



LA INTERCULTURALIDAD: UN RETO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

Interculturality: a challenge in teacher training

ALEXANDRA MONNÉ BELLMUNT, CARLES PORTÉ PORTÉ
Universitat d'Andorra, Andorra

KEYWORDS

*Interculturality
Teacher training
Educative proposal
Democratic culture
Inclusion
Challenge based learning
Coexistence*

ABSTRACT

The Master of Education challenges students to design a proposal with the aim of promoting interculturality and thus responding to the different needs that they have perceived in the schools where they are carrying out their internships. An encourage range of proposals was presented, such as the creation of welcoming classrooms, the creation of language pairs, international school menus, second-hand markets, the reuse of leftover food as fertilizer for intergenerational gardens, and multilingual glossaries of keywords related to world-famous stories. Students' proposals mainly focus on linguistic and gastronomic exchange, the reuse of resources, and family involvement and participation.

PALABRAS CLAVE

*Interculturalidad
Formación profesorado
Propuesta educativa
Cultura democrática
Inclusión
Aprendizaje basado retos
Convivencia*

RESUMEN

El máster en Educación plantea a los estudiantes el reto de diseñar una propuesta para fomentar la interculturalidad y así dar respuesta a distintas necesidades que estos han percibido en los centros escolares donde realizan sus prácticas. Encontramos iniciativas como la creación de aulas de acogida, la creación de parejas lingüísticas, menús escolares internacionales, mercados de segunda mano, reutilización de la comida sobrante como abono para los huertos intergeneracionales, glosarios multilingüe de palabras clave de cuentos conocidos mundialmente. Sus propuestas se centran en el intercambio lingüístico, gastronómico, el reaprovechamiento de recursos y la participación familiar.

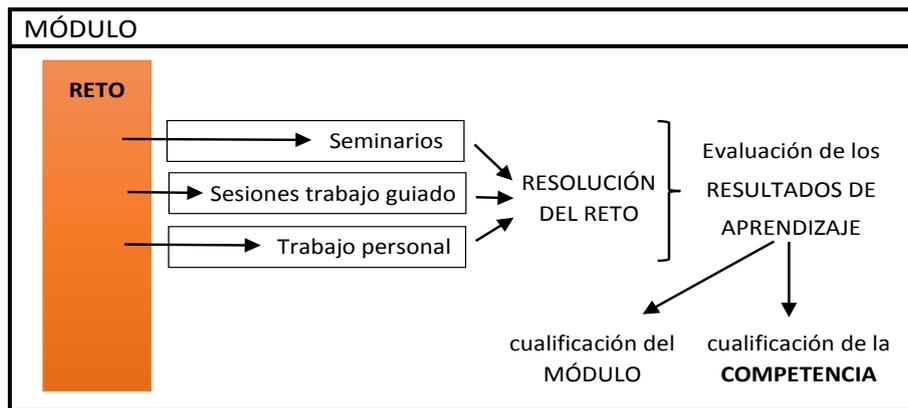
Recibido: 12/ 08 / 2022

Aceptado: 25/ 10 / 2022

1. Introducción

El máster en Educación planteado por la Universitat d'Andorra tiene como objetivo principal la formación especializada de profesionales en el ámbito de la educación, y se basa en un modelo de formación competencial y semipresencial. Este les capacita tanto para poder diseñar programas sobre cultura democrática y educación en Derechos Humanos en instituciones educativas y sociales, como para ejercer la docencia en diferentes niveles educativos o gestionar y dirigir proyectos educativos. El modelo educativo de la universidad se basa en competencias, estas a su vez se concretan en resultados de aprendizaje que se organizan en módulos. En cada módulo se define un reto (planteado como eje central del proceso de aprendizaje), diferentes seminarios (que aportan los contenidos necesarios), sesiones de trabajo guiado (con profesorado que guía y ayuda a integrar los contenidos), trabajo personal/individual y la resolución del reto. Tal y como se observa en la figura 1.

Figura 1. Modelo educativo Universitat d'Andorra



Fuente: Universitat d'Andorra, 2018.

El reto parte de un tema genérico que representa un desafío global como lo es el diálogo intercultural con el que se pretende la formación integral de futuros profesores, ciudadanos éticos comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (Tünnerman, 2010).

La experiencia educativa se inspira en una tendencia pedagógica innovadora y toma como referencia la metodología del Aprendizaje Basado en Retos (ABR). Metodología que tienen en cuenta la motivación y la participación activa de los estudiantes, implicándose de manera responsable y comprometida con su aprendizaje, siendo este partícipe de la solución, personalización e integración de los conocimientos, habilidades actitudes en la resolución final del reto planteado. El reto se presenta como un problema real, una situación compleja, contextualizada y cuya resolución implica la dimensión social y cultural. El ABR moviliza distintas competencias, ya sean bien específicas o transversales en los estudiantes, a la vez que comporta mayor implicación en el estudiante y como consecuencia un aprendizaje de mayor cualidad, rapidez y eficacia. A partir del tema genérico de la interculturalidad el estudiante tiene que relacionar el reto con una necesidad de su contexto real. No hay una solución única para la situación compleja planteada, sino que cada estudiante aporta su planteamiento entendido como la resolución de este. Para la resolución, el estudiante cuenta con un tiempo de ocho semanas en las que debe analizar, relacionar el caso y movilizar los conocimientos proporcionados. Además, cuenta con una serie de herramientas, recursos, expertos y tutores que le guían, retroalimentan y le ayudan a nivel individual y grupal en el proceso de resolución.

2. Contextualización

El Principado de Andorra es un país situado en el territorio del Pirineo Central, entre España y Francia. En este territorio se conforma una comunidad que se extiende dentro de un área donde predominan las relaciones internacionales entre la región de *Aquitaine*, la región del *Languedoc-Roussillon* y la región del *Midi-Pyrénées*, por parte del Estado francés, la región de Aragón, la región de Cataluña, la región del País Vasco, la región de Navarra por parte del Estado español y el Estado Andorrano.

El territorio andorrano, de 468km², se divide en siete parroquias que, según su orden protocolario, son Canillo, Encamp, Ordino, La Massana, Andorra la Vella, Sant Julià de Lòria y Escaldes - Engordany. Andorra la Vella es la capital del Estado. La parroquia es la división territorial de Andorra a efectos políticos y administrativos. Cada parroquia comprende una cabeza de parroquia y una serie de pueblos que dependen de ella.

Las diferentes parroquias que conforman el Principado de Andorra presentan diferencias socioeconómicas remarcables. Andorra la Vella es donde se concentra la mayor parte de la población, con un carácter más “urbano” que el resto de parroquias, y donde el peso de la inmigración se hace más patente.

