

Presentación

Hacia una nueva interculturalidad (educativa)

Towards a New (Educational) Interculturalism

Miguel Zapata-Ros
Universidad de Alcalá de Henares
miguel.zapata@uah.es

Resumen.-

Los Cursos Masivos Online han puesto de relieve un punto que es clave y ya estaba presente en la educación virtual fuese cual fuese su naturaleza: No basta la bondad de los medios tecnológicos ni que los alumnos estén conectados para que se produzca un aprendizaje de calidad, ni a veces un simple aprendizaje relacionado con los objetivos propuestos, ni tan siquiera para que se produzca una experiencia educativa entre los estudiantes. En otras ocasiones (Zapata-Ros, 2013a) hemos hablado de la necesidad de una interacción orientada al aprendizaje. En este trabajo vamos a hablar de la comunicación efectiva de los alumnos en situaciones culturales, comunicacionales y vitales distintas.

Existe un voluntarismo y un altruismo mal entendido según el cual los MOOCs y los cursos virtuales, con solo ponerlos en marcha, van a hacer posible la integración de estudiantes y profesores en unas situaciones y con unos problemas de comunicación que ya eran complejos aún en casos sencillos de la enseñanza presencial con alumnos que compartían una misma comunidad y unas mismas claves comunicacionales y vitales.

Se da la paradoja de que educadores y profesionales de la educación ven los MOOCs como un medio de educar a los estudiantes en todo el mundo y no tiene la voluntad de considerar seriamente lo que pasa cuando miles de estudiantes con un amplio espectro de niveles de competencia, situaciones de aprendizaje, bagajes culturales y antecedentes académicos tratan de aprender todos, cualquiera que sea la parte del mundo donde estén, mediante conferencias grabadas en vídeo. Éste que es un problema clave en los MOOCs, en mayor o menor medida lo es igualmente en la educación virtual. Se produce en el diseño y en el desarrollo de cualquier curso online en cualquier disciplina en este momento. Y sin embargo hay un gran desconocimiento de estos hechos por parte de los organizadores y de los docentes.

La idea de este monográfico de RED es poner sobre la mesa este problema de tal forma que se generen elementos que, integrados con otros como pueden ser diseños instruccionales adecuados, pueda contribuir a su debate y a una posible vía de solución: se trata de una nueva interculturalidad. Pensamos que este problema se resolverá en la medida en que se desarrolle una nueva cultura docente, y en general de la educación, sobre la base de un progresivo desarrollo en los alumnos de la competencia intercultural, del pensamiento crítico, de la conciencia y de las prácticas de autorregulación.

En este número hemos hecho pues una llamada con este propósito. La respuesta ha sido irregular. Pero ello no le quita validez al intento, queda la cuestión abierta y por otra parte hemos recibido una serie de trabajos que sin abordar directamente este tema constituyen valiosas aproximaciones a la realidad de la interculturalidad en la educación en nuestro entorno.

Palabras clave.- Interculturalidad, nuevo paradigma educativo, educación transfronteriza

Abstract.-

Massive Online Courses have highlighted a key point which was already present in virtual education whatever their nature: the benefits of technological media or of connectivity among students is not enough for quality learning to take place. Sometimes, it is not enough even for simple learning related to the objectives, or for an educational experience to take place among students. At other times, we have talked about the need for learning

interaction. In this paper, we will discuss the effective communication among students in different cultural, communication and life situations.

There seems to be a misunderstood voluntarism and altruism whereby MOOCs and online courses, just by setting them up, will make the integration of students and teachers possible in some situations and with some communication problems that were already complex even in cases of simple classroom teaching with students who shared the same community and a common live and communication key.

Paradoxically, educators and education professionals see MOOCs as a means of educating students around the world. They are unwilling to seriously consider what happens when thousands of students with a wide range of competence levels, learning situations, cultural and academic backgrounds are all trying to learn, whatever part of the world they happen to be, through videotaped lectures. This is a key problem in MOOCs, as well as in a greater or lesser extent in virtual education. It currently takes place in the design and development of any online course, in any discipline. Yet, little is known of these events by organizers and teachers.

The idea in this issue of RED is to open the discussion and propose an element that, integrated with others such as an adequate instructional design, can contribute to its debate and to a possible solution. It is a new Interculturalism. We think it will be solved as long as a new teaching culture develops, as well as a new general education culture on the basis of a progressive development of students' intercultural competence, critical thinking, awareness and self-regulation practices.

In this issue, we have a call to fulfil this purpose. The response has been irregular. But this fact does not diminish the validity of the attempt. The question remains open. Besides, we have received a number of works that even if they do not directly address this issue, they are valuable approaches to the reality of Interculturalism in education in our environment.

Keywords.- Interculturalism, new educational paradigm, cross-border education

En los programas de formación intercultural hemos visto cómo los entornos conectados pueden ayudar a conseguir la competencia intercultural. Sin embargo lo que nos interesa ahora, lo que nos interesa para que la comunicación, necesaria en todo proceso de aprendizaje, sea efectiva en el nuevo escenario de la educación, es lo recíproco: Resolver con una pedagogía adecuada el problema de déficit de interculturalidad que se produce en los cursos masivos, o simplemente en los que concurren personas provenientes de distintas culturas, o con fuertes diferencias culturales y de valores.

En lo que sigue justificaremos el presente número monográfico de RED. Desarrollaremos para ello las ideas y conceptos que tienen que ver con la nueva educación, interacción e interculturalidad. Veremos pues bajo un enfoque distinto y con una nueva pedagogía la interculturalidad.

1. Interculturalidad y la nueva educación

1.1 La nueva educación

En el título del monográfico "Interculturalidad en el nuevo paradigma educativo" va implícito el concepto de nueva educación. No existe consenso sobre cómo llamar a la educación que tiene como base material las redes y los entornos conectados, y cuyos cambios más significativos son los cambios en la metodología docente y en los nuevos procesos cognitivos y de representación que están en la base del aprendizaje. Desde el punto de vista conceptual más centrado en la tecnología el constructo que quizá más se aproxime es el de *blended learning*.

Pero a propósito de este término como a partir de otros anteriormente utilizados --- *e-learning*, *b-learning*, *m-learning*, *OD-learning*,... --- podríamos plantearnos si existe alguna modalidad de educación que no utilice la tecnología como recurso en algún momento. Actualmente ninguna o muy poca. Incluso la mayoría de los profesores tradicionales utilizan apuntes convencionales pero en formato digital, PDFs, en vez de papel impreso. La diferencia es que ahora lo dejan en el LMS en vez de dejarlo en la copistería. Esta práctica está además integrada en la forma de proceder de siempre de estos profesores. Incluso supervisan la bajada de documentos y velan porque los exámenes reflejen su contenido.

Podemos asegurar pues que simplemente utilizar los medios y las oportunidades tecnológicas no implica necesariamente un cambio.

