

Competencias del profesorado universitario para la interculturalidad

Shestakova, Nataliya / Domínguez Garrido, María Concepción / Cacheiro González, María Luz
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España
shestakovanatalia@gmail.com / cdominguez@edu.uned.es / mlcacheiro@edu.uned.es

Finalizado: Madrid, 2016-04-30 / Revisado: 2016-05-09 / Aceptado: 2016-10-09

Resumen

La presente investigación está dedicada a las competencias del profesorado universitario para la interculturalidad. Se trata de un estudio exploratorio con un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, cuyo objetivo es conocer las competencias interculturales del profesorado de distintos países, a través de una encuesta y grupos de discusión. Se pretende aportar datos para la mejora de la calidad de los programas de formación del profesorado apoyados en procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales. Los resultados de la investigación muestran la importancia concedida por el profesorado a la competencia intercultural y la falta de familiarización con la misma. Las dimensiones sobre la identidad y autodesarrollo profesional y las TIC en la docencia intercultural son altamente valoradas en la escala de respuesta (bastante y mucho). A partir de la literatura revisada y del estudio realizado, se propone un modelo de interculturalidad para la mejora de la formación del profesorado.

Palabras clave: formación intercultural, interculturalidad, formación del profesorado, competencias del profesorado, competencias TIC del profesorado.

Abstract

COMPETENCES OF UNIVERSITY TEACHERS REGARDING INTERCULTURALISM

The current research is dedicated to the competences of university teachers regarding interculturalism. It is a mixed exploratory research, quantitative and qualitative, whose objective is to better understand the necessities of the university teachers from different countries using the data collected from the questionnaire and discussion groups. The current research tries to offer new ideas to evaluate the quality of the educational programs for teachers in order to help them in their tasks of generating intercultural teaching and learning exchanges. The results of current research confirm the importance of the intercultural competences for university teachers as well as the lack of familiarity with this competence. The results concerning the dimensions of, the identity, the professional development and ICT are highly evaluated (quite and a lot). Together with the revised literature and the data obtained, we offer an intercultural model for further improvement of the training of teachers.

Key words: intercultural education, interculturalism, teacher training, competences of teachers, ICT competences of teachers.

Résumé

COMPÉTENCES LIÉES À L'INTERCULTURALISME DES PROFESSEURS UNIVERSITAIRES

Cette recherche est dédiée à l'étude des compétences des professeurs de l'université liées à l'interculturalisme. C'est un travail qui s'appuie sur une démarche de recherche exploratoire mixte, qualitative et quantitative qui vise à mieux comprendre les besoins des enseignants. On analyse la compétence culturelle des enseignants de différents pays, grâce aux données de l'analyse du questionnaire et des groupes de discussion. Ce travail apporte de nouvelles idées pour évaluer la qualité des processus et des programmes de formation des enseignants afin de les aider dans la tâche de générer des processus d'enseignement-apprentissage interculturels. Les résultats de cette recherche confirment l'importance des compétences interculturelles des professeurs de l'université ainsi que le manque de familiarité avec cette compétence. Les résultats dans les dimensions sur l'identité, l'auto-développement professionnel et des TIC sont très appréciés (suffisamment et beaucoup). De l'étude a démontré qu'on a besoin d'un modèle d'interculturalisme pour l'amélioration de la formation des enseignants.

Mots-clés: formation interculturelle, interculturalisme, formation des enseignants, compétences des enseignants, compétences des TIC des enseignants.

1. INTRODUCCIÓN

El tema de las competencias del profesorado universitario para la interculturalidad es de gran relevancia en la sociedad actual y en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Como se señala en el Informe *Tuning*, a través de los expertos encuestados, una de las competencias que se aspira lograr es “la valoración de la diversidad y el multiculturalismo y la habilidad de trabajar en un contexto internacional” (González y Wagenaar, 2003, p. 40).

Existen muchas investigaciones sobre las competencias de los profesores, así como – particularmente- sobre las de los profesores de secundaria para la interculturalidad. Sin embargo, son menos los estudios sobre las competencias interculturales en el ámbito universitario, el cual es un campo relativamente desafiante (Rodríguez-Izquierdo, 2015) y que requiere la formación del profesorado en técnicas para su integración curricular (Corpas, 2011; Aguaded, De la Rubia y González, 2013).

El EEES ha favorecido la participación en programas de intercambio universitario tanto de grado, como de posgrado (master y doctorado), de ahí la necesidad de que los profesores tengan una preparación adecuada para la docencia en un ámbito intercultural diverso y complejo (Cisneros, 2005). Como señala López (2014, p. 67) “los procesos de movilidad entrante y saliente deben convertirse en un valor agregado (...) haciendo del aula un espacio de interculturalidad”. Así mismo, el diseño de modelos de formación del profesorado en una sociedad intercultural exige estrategias didácticas que tengan en cuenta las diversas identidades culturales y locales en un marco de globalización.

Esta investigación se enmarcó en los nuevos desafíos europeos para el desarrollo de procesos interculturales en las instituciones educativas y creación de escenarios de promoción del conocimiento y transformación de las prácticas educativas. Orientada al conocimiento de la opinión de los profesores universitarios acerca del papel de la interculturalidad, se planteó los siguientes objetivos:

- Analizar las competencias interculturales del profesorado universitario.

- Conocer la percepción del profesorado sobre su formación en procesos interculturales.
- Elaborar un modelo de interculturalidad para la formación del profesorado.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Delimitación conceptual

Los autores consultados establecen diferencias conceptuales entre los términos *interculturalidad* y *multiculturalidad*. Para Leiva (2013) la interculturalidad se basa en la interdependencia enriquecedora de distintos valores culturales en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad se utiliza como expresión descriptiva de la situación de convivencia de varias culturas en el mismo espacio educativo. Fleuri (2014) delimita el concepto de interculturalidad como campo complejo de debate entre múltiples perspectivas que requieren la comprensión y deconstrucción de presupuestos y ambivalencias producidas en el encuentro entre diferentes saberes y culturas. Valverde (2010) afirma que el análisis de conceptos como la interculturalidad y multiculturalidad “debe traducirse en el reconocimiento de la construcción de la educación que permita a los docentes en formación reconocer la diversidad cultural existente en el contexto educativo” (p. 134). Fiorucci (2010) plantea que la red internet y sus potencialidades pueden contribuir en educación a valorar el diálogo, respeto, colaboración y dar el paso difícil pero decisivo “de pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad como proyecto concreto y cotidiano” (p. 147).

