



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 4/02/2012

Fecha de aceptación 21/12/2012

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES

The importance of teacher training in intercultural skills



*Eva M^a Aguaded Ramírez, Pablo de la Rubia Ruiz y
Esther González Castellón*

Universidad de Granada

*E-mail: eaquaded@ugr.es, pdelarubia@ugr.es,
esthergonzalez15@hotmail.com*

Resumen:

Los contextos en los que vivimos son multiculturales, pero ¿somos ciudadanos/as competentes para esta sociedad? ¿Qué necesitamos para saber vivir en contextos multiculturales? Necesitamos Competencias Interculturales, lo que implica tener una formación que lleve a la adquisición de competencias y de actitudes interculturales, sin embargo, no puede enseñar algo, quien no está formado en ello, por lo que nos hemos preguntado, si el profesorado que ha de aplicar las Competencias Interculturales es competente en ellas.

Hemos realizado una investigación, cuyo objetivo era conocer si el profesorado se considera competente interculturalmente. Es de carácter mixto, usando para recoger datos un cuestionario y una entrevista en profundidad. Se han pasado a 124 profesores/as de centros educativos.

Las conclusiones obtenidas son referentes a que el profesorado cree que es competente interculturalmente, cree utilizar técnicas para aplicar la educación intercultural, pero no presenta actitudes, ni técnicas suficientes para desarrollar en el alumnado las Competencias Interculturales.

Palabras clave: Competencias Interculturales; Formación en Competencias; Formación del profesorado; Métodos de Enseñanza; Modalidades de Enseñanza.

Abstract:

The contexts in which we are living are multicultural, but are we responsible citizens in this society? What do we need to know to live in multicultural contexts? We need Intercultural Skills, which means to have training that leads to the acquisition of skills and intercultural attitudes. Given this, we must ask if teachers are capable of training students in intercultural skills.

We have conducted a research aimed at knowing if the teachers consider themselves cross-culturally competent. The research is qualitative and uses a questionnaire and an in-depth interview to collect data. We have collected information from 124 teachers.

The conclusions indicate that teachers believe themselves to be interculturally competent and think they use techniques to implement intercultural education, but they do not show neither sufficient attitudes nor techniques to develop students' intercultural skills.

Key words: Intercultural Skills; Skills Training; Teacher training; Teaching Methods; Teaching Modalities.

1. Introducción

La investigación que hemos realizado pretende analizar la formación del profesorado en la implementación de las competencias y, en concreto, de las competencias interculturales en los centros educativos.

En primer lugar, comenzamos exponiendo la importancia que, en la actualidad, tienen las Competencias en la Formación al Profesorado, para pasar a explicar el papel que en esta formación tiene las Competencias Interculturales.

Una vez realizado este breve recorrido por la teoría que fundamenta nuestro trabajo, pasaremos a exponer, detenidamente, nuestra investigación, en la que se presentan en primer lugar el método, posteriormente, los objetivos, la población y la muestra de la investigación, los instrumentos de recogida de datos y los resultados obtenidos con ellos, para terminar con una serie de conclusiones, que se desprenden de ellos.

2. La formación del Profesorado en Competencias Interculturales

2.1 La Formación del Profesorado en Competencias

Para hablar de la formación del profesorado en competencias, en primer lugar, diremos cuál es el concepto que manejamos de competencia, en el caso de la actividad docente, y que es el resultado de las diferentes definiciones revisadas, Spencer y Spencer (1993); Comisión Europea (2004); Proyecto DeSeCo (2000)

El profesorado competente es aquél que en el desempeño de la labor docente y, por tanto, en situaciones reales, con alumnado, familias, resto de los/as compañeros/as es capaz de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes, para poder dar solución a las situaciones reales que se les presenta (a los receptores de la docencia) por su vida, por su trabajo actual o futuro, teniendo siempre como base de su intervención las demandas de las leyes educativas, de sus propios fundamentos psicopedagógicos y de los contextos (social, familiar, individual, geográfico, demográfico...) en los que se desarrollan las personas en las que ejerce su labor profesional.

En esta misma línea, encontramos que "Las competencias se convierten en los logros del aprendizaje, en lugar de la adquisición de conocimientos, afectando a los objetivos, al papel del profesor, a las actividades de enseñanza y a la propia evaluación." Bolívar (2008)

Además, de tener en cuenta esta definición, nos parece fundamental tener caracterizadas cuáles son las competencias y, de acuerdo con lo que nos dice Zabalza (2003), podemos decir que éstas son:

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Manejo de las nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse-relacionarse con el alumnado.
7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Entre las innumerables aproximaciones que la literatura ofrece del concepto de competencia, para nuestro propósito vamos a basarnos en la definición del Profesor Bolívar (2007), de su libro titulado “Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura”, de tal manera que, nosotros interpretamos el término competencia como, aquella capacidad que te permite emplear con eficacia todos los recursos que dispones, que has interiorizado a lo largo de la vida y, que puedes emplearlos en situaciones concretas. Este autor sostiene que las competencias debe reunir tres criterios: sus resultados son altamente valorados a nivel individual y social; son instrumentalmente relevantes para encontrar respuestas a demandas complejas y cambios en un amplio espectro de contextos; y son necesarias e importantes para todas las personas. Bolívar (2007)

De acuerdo con el planteamiento de estos autores, en nuestro caso, un profesional competente, es aquél que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento. En consecuencia, cuando se trabaja por competencias se integran aspectos cognitivos, aspectos procedimentales y aspectos actitudinales, que son denominados componentes de la competencia, modificando, este modelo educativo, la manera de entender la enseñanza, pasando esta de estar basada en la tarea docente a la formación basada en el aprendizaje y trabajo del alumnado, lo que lleva a los colegios y centros a la exigencia de comprometerse a colaborar eficazmente en el desarrollo de competencias personales y profesionales del alumnado, en consonancia con la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Aguaded (2012)

Según la definición de competencias docentes y la clasificación aquí aportadas, parece que la Formación en Competencias, que se trata de hacer actualmente con el profesorado debería tenerlas en cuenta, pero no sólo cuando se trata de Formación Inicial, sino también de Formación Continua.

2.2. Las Competencias Interculturales

Antes de pasar a definir el concepto de Educación Intercultural, nos gustaría hacer algunas aclaraciones y, para ello, empezaremos trabajando el concepto de interculturalidad, que, según lo entendemos, en consonancia con lo que propone Cohen-Emerique (2000) citado por Toussaint et al. (2002, p. 6), la interculturalidad es:

La interacción de dos entidades que se aportan mutuamente un sentido en un contexto a definir cada vez que interactúan. Es un proceso ontológico de atribución de sentido y un proceso dinámico de confrontación de identidades que puede desgraciadamente evolucionar en una confrontación de identidades, una *dynamite identitaire*.

Todo lo expuesto hasta aquí, nos aproxima al concepto que fundamenta nuestro trabajo, que recoge magistralmente Sáez (2006, p. 863) y que nos dice que “Si no hubiese diferencias, no podríamos entender siquiera quiénes somos: no podríamos decir -yo- porque no tendríamos un -tú- con el que compararnos”. Desde nuestra perspectiva este autor sintetiza de un modo bastante claro una premisa fundamental a la hora de tratar la temática intercultural.