Desde esta perspectiva, el término educación mezclada o *blended learning* es inapropiado, no vigente o al menos confuso. Algunos utilizamos exclusivamente la expresión **educación**, sin más. Aunque para hacer énfasis en los cambios de calado utilizamos, como menos comprometedor y más fácilmente aceptable, la expresión nueva educación.

ERIC publica el, por lo demás, excelente trabajo *The Rise of K-12 Blended Learning: Profiles of Emerging Models* coordinado por Heather Staker (2011), Senior Research Fellow en el Clayton Christensen Institute. Recordemos que Christensen (2012 y 2013) es el autor del concepto y término "innovación disruptiva" que tan mal se ha interpretado y que frecuentemente utilizamos (Zapata-Ros, 2013b).

En este trabajo se nos da una definición de *blended learning* que ilustra lo que queremos decir:

*Blended learning is any time a student learns at least in part at a supervised brick-and-mortar location away from home and at least in part through online delivery with some element of student control over time, place, path, and/or pace.*¹

¹ El aprendizaje mezclado se produce cada vez que un estudiante aprende, al menos en parte, de forma supervisada fuera de los edificios escolares, por lo menos en parte a través de la entrega online, con algún elemento de control del estudiante que tenga en cuenta el tiempo, el lugar, la ruta y / o ritmo con que se produce la tarea y el aprendizaje.

El término *mezcla*, hace referencia a con/sin tecnología, a una gradación. Así pues todo ahora es *blended*. Al utilizar para ella la expresión *educación*, sin más, entendemos que sería la educación sin elementos instruccionales de tecnología la que precisaría de calificativo.

De esta forma, en función de lo que sensatamente se quiere decir, lo adecuado es utilizar la expresión *anywhere and anytime learning*, o en español **educación en cualquier lugar y en cualquier momento** (Reigeluth et al, 2008) (Reigeluth, 2012) (Zapata-Ros, 2013c).

Desde la perspectiva de este modelo (el de *anywhwre-anytime learning*, o el de la educación postindustrial, como de otra forma le denominaremos) **la referencia, el modelo, la métrica, es el alumno**. Y este principio es universal, no depende del contexto. Cada alumno es diferente en cómo, cuándo y dónde aprende. La educación industrial, como la producción industrial, eran una educación y una producción de estándares: Edades, cursos, grupos,... (Como lo era el *Prêt-à-porter* en la producción industrial). Bloom (1984) puso las bases conceptuales con el *problema 2 sigma* y con *Mastery Learning* para el nuevo modelo, y la tecnología (Zapata-Ros, 2013d) está dando la posibilidad.

Si lo analizamos podemos ver que el planteamiento es radicalmente diferente en esencia. La tecnología es algo importante, pero casi anecdótica si lo comparamos con las posibilidades inherentes a las metodologías que se pueden poner en marcha con su concurso.

Cuales son pues los rasgos más importantes de esta nueva educación. Numerosos y prestigiosos autores señalan que las características que van emergiendo y que van perfilando la nueva educación en la sociedad del conocimiento o en la sociedad postindustrial como le llaman otros, afecta a aspectos básicos y le confiere una nueva naturaleza. Así estaríamos en presencia de un nuevo paradigma educativo.

Cuál es pues el rasgo más importante de nuestra educación y cuál es el que está cambiando. Nuestros actuales sistemas educativos atienden enormes masas de alumnos. Alumnos que han pasado por ellos desde educación infantil, primaria y secundaria. Estos sistemas han estado diseñados y configurados para hacer frente a un gran número de alumnos, y la conformidad es un principio básico (Martin, 2013). La sociedad, los empleadores, las familias, y los creadores de moral y de valores sociales han puesto su confianza en ellos. La cuestión radica en reunir los alumnos de una misma edad, juntos en un mismo espacio y a una misma hora, organizarlos, enseñándoles las mismas cosas, ponerlos a prueba, y por último clasificarlos. Es una tarea ardua y gigantesca, pero el sistema está diseñado para hacer precisamente eso. Y durante los dos últimos siglos ha funcionado a la perfección. Desde su lógica interna el sistema hace un trabajo bastante bueno con un mínimo de recursos y con una producción máxima.

A partir de lo constatado en distintas fuentes (Zapata-Ros, 2013a) podemos decir que este estado de cosas se está acabando. La gente no está conforme porque el producto no asegura los resultados esperados. El estado de opinión está cambiando por parte de los

usuarios, estudiantes, egresados y familias, que no encuentran respuestas a las expectativas puestas en los planes de formación.

Se plantea pues un nuevo sistema basado en tareas y en logros en consonancia con las capacidades y con las características individuales y no en el tiempo, en el espacio o en la edad. Y se plantea en este caso con relación a las diferencias que tienen su origen en situaciones determinadas por diferencias culturales.

Es la primera vez que la potencia tecnológica puede responder a esta necesidad. Abordamos pues como un desafío qué usos educativos de las tendencias que se están manifestando dan respuesta a esa necesidad y cuáles de las tecnologías emergentes o ya en presencia tienen un potencial y unos rasgos para ese desafío.

1.2 Interacción e interculturalidad.

Frecuentemente los programas y la práctica de la educación virtual, entre las que el caso más destacado vuelve a ser el de los MOOCs, omiten criterios elementales sobre la ayuda pedagógica, como lo es tener en cuenta las situaciones de los alumnos. Este hecho no es irrelevante en la consecución de los objetivos de aprendizaje, ni simple de abordar.

En otro lugar, quien suscribe pone como ejemplo, en clave de relato, su propia experiencia como profesor novel. Se trataba de explicar a alumnos, todos ellos de una localidad cercana a la suya, los números reales. La primera cuestión era cómo introducirlos. Era muy importante para el autor, en ese momento, hacerlo con el rigor preciso para no engañarles, o mejor para no cometer fraude desde el punto de vista de las matemáticas, es decir que la exposición fuese deductiva, no dar nada por supuesto, que todo se basase en lo anterior,... y hacerlo para niños de 15 años. Al final optó por una interpretación intuitiva de la axiomática que se basa en las cortaduras de Dedekind para el tercer axioma de los números reales, alternativa al axioma del supremo, o a los de Cauchy o de Bolzano-Weierstrass, por ser mucho más intuitiva que éstos (ver http://es.wikipedia.org/wiki/N%C3%BAmeros_reales).

Cuando llegó el momento el profesor novato se encontró con cuarenta pares de ojos fijos en él, de muchachos callados y expectantes. Como muestra del salto cognitivo puedo decir que algunos de ellos desconocían el significado de la palabra semáforo como puede comprobar después, porque en aquella época ---octubre de 1977--- en su pueblo no había ningún semáforo. Ni que decir tiene lo que suponía para ellos un lenguaje con las palabras matemáticas axioma, cortadura, supremo,...Ésta era la situación.

