

La Educación Intercultural E Inclusiva En Contextos Educativos De Alta Complejidad

Intercultural and inclusive education in highly complex educational contexts

Juan José Leiva- Olivencia

María Jesús Santos-Villalba

José Luis González-Sodis

María José Alcalá del Olmo-Fernández

Universidad de Málaga
e- mail (juanleiva@uma.es)

© The Author(s) 2026

Volumen 19 nº 1 junio 2026

Fechas recepción 15/03/2026

Fecha Aceptación 15/06/2026

Como citar este artículo:

Leiva-Olivencia, J.J.; Santos-Villalba, M.J.; González-Sodis, J.L. y Alcalá-del-Olmo-Fernández, M.J. (2026) La Educación Intercultural E Inclusiva En Contextos Educativos De Alta Complejidad. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 19, nº 1, pp. 100-122

Resumen

Las prácticas educativas interculturales e inclusivas en contextos de alta complejidad constituyen una respuesta pedagógica esencial ante la creciente diversidad cultural del alumnado en las actuales instituciones educativas. Estos centros se caracterizan por atender a una población escolar heterogénea y en situación de vulnerabilidad social, incluyendo estudiantes migrantes, refugiados y con necesidades específicas de apoyo educativo. Este artículo presenta una investigación sobre las estrategias didáctico-culturales, digitales y socioemocionales implementadas en centros educativos de alta complejidad ubicados en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Se adoptó una metodología cualitativa mediante grupos focales con 34 docentes pertenecientes a las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. Los resultados ponen de relieve que el profesorado desarrolla estrategias innovadoras para la atención a la diversidad cultural, integrando progresivamente medios digitales en su práctica y valorando el acompañamiento socioeducativo como herramienta didáctica clave para desarrollar una adecuada respuesta educativa inclusiva, equitativa y de calidad. También se aprecian dificultades relacionadas con la insuficiencia de recursos, la

sobrecarga docente y la necesidad crítica de formación en competencias interculturales. Se concluye que la educación intercultural e inclusiva debe evolucionar desde enfoques compensatorios hacia pedagogías transformadoras y resilientes que reconozcan la diversidad como cualidad emergente del sistema educativo. Se trataría de avanzar hacia un proyecto ético y político-pedagógico orientado hacia la construcción de sociedades más justas y democráticas, donde resulta necesario impulsar la implementación de modelos y prácticas más innovadoras, participativas y culturalmente sensibles.

Palabras clave: educación intercultural, inclusión educativa, alta complejidad, formación docente, diversidad cultural.

Abstract

Intercultural and inclusive educational practices in highly complex contexts represent an essential pedagogical response to the growing cultural diversity of the student body in today's educational institutions. These schools are characterised by serving a diverse student population in socially vulnerable situations, including migrant and refugee students, as well as those with specific educational support needs. This article presents research on the didactic-cultural, digital and socio-emotional strategies implemented in highly complex educational centres located in the Autonomous Community of Andalusia (Spain). A qualitative methodology was adopted using focus groups with 34 teachers from early years, primary and secondary education. The results highlight that teachers develop innovative strategies to address cultural diversity, progressively integrating digital resources into their practice and valuing socio-educational support as a key teaching tool for developing an appropriate educational response that is inclusive, equitable and of high quality. Difficulties are also noted regarding insufficient resources, teacher overload and the critical need for training in intercultural skills. It is concluded that intercultural and inclusive education must evolve from compensatory approaches towards transformative and resilient pedagogies that recognise diversity as an emergent quality of the education system. The aim would be to move towards an ethical and political-pedagogical project geared towards building fairer and more democratic societies, where it is necessary to promote the implementation of more innovative, participatory and culturally sensitive models and practices.

Key words: intercultural education, educational inclusion, high complexity, teacher training, cultural diversity.

1. Introducción

En un mundo cada vez más globalizado, interconectado y en red, la presencia de distintas culturas constituye una realidad compleja y emergente, que se encuentra imbricada en los contextos sociales y educativos contemporáneos. Esta diversidad cultural, influye de manera significativa en las dinámicas y en las respuestas socioeducativas de las instituciones escolares, que desempeñan un papel crucial en la promoción crítica de la interculturalidad (Aguilera-Valdivia, 2023; Le Duc, 2024). Su implementación efectiva e integral requiere repensar los fundamentos y prácticas de la educación intercultural en una era de inseguridad y de incertidumbre (Huizinga, 2024; Musai, 2021). Ello no implica tan solo la adopción de estrategias didácticas más

activas y dinámicas, sino también un reajuste de las estructuras organizativas y curriculares con las que dar respuesta a las necesidades de un alumnado culturalmente diverso (Jiménez-Vargas et al., 2020).

La educación intercultural e inclusiva se ha convertido en una prioridad pedagógica fundamental en el contexto educativo actual, especialmente en aquellos centros denominados de alta complejidad que enfrentan desafíos significativos derivados de las características socioeconómicas y culturales de su alumnado y de su entorno comunitario (Lasheras-Lalalana et al., 2024; Passiatore et al., 2019; Sorkos & Hajisoteriou, 2020). Estos centros suelen albergar a un elevado porcentaje de estudiantes provenientes de familias en situación de vulnerabilidad, que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), incluyendo migrantes y refugiados (González et al., 2021). Esta tipología de instituciones educativas asume el reto de implementar una educación intercultural e inclusiva que no sólo aborda retos lingüísticos o curriculares referidos al alumnado, sino que también se encarga de atender situaciones de conflicto cultural e identitario que impregnan las relaciones educativas y comunitarias en las colectividades locales (de Marcos-Martí & Sanahuja-Ribés, 2024; Martínez-Garrido & Turienzo, 2024; Pérez-Arredondo et al., 2024). Se trata, además, de centros que requieren la adopción de enfoques pedagógicos comprometidos con la innovación y con la utilización de recursos didácticos con los que abordar las necesidades personales y colectivas de su alumnado (Vasil, 2024). En este escenario, la formación del profesorado emerge como un elemento crucial con el que propiciar la adquisición de competencias interculturales. Kesak y Basic (2023) analizaron las identidades pedagógicas sociales que se iban gestando durante los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes recién llegados, valorando la importancia de la adquisición de dichas competencias interculturales en la práctica docente. Esta formación debe ser continua, reflexiva y eminentemente crítica, permitiendo a los docentes reorientar sus prácticas para ajustarlas a las demandas socioculturales y a los sucesos sobrevenidos que puedan acontecer en los contextos educativos (Ganassin et al., 2024; Pescarmona & Gozzelino, 2024; Yip, 2024). En situaciones de emergencia social, como la vivida durante la pandemia, el panorama escolar visibilizó de una manera más explícita las desigualdades educativas, sociales, culturales, digitales, entre otras, lo que obligó a replantear los formatos de enseñanza-

aprendizaje tradicionales y la forma de interactuar con los diferentes agentes de la comunidad educativa.

