



Revista
electrónica
de la Secretaría
de Investigación

FHyCS-UNaM

Nº 25 DICIEMBRE 2025



► www.larivada.com.ar



La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.
Revista electrónica de la Secretaría de Investigación. FHyCS-UNaM
La Rivada es la revista de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.
Editor Responsable: Secretaría de Investigación. FHyCS-UNaM.
Tucumán 1605. Piso 1.
Posadas, Misiones.
Tel: 054 0376-4430140
ISSN 2347-1085
Contacto: larivada@gmail.com

Artista Invitado
Adrián Llano
@ladrillano
<https://www.instagram.com/ladrillano/>

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Decano: Esp. Cristian Garrido
Vice Decana: Dra. Zulma Cabrera
Secretaria de Investigación: Dra. Beatriz Rivero
Secretaria Adjunta de Investigación: Mgter. Natalia Otero Correa

Director: Dr. Roberto Carlos Abinzano
(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandieri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Equipo Coordinador

- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Lisandro Ramón Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina./CONICET)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Díez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goetttert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Noelia Giselle Dormond (Universidad Nacional de Misiones/CONICET)
- Yanina Vanesa Tetzlaff (Universidad Nacional de Misiones/CONICET)

Consejo de Redacción

- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Nicolás Adrián Pintos (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Mónica Faviana Kallus (Universidad Nacional de Misiones, Argentina).
- Carolina Miranda (Universidad de Victoria, Wellington, Nueva Zelanda)
- María Alejandra Avalos (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Alexander Ezequiel Gómez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Gabriela Stefania Kagerer (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Luciana Minadeo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

Diseño Gráfico

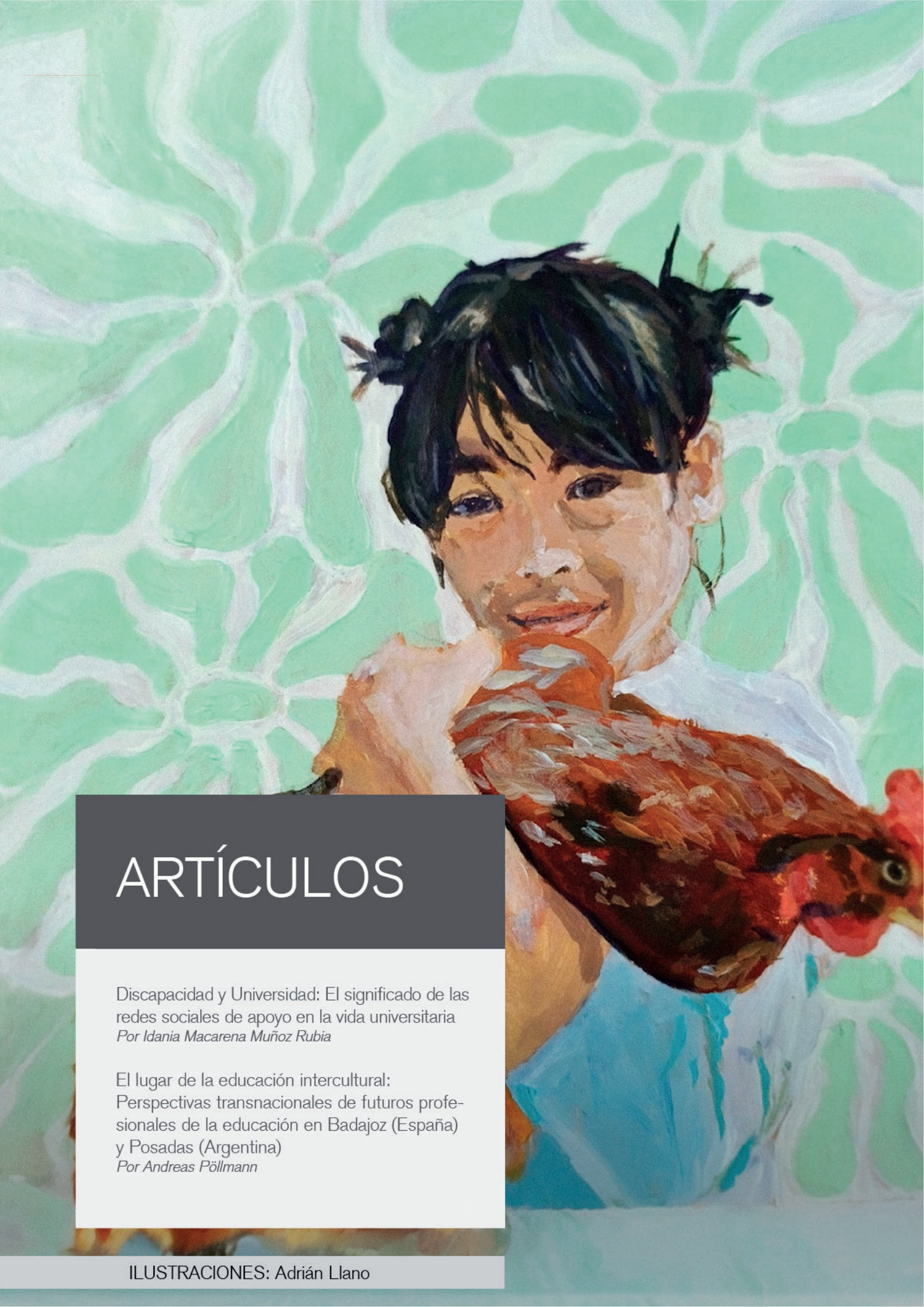
Silvana Diedrich / Julieta Suarez para Terruño -Refugio Creativo-

Diseño Web

- Brian Doubña

Web Master

- Martín Silva



ARTÍCULOS

Discapacidad y Universidad: El significado de las
redes sociales de apoyo en la vida universitaria

Por Idania Macarena Muñoz Rubia

El lugar de la educación intercultural:
Perspectivas transnacionales de futuros profesio-
nales de la educación en Badajoz (España)
y Posadas (Argentina)

Por Andreas Pöllmann

Dimensiones transnacionales y multilingües de la educación intercultural: resultados de una encuesta a futuros docentes en Badajoz (España) y Posadas (Argentina)

Transnational and Multilingual Dimensions of Intercultural Education: Results of a Survey of prospective Teachers in Badajoz (Spain) and Posadas (Argentina)

