

# 3

## **(RED) CONECTANDO A LOS PROFESORES PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD**

**(NETWORK) CONNECTING TEACHERS FOR INTERCULTURAL DEVELOPMENT)**

Miguel Ángel Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo  
y Diana Priegue Caamaño  
*Universidad de Santiago de Compostela*

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.717

### **RESUMEN**

En este artículo analizamos dos asuntos de gran relevancia educativa, estrechamente vinculados a los avances tecnológicos de las últimas décadas y que han marcado el inicio de una revolución sin precedentes en la historia contemporánea. De una parte, estudiamos las posibilidades de los dispositivos tecnológicos como herramientas susceptibles de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas con heterogeneidad étnico-cultural. De otra parte, examinamos la posible rentabilización de los dispositivos TIC en los procesos de formación del profesorado a través del aprovechamiento de las ventajas del espacio digital de comunicación y la creación de nuevos entornos de interacción social.

Entre las conclusiones a las que llegamos destaca la necesidad de superar la concepción excesivamente instrumental que habitualmente comporta el uso de estos soportes mediante la configuración de nuevos espacios de colaboración e intercambio de información y experiencias que, además de facilitar el desarrollo profesional de los docentes, favorezcan el desarrollo de competencias de corte intercultural y estructuras de trabajo cooperativo en la red.

### **ABSTRACT**

In this article we analyze two issues of great educational importance that are closely linked to the technological advances of recent decades and that

have marked the beginning of a revolution without precedent in contemporary history. On the one hand, we study the possibilities of technological devices as tools that can improve the teaching and learning in classrooms with ethnic-cultural heterogeneity. Furthermore, we examine the potential profitability of ICT devices in the process of teacher training through the use of the advantages of the digital media space and by means of creating new environments for social interaction.

Among the conclusions achieved we can highlight the need to overcome the excessively instrumental conception which usually involves the use of these media by setting up new spaces of collaboration and exchange of information and experiences that, in addition facilitate the professional development of teachers, promote the development of intercultural competences and cooperative work structures on the network.

## INTRODUCCIÓN

Vivimos en unas coordenadas espacio-temporales en las cuales se ha hecho tópico común en el mundo social, y también en el propiamente educativo, representar las consecuencias de procesos como la globalización, los avances tecnológicos o los flujos migratorios (Area et al., 2005). De tal modo está siendo así que su mención parece obligada en cualquier conversación que roce los lindes de la política, de la economía o de la cultura. Precisamente por eso, la gestión del cambio no puede sino considerar la complejidad que añade la manifiesta asimetría entre información y conocimiento (pensemos en la deriva del aprendizaje dentro de la sociedad-red) en las dinámicas de formación (Sevillano, 2008; Cebrián y Gallego, 2011), tratando de encontrar aquellas consistencias teórico-prácticas que, con criterio pedagógico, permitan el buen uso de la tecnología cuando, además, la conectividad aparece como parámetro de calidad, por hacer más factibles, entre otros, los proyectos de comunicación y desarrollo intercultural entre personas, grupos y comunidades.

Naturalmente, como no podía ser de otra manera, sociedad civil e instituciones educativas son afectadas en su discurrir cotidiano y el impacto de la tecnología, si bien la influencia es más bidireccional de lo que pensamos, ya que es en esas mismas instancias donde se formulan desafíos y se plasman necesidades para las que se piden respuestas funcionales en las agencias que lideran la innovación. Con razón, una de las prioridades reiteradamente marcadas en la evaluación, nacional y supranacional, de las políticas educativas es la de apurar la formación del profesorado para el uso de la tecnología computacional con fines educativos. Y con la vista puesta en la optimización de su capacidad para hacer que su aprendizaje, y el de sus alumnos, beneficie el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y, por supuesto, cívicas.

Por otra parte, tampoco podemos pasar por alto la urgencia de una mejor formación para hacer frente a los desafíos que plantea el incremento de la diversidad en nuestras aulas. La preocupación que ha generado esta cuestión se refleja con claridad en las manifestaciones de no pocos docentes para hacer frente a las dificultades que entraña la integración del alumnado procedente de la inmigración.

No debe extrañarnos, por tanto, la proliferación de los discursos que insisten en la necesidad de optimizar los procesos formativos del profesorado, ni tampoco los sentimientos de incertidumbre e inquietud que cuestiones como éstas han generado entre los docentes. Desde nuestro punto de vista, el reto de una escuela más inclusiva corre parejo al del mejor aprovechamiento de las TIC en los proyectos pedagógicos que cabe presumir en todos los centros educativos y, especialmente, en aquellos con apreciable heterogeneidad étnico-cultural. Sin embargo, lo que resulta curioso en el discurso de la última década sobre la formación del profesorado en educación intercultural es la escasa atención prestada a la dimensión tecnológica en su proceso de activación o, en su caso, de optimización.

## **1. REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA EN LAS AULAS Y GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD ÉTNICO-CULTURAL: ¿ESTÁN LOS DOCENTES PREPARADOS?**

Las últimas décadas de la anterior centuria han marcado el inicio de la denominada revolución tecnológica, un fenómeno global que, en el marco del proceso de reestructuración del sistema capitalista, ha sido el motor de una profunda transformación (Castells, 1999), con claras repercusiones tanto en los espacios que compartimos como ciudadanos como en aquellos que nos conciernen como individuos particulares.