Explorar la realidad y el futuro de la interculturalidad en las escuelas actuales supone enfatizar la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas adaptativas y flexibles (Pérez-Jorge et al., 2023). Ante esta realidad, la interculturalización curricular emerge como un paso necesario pero incompleto si no se atiende en la escuela a la construcción identitaria de los más jóvenes que forman parte de una sociedad digitalizada e interconectada, con gran influencia de las redes sociales y la propia “digitalización cultural”. Szelei et al. (2024) abordan la necesidad de trabajar la justicia social en las escuelas con una alta presencia de diversidad cultural, subrayando la relevancia de combatir el racismo y la xenofobia, los discursos de odio y, por ende, promover activamente la equidad, el compromiso moral por la inclusión educativa y por la exaltación de las diferencias culturales. Para el logro de dicho compromiso se evidencia la necesidad de ofrecer propuestas educativas situadas en la línea de la sensibilidad intercultural, el respeto y el reconocimiento a las diferencias culturales, alejadas de planteamientos meramente teóricos y folclóricos del concepto de interculturalidad. Aquí radica el valor de nuestro estudio, cuyo objetivo general es analizar el abordaje de una educación intercultural e inclusiva en el periodo vivido durante la alarma social y en la época actual desde los ejes discursivos del profesorado perteneciente a centros educativos especialmente desafiantes ubicados en el territorio andaluz. De forma más específica, se pretende: a) Identificar las estrategias didáctico-culturales, digitales y socioemocionales desarrolladas con el alumnado culturalmente diverso; b) conocer la formación permanente del profesorado para desarrollar una educación intercultural e inclusiva; y c) extraer los principales elementos facilitadores y disruptores en el desarrollo de la interculturalidad en los distintos centros educativos seleccionados en este estudio. Esta investigación se desarrolló en el marco de un proyecto de I+D+I (Includex. Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado vulnerable en situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa (PID2020-118198RB-I00) financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación.

2. Metodología

La metodología adoptada en este estudio fue de naturaleza cualitativa, basada en la realización de grupos focales como herramienta principal para la obtención de datos.

Estos fueron planificados de forma meticulosa en cuanto a la elección de los participantes, la capacitación de quienes facilitaron la dinámica, la organización de aspectos logísticos, así como la disposición de recursos para el registro audiovisual.

Participaron docentes de los niveles de educación infantil, primaria y secundaria pertenecientes a cuatro instituciones educativas catalogadas como de alta complejidad, ubicadas en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Dichas instituciones se distinguen por atender a estudiantes procedentes de contextos de fragilidad social, que enfrentan problemáticas caracterizadas por la asistencia irregular, altas tasas de absentismo escolar, requerimientos particulares de apoyo pedagógico y la pertenencia a familias en situación de riesgo psicosocial.

Se organizaron cuatro grupos focales en cada una de las provincias que formaron parte de este estudio, en concreto Málaga y Sevilla. Cada uno con una duración aproximada de sesenta minutos, integradas por un total de 22 participantes femeninas y 12 masculinos. Para incorporar a los sujetos de este estudio, se estableció comunicación con los responsables directivos de los respectivos centros escolares, a quienes se les presentó la finalidad de esta investigación y se les proporcionó un documento de consentimiento en el que quedaba asegurado el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos, permitiendo así su colaboración voluntaria. Al mismo tiempo, cabe mencionar que, durante todo el proceso, se salvaguardaron los criterios éticos relacionados con la privacidad en el registro audiovisual de los encuentros.

3. Análisis de datos

La etapa inicial del procedimiento analítico consistió en la elaboración de un registro escrito de las sesiones, seguida por la delimitación de distintos criterios temáticos para organizar los datos recabados. Para examinar el material textual derivado de las transcripciones, se recurrió al software ATLAS.ti, especializado en el procesamiento de datos cualitativos. Se definieron distintos conjuntos, divisiones temáticas, ejes analíticos (Atención a la Diversidad Cultural ADC y Prácticas Educativas PE) y subtemas, siguiendo una lógica deductiva (véase Tabla 1). Esta estrategia facilitó el análisis e interpretación de los datos, así como la estructuración de las intervenciones emitidas por el personal docente involucrado.

Tabla 1

Categorías y subcategorías del análisis de grupos focales

<i>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL (ADC)</i>	<i>PRÁCTICAS EDUCATIVAS (PE)</i>
<i>Perfil Alumnado (PA)</i>	<i>Uso de medios digitales (UMD)</i>
<i>Acompañamiento Socioeducativo (AS)</i>	<i>Estrategias de E-A (EEA)</i>
<i>Conflictos Interculturales (CI)</i>	<i>Organización Espacios (OE)</i>
<i>Formación Permanente (FP)</i>	<i>Relación profesorado-alumnado (RPA)</i>

Nota. Elaboración propia

4. Resultados

En este apartado se recogen los resultados desprendidos de la investigación atendiendo a las aportaciones del profesorado participante, el proceso de categorización y los objetivos planteados.

Como punto de partida se va a explicitar el análisis correspondiente a cada una de las categorías que conforman la dimensión *Atención a la Diversidad Cultural (ADC)*. Con la categoría *Perfil Alumnado (PA)* se alude a una composición altamente heterogénea y multicultural de estudiantes que caracteriza a estos centros educativos de alta complejidad. Esta diversidad se manifiesta en múltiples dimensiones que van más allá de la procedencia geográfica, abarcando aspectos lingüísticos, socioeconómicos, culturales y familiares que configuran un entramado complejo de necesidades educativas diferenciadas.