Una vez aclarado el concepto de competencia docente y el concepto de interculturalidad, expondremos, a continuación, qué entendemos por competencias interculturales, entendidas como:

El conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás. Agudé et al. (2008, p. 379)

Si desarrollamos este enfoque en los Colegios e Institutos, deberíamos conseguir desarrollar en el alumnado las denominadas competencias interculturales, pero, para ello, parece que es fundamental que, previamente hagamos al profesorado competente interculturalmente, lo que implica que debemos hacerlo compatible con la adquisición y puesta en práctica del resto de las competencias docentes.

Por tanto, si una de las demandas de la actual sociedad es que el alumnado sea competente interculturalmente, el profesorado tiene que desarrollar, a su vez, esa competencia.

2.3. Formación en Competencias Interculturales en el profesorado

Como decíamos el profesorado competente es aquél que es capaz de dar respuesta a las necesidades de las personas con las que interviene y de las que sabemos que una de esas necesidades es la de desarrollar competencias interculturales, lo que supone que debería estar formado en Competencias Docentes Interculturales.

Para terminar con la fundamentación teórica, diremos que, para nosotros, basándonos en las aportaciones realizadas por diferentes autores Sue y Sue (1990) y Sue, Arredondo y McDavis (1992) definiremos al profesorado competente Interculturalmente como aquél que diseña y aplica una docencia, en la que la base está el objetivo de atender y educar para la diversidad, siendo, durante este proceso, consciente de sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones e intentando comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de las personas en las que recae su intervención.

Desde esta visión de docente competente interculturalmente, hemos realizado la investigación que exponemos a continuación.

3. Investigación realizada

3.1. Método

La investigación realizada es de carácter no experimental, mixto, aunando tanto lo cualitativo como lo cuantitativo, transversal y en ella se ha tratado de describir la situación objeto de estudio, de medida única y realizada con un grupo cada año.

La investigación realizada tiene carácter mixto, cuantitativo-cualitativo, y en ella se ha realizado una investigación por encuesta, utilizando como instrumentos de recogida de datos una entrevista en profundidad y un posterior cuestionario con respuestas cerradas de carácter múltiple.

La investigación es de carácter cualitativo, puesto que, por un lado, se da más importancia al descubrimiento de hechos y de cómo van sucediendo las cosas, y, además, es cuantitativa, puesto que pretendemos comprobar que se verifican los planteamientos formulados previamente, en base a cómo se cree que son y pasan las cosas. Aquí, analizamos, por un lado, los productos, hechos o conductas observables, y, también, los procesos no directamente observables (implícitos, también llamados a veces “currículum oculto”) que dan lugar a dichos productos, como son, por ejemplo, las percepciones, creencias, vivencias, interpretaciones, significados, valores, etc. que los sujetos otorgan a los hechos y a las situaciones reales.

Nuestro estudio es de carácter transversal y no longitudinal, porque se efectúan sobre una situación y población concreta en un momento determinado y recogiendo datos una sola vez de cada sujeto en estudio. Con ello, se pretende analizar cómo se comportan las variables de análisis en esa situación bajo unas circunstancias específicas. Suelen llevarse a cabo con la finalidad de describir e identificar los factores que inciden sobre la realidad estudiada, la frecuencia con que se presentan en ella determinados fenómenos y las posibles relaciones que cabe establecer entre ellos, y elaborar posteriormente, si es el caso, hipótesis explicativas sobre relaciones entre variables que habrán de ser después contrastadas. Estas hipótesis pueden resultar útiles para efectuar diagnósticos sobre la situación analizada que permitan sugerir el desarrollo de acciones de mejora.

Los estudios transversales pueden realizarse a la vez con varias realidades y muestras equivalentes que compartan características similares, para poder obtener conclusiones más precisas que aumenten la posibilidad de generalizarlas a un mayor número de casos. Por ejemplo, se pueden estudiar a la vez varios grupos de alumnos de un mismo nivel académico y de distintos centros para analizar los factores que influyen con más probabilidad en su adaptación y rendimiento académico. La diferencia principal con los estudios longitudinales es que estos últimos tienen como finalidad analizar una misma realidad repetidamente en momentos temporales sucesivos, para observar variaciones en su comportamiento, por efecto del paso del tiempo y de otros factores asociados. Por ejemplo, se puede estudiar cómo se va produciendo la adquisición de habilidades y competencias intelectuales cada vez más complejas en un grupo determinado de niños, a medida que cumplen más edad cronológica o, también, se pueden estudiar las variaciones en las adquisiciones de competencias personales, intelectuales, actitudinales, etc. en un grupo determinado de personas, por efecto continuado de la educación que reciben a lo largo de los años.

A pesar de que se hayan tomado datos a lo largo de los años, a cada elemento de la muestra se le recogen datos una sola vez en el estudio, por tanto, se considera transversal. A partir de este momento, se sigue trabajando con las muestras, pero en otros aspectos, de los

que, también se recogen datos, dando, en este caso, lugar a un estudio de tipo longitudinal, a pesar de que la muestra sea la misma.

Esta variedad de tipologías en el modo de desarrollar la investigación educativa se pueden encuadrar en distintas teorías, paradigmas, epistemologías o líneas de investigación educativa.

Para exponer con más detenimiento la metodología utilizada, especificaremos los objetivos, la población y la muestra participantes, los instrumentos de recogida de datos utilizados y los resultados obtenidos, para, posteriormente, aportar las conclusiones de nuestro estudio.

3.2. Objetivos

1. Los objetivos que nos planteamos en esta investigación fueron diversos y quedaron concretados en los siguientes:
2. Analizar la formación en competencias del profesorado.
3. Analizar la formación en competencias interculturales del profesorado.
4. Conocer la aplicación que, de esa formación hace el profesorado en sus aulas.

3.3. Población y muestra

La población a la que iba dirigida la investigación eran todos los centros educativos de la provincia de Granada, denominados como multiculturales por la Delegación de Educación Provincial, aunque, finalmente, participaron en el proyecto los centros que lo desearon y el profesorado que lo decidió, de tal manera que la muestra participante a lo largo de estos años se expone en la tabla1.

El hecho de que hayan participado sólo los centros y el profesorado que ha deseado participar es porque, al ser un estudio externo a los centros, aunque apoyado por la Consejería de Empleo, la Delegación de Educación de Granada y el Centro de Formación del Profesorado de Granada, corresponde a cada centro y, en concreto a cada profesor o profesora del centro decidir en qué actividad de formación/investigación se va a inscribir y, por tanto, de ahí que la muestra haya sido seleccionada por la propia voluntariedad de la misma.

Tabla 1. Muestra participante en la investigación

	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Centros	11	13	14	12	15	16	18
Profesorado	43	53	64	57	66	71	87

Los centros son de diferentes etapas educativas, distribuyéndose de la siguiente manera, durante el tiempo que se ha llevado a cabo la investigación:

Tabla 2. Centros participantes, según las etapas educativas

	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Infantil	2	1	2	2	2	2	3
Primaria	4	5	4	4	5	6	6
Secundaria Obligatoria	3	4	5	3	5	5	6
Bachillerato	1	2	2	2	2	2	2
Formación Profesional	1	1	1	1	1	1	1

El profesorado es de diferentes etapas educativas, distribuyéndose de la siguiente manera, durante el tiempo que se ha llevado a cabo la investigación:

Tabla 3. Profesorado participante, según las etapas educativas.

