



10 years ESJ
Special edition

María José Alcalá del Olmo Fernández

University of Málaga, Spain

María Jesús Santos Villalba

International University of La Rioja, Spain

Juan José Leiva Olivencia

University of Málaga, Spain

Submitted: 29 August 2020
Accepted: 07 September 2020
Published: 31 December 2020

Corresponding author:
Juan José Leiva Olivencia

DOI: [10.19044/esj.2020.v16n41p6](https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6)

© Copyright: Author(s)

Distributed under Creative Commons
BY-NC-ND 4.0 *OPEN ACCESS*

Cite as:

Alcalá del Olmo Fernández, M.J., Santos Villalba, M.J. y Leiva Olivencia, J.J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*. 16(40), 6. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>

Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario

Resumen

Las aulas universitarias se han transformado en los últimos años de manera acelerada. La metamorfosis de la nueva educación está impregnando los cambios didácticos, metodológicos, curriculares y tecnológicos del contexto universitario. La incorporación de metodologías activas e innovadoras buscan no solamente un cambio de rol y una enfatización del papel proactivo de los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje. De igual forma, pretenden dar un impulso constructivo al desarrollo integral, relacional y emocional de los estudiantes como agentes que, a la vez que adquieren competencias profesionales, se nutren de una formación en valores donde la interculturalidad y la educación inclusiva adoptan un eje trascendental. Para ello, en los espacios formativos universitarios se vienen desarrollando nuevas fórmulas y acciones metodológicas, cooperativas, de aprendizaje servicio y de implementación de modelos dinámicos basados en la resolución de problemas y proyectos. Este artículo pone de relieve la necesidad de estimular la formación intercultural a través de una amplia variedad de recursos metodológicos activos que fomenten la creatividad, el pensamiento crítico y el desarrollo práctico de la interculturalidad en los futuros profesionales de la educación.

Palabras clave: Metodologías activas; Interculturalidad; Inclusión; Contexto universitario; Formación inicial del profesorado.

Abstract

University classrooms have been transformed rapidly in recent years. The metamorphosis of the new education is permeating the didactic, methodological, curricular and technological changes of the university context. The incorporation of active and innovative methodologies seeks not only a change of role and an emphasis on the proactive role of students as protagonists of their own learning. Similarly, they seek to give a constructive impulse to the integral, relational and emotional development of students as agents who, while acquiring professional skills, are nourished by a formation in values where interculturality and inclusive education adopt a transcendental axis. To this end, new formulas and methodological, cooperative, service-learning and dynamic models based on problem-solving and project implementation are being developed in university training spaces. This article highlights

the need to stimulate intercultural training through a wide variety of active methodological resources that foster creativity, critical thinking and the practical development of interculturality in future education professionals.

Key words: Active methodologies; Interculturality; Inclusion; University context; Initial teacher training.

1. Introducción

En los últimos años, la enseñanza superior ha seguido una metodología de corte tradicionalista, centrada en la transmisión de contenidos más que en la promoción de competencias genéricas claves necesarias para la inclusión sociolaboral, buscando dar respuesta al desarrollo integral de la persona. Teniendo en cuenta las transformaciones a las que se ha visto sometida la universidad a partir de las directrices del proceso de convergencia europea, se apuesta por un cambio a nivel metodológico y curricular, de forma que el estudiante sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y se convierta en la piedra angular de una educación superior de calidad. Para llevar a cabo estas pretensiones es necesario implementar el uso de metodologías activas e innovadoras que promuevan un aprendizaje significativo coherente con las demandas de la sociedad del conocimiento (Brassler & Dettmers, 2017; Loyens, Jones, Mikkers, & Van Gog, 2015; Yew & Goh, 2016).

En este sentido, la apuesta va encaminada a que los docentes asuman un cambio de rol y se adapten a las necesidades de una sociedad impregnada de matices interculturales e inclusivos, contando con aquellas competencias profesionales clave que permitan responder a la diversidad cultural presente en las aulas.