Villar-Angulo (1992) analiza diferentes interpretaciones del término educación intercultural y destaca la importancia de un cambio en las teorías subjetivas de los docentes para que entiendan de manera distinta el significado de otra cultura y lleguen a construir un conocimiento de lo que es diferente en las culturas. Para que la educación intercultural sea una realidad en las aulas, se necesita que el profesorado se identifique con ella, incorporándola como un principio orientador del currículum, procurando constituir planes de formación, métodos y materiales de enseñanza-aprendizaje, que se beneficien de los valores, formas de conocimiento y discursos que aportan

las diferentes culturas (Medina y Domínguez, 1999; Domínguez, 2006). En este sentido, Fuentes (2014) destaca la importancia de incorporar en la tarea de la educación intercultural el propio acervo cultural -desde un conocimiento crítico- como valioso para la convivencia social.

Para Perry y Southwell (2011) la competencia intercultural involucra la habilidad para interactuar de forma efectiva y apropiada con personas de otras culturas. Por su parte Cushner y Chang (2015) señalan que el término competencia intercultural se utiliza como sinónimo de multicultural, internacional o *cross-cultural*, y destacan la importancia para los futuros profesores de adquirir habilidades de comunicación intercultural, resolución de problemas de forma colaborativa y empatía.

2.2. Formación del profesorado e interculturalidad

La importancia de la formación inicial y continua del profesorado en la competencia intercultural, se plantea desde el reconocimiento de los profesores de preparación para afrontar la diversidad cultural de las aulas (Carrasco y Coronel, en prensa).

Soriano (2009) describe como principales características del profesorado en el ámbito intercultural, el ser personas con una gran capacidad de adaptación, comprensión, con voluntad y compromiso para seguir aprendiendo y que además sean “personas capaces de desarrollar teorías sobre el conocimiento, sobre la pedagogía más eficaz, y sobre la naturaleza de las instituciones educativas” (p. 58). Ante esto, cobra pertinencia lo expresado por Gonçalves (1999) para quien formar a profesores interculturales es una necesidad y un reto a que se enfrenta el sistema educativo, ante la heterogeneidad social y cultural que se vive en las escuelas y, por tanto, “urge reflexionar y pensar en nuevos principios, estrategias y prácticas educativas en función de una visión humanista del hombre como persona que se construye a sí mismo con los otros” (p. 1). Por su parte Gairín e Iglesias (2010) inciden en la necesidad de analizar el impacto de la identidad cultural del docente en su actuación profesional y en la interacción en el aula.

El aprendizaje profesional de la interculturalidad permite al docente ser agente esencial de su

propia formación, conociendo la evolución de su cultura en contraste y acercamiento a otras, descubriendo su proceso personal para construir su concepción y socialización como docente” (Medina y Domínguez, 1999). En cuanto al currículum intercultural, estos autores analizan la teoría de enseñanza intercultural y se justifica el programa de formación del profesorado en el contexto intercultural, destacando la importancia de la metodología innovadora en el diseño de los materiales: “La principal propuesta para el futuro es la toma de consciencia de una comunidad internacional con múltiples puntos a compartir y problemas a enfocar y resolver conjuntamente” (Medina y Domínguez, 1999).

2.3. Las TIC y la interculturalidad

Los recursos TIC suponen un elemento que facilita los procesos de colaboración implicados en la formación tradicional y online. Las TIC son un aliado para la formación de profesores ante el reto de la interculturalidad en ambientes de aprendizaje presenciales y virtuales (Ricardo-Barreto, 2013). Como señala Cerisier (2010), supone un medio de acción eficaz para la práctica profesional cotidiana y requiere conocer el contexto de aplicación para evitar un sometimiento tecnológico. El papel de las TIC en este proceso de innovación “no sólo son medio de información-conocimiento-experiencia formativa, además son formas de transformación de los propios procesos, por lo que se integran a las propias competencias por adquirir” (Pérez, 2013, p. 214), y se constituyen en un ecosistema para la construcción de la competencia intercultural Rodríguez-Izquierdo (2015).

Santos, Lorenzo y Priegue (2013) destacan la necesidad de que los soportes tecnológicos “favorezcan el desarrollo de competencias de corte intercultural y estructuras de trabajo cooperativo en la red” (p. 63). Entre las creencias de los profesores ante el uso de las TIC se encuentra la posición humanista que acentúa los aspectos relativos a la disminución de la brecha digital (Tirado y Agüaded, 2014).

Son muy diversos los tipos de medios y recursos que pueden adoptarse en función de los objetivos docentes: información, colaboración y aprendizaje

(Cacheiro, 2011). Se hace necesario combinar esta diversidad tecnológica y crear espacios que “favorezcan el desarrollo de competencias de corte intercultural y estructuras de trabajo cooperativo en la red” (Santos, Lorenzo y Priegue, 2013, p. 63).

2.4. Modelos de innovación docente e interculturalidad

Domínguez, Medina y Ruiz (2015) analizan distintos modelos para la mejora de las instituciones educativas, siendo uno de ellos el modelo intercultural basado en el diálogo entre culturas, en cuyo centro se encuentra la identidad personal e institucional del docente y los elementos que lo integran son: colaboración institucional, interacción didáctica empática, actitudes abiertas, proyecto común intercultural, saber integrado, clima institucional y pensamiento holístico. Otro de los modelos se basa en el discurso empático-comunicativo, cuyos principios orientadores son de colaboración, autonomía, complejidad y creatividad. Según Medina (2009, p. 41) “El aprendizaje profesional intercultural se consolida (...) en el campo didáctico al crear las situaciones de reciprocidad, igualdad e interacción empática entre todas las culturas”.