	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Infantil	7	10	12	10	13	12	15
Primaria	25	27	29	26	28	31	36
Secundaria Obligatoria	7	9	12	11	14	16	21
Bachillerato	2	4	6	6	7	8	10
Formación Profesional	2	3	5	4	4	4	5

Como podemos observar, la muestra ha ido modificándose cada año, habiendo participado, en total, 99 centros educativos y 441 profesores/as pertenecientes a ellos, aunque, debido a que en la legislación educativa se introdujeron las competencias básicas en el currículum de la educación obligatoria en el año 2006, creemos que sería más adecuado a los objetivos de la investigación aportar los datos de los cursos 2007-2011, que estaría configurada por un total de 281 de muestra.

3.4. Instrumentos de recogida de datos

Para recoger los datos necesarios, utilizamos dos instrumentos: una entrevista en profundidad y un cuestionario y, a continuación, nos detendremos en la explicación en cada uno de ellos.

Expondremos los instrumentos en el orden en el que fueron pasados a la muestra participante, por tanto, explicaremos en primer lugar la entrevista (utilizada para dar respuesta al objetivo 1), dentro del carácter cualitativo de la investigación, y,

posteriormente, el cuestionario (utilizado para dar respuesta a los objetivos 2) y 3), dentro del carácter cuantitativo de la investigación.

La entrevista, adaptada de la realizada por Hernández, M. (sin fecha) está compuesta por un total de 10 ítems, cuyas respuestas son de carácter abierto y que corresponden a tres dimensiones de análisis de las competencias del profesorado, que son las siguientes: Competencias curriculares, Competencias de gestión y Competencias colaborativas.

Tabla 4. Dimensiones, subdimensiones e indicadores de la entrevista en profundidad (Sarramona, 1993)

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
1. Competencias curriculares	1.1. Conocimiento de la materia	1.1.1. Dominio de los contenidos
		1.1.2. Dominio del marco curricular
	1.2. Gestión del currículum	1.2.1. Estrategias de programación
		1.2.2. Gestión de elementos curriculares: objetivos
		1.2.3. G.E.C1: contenidos
		1.2.4. G.E.C: metodología
		1.2.5. G.E.C: actividades de E/A
		1.2.6. G.E.C: recursos
	1.2.7. G.E.C: evaluación	
2. Compet. gestión	2.1. Atención a la diversidad	2.1.1. Actitud personal
		2.1.2. Técnicas de actuación
		2.1.3. Acción Tutorial
	2.2. Estrategias instructivas	2.2.1. Aplicaciones didácticas
		2.2.2. Interacción con el alumnado
		2.2.3. Perfil dinamizador
	2.3. Gestión del clima de Aula	2.3.1. Planificación del clima
		2.3.2. Perfil relacional
		2.3.3. Tratamiento de conflictos
3. Compet. colaborat.	3.1. Colaboración con el centro educativo	
	3.2. Colaboración con las familias	

¹ Gestión de elementos curriculares, a partir de ahora G.E.C.

En cada una de estas dimensiones se evalúan una serie de subdimensiones y posteriores indicadores, tal y como se expone en la siguiente anterior.

La correspondencia entre los ítems de la entrevista y los indicadores se expone en la siguiente tabla:

Tabla 5. *Correspondencia de los ítems con los indicadores de la entrevista*

Indicadores	Ítems
1.1.1.Dominio de los contenidos	1
1.1.2.Domino del marco curricular	2
1.2.1.Estrategias de programación	3
1.2.2.Gestión de elementos curriculares: objetivos	4
1.2.3.G.E.C: contenidos	4
1.2.4.G.E.C: metodología	4
1.2.5.G.E.C: actividades de E/A	4
1.2.6.G.E.C: recursos	4
1.2.7.G.E.C: evaluación	4
2.1.1.Actitud personal	5
2.1.2.Técnicas de actuación	5
2.1.3.Acción Tutorial	6
2.2.1.Aplicaciones didácticas	7
2.2.2.Interacción con el alumnado	8
2.2.3.Perfil dinamizador	8
2.3.1.Planificación del clima	9
2.3.2.Perfil relacional	9
2.3.3.Tratamiento de conflictos	9
3.1.Colaboración con el centro educativo	10
3.2.Colaboración con las familias	10

Finalmente, los ítems que componen la entrevista en profundidad fueron los siguientes:

Tabla 6. Ítems de la entrevista en profundidad

1.	Respecto a las materias que imparte, ¿considera que conoce los fundamentos epistemológicos de la misma y los contenidos conceptuales? Podría decirnos si usa en clase los resultados de investigaciones recientes sobre la materia y si se forma en ella de forma permanente. Pónganos ejemplos de ello.
2.	En el caso del currículum establecido, ¿podría decirnos si lo domina y en qué aspectos se hace evidente en el diseño de sus propias programaciones?
3.	A la hora de poner en práctica las estrategias de programación, ¿podría decirnos cómo las planifica en su programación anual, en las unidades didácticas, en el Ciclo o Departamento...?
4.	En la gestión de los elementos curriculares, ¿Qué aspectos destacaría a la hora de programar los diferentes elementos: objetivos, contenidos, metodología y actividades y evaluación?
5.	Nos interesaría saber cómo definiría su actitud personal antes la atención a la diversidad y qué técnicas de intervención utiliza ante ella.
6.	En lo referente a la acción tutorial, ¿nos podría decir cómo la planifica y cómo la lleva a cabo?
7.	Si tuviera que definir sus estrategias instructivas, ¿cómo cree que realiza la aplicación didáctica, es decir, la relación de los nuevos contenidos de los antiguos, centrarse en conseguir los objetivos de la unidad didáctica...?
8.	Y en lo referente a la interacción con los alumnos ¿cómo cree que se podría definir su intervención y, llegado el caso, su papel de dinamizador de los aprendizajes?
9.	A la hora de gestionar el aula ¿planifica el clima de aula que desea conseguir y el perfil relacional que pretende transmitir a su alumnado, incluyendo en ello, el tratamiento de los conflictos en el aula?
10.	Para ir terminando, nos gustaría conocer las competencias colaborativas que posee y que cómo las aplica. Dado esto, ¿podría decirnos cómo definiría su relación con el centro educativo y con las familias?

El cuestionario contiene un total de 50 ítems (de opción múltiple), en los que se recogían 3 grandes dimensiones, con diferentes subcategorías e indicadores cada una. Al no añadir preguntas de carácter abierto, se justifica el uso de este instrumento para dar cumplimiento al carácter cuantitativo de la investigación.

Las respuestas al cuestionario podían ser una de las siguientes opciones:

Tabla 5. Opciones de respuestas al cuestionario

Sí	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	No
----	--------------	---------------	-------------	----

Como decíamos, el cuestionario está organizado en torno a tres grandes dimensiones, que representan los componentes básicos de las competencias y que, en este caso, se refieren a las competencias interculturales, tal y como se ha extraído del documento de Malik (2002, 18)

Los componentes básicos, a los que nos referimos, son:

- Conciencia de nuestras creencias, valores y prejuicios o sesgos culturales (actitudes).
- Conocimiento y comprensión de la visión del mundo del alumnado y, en general, de los grupos culturales diversos (conocimientos).
- Desarrollo de estrategias y técnicas de intervención apropiadas (habilidades).