La introducción de las metodologías activas, como el aprendizaje servicio, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas, entre otras, requieren de una planificación clara, rigurosa y una alta implicación por parte del profesorado, además de una formación inicial y permanente adecuada para poder llevarlas a cabo. De esta forma, la utilización de estas estrategias didácticas en el contexto de enseñanza-aprendizaje deben impulsar la motivación y el compromiso por parte del alumnado para desarrollar competencias interculturales y actitudes positivas hacia la diversidad cultural (Essomba, 2015; Peñalva & Leiva, 2017). No obstante, las investigaciones ponen de manifiesto que, aunque existe una predisposición favorable al tratamiento didáctico de la educación intercultural, en general el profesorado advierte que no ha recibido una formación lo suficientemente amplia para el abordaje de la interculturalidad en el tejido curricular (De Hei et al., 2020; Peñalva & Leiva, 2017; Pinto, 2018; Scherer & Buchem, 2019). Dicha formación no debiese estar ligada a conocimientos simplistas y de corte académico, sino vinculada a la realidad cultural y a la diversidad humana, de manera que se convierta en una oportunidad de aprendizaje vivencial y comprometida con una sociedad altamente diversa.

Se trata pues, fundamentalmente, de identificar en la educación intercultural e inclusiva un espacio de encuentro, interpretación, acción crítica y reflexiva, que acentúe el valor de la diversidad cultural y de la equidad social, apoyándose en una gestión del aprendizaje dirigida a la adquisición de competencias interculturales, capaces de contribuir al bienestar de las personas en un mundo global e interdependiente como el que nos rodea.

2. Interculturalidad y formación inicial en el contexto universitario

Por su propia naturaleza epistemológica, la interculturalidad está relacionada con el cambio por el que ha transitado la universidad en los últimos años como consecuencia del llamado Espacio Europeo de Educación Superior, lo que ha llevado, entre otras cuestiones, a subrayar el valor de la implicación activa del estudiante en la construcción de sus conocimientos, reclamando el valor de una formación centrada en las competencias, con las que ejercer la profesión futura con la mayor eficacia posible.

En este nuevo escenario en el que se ha visto inmersa la Educación Superior, el desafío de la interculturalidad constituye una variable de excelencia académica con la que percibir la diversidad cultural como un factor de mutuo enriquecimiento, además de

un compromiso orientado a la promoción de competencias interculturales, necesarias para desenvolverse eficazmente en una sociedad cada vez más diversa y plural. Estas competencias deben fundamentarse en una serie de principios, que lleven, no solamente a respetar la diversidad, sino también a la comprensión y entendimiento de la existencia de diversas culturas, para establecer relaciones personales satisfactorias con personas que proceden de otros contextos, lo que permite vislumbrar en la educación intercultural una forma de educar en valores inclusivos (Peñalva & Leiva, 2017, 2019).

Uno de los principales retos de las universidades del siglo XXI, consiste, pues, en gestionar de forma apropiada la diversidad cultural, concediendo especial relevancia a la formación intercultural, como pieza clave para construir las bases de una ciudadanía de corte democrático e inclusivo. Así planteada, la formación superior asume el compromiso de impulsar el bienestar y el progreso social, en aras de responder a las continuas transformaciones acontecidas en la realidad actual. De esta forma, se impulsan prácticas educativas apoyadas en valores de solidaridad, tolerancia y comprensión de las diferentes culturas, para llegar a establecer un verdadero diálogo intercultural.

La formación intercultural del profesorado, en esencia, constituye un ingrediente imprescindible en el marco de un tejido curricular y organizativo destinado a la adquisición de competencias funcionales en un mundo global e interdependiente como el que nos rodea. Estas competencias deben albergar no solo habilidades cognitivas, sino también prácticas y afectivas, para manejarse con eficacia en espacios interculturales (Jackson, 2015).

Aunque puede reconocerse la relevancia de que la Educación Superior sea capaz de alentar proyectos formativos en interculturalidad en todos los grados universitarios, no es baladí reconocer que su importancia se acrecienta en el caso de la formación proporcionada a los futuros profesionales de la educación (Essomba, 2015; Hinojosa & López, 2016), teniendo en cuenta que estos han de desarrollar su actividad profesional en entornos caracterizados por una marcada afluencia de alumnado procedente de otros países y culturas, lo que reclama el desarrollo de prácticas pedagógicas que consigan atender a un alumnado con características y necesidades específicas, en su mayoría vinculadas con el contexto socio-cultural de origen.