Andreas Pöllmann*

Recibido: 21/04/2025 // Evaluado: 02/06/2025 // Aprobado: 15/09/2025

Resumen

Basado en una encuesta en línea efectuada a futuros docentes en Badajoz (España) y Posadas (Argentina), el presente artículo explora competencias multilingües y formas de educación intercultural más allá de las fronteras nacionales. Los datos cuantitativos obtenidos demuestran que, en ambas ciudades, la gran mayoría de los futuros docentes considera que los conocimientos sobre sistemas educativos de otros países, la inclusión de recursos didácticos bi- o multilingües y la inclusión de temas interculturales son importantes o muy importantes. Además, muchos de los futuros profesionales de la educación cuentan con capital intercultural que se podría aplicar en diferentes contextos nacionales y transnacionales de enseñanza y aprendizaje interculturales. Sin embargo, para poder aprovechar plenamente su potencial, es crucial crear contextos educativos más equitativos e incluyentes que traten de superar los desequilibrios sistemáticos en las oportunidades de realización del capital intercultural.

Palabras clave: Educación intercultural - capital intercultural - encuesta comparativa - futuros docentes - multilingüismo - transnacionalidad.



Universidad Nacional de Misiones

Abstract

Based on an online survey conducted with prospective teachers in Badajoz (Spain) and Posadas (Argentina), this article explores multilingual competences and forms of intercultural education beyond national boundaries. The quantitative data obtained show that in both cities, the majority of prospective teachers consider knowledge of other countries' educational systems, the inclusion of bi- or multilingual teaching resources, and the integration of intercultural topics as important or very important. In addition, many future education professionals possess intercultural capital which could be applied in different national and transnational contexts of intercultural teaching and learning. However, in order to fully harness this potential, it is crucial to create more equitable and inclusive educational contexts that seek to overcome systematic imbalances in opportunities for the realization of intercultural capital.

Keywords: *Comparative survey - future educators - intercultural capital - intercultural education - multilingualism - transnationality.*



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

***Andreas Pöllmann**

Doctor en Sociología por la Universidad de Essex (Reino Unido). Investigador asociado de la Universidad de Paderborn (Alemania). Tiene varios años de experiencia de investigación y docencia universitaria en Inglaterra, México y Alemania. Es editor asociado a la revista "Intercultural Education" (Taylor & Francis). E-mail: andreas.poellmann@upb.de

Como citar este artículo:

Pöllmann, Andreas (2025) "El lugar de la educación intercultural: Perspectivas transnacionales de futuros profesionales de la educación en Badajoz (España) y Posadas (Argentina)". Revista La Rivada 13 (25), pp 22-41 - <https://larivada.unam.edu.ar/index.php/larivada/article/view/368>

Introducción

En un mundo tan interconectado, la importancia del capital intercultural de los profesionales de la educación parece cada vez más evidente (Pöllmann, 2018; Sæther, 2020). A menudo, se subraya la importancia del capital intercultural en el contexto del diálogo transfronterizo y la competitividad global (Gargano, 2022; Jones, 2016; Killick, 2017), con especial atención a las competencias multilingües de los profesionales de la educación (Arvanitis, 2018; Giaki y Arvanitis, 2022). Otros enfoques destacan importantes particularidades locales y asimetrías de poder del desarrollo de capital intercultural (Nuñez, 2018, 2021; Pöllmann, 2014, 2021).

Los educadores interculturales críticos reconocen y examinan cómo sus conceptos y prácticas pueden contribuir (de forma involuntaria) a perpetuar las injusticias estructurales y las asimetrías de poder sistemáticas en los campos educativos. La educación intercultural, en particular, puede beneficiarse enormemente del uso cuidadoso y reflexivo de los conceptos de competencia intercultural (Pöllmann, 2025a). Por muy nobles que sean las intenciones pedagógicas (Gorski, 2008), nadie debería pretender imponer su supuesta competencia intercultural a los demás, y mucho menos en un contexto de injusticias poscoloniales y neocoloniales omnipresentes.

En muchas ocasiones, los esfuerzos institucionales (supuestamente) interculturales no minimizan, sino por el contrario, (re)producen graves injusticias estructurales (Pöllmann, 2017; Pöllmann y Sánchez Graillet, 2015). De hecho,

...[el]reconocimiento y la valoración de la pluriformidad cultural incorporada de los individuos y grupos marginados es de vital importancia. Frecuentemente, estos no son tomados en cuenta o son conscientemente devaluados. Importa mucho, por ejemplo, si el “origen migratorio” real o supuesto de una persona se asocia con algún tipo de déficit o se interpreta positivamente como una forma institucionalmente apreciada de capital (inter)cultural incorporado. (Pöllmann, 2025b: 32)

Es muy importante reconocer que no todos los individuos tienen las mismas oportunidades de realizar el capital intercultural en términos de conciencia, adquisición y aplicación (Pöllmann, 2014). Para muchos niños que viven en entornos sociales desfavorecidos económicamente, los profesionales de la educación pueden ser quienes, en lugar de la familia o de los amigos, brinden la formación intercultural y faciliten los encuentros interculturales.

Existe, por lo tanto, el riesgo de excluir a estudiantes cuyas familias no tengan los recursos económicos para viajar a otros países o para pagar profesores privados de idiomas. Además, hay que considerar que, “las cooperaciones internacionales de investigación académica a menudo dan testimonio de las jerarquías y los desequilibrios de poder que siguen existiendo entre los países del Sur Global y los consorcios de investigación anglo-europeos” (Pöllmann, 2025b: 36-37).

Los procesos de transformación en los campos educativos requieren de profesionales de la educación comprometidos con la justicia social en las sociedades cada vez más culturalmente pluriformes (Pöllmann, 2018, 2021). Sus perspectivas personales acerca de la importancia de la inclusión de temas interculturales en la educación infantil, primaria y secundaria, así como sus propias experiencias interculturales de



vida impactan en su compromiso de enseñar y en la manera en que exploran los respectivos temas curriculares con sus estudiantes.

El presente artículo pretende explorar competencias multilingües y formas de educación intercultural más allá de las fronteras nacionales en base a los datos recopilados a través de una encuesta en línea efectuada a estudiantes de diferentes licenciaturas y profesorados en Badajoz (España) y Posadas (Argentina). En vista del aumento de programas de enseñanza en línea como respuesta al cierre de escuelas y universidades durante la pandemia del Covid-19, la presentación de los métodos y materiales usados también incluye información sobre la preferencia de los estudiantes por formatos de enseñanza presenciales y digitales –datos que son de particular interés cuando se piensa en los lugares en donde se quiere implementar la enseñanza y el aprendizaje interculturales.