De estos componentes, se definen las competencias básicas exigibles a la intervención educativa, desde un enfoque intercultural y se refieren a:

- Creencias y actitudes, conocimientos y destrezas del profesorado acerca de la conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios.
- Creencias y actitudes, conocimientos y destrezas del profesorado acerca de la perspectiva cultural del alumnado.
- Creencias y actitudes, conocimientos y destrezas del profesorado acerca de las estrategias culturalmente apropiadas.

Para cada una de estas competencias, se diferencian las subcompetencias siguientes:

Tabla 6. Subcompetencias de las competencias interculturales del profesorado

	Creencias y actitudes	Conocimientos	Destrezas
Conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios			
Perspectiva cultural del alumnado			
Estrategias culturalmente apropiadas			

Por último, se elaboraron indicadores para cada uno de estas subcompetencias, que son los que dieron lugar a los diferentes ítems, que son representados en su correspondencia con las subcompetencias en la siguiente tabla:

Tabla 7. Correspondencia de los ítems con las Subcompetencias

	Creencias y actitudes	Conocimientos	Destrezas
Conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
Perspectiva cultural del alumnado	24, 25, 26	27, 28, 29, 30, 31, 32	33, 34, 35
Estrategias culturalmente apropiadas	36, 37, 38	39, 40, 41, 42, 43	44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

Finalmente, los ítems, que dieron lugar al cuestionario utilizado, fueron los siguientes:

Tabla 8. Ítems que componen el cuestionario sobre Competencias Interculturales del Profesorado.

Cuestionario sobre Formación en Competencias Interculturales del Profesorado
1. Identifico la cultura a la que pertenezco y el significado de ser miembro de esa cultura.
2. Identifico las creencias y actitudes de la cultura de la que soy miembro.

3. Asimilo las creencias y actitudes de mi grupo de pertenencia con las más propias.
4. Identifico cómo la historia de mi cultura impacta en mi perspectiva actual.
5. Identifico características y valores personales y cómo éstas influyen en mis valores culturales.
6. Identifico las influencias sociales y culturales sobre mis estilos de procesamiento de la información.
7. Soy capaz de reconocer mi fuente de comodidad/incomodidad con respecto a las diferencias en términos de raza, etnia y cultura.
8. Soy capaz de identificar diferencias y no enjuiciarlas.
9. Acepto y respeto las diferencias de manera verbal y no verbal.
10. Puedo reconocer y discutir mis perspectivas de aceptación/no aceptación de códigos de conductas.
11. Puedo identificar características de la cultura de origen del alumnado del centro y explicar cómo afectan a sus relaciones con los/as compañeros/as y profesorado.
12. Puedo identificar y discutir sobre los privilegios que el alumnado de cultura... no mayoritaria ha recibido en la sociedad donde vivimos.
13. Puedo discutir sobre los modelos de identidad de la sociedad española.
14. Puedo definir mi estilo de comunicación verbal y no verbal.
15. Puedo describir el impacto que mi estilo de comunicación tiene sobre el alumnado que tiene un estilo diferente al mío.
16. Puedo dar ejemplos de incidentes debidos a las diferencias entre mi estilos de comunicación y los de otros/as.
17. Puedo reconocer e identificar las características o situaciones en las que mis limitaciones culturales, personales o religiosas...necesitan ser trabajadas.
18. Puedo describir objetivos interculturales aplicados en mis aulas.
19. Busco y participo activamente en actividades dirigidas a desarrollar la autoconciencia cultural.
20. Trabajo para eliminar mi racismo y el prejuicio tanto profesional, como personalmente.
21. Mantengo relaciones personales y profesionales con individuos diferentes.
22. Me comprometo en discusiones que permitan aportar mi visión sobre cuestiones racistas.
23. Cuando recibo feedback, demuestro voluntad de aprender.
24. Tengo conciencia de las reacciones emocionales positivas y negativas hacia otros grupos, que producen un efecto negativo en las relaciones en el contexto educativo.
25. Estoy dispuesto/a a contrastar mis propias actitudes y creencias con alumnado y familias, que disponen de otras, sin juzgarlas.
26. Tengo conciencia de mis estereotipos y nociones preconcebidas sobre otros grupos raciales y culturales
27. Conozco y estoy informado/a específicamente sobre los grupos con los que trabajo.

28. Soy consciente de las diferencias culturales, históricas, experienciales del alumnado.
29. Considero que las competencias específicas están fuertemente ligadas a los modelos de desarrollo de la identidad de las minorías.
30. Comprendo cómo la raza, la cultura y la etnia pueden afectar al desarrollo de la personalidad, elecciones vocacionales y desordenes psicológicos, comportamiento de búsqueda de ayuda y los enfoques apropiados o no de educación.
31. Comprendo y conozco las influencias sociopolíticas que impregnan la vida de las minorías raciales y étnicas.
32. La inmigración, la pobreza, el racismo y los estereotipos pueden afectar a la autoestima y autoconcepto en los procesos educativos.
33. Considero que debo estar familiarizado/a con la investigación relevante y con los últimos hallazgos sobre salud, educación..., que afectan a los distintos grupos étnicos y raciales.
34. Creo que debo buscar experiencias educacionales que enriquezcan mis conocimientos, comprensión y destrezas de las diferentes culturas, para un comportamiento en educación más efectivo.
35. Me implicó activamente con individuos de minorías étnicas fuera del contexto del centro.
36. Respeto la religión, creencias y valores del alumnado, incluyendo las atribuciones y tabúes.
37. Respeto las prácticas de ayuda de las distintas comunidades y las redes de autoayuda.
38. Valoro positivamente la bilingüedad y no observo las otras lenguas como impedimento para la educación.
39. Conozco y comprendo clara y explícitamente las características genéricas de la educación y cómo pueden chocar con los valores de los demás grupos culturales.
40. Puedo articular el contexto histórico, cultural y racial en los que las teorías e intervenciones tradicionales han sido desarrolladas.
41. Puedo identificar los valores, creencias y asunciones culturales hechos sobre el alumnado y puedo contrastarlos con los valores, creencias y asunciones culturales de los demás grupos.
42. Conozco el potencial de los prejuicios en los instrumentos de evaluación.
43. Conozco las estructuras, jerarquías, valores y creencias familiares de las distintas perspectivas culturales.
44. Puedo implementar una variedad de respuestas de ayudas verbales y no verbales.
45. Puedo enviar y recibir mensajes verbales y no verbales de manera apropiada.
46. No temo pedir consejo a líderes espirituales de la comunidad del alumnado.
47. Interactúo en la lengua del alumnado o busco a un/a mediador/a.
49. Soy conciente de mis limitaciones culturales a la hora de usar instrumentos de evaluación.
50. Intento eliminar los prejuicios y estereotipos discriminatorios en mis intervenciones.

3.5. Resultados Obtenidos

Los datos, obtenidos con los instrumentos expuestos en el apartado anterior, fueron analizados con el Programa Nudist Vivo, versión 8, en el caso de la entrevista y con el SPSS, versión 15, en el caso del cuestionario y serán expuestos en ese orden.

En el caso de las entrevistas, a pesar de haber realizado un análisis exhaustivo de los datos, no los mostramos en este artículo, puesto que nuestro interés principal es presentar la investigación de forma global y lo que hemos hecho es establecer porcentajes relativos a las respuestas afirmativas en cada uno de los indicadores de los que teníamos necesidad de recabar información.