Los participantes de este estudio exponen que la multiculturalidad presente en el aula se convierte en un elemento desafiante y a la vez enriquecedor, puesto que los estudiantes aportan diferentes bagajes culturales, experiencias vitales y sistemas de valores que requieren una comprensión profunda por parte del profesorado. Esta diversidad cultural no solo se refiere a la nacionalidad de origen, sino que incluye también diferencias en los estilos de aprendizaje, las expectativas familiares, los códigos de comunicación y las formas de participación en el proceso educativo. Dicha diversidad implica la adopción

de reajustes para garantizar el bienestar académico y socioemocional del alumnado, ya que mientras que algunos estudiantes se enfrentan con barreras idiomáticas, otros arrastran historias personales complejas que inciden directamente en su proceso de aprendizaje y socialización.

En esta tipología de centros educativos, el reconocimiento y la atención a esta diversidad constituyen una seña de identidad principal que refleja un compromiso institucional con la equidad y la inclusión educativa, procurando que ningún alumno o alumna quede excluido de los procesos de aprendizaje. Se narra que *“tenemos alumnado muy diverso, con diferentes procedencias culturales y niveles socioeconómicos muy variados. Algunos llegan sin conocer apenas el idioma y otros tienen historias familiares muy complejas que influyen en su rendimiento académico”* (Prof 1 M). La escuela es definida, así como un lugar que no solo propicia un aprendizaje académico, sino también un entorno seguro donde se establecen hábitos y se cubren necesidades básicas que en muchos casos no están garantizadas en el hogar.

Con respecto a la categoría *Acompañamiento Socioeducativo (AS)* esta se define como una estrategia integral de apoyo que trasciende el ámbito puramente académico para abordar las dimensiones social, emocional y personal del alumnado. Con este acompañamiento se pretende que la permanencia del alumnado en el aula ordinaria sea una prioridad, evitando la segregación y promoviendo la inclusión mediante apoyos dentro del grupo-clase. Señalan que se cuenta con recursos y programas específicos, como el profesorado de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) y clases de apoyo para el alumnado de incorporación tardía o con desconocimiento del idioma, que se complementan con la implicación activa de las familias y asociaciones externas. Se plantea que el objetivo fundamental de estos programas se oriente a la creación de redes de apoyo que faciliten la integración socioeducativa y promuevan el desarrollo de competencias para la vida, especialmente en el caso de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Los docentes han expresado que dicho acompañamiento se vio condicionado por la falta de recursos y tiempo, especialmente durante y después de la pandemia. Esto obligó a asumir una carga adicional, puesto que la escasez de tiempo para realizar tutorías y ofrecer una atención individualizada limitó la capacidad de conocer en profundidad al alumnado y de responder adecuadamente a sus necesidades.

“Tuvimos dificultades para atender a todo el alumnado de forma eficiente, porque básicamente nuestro horario, requiere una serie de trabajos como preparar clases,

corregir, etc. Y aunque tengamos una hora de tutoría, es claramente insuficiente como para conocer al alumnado y como para atender a la diversidad correctamente (Prof 7 H)."

La categoría *Conflictos Interculturales (CI)* se relaciona con una manifestación compleja de la diversidad cultural que requiere de un abordaje integral de las dinámicas relacionales y comunicativas establecidas en contextos multiculturales. Estos conflictos, según se menciona, no siempre tienen su origen en diferencias culturales reales, sino que frecuentemente surgen de malentendidos, estereotipos o interpretaciones erróneas de comportamientos y actitudes. La convivencia en un entorno escolar multicultural conlleva la aparición de conflictos interculturales, que generalmente surgen por diferencias en la interpretación de normas, valores y formas de convivencia escolar. Estas tensiones, según verbalizan los participantes de este estudio, no deben entenderse únicamente como problemas, sino como oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de competencias interculturales tanto en el alumnado como en el profesorado.

En la misma línea, las personas participantes en esta investigación plantean que la gestión efectiva de los conflictos interculturales requiere el desarrollo de competencias específicas para la mediación intercultural y la resolución dialogada de posibles controversias que puedan generarse. El desarrollo de estrategias preventivas basadas en el conocimiento mutuo, el respeto por la diversidad y la construcción de vínculos de confianza se proponen como elementos clave para la conformación de un clima de convivencia positivo a lo largo de los discursos generados en los grupos focales. Se subraya que *"a menudo surgen malentendidos porque las normas de convivencia se interpretan de manera diferente según la cultura de origen. Por ejemplo, conceptos como el respeto a la autoridad, la puntualidad o las formas de participación en clase varían mucho entre culturas"* (Prof 3 M). En la misma línea, se expone que la educación intercultural debe promover el diálogo y la empatía, además de fomentar la comprensión mutua y la resolución pacífica de conflictos.

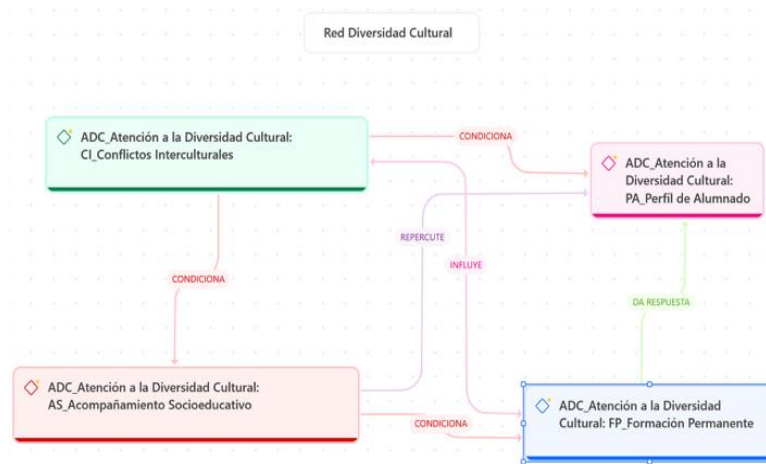
Atendiendo a la categoría *Formación Permanente (FP)* esta se refiere a una estrategia esencial para la adquisición de competencias interculturales con las que dar respuesta a las demandas y casuísticas que implica la diversidad en las aulas. El profesorado manifiesta una necesidad creciente de formación específica y continua para gestionar la diversidad cultural y responder adecuadamente a las nuevas realidades educativas que plantea la multiculturalidad del alumnado. Además, mencionan la importancia de contar

con herramientas y estrategias concretas que permitan afrontar con mayor seguridad y eficacia los retos del aula diversa. Esta formación debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos teóricos para focalizarse en el desarrollo de habilidades prácticas, actitudes empáticas y estrategias pedagógicas específicas esenciales en contextos multiculturales. Se subraya la importancia del asesoramiento en lo referente a los agrupamientos del alumnado, la tipología de evaluación o las metodologías didácticas para promover un aprendizaje significativo. Asimismo, destacan que la formación permanente debe promover la reflexión crítica sobre las propias concepciones culturales y fomentar la capacidad de comprensión y valoración de perspectivas diferentes. El trabajo compartido entre docentes, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica constituyen una herramienta esencial para el desarrollo profesional, según lo que exponen los participantes, dado que *"reconocemos que nos falta formación específica para gestionar la diversidad cultural en nuestras aulas. Muchas veces actuamos de forma intuitiva, aprendiendo sobre la marcha, pero necesitaríamos más herramientas y estrategias concretas para abordar estas situaciones"* (Prof 4 H).