Durante la explicación en ninguno de sus ojos hubo el brillo que los profesores tan frecuentemente hemos detectado cuando se produce el *insight*. Al final quedó en ellos una situación de expectación como diciendo ¿y ahora qué?

De aquella experiencia al autor le quedó, como de otras, una única idea: La importancia de establecer un enlace, un puente, entre la situación previa de los alumnos en cuanto a conocimientos ideas previas sobre el tema, expectativas etc., para lo cual es imprescindible conocerlos a ellos y lo que tenían que conocer y comprender, entre la situación previa y los objetivos. Qué se sabía sobre el aprendizaje de las matemáticas, o

del aprendizaje en general, en las diferentes etapas, las teorías que había. Fue un placer conocer los aportes de Gagné, Ausubel, Novak y Hanesian,... y la secuenciación de contenidos a partir de sus teorías y de las de Reigeluth y Merrill.

En la situación descrita había una gran heterogeneidad entre profesor y alumnos, pero una notable cohesión cultural entre estos, aunque algunos provenían de núcleos rurales, lejanos y aislados. Sin embargo en las situaciones de aprendizaje de la educación a distancia convencional se congregaban alumnos de distintos ámbitos no solo geográficos, sino culturales, sociales y de edad.

Las interacciones, detectables para un profesor avezado por signos externos del *insight* de aprendizaje, son para favorecer mecanismos de ajuste entre las situaciones individuales de aprendizaje a través de las interacciones.

Entre los alumnos, que concurren a los programas virtuales, las distancias cognitivas, fundamentalmente debidas a factores de disculturalidad son enormemente más grandes, y las necesidades de interacción exitosa mucho mayores. Su ausencia produce frustración y abandono. El caso extremo son los MOOCs.

Un caso más dramático, pero en esencia similar, es el que narra **Ghanashyam Sharma** (2013) en el post *A MOOC Delusion: Why Visions to Educate the World Are Absurd*, las diferencias son de un profesor de inglés que pasa de impartirlo en Nepal a hacerlo en un programa de posgrado en la Universidad de Louisville.

De hecho reconoce que esto es lo que sucede en un caso normal, cuando:

Las disciplinas académicas y los entornos de enseñanza/aprendizaje (o, dicho simplemente, cursos) son (lo cual sucede casi siempre) altamente especializado, aún situado en sistemas académicos y culturas locales.

Por eso es, sigue diciendo,

por lo que tuve que empezar encerrándome con los materiales en el sótano. Me tomé varios años de entrenamiento para ganar la capacidad y la confianza para enseñar el mismo tipo de cursos que ya había enseñado en un país y en un sistema académico diferentes.

Hay un gran desconocimiento de estos hechos por parte de los organizadores y de los docentes. No basta pues con la disposición en apariencia bienintencionada y con el altruismo mal entendido según el cual los MOOCs, con solo ponerlos en marcha, van a hacer posible la integración de estudiantes y profesores en estas situaciones y con estos problemas, que son ya complejos aún en casos sencillos. Es triste ver cómo los educadores ven este tipo de formación como medio de educar a los estudiantes en todo el mundo y no tiene la voluntad de considerar seriamente lo que pasa cuando miles de estudiantes con un amplio espectro de niveles de competencia, situaciones de aprendizaje, bagajes culturales y antecedentes académicos tratan de aprender todos, cualquiera que sea la parte del mundo donde estén, mediante conferencias grabadas en vídeo. Este problema es el problema evidente que se produce en el diseño y en el desarrollo de cualquier curso online en cualquier disciplina en este momento.

Los modelos formativos que finalmente se consoliden lo harán merced a integrar los resultados de investigaciones de aprendizaje intercultural, de encontrar espacios

comunes de comunicación y de aprendizaje entre profesores y alumnos que permitan que se produzca un aprendizaje efectivo y evitar, además de otros males como son la desconfianza, el abandono.

Así pues nuestro deseo de educar a todo el mundo desde la comodidad de nuestros ordenadores portátiles no se traduce de forma simple, sin más, en un efecto significativo en la mejora de la educación, ni tan siquiera tenemos la garantía de que esa sea una auténtica educación comparable con la que ya existe. Necesitamos más investigación sobre cómo los estudiantes aprenden en plataformas en línea, y comprender mejor cómo, a los estudiantes de diferentes entornos y orígenes académicos, culturales, sociales y geográficos, les va en este tipo de espacios.

La usencia de este planteamiento en cómo se presenta (porque se haga de forma excesivamente optimista) este tipo de formación, en su diseño o en el análisis de los resultados, puede tener efectos que repercutan sobre el resto de modalidades y elementos de progreso de la nueva educación.

Así ha sucedido, como en un efecto de rebote, con las campañas de *marketing* de las agencias de MOOC. Éstas en sus informes y artículos pagados hacen afirmaciones grandilocuentes y se presentan como líderes visionarios de una nueva forma de educación superior. Como ejemplo podemos señalar el caso de Coursera (2014) que, en su sección "Our Mision", señala "podemos imaginar un futuro en el que todos tengan acceso a una educación, en una clase mundial, que ha estado hasta ahora disponible para unos pocos elegidos." Incluso, y de forma aún más desconcertante, se da el hecho de que los educadores serios dan la impresión de hacer propio fácilmente este argumento de autobombo, quizá porque están afectados por el espejismo del altruismo. Aceptan fácilmente y de forma acrítica modelos que de otra forma no aceptarían en cuestiones generales de la enseñanza y del aprendizaje, como son la ausencia de un diseño educativo explícito y cuestiones elementales en la entrega (evaluación, interacción,...), en la participación y en la implicación de los estudiantes. Suponen por otro lado que la revisión por pares, la autoevaluación y la discusión académica es ahora, cuando se hace sobre MOOCs, extremadamente rica, crítica y productiva. Más aún de lo que lo era antes o que cuando se hace en otras condiciones convencionales, o incluso *online*, sin que nada avale esa suposición.

Está claro el entusiasmo por el acceso sin precedentes que tienen especialistas, docentes y público en general de todo el mundo a la educación de universidades como la de Harvard y el MIT. Pero este entusiasmo ¿debe eclipsar lo que debiera haber sido el tema de discusión serio: la barrera intelectual y pedagógica a pesar del acceso tecnológico? Esta idea sigue perturbando el mundo de la sensatez, pero la incuria intelectual es mayor cuando universidades normales se dejan llevar por este entusiasmo, y ofrecen algo parecido, franquicias, que ni tan siquiera tienen el atractivo de Harvard o MIT. Este fenómeno bien pudiera ser conocido (Ritzer, 2010) como una *Mcdonaldización de los MOOCs*.