Según el Departamento de Estadística de Andorra, en abril de 2022 la población residente en el Principado era de 80.224 personas. La evolución demográfica del Principado, en los últimos 35 años, está caracterizada por una marcada tendencia hacia un crecimiento continuado y muy significativo. El aumento de la población proviene del crecimiento de la inmigración originada por el cambio socioeconómico de las últimas décadas, lo que ha influido en la composición y estructura de la población del Principado de Andorra.

La distribución de la población por nacionalidad y edad responde a las características de la estructura económica del país, con una elevada cantidad de mano de obra extranjera que concentra la mayor parte de sus efectivos en los tramos de edad entre 25 y 59 años. Entre géneros destaca un número ligeramente mayor de varones, con el 51%, que de mujeres, con el 49%. Uno de los rasgos más significativos de la estructura de la población de Andorra es la gran diversidad de procedencias de los residentes, hasta el punto de que el porcentaje de residentes extranjeros es muy superior al de residentes de nacionalidad andorrana. Tal y como se puede observar en la tabla 1, del total de residentes en el año 2021, el 48% (38.429) son de nacionalidad andorrana, del 52% restante, el porcentaje se reparte de la siguiente manera; el 25% (19.716 residentes) son de nacionalidad española, el 4,5% (3.549) de nacionalidad francesa, el 11% (8.885) de nacionalidad portuguesa y el 11,2 % restante (8.956) de otras nacionalidades.

Tabla 1. Población por nacionalidades en el Principado de Andorra (año 2021)

Nacionalidad	Personas
Andorrana	38.429
Española	19.716
Francesa	3.549
Portuguesa	8.885
Británica	752
Alemana	212
Argentina	1.149
Norte-americana	113
Belga	201
Holandesa	193
India	57
Italiana	559
Marroquina	410
Uruguaya	87
Chilena	288
Filipina	522
Australiana	60
Danesa	52
Otras nacionalidades	4.301

Fuente: Comuns y entidades vinculadas. Govern d'Andorra, 2022.

2.1. Contextualización lingüística

La lengua oficial de Andorra es el catalán, tal y como lo expresa la Constitución del Principado de Andorra en su artículo 2.1. Sin embargo, al catalán, hay que sumarle otras tres lenguas que tienen una importante presencia social en el territorio: el francés, lengua ampliamente conocida y utilizada, como consecuencia de la cercanía y tradicional relación con el país vecino; el castellano, lengua muy utilizada por el importante número de población, proveniente de España y países del sur de América que utilizan esta lengua; y el portugués, lengua de poco prestigio social.

El estudio de Batalla et al. (2004) sobre la Inmigración en Andorra, llevado a cabo por el Centro de Investigación de Estudios Sociológicos concluye, que a pesar de ser de un entorno cultural europeo la mayoría de la población inmigrada, existe una diversidad lingüística y de “prestigio cultural” entre los distintos grupos, lo que puede influir en sus relaciones y en su respectiva valoración. Por otra parte, a pesar de que el catalán es la lengua oficial

en el ámbito público, el castellano es muy utilizado como lengua de interacción y relación. Esto hace que muchas personas utilicen esta lengua para desarrollarse con normalidad en la mayoría de situaciones. En relación con la lengua, el estudio (Batalla *et al.*, 2004) afirma que existen dos realidades: 1. la Andorra oficial catalana con el poder político, que no es mayoritaria y 2. la Andorra creada por el gran crecimiento económico y migratorio, producto de la mezcla en la que el idioma dominante es el castellano. A su vez, estas dos realidades plantean dos tipos de situaciones: 1. la integración lingüística y 2. la utilidad lingüística de acuerdo con las expectativas de promoción ocupacional y social.

Si bien la mayoría de la población conoce el catalán (CRES, 2010), se detecta un doble comportamiento en su utilización según las situaciones y la lengua en la que se dirige al interlocutor: así, la población, emplea el catalán mayoritariamente en las relaciones con la Administración y en determinados servicios en los que la atención se realiza básicamente en catalán (bancos, compañías de seguros, gestorías, médicos y dentistas) mientras que en otros ámbitos predomina la atención en castellano (transportes públicos, bares y grandes almacenes).

En el conjunto de la población, el catalán es la lengua más hablada en el hogar, con los amigos y con las relaciones internas en el trabajo, si bien estas prácticas lingüísticas están muy relacionadas con la nacionalidad y con la condición lingüística familiar de la población.

En este sentido, en Andorra la lengua más entendida a nivel oral y escrito es el castellano, seguida del catalán, del francés, del inglés y, por último, del portugués. Respecto al nivel de expresión oral de cada lengua, las posiciones se siguen manteniendo, y es donde se constata que el castellano es la lengua más hablada en Andorra. Por lo que hace referencia al nivel de expresión escrita, se observa una disminución de la lengua catalana situada en una posición similar a la lengua francesa (CRES, 2010).

Respecto al uso que la población hace de las diferentes lenguas, se observa que las personas utilizan habitualmente más de una lengua, produciéndose situaciones de bilingüismo catalán-castellano, catalán-francés, castellano-francés, catalán-portugués, castellano-portugués y también otras situaciones de monolingüismo y de trilingüismo.

El fuerte flujo migratorio que ha recibido el país en los últimos años mayoritariamente castellanohablante ha llevado a una situación en el campo lingüístico de desequilibrio entre las lenguas en contacto. Las cuatro lenguas se reparten roles relativamente distintos. El portugués, no se asocia a ningún rendimiento práctico y tampoco va ligado a rentabilidad alguna a nivel social. El español es la lengua más neutra, asociada al rendimiento práctico a nivel social, rol más acentuado en un contexto de movilidad poblacional. El francés representa una lengua que va ligada a cierta rentabilidad social, en el sentido que se asocia a la presencia de turismo en el país y a la existencia de expectativas laborales. Por último, el catalán se identifica con la identidad territorial, con la lengua de la administración andorrana (Gobierno, Comunes y Consejo General), del sistema educativo nacional y con la lengua de los habitantes autóctonos. Su conocimiento sirve para acceder a determinados puestos de trabajo, como vía de integración y para el disfrute de un determinado estatus a nivel nacional (CRES, 2010).

De esta forma, el castellano se convierte en la lengua de mayor uso y en la lengua dominante. La fuerza del castellano en Andorra se debe a una cuestión pragmática, es la lengua de mayor alcance por el número de personas que la utilizan. La situación de la lengua catalana es diferente, a pesar de ser de uso minoritario, no se la considera en situación de debilidad frente a otras, ya que disfruta tanto del apoyo institucional oficial como de los medios de comunicación nacionales.