Podría parecer que, en principio, el establecimiento de porcentajes no se corresponde con una investigación de carácter cualitativo y con un instrumento de recogida de datos como es la entrevista en profundidad, sin embargo, para nosotros ha sido de mucha utilidad, puesto que nos presenta una primera situación muy visible de los datos que, posteriormente, coincide con la que arroja el análisis de los datos de manera más cualitativa.

Por tanto, creemos que puede ser importante aportar una tabla, que nos pueda dar una idea cercana a las competencias que el profesorado dice poseer. Así, la tabla 9 se divide, en competencias del profesorado y cada una de las subcompetencias establecidas en ellas y, posteriormente, en cada uno de los indicadores que, a su vez, las componen. Además, se especifica qué pregunta se ha utilizado para extraer información de cada uno de esos indicadores y el porcentaje de profesorado que dice poseer esa competencia sobre la que se le cuestiona.

Tabla 9. Respuestas a la entrevista

COMPETENCIA: COMPETENCIAS CURRICULARES		
Subcompetencia: Conocimiento de la materia		
Pregunta 1	Dominio de los contenidos	
	Conoce los fundamentos lógicos y epistemológicos de la materia	2%
	Manifestar riqueza de contenido en sus comentarios y juicios	3%
	Usa con seguridad los contenidos conceptuales	5%
	Expone los contenidos con ejemplos de investigaciones recientes	6%
	Participa en actividades de formación permanente relacionadas con la materia	7%
	Posee conocimientos de bibliografía especializada	8%
Pregunta 2	Dominio del marco curricular	
	Conoce y domina la estructura del currículum establecido	

		5%
	Ubica la materia impartida en el conjunto del currículum del Ciclo o del Departamento	5%
	Establece interrelaciones con contenidos de otras materias del currículum	4%
	Adapta las propuestas institucionales al contexto de actuación	8%
	Es capaz de organizar los objetivos y contenidos establecidos en una propuesta específica	3%
	Consulta y utiliza documentos y propuestas curriculares	1%
Subcompetencia: Gestión del Currículum		
Pregunta 3	Estrategias de programación	
	Planifica estrategias específicas para realizar la programación anual	2%
	Planifica estrategias específicas para realizar la programación de unidades didácticas	6%
	Diseña sistemas y documentos para llevar a cabo el seguimiento de las programaciones	2%
	Consulta las programaciones elaboradas en el ciclo/departamento	8%
	Tiene en cuenta los criterios elaborados en el ciclo/departamento en el momento de crear las programaciones	5%
	Dedica un tiempo específico a revisar y valorar el desarrollo de las programaciones	1%
Pregunta 4	Gestión de elementos curriculares: objetivos	
	Fundamenta las programaciones en los objetivos generales que establece el currículum prescriptivo	8%
	Especifica con precisión los objetivos generales que conseguir, teniendo en cuenta la realidad del contexto	5%
	Formula los objetivos considerando las prioridades establecidas en el Plan de Centro	7%
	Formula los objetivos, a partir de las competencias a desarrollar	8%
	Analiza y/o revisa el grado de consecución de los objetivos de cada unidad didáctica	5%
	Adapta los objetivos a los intereses y a la motivación del alumnado	3%

Pregunta 4	Gestión de elementos curriculares: contenidos	
	Organiza los contenidos de forma lógica y sistemática	3%
	Comprueba que los contenidos planificados son funcionales y significativos para el alumnado	6%
	Planifica los contenidos a partir de los objetivos establecidos y las competencias	1%
	Procura impartir la totalidad de los contenidos establecidos	8%
	Planifica la recuperación y actualización de los contenidos básicos para la comprensión del nuevo material	2%
	Planifica los contenidos, teniendo en cuenta el nivel de dificultad que presenta para el alumnado	7%
Pregunta 4	Gestión de elementos curriculares: metodología	
	Actualiza periódicamente el sistema metodológico y las técnicas didácticas que utiliza	3%
	Selecciona métodos y estrategias de enseñanza/aprendizaje en función de los objetivos/competencias propuestos	2%
	Conoce y aplica los procedimientos didácticos relacionados con la materia que imparte	4%
	Adapta las estrategias metodológicas al contexto y al grupo de alumnado	9%
	Conoce y aplica las bases psicopedagógicas que regulan el aprendizaje	0%
	Utiliza distintas metodologías según la tipología de competencia a desarrollar	%
Pregunta 4	Gestión de elementos curriculares: actividades	
	Selecciona las actividades, teniendo en cuenta los intereses y las características del alumnado	8%
	Planifica actividades iniciales de motivación del alumnado	2%
	Diseña pautas específicas para dinamizar las actividades programadas	1%
	Planifica actividades diferentes, según la competencia a desarrollar	%
	Las actividades programadas permiten desarrollar diferentes tipos de contenidos	6%
	Planifica actividades coherentes con el sistema de evaluación establecido	0%

Pregunta 4	Gestión de elementos curriculares: recursos	
	Confecciona y/o adapta materiales específicos para el alumnado	9%
	Conoce y utiliza adecuadamente los recursos del centro y del entorno	7%
	Estructura el tiempo de las sesiones de forma adecuada	9%
	Adapta la organización del tiempo al ritmo de trabajo del alumnado	1%
	Planifica la distribución del espacio del aula, en función de las actividades programadas	2%
	Tiene en cuenta aspectos higiénicos: condiciones acústicas, iluminación y climatización del aula	1%
Pregunta 4	Gestión de elementos curriculares: evaluación	
	Establece criterios para evaluar los diferentes tipos de competencias	%
	Planifica cuidadosamente las tres fases del proceso de evaluación	5%
	Planifica cuidadosamente el proceso de recuperación del alumnado	0%
	El alumnado recibe información de qué es lo que se espera de ellos/as	1%
	Analiza los resultados globales, para guiar el proceso de aprendizaje	0%
	Utiliza los resultados de las evaluaciones para valorar la eficacia de la propia práctica docente y del sistema de evaluación utilizado	0%
COMPETENCIA: COMPETENCIAS DE GESTIÓN		
Subcompetencia: Atención a la Diversidad		
Pregunta 5	Actitud personal	
	Se preocupa por transmitir expectativas elevadas sobre el rendimiento del alumnado	%
	Ofrece ayuda individual al alumnado, cuando lo necesita	9%
	Atiende correctamente las sugerencias y peticiones del alumnado	7%
	Se esfuerza en tratar a todo el alumnado de forma equitativa	9%

Se esfuerza por conocer individualmente al alumnado		8%
Pregunta 5	Técnicas de actuación	
Tiene en cuenta los intereses del alumnado, como soporte de la motivación		9%
Es capaz de respetar la heterogeneidad del grupo y, a la vez, de mantener un nivel adecuado de trabajo		1%
Realiza adaptaciones del currículum, cuando es necesario		6%
Cuenta con estrategias para atender y estimular al alumnado con más capacidades		4%
Tiene estrategias para lograr que todos/as alcancen las competencias básicas		2%
Pregunta 6	Acción tutorial	
Planifica el proceso de acogida del alumnado		5%
Anota, de forma sistemática, las observaciones referidas al alumnado de sus tutorías		%
Mantiene al día la documentación relacionada con aspectos tutoriales		3%
Dedica tiempo a la guía y a la orientación del alumnado		6%
Utiliza tutoría para la adquisición de las competencias básicas en el alumnado		%
Subcompetencia: Estrategias instructivas		
Pregunta 7	Aplicación didáctica	
Relaciona los nuevos contenidos con los conocimientos previos del alumnado		7%
Centra al alumnado en los objetivos y competencias de cada unidad		6%
Planifica fases instructivas, en función de los contenidos a trabajar		2%
Comprueba la comprensión de los objetivos previstos		5%
Utiliza estrategias instructivas, al inicio y final de las sesiones		4%
Pregunta 8	Interacción con el alumnado	