Lo que es claro es que la tecnología ha sido el motor de una auténtica revolución cuyas repercusiones afectan tanto a las actividades más estrechamente vinculadas a la industria y a la producción como a las relacionadas con la educación y la formación. Es ésta, sin duda, una cuestión que admite poca discusión, y así lo han certificado distintas instancias nacionales e internacionales (Delors, 1996; Comisión Europea, 2002; Eurydice, 2003).

El concepto *Lifelong Learning* ha cobrado fuerza en los últimos años en el marco de la «Estrategia de Lisboa», y ha adquirido la consideración de pieza clave para el desarrollo económico y social de la Unión Europea. Concretamente, en un Informe de la Comisión Europea (2002) sobre indicado-

res de calidad para el aprendizaje a lo largo de la vida, se recogen como principales campos del *Lifelong Learning* los siguientes:

- Construir una sociedad inclusiva que proporcione a todas las personas idénticas oportunidades para el acceso a la calidad del aprendizaje a lo largo de la vida.
- Ajustar la oferta de educación y formación a las necesidades de los individuos y asegurar que los conocimientos y competencias de las personas coinciden con los requerimientos de la sociedad actual.
- Promover la participación de la ciudadanía en todas las esferas de la vida pública y en todos los niveles de la comunidad.

Una cuestión que admite poca discusión es que vivimos en una época donde los conocimientos, los métodos utilizados, las habilidades adquiridas, etc., pueden volverse obsoletas por el ritmo tan intenso con el que se producen los cambios a nivel social. Esto explica, al menos en parte, que en los últimos años hayamos asistido a una mayor preocupación por la actualización y ampliación de los conocimientos adquiridos por el profesorado durante su formación inicial, así como por la adquisición de aquellas competencias o destrezas que puedan ser precisas a lo largo de su carrera profesional. Prueba de ello es la generalización del uso del término «desarrollo profesional continuo» en la mayor parte de los países de la Unión (Eurydice, 2003) como aspecto de capital importancia para afrontar los requisitos profesionales, pero también por su demostrada repercusión en la calidad del trabajo realizado. Y qué duda cabe acerca de las nuevas necesidades de formación que plantean al profesorado fenómenos como las migraciones o los avances tecnológicos, así como la relación entre la buena preparación para afrontar los desafíos que implican ambos asuntos y la calidad de la enseñanza.

En primer lugar, debemos tener claro que la significación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no nos debe situar en una perspectiva meramente instrumental, sino más aún en su gran potencial para la creación de entornos de interacción y colaboración que tendrán ingentes posibilidades de utilización en el ámbito de la formación, si bien exigen, inexorablemente, disponer de determinados conocimientos y habilidades en el manejo de los nuevos medios.

Hace ya más de una década que Sevillano (1997) hacía referencia a las demandas de los docentes de diversos niveles y disciplinas acerca de la incorporación de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías a los procesos curriculares a la luz de los buenos resultados obtenidos en aquellos

países que habían sido pioneros en la utilización de los medios en la docencia. De hecho, varias investigaciones centradas en el estudio del nivel de conocimientos y formación del profesorado en la utilización de las TIC (ver Del Moral y Rodríguez, 2008) avalan los avances de los últimos años en lo que concierne a la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, un dato significativo y que nos invita a reflexionar es que el profesorado no suele utilizar las herramientas tecnológicas para comunicarse y/o colaborar con otros profesionales, y menos aún para intercambiar materiales de elaboración propia (Fundación Telefónica, 2009). De hecho, la mayor parte de los docentes ha empezado a utilizar las TIC como apoyo a las actividades que hasta el momento venía realizando, pero son una minoría los que aprovechan las ventajas de estos soportes para introducir cambios importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En todo caso, los estudios dan cuenta de la mayor sensibilidad que ha ido desarrollando este colectivo hacia la necesidad de introducir las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Priegue (2009), el profesorado valora en alto grado los medios tecnológicos por las mayores posibilidades de diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de atender, en mayor medida, las necesidades particulares que pueda presentar el alumnado, especialmente, el procedente de la inmigración.

Tal y como ya hemos puesto de manifiesto en otros trabajos (ver Lorenzo Moledo et al., 2009), la atención educativa al alumnado procedente de la inmigración constituye uno de los retos más importantes de nuestro tiempo, y aunque la diversidad es un hecho intrínseco a las sociedades humanas, la continuidad en la llegada de población inmigrante ha ido otorgando una mayor visibilidad social a las diferencias y ha sido el origen de una mayor sensibilidad social y pedagógica hacia los principios de la interculturalidad.

Aunque en nuestra sociedad todavía no hemos acabado de digerir los efectos de unos flujos migratorios, de impacto muy desigual en los distintos territorios que identifican a Europa en general y a España en particular, es claro que el aumento espectacular de la inmigración (en torno al 11% de la población) ha reforzado la diversidad cultural y ha promovido el debate sobre derechos y deberes de las personas y de los pueblos. Y aunque tampoco tiene por qué haber una correspondencia absoluta entre educación intercultural e inmigración, muchos educadores no acaban de ver que el objetivo afecta a todo el alumnado.

Lo que nosotros admitimos como educación intercultural (cfr. Santos Rego, 2010) es un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica

gica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar de las personas en un mundo conectado (Santos Rego, 2009b).

Hemos de reconocer, sin embargo, que a pesar del esfuerzo realizado en los últimos años para ampliar la oferta formativa dirigida al profesorado, en la preparación inicial de los futuros docentes de los distintos niveles de enseñanza seguimos encontrando una escasa presencia de la educación intercultural (ver García López, 2003; Peñalva y Soriano, 2010). Y en lo que a la formación continua se refiere, predomina claramente un enfoque centrado en la asistencia a cursos o jornadas caracterizadas por la falta de continuidad y la escasa vinculación con los problemas que estos profesionales deben resolver día a día en sus centros (López Reillo, 2006).

