcionado por programas y servicios específicos fue fundamental para que las escuelas tuvieran los recursos necesarios para atender las necesidades culturales y comunicativas propias de este contexto.

De acuerdo con esto, Comer (2020) abogó por programas y servicios educativos que sean culturalmente relevantes y sensibles a las necesidades de las escuelas, diseñados en colaboración con las comunidades para aumentar su pertinencia y efectividad. Esta perspectiva se alinea con los hallazgos de Podestá *et al.* (2022), quienes identificaron que el desarrollo de la competencia intercultural en docentes requiere una formación intencionada, sostenida y situada que articule dimensiones personales —como la apertura y la reflexividad— con habilidades relacionales orientadas a gestionar la diversidad. En este sentido, el trabajo conjunto con las comunidades facilita diseñar intervenciones que reflejen las realidades culturales y lingüísticas del alumnado.

En la misma línea, directivos de escuelas en contextos vulnerables han subrayado la necesidad de incorporar principios de justicia social en la formación docente como condición indispensable para enfrentar los desafíos de la diversidad (De la Vega-Rodríguez; Yáñez-Cifuentes, 2023). Esta exigencia también fue constatada en nuestro estudio, donde equipos directivos de escuelas de alta complejidad de Cataluña reclamaron mayor estabilidad del claustro, recursos suficientes y políticas estructurales que frenaran la segregación como ejes esenciales para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

En tercer lugar, se resaltó el uso de herramientas tecnológicas y digitales como un facilitador importante de comunicación y de adaptación para el aprendizaje en las escuelas. Estas herramientas permitieron a los docentes adaptar su lenguaje y estilos de comunicación para relacionarse de manera efectiva con el alumnado y sus familias promoviendo la comprensión cultural entre los diferentes grupos.

Sobre esto, tanto Deardorff (2023) como Byram (2020, 2021, 2025) destacaron la eficacia de las plataformas digitales como un lugar seguro para facilitar la interacción entre distintas culturas. En la misma línea, Gil-Jaurena (2017) revisó ampliamente cómo el uso de herramientas tecnológicas puede desarrollar competencias interculturales favoreciendo a individuos y grupos manejar mejor las diferencias. Aunque no están exentas de desafíos y limitaciones, se ha documentado un amplio repertorio de experiencias exitosas, especialmente en el ámbito educativo. En nuestro estudio también se constató que el uso de herramientas digitales y tecnológicas durante la pandemia COVID-19 facilitó el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos culturalmente diversos, coincidiendo con hallazgos recientes que destacaron su potencial en la educación intercultural (Vigo-Arrazola *et al.*, 2024).

Por último, se evidenció la importancia de construir relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad como un aspecto fundamental para la promoción de la comunicación intercultural eficaz. Tanto el compromiso de las

escuelas como la valoración de las perspectivas y participación de las familias han permitido crear un ambiente de confianza y de respeto. Teorías y estudios han proporcionado evidencia sólida que respalda que la construcción de relaciones de este tipo son la base para una escuela inclusiva. Así lo mencionaron estudios como el de Nieto (2018), sobre educación multicultural, en el que se enfatizó la necesidad de la construcción de relaciones positivas para promover la equidad. Igualmente, diversos autores profundizaron en la necesidad de fortalecer las relaciones de colaboración entre la escuela y las familias (Blanch *et al.*, 2021; Tarrés-Vallespí *et al.*, 2024), especialmente después del COVID-19. También se ha destacado cómo las escuelas pueden incentivar la participación de las familias de manera efectiva para dar apoyo al desarrollo académico y personal del alumnado, asumiendo la comunicación intercultural como aspecto trascendental (Decarli *et al.*, 2022; Garreta-Bochaca; Llevot-Calvet, 2022).

En conclusión, los cuatro temas analizados: personalización de la enseñanza, construcción de una cultura escolar inclusiva, uso de herramientas tecnológicas y digitales y construcción de relaciones positivas con las familias, demostraron ser claves en las escuelas estudiadas para gestionar la diversidad cultural y lingüística en dicho ámbito.

Se sugiere que estos hallazgos podrían tener implicaciones importantes para el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad educativa en contextos de diversidad cultural y lingüística, puesto que las prácticas expuestas, si bien no han estado libres de dificultades e imprevistos, han sido exitosas para la promoción de la inclusión del alumnado y sus familias y pueden considerarse como una oportunidad formativa para maestros.

## Referencias

1. Álvarez, Ibis M.; González-Montoto, Iosbel (2018). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in aculturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>
2. Arbeláez-Gómez, Martha; Onrubia-Goñi, Javier (2016). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
3. Banks, James; McGee-Banks, Cherry (2020). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons.

4. Barrow, Elizabeth (2023). Defining intercultural competence: How four pre-service teachers developed a more complex understanding of ICC. *Journal of Global Education and Research*, 7(1), 1-17. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.7.1.1210>
5. Blanch, Silvia; Forestello, Ana María; Lemkow-Tovias, Gabriel (2021). Parental involvement in early childhood education in Catalunya, Spain. En *Parental Engagement and Early Childhood Education Around the World* (pp. 246-255), editado por Susanne Garvis; Sivanés Phillipson; Heidi Harju-Luukkainen; Alicia Renata Sadownik. Londres/Nueva York: Routledge.
6. Braun, Virginia; Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2),77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
7. Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
8. Byram, Michael (2020). *Assessment of Intercultural Competence and Intercultural Communicative Competence*. En *Teaching and learning English interculturally* (pp. 164–185). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
9. Byram, Michael (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
10. Byram, Michael (2025). Intercultural Communicative Competence and Intercultural Citizenship. En *The handbook of research in world language instruction*. New York: Routledge.Cernadas-Ríos, Francisco; Lorenzo-Moledo, Mar; Santos-Rego, Mar (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>
11. Chen, Guo-Ming; Starosta, William (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, (19), 353-384. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
12. Chen, Guo-Ming; Starosta, William (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14. Recuperado de [https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com\\_facpubs](https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs)
13. Comer, James (2020). Commentary: Relationships, developmental contexts, and the school development program. *Applied Developmental Science*, 24(1), 43-47. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1515296>