El francés, también es una lengua de uso minoritario, pero no débil, en el contexto andorrano, que goza de prestigio social y de apoyo institucional educativo. El portugués, se considera una lengua de uso minoritario y en situación de debilidad frente a otras lenguas, debido a que no goza de prestigio social.

Los alumnos de nacionalidad portuguesa y francesa tienen tendencia a elegir el castellano, lo que explica que los jóvenes de esta nacionalidad se integran en castellano puesto que tienden a abandonar el uso de la lengua propia y a optar por el castellano en muchos ámbitos sociales y culturales.

En cuanto a las percepciones y actitudes hacia las diferentes lenguas, se tiene en cuenta el conocimiento de la lengua más hablada, de la lengua sentida como propia, de la importancia de defender la lengua como símbolo de identidad de un país, y finalmente, de la lengua o lenguas que se hablarán en un futuro cercano en el territorio nacional.

En cuanto al conocimiento de la lengua oficial en Andorra, son los andorranos y los españoles quienes mejor conocen el estatuto de la lengua catalana. En cuanto a la percepción de la lengua más hablada en Andorra, los andorranos y los franceses piensan que la lengua mayoritaria es el catalán, los españoles opinan que son el catalán y el castellano a partes iguales y los portugueses consideran que es el castellano. La lengua que se siente como propia, en el caso de los andorranos, es el catalán, en el caso de los españoles, el castellano y en el caso de los franceses, el francés. En cuanto a la importancia de defender la lengua oficial como símbolo de identidad de un país, son los franceses, los españoles y los andorranos quienes más creen en la defensa de la lengua.

En cuanto a la lengua que se hablará en Andorra dentro de cincuenta años, los más optimistas en cuanto al uso del catalán son los portugueses y los andorranos; los franceses, en cambio, tienden a creer que el inglés será la lengua dominante (CRES, 2010).

La encuesta realizada por el CRES en el estudio de la Inmigración en Andorra (Batalla *et al.*, 2004) también recoge datos sobre el uso y conocimiento del catalán. Según este trabajo, la edad es el factor que más relaciona con el miedo a la pérdida de la lengua catalana como efecto del aumento de inmigración en Andorra. Las personas de mayor edad son las que más tienen esta percepción, quizás porque lo comparan con épocas de menor presencia de población inmigrada en las que el catalán estaba más presente. De ahí que haya un cierto temor a que cada vez tenga menos presencia y que con el tiempo se pueda llegar a perder.

Sin embargo, la legislación sobre el carácter, uso y potenciación del catalán en el Principado ha evolucionado en el sector educativo, desde un simple reconocimiento de su existencia, a una protección y potenciación que le ha colocado, en el aspecto normativo, en un plano de igualdad con los otros dos sistemas educativos presentes en el país (español y francés).

Las cuestiones lingüísticas han tocado la dimensión participativa, provocando una sensibilización en sentido amplio hasta obtener el reconocimiento institucional. De este modo, la Consejería de Educación y Cultura, a partir de 1982, se decidía a salir adelante, con la colaboración de los sistemas educativos presentes en el país, un proyecto de enseñanza que tuviera en cuenta la realidad lingüística andorrana y como objetivos básicos de escuela nacional proponía “que los niños inicien su contacto con la escuela, con la lengua que les es familiar, es decir, el catalán, mediante unos contenidos salidos de su medio” (Bastida, 1987, p. 71).

Según Bastida (1987) el planteamiento lingüístico garantizaba una enseñanza en catalán.

En 1950, el Consell General d'Andorra acordó enseñar la lengua catalana durante dos horas semanales en la escuela francesa.

Por otra parte, en las escuelas españolas estaba prohibido debido al régimen franquista. A partir de los años 60, el Consell General d'Andorra manifestó cierta inquietud, debido a que los sistemas educativos español y francés aportaran a los jóvenes andorranos el conocimiento y respeto de las lenguas y culturas vecinas sin tener en cuenta la historia y la cultura de la realidad del Principado de Andorra.

De esta forma, en 1972, el Consell General d'Andorra, aprobó mediante una nota-informe sobre Andorranización, una acción educativa que introducía la enseñanza de la lengua catalana, de la historia, geografía e instituciones de Andorra en los planes de estudios de los sistemas educativos francés y español. Los objetivos y temarios de estas asignaturas, obligatorias para todos los alumnos, debían ser impartidas por docentes que dependieran del Gobierno de Andorra y eran responsabilidad del Departamento de Formación Andorrana.

En 1982, el Gobierno de Andorra, consideró la necesidad de reforzar el proceso de Andorranización, por lo que se creó la Escuela Andorrana, como la escuela que representaba a la nación fruto de la implicación de la ciudadanía en la promoción y defensa de la cultura autóctona. Se apostaba por una escuela donde:

Se defendiera la identidad nacional por el hecho de ser andorrana en su programa de estudios... y... controlada y dirigida por un ministerio de educación nacional que no fuera ni el sistema español ni el sistema francés, ni una escuela congregacional dentro del sistema español. (Bastida, 1987, p. 56)

2.2. Contextualización educativa

En 2020 la estructura educativa de Andorra está formada por el sistema educativo andorrano, el sistema educativo francés, ambos de carácter público y el sistema educativo español, con tres tipos de modalidades educativas, pública, privada y congregacional. El número de alumnos por sistemas educativos es de un total de 10.798, según los datos del Departamento de Estadística referidos a Educación, que corresponden al curso escolar 2020/21, tal y como muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de estudiantes por sistema educativo de Andorra (2020)

Sistema educativo	Estudiantes
Andorrano	4.521
Español	2.814
Francés	3.463

Fuente: Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior. Sistemes Educatius, Ensenyament Superior i Relacions Internacionals, 2021.

Como puede observarse el sistema educativo que en Andorra tiene más estudiantes es el andorrano, seguido del francés y el español. Desde el curso escolar 1984-85, año en el que se crea el sistema educativo nacional andorrano, cada sistema educativo ha experimentado su propia evolución. El sistema educativo español ha perdido alumnado, el sistema francés lo ha mantenido y el sistema educativo andorrano ha ido incorporando a estudiantes hasta el punto de constituirse el sistema que más estudiantes tiene. Por otra parte, la complejidad en cuanto al tipo de modalidades en el sistema educativo español, lleva a realizar un análisis más detallado en el reparto del número de estudiantes en cada modalidad. Según Monné (2015) se observa gran variabilidad en

la distribución de estudiantes en las tres modalidades del sistema educativo español, donde se observa que la modalidad más escogida es la congregacional (2.121 escolares), y con diferencia, seguida de la modalidad pública (832 escolares) y en último lugar de la privada (180 escolares).