Respecto, precisamente, al tema de la formación de los profesores, un estudio realizado en Cataluña hace casi una década (ver Garreta y Llevot, 2003) ponía de manifiesto que la formación que tienen los docentes de la enseñanza obligatoria de esta Comunidad Autónoma en el campo de la interculturalidad es insuficiente y pobre, en parte, debido a la escasa preocupación que durante largos años ha habido por mantener y respetar la diversidad cultural. Del referido estudio se derivan cifras alarmantes pues, aproximadamente el 90% de los profesores entrevistados afirman que la formación inicial recibida en torno a la diversidad cultural o la educación intercultural ha sido nula. Pese a que este dato se reduce hasta el 68% en los docentes menores de 30 años, los datos no dejan de ser preocupantes.

A pesar de que llevamos ya varios años intentado articular un modelo de formación del profesorado acorde a las necesidades de nuestro tiempo, los estudios más recientes (ver Cernadas Ríos, 2011) siguen dando cuenta de la existencia de importantes carencias en la capacitación del profesorado para gestionar de manera eficaz las aulas con apreciable heterogeneidad étnica. En todo caso, en lo que sí hemos avanzado es en la mayor relevancia que los docentes otorgan a la formación en los principios de la interculturalidad, sobre todo cuando se percibe con cierta proximidad una significativa realidad multicultural (Jordán, 2007).

Así pues, podemos afirmar que si bien el nivel de preparación en materia de educación intercultural es todavía bajo, el profesorado manifiesta abiertamente su interés por formarse en la atención educativa a un alumnado cada vez más diverso. No obstante, la oferta formativa parece no satisfacer las expectativas del colectivo docente y entre sus demandas destaca sobremedida la necesidad de introducir nuevos enfoques con mayor repercusión práctica.

En idéntica posición se sitúa Jordán (2007) cuando afirma que uno de los principales problemas de la falta de éxito de los programas formativos en los que participan los docentes es la priorización de las dimensiones cognitiva y técnico-pedagógica en detrimento de la dimensión actitudinal. Es por ello que, además de potenciar la reflexión sobre las propias prácticas educativas y los procesos de autoconocimiento, el referido experto insiste en la potencialidad formativa derivada de la colaboración entre profesionales.

Sin lugar a dudas, la posibilidad de compartir espacios con otros docentes puede revertir positivamente no sólo en la mejora de las habilidades para interactuar con profesionales con opiniones diferentes e, incluso, contrapuestas, sino que constituye un medio eficaz para conocer otras perspectivas y percepciones sobre la diversidad cultural, así como para valorar críticamente las propias.

Hablamos, pues, de romper con el aislamiento que suele caracterizar la formación de los docentes y de construir puentes de cooperación que favorezcan el desarrollo de competencias interculturales.

## **2. ACORTANDO DISTANCIAS ENTRE EL PROFESORADO: EL APROVECHAMIENTO DE LA RED PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD**

Tal y como hemos venido reiterando, las TIC han ampliado significativamente los escenarios de aprendizaje y su utilización en las aulas ha dejado de ser parte de iniciativas puntuales que, hasta no hace mucho, eran consideradas experiencias innovadoras. Ciertamente, la tecnología ha creado nuevos entornos de interacción social surgidos del espacio digital de comunicación (ciberespacio) susceptibles de constituir nuevos escenarios de aprendizaje.

Nos parece muy interesante la propuesta de Tubela y Vilaseca (2005) al referirse a dos modelos de ciberespacio desde el punto de vista de su aprovechamiento. De una parte, el modelo de ciberespacio de consumo, cuyo objetivo se limita al acceso a bienes y servicios y donde las relaciones interpersonales son casi inexistentes. De otra parte, el modelo de ciberespacio de comunidad, cuyo eje central es la comunicación entre usuarios y el aprovechamiento de las estructuras tecnológicas por encima de los parámetros para los que han sido diseñadas inicialmente. Al respecto, Revuelta y Pérez (2009, 36) afirman que este tipo de uso de las estructuras favorecen la «racionalización democrática del ciberespacio», esto es, la apropiación por parte de los usuarios de los nuevos entornos tecnológicos, redefiniendo sus funciones para nuevas finalidades y, a su vez, permitiendo el diseño de

redes susceptibles de generar una relación comunitaria verdaderamente autónoma, es decir, por encima de la racionalidad funcional de la tecnología.

Como apunta Castells (1999), lo realmente relevante de las TIC es su potencial para intercambiar información y la construcción compartida del conocimiento. Sin lugar a dudas, que Internet haya pasado de ser un espacio de lectura a convertirse en un espacio de lecto-escritura ha sido el motor de una nueva revolución tecnológica: el auge de la web 2.0. Este nuevo espacio de interrelación humana es lo que Echeverría (2000) denomina «tercer entorno» que, a diferencia del entorno natural y del urbano, es decir, de aquellos en los que tradicionalmente ha actuado el ser humano, incrementa de manera notable las posibilidades de interacción por sostenerse al margen de los límites establecidos por las dimensiones espacio-tiempo.