14. De la Vega-Rodríguez, Luis Felipe; Yáñez-Cifuentes, María Teresa (2023). Justicia social en educación: perspectivas de directores/as de escuelas des-aventajadas de Chile. *Revista CS*, 40, 312-336. <https://doi.org/10.18046/recs.i40.5343>
15. Decarli, Gisella; Surian, Luca; Vignoli, Michela; Franchin, Laura (2022). What teachers tell us about the Impact of the COVID-19 Pandemic on Public Education in Italy. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 1103-1114.
16. Deardorff, Darla (diciembre, 2023). *El análisis comparado de los marcos de referencia internacionales para el desarrollo de un profesorado europeo democráticamente competente*. Conferencia presentada en el XVIII Congreso Nacional de Educación Comparada, Universidad Católica de Valencia, Valencia, España.
17. De Hei, Miranda; Tabacuru, Corina; Sjoer, Ellen; Walenkamp, Jos; Rippe, Ralph (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190-211. <https://doi.org/10.1177/1028315319826226>
18. Estaji, Masoomeh; Tabrizi, Sarvenaz (2022). Teachers' perceptions and strategies in the development of intercultural communicative competence: The case of international school teachers in Iran. *Research in Comparative and International Education*, 17(3), 528-545. <https://doi.org/10.1177/17454999221077859>
19. Garreta-Bochaca, Jordi; Llevot-Calvet, Núria (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria. *Educación xx1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
20. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (23 d'abril, 2014). *Resolució ENS/906/2014 per la qual es determinen els centres educatius i els llocs de treball docents que tenen la consideració de dificultat especial*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 6613, 30.04.2014). Recuperado de <https://cido.diba.cat/legislacio/1777873/resolucio-ens9062014-de-23-dabril-per-la-qual-es-determinen-els-centres-educatius-i-els-llocs-de-treball-docents-que-tenen-la-consideracio-de-dificultat-especial-departament-densenyament>
21. Gil-Jaurena, Inés (julio, 2017). *The development of intercultural competences in online environments*. Trabajo presentado en International Conference on Open and Innovative Education (ICOIE), Open University of Hong Kong, Hong Kong, China. Heidegger, Martin (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
22. Husserl, Edmund (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
23. Karanikola, Zoe; Katsioui, Glykeria; Palaiologou, Nektaria (2022). Teachers' global perceptions and views, practices and needs in multicultural settings. *Education Sciences*, 12(4), 280. <https://doi.org/10.3390/educsci12040280>

24. Ladson-Billings, Gloria (2019). Culturally Relevant Pedagogy 3.0: Aka the Remix Revisited. *Harvard Educational Review*, 89(2), 149-168. Recuperado de [https://www.teachingworks.org/images/files/CRP\\_remix\\_HER.pdf](https://www.teachingworks.org/images/files/CRP_remix_HER.pdf)
25. Nieto, Sonia (2018). *Language, culture, and teaching: Critical perspective*. Nueva York: Teachers College Press.
26. Peñalva-Vélez, Alicia; Leiva-Olivencia, Juan (2017). Attitudes and perceptions towards cultural diversity and interculturality in the university context. A comparative study. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 237, 548-553. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.105>
27. Podestá, Sonia Pía; Álvarez, Ibis M.; Morón, Mar (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2543>
28. Romijn, Bodine; Slot, Pauline; Leseman, Paul; Pagani, Valentina (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>
29. Tarrés-Vallespí, Anna; Blanch-Gelabert, Silvia; Forestello, Ana María; Arias-Sánchez, Samuel (2024). Prácticas docentes resilientes en la relación entre profesorado y familias en contextos socioeconómicos vulnerables. Realidades y oportunidades en una fase de emergencia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 63-75. <https://doi.org/10.6018/reifop.639441>
30. Teddlie, Charles; Yu, Fen (2007). Mixed methods sampling. A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/2345678906292430>
31. Timoštšuk, Inge; Uibu, Krista; Vanahans, Maiki (2022). Estonian preschool and primary teachers' intercultural competence as shaped by experiences with newly arrived migrant students. *Intercultural Education*, 33(5), 540-557. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2121105>
32. Vigo-Arazola, Begoña; Macías-Gómez-Estern, Beatriz; Matsumoto, Mitsuko; López-Medialdea, Ana (2024). Transformando con el profesorado las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. Un proceso de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 49-62. <https://doi.org/10.6018/reifop.639411>

33. Yin, Robert (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.

### **Agradecimientos**

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, ESPAÑA, 2020. Ayudas correspondientes a la convocatoria 2020 de proyectos de “I+D+i” en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i y de I+D+i orientada a los retos de la sociedad. Referencia: PID2020-118198RB-I00.

### **Muriel Gutiérrez González**

Licenciada en Educación por la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación de Chile y máster en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Asistente de investigación en proyectos de inclusión educativa. Doctoranda en Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: [muriel.gutierrez@autonoma.cat](mailto:muriel.gutierrez@autonoma.cat)

### **Ibis M. Álvarez Valdivia**

PhD en Psicología de la Educación (1998, Universidad de La Habana, Cuba). Profesora agregada de la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesora Consultora de Estudios de Psicología y Educación de la Universitat Oberta de Catalunya. Correo electrónico: [ibisMarlene.Alvarez@uab.cat](mailto:ibisMarlene.Alvarez@uab.cat)