El modelo cultural-interpretativo considera que la innovación “es un compromiso abierto al intercambio cultural y a la creación de un clima de flexibilidad colaborativa y apertura ante las opciones de vida y de búsqueda continua de sentido” (Medina, 2009, p. 34). Según este modelo, tanto los profesores como los estudiantes, tienen que compartir su experiencia para “constituir una institución abierta a nuevos significados, valores y colaboraciones entre las culturas, empleando los programas y opciones transdisciplinarias y ecológicas” (Medina, 2009, p. 34). Con ello se pretende aplicar un nuevo modelo de formación integral que permita el intercambio relacional y cultural, con mayor flexibilidad y apertura de todos los implicados del centro.

3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se coordinó desde el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED),

donde se vienen desarrollando varias líneas de Interculturalidad y tecnologías tanto de docencia como de investigación. Algunos de estos referentes contextuales previos de la investigación en la UNED son: (1) Programa de Doctorado Modelos Didácticos Interculturalidad y Nuevas Tecnologías, (2) Máster en Estrategias y Tecnologías para la Función Docente en la Sociedad Multicultural, y (3) Grupo de desarrollo de la formación profesional e innovación educativa e intercultural y diseño de medios (Grupo nº 125).

La presente investigación se centró en los docentes universitarios, con experiencia en educación intercultural, de España, Francia, Portugal y América Latina que han participado a lo largo de una década en el Programa Erasmus Mundus EUROMIME en Ingeniería de Medios para la Educación (www.euromime.org) que pretende formar a profesionales para el diseño, desarrollo y evaluación de recursos didácticos basados en las TIC.

Las universidades que conforman el consorcio son tres europeas: Université de Poitiers (Francia), Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), Universidade de Lisboa (Portugal) y cuatro iberoamericanas: Universidade de Brasilia (Brasil), Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú), Universidad de los Lagos (Chile) y Universidad Nacional Autónoma de México (México). Además del consorcio, se ha configurado una red de seis universidades colaboradoras: Universidad de la Frontera (Chile), Universidad de Concepción (Chile), Universidad Católica del Norte (Chile), Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil), Universidade Estadual de Londrina (Brasil), y Universidade Federal do Paraná (Brasil). Esta red ha permitido la realización de estancias de prácticas y de investigación de los estudiantes, movilidad docente, proyectos de colaboración, seminarios de investigación, entre otras actividades.

La diversidad de dispositivos de formación ha sido posible a través de la creación de un campus virtual transnacional (Lacerda, Petit y Vieira, 2014) y la importancia de la movilidad (Senent, 2015) que ha generado un contexto intercultural en donde docentes, investigadores y estudiantes han aportado un valor añadido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El programa EUROMIME ha sido seleccionado como estudio de caso por parte del proyecto *NetCu Curriculum* para analizar las características de esta formación transnacional, y los itinerarios formativos y áreas de investigación y las comunidades de aprendizaje (Mata, Malik y Cacheiro, 2012) haciendo más atractivo el perfil de egreso para los empleadores (Cacheiro, Mata y Ubachs, 2013).

4. METODOLOGÍA

4.1. Tipo de estudio

El estudio fue exploratorio y descriptivo; exploratorio por cuanto buscó obtener información con fenómenos relativamente desconocidos en un contexto determinado, lo que permite establecer prioridades para futuras investigaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). Es descriptivo pues pretendió “analizar una o más características de uno o varios grupos de una población (...) con el interés de identificar sus características (actitudes, formas de razonamiento, opiniones, etc.)” (García-Cabrero, 2009, p. 13). Se trata de un estudio ideográfico centrado en lo particular, individual y singular del fenómeno que se estudiará, del cual no se pretende generalizar sino comprender las unidades de análisis. El método utilizado es mixto, combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo, según el modelo de diseño de métodos de Maxwell y Loomis (2003).

4.2. Muestra

Para la muestra se seleccionó a expertos con los que se viene trabajando en docencia e investigación, en el marco del Programa Erasmus Mundus EUROMIME, así como a investigadores colaboradores en proyectos interculturales con la UNED de distintas universidades de España, Europa y América. El tipo de muestreo utilizado ha sido no probabilístico. La debilidad de este tipo de muestreo puede reducirse con el conocimiento, la experiencia y el cuidado al seleccionar las muestras y replicando los estudios (Gento, 2004; García-Cabrero, 2009). La muestra participante que ha contestado al cuestionario online durante el curso académico 2012-2013 fue de 34 profesores,

de distintos centros, países y áreas de conocimiento (Tabla 1).

Las características de la muestra fueron: 34 profesores (17 hombres y 17 mujeres) procedentes de 11 países, cuatro de Europa (España, Francia, Portugal, Rusia), seis de Iberoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México) y Estados Unidos. La edad media fue de 44,7 años distribuidos entre 25-34 años (nueve profesores), de 35 a 77 años (seis profesores), de 45 a 54 años (11 profesores), de 55 a 64 (seis profesores) y de 65 a 74 años (dos profesores). Los años de experiencia se encuentran entre 1 y 10 (11 profesores), de 11 a 20 (11 profesores), de 25 a 30 (ocho profesores) y de 31 a 40 (cuatro profesores).

En la constitución de los grupos de discusión han participado profesores del “Grupo de investigación sobre desarrollo de la formación profesional e innovación educativa e intercultural y diseño de medios” de la UNED, cuyos miembros participan en el programa Erasmus Mundus EUROMIME.

4.3. Instrumentos

4.3.1 Cuestionario

El cuestionario permite una observación indirecta de los hechos a partir de las opiniones de los encuestados (De Lara y Ballesteros, 2011). La elaboración del cuestionario utilizado en esta investigación se basó en el de Domínguez (2006), se incluyó la dimensión de las TIC. Las dimensiones incluidas son siete con un total de 26 ítems: (I) Identidad y autodesarrollo profesional; Desarrollo colaborativo, (II) Desarrollo personal y emocional, (III) Desarrollo del conocimiento didáctico y el saber práctico, (IV) La formación como un proceso de investigación personal y colaborativa; (V) La implicación con el principio de interculturalidad explicitado y (VI) Las TIC en la docencia intercultural. También se incluyó un apartado de datos sociodemográficos (centro, ciudad, país, materia que imparte y experiencia docente).