Monné (2015) indica que, teniendo en cuenta la distribución de estudiantes entre los diferentes sistemas educativos según su nacionalidad, los alumnos de nacionalidad andorrana estudian en el sistema educativo nacional, en primer lugar, seguido del sistema francés y por último en el español. La concentración en el sistema español y francés es más o menos uniforme.

Los estudiantes de nacionalidad española estudian en primer lugar en el sistema andorrano, seguido del español y el francés en último lugar. La concentración en el sistema español y andorrano es más o menos uniforme.

Los estudiantes de nacionalidad francesa estudian la gran mayoría en el sistema francés.

Los alumnos de nacionalidad portuguesa se reparten entre los tres sistemas educativos, estudiando en primer lugar en el sistema andorrano, seguido del francés y en último lugar en el español.

Los estudiantes de otras nacionalidades se distribuyen de forma uniforme en los tres sistemas educativos, destacando en primer lugar, el sistema andorrano, en segundo lugar, el sistema francés y finalmente el sistema español.

El hecho de que Andorra sea un país que cuenta con tres sistemas educativos de enseñanza es un rasgo que caracteriza a su organización educativa. Cada tipología de escuela tiene en cuenta una determinada realidad lingüística y cultural a través de su planteamiento lingüístico y curricular que garantiza una enseñanza que apuesta por la defensa de la identidad nacional propia en su programa de estudios controlado y dirigido por el ministerio de educación nacional. En el caso de Andorra, el sistema educativo francés, depende del *Ministère de Education Nationale* con sede en París y el sistema educativo español depende del Ministerio de Educación y Ciencia con sede en Madrid.

El Gobierno andorrano a través del Ministerio de Educación y Enseñanza Superior centraliza el ordenamiento curricular, no sólo en su propio sistema educativo, sino que también en los sistemas educativos extranjeros con el fin de transmitir ciertas representaciones culturales exponiendo a sus alumnos a contenidos que prescriben cierto currículum nacional (Ballarín, 2006). En el caso de las escuelas nacionales, el Estado regula la totalidad del currículum con el objetivo de centralizar el programa educativo. En el caso de las escuelas extranjeras, el Estado regula sólo una parte del currículum mediante el programa de formación andorrana integrado obligatoriamente dentro de los planteamientos curriculares de los sistemas extranjeros y establecido por convenio (Bastida, 2003).

En resumen, podemos decir que el Principado de Andorra forma parte de la comunidad pirenaica que en los últimos cincuenta años se ha ido desarrollando, evolucionando de forma constante y acelerada. La venida masiva de trabajadores inmigrantes procedentes de España, Francia y Portugal han configurado principalmente un nuevo tejido cultural, social, económico, político, modificando la composición de la población y dando lugar a una nueva distribución demográfica territorial.

La lengua y la cultura también se han visto influenciadas por este alud migratorio en constante flujo de crecimiento, lo que ha derivado en políticas proteccionistas por parte del Estado y del Gobierno andorrano para conservar su lengua, sus tradiciones y su cultura, a través de la creación de un nuevo sistema educativo público estatal que garantiza no sólo el conocimiento del propio país, donde la población autóctona es minoritaria, sino que al mismo tiempo mantiene y consolida estos conocimientos haciéndolos extensivos al resto de la población en edad escolar (Ballarín, 2006; Batalla *et al.*, 2004; Bastida, 2003)

3. Objetivos

En el reto del módulo 2, Educación para la cultura democrática (10 créditos ECTS), se espera:

1. movilizar la competencia intercultural en una institución educativa y/o social
2. combatir los estereotipos culturales
3. promover la oportunidad de desarrollo, la acogida y la protección de los distintos grupos sociales
4. garantizar los procesos de inclusión, confianza, transparencia e innovación
5. consolidar conocimientos en materia de educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos
6. desarrollar prácticas que fomenten la convivencia en una sociedad democrática y multicultural, a través de la práctica reflexiva
7. dar respuesta a distintas necesidades que los estudiantes hayan percibido en sus centros de prácticas en relación con esta temática.

La finalidad del reto propuesto es que el estudiante de máster trabaje en el análisis de posibles necesidades de tipo intercultural, se centre en desarrollar una en concreto y proponga la elaboración de una propuesta de mejora.

Se trata de iniciativas para dar respuesta a las necesidades que surgen a raíz de la multiculturalidad existente en las aulas del país, para fomentar el respeto a la diversidad cultural y para tejer vínculos entre las diferentes lenguas y culturas presentes.

4. Diseño y desarrollo

La propuesta se encamina a convertirse en una estrategia para conseguir que necesidades y experiencias de todos los grupos culturales sean transversales en el conjunto de las acciones educativas teniendo como objetivo que la población diversa se beneficie en condiciones de igualdad bajo los principios de equidad, participación y respeto por los derechos humanos.

Se busca que el estudiante de máster desarrolle una mayor actitud positiva formada en la interculturalidad en beneficio de la igualdad, la interacción positiva y, el respeto a la diversidad.

Las actuaciones para la mejora de la interculturalidad pueden hacer referencia a diversos ámbitos: emociones, valores, diálogo, comunicación, estereotipos, prejuicios, identidades, etnicidad, acogida, sentimiento de pertenencia...

Por ejemplo, puede analizar situaciones del entorno social de su parroquia, o de su entorno profesional que necesiten ser mejoradas e incardinarlas en un proyecto educativo. También puede analizar necesidades del contexto educativo (por ejemplo, procesos de acogida, de intercambio lingüístico, mentoría o acompañamiento). Además, puede basar su propuesta en conceptos relacionados con la educación en valores o emocional.

Cada estudiante se centra en un aspecto a mejorar que lo presenta a través de una infografía.

4.1 Síntesis

Dentro del módulo 2 se presenta a los estudiantes una situación compleja, contextualizada en un entorno profesional, que plantea un reto/problema que a lo largo del módulo es necesario analizar, definir, movilizar conocimientos y finalmente resolver. El reto propuesto les sitúa ante el hecho de que su centro educativo o social presenta una necesidad de tipo intercultural y este le pide que elabore una propuesta para promocionar la cultura democrática en el ámbito educativo y/o social.

A su vez, la Universidad ha organizado una exposición donde anima a los estudiantes a compartir infografías que vayan en la línea de elaborar propuestas para resolver necesidades en el ámbito de la educación intercultural.

El estudiante deberá presentar de forma sintética y visual una propuesta para la mejora de la interculturalidad contextualizada en el entorno educativo y/o social.

Los trabajos muestran las diferentes propuestas que han elaborado una veintena de estudiantes para fomentar la interculturalidad en los centros escolares de las distintas etapas educativas en los que han realizado las prácticas formativas.