Son muchas las investigaciones (ver Gutiérrez Marín, 2009) que se han centrado en el análisis de los beneficios que reporta la tecnología en el aprendizaje de los estudiantes: desarrollo de habilidades de alto orden de pensamiento crítico; mayor autonomía en el aprendizaje y colaboraciones más efectivas; y mejora de las habilidades sociales (Román, 2002). Sin embargo, son pocas las que avalan los beneficios que también pueden aportar a la formación del profesorado.

Es lo cierto que en los últimos años contamos con algunas experiencias que han tenido al alumnado como protagonista y que han obtenido buenos resultados. Sirva de ejemplo la iniciativa *eTwinning*, una acción que forma parte del programa *eLearning* de la Unión Europea, gracias a la cual los centros escolares de un país tienen la posibilidad de colaborar con los de otros países europeos a través de las TIC. Concretamente, *eTwinning* (ver <http://www.etwinning.net>) promueve los «Hermanamientos Escolares» entre centros educativos de una treintena de países europeos a fin de construir puentes de comunicación y aprendizaje cooperativo gracias al uso de las TIC, al tiempo que se promueve la conciencia del modelo europeo de sociedad multicultural y se fomenta la comprensión intercultural. Un modelo parajo se ha seguido en algún caso de hermanamiento entre centros españoles y norteamericanos (Correa y Martínez, 2010).

Ahora bien, la implicación del profesorado en este tipo de proyectos acostumbra a reducirse a la coordinación, y si bien reconocemos los aspectos positivos que esto conlleva, creemos que tales estructuras son susceptibles de un mayor aprovechamiento por parte de los docentes.

El aprendizaje a través de la web 2.0 significa apostar por un modelo de profesionalidad docente basado en la construcción colaborativa y de-



mocrática del conocimiento (Area, 2009). No olvidemos que el conocimiento en general y el pedagógico en particular no es resultado de un proceso individual, es decir, no puede entenderse al margen del contexto en el que surge, sino dentro de un espacio social con el que el individuo interacciona. Debemos preguntarnos qué utilidad tiene para el profesorado un conocimiento expresado de forma proposicional, sin vínculos con la situación o contexto donde pueda contrastarse o aplicarse (Marcelo, 2001).

A similares conclusiones llega Marqués (2001) cuando enfatiza el aprovechamiento de las comunidades de aprendizaje como medio de formación continua para los docentes y, principalmente, como medio para la obtención a tiempo real de apoyos cognitivos y emotivos. Debemos recordar que las comunidades de aprendizaje (ver CREA, 1998) constituyen una iniciativa con amplio desarrollo en Estados Unidos a través de un ejemplo emblemático: el Proyecto de Escuelas Aceleradas, de Levin (1987). En los últimos años se han ido configurando como alternativa a una forma de entender la educación que otorga, prácticamente en exclusiva, a la educación formal y a las instituciones competentes la responsabilidad de la formación de los futuros ciudadanos.

En este planteamiento pedagógico se ha dejado sentir con fuerza la influencia de los avances tecnológicos, habiendo asistido, de un tiempo a esta parte, a la difusión de nuevos conceptos o expresiones. Este es el caso de las «comunidades virtuales de aprendizaje», término complejo por la referencia que hace a dos nociones que han sido objeto de diversas interpretaciones, esto es, «comunidad virtual» y «comunidad de aprendizaje».

En todo caso, lo que ha quedado al margen de toda discusión es que la existencia y, sobre todo, la fuerza con la que se han divulgado las comunidades virtuales, evidencia el impacto de las TIC en nuestras vidas. Basándonos en una propuesta aceptable, una comunidad virtual constituye «un agregado social que emerge de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo considerablemente largo, creando sentimientos mutuos de permanencia y cohesión» (Gairín, 2006, 51). Desde nuestro punto de vista, las claves que favorecen el éxito de este tipo de estructuras pasan por compartir objetivos o intereses comunes, tener un sentimiento de pertenencia a la comunidad y un compromiso activo de todos los miembros.

Ahora bien, si asociamos a este término los preceptos fundamentales de las comunidades de aprendizaje, la aproximación al conocimiento de su naturaleza y de sus funciones será más compleja, pero no es menos cierto que sus posibilidades se incrementan de manera considerable por suponer la unión de las ventajas de ambas.

Tal y como las han definido Coll, Bustos y Engel (2007), las comunidades virtuales de aprendizaje son aquellas que tienen como foco un determinado contenido o tarea de aprendizaje, y se caracterizan porque, además de constituirse como una comunidad de intereses o de participación, utilizan los soportes digitales como infraestructura para consolidar y ampliar las redes de comunicación y de intercambio, al tiempo que como instrumento para promover y potenciar el aprendizaje de sus miembros. Y es en esta cuestión donde las redes introducen mejoras exponenciales, sobre todo, cuando pensamos en el desarrollo de competencias de corte intercultural.

En todo caso, lo que deseamos destacar es su potencial para facilitar el encuentro entre el profesorado y el intercambio de experiencias, materiales y recursos, gracias, entre otros aspectos, a la superación de las limitaciones de las coordenadas espacio-temporales y de no pocos obstáculos institucionales. Pensamos, por ello, que los procesos de capacitación del profesorado deben contemplar el mejor aprovechamiento de los dispositivos tecnológicos promoviendo la cooperación y las redes de intercambio, favoreciendo el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad y, al mismo tiempo, reforzando su identidad personal y profesional. De acuerdo con otros autores (ver Aguado, Gil y Mata, 2008), el individualismo que caracteriza los procesos de formación actuales no promueve que los aprendizajes y reflexiones derivadas tengan una incidencia positiva en la práctica cotidiana en los centros escolares. Más bien todo lo contrario, pues no olvidemos que el enfoque intercultural hace hincapié en la necesidad de una mayor cooperación entre centros y profesores. El *proyecto Inter*, en el marco del programa Comenius de la UE, junto a la *Red Inter. Formación del Profesorado y Práctica Escolar* (Red Sócrates/Comenius, 2007-2010), ambos desarrollados bajo la coordinación de un grupo de la UNED en nuestro país, ejemplifican una comunidad de aprendizaje donde aprender y poder aprovechar las bondades de la tecnología para el logro de una comunicación más fluida y efectiva entre profesores y centros educativos (<http://www.uned.es/grupointer/red-inter.html>).