2. Interculturalidad

En general el objetivo de un abordaje intercultural en un contexto educativo es analizar las diferencias en la comunicación que se producen dentro de grupos de estudiantes procedentes de culturas muy diferentes entre sí, con el fin de identificar aspectos que deben trabajarse con personas de otros grupos distintos, que trabajan con ellos, para

hacer que la comunicación sea más fluida, personalmente satisfactoria para los participantes y eficaz de cara al trabajo común.

Se espera con ello mejorar la capacidad de los estudiantes para integrarse en equipos multiculturales y, en definitiva, su empleabilidad, en un mundo en el que proyectos de todo tipo y empresas se encuentran fuertemente internacionalizados.

La novedad es que **en un contexto online no hay personas de otros grupos distintos que trabajan con ellos, no hay otros ni ellos. No hay anfitriones ni invitados. La interculturalidad es encontrar un espacio común de comunicación.**

En un abordaje intercultural de este tipo confluyen varias líneas de la tradición pedagógica que es conveniente tener en cuenta:

- Comunicación intercultural como competencia,
- Resolución de problemas como una competencia básica en todas las actividades.
- Lenguaje de patrones
- Trabajo colaborativo específico en equipos multiculturales.

El concepto interculturalidad clásico procede del de multiculturalidad, que después ha evolucionado. Se introdujo con fuerza en los años 60 en EEUU, un país con un alto grado de multiculturalidad, en un intento de ofrecer entornos educativos atractivos y comprensibles para niños pertenecientes a distintos grupos étnicos y culturales. El fin último, no obstante, alcanzaba a todos los niños, fuese la que fuese su procedencia, y se refería a promover una educación equitativa y respetuosa con los distintos *backgrounds* culturales y formarlos en valores igualitarios. Desde entonces, el término se ha utilizado también para caracterizar diferencias relacionadas con el sexo, la religión, la clase social o, incluso, los distintos grados de capacidad de los estudiantes, desde aquellos que presentan discapacidad a los superdotados. En esta línea, este concepto ha inspirado la formación de profesores y, posteriormente, de otros profesionales de ayuda como pueden ser médicos, psicólogos, consejeros o trabajadores sociales, con el fin de conseguir que los usuarios se sientan cómodos y puedan trabajar sin restricciones innecesarias en los correspondientes servicios.

Este enfoque se ha ido extendiendo a otros países, muy posiblemente en relación con la propia diversidad cultural que presentan. Así, en España floreció en los años 90, coincidiendo con la gran afluencia de inmigrantes, afectando no sólo a la educación y otros servicios sociales, sino también a la publicidad o la formación de profesionales que les atendían en distintos servicios comerciales.

No obstante, el concepto de multiculturalidad ha ido también evolucionando, quizá con cierta preferencia actual por el de interculturalidad. Así, por multiculturalidad se entendería el reconocimiento de la existencia de distintas culturas, ya sea dentro de un mismo país o en países distintos, sin que ello implique necesariamente una mezcla o fusión entre ellas. En cambio, el de interculturalidad hace una referencia más clara a la comunicación y la creación de espacios donde las distintas culturas pueden hacer aportaciones valiosas. En cualquier caso, y si bien inicialmente probablemente se enfatizaron los aspectos deficitarios y problemáticos derivados de estas diferencias culturales (p.e., atención a estudiantes inmigrantes o mediación), últimamente se entiende como una aportación valiosa para la diversidad que, entre otras cosas, puede estimular la adopción de puntos de vista distintos y, en ese sentido, favorecer la creatividad.

Pero, en un mundo globalizado, la sensibilización hacia este tema ha alcanzado también otros campos de actividad. En el contexto universitario, más recientemente, el término se ha utilizado en relación con los servicios de estudiantes o de relaciones internacionales, igualmente con el fin de ayudar a ofrecer entornos adecuados para facilitar la adaptación de estudiantes procedentes de otros países y culturas, ya sean como estudiantes en visitas temporales, como los Erasmus, o plenamente incorporados a los estudios de una universidad para realizar sus estudios completos. En el contexto empresarial, por otra parte, la necesidad de trabajar en equipos procedentes de países y culturas muy diferentes, ha hecho que la formación en multiculturalidad sea una actividad común para los profesionales que trabajan en empresas que se han internacionalizado. Este tipo de interculturalidad se le ha conocido como transfronteriza (UNESCO, 1995, 2010).

Un objetivo frecuente de este tipo de tratamiento es tratar limitaciones como son los estereotipos que dificultan la comunicación. Desde esta perspectiva, interesa especialmente la capacidad para comunicarse de forma eficaz con miembros de otros grupos culturales con el fin de trabajar en proyectos comunes. Algunas características y estereotipos de la comunicación, en este sentido, son los siguientes:

Los estudiantes orientales, frente a los occidentales, son descritos como menos participativos y proclives a la interacción en las clases, debido a su miedo a equivocarse, por una parte, y especialmente con sus profesores, a los que honran con un silencio respetuoso. De hecho, es un silencio difícil de romper en opinión de sus profesores occidentales.

Los estudiantes hispanoamericanos, por otra parte, son también descritos como respetuosos, ceremoniosos, poco participativos y con una lógica y argumentación difíciles de seguir. Como los orientales, parecen más propensos a adoptar una actitud más orientada hacia la colectividad.

Igualmente, los estudiantes españoles son percibidos como participativos, directos, individualistas, rudos e intimidantes.

Una pieza clave, que debe constituir es el foco de cualquier planteamiento de este tipo. Lo constituye el trabajo de los propios profesores, que tendrán que adoptar también actitudes en correspondencia con los valores que se trata de desarrollar en los estudiantes.

3. Una nueva forma de interculturalidad.

La interculturalidad hasta ahora tenía una naturaleza eminentemente comunicacional y fuertemente social. Su vinculación con la educación era precisamente para favorecer una educación en valores, aquellos que potencian los de la interculturalidad precisamente. Se hablaba y se habla de “educación para la interculturalidad”. Ésta constituye el objetivo de la formación, como valor y como práctica.

El planteamiento ahora es otro: la nueva interculturalidad tiene un carácter eminentemente educativo, pasa de ser un objetivo a ser **además** un instrumento y una competencia claves para la nueva educación. Esto tiene implicaciones pedagógicas cuyo estudio, análisis y debate queremos ahora propiciar.

Las instituciones y agencias de educación han incluido este planteamiento en su agenda, dentro de lo que se conoce “educación transfronteriza” (*cross-border education*) aunque como veremos más desde una perspectiva de gestión y de política educativa (universitaria preferentemente) que desde una perspectiva del análisis y de la

investigación de cuáles son las modalidades de los entornos que las propician y los procesos de aprendizaje más favorables para esos objetivos.