Materiales y métodos

La recolección de datos se llevó a cabo durante febrero y marzo de 2021 por medio de una encuesta en línea (LimeSurvey) dirigida a estudiantes de la Universidad de Extremadura en Badajoz (España) y de la Universidad Nacional de Misiones en Posadas (Argentina). Los estudiantes encuestados tienen en común que todos estaban inscritos en cursos de formación para profesores o en licenciaturas dirigidas a la formación de profesionales de la educación para niveles de educación secundaria, primaria o infantil. Cabe señalar que se encuestaron estudiantes de diferentes materias, como literatura, historia, biología, y otras. La elaboración del instrumento se basó en una revisión crítica de literatura especializada en las nociones de “capital intercultural” (Pöllmann, 2014, 2016), con el objetivo de diseñar una herramienta que permitiera captar tanto las actitudes como las experiencias y los recursos personales vinculadas a la interculturalidad.

El cuestionario exploró las siguientes dimensiones clave: la valoración de los conocimientos sobre sistemas educativos extranjeros, las experiencias personales de enseñanza en el extranjero, el contacto con docentes de otros países, la percepción sobre la inclusión de recursos didácticos bilingües o multilingües, la importancia atribuida a los temas interculturales en distintos niveles educativos, las competencias lingüísticas propias y ajenas, así como diversos indicadores de capital intercultural incorporado, como amistades y viajes internacionales. También se incluyó un apartado sobre preferencias pedagógicas en relación con los formatos de enseñanza presenciales y digitales en el contexto pospandémico. Con el fin de garantizar la transparencia metodológica y facilitar la replicación del estudio en otros contextos, el instrumento completo utilizado se incluye en el Anexo 1.

La elección de Badajoz y Posadas como escenarios del estudio respondió a una combinación de criterios comparativos y de factibilidad operativa. Ambas ciudades se ubican en regiones fronterizas: Badajoz se encuentra en la frontera hispano-portuguesa, forma parte del espacio europeo, y cuenta con acceso a programas de movilidad académica e intercambio. Por su parte, Posadas se sitúa en el nordeste argentino, colindando con Paraguay y Brasil, y destaca por su entorno multilingüe y la presencia de comunidades indígenas y migrantes. Estas condiciones ofrecen un marco idóneo para el análisis comparativo de las prácticas y perspectivas educativas interculturales. Además, la existencia de contactos académicos previos con representantes de



las universidades participantes facilitó la coordinación y ejecución simultánea de la encuesta en línea.

Al finalizar la recolección de datos, se contó con la dedicada y plena participación de 113 estudiantes –60 de la Universidad de Extremadura y 53 de la Universidad Nacional de Misiones. La edad promedio de los participantes fue de 24,85 años. El 76,1 % correspondió al género femenino, el 22,1 % al género masculino, y el 1,8 % al género diverso u otro. Los respectivos resultados empíricos son presentados y discutidos a continuación.

Resultados y discusión

En esta sección se presentan los datos empíricos proporcionados por los futuros profesionales de la educación en una serie de tablas y figuras. Los primeros resultados se refieren a la importancia percibida de los conocimientos sobre sistemas educativos de otros países en los niveles de educación secundaria, primaria e infantil (Tabla 1).

Tabla 1. Importancia percibida de los conocimientos sobre sistemas educativos de otros países a nivel de educación

	% “no es importante”		% “es poco importante”		% “es importante”		% “es muy importante”	
	P	B	P	B	P	B	P	B
... secundaria	15,1	8,3	13,2	16,7	37,7	25,0	34,0	50,0
... primaria	15,1	11,7	22,6	11,7	28,3	41,7	34,0	35,0
... infantil	15,1	15,0	15,1	18,3	43,4	36,7	26,4	30,0

P = Posadas (Argentina); B = Badajoz (España)

Fuente: Elaboración propia.

En ambas ciudades se observa que la mayoría de los futuros profesionales de la educación considera importante o muy importante los conocimientos sobre sistemas educativos de otros países. La opinión más claramente expresada al respecto se encuentra entre estudiantes de la Universidad de Extremadura en Badajoz con 50 % de las respuestas en la categoría “es muy importante”.

En el caso de los niveles de importancia atribuida a las experiencias personales de enseñanza en escuelas de otros países, existen marcadas diferencias entre los resultados de las dos ciudades (Tabla 2).



Universidad Nacional de Misiones

Tabla 2. Importancia percibida de experiencias personales de enseñanza en escuelas de otros países a nivel de educación

	% “no es importante”		% “es poco importante”		% “es importante”		% “es muy importante”	
	P	B	P	B	P	B	P	B
... secundaria	22,6	3,3	32,1	6,7	24,5	50,0	20,8	40,0
... primaria	26,4	6,7	41,5	15,0	20,8	45,0	11,3	33,3
... infantil	22,6	5,0	39,6	20,0	24,5	41,7	13,2	33,3

P = Posadas (Argentina); B = Badajoz (España)

Fuente: Elaboración propia.

Es de notar que hay un mayor número de respuestas “es importante” y “es muy importante” en Badajoz. Una posible explicación de este resultado – y de una tendencia similar con respecto a la importancia percibida del contacto con profesionales de la educación de otros países (Tabla 3) – podría ser la amplia popularidad de los programas de intercambio internacionales para estudiantes y docentes en el marco de la Unión Europea.

Tabla 3. Importancia percibida del contacto con docentes de otros países a nivel de educación

	% “no es importante”		% “es poco importante”		% “es importante”		% “es muy importante”	
	P	B	P	B	P	B	P	B
... secundaria	34,0	18,3	24,5	18,3	18,9	31,7	22,6	31,7
... primaria	20,8	11,7	30,2	25,0	32,1	31,7	17,0	31,7
... infantil	22,6	10,0	24,5	21,7	28,3	38,3	24,5	30,0

P = Posadas (Argentina); B = Badajoz (España)

Fuente: Elaboración propia.

A pesar del notable escepticismo de muchos estudiantes en Posadas, cabe señalar que una minoría de alrededor de dos de cada cinco encuestados considera que las experiencias personales de enseñanza en escuelas de otros países y el contacto con profesionales de la educación de otros países es importante o muy importante.