En la figura 1 se presenta de forma gráfica la relación existente entre las distintas subcategorías pertenecientes a la categoría *Atención a la Diversidad Cultural (ADC)*. Se pone de relieve que los *Conflictos Interculturales (CI)* condicionan de forma significativa el *Perfil del Alumnado (PA)*, de la misma forma que el *Acompañamiento Socioeducativo (AS)* repercute en la configuración de dicho perfil. Con respecto a la subcategoría *Formación Permanente (FP)* se enfatiza una optimización de la propia acción socioeducativa con el alumnado culturalmente diverso, poniéndose en valor el *Acompañamiento Socioeducativo (AS)* como herramienta clave de estos procesos formativos.

Figura 1

Red semántica de la categoría Atención a la Diversidad Cultural (ADC)



Seguidamente se presenta el análisis correspondiente a cada una de las subcategorías que conforman la categoría *Prácticas Educativas (PE)*.

El *Uso de Medios Digitales (UMD)*, se define como la integración y utilización de herramientas tecnológicas para facilitar la comunicación, la gestión y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes entrevistados expusieron que las situaciones de emergencia social suponen un punto de inflexión en la integración de medios digitales en la educación. El uso de plataformas como Classroom, Moodle, Google Meet o Zoom era escaso o inexistente para la mayoría del profesorado, sin embargo, la necesidad de mantener la continuidad educativa durante el confinamiento obligó a una rápida adaptación y aprendizaje de estas herramientas. Este proceso no solo implicó la adquisición de competencias técnicas, sino que también transformó la forma de concebir la enseñanza y la comunicación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa. Asimismo, argumentaron que actualmente, los medios digitales se han consolidado como un recurso habitual y polivalente en el día a día de los centros, incorporándose de manera estable en la práctica educativa. Otros docentes, sin embargo, manifestaron que el proceso de digitalización sigue sin estar exento de dificultades, ya que hay quienes están familiarizados con estas tecnologías, mientras que otros siguen experimentando dificultades para gestionar dichas herramientas, unido a la falta de recursos didácticos y digitales en este tipo de centros educativos.

“Pues por ejemplo hemos tenido que aprender el uso del Classroom, Moodle o Google Meet para las reuniones virtuales, ... cosas que antes de la pandemia no las conocíamos en absoluto. Empezamos todos con el uso del Zoom y poco a poco fuimos descubriendo y aprendiendo el uso de otros recursos y plataformas (Prof 9 M)”

Las *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje (EEA)* implica el conjunto de enfoques y dinámicas que el profesorado diseña y aplica para facilitar el aprendizaje e incentivar la participación del alumnado, adaptándose a sus necesidades y al propio contexto.

Los participantes de este estudio apuntaron que tanto en el periodo pandémico como en la actualidad resulta prioritario adecuar las actividades y los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente a aquellos que presentan dificultades y/o requieren de apoyos específicos. También señalaron que fue clave la participación de las familias para mantener el vínculo educativo y emocional, si bien en la actualidad ven como un reto el que exista una continuidad en dicha relación pedagógica familia-escuela.

Algunas de las estrategias que los docentes ponen en práctica de manera habitual y para ofrecer una respuesta óptima a la diversidad del alumnado, son el uso de metodologías de corte activo e innovador para contribuir eficazmente a la personalización de la educación y hacer más constructivas e innovadoras las situaciones de enseñanza-aprendizaje. A su vez, se destacó la presencia en el aula de la figura del maestro de apoyo, intérpretes de lengua de signos, profesorado para facilitar el aprendizaje de la lengua vehicular y la implementación de agrupamientos flexibles.

“Con los alumnos que tienen alguna dificultad intentamos que tengan el apoyo de otro compañero o incluso les adaptamos las diferentes actividades a un nivel más adecuado a sus características y necesidades personales. Estamos más pendientes, procuramos tener a alguien que también esté atento... es decir contamos con el maestro de apoyo (Prof 5 M).”

La categoría *Organización de Espacios (OE)*, se refiere al conjunto de criterios, principios y prácticas utilizadas para distribuir y estructurar físicamente el ambiente educativo, de tal forma que afronte las demandas concretas, objetivos y/o características de los agentes educativos. Los docentes expusieron que el periodo de alarma social transformó radicalmente la organización de los espacios educativos, ya que el hogar se convirtió en el principal entorno de aprendizaje. Esta situación impulsó la creatividad

tanto del alumnado como del profesorado, que diseñaron actividades en consonancia con los recursos disponibles en el hogar, promoviendo la utilización de materiales reciclados, la realización de actividades físicas, y la creación de rutinas singulares que permitieran mantener cierta estructura y sentido de pertenencia. Al regresar a la presencialidad, verbalizaron que la organización física del centro estuvo marcada por distintas restricciones sanitarias que redujeron la interacción y dificultaron la continuidad de metodologías de corte más innovador. La flexibilidad horaria y espacial en esos momentos dio paso a normas estrictas que, según el profesorado, limitaron las relaciones interpersonales, afectando todo ello a la experiencia educativa y al bienestar emocional. En la actualidad, refiriéndose de manera concreta al alumnado con diversidad cultural, subrayaron la importancia de favorecer la inclusión y la permanencia de estos estudiantes en el aula ordinaria, evitando la posible segregación de aquellos que requieren apoyos específicos, integrando los recursos y los especialistas dentro del propio grupo-clase. Esta estrategia buscaba preservar el sentido de pertenencia y evitar que el alumnado pierda el contacto con su entorno habitual, lo que resultó fundamental para su desarrollo socioemocional e inclusivo, y es que *“en el caso de los niños más pequeñitos, siempre está el profesor de apoyo dentro del aula ordinaria, es decir, que no sacamos al niño fuera del aula para que no se aparte de su entorno conocido (Prof 10 H).”*