La propuesta consiste en una serie de actividades o de líneas de acción con el objetivo de conseguir unas metas que promueven el empoderamiento de la persona y de la institución contribuyendo a generar un impacto social y su continuidad en el tiempo.

Como ejemplos, de las 20 infografías presentadas encontramos gran diversidad de temáticas, aunque todas ellas comparten la circunstancia que desarrollan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) números: 4, 10 y 16, aprobados por la Organización de las Naciones Unidas (2015) en la Agenda 2030. Estos objetivos se refieren a la educación de calidad, la reducción de las desigualdades, y la paz, la justicia e instituciones sólidas.

4.2. Contenidos

El módulo en el que sitúa la presente experiencia educativa se compone a su vez de tres seminarios distintos, con bloques de contenidos diferenciados en cada uno de ellos. El reto al que deben dar respuesta los estudiantes representa la integración de todo el contenido trabajado en el módulo, aplicándolo a una situación compleja del ámbito profesional que les ocupa.

Los seminarios se componen de sesiones que se pueden desarrollar en directo con el profesorado (presencialmente en el campus de la universidad u online a través del campus virtual) o mediante contenidos de trabajo virtual (en los que se proporcionan diferentes recursos y herramientas digitales centralizadas en el campus virtual y se desarrollan tareas pautadas y temporalizadas). Puede haber uno a varios profesores dentro de un mismo seminario, dando un enfoque más plural por lo que se refiere a variedad de contextos.

A modo de detalle, el seminario 1, titulado Fundamentos de la educación para la cultura democrática, con una carga de 3 créditos desarrolla las siguientes temáticas:

1. Competencias para la cultura democrática
2. Educación en valores
3. Respuestas educativas a los conflictos
4. Educación emocional
5. El reto de la educación intercultural
6. El seminario 2, titulado Ciudadanía y comunicación en red, de 3 créditos desarrolla los siguientes ejes temáticos:
7. Identidad y sociedad en red
8. Ciudadanía digital: retos y oportunidades

9. Medios de comunicación y ciudadanía
10. Protocolos de comunicación
11. El seminario 3, titulado Diseño de programas de cultura democrática de 3,5 créditos, desarrolla los siguientes temas:
12. Diseño pedagógico de los programas de cultura democrática
13. La cultura democrática en etapas educativas de 3 a 18 años
14. Sistema e indicadores de evaluación
15. Instituciones que promueven la cultura democrática

Actividades

La presentación del reto del módulo 2 a los estudiantes y las diferentes tareas que implica, se realiza mediante una sesión de trabajo guiado. En esta sesión presencial se utiliza un desencadenante, en este caso dos videos, pensados para centrar al estudiante en la temática y para darle pistas sobre posibles vías de resolución. Los dos videos hacen preguntarse al estudiantado qué es la interculturalidad y qué son las competencias interculturales.

Posteriormente al visionado de los vídeos se empieza un debate con unas reflexiones iniciales a modo general, donde los estudiantes van contestando, interaccionando y compartiendo sus conocimientos previos y su experiencia.

A su vez, al reto se le asocian las siguientes evidencias de aprendizaje:

Buscar y seleccionar acciones vinculadas a necesidades y conflictos existentes en el entorno social o profesional de tipo intercultural

Elaborar un listado de necesidades del ámbito intercultural

Concretar, diseñar y desarrollar una propuesta de mejora de acuerdo a la necesidad y conflicto existente en el entorno social o profesional

Establecer objetivos generales y específicos para la propuesta

Integrar indicadores clave para que una propuesta sea realizable en un contexto real

Planificar y prever actividades en la propuesta

Considerar unos valores en la propuesta

El resultado final de la propuesta, la infografía, el estudiante debe compartirla en formato digital dentro de la plataforma virtual del Campus y también debe prepararlo en formato papel para la exposición en el hall de la Universidad.

4.4. Metodología

La interculturalidad es el elemento central de la propuesta que se trabaja de forma transversal en los diferentes proyectos. Para facilitar el desarrollo de las diferentes tareas necesarias en la resolución del reto planteado, se proporciona un listado de preguntas que pretende ser una guía para los estudiantes a lo largo de todo el proceso.

La propuesta debe prever 4 fases para su desarrollo:

1. Identificación
2. Diseño y formulación
3. Ejecución y seguimiento
4. Evaluación

A los estudiantes se les sugieren algunas preguntas para cada fase de la propuesta:

1ª Fase: Identificación

¿Qué grupos culturales coexisten?

¿Qué necesidades y problemáticas presentan?

¿Qué derechos se ven vulnerados?

¿Se interrelacionan los diferentes grupos culturales?

2ª Fase: Diseño y formulación

¿El diseño responde a las necesidades y dificultades encontradas?

¿Los objetivos tienen una mirada intercultural?

¿Se fomenta la participación de los grupos culturales?

3ª Fase: Ejecución y seguimiento

¿La participación es diversa?

¿La comunicación del proyecto es adecuada?

¿La información es de acuerdo a las características sociolingüísticas?

¿El lenguaje es inclusivo y sin estereotipos?

¿Se transmite una imagen real y positiva?

¿Se contribuye al empoderamiento colectivo?

4ª Fase: Evaluación. Tiene que ver con el proceso participativo y la contribución de los distintos grupos culturales

¿Se ha impulsado el encuentro y la participación ciudadana?

¿Qué efectos ha tenido?

¿Se han reducido las desigualdades?

¿La participación activa de la ciudadanía contribuye a garantizar el éxito del proyecto y los efectos de la transformación social conseguida?

Sabiendo que la construcción de habilidades, de conocimiento, de confianza y de oportunidad de participación es un proceso, ¿intentamos mejorar estos procesos dentro de las escuelas y en las ciudades mientras estamos aprendiendo?

Una vez pensada la propuesta se debe trasladar a un formato infográfico. Para ello el estudiante cuenta con unos recursos como material de soporte ubicado en el Campus virtual de la Universidad, se trata de información sobre herramientas y recursos para la presentación de información en formato visual.

Los estudiantes cuentan con una ficha del reto donde se les proporcionan distintos enlaces de interés para profundizar con la temática.

La mayoría de infografías contienen códigos QR para ampliar la información presentada. La exposición de infografías se sitúa en la entrada de la Universidad y tiene una permanencia de un semestre. El día de inicio de la exposición de los proyectos de infografía sobre interculturalidad coincide con el Día Internacional de la Educación. En el siguiente enlace, se puede encontrar la explicación por parte de la coordinadora del máster: <https://bit.ly/3lu9InY>

El estudiante tendrá que dedicar durante el desarrollo y resolución del reto en torno a 30 horas al Trabajo Personal de búsqueda y análisis de información. Se calcula que a los contenidos de trabajo virtual debe dedicar 180 horas, que incluye lectura en profundidad de la bibliografía básica de cada seminario, y la realización de las actividades propuestas. Para lo que se refiere a las actividades derivadas de las sesiones en directo se prevé una dedicación de 20 horas de trabajo personal.