Desde esta perspectiva Jane Knight (2006, 19) recuerda la definición dada por la OCDE (2005) y Vincent-Lancrin y Pfothenauer (2012):

La educación transfronteriza se refiere al movimiento de personas, programas, proveedores, conocimientos, ideas, proyectos y servicios a través de fronteras nacionales. Aunque ese movimiento sea virtual, a través de las redes telemáticas. El término es utilizado a menudo de forma intercambiable con "educación transnacional" y "educación sin fronteras". Hay diferencias sutiles pero importantes entre estos términos.

Una descripción más completa de la educación transfronteriza está incluida en el reciente Directrices en materia de calidad en transfronteriza Educación Superior desarrollados conjuntamente por la UNESCO y la OCDE (2005).

En este documento, la educación transfronteriza se define como:

"La educación superior que se produce en situaciones en las que el profesor, los materiales de estudio, los propios programas educativos, la institución/proveedora o el curso cruzan fronteras jurisdiccionales educativas nacionales. La educación transfronteriza puede incluir la educación superior pública o privada y la sin o con fines de lucro. Abarca una amplia gama de modalidades en un continuo que va desde la educación presencial (adoptando diversas formas en las que son los estudiantes los que viajan a las que son las escuelas las que organizan sus actividades en el extranjero) a la educación a distancia (usando una amplia gama de tecnologías que constituye el e-learning)".

Ese mismo documento reconoce en el contexto de la educación transfronteriza de la educación virtual Jane Knight (2006, 7):

Los nuevos proveedores, como son las universidades virtuales, las sucursales universitarias en otros países y las universidades corporativas, están creando un nuevo paradigma de la educación superior en gran parte como una respuesta a la nueva demanda, pero también como una manera de utilizar las ventajas y las oportunidades que ofrecen los avances de la tecnología.

Sin embargo la perspectiva no es educativa sino de gestión; Cómo resolver los problemas administrativos, legales, de organización, de política universitaria en definitiva, que esta nueva educación plantea. Se ponen sobre la mesa cuestiones como quién otorga el crédito y la validez del título, la aceptación en el país de destino, etc.

No es baladí. Está claro que un factor clave para el éxito del programa es "quién" concede los créditos del curso o quién otorga el título definitivo del programa. Y consecuentemente que la institución que concede los créditos sea reconocida como tal en el país receptor, como que son créditos de calidad y están otorgados de buena fe. Este también es un factor clave en la educación virtual transfronteriza. Lo estamos viendo todos los días los que participamos en programas de postgrado y de doctorado para alumnos de países latinoamericanos.

De igual importancia crítica es si la calificación es reconocida por las instituciones que reconocen y acreditan estudios, por los empleadores (públicos y privados) y por las instituciones que continúan los estudios o las actividades de investigación en el país receptor, y en países terceros también. Es el problema de **la legitimidad percibida** de la calificación y su reconocimiento en el país y en el extranjero.

Estos problemas se han abordado mediante alianzas estratégicas. Pero estas alianzas implican cuestiones como quién posee los derechos de propiedad intelectual sobre el diseño del curso y materiales. ¿Cuáles son los roles y responsabilidades legales de los países participantes socios en términos de académico, personal, de contratación, de evaluación financiera y en cuestiones administrativas? Estos hechos plantean desafíos a lo que ya existe, a las políticas nacionales e internacionales y a los marcos regulatorios.

Pero no son estos los desafíos que nos ocupan de la educación intercultural transfronteriza sino los temas que se deriven del estudio y de investigar las nuevas metodologías docentes. Los procesos que creen espacios y métodos donde se resuelvan los problemas que hemos planteado en el apartado1 de esta presentación.

En la literatura que hemos consultado sin embargo no se aprecian notables preocupaciones pedagógicas o sobre cómo se van a producir los aprendizajes.

Sin embargo la “educación transfronteriza” (*cross-border*), como le llama el documento de la OCDE ---y como queda definida en su segunda acepción por Jane Knight (2006, 19), la OCDE (2005) y Vincent-Lancrin y Pfothenauer (2012)) o “educación intercultural sin fronteras” (UNESCO, 1995, 2010)--- tiene cosas en común con la interculturalidad clásica en la medida de que se congregan individuos provenientes de distintas culturas. Pero hay muchos elementos distintos:

Interculturalidad clásica	Educación intercultural sin fronteras (<i>cross border</i>)
Comparten espacios, ubicaciones,...	Cada uno tiene un espacio propio, una cultura
Comparten legislaciones, regulación de la convivencia.	Cada uno tiene su propia regulación.
Comparten determinaciones de la historia, la religión, las tradiciones, aunque cada grupo tenga las suyas	Cada uno tiene sus propias tradiciones, con vigencia total e independiente.
Hay una cultura “anfitriona” y unas culturas “invitadas” o “huéspedes”	Las culturas de los grupos son igualmente preponderantes
Están dispuestos a una integración inclusiva	No se plantea la integración, sino crear un espacio común con cosas compartidas de forma tácita o consensuada
Hay una cultura destino (la anglosajona) y una inclulturación (normalmente las estructuras lingüísticas son el reflejo a la vez que determinan las estructuras lógicas y las convenciones sociales)	Hay unas culturas nativas

Tabla 1.- Interculturalidad clásica y educación intercultural sin fronteras (*cross border*)

Sin embargo no hemos encontrado significativas aportaciones sobre las pedagogías más adecuadas o innovaciones pedagógicas en este tema: Cómo organizar entornos de trabajo colaborativo, como encontrar abordajes conceptuales que respeten las diferencias y ayuden a establecer andamiajes conceptuales con referencias comunes, estrategias de resolución de conflictos a causa de distintos valores, creación de espacios de valores compartidos, metáforas comunes, etc., etc.

Pero antes de abordar esta cuestión queremos señalar dos aspectos que no se contraponen con el resto y que son invariantes en cualquier tratamiento de la interculturalidad en la educación desde sus principios:

En primer lugar señalamos, como argumenta José M. Touriñán-López (2006), la importancia de los valores como conclusión de un discurso eminentemente axiológico:

El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural. (...). La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad. Precisamente por eso, la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores. En la comunicación intercultural, necesariamente, tenemos que elegir valores.

Otra cuestión que es importante señalar es que la preeminencia de un lenguaje, o de competencias lingüísticas sobre otras, constituye una situación de partida de desigualdad (UNESCO, 1953 y 2003) (Zapata-Ros, 2012), particularmente para competencias que no están correlacionadas con las competencias lingüísticas, incluso que no están correlacionadas con competencias comunicacionales (casos de autismo, síndrome de Asperger, etc.).

4. Una pedagogía para la nueva interculturalidad

En lo expuesto se constata la necesidad de teorías y modelos que desarrollen qué formas de organizar la enseñanza son las más adecuadas para estas nuevas situaciones y necesidades. Igualmente hacen falta prácticas innovadoras e investigaciones para validar las teorías o simplemente que arrojen luz sobre cómo organizar la educación. Y por supuesto un diseño instruccional que permita articular teorías y modelos con la práctica y la investigación.