Es interesante ver que la importancia atribuida a la inclusión de recursos didácticos bi- o multilingües, es particularmente alta en ambas ciudades y en relación con los tres niveles educativos contemplados en el contexto de este artículo (Tabla 4).

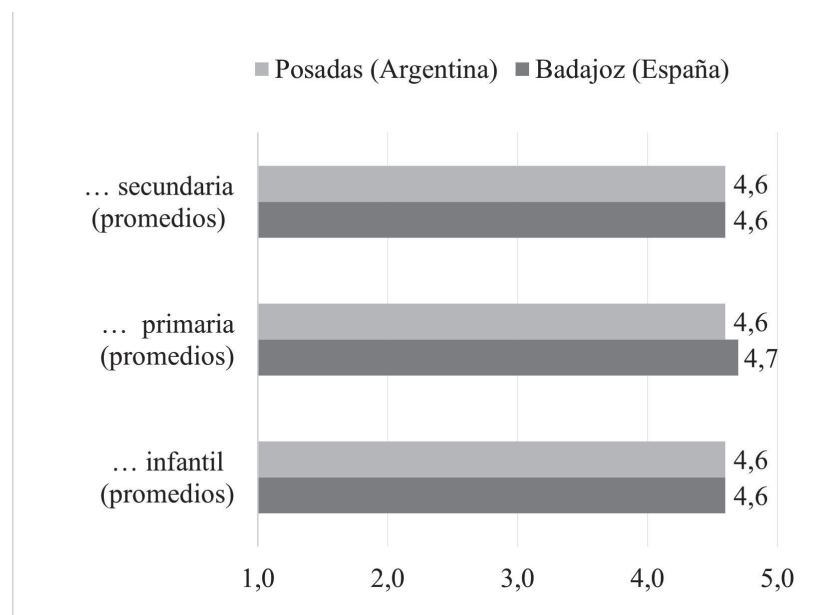
Tabla 4. Importancia percibida de la inclusión de recursos didácticos bi- o multilingües a nivel de educación

	% “no es importante”		% “es poco importante”		% “es importante”		% “es muy importante”	
	P	B	P	B	P	B	P	B
... secundaria	7,5	11,7	15,1	13,3	20,8	23,3	56,6	51,7
... primaria	13,2	10,0	5,7	16,7	24,5	23,3	56,6	50,0
... infantil	9,4	11,7	1,9	13,3	28,3	26,7	60,4	48,3
P = Posadas (Argentina); B = Badajoz (España)								

Fuente: Elaboración propia.

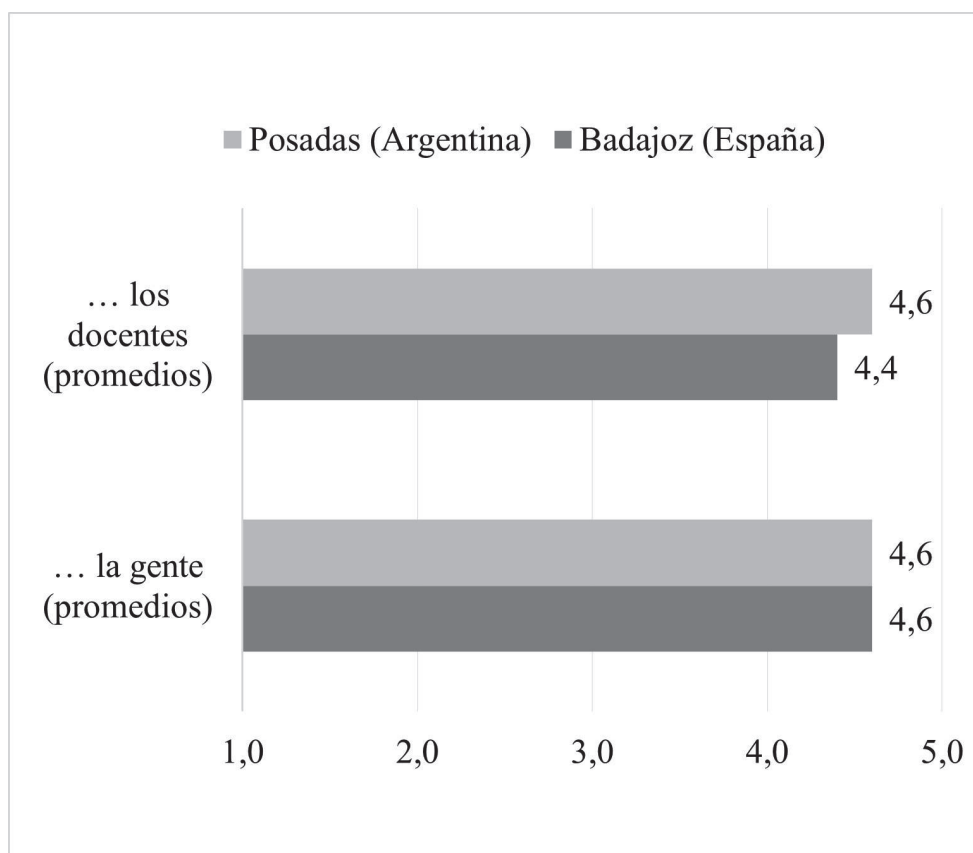
En ambas ciudades fronterizas, el bi- y multilingüismo concierne a la vida de mucha gente. Sin embargo, cabe destacar que, en Posadas, la diversidad lingüística también incluye un número considerable de hablantes de lenguas indígenas, lo cual podría explicar los niveles particularmente altos de la importancia percibida entre los estudiantes provenientes de esa ciudad.

De igual forma, existen similitudes transnacionales notables acerca de la importancia atribuida a la inclusión de temas interculturales en la educación secundaria, primaria e infantil (Figura 1).

Figura 1. Importancia atribuida a la inclusión de temas interculturales en la educación**Fuente:** Elaboración propia.