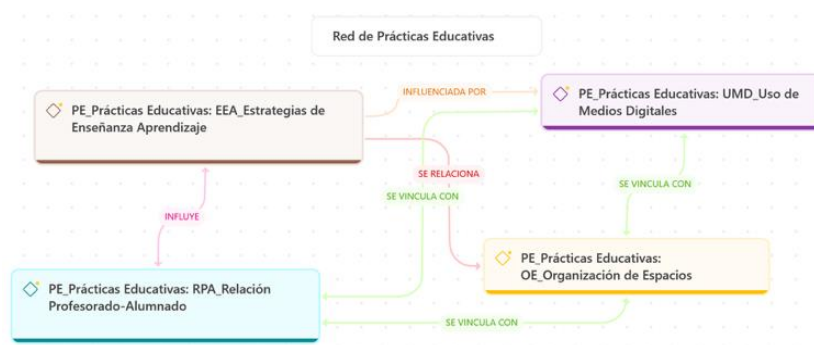
La *Relación Profesorado-Alumnado (RPA)*, hace referencia al conjunto de interacciones que se establecen entre el personal docente y los estudiantes dentro del contexto educativo. Esta relación estuvo muy condicionada por la implicación familiar y las circunstancias personales, según manifestaron los docentes durante la realización del grupo focal. El vínculo afectivo cobró una importancia especial, con demandas de contacto y de apoyo emocional que iban más allá de lo académico, puesto que el profesorado tenía que atender no solo las dudas educativas, sino también las inquietudes y necesidades emocionales del alumnado, lo que contribuyó a la redefinición de su identidad profesional. El retorno a las clases presenciales trajo consigo nuevos desafíos que aún persisten en la actualidad como son el aumento de la conflictividad, el absentismo, las dificultades de adaptación y, en algunos casos, los problemas de salud mental. No obstante, el profesorado afirmó encontrarse preparado para adaptarse a estas realidades con una actitud comprensiva, aunque con la necesidad de recibir más apoyo multi e interdisciplinar para que trabajando en red, fuese posible contar con las

herramientas necesarias con las que crear un clima de confianza. Se incide en que “*cada vez tenemos más alumnado con problemáticas de absentismo y salud mental, que no sabemos bien como atajar, necesitamos más apoyo de otros profesionales para trabajar de manera colaborativa y que así sea más fácil responder las posibles situaciones desafiantes que puedan generarse*” (Prof 16 M).

En la figura 2 se visualiza la relación existente entre las distintas subcategorías pertenecientes a las *Prácticas Educativas (PE)*. Así, las *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje (EEA)* se configuran como herramientas catalizadoras de las distintas subcategorías analizadas *Relación Profesorado-Alumnado (RPA)*, *Organización de Espacios (OE)* y el *Uso de Medios Digitales (UMD)*. Estas relaciones plenamente holísticas nos permiten indagar en la profundidad de los significados de interactividad y organización de aspectos curriculares que buscan construir una educación comprometida con la interculturalidad y la cultura de la diversidad.

Figura 2

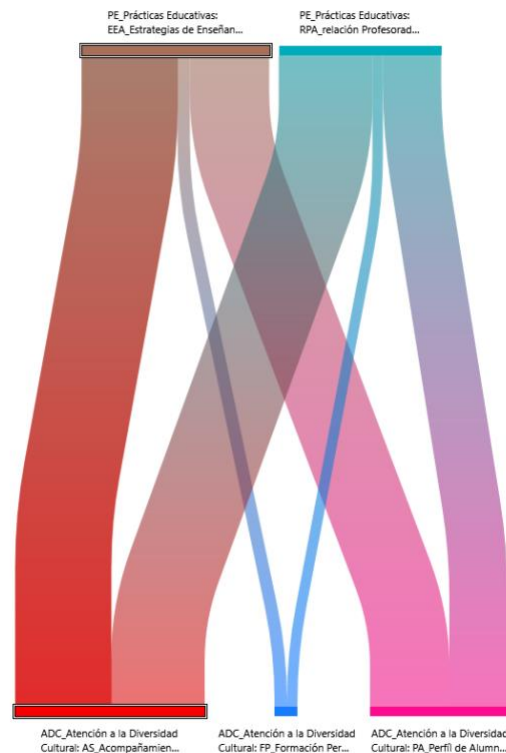
Red semántica de la categoría Prácticas Educativas (PE)



En la figura 3 se visualizan las diversas conexiones de las respuestas de los participantes en lo referente a las subcategorías expuestas. Las Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje (EEA) co-ocurre con el Acompañamiento Socioeducativo (AS) y el Perfil del Alumnado (PE) lo que implica que, ante una mayor variabilidad de estrategias, se favorecerá el acompañamiento socioeducativo y por ende la adaptación a las distintas necesidades y casuísticas que pueda presentar el alumnado. A su vez, este acompañamiento propicia una mayor conexión en la relación que se establece entre el profesorado y los estudiantes.

Figura 3

Diagrama de Sankey de los códigos AS, FP, PA, EEA y RPA



Asimismo, se puede apreciar la relevancia de una formación intercultural e inclusiva permanente que emerja de forma consciente y comunitaria como oportunidad de mejora e innovación en escenarios escolares complejos por el derecho a una educación inclusiva. No se puede obviar que aún perviven algunas situaciones de invisibilidad, camuflaje y/o negación de las diversidades en una coyuntura social y política de enorme complejidad e incertidumbre en la que resulta más necesario que nunca una educación en valores democrática donde la solidaridad, el apoyo mutuo y la justicia curricular orienten y den sentido crítico a prácticas educativas más cooperativas, empáticas y sensibles.

4. Discusión y conclusiones

La discusión de los resultados obtenidos permite situar esta investigación en consonancia con la literatura reciente sobre educación intercultural e inclusiva en contextos formativos de alta complejidad (Cerviño & Torrelles, 2023; Essomba et al., 2019). El perfil de alumnado identificado, caracterizado por su diversidad cultural y por

presentar necesidades académicas y socioemocionales heterogéneas, coincide con la caracterización y percepción de la escuela como un espacio interseccional, transcultural y de “cruce de culturas” (Elias & Mansouri, 2023; Ellis-Robinson & Wayde-Coles, 2021; Rodríguez-Amortegui, 2024), lo que lleva a identificar en la educación intercultural inclusiva una apuesta real con la que reconocer la diversidad como un rasgo estructural y no una excepción y/o particularidad específica del sistema educativo. La función del centro como entorno seguro, también ha sido identificada en investigaciones sobre contextos vulnerables, que destacan el papel de la escuela como escenario de protección al servicio del desarrollo integral del alumnado y de la comunidad. No obstante, otros estudios (Boussif, 2019; Escarbajal et al., 2019; Matarranz & Aguado, 2025) advierten del riesgo de que esta función compensadora derive únicamente en una mirada de carácter asistencialista si no se acompaña de cambios profundos y estructurales en las políticas de equidad, inclusión y organización de dichos centros educativos.