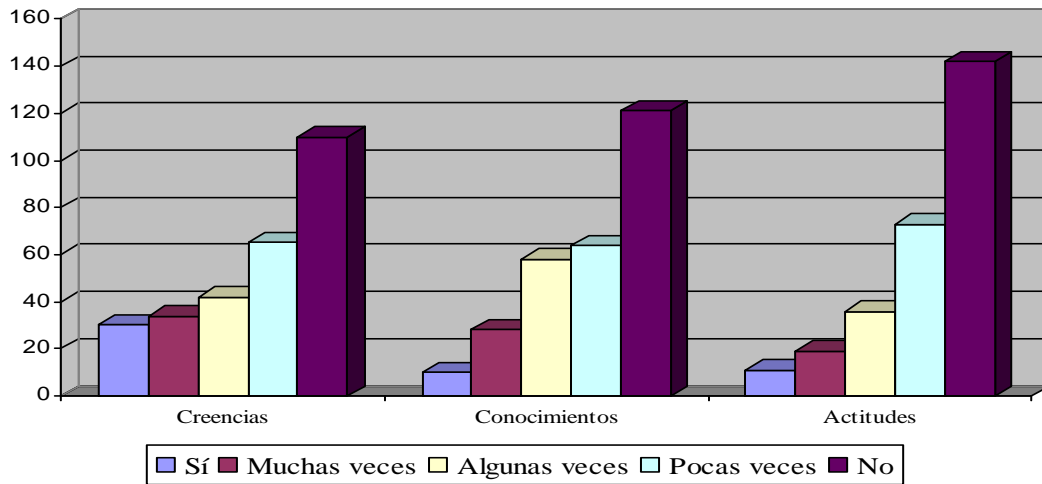
Introduce una amplia variedad de preguntas al alumnado, para estimular su interés		3%
Aprovecha las respuestas del alumnado para matizar y profundizar en los contenidos		8%
Responde a las preguntas del alumnado, de forma amplia y directa		2%
Establece interacciones entre las distintas respuestas del alumnado		2%
Cuenta con un conjunto de estrategias para mantener activo al alumnado		1%
Pregunta 8	Perfil dinamizador	
Anima al alumnado a participar en debates y discusiones		2%
Anima al alumnado a formular preguntas de forma espontánea		9%
Se muestra receptivo e interesado en las intervenciones del alumnado		5%
Respeto las ideas y opiniones que expresa el alumnado		5%
En los debates, deja intervenir a varios/as alumnos/as antes de dar su respuesta		4%
Subcompetencia: Gestión del aula		
Pregunta 9	Planificación del clima	
Se esfuerza en crear un ambiente profesional, pero relajado, para reforzar el aprendizaje del alumnado		6%
Analiza y valora la idiosincrasia del grupo y los factores que condicionan su dinámica		5%
Establece normas de convivencia y justifica su necesidad y las consecuencias al incumplirlas		4%
Se esfuerza en hacer cumplir las normas con firmeza y equidad		9%
Implica al alumnado en los procesos de toma de decisiones		2%
Pregunta 9	Perfil relacional	
Mantiene un trato amable y amistoso con el alumnado		7%
Se muestra exigente con el alumnado, para responsabilizarlos de su trabajo		6%

Es capaz de mostrar empatía y, a la vez, mantener una cierta distancia psicológica con el alumnado		6%
Elogia, con frecuencia, los éxitos/aciertos del alumnado		3%
Se abstiene de hacer bromas o ironías a costa del alumnado		6%
Pregunta 9	Tratamiento de conflictos	
Distingue fácilmente las situaciones conflictivas en las que es necesario intervenir, de aquellas que es mejor ignorar		6%
Cuenta con técnicas diversas para tratar las conductas disruptivas		2%
Si es necesaria la crítica/sanción, la expresa siguiendo un modelo de actuación constructivo y respetuoso con el alumnado		1%
Aplica estrategias de solución de problemas a los conflictos que surgen en el grupo		1%
Desarrolla con éxito el rol de mediador, cuando la situación lo requiere		0%
COMPETENCIA: COMPETENCIAS DE COLABORATIVAS		
Pregunta 10	Relación con el Centro educativo	
Participa en los órganos colegiados de gobierno		5%
Conoce y aplica fórmulas de participación y dirección de reuniones docentes		2%
Respeto la autoridad de los órganos de gobierno del centro en el cumplimiento de sus funciones		6%
Manifiesta sus opiniones, en cualquier situación con libertad y espíritu constructivo		2%
Mantiene un trato cordial con los/as compañeros/as del centro		8%
Pregunta 10	Relación con las familias	
Atiende a las familias con corrección y respeto		9%
Informa y orienta a las familias, acerca del proceso educativo de sus hijos/as		4%
Colabora con las familias en la resolución de problemas del alumnado		7%
Informa a las familias de las opciones educativas/ laborales del alumnado		9%

Mantiene la confidencialidad de las informaciones que recibe de las familias	9%
--	----

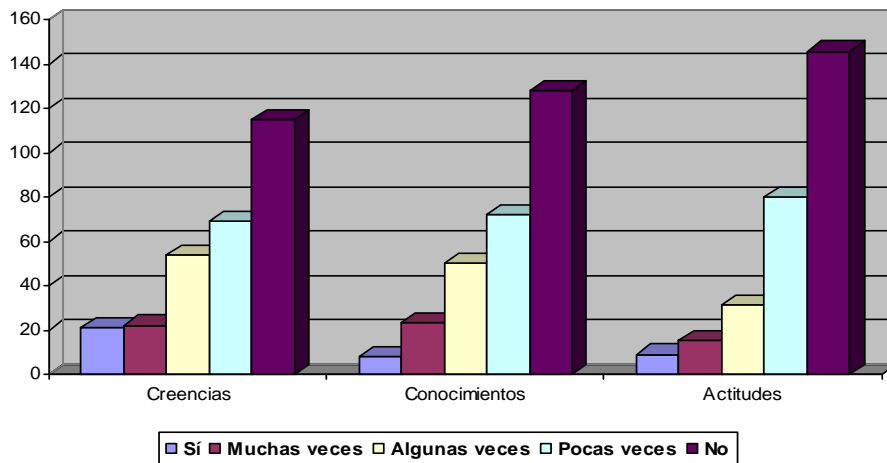
Los resultados del cuestionario los expresaremos en diferentes gráficos, de manera que, en el primero, expondremos los datos de la Categoría I, referente a las Creencias y actitudes, conocimiento y destrezas del profesorado acerca de la conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios, diferenciando los datos de cada una de las subcompetencias.