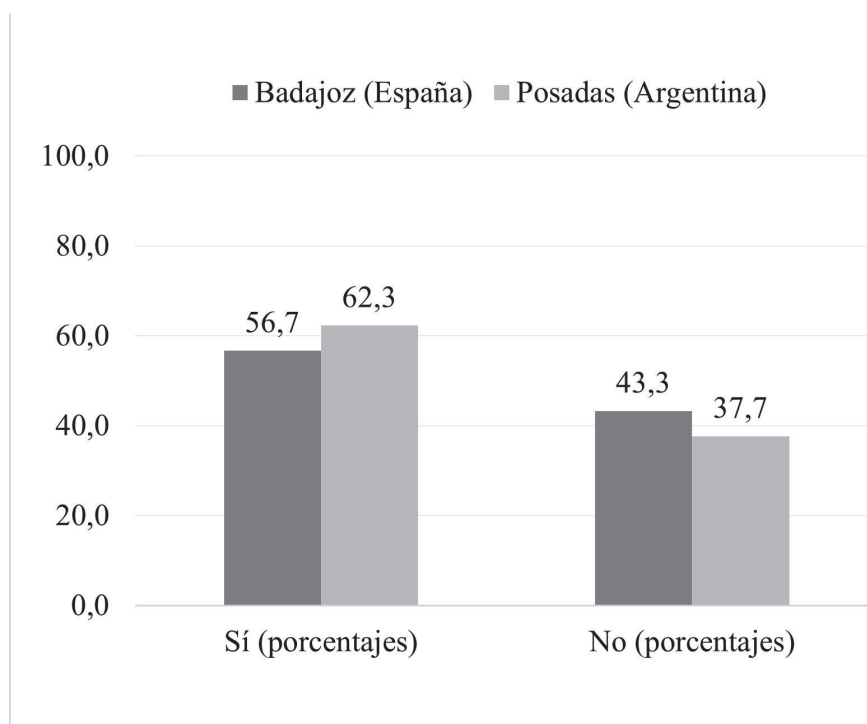
De hecho, los promedios calculados con base a las respuestas obtenidas en Posadas y en Badajoz son prácticamente idénticos. Hay que recordar que los respectivos promedios se refieren a una escala del 1 al 5, en donde 1 es “nada importante” y 5 es “muy importante”. También se observa una gran similitud transnacional en relación a la importancia atribuida a las competencias bi- o multilingües de la gente en general y de los profesionales de la educación en particular (Figura 2).

Figura 2. Importancia atribuida a las competencias bi- o multilingües de



Fuente: Elaboración propia.

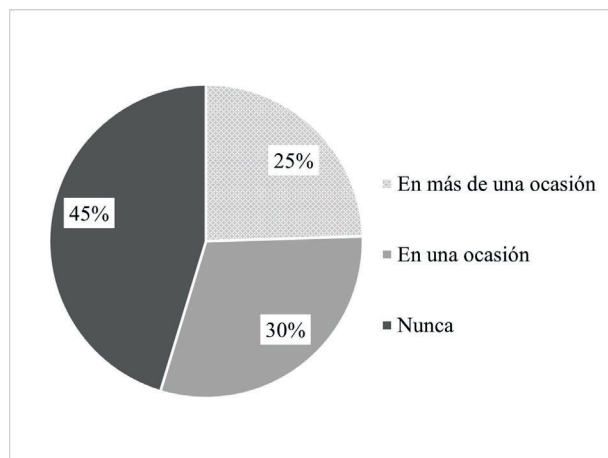
Tanto en Posadas como en Badajoz las respuestas obtenidas señalan la centralidad de las competencias bi- o multilingües. De hecho, estas competencias bi- y multilingües son la base de muchas amistades transnacionales (Figura 3).

Figura 3. Amigos en otros países

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el 62,3 % de los estudiantes encuestados en Posadas y el 56,7 % de los estudiantes encuestados en Badajoz tienen amigos en otros países.

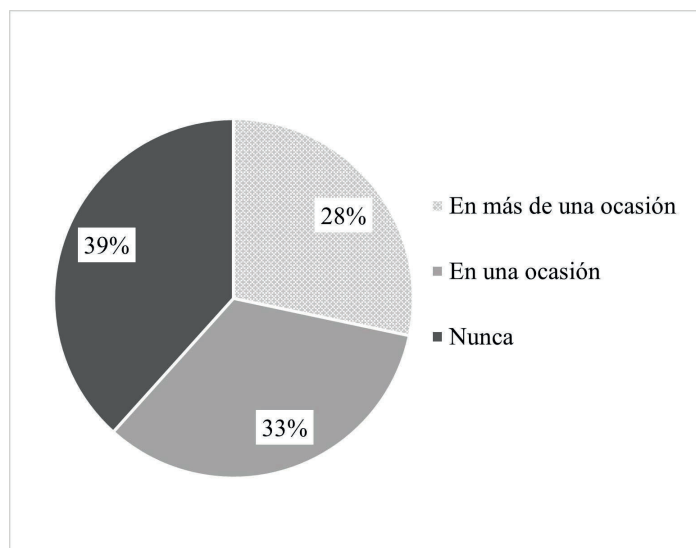
También es interesante considerar los viajes personales realizados durante 2019 –es decir, un año antes de que se impusieran restricciones de movilidad internacionales debido a la pandemia del SARS-CoV-2 (Figura 4 y Figura 5).

Figura 4. Viajes a otros países durante 2019. Posadas (Argentina).

Fuente: Elaboración propia.

En ambas ciudades, más de la mitad de los futuros profesionales de la educación dice haber viajado a otros países, por lo menos en una ocasión durante 2019.

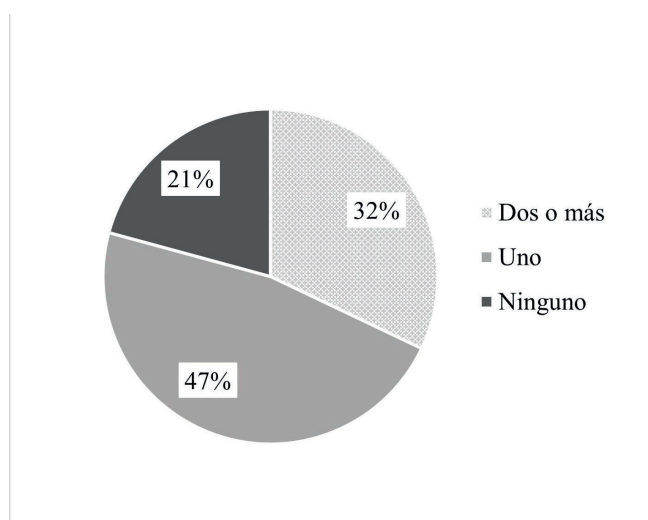
Figura 5. Viajes a otros países durante 2019. Badajoz (España).