En relación con el acompañamiento socioeducativo, la prioridad otorgada a la permanencia del alumnado en el aula ordinaria se alinea claramente con el enfoque de la educación inclusiva. La existencia de programas y recursos específicos, como las ATAL y apoyos para alumnado de incorporación tardía, confirma la orientación de las instituciones educativas hacia la configuración de medidas destinadas a propiciar el apoyo lingüístico y la inclusión social. Sin embargo, persiste la percepción de insuficiencia de recursos y de sobrecarga docente, especialmente durante el confinamiento, lo que coincide con estudios anteriores (San Martín et al., 2024; Zapata et al., 2025) que revelan el desajuste entre el diseño de medidas para dar respuesta al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo y las condiciones de implementación de una educación inclusiva genuina en centros de alta complejidad. Hay otras investigaciones (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Lozano-Mulet & Neut-Aguayo, 2025) que incluso cuestionan la eficacia de algunas de estas medidas que se llevan a cabo fuera del aula ordinaria o desvinculadas de un proyecto de centro compartido, lo que propicia la segregación y/o guetización del alumnado migrante o en situación de especial vulnerabilidad. Al respecto, Sorkos y Hajisoteriou (2020) argumentan cómo las prácticas escolares que se enfocan en ayudar a estudiantes migrantes se alejan de la perspectiva de la educación intercultural e inclusiva y se aproximan a enfoques educativos de carácter más compensatorio. Esta idea está

presente y vinculada con nuestros hallazgos sobre las tensiones entre los discursos inclusivos y las prácticas efectivas en la realidad escolar.

Con respecto a los conflictos interculturales, los resultados destacaron la necesidad de desarrollar competencias específicas de mediación y estrategias preventivas basadas en el conocimiento mutuo que se encuentra en plena sintonía con los planteamientos de la mediación intercultural escolar, que la conciben como un recurso para tender puentes, prevenir conflictos y transformar las relaciones de poder en la escuela (Martínez-Santa et al., 2025; R'boul, 2025). En este sentido, el hecho de que el profesorado de este estudio acentúe el papel del diálogo y la empatía como mecanismos de resolución de conflictos, puede considerarse como un indicador de avance hacia enfoques pedagógicos más transformadores y resilientes, aunque debería profundizarse hasta qué punto estos posicionamientos se traducen en la cotidianeidad de las aulas.

La formación docente emerge con fuerza como un elemento crítico y de gran relevancia social y comunitaria, donde resulta fundamental el desarrollo de competencias interculturales y democráticas en el profesorado: comprensión común de conceptos, políticas de apoyo, herramientas pedagógicas efectivas, y adopción de enfoques holísticos. No obstante, ciertos estudios (Amsler et al., 2020; Carrillo-López, 2021) coinciden en señalar que la competencia intercultural docente no se adquiere únicamente mediante cursos informativos, sino a través de procesos formativos complejos y experienciales que permitan cuestionar prejuicios y reconstruir marcos de interpretación. Asimismo, la tendencia hacia la integración de enfoques de derechos humanos y justicia social en la educación intercultural se refleja en nuestro estudio y ahonda en la necesidad de modelos educativos con perspectiva intercultural para erradicar el racismo y la xenofobia en tiempos de incertidumbre y de una intensa proliferación de discursos y narrativas emergentes de odio (Mendieta-Otálora et al., 2025; Rebolledo-Gámez & Rodríguez-Casado, 2024).

Con respecto al uso de medios digitales en los procesos pedagógicos, los hallazgos de este estudio se alinean con las investigaciones de Awad y Trenchs-Parera (2024) sobre el uso de tecnología para la educación intercultural, quienes inciden en la idea de cómo los dispositivos digitales facilitan el entendimiento intercultural, pero al mismo tiempo plantean desafíos de desigualdad digital. Esta perspectiva se refuerza con los resultados de Hajisoteriou y Sorkos (2023), quienes subrayan cómo la diversidad intercultural requiere de recursos educativos digitales específicamente diseñados para promover un

aprendizaje colaborativo real y efectivo, así como con el estudio de García-Peñalvo (2021) cuyos resultados exponen cómo ciertas plataformas tipo Padlet, Zoom y Microsoft Forms pueden desarrollar la competencia intercultural a través de actividades reflexivas. En esta línea, la tendencia a la utilización de medios digitales durante emergencias y/o crisis sociales, identificada en nuestro estudio, refleja cómo las crisis aceleran de forma decidida la adopción de más y mejor tecnología educativa. Sin embargo, las limitaciones tecnológicas y la falta de recursos, particularmente en contextos de mayor vulnerabilidad, coinciden con investigaciones (Leiva-Olivencia et al., 2025; Novella-García & Stigliano, 2023; Vázquez-Cupeiro & García-Arnau, 2022) que muestran cómo la brecha digital intensificó las desigualdades educativas durante y después de la pandemia, afectando tanto al alumnado como al propio profesorado en su proceso de digitalización.

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los resultados ilustran la importancia del uso de metodologías activas y la presencia de profesorado de apoyo para favorecer la participación y el logro en contextos heterogéneos. Diversos estudios (Granados-Romero et al., 2020; Sales et al., 2023) han demostrado que estas metodologías facilitan la construcción de un currículo culturalmente relevante y promueven el apoyo entre iguales. Sin embargo, otras investigaciones como la de Muntaner-Guasp et al. (2022) o la de Cabanillas-García (2025), advierten de que la mera adopción de “metodologías activas” no garantiza per se la inclusión, especialmente cuando no se acompaña de una revisión profunda de los criterios de evaluación, de la organización interna del centro y de las casuísticas propias del alumnado.