Gráfico 1. Resultados de la Competencia I del cuestionario



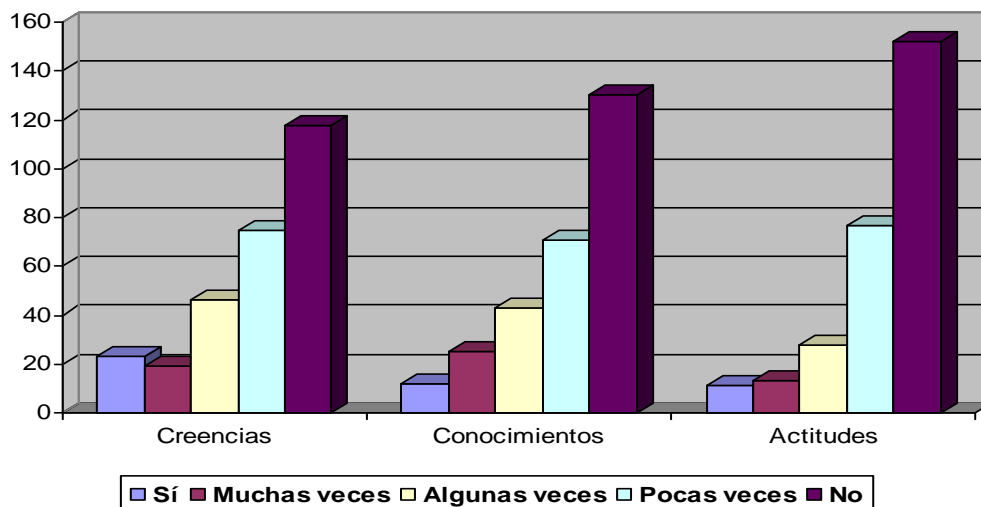
Los resultados obtenidos, respecto a la Competencia II, Creencias y actitudes, conocimiento y destreza del profesorado acerca de la perspectiva cultural del alumnado, fueron los que se exponen el gráfico 2.

Gráfico 2. Resultados de la Competencia II del cuestionario



Y, por último, los resultados obtenidos, respecto a la Competencia III, Creencias y actitudes, conocimiento y destreza del profesorado acerca de las estrategias culturalmente apropiadas, fueron los que se exponen el gráfico 3.

Gráfico 3. Resultados de la Competencia III del cuestionario



3.6. Discusión de resultados

A partir de los datos obtenidos de cada uno de los instrumentos utilizados, podemos establecer relaciones entre la teoría y los resultados a los que hemos llegado en este proceso de investigación:

El profesorado se considera más formado, en el caso de las competencias curriculares, cuando se le consulta sobre los conocimientos de la materia que imparte, sin embargo, cuando se le pregunta sobre cómo gestiona los diferentes elementos del currículum, se produce un gran descenso en la sensación de que son competentes, corroborando lo que plantea Jofré (2009, p. 403)

Cuando hablamos de las Competencias de Gestión y, en concreto, de la Atención a la Diversidad, el profesorado presenta graves problemas, tanto en la gestión de la acción tutorial, como de las técnicas de actuación y, respecto a la Gestión de las Estrategias instructivas, el profesorado dice sentirse poco competente, cuando se trata de realizar la aplicación didáctica de las mismas. Para terminar con este tipo de competencias, diremos que, con respecto a la Gestión del aula, el profesorado dice que tiene graves problemas en la percepción de su competencia, cuando les preguntamos sobre cómo realizaban el Tratamiento de conflictos, en la misma línea que nos plantea Hernández (sin fecha, pp. 26 y 27)

Por último, respecto a las Competencias Colaborativas, el profesorado parece no presentar problemáticas con ponerlas en prácticas en el contexto educativo y, por tanto, podríamos decir que se consideran competentes al respecto, en la misma línea que plantean Gutiérrez García y otros (2011)

En cualquiera de los casos, independientemente de la competencia y de la subcompetencia en la que nos situemos, el profesorado dice sentirse menos capaz, cuando se le consulta sobre cuestiones relacionadas con las Competencias Básicas, sobre todo, con el diseño y aplicación de las mismas, en este caso, la cantidad de profesorado que dice sentirse competente es mínimo, dándose el caso de ser sólo 20 profesores/as (de los 281) quienes

dicen que establecen criterios para evaluar los diferentes tipos de competencias diseñadas en el currículum, en conjunción con lo planteado por Vázquez (2012)

Con respecto a los datos obtenidos con el cuestionario, sobre las competencias interculturales del profesorado, podemos decir que:

Independientemente de la competencia y de las subcompetencias analizadas, el profesorado dice, en un número muy elevado, que, efectivamente, no realiza acciones que pudieran permitir definirlos como competentes interculturalmente, siguiendo los mismos planteamientos que en la investigación realizada por Aguaded y otros (2012).

En los tres tipos de competencias evaluadas, se da la situación de que son menos competentes en lo que se respecta a actitudes y más competentes en lo que respecta a creencias, manteniéndose los conocimientos en un nivel intermedio, de acuerdo con lo plantean Figueiredo y otros (2012)

En todos los casos, el número de profesorado que dice que sí realiza acciones que le permitirían definirlos como competentes interculturalmente, es el menor, siendo algo mayor el número del que dice que las realiza muchas veces, siendo algo mayor, aún, el que dice que algunas veces, ascendiendo el número que dice que pocas veces y concentrándose el mayor número de profesorado en el que señala que no realiza este tipo de acciones, ahondando en los mismos planteamientos que nos aporta Caro (2012).

A pesar de la poca competencia intercultural que muestra el profesorado, parece que lo es, aún menos, cuando se trata de creencias, conocimientos y actitudes acerca de la diversidad del alumnado.

4. Conclusiones

Para concluir la investigación, nos parece importante decir que el profesorado se muestra poco competente en materia docente, sobre todo, cuando se trata de diseñar y aplicar competencias a través del currículum y, aún mucho más, cuando de lo que se trata es de que estas competencias sean de carácter intercultural, pero no sólo es por una cuestión de conocimientos, sino, también de actitudes y de creencias.

Ante esto, la situación que nos preocupa en mayor medida tiene una doble lectura, puesto que, por un lado, nos encontramos con el hecho de no poseen las técnicas para introducir las competencias en el currículum. De lo que estamos hablando es de que, ante un currículum ordinario y tratar de introducir en él una modificación, ya sea para adaptarlo a las necesidades del alumnado, a las nuevas situaciones de la sociedad o del contexto o para introducir un cambio relativo a la acción tutorial, a los temas transversales... el profesorado se encontraría con las mismas dificultades, que si lo que pretende es introducir las competencias, ya sean de carácter básico o, como en este caso, interculturales. El profesorado no conoce las técnicas de modificación del currículum, más allá de aquéllas que le permite atender al alumnado con necesidades educativas, ordinarias o especiales, nos estamos refiriendo al refuerzo o el apoyo educativo y a las adaptaciones curriculares.

No hablamos, como muchas veces sucede, de profesorado que se está formando, sino de profesorado que está en activo, lo que debería tener implicaciones en los proyectos

formativos de los CEPs, puesto que parece que la formación que se está ofreciendo al profesorado no está conllevando cambios en la realidad de las aulas.

Por otro lado, el profesorado presenta grandes carencias en lo referente a enseñar a convivir en diversidad, es decir, aplicar la educación intercultural. Esta falta de competencias docentes interculturales les está haciendo que en sus programaciones didácticas no se contemplen este tipo de competencias en la formación del alumnado. En este sentido, al alumnado no se le dan más que leves pinceladas puntuales sobre lo que es vivir en diversidad, debido, principalmente, a la falta de creencias y, sobre todo, de actitudes del profesorado en ello.