Desde los años 90 comenzarían a proliferar en la comunidad científica numerosos trabajos en los que se reivindicaba la necesidad de que la perspectiva intercultural y la comprensión de las diferencias se constituyeran en objeto de estudio preferente y formasen parte tanto de los planes de formación inicial como permanente del profesorado (Essomba, 2015; Rubio, Martínez, & Olmos, 2019), reiterando la exigencia de que dicha formación no se centrara de forma exclusiva en aspectos motivacionales, sino también en competencias de índole técnico, con las que hacer frente a una realidad intercultural cada vez más palpable en las instituciones educativas.

A este respecto, se reconocería la importancia de favorecer la confluencia entre la formación universitaria inicial y la continua en el marco de la interculturalidad. En el caso de la formación inicial, el reto a asumir consistía en ofrecer a los futuros docentes las herramientas conceptuales necesarias para diseñar y desarrollar un verdadero currículum intercultural, complementada con una formación continua, indispensable para obtener una aprehensión global de la diversidad cultural, a partir de la observación y la comprensión, esenciales para el crecimiento, el desarrollo y la conformación de la identidad profesional.

Tras la inmersión de las universidades en el proceso de Convergencia Europea, los contenidos que constituyen la formación inicial docente quedan insertos en dos bloques diferentes: uno que comprende aquellos conocimientos que forman parte de un

bloque general o disciplinar, en el que se abordan las materias específicas que formarán parte del ejercicio profesional, y otro en el que se priorizan cuestiones de carácter pedagógico y didáctico, albergando aspectos vinculados con la atención a la diversidad, la evolución de las corrientes educativas y la existencia de diferentes estrategias metodológicas en las que sustentan las intervenciones educativas (Lorenzo-Vicente, Muñoz-Galiano, & Beas-Miranda, 2015). Es precisamente en el marco de esta formación pedagógico-didáctica en la que puede inscribirse la interculturalidad, trabajando, desde una mirada transversal, aquellas cuestiones que permitan al docente del siglo XXI adquirir las herramientas esenciales con las que hacer realidad una verdadera educación intercultural durante su trayectoria profesional.

Relacionado con los planteamientos anteriores, cabe citar la aportación de Essomba (2015), que reconoce que resulta imprescindible articular la formación inicial de los futuros profesionales de la educación en tres bloques, claramente diferenciados, pero a la vez complementarios, de forma que cada uno de ellos permita el abordaje de la interculturalidad: Bloque didáctico, organizativo y comunitario. En el didáctico, se tratan de priorizar los contenidos relacionados con la diversidad cultural, junto con las destrezas necesarias para su tratamiento transversal en las diversas áreas curriculares. En el organizativo, lo idóneo es seleccionar los recursos metodológicos más eficaces para trasladar la interculturalidad a las aulas, de la misma forma que el bloque comunitario representa una apuesta por establecer sinergias con familias y entorno.

La educación intercultural, por tanto, no puede permanecer en la sombra durante la formación inicial, sino que ha de convertirse en un elemento indispensable en la conformación de prácticas pedagógicas inclusivas, favoreciendo el desarrollo de procesos de reflexión crítica y debate acerca del sentido de la educación en la actualidad, además del estudio detenido sobre la cultura de la diversidad, como aspectos esenciales para ofrecer una educación superior de calidad.