La validación de la encuesta se realizó a través del juicio de expertos por parte de doctores en educación con experiencia en proyectos interculturales. La fiabilidad se calculó a través

Tabla 1
Participantes en el cuestionario: centro, país y área de conocimiento

Centro	País	Área de conocimiento
Instituto Natividad del Señor	Argentina	Pedagogía
UNICAMP	Brasil	Inglés, tecnología aplicada a la educación.
Universidade de São Paulo	Brasil	Técnicas de Redacción para periodistas, relaciones públicas. Teoría de la Comunicación, Cibercultura.
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná	Brasil	Pedagogía
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná	Brasil	Didáctica.
Universidad del Bío-Bío	Chile	Matemática.
Universidad Libre de Colombia	Colombia	Francés, inglés.
ESPE	Ecuador	Microeconomía.
Utah Valley University	EEUU	Enseñanza del español, Tecnología Educativa.
Centro Universitario Villanueva	España	Didáctica e innovación curricular.
ICADE	España	Habilidades de gestión.
Pizarratic	España	Tecnología Educativa.
UAM	España	Didáctica General.
UCM	España	Educación inclusiva.
UNED	España	Educación social.
Universidad de Alicante	España	Didáctica de las Ciencias Sociales.
Universidad de Jaén	España	Didáctica General.
Universidad de La Rioja	España	Recursos Humanos.
Université de Poitiers	Francia	Lengua y civilización españolas.
Université de Savoie	Francia	Tecnologías de comunicación.
Colegio de Postgraduados	México	Estadística.
UNAM	México	Teoría del Conocimiento, Metodología de la Investigación.
Universidad de Sonora	México	Inglés como Lengua Extranjera.
Universidade Aberta	Portugal	Educación.
Universidade de Lisboa	Portugal	Ergonomía, TCI en contextos educativos, sociología de la educación.
Universidad de Humanidades de Moscú	Rusia	Enseñanza del español.
Universidad Estatal de San Petersburgo	Rusia	Traducción escrita, traducción oral, TAO, lengua española.
Universidad Estatal Lomonósov de Moscú	Rusia	Lengua española; Dialectología Española; Español en América Latina.

del coeficiente de consistencia interna *alfa de Cronbach* cuyos valores oscilan entre 0,670 y 0,923 en las distintas dimensiones, por lo que puede considerarse fiable.

4.3.2 Grupos de discusión

Para profundizar sobre la actividad docente de los profesores en el ámbito intercultural y ofrecer propuestas de mejora se realizaron grupos de

discusión que permitieron generar datos sobre actitudes, valores y opiniones de los participantes (Cohen, Manion y Morrison, 2007). Para ello se seleccionó a los profesores de la UNED (España), con experiencia en el ámbito de interculturalidad, que ya habían respondido a las preguntas del cuestionario. De esta forma se triangularon los datos extraídos desde distintas fuentes de información.

5. RESULTADOS

5.1. Cuestionario

Se presentan las respuestas para uno de los ítems por dimensión; para facilitar la comprensión de los datos, se realizó en las columnas finales de las tablas de análisis una agrupación de los valores 1, 2 y 3 (*nada, poco y medio*) y 4 y 5 (*bastante y mucho*).

Dimensión I: Identidad y autodesarrollo profesional. En los ítems 1, 2, 4 y 5 la valoración en relación con la experiencia de enseñanza, proyectos y actividades interculturales, se encontró mayoritariamente entre los valores *bastante y*

mucho. Sin embargo en el ítem 3, referido a la calidad de los métodos de los cursos, las respuestas se posicionaron entre *nada, poco y medio* (67,6%) (Tabla 2).

Dimensión II: Desarrollo colaborativo. En los ítems 6 y 7 la valoración en relación con la formación y experiencias de trabajo colaborativo se encontró mayoritariamente entre los valores *bastante y mucho*. En el ítem 8 (compartir experiencias formativas) las respuestas se situaron entre *nada, poco y medio* (64,7%). En el ítem 9 (prácticas interculturales entre colegas y profesores en la formación) los porcentajes más altos se encontraron entre *medio y bastante* (76,5%) (Tabla 3).

Tabla 2
Dimensión I. Identidad y autodesarrollo profesional

I. Identidad y autodesarrollo profesional	1 <i>nada</i>	2 <i>poco</i>	3 <i>medio</i>	4 <i>bastante</i>	5 <i>mucho</i>	1,2,3	4,5
1. Valore alguna experiencia de enseñanza de la interculturalidad que haya mejorado su identidad profesional.	0%	5,9%	8,8%	41,2%	44,1%	14,7 %	85,3%
2. Valore en qué grado ha mejorado su identidad profesional al desarrollar proyectos interculturales.	2,9%	5,9%	2,9%	35,3%	52,9%	11,8 %	88, 2%
3. Valore la calidad de los métodos aplicados en los cursos de formación para la interculturalidad a los que ha asistido.	8,8%	11,8%	47,1%	20,6%	11,8%	67,6%	32,4%
4. Las actividades de formación le han capacitado en su identidad y autodesarrollo profesional, para lograr la interculturalidad.	5,9%	17,6%	17,6%	38,2%	20,6%	41,2%	58,8%
5. Desarrollar proyectos interculturales ha mejorado su identidad profesional.	2,9%	5,9%	11,8%	23,5%	55,9%	20,6%	79,4%

Tabla 3
Dimensión II. Desarrollo colaborativo

II. Desarrollo colaborativo	1 <i>nada</i>	2 <i>poco</i>	3 <i>medio</i>	4 <i>bastante</i>	5 <i>mucho</i>	1,2,3	4,5
6. La formación basada en el principio de colaboración es adecuada para el profesorado.	0%	2,9%	8,8%	26,5%	61,8%	11,7%	88,3%
7. Las experiencias de cultura de trabajo formativo en equipo en las que ha participado han sido satisfactorias.	0%	0%	17,6%	61,8%	20,6%	17,6%	82,4%
8. El profesorado suele compartir el conjunto de experiencias formativas de trabajo en equipo.	0%	14,7%	50%	26,5%	8,8%	64,7%	35,3%
9. La formación desarrollada ha tenido en cuenta las experiencias de trabajo y de colaboración interculturales entre colegas y estudiantes.	2,9%	14,7%	35,3%	41,2%	5,9%	52,9%	47,1%

Dimensión III: Desarrollo personal y emocional. Las opiniones del profesorado acerca de cuánto sobre han reforzado su identidad personal y emocional los procesos y cursos de formación realizados (ítem 10) responden en un 70,6%, entre *mucho y bastante* (Tabla 4).