Podemos coincidir, por lo tanto, en que el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto reforzado, pero también en el hecho de que sus funciones comunicativas están infrautilizadas. Ciertamente, es este uno de los principales problemas pues, como ya hemos puesto de manifiesto en otro trabajo (ver Santos Rego, 2009a), estando de acuerdo en que la educación es un proceso de comunicación, el aserto se hace más firme en el caso de la educación intercultural ya que es en este ámbito donde el sujeto de la educación no puede entenderse aisladamente.

De acuerdo con Abdallah-Pretceille (2001, 41), «el discurso intercultural se centra en el mundo de las interacciones, partiendo del supuesto o con-

cepción de la persona como ser comunicativo». En otras palabras, el eje de interés de la educación intercultural no debe ser otro que la promoción de las condiciones educativas deseables para que personas de diversas culturas se encuentren, convivan, y vayan tejiendo entre ellas lazos de verdadera comunicación; de una comunicación interpersonal en la que primen genuinas actitudes de respeto, empatía, solidaridad, valoración, y responsabilidad recíproca.

Y es en este punto donde nos encontramos con un concepto clave en el enfoque intercultural y cuyo desarrollo cobra sentido en los procesos de interacción social. Nos referimos a la comunicación intercultural que, siguiendo a Vilà (2005), puede ser definida como la comunicación interpersonal en la que intervienen sujetos con referentes culturales distintos y con manifiestas diferencias, lo cual exige superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva.

Para lo que aquí importa, decir ‘competencia intercultural’ es ir más allá del discurso de las destrezas puras y duras, queriendo abarcar también lo cognitivo, lo afectivo y lo comunicativo o, si se prefiere, lo mental y lo social en el desarrollo del sujeto, sin olvidar el papel de las actitudes en el carácter dialógico y comunicativo de la cultura como proceso. Así, tal vez sea lo mismo hablar de competencia cultural que de competencia intercultural puesto que, en cualquier caso, implica desarrollo de esquemas de pensamiento y de acción mediante la negociación de significados con el otro o los otros. Por lo tanto, parece lógico identificar competencia intercultural con una genérica capacidad de participación activa y crítica en escenarios sociales caracterizados por la diversidad cultural y la pluralidad identitaria de los individuos (Santos Rego, 2009a).

Desde luego, el interés de la pedagogía por desarrollar competencias interculturales dentro y fuera de las aulas, obligará a profundizar aún más en el estudio de la educación como proceso de comunicación y en los mismos patrones que articulan la interacción sistémica en la adquisición y negociación de los saberes o los significados culturales desde la infancia hasta la adultez. En otras palabras, la competencia intercultural implica siempre «competencia comunicativa». Sin comunicación no es posible la construcción cultural y menos aún la competencia intercultural, máxime si aceptamos lo razonable: que la acción interactiva y la apropiación cultural se superponen cotidianamente, incrementando su mutua influencia en una edificante espiral de interrelación.

Poco hay que añadir para convencer de que los educadores del presente y del futuro necesitan ser comunicadores interculturales, individuos que saben de la importancia de fortalecer las mejores relaciones interperso-

nales en las aulas, donde el contexto cultural y la experiencia personal actúan siempre como mediadores en los procesos de significación. Precisamente por ello creemos que es preciso una mayor rentabilización del espacio digital de comunicación en el desarrollo competencias de corte intercultural. Dedicaremos las siguientes páginas a analizar esta cuestión.

### **3. EL POTENCIAL INTERCULTURAL DEL APRENDIZAJE EN RED: HACIA LA COOPERACIÓN 2.0**

Ya hemos insistido en la urgencia de avanzar en la preparación de los docentes para un mayor dominio de las herramientas tecnológicas por ser este un requisito imprescindible, tanto para aprovechar en mayor medida las ventajas que nos ofrecen como para enfrentar las exigencias que la sociedad del conocimiento ha traído consigo. Aunque las ventajas de las TIC en los entornos educativos han sido objeto de exploración en los últimos años, encontramos que la tendencia predominante es su consideración como artefactos que contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, si bien ha prevalecido una visión excesivamente instrumental orientada casi en exclusiva al aprendizaje de los alumnos. Desde nuestro punto de vista, los beneficios que los dispositivos digitales pueden proporcionar a los docentes han sido, comparativamente, menos examinados, lo cual no deja de ser un hecho sorprendente dadas las numerosas referencias bibliográficas que insisten en la necesidad de una mejor capacitación profesional y en la urgencia de disponer de una preparación acorde a los nuevos desafíos de la sociedad actual, entre los que también se sitúa la mejor gestión de la diversidad étnico-cultural.