Las sesiones de trabajo guiado son fundamentales para el seguimiento del estudiantado, y este se lleva a término de forma conjunta con todo el grupo. El trabajo guiado consta de tres fases: preparación, desarrollo e integración y evaluación.

En cada fase los estudiantes tienen que realizar una tutoría obligatoria que se hace fuera del horario del máster, previa cita concertada con el personal tutor asignado.

Específicamente, en este módulo hay un total de 10 sesiones de trabajo guiado que se llevan a cabo de forma presencial con el profesorado asignado para esta función. Este tipo de trabajo complementa, integra y relaciona el resto de modalidades de trabajo en torno al hilo conductor del reto del módulo. Así, este acompañamiento debe servir para clarificar, guiar y evaluar el trabajo que se desarrolla hacia la resolución del reto.

1. Preparación. En las primeras sesiones del módulo el profesorado responsable del trabajo guiado presenta a los estudiantes el Reto, los resultados de aprendizaje y sus indicadores. También se evalúan los conocimientos previos y se muestra el plan de trabajo en el que quedan planificadas las diferentes actividades a realizar tanto derivadas de las sesiones en directo como de los contenidos de trabajo virtual, así como su calendario.

En esta fase se presentan a los estudiantes las evidencias de aprendizaje que estos deben elaborar durante el trabajo guiado. Estas evidencias concretamente son:

Lluvia de ideas de diferentes necesidades y elección de una, especificando la elección

Contextualización dentro de un marco teórico o área temática (valores, emocional, intercultural, comunicación)

Realización de la 1ª tutoría

Redacción para preparar el guion de la infografía

Esta fase dura dos semanas, entre la primera y la segunda semana del módulo. El estudiante se apunta a una tutoría previa cita con el tutor/a de la universidad antes de la próxima sesión de trabajo guiado.

2. Desarrollo. Durante esta fase los estudiantes deben movilizar los contenidos de los diferentes Seminarios para resolver el reto. Estos contenidos se adquieren en los distintos Seminarios y en el Trabajo Personal.

En esta fase se presentan a los estudiantes las evidencias de aprendizaje que estos deben elaborar durante el trabajo guiado. Las evidencias concretamente son:

Contextualización de la necesidad

Principales indicadores clave de la propuesta planteada

Realización de la 2ª tutoría

Redacción para preparar el guion de la infografía

El estudiante se apunta a una segunda tutoría previa cita con el tutor/a de la universidad. Esta fase tendrá una duración de dos semanas, entre la tercera y cuarta semana del módulo.

3. Integración y evaluación. A partir de la tercera semana del módulo se evalúan los contenidos aprendidos en los diferentes Seminarios, tanto en las sesiones en directo como en los contenidos de trabajo virtual, a través de diferentes actividades y los estudiantes continúan en el trabajo guiado.

En esta fase se presentan a los estudiantes las evidencias de aprendizaje que deben elaborar durante el Trabajo Guiado. Estas concretamente son:

- Explicación de la propuesta que da respuesta a la necesidad
- Explicación de los principales indicadores clave de la propuesta
- Realización de la 3ª tutoría
- Redacción para preparar el guion de la infografía teniendo en cuenta el componente visual y la integración de diferentes recursos, (texto, imagen, foto, gráfico...), que conecte con la Cultura democrática (CD) y Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para llevar a cabo la propuesta
- Entrega de la infografía

5. Evaluación

Los criterios de evaluación que se tienen en cuenta para la infografía son los siguientes:

- Que dé significado a una información plena e independiente.
- Que proporcione información contextualizada suficiente.
- Que permita comprender el tema de lo que trata.
- Que contenga información escrita con formas tipográficas.
- Que contenga elementos icónicos precisos.
- Que pueda tener capacidad informativa suficiente y sobrada para tener entidad propia o que realice funciones de síntesis o complemento de la información escrita.
- Que proporcione cierta sensación estética.
- Que no contenga errores o faltas de concordancia

La evaluación es individual, tanto en los Seminarios como en el Trabajo Guiado.

Los seminarios se evalúan mediante la realización de las diferentes actividades que se plantean durante sus sesiones, tanto en las que se realizan en directo como en los contenidos de trabajo virtual. Superar el 80% de la evaluación de todos los seminarios es requisito para poder defender la resolución del Reto. Los estudiantes que no han superado la evaluación continua de todos los Seminarios, pueden recuperar los Seminarios no superados, y defender la resolución del Reto durante la semana de exámenes finales del semestre.

La evaluación del trabajo guiado se nutre de los resultados de aprendizaje previstos. Estos parten de la competencia que tienen asociada, como se puede ver a continuación.

Competencia específica CD 1. Interpretar las necesidades y los conflictos de una realidad social, cultural y económica desde los valores que promueve una cultura democrática.

Resultado de aprendizaje-CD12 Analiza las necesidades y los conflictos del entorno educativo con los valores de la cultura democrática.

Competencia específica CD 2. Diseñar programas para desarrollar las competencias para una cultura democrática, la educación de los derechos humanos y la educación intercultural a diferentes instituciones educativas y sociales.

Resultado de aprendizaje RA-CD22 Identifica los elementos clave de los programas existentes para el desarrollo de las competencias para una cultura democrática, la educación de los derechos humanos y la educación intercultural a diferentes instituciones educativas y sociales.

Competencia específica CD3. Proponer mejoras de las prácticas educativas que promuevan las competencias para una cultura democrática, la educación de los derechos humanos y la educación intercultural a partir de mecanismos de evaluación.

Resultado de aprendizaje RA-CD32 Analiza los diferentes mecanismos y procesos de evaluación a una práctica educativa.

Competencia específica CD4. Crear mecanismos de participación y toma de decisiones entre la comunidad educativa y la sociedad sobre la base de la cultura democrática.

Resultado de aprendizaje RACD41 Describe los elementos de participación y toma de decisiones en el entorno sobre la base de la cultura democrática.

Competencia transversal CT1 Comunicarse de manera efectiva, tanto oralmente como por escrito, por lo que se refiere a cuestiones complejas, tanto con públicos especializados como no.

Resultado de aprendizaje RACT11 Transmite información relevante de forma estructurada y fluida en presentaciones puntuales.

Competencia transversal CT2 Identificar, analizar de forma crítica, sintetizar y resolver problemas para adaptarse a situaciones nuevas o complejas.