Las evidencias pedagógicas recientes sugieren que la educación intercultural debe evolucionar desde enfoques compensatorios hacia pedagogías más transformadoras, innovadoras y creativas que reconozcan la interculturalidad y generen una conciencia crítica. Esto implica superar la enseñanza centrada en la transmisión de meros contenidos para convertirse en promotora de la vinculación aula-comunidad y el fortalecimiento de la transformación de las desigualdades sociales. Es más, supone revisar críticamente el concepto y práctica de las competencias que a veces se erigen en dispositivos más bien técnicos y/o cosificados, y es que hay que volver a “humanizar” la educación especialmente en momentos convulsos y francamente delicados como los que

estamos viviendo ante la creciente intolerancia, proliferación de discursos de odio y acciones de violencia racista y xenófoba.

La necesidad crítica de desarrollar competencias específicas en el profesorado que vayan más allá de la sensibilización cultural supone reflexionar "sobre", "para" y "en" la diversidad, lo que puede proporcionar una estructura comprensiva que debe integrarse en la formación inicial y continua del profesorado de forma decidida e ineludible. Esto implica asumir unas sinergias proactivas entre las que se incluyen competencias reflexivas críticas, habilidades de mediación intercultural, y capacidades para abordar directamente las inequidades sistémicas.

La presente investigación sobre educación intercultural e inclusiva en contextos educativos de alta complejidad presenta varias limitaciones inherentes que deben ser reconocidas para una correcta interpretación de los resultados obtenidos y su potencial transferibilidad a otros contextos escolares. Existen limitaciones metodológicas, y es que el diseño cualitativo basado en grupos focales, si bien permite una comprensión profunda de las perspectivas de los participantes, implica restricciones significativas en términos de generalización de los hallazgos. También podemos aludir a limitaciones temporales y/o contextuales, y es que el estudio se desarrolló en un momento específico y en contextos educativos particulares, lo que puede limitar un conocimiento más amplio sobre la caducidad o no temporal de los hallazgos obtenidos.

La digitalización en contextos de emergencia debe evolucionar hacia un uso equitativo e inclusivo de las tecnologías educativas. Esto requiere un acceso universal que debe incorporar la garantía de conectividad y dispositivos para todos los estudiantes sin exclusiones. También, la puesta en práctica de una competencia digital intercultural para utilizar tecnologías de manera culturalmente sensible y críticamente informada, así como la capacidad de creación de contenidos digitales que reflejen la diversidad cultural y promuevan el diálogo intercultural.

En definitiva, la educación intercultural e inclusiva en contextos de alta complejidad no constituye simplemente una respuesta técnica a la diversidad, sino un proyecto ético y político-pedagógico orientado hacia la construcción de sociedades más justas y democráticas. La investigación futura debe profundizar en el desarrollo de modelos pedagógicos específicos para contextos de alta complejidad, así como en el diseño de sistemas de formación docente que preparen efectivamente a los profesionales de la

educación para estos desafíos. Solo a través de este compromiso sostenido con la investigación, la práctica y la transformación social podremos avanzar hacia la materialización de una educación intercultural e inclusiva que dignifique verdaderamente la diversidad humana y promueva la justicia social.

Financiación

Proyecto de I+D+I (Incluedux. Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado vulnerable en situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa (PID2020-118198RB-I00) financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación). Este estudio se realizó de acuerdo con las directrices de la Declaración de Helsinki y fue aprobado por el Comité de Ética de Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (código de protocolo: CEEAH6272, 12 de febrero de 2022).

Referencias bibliográficas

- Aguilera-Valdivia, M. M. (2023). Performances en el aula. Identidades docentes y prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en contextos escolares de alta migración. *Perfiles educativos*, 45(180), 8-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60380>
- Amsler, S., Kerr, J., & Andreotti, V. (2020). Interculturality in teacher education in times of unprecedented global challenges. *Education and Society*, 38(1), 13-37. <https://doi.org/10.7459/es/38.1.02>
- Arroyo-González, M. J. & Berzosa-Ramos, I. (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Awad, H., & Trenchs-Parera, M. (2024). Intercultural education in understudied contexts: lessons learned to rethink the conceptualization and assessment of intercultural competence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(10), 4086-4101. <http://doi.org/10.1080/01434632.2022.2139832>
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 94(33.2), 81-94. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72724>
- Cabanillas-García, J. L. (2025). The Application of Active Methodologies in Spain: An Investigation of Teachers' Use, Perceived Student Acceptance, Attitude, and Training Needs Across Various Educational Levels. *Education Sciences*, 15(2), 210. <https://doi.org/10.3390/educsci15020210>
- Carrillo-López, C. (2021). Dimensiones de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De*

Ciencias De La Educación, 2(30), 79–100.
<https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v2.05>

- Cerviño, I., & Torrelles, A. (2023). El valor de la interculturalidad en los proyectos educativos y de convivencia de las escuelas españolas: el caso de Cataluña. *Aula Abierta*, 52(1), 23-31. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.23-31>
- De Marcos-Martí, M., & Sanahuja-Ribés, A. (2024). DUA, Inclusión e interculturalidad en la formación inicial docente: percepciones del profesorado universitario. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (34), 59–81. <https://doi.org/10.18172/con.5893>
- Elias, A., & Mansouri, F. (2023). Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education. *Journal of Multicultural Discourses*, 18(1), 4-21. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21337>
- Ellis-Robinson, T. & Wayde-Coles, J. (2021) School, university and community collaboration to promote equity through inclusive cultural competence. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 44. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4670>
- Escarbajal, A., Essomba-Gelabert, M. A., & Abenza-Pastor, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural». *Educar*, 55(1), 79-99. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/348882>
- Essomba, M., Guardiola, J., & Pozos, K.V. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 43-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73219>
- Ganassin, S., Georgiou, A., Reynolds, J., & Ateek, M. (2024). Vulnerability and multilingualism in intercultural research with migrants: developing an inclusive research practice. *Language and Intercultural Communication*, 24(5), 385-393. <https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2411083>
- García-Peñalvo, F. J. (2021). Digital transformation in the universities: Implications of the COVID-19 pandemic. *Education in the Knowledge Society*, 22, e25465. <https://doi.org/10.14201/eks.25465revistas.usal+1>
- González, S. P. P., Valdivia, I. M. Á., & Velasco, M. M. (2021). Educar a través del arte en contextos de alta complejidad. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (5).
- Granados-Romero, J. F., Vargas-Pérez, C. V., & Vargas-Pérez, R. A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349.
- Hajisoteriou, C., & Sorkos, G. (2023). Towards a new paradigm of “Sustainable Intercultural and inclusive education”: A comparative “blended” approach. *Education Inquiry*, 14(4), 496-512. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2071016>
- Huizinga, R. P. (2024). “We’re not that much different from you!”: navigating positions of betweenness to explore solidarity, care and vulnerability in refugee and forced