Es por ello que debemos tener en cuenta las numerosas evidencias empíricas que han constatado como el trabajo entre pares o expertos, es decir, los procesos de interacción en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incrementan las posibilidades de éxito (Rogoff, 1993). En no pocas ocasiones a este tipo de trabajo se le ha llamado cooperativo o colaborativo, llegando a utilizarse ambos términos en la literatura científica como sinónimos, pero también como antónimos. Pues bien, aunque no nos detendremos en explicar las diferencias entre ambos métodos (ver Barkley, Cross y Mayor, 2007), antes de seguir, queremos dejar claro que nuestra propuesta se fundamenta en estructuras de interacción cooperativa, cuyo afán es más bien el desarrollo de la reflexión y la autonomía, en la génesis y desarrollo de la atracción interpersonal.

Tal y como ya hemos insistido (Santos, Lorenzo y Priegue, 2009), los profesores, al igual que otros profesionales, aprenden a partir de la interacción con otros colegas, y la colaboración entre ellos se convierte, además, en

una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva, así como un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia en su labor docente. Por lo tanto, de la misma manera que hemos hablado del trabajo cooperativo entre el alumnado como una estrategia esencial de aprendizaje y especialmente conveniente en los contextos de apreciable heterogeneidad étnica y cultural, hablaríamos también de la colaboración docente como un recurso imprescindible para optimizar la enseñanza y, sobre todo, como medio apropiado para el desarrollo de competencias de corte intercultural.

Naturalmente, de las potenciales virtualidades que presentan las técnicas de aprendizaje cooperativo nos interesa especialmente la mejora que parecen producir en el esfuerzo por el aprendizaje entre compañeros, porque aumentan la motivación general, la implicación en las tareas y la ayuda que se proporcionan entre sí, amén de que propicia la reducción de prejuicios étnicos. Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos en contextos interétnicos (Slavin, 1999; Díaz-Aguado, 2003).

Los espacios en los que se coopera crean comunidades de ayuda en el estudio y en la indagación, en las cuales los alumnos se ven a sí mismos con responsabilidades específicas en los planos individual y grupal, independientemente de etnia, edad, clase o género. Repárese en la excelente oportunidad formativa que ofrecen aquellas situaciones escolares que, por su composición heterogénea, permiten un fructífero conocimiento de las distintas señas de identidad que caracterizan a los miembros de la comunidad educativa. En idéntica perspectiva se sitúan Aguado, Gil y Mata (2008) cuando afirman que la formación en redes es, en sí misma, una experiencia intercultural de colaboración que redundará en enriquecimiento y desarrollo, tanto a nivel personal como a nivel profesional.

El aprendizaje apoyado en la comunicación por ordenador, conocido con las siglas CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*), representa el encuentro entre la difusión de las TIC en los entornos de aprendizaje y las técnicas de aprendizaje cooperativo. En otras palabras, la aplicación de los conceptos que definen el aprendizaje cooperativo usando como infraestructura de comunicación los recursos tecnológicos, y especialmente los *groupware* como una nueva categoría de software desarrollada sobre una red de telecomunicaciones que favorece el trabajo cooperativo desde localizaciones y momentos diferentes, permite un contexto versátil de cooperación entre los participantes.

El potencial de estos soportes en el desarrollo de competencias de corte intercultural tiene que ver, fundamentalmente, con dos aspectos. Por una

parte, la naturaleza de su uso y funcionamiento, puesto que favorecen estructuras de participación democráticas y combinan aprendizajes de tipo cognitivo, social y emocional. Y por otra, porque la desaparición del espacio como distancia física entre los interlocutores, no lleva aparejada la desaparición del entorno social que rodea a esos mismos interlocutores (Martínez y Prendes, 2003). Es evidente que los procesos de comunicación se establecen y se construyen desde los espacios de significación cultural de cada individuo, por lo cual la implicación en redes de este tipo es susceptible de favorecer el conocimiento de realidades y representaciones distintas a las propias.

A ello debemos añadir que todos los participantes aportan su actividad a fin de alcanzar una meta común, encontrándonos en este punto con una de las premisas básicas del aprendizaje cooperativo, que se ha demostrado un procedimiento clave para adaptar la educación a los cambios sociales y al desarrollo de proyectos interculturales (ver Díaz-Aguado, 2003; Santos y Lorenzo, 2005; Santos, Lorenzo y Priegue, 2009).

Entre los aspectos que mejor despuntan la utilización del CSCL en los procesos de formación docente y su virtualidad en la gestión de la diversidad étnico-cultural, podemos referir los siguientes:

En primer lugar, debemos hacer hincapié en la idoneidad de estas estructuras para la asunción de responsabilidades compartidas y el establecimiento de metas de equipo, por encima de comportamientos individualistas y de la competitividad, relegando a un segundo plano las diferencias que puedan existir entre los participantes y fortaleciendo el sentimiento de comunidad y necesidades compartidas. Así pues, una de las claves del éxito reside en crear interdependencia positiva entre los integrantes del grupo, es decir, la necesidad de que trabajen juntos para conseguir los objetivos establecidos en y para la comunidad.

Otro de sus aspectos positivos, también vinculado a lo anterior, tiene que ver con su contribución a la educación en y para la democracia. El diálogo, la confrontación de ideas y la participación son herramientas esenciales para el buen funcionamiento de estas estructuras y, al mismo tiempo, elementos fundamentales para el desarrollo de una sociedad democrática (Santos y Lorenzo, 2009).