Aunque es cierto que las investigaciones en el marco de la educación intercultural enfatizan la relevancia de extender su alcance más allá del colectivo docente, también lo es que la mayor parte de estudios emprendidos en los últimos años coinciden en afirmar que la formación inicial de los futuros profesionales de la educación debe integrar de forma transversal la interculturalidad (Cernadas, Lorenzo, & Santos-Rego, 2019; Dervin, 2015; Escarbajal & Leiva, 2017; Essomba, Guardiola, & Pozos, 2019; Guilherme & Díez, 2015; Leiva, 2012; Martínez-Chicón, 2015; Rubio, Martínez, & Olmos, 2019), como ingrediente esencial para sentar las bases de una escuela intercultural e inclusiva, comprometida en atender a la diversidad cultural y percibir en la misma un factor contribuyente al mutuo enriquecimiento. En este sentido, el reto es ofrecer una concepción holística de la interculturalidad y sus implicaciones pedagógicas, unos conocimientos esenciales con los que propiciar el abordaje práctico de la interculturalidad en las aulas y una formación que sienta las bases de aquellos recursos metodológicos más apropiados para el tratamiento didáctico de la interculturalidad en la estructura curricular de los centros educativos, teniendo siempre presentes las características y necesidades del contexto en el que tiene lugar la intervención didáctica.

Para lograr lo anterior, resulta determinante llevar a cabo un amplio proceso de revisión del entramado curricular universitario (Peñalva & López-Goñi, 2014), que lleve a valorar que lo esencial no consiste únicamente en la introducción de materias obligatorias relacionadas con el paradigma de la interculturalidad, sino más bien de favorecer la apertura de la universidad a la realidad cultural, proporcionando a los estudiantes experiencias formativas con las que adquirir aprendizajes significativos

relacionados con las concepciones y percepciones que han de sustentar sus intervenciones como futuros educadores.

La formación en interculturalidad, por tanto, debe ser el equipaje con el que reconocer la diversidad, propiciando la formulación de interrogantes acerca de los discursos que, relativos a la cultura y las diferencias, imperan en la sociedad. Se trata, además, de no perder de vista el desarrollo de las competencias interculturales, sin que ello implique que las materias que formen parte de los planes de estudio sean las responsables últimas de su adquisición, sino procurando, ante todo, ofrecer una formación impregnada de tintes interculturales que se vertebré desde los propios estudiantes universitarios, alentando procesos de diálogo que permitan el desarrollo personal y profesional.

En definitiva, resulta prioritario que el reconocimiento del valor y de la riqueza que alberga la diversidad humana y los distintos grupos culturales que la constituyen, se convierta en una oportunidad de aprendizaje y crecimiento inestimable en el contexto universitario, reforzándose para ello aquellos planes formativos que permitan trabajar desde la perspectiva de una educación intercultural, dando cabida a los cambios actuales de índole sociocultural, que, reflejados en la universidad, permitan vislumbrar en esta un espacio privilegiado a la par que comprometido con la diversidad cultural.

3. Potencialidades y debilidades de la formación intercultural

En España, la noción de educación intercultural ha ido evolucionando desde ser definida como una educación destinada casi de forma exclusiva a minorías, a una educación cívica e inclusiva para todos y todas, apostando por la mejora de la convivencia, al tiempo que concentrando sus esfuerzos en impregnar esa atmósfera de entendimiento a todas y cada una de las esferas de la sociedad (Cernadas, Lorenzo, & Santos-Rego, 2019).

En este sentido, en los discursos pedagógicos actuales se pone de relieve lo indispensable que resulta que la escuela del siglo XXI sea capaz de alentar una educación de corte democrático e inclusivo (Arnaiz, De Haro, & Azorín, 2018; Deppeler & Ainscow, 2016), sustentada en principios de equidad y justicia social, como variables consustanciales de la calidad del acto educativo.

Para que ello pueda hacerse realidad de forma fehaciente, el profesorado constituye una pieza esencial del engranaje educativo comprometido en dar respuesta a la diversidad cultural, contando con una sólida y consistente preparación en aquellos conocimientos, actitudes y destrezas coherentes con una sociedad culturalmente diversa.

La formación intercultural de los profesionales de la educación constituye, por tanto, una perspectiva estratégica que obliga a reformular los planes de estudio y a reorientar el fortalecimiento de los perfiles profesionales, de tal forma que resulten acordes con las nuevas situaciones contextuales emergentes, en las que la presencia de la diversidad cultural es una de las realidades prioritarias a las que conceder respuesta.