Fuente: Elaboración propia.

Otro indicador empírico del capital intercultural incorporado de los futuros profesionales de la educación es el número de idiomas aparte del español en los que son capaces de tener una conversación básica (Figura 6 y Figura 7).

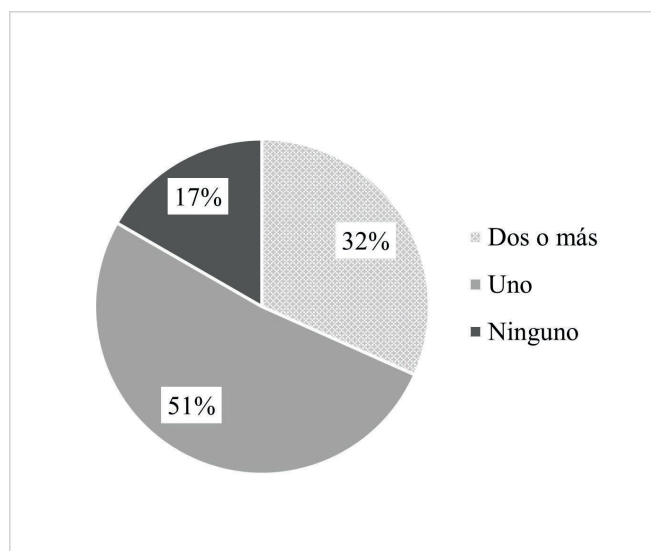
Figura 6. Idiomas aparte del español. Posadas (Argentina).



Fuente: Elaboración propia.

Tanto en Posadas como en Badajoz, el 32 % de los futuros profesionales de la educación reportó poder hablar dos o más idiomas además del español, lo suficientemente bien para sostener una conversación básica en esos idiomas. Es notable que en ambas ciudades los estudiantes encuestados, quienes se perciben a sí mismos como monolingües, sean minorías considerables – correspondientes a 21 % en Posadas y 17 % en Badajoz.

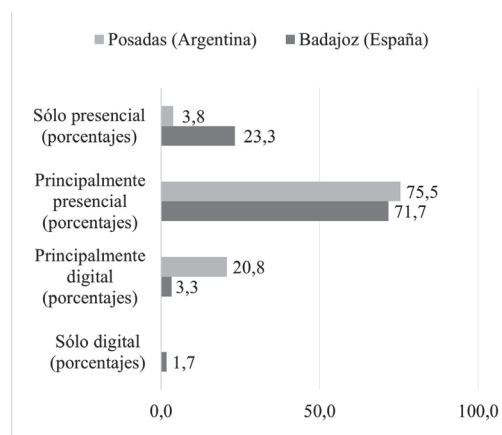
Figura 7. Idiomas aparte del español. Badajoz (España).



Fuente: Elaboración propia.

La presentación de los resultados concluye con datos sobre los formatos de enseñanza preferidos en el periodo pos-SARS-CoV-2 (Figura 8).

Figura 8. Formatos de enseñanza preferidos en el periodo pos-SARS-CoV-2



Fuente: Elaboración propia.

Es notable que la gran mayoría de los futuros profesionales de la educación prefieren formatos principalmente presenciales (i.e., 75,5 % en Posadas y 71,7 % en Badajoz), mientras que ninguno de los encuestados en Posadas y tan solo el 1,7 % de los encuestados en Badajoz prefiere formatos únicamente digitales.

Los resultados de la encuesta ponen de manifiesto una tendencia clara y consistente, ya que en Badajoz y en Posadas la mayoría de los futuros profesionales de la educación otorgan una alta importancia a la educación intercultural, especialmente en lo relativo al conocimiento de sistemas educativos extranjeros, al uso de recursos bilingües o multilingües y a la incorporación de contenidos interculturales en la enseñanza. Este consenso sugiere que existe una predisposición favorable hacia una concepción amplia y abierta de la interculturalidad, lo que podría facilitar el desarrollo de políticas y prácticas educativas inclusivas. Aunque los resultados de la encuesta ofrecen información valiosa sobre las tendencias generales, el reducido número de participantes impide realizar análisis estadísticos más avanzados con un nivel de fiabilidad adecuado. Por ello, los hallazgos deben interpretarse como indicativos y exploratorios.

A pesar de las limitaciones del tamaño muestral, los resultados descriptivos y comparativos de la encuesta constituyen un punto de partida sólido para el desarrollo de investigaciones cualitativas más profundas. Las tendencias identificadas y las diferencias observadas entre contextos ofrecen criterios para seleccionar participantes y diseñar entrevistas en profundidad o grupos focales que permitan explorar las razones, significados y experiencias detrás de las respuestas. De este modo, la encuesta no solo cumple una función diagnóstica, sino que también se presta a orientar estratégicamente la construcción de muestras cualitativas y la formulación de preguntas que ahonden en las dinámicas, tensiones y percepciones que los datos cuantitativos, por su naturaleza, no pueden captar.

Por ejemplo, sería valioso aprender más sobre los tipos específicos de amistad y de viajes desde la perspectiva de los futuros profesionales de la educación. Al hacer esto, las oportunidades educativas de relacionarse con las minorías étnicas y con los migrantes no deben ignorarse ni contrastarse negativamente con los procesos de inmersión en otros países. Como indica Doerr (2019) en su trabajo sobre la transformación de los programas de estudio en el extranjero, a menudo se ignoran las oportunidades educativas que surgen del diálogo con estudiantes migrantes y con las minorías étnicas locales. En este contexto, también cabe mencionar las reflexiones de Doerr sobre los intereses comerciales que están detrás de los programas de estudio en el extranjero, y de cómo tienden a basarse en las nociones esencializadoras de homogeneidad cultural.

Conclusiones

Basado en una encuesta en línea efectuada a futuros docentes en Badajoz (España) y Posadas (Argentina), el presente artículo exploró competencias multilingües y formas de educación intercultural más allá de las fronteras nacionales. Los datos cuantitativos obtenidos demuestran que, en ambas ciudades, la gran mayoría de los futuros profesionales de la educación considera que los conocimientos sobre sistemas educativos de otros países, la inclusión de recursos didácticos bi- o multilingües y la inclusión de temas interculturales son importantes o muy importantes. Además,



muchos de los futuros profesionales de la educación cuentan con recursos interculturales que se podrían aplicar en diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje interculturales. Este capital intercultural de los profesionales de la educación es especialmente importante, ya que, para muchos niños procedentes de entornos sociales estructuralmente marginados, son los profesionales de la educación quienes pueden ofrecer una educación intercultural empoderadora y transformadora.