Poco es lo que se ha avanzado en este sentido, o al menos lo que hemos encontrado.

Es frecuente encontrar referencias donde se plantea el *e-learning* como ámbito para aprender la interculturalidad tal como lo plantea Claire Bélisle (2008).

Así por ejemplo se ha planteado utilizar el *e-learning* como alternativa a la adquisición de competencias interculturales a través de programas formativos centrados en la adquisición del lenguaje y a través de él a la cultura, de la generalización del plurilingüismo en las escuelas europeas. Aunque se reconoce la importancia de la creación de recursos de elearning y con ellos se haya dado lugar a una maduración de objetivos socioculturales educativos, estrategias y métodos en la enseñanza de idiomas y el desarrollo de los recursos de *e-learning* específicos para las competencias culturales. Y que incluso hayan dado lugar a empezar esta reflexión mediante la formulación de la noción de "competencia intercultural" en los estudiantes.

Sin embargo las metas y métodos de aprendizaje se han banalizado, se han transformado a lo largo del proceso. Byram (1992) lo describió muy bien: "... se ha convertido en la costumbre de enseñar lenguas extranjeras en las escuelas secundarias, como si los alumnos fueran a convertirse en turistas y veraneantes en el país extranjero. Se les enseña el lenguaje necesario para la supervivencia en este tipo de situaciones y se les da un poco de información "útil", más bien superficial sobre el país en cuestión. Sin embargo, esto no tiene ningún efecto sobre su visión de su propia identidad y la de los demás; se les invita implícitamente a permanecer firmemente anclada en sus propios valores y la cultura".

Esta crítica es válida en la actualidad, no solo en los aspectos de interculturización que hemos descrito, sino incluso en los aspectos científicos. En definitiva se ha considerado la interculturalidad como una cuestión puramente lingüística, incluso en el *e-learning*.

Pero pasar de la enseñanza de las culturas al desarrollo de la competencia intercultural es una tarea compleja para los profesores. El desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes implica un cambio desde un enfoque basado en la información a un enfoque basado en el dominio del análisis cultural y de la comunicación cultural, que permita a los alumnos interactuar con éxito con personas de otras culturas e identidades. Es preciso una pedagogía de la web social y de los entornos personales de aprendizaje (Cabero y Zapata-Ros, 2013) (Amine, 2009) (Schaffert & Hilzensauer, 2008), como ya hemos tratado en otros trabajos (Zapata-Ros, 2013e).

Se han considerado igualmente los activos que el e-learning dispone para la educación intercultural (Bélisle, 2008). Y no pensamos solo en los contenidos propios de interculturalidad.

El aprendizaje en entornos conectados (el antiguo *e-learning*) implica un concepto global que se refiere ", en su sentido más amplio, a un proceso socio-psicológico, con un propósito dinámico de cambio, en los individuos y en las colectividades." (Kollias, 2006). En comparación con otros tipos de aprendizaje, hay una dimensión específica que tiene que estar presente en el conjunto de todas las experiencias de aprendizaje de la escuela. Se trata de la experiencia de pensamiento. Los contexto sociales, y en particular

los contextos conectados, son imprescindibles en el primer caso y potenciados en el segundo para "aprender a pensar". En ese sentido la escuela o el aprendizaje académico, suponen siempre en última instancia el aprendizaje basado en el conocimiento. Se trata de aprender a pensar con la información y los conocimientos existentes, aprender a pensar sobre las cosas, sobre las personas, situaciones, acontecimientos, naturaleza, historia, etc., con el fin de producir nueva información y ahora el conocimiento. Y esto se inicia con la adquisición de la lengua propia, de las claves, de cada disciplina, y con el "modo de pensar" de esa disciplina. Diana Laurillard (1993) habla de "conocimiento articulado", o "la experiencia de segundo orden de la realidad" obtenida "a través de la reflexión sobre la experiencia."

Por lo tanto, *e-learning* en las escuelas y universidades es el aprendizaje basado en el conocimiento que se integra el uso de la tecnología digital en la creación de ambientes de aprendizaje. Un entorno de *e-learning* es una donde las prácticas educativas son, en parte o totalmente en base a la información y tecnología de comunicación. No puede haber una combinación de aprendizaje presencial ya distancia, en línea y fuera de línea, solitario y el aprendizaje en grupo. Pero aquí también lo que es específico de *e-learning* académico, en comparación con otros tipos de *e-learning* es el papel central del conocimiento como medio para comprender en profundidad el significado de lo que se estudia. En este sentido **la interculturalidad supone una puesta en común centrada en lo que se estudia.**

Hemos visto como los entornos conectados pueden ayudar a conseguir la competencia intercultural. Sin embargo lo que nos interesa es lo recíproco ¿cómo resolver con una pedagogía adecuada el problema de interculturalidad que se nos produce en los cursos masivos o simplemente en los que concurren personas provenientes de distintas culturas, o con fuertes diferencias culturales y de valores.

Veamos qué hay sobre teorías y modelos, y sobre diseño instruccional:

Teorías y modelos

Los modelos de enseñanza son representaciones formales de las diferentes técnicas de enseñanza basadas en una visión particular del alumno y con el objetivo de desarrollar aspectos específicos. Uno de estos modelos de enseñanza es el "diseño instruccional", que es el proceso sistemático de traducir los principios generales del aprendizaje y de la enseñanza en los planes y en los materiales de enseñanza y aprendizaje, y que relaciona actividades específicas de enseñanza y los procesos de aprendizaje con los objetivos tal como han sido establecidos por los planes y metas educativas para el programa en cuestión.

Como afirma Loveless (1995), "No es posible considerar el uso de TI en las aulas sin reflexionar sobre las creencias que se tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza". Las posibilidades de las TIC de esta forma tiene mucho más que ver con un acercamiento a determinadas formas de aprendizaje y de trabajo que como el desarrollo de un conjunto

de habilidades, que por otro lado son el objetivo del programa instruccional en su conjunto.