Dimensión IV. Desarrollo del conocimiento didáctico y el saber práctico. Los ítems 11 y 13 (evaluación y cursos de formación en el ámbito intercultural), tuvieron un porcentaje ligeramente superior en los valores bajos (*nada, poco y medio*). Sin embargo, el ítem 12 (formación intercultural realizada en los últimos cinco años) el porcentaje aumentó en los valores *bastante y mucho* (53%) (Tabla 4).

Dimensión V: Formación como un proceso de investigación personal y colaborativa. Los ítems 14 y 15 demostraron porcentajes superiores, más destacado en el ítem 14 sobre las actividades de formación para la práctica intercultural (58,8%, en *bastante y mucho*). Por su parte, el ítem 16 (medios didácticos coherentes con las necesidades culturales) el porcentaje superior se encontró entre los valores *nada, poco y medio* (58,8%) (Tabla 5).

Dimensión VI: Implicación con el principio de interculturalidad explicitado. El ítem 17 (formación del profesorado derivada de un centro intercultural) y el ítem 18 (las actividades de formación basadas en la interculturalidad) tuvieron un porcentaje mayor en las opciones de respuestas *nada, poco*

Tabla 4
Dimensión III y IV (Desarrollo personal y emocional / Desarrollo del conocimiento didáctico y el saber práctico)

III. Desarrollo personal y emocional	1 <i>nada</i>	2 <i>poco</i>	3 <i>medio</i>	4 <i>bastante</i>	5 <i>mucho</i>	1,2,3	4,5
10. Los procesos y cursos de formación realizados han reforzado su identidad personal y emocional.	2,9%	2,9%	23,5%	50%	20,6%	29,4%	70,6%
IV. Desarrollo del conocimiento didáctico y el saber práctico	1 <i>nada</i>	2 <i>poco</i>	3 <i>medio</i>	4 <i>bastante</i>	5 <i>mucho</i>	1,2,3	4,5
11. El dominio del contenido didáctico con orientación intercultural se ha reflejado en la construcción de los criterios y pruebas de evaluación adaptadas a la interculturalidad	5,9%	14,7%	38,2%	14,7%	26,5%	58,1%	41,9%
12. Valore la formación intercultural realizada en los últimos cinco años	8,8%	8,8%	29,4%	26,5%	26,5%	47%	53%
13. Los cursos de formación realizados han estado ligados a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito intercultural	20,6%	11,8%	26,5%	17,6%	23,5%	58,9%	41,1%

Tabla 5
Dimensión V. Formación como un proceso de investigación personal y colaborativa

V. Formación como un proceso de investigación personal y colaborativa	1 <i>nada</i>	2 <i>poco</i>	3 <i>medio</i>	4 <i>bastante</i>	5 <i>mucho</i>	1,2,3	4,5
14. Las actividades de formación realizadas se han planteado como un proceso de investigación y reflexión creativa de la práctica intercultural.	8,8%	14,7%	17,6%	41,2%	17,6%	41,2%	58,8%
15. La formación ha contribuido a que genere procesos de investigación en equipo acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con las necesidades culturales.	8,8%	17,6%	20,6%	44,1%	8,8%	47,1%	52,9%
16. La formación ha contribuido a que genere procesos de investigación en equipo acerca de las estrategias de medios didácticos coherentes con las necesidades culturales.	8,8%	20,6%	29,4%	35,3%	5,9%	58,8%	40,2%

y *medio*. En cuanto al ítem 19 (reconocimiento de la riqueza que suponen las diferencias como valor educativo) se incrementó el porcentaje en los valores *bastante* y *mucho* (58,9%) (Tabla 6).

Dimensión VI. Las TIC en la docencia intercultural. En todos los ítems de la el porcentaje de valores *bastante* y *mucho* fue superior; mientras que en el ítem los valores *nada*, *poco* y *medio* fueron los predominantes.

Algunos de los comentarios realizados en las preguntas abiertas del cuestionario han sido:

- *Importancia de la competencia intercultural:*
 “La tecnología es una herramienta para toda las áreas (...) y la educación intercultural es una necesidad en este mundo que debe ser mucho más humano y solidario” (C-IC29).
 “He participado en proyectos interculturales en el ámbito universitario” (C-IC5).

“La valoración de la experiencia intercultural depende del profesor individual. Los que han tenido la experiencia internacional o que han trabajado con diferentes grupos étnicos son más propensos a aplicarlo en su enseñanza y aprendizaje” (C-IC27).

- *Falta de familiarización con esta competencia:*
 “Esta competencia considero que aún no está desarrollada por los docentes, se está abriendo camino con la movilidad docente y estudiantil” (C-IC2).
 “Las discusiones sobre la docencia desde la perspectiva intercultural son limitadas” (C-IC31).