Los hallazgos relativos a la existencia de amistades en otros países y a la experiencia de vida en el extranjero invitan a reflexionar sobre dimensiones del capital intercultural que van más allá del mero dominio de lenguas. Si bien las competencias lingüísticas facilitan el contacto y el entendimiento, las relaciones personales transnacionales y las vivencias inmersivas en otros contextos socioculturales pueden aportar conocimientos, sensibilidades y marcos interpretativos que solo se comprenden plenamente en función de su contexto. Una investigación cualitativa permitiría ahondar en cómo estas experiencias son vividas, interpretadas y traducidas a la práctica educativa, revelando matices que las encuestas cuantitativas no captan. De este modo, se reconocerían las múltiples formas en que se materializa el capital intercultural, haciendo hincapié en que su valor depende tanto de la experiencia acumulada como de la capacidad y las oportunidades para aplicarlo en entornos culturalmente pluriformes (Pöllmann, 2025a, 2025b).

A pesar de, o debido al fuerte apoyo a la educación intercultural entre los estudiantes encuestados en Posadas y Badajoz, no hay que olvidar que, en muchas ocasiones, los ámbitos sociales e institucionales clasificados como “interculturales” no sirven para minimizar, sino más bien para (re)producir estereotipos culturales, racismo y otras injusticias estructurales. Además, existe el riesgo de excluir a estudiantes cuyas familias no cuenten con los recursos económicos, por ejemplo, para viajar a otros países o para pagar a cursos privados de idiomas. En prácticamente todas las sociedades culturalmente pluriformes del mundo existe una falta de justicia social y de oportunidades para el diálogo intercultural equitativo. Muchas escuelas, colegios y universidades ignoran o subestiman los diversos recursos (inter)culturales de los estudiantes marginados, o peor aún, los interpretan como déficits y obstáculos para el progreso académico individual o colectivo.

Una posible vía para dar continuidad al presente trabajo consistiría en desarrollar una segunda fase de carácter cualitativo que incluya entrevistas en profundidad y grupos focales con una muestra estratégica de participantes que refleje la diversidad de percepciones, trayectorias y experiencias personales. Este enfoque podría complementarse con la observación no participante en entornos de formación docente y en contextos reales de práctica educativa, con el propósito de contrastar las actitudes y percepciones declaradas con las interacciones y dinámicas efectivamente observadas en el aula. La triangulación de los datos obtenidos mediante encuesta, entrevistas y observación permitiría no solo validar los hallazgos, sino también descubrir dimensiones no captadas por el cuestionario estructurado, generando así un conocimiento más integral y situado.



Agradecimientos

Me gustaría agradecer a los estudiantes que participaron en este proyecto de investigación comparativa en Badajoz (España) y Posadas (Argentina) por su generosa colaboración. Mi especial agradecimiento a la Dra. Yamila Irupé Nuñez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina) y a la Dra. M^a Rosa Oria Segura (Universidad De Extremadura, España), quienes apoyaron la realización de la encuesta en línea.

Referencias bibliográficas

ARVANITIS, Eugenia (2018) "Culturally responsive pedagogy: Modeling teachers' professional learning to advance plurilingualism". En TRIFONAS, Peter Pericles y ARAVOSSITAS, Themistoklis: *Handbook of research and practice in heritage language education*. Cham, Springer International. Pp. 245-262.

DOERR, Neriko Musha (2019) *Transforming study abroad: A handbook*. Nueva York, Berghahn Books.

GARGANO, Terra (2022) "Narrating intercultural capital: Constructing political correctness, negotiating identity capital, and expanding terrains of possibility for student engagement". *Journal of Intercultural Communication Research*, 51(2). Pp. 115-133. DOI: <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1950811>

GIAKI, Spyridoula; ARVANITIS, Eugenia (2022) "Exploring intercultural capital through Greek teachers' narratives". *Mediterranean Journal of Education*, 2(2). Pp. 58-74. DOI: <https://doi.org/10.26220/mje.4009>

GORSKI, Paul C. (2008) "Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education". *Intercultural Education*, 19(6). Pp. 515-525. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>

JONES, Elspeth (2016) "Mobility, graduate employability and local internationalization". En JONES, Elspeth, COELEN, Robert, BEELEN, Jos y DE WIT, Hans: *Global and local internationalization*. Rotterdam, SensePublishers. Pp. 107-116.

KILLICK, David (2017) *Developing intercultural practice: Academic development in a multicultural and globalizing world*. Londres, Routledge.

NUÑEZ, Yamila Irupé (2021) "The constitution of a new indigenous social subject: Guaraní people, formal education and intercultural capital". *Educação e Pesquisa*, 47. Pp. 1-22. URL: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/183098>

NUÑEZ, Yamila Irupé (2018) "Estudiantes Guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina". *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, 2(4). Pp. 9-20. DOI: <https://doi.org/10.13128/ccselap-23178>



PÖLLMANN, Andreas. (2025a) "Exploring intersectional interculturality in contexts of cultural pluriformity". *Intercultural Education*, 36(4). Pp. 403–417. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2484515>

PÖLLMANN, Andreas (2025b) "El concepto de pluriformidad cultural y su relevancia para la educación intercultural: Una perspectiva crítica desde Bourdieu". *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 9. Pp. 22–41. DOI: <https://doi.org/10.30827/modulema.v9i.31478>

PÖLLMANN, Andreas (2021) "Bourdieu and the quest for intercultural transformations". *SAGE Open*, 11(4). Pp. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440211061391>

PÖLLMANN, Andreas (2018) "La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1). Pp. 83-92. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1461>

PÖLLMANN, Andreas (2017) "Predictors of intercultural capital embodiment in contemporary Mexico". *Universidad y Sociedad*, 9(5). Pp. 63-69. URL: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/712>

PÖLLMANN, Andreas (2016) "Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial (no aprovechado) de la educación intercultural". *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), Pp. 55-78. URL: <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/331>

PÖLLMANN, Andreas (2014) "Capital intercultural: Hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso". *Cultura y Representaciones Sociales*, 9(17). Pp. 54-73. URL: <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/368>

PÖLLMANN, Andreas; SÁNCHEZ GRILLET, Olivia (2015) *Cultura, lectura y deporte: Percepciones, prácticas, aprendizaje y capital intercultural*. Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte 2015. Ciudad de México, Libros UNAM.