De esta forma ningún tipo de formación informática de los maestros tiene por qué ser un desarrollo verdaderamente profesional, que implica, más allá de la formación profesional, los cambios en los enfoques de los docentes para el aprendizaje, en sus actitudes, representaciones, valores, creencias y comprensión metacognitiva. Es al revés. Así, por ejemplo, es sólo cuando los maestros han comprendido la importancia de las estrategias de aprendizaje, o interculturales como refuerzo de esas estrategias de aprendizaje, es cuando deben organizar los recursos tecnológicos

Para ello Bélisle (2008) propone los siguientes principios

1. Dado que los sistemas educativos son muy difíciles de cambiar. Es necesario tener una clara comprensión de las premisas sobre las que se construyen las actividades docentes y de aprendizaje, si no se quiere quedar atrapado en conductas en bucle sobre premisas anteriores.
2. Es importante entender cómo se produce el aprendizaje si se quiere mejorarlo o cambiarlo. Es necesaria pues la investigación en un fase inicial sobre cómo se produce el aprendizaje en contextos interculturales conectados y tener en cuenta las teorías más relevantes sobre interculturalidad y aprendizaje conectado.
3. Cada teoría del aprendizaje conduce a prácticas específicas en el aula, que también dependen de los actores educativos concretos situados en un campo pedagógico concreto. Es necesario sobre todo en períodos de incertidumbre, como son la innovación y el cambio que tiene como causa la multiculturalidad y la tecnología digital, no tomar decisiones normativas hasta no tener una mayor perspectiva, con el fin de tomar las decisiones adecuadas.

A éstas habría que añadir que es imprescindible un programa de investigación formativa o de investigación basada en el diseño (Gros, 2012) (Rinaudo y Donolo, 2010) (Zapata-Ros, 2010)

En este sentido, no hemos detectado que se pasa de enunciados genérico.

Sin embargo sí existen buenas perspectivas. Hay una idea (Bélisle, 2008) de que los estudiantes y profesores pueden potenciar en la medida en que desarrollan una nueva cultura de la educación, y que lo hagan sobre la base de la competencia intercultural, el pensamiento crítico, la conciencia y las prácticas de autorregulación.

Pero recordemos qué son las competencias interculturales y pongámoslo en relación con ideas que debieran inspirar la acción educativa, con principios pedagógicos. Estas competencias se basan en una comprensión profunda sensible de la otra persona y en las capacidades comunicativas. Se basa pues en la capacidad, a partir de unos elementos conocidos y de las reglas de la comunicación, de ir reconstruyendo una vasta red de relaciones conceptuales que no es la propia ni la ajena. Esta idea nos recuerda algunos

principios que rigen algunos tipos de aprendizaje como es el de la “completitud” en la psicología *gestáltica*.

Otra idea apuntada por Bélisle (2008), en base a su experiencia, es la constatación de que los profesores habían percibido la necesidad no sólo de informar sobre otras “culturas y civilizaciones”, sino de educar a los alumnos en la capacidad de “descentrarse” de la propia cultura y de tratar actuar teniendo presente y diferencias étnicas, sociales y culturales.

Según la visión tradicional los maestros fueron construyendo intuitivamente estrategias para crear a partir de sus propias experiencias personales la “cultura de destino” o la “segunda cultura”. Evidentemente las experiencias que ellos voluntariamente compartieron con los estudiantes, les proporcionaban una visión interna. Esto, si ya era un problema con la idea de la cultura anfitriona, lo es más cuando los alumnos intentan aprender sin abandonar sus propios nichos culturales. Pasar de la enseñanza de inserta en una cultura a una cultura de referencias compartidas, en el desarrollo de esta nueva competencia intercultural es una tarea compleja para los maestros. Para los estudiantes implica un cambio desde el aprendizaje basado en la información a un enfoque del aprendizaje basado en el dominio de análisis cultural y de la comunicación cultural, que permita a los alumnos interactuar con éxito con personas de otras culturas e identidades.

Estos son otros desafíos pedagógicos de la nueva interculturalidad.

En este sentido la competencia intercultural tiene que ver con **la capacidad de entender más de lo que registran las palabras en el lenguaje hablado o escrito**. Tiene que ver con el proceso de la comunicación humana y, por tanto, va más allá de la simple competencia lingüística.

“La dimensión intercultural (Byram y al, 2002, p.15) se refiere a

- ayudar a los alumnos a entender cómo la interacción intercultural se lleva a cabo,*
- cómo las identidades sociales son parte de toda la interacción,*
- cómo sus percepciones de otras personas y otras percepciones de los mismos de las personas influyen en el éxito de la comunicación*
- cómo pueden averiguar por sí mismos más sobre las personas con las que se comunican.*

Los profesores, por tanto, tienen que ayudar a los estudiantes a desarrollar:

- habilidades en la comprensión
- habilidades de descubrimiento
- habilidades de interacción, y

- comportamientos que expresan sentimientos de tolerancia, respeto, empatía y flexibilidad.

La idea más importante de las que pueden justificar la intervención pedagógica es que **las personas tienen diferentes identidades a través de las que participan en las interacciones sociales**. De esta forma algunas personas son mucho más receptivas a los diferentes comportamientos que generan las interacciones.

Hay pues, por diferentes razones distintos grados de competencia de cara a percibir y responder en las interacciones entre personas de distintas culturas.

De esta forma, la competencia intercultural puede ser entendida como "la capacidad [de alguien] para asegurar una comprensión compartida por personas de diferentes identidades sociales", y su "capacidad de interactuar con las personas como seres humanos complejos con múltiples identidades y con su propia individualidad". (Byram et al, 2002 , p.10)

La competencia intercultural es por lo tanto **lo contrario de tratar de averiguar las reacciones culturales recurriendo a la información estereotipada**. Esto presenta un desafío porque en determinadas áreas del aprendizaje lo que se persigue es el desarrollo de competencias abstractas o de síntesis.

Para los maestros **la competencia intercultural implica el desarrollo de "aprendices como mediadores interculturales que son capaces de interactuar con la complejidad y las múltiples identidades y evitar los estereotipos que acompañan a la percepción de alguien a través de una única identidad."** (Byram et al, 2002, P. 9)

Esto, como principio de intervención pedagógica, supone que la comunicación, además de ubicarse en un espacio de valores compartidos como hemos citado, tenga como eje los contenidos, las tareas y los objetivos de aprendizaje. Los profesores deben esforzarse por incluir en sus quehaceres esta perspectiva.

Evidentemente esto supone otro desafío: Los maestros fueron formados y utilizados, o desarrollaron competencias docentes espontáneas, para asegurar que los estudiantes adquieren un "conocimiento práctico de la *cultura destino*", para ello utilizaron modelos de *estereotipación*². Ahora deben de cambiar mucho para ayudar a los estudiantes a entender las diferencias y la *otredad*, marcos implícitos y explícitos de referencia, actitudes, creencias y valores. También deben sin perjuicio de lo anterior desarrollar la propia auto- conciencia de los estudiantes, la conciencia de su propia cultura, y su apertura a las diferencias, la tolerancia y el respeto mutuo.

Concluimos con esto, con el esbozo de algunos rasgos de intervención pedagógica, una propuesta de marco de referencia para la construcción de una nueva interculturalidad educativa.

² De *estereotipar*: "Fijar mediante su repetición frecuente un gesto, una frase, una fórmula artística, etc." *Real Academia Española* (RAE).

Ésta, por lo demás, ha sido pues la idea que nos ha guiado a convocar el presente número monográfico de RED.