5.2. Resultados del grupo de discusión

Los principales resultados obtenidos del grupo de discusión han sido:

Dimensión I: Identidad y autodesarrollo profesional. Cuando se solicitó que se valorara

Tabla 6
Dimensión VI. Implicación con el principio de interculturalidad explicitado

VI. Implicación con el principio de interculturalidad explicitado	1 <i>nada</i>	2 <i>poco</i>	3 <i>medio</i>	4 <i>bastante</i>	5 <i>mucho</i>	1,2,3	4,5
17. La formación del profesorado ha incluido los referentes y compromisos derivados de un centro intercultural.	17,6%	26,5%	17,6%	32,4%	5,9%	61,7%	38,3%
18. La interculturalidad es un principio que está presente en la mayoría de las actividades de formación.	14,7%	26,5%	26,5%	26,5%	5,9%	67,7%	32,3%
19. La interculturalidad representa para el profesorado un reconocimiento de la riqueza de las diferencias como valor educativo.	8,8%	8,8%	23,5%	32,4%	26,5%	41,1%	58,9%

Tabla 7
Dimensión VII. Las TIC en la docencia intercultural

VII. Las TIC en la docencia intercultural	1 <i>nada</i>	2 <i>poco</i>	3 <i>medio</i>	4 <i>bastante</i>	5 <i>mucho</i>	1,2,3	4,5
20. Uso las TIC para la docencia en el ámbito intercultural.	8,8%	8,8%	17,6%	32,4%	32,4%	35,2%	64,8%
21. Las TIC son una herramienta que me ayuda en la docencia intercultural.	2,9%	14,7%	5,9%	35,3%	41,2%	23,5%	76,5%
22. El uso de los contenidos audiovisuales es importante para la enseñanza en la interculturalidad.	2,9%	0%	5,9%	41,2%	50%	8,8%	91,2%
23. Uso varios dispositivos para la enseñanza en la interculturalidad (ordenador, <i>smartphone</i> , <i>tablet</i>).	8,8%	2,9%	20,6%	26,5%	41,2%	32,3%	67,7%
24. Uso los siguientes formatos para los contenidos audiovisuales formativos –el webinar y la videoconferencia web–.	20,6%	11,8%	23,5%	11,7%	32,4%	55,8%	44,2%
25. Como herramienta, uso la plataforma virtual.	14,7%	5,9%	8,8%	32,4%	38,2%	29,4%	70,6%
26. Intercambio con mis colegas de otros centros sobre las experiencias académicas a través de las TIC.	5,9%	17,6%	14,7%	23,5%	38,3%	38,2%	61,8%

el proceso de identidad intercultural desarrollado en el centro y con los colegas, se manifestó que la participación en el programa Erasmus Mundus EUROMIME “fomenta la apertura profesional y cultural y el conocimiento en campos afines” (GD-IC 3).

Dimensión II: Desarrollo colaborativo. Al proponer que se narraran experiencias de formación en colaboración realizadas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje intercultural, se mencionaron los seminarios y se destacaron las posibilidades ofrecidas para “entablar después comunicación con ellos (profesores) fruto de esta actividad formal y Mantener lazos de colaboración futura” (GD-IC 1) y el aprendizaje de la tolerancia, de otras culturas (GD-IC 3)

Dimensión III: Desarrollo personal y emocional. Al solicitar que relataran actividades de formación e intercambio profesional en el centro y en las Instituciones formativas que le ha facilitado el equilibrio emocional para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural, los participantes señalaron que “el aspecto emocional es enriquecedor (...) el hecho de estar en contacto, compartir los descansos, otras formas de comprender, creo que es el ponerle cara y contenido a la interculturalidad(...). El esfuerzo que hacen para aprender idiomas a nivel académico es muy enriquecedor” (GD-IC 1).

Dimensión IV: Desarrollo del conocimiento didáctico y el saber práctico. Al plantear la Pregunta: ¿El conocimiento didáctico facilitado en los procesos de formación es estructurado y bien construido en su carácter intercultural?, se destacó la estructura del máster intercultural UROMIME que cuenta con 3 encuentros en las universidades europeas del consorcio, y el papel del “uso de las tecnologías – propuestas de distintos profesionales” (GD-IC 1).

Dimensión V: Formación como un proceso de investigación personal y colaborativa. Se pidió al grupo que reflexionara sobre sus procesos de formación personal y colaborativa para mejorar las tareas de enseñanza-aprendizaje intercultural, y señalaron: “La formación tiene que ser más flexible y opcional” (GD-IC 1); “tener más programas con instituciones que ya tienen esta experiencia” (GD-IC 2); “El hecho de utilizar los trabajos vinculados

a una asignatura (el cine) – el cine, es la mejor herramienta para la formación intercultural (...) permite ponerse en el lugar de otro, disfrutar de lo que otro puede aportar” (GD-IC 3).

Dimensión VI: Implicación con el principio de interculturalidad explicitado. Al preguntar ¿Qué proyectos concretos de naturaleza intercultural ha desarrollado en su clase y en el centro?, destacaron que en el Máster EUROMIME hay una asignatura del módulo común cuando “los estudiantes crean los modelos donde se explicita la interculturalidad” (GD-IC 1). Se destacó la importancia del “Inglés como lengua extranjera para todas las carreras; formación de futuros docentes. Permite estar contacto con la cultura más cercana que tenemos. Todo lo que tiene que ver con la identidad cultural de cada país. Y cómo te sientes tú. El inglés es el idioma global” (GD-IC 2). Se señaló que con motivo de la producción de un número de la revista Red digital dedicado a la educación intercultural se puso de manifiesto “que los medios no sabían tratar el tema de inmigración favoreciendo posturas que no beneficiaban” (GD-IC 3).

Dimensión VII: Las TIC en la docencia intercultural. Al pedir narrar alguna experiencia del uso de las TIC en el ámbito intercultural, se señaló la importancia de las TIC y la variedad de herramientas y recursos utilizados en el máster EUROMIME “trabajando con distintas plataformas y web 2.0 google docs, online” (GD-IC 1). También se mencionó que “los alumnos – del correo están pasando a facebook. Grabo un video para enviarles. Plataforma de enseñanza de la escuela, chats, plataformas de discusión, recursos electrónicos de la red – videos, páginas de enseñanza, pizarra digital, etc.” (GD-IC 2). Así mismo, se señaló la necesidad de “dar formación en TIC a población en riesgo de exclusión digital (no social). Sectores que no han tenido fácil el acceso a las TIC. Colectivos de inmigrantes – también con riesgo de exclusión digital” (GD-IC 3).