La falta de aplicación de estas competencias en las programaciones didácticas y en las aulas tiene una consecuencia directa, desde nuestro punto de vista, y es el hecho de que en los centros educativos, cada vez en mayor medida, se produzcan conflictos derivados de no saber convivir ante y en la diversidad.

5. Líneas de continuación

Tras la exposición de los datos, el análisis de los mismos y las conclusiones aportadas, creemos que es importante, para investigaciones futuras, que se tengan en cuenta en una serie de líneas de trabajo, como son que:

Para investigaciones futuras deberíamos tener más en cuenta los datos cualitativos extraídos de la entrevista, que están analizados, pero no se han explicitado en este trabajo, haciéndose manifiesta la necesidad de su aportación, para la mejor comprensión de la investigación.

En los programas formativos del profesorado deberían incluirse acciones relativas al diseño de los currículum, utilizando técnicas de modificación curricular, haciendo especial hincapié en la infusión curricular.

En estos programas deberían diseñarse acciones sobre la formación en competencias, en general, y, en particular, sobre las interculturales.

Consideramos, a su vez, muy importante el trabajo del profesorado en la acción tutorial, como parte de la función docente, puesto que parece que se diluye entre la cantidad de responsabilidades en las otras materias y se olvida el desarrollo integral del sujeto, quedándonos en un desarrollo parcial del mismo.

Los Planes de Convivencia de los centros educativos deberían contemplar acciones más allá de las expulsiones o los partes y centrarse más en la formación ante el conflicto, como podría ser, a través de la competencia intercultural.

Referencias Bibliográficas

Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el Currículum Intercultural de aulas multiculturales en Educación Obligatoria*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral.

- Aguaded, E., Rodríguez, J. & Dueñas, B. (2008). El desarrollo de competencias interculturales a través del currículum intercultural. *I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter universal de la Educación Intercultural*, Jaén, España, 21-23 febrero.
- Aguaded, E. (2011). El desarrollo de competencias interculturales a través del aprendizaje servicio en la universidad. En M. Gervilla *Voluntariado socio-educativo: retos para el siglo XXI*. Granada: Universidad de Granada, 91-76.
- Aguaded, E. (2012). Desarrollo de competencias personales en contextos multiculturales universitarios. En H. Salmerón, S. Rodríguez y M. L. Cardona (eds.). En *Desarrollo de competencias interculturales en contextos universitarios*. (22-76) La Nau Solidària. Universidad de Valencia.
- Aguaded, E., De la Rubia, P. & González, E. (2012). La Educación Intercultural en las Programaciones de Aula. *Revista Convergencia*. Artículo pendiente de publicación.
- Aguado, T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED. Madrid: UNED.
- Aguado, T. (coord.) y otros. (2006a). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural education. Teacher training needs form an European perspective*. Madrid: UNED.
- Aguado, T. et al. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista complutense de educación*, Vol. 19, (2), 275-294.
- Aneas, A. (2009). Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de trabajo de baja cualificación. *Revista Investigación Educativa*, Vol. 27, (1), 105-123.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España, Educación Básica y Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, Nº 2. Disponible en: <http://www.redu.um.es/RedU/m2/>
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas*. Barcelona: Wolters Kluwer España S.A.
- Caro, M. (2012). *Las creencias y actitudes de tres profesores de E/LE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad*. (Tesis doctoral) <http://hdl.handle.net/2445/22139> [consultado el 19 de noviembre de 2012].
- Cohen, Emerique (2000). *L'approche interculturelle auprès de migrants*. Canadá: Qc. Éditions Gaëtan Morin.
- Donoso, T., Cabrera, F., Aneas, A., De Santos, J. & Curós, P. (2009). Análisis de necesidades en formación intercultural en la administración pública. *Revista Investigación Educativa*, Vol. 27, (1), 149-167.
- Figueiredo, M; Rábano, F.; Sagredo, A. y Arroyo, M^a. L. (2012). La competencia intercultural en la educación superior: un estudio de caso. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 1, n. 17, 11-30.
- García, M., Rey, L. & Rosado, N. (2009). Intercambio virtual: Impacto en el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales. *Zona Próxima*, Vol. 1 (11), 122-133.
- Gutiérrez-García, C.; Pérez-Pueyo, A.; Pérez-Gutiérrez, M y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, vol 23, (4), 499-514.

- Hernández, M. (2000). Instrumento de Autoevaluación de Competencias Docente de la Formación Profesional. Barcelona: Praxis. Disponible en <http://www.cprceuta.es/Asesorias/FP/Archivos/FP%20Didactica/Instrumento%20de%20autoevaluaci%C3%B3n.pdf> [consultado el 18 de febrero de 2010].
- Jiménez, A. (2011). Las competencias interculturales en los educadores de menores. Un estudio comparado. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, Vol. 1 (1), 45-56.
- Jofré, G. J. (2009) Competencias profesionales de los Docentes de Enseñanza Media en Chile. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5064/gjja1de2.pdf?sequence=1> [consultado el 17 de mayo de 2011].
- Malik, B. (2002). Desarrollo de Competencias Interculturales en Orientación. Disponible en http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.PDF [consultado el 15 de febrero de 2009].
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 1, (56), 1-14.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. París, OCDE. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch>
- Pantoja, A. (2008). Internet y la construcción de una ciudadanía intercultural. Balance de una experiencia. En A. Pantoja, T.J. Campoy, T.J., A.J. Jiménez y C. Villanueva (Coords). *El carácter universal de la Educación Intercultural. Actas de las I Jornadas Internacionales y VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación*. Jaén: Servicio de Publicaciones. (pp. 72-128).
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias básicas (2006/962/CE). Disponible en : <http://eurex.europa.eu/LexUriServ.do?uri/OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>Lourdes.
- Rychen, D. & Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sáez, R. (2006). Educación Intercultural. *Revista de Educación*, Vol. 9, (339), 859-851.
- Sarramona, J. (1991). Instrumento de Autoevaluación de competencias docentes en la formación profesional. Universidad de Barcelona. Disponible en: www.cprceuta.es/.../FP/.../Instrumento%20de%20autoevaluación.pdf
- Soler, M., Massot, I. y Sabariego, M. (2009). Aprender a vivir juntos. Una Educación Intercultural. *Didáctica Geográfica*, Vol. 1 (10), 207-220.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sue, D. & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: theory and practice*. John Wiley & Sons Inc. Nueva York.
- Sue, D., Arredondo, P. & McDavis, R.J. (1992). Multicultural counselling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, Vol. 1 (70), 477-486.
- Tejada, J. (2009). Competencias Docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 13, (2), 2-14.
- Toussaint, Pierre et al. (2002). ¿Quelles compétences pour les futures enseignantes et futurs enseignants?, en *Revista Université du Québec, groupe de recherche sur la formation initiale*

et continue du personnel enseignant (Greficope), Canada: Montreal. Disponible en <http://www.dep.ugam.ca/recherche/greficope/Competences.pdf> [consultado el 19 de febrero de 2010].

Vázquez, E. (2012). La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 30-41. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>. [consultado el 19 de septiembre de 2012].

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.