Resultado de aprendizaje RACT21 Identifica las diferentes variables necesarias para resolver un problema nuevo o complejo de tu entorno.

Competencia transversal CT6 Tomar decisiones y aplicar los conocimientos de acuerdo con valores éticos y prácticas socialmente responsables y sostenibles.

Resultado de aprendizaje RA-: CT62 Relaciona los valores éticos y las prácticas socialmente responsables y sostenibles con la toma de decisiones

Cada resultado de aprendizaje tiene asociada una serie de indicadores de evaluación que se observan en las diferentes evidencias de aprendizaje entregadas durante el desarrollo y defensa del Trabajo Guiado.

Para calificar los resultados de aprendizaje asociados a los Seminarios y al Reto, se utiliza una escala numérica de 0 a 10 (con un decimal) y la calificación de un módulo se obtiene a partir de la media aritmética de las calificaciones de los resultados de aprendizaje asociados al módulo. Los resultados de aprendizaje se evalúan en el Trabajo Guiado.

Para superar el módulo es necesario que la calificación de todos los resultados de aprendizaje asociados sea superior o igual a 3 y que el valor final sea superior o igual a 5.

Los estudiantes que no superan el módulo tienen la opción de volver a presentarse la semana de Exámenes finales del semestre.

6. Resultados

Las distintas infografías las podemos agrupar según temáticas transversales. Así pues, tenemos un gran grupo de diez propuestas que el elemento común ha sido la lengua. De estas, tres propuestas se dirigen a la creación o mejora de las aulas de acogida para que, aparte de la función inclusiva de los recién llegados, promuevan también el conocimiento y el respeto hacia las diferentes culturas presentes en el contexto. Una cuarta propuesta ha desarrollado un servicio de mediación lingüística, promoviendo una mejora en la comunicación familia y escuela para aquellas familias de lenguas diferentes a las escolares. La quinta propuesta ha planteado la creación de parejas lingüísticas entre profesorado y el equipo de administración y servicios para fomentar el catalán, idioma oficial de Andorra, en una escuela extranjera. La sexta propuesta se ha centrado en el debate sobre la creación, desarrollo de los prejuicios y estereotipos entre los adolescentes de distintas lenguas y culturas que residen en Andorra. La séptima propuesta se ha centrado en la selección de los cuentos más conocidos en todo el mundo para identificar sus principales palabras clave y traducirlas a todas las lenguas de los alumnos de una clase. La octava propuesta trata de la creación de una jornada literaria intercultural. La novena infografía trata el tema de la participación de las familias en el ámbito escolar, lo que llamamos escuela abierta. Para finalizar este bloque lingüístico la propuesta diez ha planteado la movilidad tanto de alumnos escolares como de profesores en escuelas extranjeras durante un período de tiempo lectivo escolar.

Por otro lado, tres propuestas se han centrado en la educación física. La primera de este bloque con el objetivo de dar a conocer el judo en educación secundaria para promover el conocimiento, las técnicas y los valores de este deporte japonés. La segunda propuesta ha diseñado una gincana para conocer diferentes estilos de baile, canción y danzas del mundo. La tercera se basa en el desarrollo de una coreografía para estudiantes de secundaria donde se experimentan distintas posturas relacionadas con distintos estados emocionales.

Otro bloque de siete propuestas tiene como eje transversal el desarrollo de la ciencia. Así pues, la primera propuesta ha fomentado la creación de parejas científicas en bachillerato para fomentar la ayuda mutua en las tareas de ciencias. Una segunda propuesta ha desarrollado un congreso de ciencias escolar con una jornada sobre mujeres científicas. La tercera propuesta se centra en la reutilización de la comida sobrante de los comedores convirtiéndola en abono para los huertos que cultivan la gente mayor fomentando las relaciones intergeneracionales. También podemos considerar dentro de este bloque las propuestas relacionadas con la alimentación, de las cuales tres se han centrado en la introducción de menús de distintos países en los comedores escolares ya bien de la etapa educativa de infantil, primaria, secundaria, bachillerato o formación profesional. La séptima propuesta se ha centrado en la producción, elaboración, distribución y comercialización de productos alimentarios de cercanía desarrollada por niños y niñas, así como los adolescentes que conviven en un centro de acogida.

Una propuesta ha planteado un mercado de segunda mano para reducir los efectos de los distintos niveles socioeconómicos que existen dentro de una misma escuela.

Así pues, podemos ver que las distintas propuestas están en relación con los objetivos marcados previamente, ya que han conseguido movilizar la competencia intercultural en una institución educativa y/o social, combatir los estereotipos culturales ya bien tanto de los estudiantes, como de los participantes de cada propuesta promoviendo la oportunidad de desarrollo, la acogida y la protección de los distintos grupos sociales. Todas las propuestas buscan garantizar los procesos de inclusión, confianza, transparencia e innovación en la comunidad socioeducativa en la que se plantean. Por otro lado, pensamos que todas ellas han permitido consolidar conocimientos en materia de educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en los estudiantes de máster, a través de desarrollar prácticas que han fomentado la convivencia en una sociedad democrática y multicultural, a través de la práctica reflexiva dando respuesta a distintas necesidades que estos percibieron en sus centros de prácticas.

Finalmente, pensamos que todos los estudiantes han trabajado en el análisis de necesidades de tipo intercultural, centrándose en desarrollar una en concreto y proponiendo la elaboración de una propuesta de mejora.

Todas sus iniciativas han ido en la dirección de dar respuesta a las necesidades de tipo multicultural existentes en las aulas del país, para fomentar el respeto a la diversidad cultural y para tejer vínculos entre las diferentes lenguas y culturas presentes.

Para concluir, también podemos observar que las distintas propuestas están en relación con los resultados de aprendizaje marcados en el apartado de evaluación. Nos referimos al logro bien de los resultados de aprendizaje específicos como de los transversales en los niveles 1 y 2 de la competencia a la que cada resultado de aprendizaje se refiere.

7. Discusión

Dados los trabajos presentados, podemos afirmar que todos los estudiantes del Máster en educación han transferido los contenidos de los seminarios teóricos a sus propuestas prácticas para promover la convivencia en los centros educativos a favor de la interculturalidad. El reto les ha parecido atractivo y relevante para mejorar su práctica profesional a la vez que les ha permitido interactuar con distintos agentes de la comunidad educativa.