En último lugar, la participación en estas redes favorece la aceptación y la valoración positiva de la diversidad, entendida ésta en un sentido amplio. No nos referimos únicamente a las diferencias que puedan existir por razones culturales, o de género, sino a la diversidad intrínseca que nos es propia como seres particulares. Además, tampoco podemos olvidar que una de las

claves para el éxito de este tipo de estructuras de participación es la cohesión de la comunidad, lo cual implica la aceptación y el respeto a todos los miembros del grupo por encima de las diferencias que entre ellos puedan existir.

En este sentido, destacamos varios entornos virtuales cuyo funcionamiento se ajusta a nuestra propuesta. Además de la conocida plataforma Moodle, disponemos de otros sistemas, caso del BSCW (*Basic Support for Cooperative Working*) que, como su propio nombre indica, constituye un entorno basado en el trabajo cooperativo que ofrece un amplio abanico de posibilidades para el docente, ya que combina la navegación y la información, y permite compartir documentos a través de distintas plataformas (Windows, Macintosh o Unix) sin necesidad de instalar ningún software adicional; únicamente es necesario un navegador de Internet ordinario (por ejemplo, el Internet Explorer). Asimismo, permite supervisar la creación, lectura o modificación de información a través de un sistema de alerta que nos informa de la actividad de otros usuarios del entorno.

Aunque en este trabajo tan sólo nos refiramos a una de ellas, en los últimos años se han desarrollado numerosas herramientas *groupware* bajo licencias de software libre de fácil acceso para todo tipo de organizaciones, con prestaciones muy similares a las que nos proporcionan distintas marcas comerciales, habitualmente menos accesibles por su elevado coste.

A pesar de los beneficios que podrían derivarse de estos planteamientos, nos llama poderosamente la atención el escaso número de experiencias que se están llevando a cabo, sobre todo en lo que a la formación continua del profesorado se refiere. En su mayoría, las acciones realizadas se centran en el diseño de espacios virtuales cooperativos orientados al alumnado de los distintos niveles de enseñanza no universitaria. Sirvan de ejemplo al respecto algunas de las acciones enmarcadas en el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y, más concretamente, aquellas lideradas por algunos centros educativos. Es este el caso del Centro de Profesores de Granada (ver Ramírez Avilés, 2006), desde donde se ha desarrollado un proyecto orientado a impulsar el trabajo colaborativo y las redes profesionales, utilizando como soportes las plataformas BSCW y Moodle, mereciendo la implicación de un elevado número de profesores de la provincia.

Probablemente existan experiencias de corte similar a las que podríamos hacer referencia. Sin embargo, la escasa difusión de muchas de las iniciativas llevadas a cabo en los centros educativos limita sus posibilidades de desarrollo en otros contextos. Y aunque los dispositivos digitales podrían introducir importantes mejoras en la divulgación de experiencias exitosas, nos volvemos a encontrar con una clara infrutilización de su potencial para co-

nectar a centros y profesores, pero también para servir de soporte a un proyecto intercultural de naturaleza más global.

#### **4. A MODO DE CONCLUSIÓN**

Es claro que el sistema educativo se encuentra inmerso en un proceso de cambios de gran magnitud enmarcados en el conjunto de transformaciones que se han producido a escala mundial e, irremediabilmente, aceleradas por el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, la velocidad con la que se ha producido tal impacto se encuentra, de una parte, con las dificultades derivadas de la actualización tecnológica del profesorado y, de otra, con el ritmo mucho más lento con el que se producen los cambios en las instituciones escolares.

La preocupación por la capacitación del profesorado para afrontar las demandas que le hace la sociedad no es una cuestión nueva, sino una temática que ha interesado de manera permanente a los expertos en pedagogía y educación comparada. El ingrediente adicional lo encontramos hoy en la velocidad con la que se producen los cambios en las distintas dimensiones que afectan a las responsabilidades de estos profesionales, entre ellas, las referidas a su formación continua, que es donde adquiere todo su sentido la propuesta de más y mejores mecanismos capaces de fortalecer una conectividad de corte intercultural ente docentes, imprescindible si lo que deseamos es que surjan y se fortalezcan más proyectos de intercambio entre escuelas y profesores alrededor del mundo.

Lo que precisamos, por tanto, no son soluciones aisladas o iniciativas puntuales sino nuevos planteamientos con fórmulas susceptibles de abordar los problemas de manera integral. De lo que se trata es de explorar en mayor medida los avances de los últimos años y repensar las acciones formativas en las que participan los docentes, alentando tomas de decisión que supongan acción comunicativa intra e inter-centros, de alcance local, nacional e internacional. El desarrollo de una ciudadanía más abierta y más consciente de lo que pasa en el mundo también necesita de profesores dispuestos a usar la tecnología como mecanismo generador de capital intercultural.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, T., Gil, I y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Area, M. (2009). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*, 63. Disponible en <http://www.razony-palabra.org.mx> [consulta 2010, 5 de octubre].
- Area, M. et al. (2005). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Octaedro.
- Barkley, E. F.; Cross, K. P. y Mayor, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Castells, M. (1999). *La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Cebrián, M. y Gallego, M<sup>a</sup> J. (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Cernadas Ríos, F. J. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicación e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela. Tesis Doctoral.
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2007). Comunidades de práctica complementarias: el equipo del programa y la comunidad en línea del curso. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (3). Disponible en [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_03/n8\\_03\\_coll\\_bustos\\_rocamora](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_coll_bustos_rocamora) [consulta 2010, 20 de septiembre].
- Comisión Europea (2002). *European Report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen Quality Indicators*. Disponible en <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf> [consulta 2010, 8 de septiembre].
- Correa, J. M. y Martínez, A. (2010). Buenas prácticas con TIC para el aprendizaje intercultural, en De Pablo, J. et al. (coords) *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó, 253-261.
- CREA (coord) (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-51.
- Del Moral, M. E. y Rodríguez, R. (coords) (2008). *Experiencias docentes y TIC*. Barcelona: Octaedro.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Echeverría, J. (2000). Educación y Tecnología Telemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 17-36.
- Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Condiciones laborales y salario (vol.3)*. Bruselas: Eurydice.