5.3. Modelo de interculturalidad para la formación del profesorado

Diversos autores destacan la importancia de plantear modelos interculturales; tal es el caso de Medina y Domínguez (2005) para quien la

innovación desde el enfoque intercultural supone “la creación de un clima de flexibilidad colaborativa y apertura ante las opciones de vida y de búsqueda continua de sentido” (p. 34). En el mismo orden de ideas, Leiva (2013) expresa que se hace necesaria “una pedagogía más compleja y humana donde las personas y las culturas diferentes puedan aprender a aprender en libertad y a convivir desde la diversidad cultural a la cultura de la diversidad” (p. 194).

Se presenta un modelo de formación del profesorado para la interculturalidad, constituido por un conjunto de componentes, a saber: trabajo en equipo, currículum oculto, demandas de la sociedad, sistema metodológico intercultural, currículum para la interculturalidad, diversidad de valores culturales, competencias lingüísticas, conocimientos de otros códigos culturales, estilos de aprendizaje y competencias TIC (Figura 1).

El trabajo en equipo y la diversidad de valores culturales son clave para la formación del profesorado en el ámbito intercultural, permitiendo el intercambio de experiencias y, consecuentemente, el enriquecimiento del proceso

de enseñanza-aprendizaje. La importancia de esta colaboración se destaca también en los resultados del cuestionario (Dimensión II, ítem 9). Como señala Medina, “los procesos interculturales han de aportar nuevas realidades colaborativas entre las culturas, basadas en la complementariedad y el enriquecimiento entre grupos en escenarios en interacción” (2009, p. 27).

Como destaca Villar-Ángulo (2011), el currículum oculto y el currículum intercultural también son muy importantes para la actuación docente en la sociedad de hoy para evitar conflictos sociales, de allí la necesidad de crear “planes de estudio o un currículo formativo que incluya entre sus contenidos el interculturalismo”. Los resultados del estudio de campo de la presente investigación lo confirman: en los resultados de los grupos de discusión, en los que se mencionó la importancia de la colaboración del programa Euromime (Dimensión IV, IC 1). Así mismo, en los resultados del cuestionario, el ítem 12 sobre la formación intercultural realizada en los últimos cinco años, el porcentaje aumentó en los valores bastante y mucho (53%).

Figura1
Modelo de interculturalidad



El sistema metodológico propuesto ha de ir dirigido a la mejora de la calidad de los métodos aplicados en los cursos de formación para la interculturalidad; elaborando pruebas de evaluación y rúbricas adaptadas a los contenidos didácticos con orientación intercultural. Con ello se pretende en última instancia conseguir una educación intercultural que favorezca “metodologías que ayuden al alumnado a crecer como personas desde el reconocimiento de sus propios valores, (...) y aprendiendo a unir sus esfuerzos con otros para alcanzar metas significativas” (Bartolomé, 2005, p. 67).

Las competencias lingüísticas tienen un papel fundamental por parte de los docentes, si bien en el estudio realizado por Gairín e Iglesias (2010) algunos consideran que no es necesario establecer un tratamiento diferenciado cuando los estudiantes conocen el idioma previamente.

El papel de los estilos de aprendizaje interculturales ha sido contextualizado por Jiménez (2004) en áreas geográficas: Asia, Norteamérica y Europa. Así el estilo norteamericano tienden a ser visuales y a tener una motivación instrumental; en el estudio europeo el estilo es auditivo y práctico. En el oriental el profesor es el elemento más importante con un estilo muy tradicional.

A través de este modelo se pretenden fortalecer experiencias formativas del profesorado en interculturalidad con apoyo de las TIC, incorporando códigos culturales: lingüísticos, interpersonales, holísticos, normas, valores, etc., contribuyendo con ello a la generación de una sociedad pacífica y en colaboración, en el que actuar y ser (Camilleri, 1985; Domínguez, 2006; Soriano, 2009; Medina, 2010; Villar-Angulo, 1992). Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea intercultural debe serlo también la globalidad de elementos y formas de actuación del profesorado: contenidos, tareas, medios didácticos, interacción socio-afectiva y procesos evaluativos (Medina y Domínguez, 2005). Por último, en palabras de Domínguez (2006): “El profesorado ha de reflexionar y valorar su identidad y la situación de la misma en relación con el resto de profesionales, las experiencias propias de su comunidad y los verdaderos proyectos-comunidades de coaprendizaje intercultural que desea desarrollar.” (p. 289)

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las principales conclusiones del estudio se presentan en función de los objetivos planteados. En relación con el objetivo: “analizar las competencias interculturales del profesorado universitario”, los datos obtenidos indican que la experiencia de los encuestados en interculturalidad es diversa y positiva, aunque a veces bastante básica y limitada; no se accede siempre a ella por la vía formal. Así mismo, los profesores consideran que las TIC favorecen el seguimiento y aprovechamiento de los programas de formación. Como destacan Medina y Domínguez (2005) se trata de promover una “intercomunidad, síntesis de las expectativas y saberes entre los participantes” (p. 49).

En cuanto al objetivo “conocer la realidad sobre la formación del profesorado en procesos interculturales”, la revisión de la literatura sobre los modelos interculturales y el análisis de los datos nos permiten elaborar programas y unidades didácticas acordes a las demandas de la interculturalidad. La experiencia compartida por los profesores que han participado en la presente investigación ha sido muy enriquecedora. La valoración global del profesorado sobre su formación es positiva, si bien no siempre es explícita, y permite pasar de las opiniones a su implementación en las prácticas docentes.

Con respecto al objetivo “elaborar un modelo de interculturalidad para la formación del profesorado”, ha permitido presentar un modelo de interculturalidad integrando un conjunto de elementos clave necesarios para la formación del profesorado en competencias interculturales en la sociedad del conocimiento. Como señalan Como señalaba Mayor-Zaragoza (2005) es importante “dejar un espacio de expresión a todas las peculiaridades locales y regionales en el seno de la red mundial, sin que se establezca la hegemonía de ninguna cultura” (p. 78). Por su parte en el Informe de la UNESCO sobre Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural se señala que “no existe, ninguna escala de valores entre las culturas: son todas iguales en dignidad y derecho (...). Nuestro mundo es una sincronía de culturas cuya coexistencia y pluralidad forman la humanidad (UNESCO, 2009, p. iii).