En el reto de la interculturalidad hemos podido comprobar como los esquemas del aprendizaje constructivista, significativo (Ausubel, 1983), interdisciplinar tomaban protagonismo cuando los estudiantes tenían que ir acomodando los contenidos teóricos para integrarlos a su propuesta práctica. Asociando sus conocimientos previos a los nuevos que iban apareciendo en los seminarios y hacer nuevas conexiones para presentar su propuesta en formato de infografía. La presentación de las 22 infografías resultantes ha permitido dar a conocer este trabajo no sólo entre los estudiantes del máster sino entre toda la comunidad universitaria, el resto de grados, másteres y formaciones diversas que se ofrecen en la universidad. La exposición de las infografías refleja los valores y principios de la misma universidad para dar a conocer los ODS como señal identificativa de nuestra institución. Por otro lado, los estudiantes no solo han aprendido y movilizado conocimientos, habilidades y valores sino que han podido resolver el reto propuesto a principio de módulo lo que les ha supuesto un gran motivación. En esta dirección, pensamos que la propuesta de la interculturalidad ha servido para hacer un aprendizaje basado en competencias y para poderlas evaluar tanto las específicas como las transversales (Poblete y Villa, 2007). También la propuesta sigue la línea de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser (Delhors, 1996).

8. Conclusiones

La inmigración y la interculturalidad suponen un reto en el campo de la educación en todas las etapas escolares sobre todo en el contexto andorrano en el que más del 50% de la población es de origen extranjero. La diversidad de lenguas y de culturas nos ofrecen muchas oportunidades con las que generar infinitas propuestas educativas desde un punto de vista creativo y abierto a nuevas posibilidades para establecer nuevas sinergias. En la escuela y a sus educadores, como entidad cultural y social y como agentes con un gran poder transformador, se les encomienda el reto de cohesionar, incluir y educar con la finalidad de llegar a una convivencia pacífica, social y real.

El reto busca movilizar la competencia intercultural en una institución educativa con el fin de combatir los estereotipos, promover la oportunidad de desarrollo, la acogida y la protección de los diferentes grupos sociales, para garantizar los procesos de inclusión, de confianza, transparencia e innovación. Para ello, se busca que el estudiantado de máster desarrolle una mayor actitud positiva formada en la interculturalidad en beneficio de la igualdad, la interacción positiva y el respeto a la diversidad.

La propuesta se encamina a convertirse en una estrategia para conseguir que necesidades y experiencias de todos los grupos culturales sean transversales en el conjunto de las acciones educativas teniendo como objetivo que la población diversa se beneficie en condiciones de igualdad bajo los principios de equidad, participación y respeto por los derechos humanos. La propuesta va dirigida bien para el entorno escolar como para otros entornos colaborativos de entidades sociales.

La propuesta tiene el objetivo de conseguir que el estudiante se marque unas metas y objetivos específicos que promueven el empoderamiento de la persona y de la institución contribuyendo a generar un impacto social y su continuidad en el tiempo. El reto es el colofón del módulo.

Así, para terminar, podemos afirmar que la metodología del aprendizaje basado en retos (ABR) ha permitido desarrollar en el estudiantado las competencias esperadas en la resolución del reto planteado. La capacidad reflexiva, la crítica, la empatía, la implicación y la cooperación han sido necesarias para poder construir, tejer y estrechar vínculos entre personas de distintas culturas, ya sean alumnado, familias o compañeros. La aproximación a la realidad intercultural andorrana que ha implicado el desarrollo del reto planteado a los estudiantes ha estimulado la motivación de los participantes y ha propiciado la creación de propuestas creativas, completas y fundamentadas. A su vez, el reto ha contribuido por un lado a que conozcan y sean más conscientes de las situaciones y necesidades actuales de la sociedad andorrana y por otro lado a que el resultado final de sus trabajos haya sido más significativo y ajustado a la realidad que han tenido que analizar.

No solo la escuela se transforma en un entorno de aprendizaje, sino que el contexto social deviene un gran laboratorio de experimentación para nuevos retos y desafíos interculturales.

Teniendo en cuenta la composición demográfica de Andorra, encontramos que propuestas como estas son muy significativas para llegar a una fuerte cohesión social, sobre todo cuando hablamos de convivir en un mismo entorno diferentes nacionalidades. La propuesta apunta a mejorar la convivencia de una gran diversidad de procedencias entre los residentes nacionales autóctonos inferior al de residentes extranjeros (españoles, franceses, portugueses, británicos, argentinos, alemanes, norteamericanos, belgas, holandeses, indios, italianos, marroquíes, uruguayos, chilenos, filipinos, australianos, daneses, entre otros). Esta diversidad de procedencias europeas, asiáticas, americanas, africanas, oceánicas se presenta como un reto no sólo en Andorra sino en el planeta entero con el objetivo de construir una convivencia pacífica mundial entre culturas y pueblos que deben conocerse, comprenderse y ayudarse mutuamente.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Ballarín, J. M. (2006). Identitats culturals i usos lingüístics a Andorra dins de la secció sobre la Situació sociolingüística a Andorra. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 19, 183-220.
- Bastida, R. (1987). *Cent anys d'ensenyament a Andorra. 1882-1987. Col·lecció Història d'un poble. Andorra*. Editorial Andorra.
- Bastida, R. (2003). *L'organització de l'ensenyament de les llengües a les escoles d'Andorra*. Dins d AA.VV, Actes del 2n Congrés Europeu sobre planificació lingüística (pp. 77-92). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.
- Batalla, J., Casals, M. i Micó, J. R. (2004). *La immigració a Andorra. Andorra: Institut d'Estudis Andorrans. IEA. Centre de Recerca d'Estudis Sociològics, CRES* Pagès editors.
- Constitución del Principado de Andorra, del 28 de abril de 1993. Butlletí Oficial del Principat d'Andorra, 24, de 4 de mayo de 1993. <https://www.bopa.ad/bopa/005024/Pagines/7586.aspx>
- Centre de Recerca Sociològica CRES (2010). *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació Actual i evolució 1995-2009*. Andorra. CRES.
- Comuns y entidades vinculadas. Govern d'Andorra. (2022). *Estadístiques i Dades: Població i immigració*. Departament d'estadística. <https://ja.cat/mMvRS>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO (ed.), *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)* (p. 34). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior. Sistemes Educatius, Ensenyament Superior i Relacions Internacionals. (2021). *Estudiants escolars per nacionalitat*. Departament d'estadística. <https://ja.cat/UnDww>
- Monné, A. (2015). *Factores psicosociales implicados en la construcción de la identidad nacional: un estudio empírico en el contexto del Principat d'Andorra* [Tesis doctoral. Universitat de Girona]. <http://hdl.handle.net/10803/380744>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Poblete, M. & Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Mensajero
- Tünnermann-Berheim, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, 47, 31-46. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37318570005.pdf>
- Universitat d'Andorra. (2018). *Model educatiu de la Universitat d'Andorra*. Universitat d'Andorra. <https://scur.cat/EBFPOX>