- migration research. *Social & Cultural Geography*, 25(4), 620-638. <https://doi.org/10.1080/14649365.2023.2186472>
- Jiménez-Vargas, F., Morales, R. V., Hernández-Yáñez, M. T., & Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46, e218867. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Kesak, H., & Basic, G. (2023). Interculturalism, ethnicity, and multilingualism in upper secondary school: an analysis of social pedagogical identities during pedagogical work with newly arrived students in Sweden. *Intercultural Education*, 34(2), 180-198. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2177623>
- Lasheras-Lalalana, P., Vigo-Arazola, B., & Torres-Sales, L. (2024). Percepciones del profesorado sobre prácticas inclusivas con medios digitales en escuelas de especial dificultad. Un estudio mixto. *Aula Abierta*, 53(4), 315–323. <https://doi.org/10.17811/rifie.21396>
- Le Duc, A. (2024). Interculturality as Paradigm to Promote Social and Environmental Sustainability. *Problemy Ekorozwoju*, 19(1), 148-158. <https://doi.org/10.35784/preko.5754>
- Leiva-Olivencia, J.J., Alcalá del Olmo-Fernández, M.J., González-Sodis, J.L & Santos-Villalba, M.J. (2025). Competencia digital docente y usabilidad de las TIC en centros educativos de alta complejidad. Prácticas y oportunidades para una transformación educativa inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 33-47. <https://doi.org/10.6018/reifop.639651>
- Lozano-Mulet, P. & Neut-Aguayo, P. (2025). El profesorado de Educación Primaria ante la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 163-178. <https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.107994>
- Martínez-Garrido, C., & Turienzo, D. (2024). El reto educativo del alumnado extranjero en España. Un estudio de segregación escolar. *Aula Abierta*, 53(4), 351–360. <https://doi.org/10.17811/rifie.21224>
- Martínez-Santa, J., Arbeláez-Gómez, M. C., & Garzón-Osorio, M. L. (2025). Educación intercultural: la mediación pedagógica en la participación de estudiantes Emberas en básica primaria. *Praxis*, 21(1), 177–191. <https://doi.org/10.21676/23897856.6469>
- Matarranz, M., & Aguado M. T. (2025). Educación intercultural, equidad y práctica escolar. Una revisión sistemática de la investigación en Europa y América Latina. *Revista Fuentes*, 27(2), 121–131. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.27347>
- Mendieta-Otálora, W. J., Sánchez-Fontalvo, I. M., & González-Monroy, L. A. (2025). La “diversidad de diversidades” en el aula: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 51(2), 325-344. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052025000200325>
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26 (2), 85-105. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>

- Musaio, M. (2021). Rethinking the fundamentals and practices of intercultural education in an era of insecurity. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(1), 97-110. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.86114>
- Novella-García, C., & Stigliano, D. E. (2023). La emergencia educativa ante el desafío pandémico mundial: La brecha digital y la falta de igualdad de oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 617-627. <https://doi.org/10.5209/rced.79859>
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G., Maricchiolo, F., Fiorilli, C., & Arcidiacono, F. (2019). Intercultural practices and inclusive education in Europe: can migration be a resource for individual and societal development? *European Journal Psychology Education*, 34, 209–224. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0360-y>
- Pérez-Arredondo, C., Calderón-López, M., & Arenas-Torres, F. (2024). Conceptualizaciones y representaciones de la precariedad y la interculturalidad en las escuelas multiculturales y las políticas educativas en Chile. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 24, e22142. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202422142>
- Pérez-Jorge, D., González-Herrera, A. I., González-Afonso, M., & Santos-Álvarez, A. G. (2023). Reality and Future of Interculturality in Today's Schools. *Education Sciences*, 13(5), 525. <https://doi.org/10.3390/educsci13050525>
- Pescarmona, I., & Gozzelino, G. (2024). Intercultural Stories For Decolonial Research. *Revista electrónica Entrevista Académica REEA*, 4(Especial), 174-186.
- R'boul, H. (2025). Intercultivism and alternative knowledges in intercultural education. *Globalisation, Societies and Education*, 23(2), 492-504. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2166018>
- Rebolledo-Gámez, T., & Rodríguez-Casado, R. (2024). Educación social ante los discursos de odio: competencias interculturales en la formación universitaria. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, 1(19), 68-83. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.19.004>
- Rodríguez-Amortegui, E. D. (2024). El Diálogo de Saberes: Estrategia Pedagógica para la Recuperación Cultural. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1091>
- Sales, A., Portera, A., & Milani, M. (2023). Developing intercultural competences through participatory strategies: a multiple case study. *Intercultural Education*, 34(4), 426–445. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2211854>
- San Martín, R. Á., Briones, E. A. S., & Díaz, V. A. P. (2024). Percepción de prácticas de gestión directiva en escuelas interculturales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 20(2), 279-296.
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(4), 517-536. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193>
- Szelei, N., Pinho, A. S., & Tinoca, L. (2024). 'Foreigners in Our Schools': Cultural Diversity, Othering, and the Desire for Justice in Schools. *Urban Education*, 59(3), 784-814. <https://doi.org/10.1177/00420859211058420>

- Vasil, S. (2024). “I came here, and it got worse day by day”: Examining the intersections between migrant precarity and family violence among women with insecure migration status in Australia. *Violence against women*, 30(10), 2482-2510. <https://doi.org/10.1177/10778012231159414>
- Vázquez-Cupeiro, S., & García-Arnau, A. (2022). La educación digital en los tiempos del COVID-19: La digitalización forzosa y el ensanchamiento de las brechas educativas. *Teknokultura*, 19(2), 119-121. <https://doi.org/10.5209/tekn.81157>
- Yip, S. Y. (2024). Positionality and reflexivity: negotiating insider-outsider positions within and across cultures. *International Journal of Research & Method in Education*, 47(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2266375>
- Zapata, P., Mora-Olate, M. L., & Espinoza-Concha, P. M. (2025). Diversidades culturales y priorización curricular en pandemia: Posibilidades desde el caso chileno. *Revista Electrónica Educare*, 29(2), 1-24.