SÆTHER, Eva (2020) "Intercultural game in music teacher education. Exploring El Sistema in Sweden". En WESTERLUND, Heidi, KARLSEN, Sidsel y PARTTI, Heidi: *Visions for intercultural music teacher education*. Cham, Springer. Pp. 63-81.



Universidad Nacional de Misiones

Anexo 1. Cuestionario

Apreciada/o estudiante,

Hemos diseñado un cuestionario en línea que incluye preguntas sobre diversas perspectivas interculturales y transnacionales.

Tus respuestas se tratarán de manera confidencial y se usarán de forma anónima en el análisis de datos.

No hay respuestas “correctas”, lo que importa es la honestidad en la respuesta.

El tiempo para contestar el cuestionario es de máximo diez minutos.

¡Muchas gracias por tu ayuda en este proyecto de investigación!

1. En una escala del 1 al 11, en donde 1 es “nada importante” y 11 es “muy importante”...
¿Qué tan importante consideras la inclusión de temas sobre interculturalidad en las instituciones de educación preescolar?

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Nada importante

Muy importante

2. En una escala del 1 al 11, en donde 1 es “nada importante” y 11 es “muy importante”...
¿Qué tan importante consideras la inclusión de temas sobre interculturalidad en las instituciones de educación primaria?

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Nada importante

Muy importante

3. En una escala del 1 al 11, en donde 1 es “nada importante” y 11 es “muy importante”...
¿Qué tan importante consideras la inclusión de temas sobre interculturalidad en las instituciones de educación secundaria?

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Nada importante

Muy importante



Universidad Nacional de Misiones

4. *¿Qué tan importante consideras la inclusión de los siguientes aspectos en la formación de maestros de educación preescolar? (Marca sólo una opción en cada renglón)*

	<i>No es importante</i>	<i>Es poco importante</i>	<i>Es importante</i>	<i>Es muy importante</i>
	⇓	⇓	⇓	⇓
Conocimientos sobre sistemas educativos de otros países	☐	☐	☐	☐
Experiencia personal de enseñanza en escuelas de otros países	☐	☐	☐	☐
Contacto con maestros de otros países	☐	☐	☐	☐
Recursos didácticos bi- o multi-lingües	☐	☐	☐	☐

5. *¿Qué tan importante consideras la inclusión de los siguientes aspectos en la formación de maestros de educación primaria? (Marca sólo una opción en cada renglón)*

	<i>No es importante</i>	<i>Es poco importante</i>	<i>Es importante</i>	<i>Es muy importante</i>
	⇓	⇓	⇓	⇓
Conocimientos sobre sistemas educativos de otros países	☐	☐	☐	☐
Experiencia personal de enseñanza en escuelas de otros países	☐	☐	☐	☐
Contacto con maestros de otros países	☐	☐	☐	☐
Recursos didácticos bi- o multi-lingües	☐	☐	☐	☐

6. *¿Qué tan importante consideras la inclusión de los siguientes aspectos en la formación de maestros de educación secundaria? (Marca sólo una opción en cada renglón)*

	<i>No es importante</i> ⇓	<i>Es poco importante</i> ⇓	<i>Es importante</i> ⇓	<i>Es muy importante</i> ⇓
Conocimientos sobre sistemas educativos de otros países	☐	☐	☐	☐
Experiencia personal de enseñanza en escuelas de otros países	☐	☐	☐	☐
Contacto con maestros de otros países	☐	☐	☐	☐
Recursos didácticos bi- o multi-lingües	☐	☐	☐	☐

7. *¿Tienes amigos en otros países aparte de España/ Argentina? (Marca sólo una opción)*

☐ Ninguno ☐ Algunos ☐ Varios

En caso de tener amigos en otros países, por favor escribe en el siguiente espacio en que países:

8. *¿Qué tan seguido has viajado a países diferentes a España/ Argentina durante 2019 (año anterior a la pandemia de corona virus)? (Marca sólo una opción)*

☐ Nunca ☐ En una ocasión ☐ En más de una ocasión

En caso de haber viajado a otros países, por favor escribe en el siguiente espacio a que países has viajado.

9. *¿Con que frecuencia has viajado a países diferentes a España / Argentina desde el inicio de la pandemia del corona virus hasta ahora?*

- ☐ Nunca ☐ En una ocasión ☐ En más de una ocasión

En caso de haber viajado a otros países, por favor escribe en el siguiente espacio a que países has viajado:

10. *En una escala del 1 al 11, en donde 1 es “nada importante” y 11 es “muy importante” ... ¿Qué tan importante consideras que la gente hable más de un idioma?*

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Nada importante

Muy importante

11. *En una escala del 1 al 11, en donde 1 es “nada importante” y 11 es “muy importante” ... ¿Qué tan importante consideras que los maestros hablen más de un idioma?*

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Nada importante

Muy importante

12. *Una vez que la pandemia del corona virus termine, cuáles de las siguientes constelaciones preferirías? (Marca sólo una opción)*

- ☐ sólo educación digital
- ☐ principalmente educación en formato digital en menor grado educación presencial.
- ☐ principalmente educación presencial y en menor grado educación en formato digital.
- ☐ sólo educación presencial



13. ¿Cuál es tu género?

☐ Femenino ☐ Masculino ☐ Diverso / Otro

14. ¿Cuál es tu edad?

Favor de escribir en el espacio proporcionado

15. ¿En qué país naciste?

Favor de escribir en el espacio proporcionado

16. ¿De cuál o cuáles países eres ciudadana/o?

Favor de escribir en el espacio proporcionado

17. ¿En qué idiomas puedes hablar lo suficientemente bien para mantener una conversación básica?

Por favor escribe en el espacio proporcionado los idiomas en los que puedes hablar lo suficientemente bien para mantener una conversación básica

18a. ¿En que programa de estudios estás actualmente inscrito?

Favor de escribir en el espacio proporcionado

18b. ... ¿y en qué semestre?

Favor de escribir en el espacio proporcionado

¡Muchas gracias por tu colaboración para contestar este cuestionario!



Universidad Nacional de Misiones



ILUSTRACIONES: Adrián Llano

www.larivada.com.ar

LA RIVADA
investigaciones
en ciencias sociales