Referencias

- Aguaded, E.M.; De la Rubia, E. y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 339-365. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL6.pdf>
- Bartolomé, M. (2005). La interculturalidad a prueba: límites y nuevas posibilidades. En A. Medina, A. Rodríguez, A. Ibáñez (coords.), *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación* (pp. 55-74). Madrid: Pearson Educación.
- Cacheiro, M.L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Comunicación*, 39, 69-81. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p39/06.pdf>
- Cacheiro, M.L., Mata, P. y Ubachs, G. (2013). Networked curricula: Fostering transnational partnerships in open and distance learning. *Open Praxis*, 5 (2), 179-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.5.2.54>
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducative*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Carrasco, M.J. y Coronel, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17492>
- Cerisier, J.F. (2010, marzo 30). Culture numérique des enseignants, des cadres de l'éducation et des élèves [Entrevista]. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://eduveille.hypotheses.org/4459>
- Cisneros, E. (2005). Multiculturalismo y sus implicaciones en la evaluación, desarrollo y formación de profesores. *Nueva Epoca, Revista de la facultad de educación de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 9(31), 23-30. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/224/pdf>
- Cohen, L., Manion, L. Y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. NY: Routledge.
- Corpas, J.M. (2011). Profesorado y alumnado ante la diversidad cultural. Estudio de caso. *Revista Iberoamericana de educación*, 57(1), 1-9. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de http://www.rioei.org/rie_contenedor.php?numero=4456&titulo=Profesorado%20y%20alumnado%20ante%20la%20diversidad%20cultural.%20Estudio%20de%20caso
- Cushner, K.y Chang, S- Ch. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178.
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2011). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Domínguez, M.C. (2006). *Investigación y Formación del profesorado en una Sociedad Intercultural*. Madrid: Universitas.
- Domínguez, M.C.; Medina, A. y Ruiz. A. (2015). Enfoques de la innovación educativa: modelos para la mejora de las instituciones educativas. En A. Medina (coord.), *Innovación de la educación y de la docencia*. (pp. 1-27). Madrid: Ramón Areces.
- Fiorucci, M. (2010). Formazione, nuove tecnologie e interculturalità. En R. Roig y M. Fiorucci, (ccords), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 137-150). Alcoy: Marfil.
- Fleuri, R. M. (2014). Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Revista Série-Estudos*, 37, 89-106. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/771>
- Fuentes, J.L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón*, 66(2), 2014, 61-74
- Gairín, J. e Iglesias, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62(1), 61-75.
- García-Cabrero, B. (coord.) (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México, D.F.: El Manual Moderno.
- Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres
- Gonçalves, J.A. (1999). Interculturalidade e formação de professores. *En-clave pedagógica*, 1, 99-114. Universidad de Huelva. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/549>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, H. (2004). El impacto de las diferencias de los estilos de aprendizaje interculturales en la enseñanza a los alumnos extranjeros de intercambio del TEC Monterrey, Nuevo León. RIEEE 2004. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-ll/s4/68DAElenaJimenezFinal.pdf>
- Lacerda, G.; Petit, Th. y Vieira, J. (2014). *EUROMIME. Territorios académicos conectados*. Brasilia: Universidad de Brasilia.
- Leiva, J.J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
- López, G. (2014). La Internacionalización de la Educación Superior y la formación de Ciudadanos del Mundo, Ciudadanos Glociales. *Revista Sophia*, 10(2), 233-238. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/256/545>
- Mata, P.; Malik, B. y Cacheiro, M.L. (2012). Goals. En G. Ubachs, *NetCu Handbook. Guidelines for organising networked curricula* (pp. 22-31). Holanda: EADTU. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://www>

- networkedcurricula.eu/content/handbook
- Mayor-Zaragoza (2005). La educación, una vez más. En A. Medina, A. Rodríguez, A. Ibáñez (coords.), *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación* (pp. 75-79). Madrid: Pearson Educación.
- Medina, A. (2009). Enfoque pluricultural y sistémico de la innovación educativa: modelo para la mejora de las instituciones educativas. En A. Medina, J. Gairín, M.J. Albert, R. Pérez, M.L. Cacheiro y E. Pérez (coords.), *Innovación de la educación y de la docencia* (pp. 19-46). Madrid: Ramón Areces.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1999). Formación del profesorado: aprendizaje profesional en contextos interculturales. *En-clave pedagógica*, 1, 69-97. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/1247>
- Medina, A. y Domínguez, C. (2005). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez, A. Ibáñez (coords.), *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación* (pp. 27-50). Madrid: Pearson Educación.
- Pérez, R. (2013). Innovación educativa e integración de las TIC en la docencia universitaria. En B.A. Valenzuela; F. Ribeiro; M.C. Domínguez, y A. Medina, *Modelos y prácticas para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje universitario* (pp. 213-231). México: Pearson.
- Perry, L.B. y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466. DOI: 10.1080/14675986.2011.644948.
- Ricardo-Barreto, C. T. (2013). *Formación y desarrollo de la competencia intercultural en ambientes virtuales de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2015). Las TIC como ecosistema para la construcción de la competencia intercultural. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 309-329. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL2.pdf>
- Santos, M.A.; Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (RED) Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XX1*, 16(1), 63-84. DOI: 10.5944/educxx1.16.1.717
- Senent, J.M. (2015). Movilidad de estudiantes: microanálisis del programa Erasmus (2009-2014). Estudio de caso. *Bordón*, 67(1), 117-134.
- Soriano, E. (coord.) (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.
- Tirado, R. y Aguaded, I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de las tecnologías en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179
- Valverde, A. (2010). *La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria*. En *Cuicuilco*, 48, 133-147. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35117051008>
- Villar-Angulo, L. M. (1992). Formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa. *Bordón*, 44(1), 59-74.