- Fundación Telefónica (2009). *La Sociedad de la Información en España 2009*. Barcelona: Ariel.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación*, 37, 41-64.
- García López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *Estudios sobre Educación*, 4, 47-66.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE-MEC.
- Gutiérrez Marín, A. (2009). Formación del profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Renovación y convergencia para la Educación 2.0 en el «(Ciber)Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (1), 93-111. Disponible en <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm> [consulta 2010, 28 de julio].
- Jordán, J. A. (2007). Formación Intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*, Tenerife: Cabildo Insular.
- Lorenzo Moledo, M<sup>a</sup> M. et al. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Levin, H. (1987). *Towards accelerated school*. Stanford: Stanford University Press.
- Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 5(1), 29-44.
- Marqués, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Educación*, 28, 99-115.
- Martínez, F. y Prendes, M. P. (2003). ¿A dónde va la educación en un mundo de tecnologías?, en Martínez Sánchez, F. (comp) *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós, 281-300.
- Peñalba, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras, *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Priegue, D. (2009). Soporte tecnológico y gestión educativa de la inmigración. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 2.
- Ramírez Avilés, J. (2006). Autoformación del profesorado. Medidas adoptadas por el CEP de Granada para favorecer el trabajo colaborativo y la difusión de experiencias, *Revista Digital Práctica Docente*, 3. Disponible en <http://www.cepgranada.org> [consulta 2009, 2 de septiembre].
- Revuelta, F. y Pérez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación online*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Román, P. (2002). El trabajo colaborativo mediante redes, en Aguaded, J. I. y Cabero, J. (dirs) *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, 113-134.

- Santos Rego, M. A. (2009a). Migraciones, sostenibilidad y educación, *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 123-145.
- Santos Rego, M. A. (2009b). Preparar ciudadanos en una era global: ¿puede ayudar la educación intercultural?, *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11. Disponible en <http://www.adide.org/revista> [consulta 2010, 12 de octubre].
- Santos Rego, M. A. (2010). Educación Intercultural, en Caride, J. A. y Trillo, F. (dirs), *Diccionario Galego de Pedagogía*. Vigo: Galaxia, 240-242.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M<sup>a</sup> M. (2005). Promoting interculturality in Spain: assessing the use of the Jigsaw classroom method. *Intercultural Education*, 16 (3), 293-301.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M<sup>a</sup> M. (2009). *A educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Xerais.
- Santos, M. A.; Lorenzo, M<sup>a</sup> M. y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 289-304.
- Stahl, G. (2004). Groupware goes to school: adapting BSCW to the classroom. *International Journal of Computer Applications in Technology*, 19 (3-4), 162-174.
- Sevillano, M<sup>a</sup> L. (1997). La formación inicial del profesorado en medios de comunicación y nuevas tecnologías. *Profesorado*, 1(1), 49-59.
- Sevillano, M<sup>a</sup> L. (coord) (2008). *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Tubela, I. y Vilaseca J. (2005). *Sociedad del conocimiento, cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona: UOC.
- Vilà, R. (2005). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral.

## **PALABRAS CLAVE**

Profesorado, interculturalidad, tecnología, desarrollo profesional, cooperación.

## **KEY WORDS**

Teaching, intercultural, technology, professional development, cooperation.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES:**

Miguel Ángel Santos Rego, Catedrático de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela, donde fue Vicerrector de Profesorado. Ha sido investigador y profesor visitante en varias universidades americanas y tiene una amplia experiencia como asesor y evaluador de agencias educativas de la sociedad civil. Sus trabajos se han publicado en varios países y sus principales líneas de estudio tienen que ver con la educación intercultural, las políticas educativas, el aprendizaje cooperativo, y los procesos motivacionales en educación.

María del Mar Lorenzo Moledo, Profesora Titular de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela. Ha sido vicerrectora de Extensión Cultural y Servicios a la Comunidad Universitaria de la misma Universidad. Su actividad en investigación se centra en tres líneas principales: educación intercultural y aprendizaje cooperativo; inmigración y proyectos educativos en la familia y en la escuela; y pedagogía penitenciaria. Una de las investigaciones que ha dirigido fue galardonada en el 2007 con el 1<sup>er</sup> Premio Nacional de Investigación Educativa.

Diana Priegue Caamaño, Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Santiago de Compostela. Además de participar en distintos proyectos de investigación, es autora de varios artículos en acreditadas revistas científicas. Entre sus líneas de investigación se encuentran las siguientes temáticas: educación intercultural y aprendizaje cooperativo; inmigración y proyectos educativos en la familia y en la escuela, y formación del profesorado y tecnología.

Dirección de los autores: Departamento de Teoría de la Educación,  
Historia de la Educación y Pedagogía Social.  
Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida)

Universidad de Santiago de Compostela.  
15782 Santiago de Compostela.  
E-mail: miguelangel.santos@usc.es  
mdelmar.lorenzo@usc.es  
diana.priegue@usc.es

Fecha Recepción del Artículo: 17. Enero. 2011  
Fecha Aceptación del Artículo: 20. Junio. 2011  
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