Concluido el 29 de mayo de 2014

Zapata-Ros, M. (2014). Hacia una nueva interculturalidad (educativa). *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 41. 15 de junio de 2014. Consultado el [dd/mm/aaaa] en <http://www.um.es/ead/red/41/>

Referencias.-

- Amine, M. (2009): PLE – PKN. Retrieved from:
<http://mohamedaminechatti.blogspot.com/2009/04/ple-pkn.html> (30/10/13)
- Bélisle, C. (2008). eLearning and Intercultural dimensions of of learning theories and teaching models. Consultado el 29/05/2014 en <http://hal-ujm.ccsd.cnrs.fr/docs/00/26/43/30/PDF/InterculturelCB.pdf>
- Bloom, B. (1984). *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as ffective as One-to-One Tutoring*, Educational Researcher, 13:6(4-16). Consultado el 29/05/2014 en <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0004/TheTwoSigmaProblem.pdf>
- Byram, M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier collection «Langues et apprentissage des langues».
- Byram, M., Gribkova, B. and Starkey, H. (2002), *Developing The Intercultural Dimension In Language Teaching. A Practical Introduction For Teachers*, Council of Europe, Strasbourg. Consultado el 29/05/2014 en <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Cabero, J., & Zapata-Ros, M. (2013). Tendencias desde las III Jornadas de la Red de Campus Virtuales. *Campus virtuales*. Consultado el 29/05/2014 en <http://www.revistacampusvirtuales.es/index.php/es/revistaes/numeroactual/30-voliinum2/76-voliinum2-pres>
- Christensen C.M. (2012) Disruptive innovation . Consultado el 29/05/2014 en <http://www.christenseninstitute.org/key-concepts/disruptive-innovation-2/>
- Christensen, C. (2013). *The innovator's dilemma: when new technologies cause great firms to fail*. Harvard Business Review Press.
- Coursera (2014). *Coursera. Nuestra misión*. <https://www.coursera.org/about/>
- Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Consultado el 29/05/2014 en www.um.es/ead/red/32.
- Knight, J. (2006). *Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education. A Report Prepared for the Commonwealth of Learning and UNESCO*. Consultado el 29/05/2014 en <http://dspace.col.org/bitstream/123456789/86/1/GATS.pdf>

- Kollias, A. (2006). Framework for e-Learning Contents Evaluation, Position Paper. Consultado el 29/05/2014 en <http://promitheas.iacm.forth.gr/fe-cone./docs/Annex%201%20Position%20Paper.pdf> , 11
- LAURILLARD, Diana, (1993), *Rethinking University Teaching. A Framework for the Effective use of Educational Technology*. Routledge, London.
- LOVELESS, A. (1995). *The Role of I.T.: Practical Issues for the Primary Teacher*. London: Cassell.
- Martin, J. (2013) Complexity and Creativity. *Thoughts about Higher Education. Teach them correct principles...* Consultado el 29/05/2014 en <http://hethoughts.wordpress.com/2013/04/16/complexity-and-creativity/>
- OCDE (2005) Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education. Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier. Consultado el 29/05/2014 en <http://www.oecd.org/education/innovation-education/35779480.pdf>
- Reigeluth, C. M., Watson, S. L., Watson, W. R., Dutta, P., Chen, Z., & Powell, N. (2008). *Roles for technology in the information-age paradigm of education: Learning management systems*. Educational Technology, 48(6), 32-39
- Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número 32*. 30 de septiembre de 2012. <http://www.um.es/ead/red/32>
- Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 22. Consultado el 29/05/2014 en http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf
- Ritzer, G. (2010). *The McDonalidization of society 6*. Pine Forge Press.
- Schaffert, S., & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *Elearning papers*, (9), 2
- Sharma, G. (2013). A MOOC Delusion: Why Visions to Educate the World Are Absurd, *The Chronicle of Higher Education*. Consultado el 29/05/2014 en <http://chronicle.com/blogs/worldwise/a-mooc-delusion-why-visions-to-educate-the-world-are-absurd/32599>
- Staker, H. (2011). The Rise of K-12 Blended Learning: Profiles of Emerging Models. *Innosight Institute*. Consultado el 29/05/2014 en <http://eric.ed.gov/?id=ED535181>
- Touriñán-López, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *REV - Estudios sobre Educación - Vol. 10* (2006). Consultado el 29/05/2014 en <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/8928>.
<http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8928/1/EA.PDF>
- UNESCO (1995, 2010) Cross-border higher education. Consultado el 29/05/2014 en <http://www.unesco.org/en/higher-education/quality-assurance-and-recognition/cross-border/>
- UNESCO (1953). "Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza". París. Consultado el 29/05/2014 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131583so.pdf>
- UNESCO (2003). La educación en un mundo plurilingüe. Consultado el 29/05/2014 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>
- Vincent-Lancrin, S. and S. Pfothenauer (2012), "Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education: Where Do We Strand?", OECD Education Working Papers, No. 70, OECD Publishing. Consultado el 29/05/2014 en <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fd0kz0j6b-en>

- Zapata, M. (2010). La investigación formativa y la investigación basada en el diseño: Dos perspectivas de alcance. *RED-Revista de Educación a Distancia*, (22), 15. Consultado el 29/05/2014 en <http://www.um.es/ead/red/22/columna22.pdf>
- Zapata-Ros, M. (2012). La lengua materna y el aprendizaje. *Plan B. Una visión crítica y heterodoxa sobre los procesos de conocer, aprender y enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Consultado el 29/05/2014 en <http://ticcritica.blogspot.com.es/2012/11/la-lengua-materna-y-el-aprendizaje.html>
- Zapata-Ros, M. (2013a). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. *Campus virtuales* Vol II, No 02, 2013. Consultado el 29/05/2014 en http://www.revistacampusvirtuales.es/images/volIIinum01/revista_campus_virtuales_01_ii-art2.pdf y <http://eprints.rclis.org/18658/>
- Zapata-Ros, M. (2013b). Innovaciones disruptivas. *Redes abiertas*. Consultado el 29/05/2014 en <http://redesabiertas.blogspot.com.es/2013/05/innovaciones-disruptivas.html>
- Zapata-Ros, M. (2013c). Any time and anywhere. *Redes abiertas*. Consultado el 29/05/2014 en <http://redesabiertas.blogspot.com.es/2013/07/any-time-and-anywhere.html>
- Zapata-Ros, M. (2013d). El “problema de 2 sigma” y el aprendizaje ayudado por la tecnología en la Educación Universitaria. *RED. El aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*. Consultado el 29/05/2014 en <http://red.hypotheses.org/287>
- Zapata-Ros, M. (2013e). Gestión del aprendizaje en Educación Superior y web social. e-LIS International digital repository for Library and Information Science (LIS). Consultado el 29/05/2014 en <http://eprints.rclis.org/20070/>