Entre algunos de los aspectos fundamentales que han de subrayarse en el marco de la formación intercultural, y que, al mismo tiempo, sirven para delimitar algunas de sus potencialidades principales, puede hacerse alusión a la necesidad de ofrecer a los estudiantes universitarios diferentes experiencias de movilidad, con las que tomar contacto con otras realidades culturales y ampliar las miras acerca del abordaje de la interculturalidad en diversas regiones del mundo. A todo ello puede sumarse lo positivo de alentar visitas pedagógicas a diferentes escenarios, que permitan tanto la apropiación del discurso intercultural, como la toma de conciencia de las raíces y la cultura de uno mismo, en busca de una formación intercultural holística y comprometida con la emancipación social.

Lo esencial radica, a nuestro juicio, en que la formación intercultural constituya un espacio privilegiado en el que confrontar diversos puntos de vista, alentar procesos de diálogo constructivo y aprender a gestionar la interculturalidad mediante el desarrollo de experiencias de aprendizaje compartido. De este modo, los futuros profesionales de la educación podrán convertirse en investigadores comprometidos con la evolución de la sociedad, revisando de forma continua su praxis educativa, al objeto de que en ella figuren los conocimientos, actitudes y disposiciones acordes con una sociedad culturalmente diversa como la que nos envuelve (Cernadas, Lorenzo, & Santos-Rego, 2019), percibiendo en la diversidad cultural un instrumento para el crecimiento profesional, y no tanto como un obstáculo insalvable que no se pueda afrontar por falta de estrategias.

En España, a pesar de las recomendaciones que reiteran la urgencia de incluir en los planes de estudio universitarios aquellas cuestiones vinculadas con la filosofía de la heterogeneidad cultural, los resultados de numerosas investigaciones permiten entrever que en dichos planes formativos no queda asegurada la adquisición de competencias interculturales con las que responder eficazmente a la diversidad (Leiva, 2012; Peñalva & Leiva, 2019; Rubio, Martínez, & Olmos, 2019). Ello implica que a pesar de que la educación intercultural está presente en el tejido curricular de los estudios de grado y posgrado españoles, aún no ocupa el puesto preferente que debería, ni se trabaja desde la necesaria transversalidad.

Ello lleva a reconocer la necesidad de impulsar la formación inicial y permanente del profesorado en arquetipos interculturales, con objeto de adquirir las competencias profesionales con las que responder a las demandas de un alumnado extranjero (Escarbajal & Leiva, 2017), apropiarse de un sólido equipaje intercultural y así, asumir una mirada crítica y reflexiva, con la que implementar aquellas medidas educativas que permitan atender a las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales del alumnado de diversa procedencia cultural en los escenarios educativos.

De acuerdo con Llorent y Álamo (2019, p.188), lo que resulta obvio es que la búsqueda de la calidad educativa debe contemplar la atención a aspectos identitarios y de reconocimiento de la diferencia como valor pedagógico, y es que “la escuela, el sistema escolar, desde sus planteamientos teóricos apuesta por un modelo inclusivo; donde la equidad y la igualdad de oportunidades llegue a todo el alumnado”, lo que no es algo baladí cuando existen todavía certezas y evidencias de elementos estructurales de segregación escolar y desigualdad en la escolarización en determinados contextos (Murillo & Martínez-Garrido, 2019). Una de las mayores debilidades de la educación intercultural subyace, precisamente, cuando se obvia la necesidad de realizar un análisis pedagógico reflexivo que nos conduzca a una visión crítica de la cultura y de la educación, especialmente en relación con la distribución del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo y las disfunciones existentes entre distintas redes de escolarización.

La interculturalidad es hoy una praxis pedagógica que ayuda, de forma inexcusable, en la promoción activa de la resiliencia, en el sentido de activar herramientas de empoderamiento y autonomía tanto personal como colectiva para su puesta en práctica en todo tipo de situaciones sociales y culturales. La resiliencia es un componente inherente a una proyección pedagógica intercultural que quiere impactar de forma inclusiva y democrática en los espacios educativos, y la entendemos como la habilidad de interdependencia para afrontar adversidades, pero va más allá del mero afrontamiento conductual, cognitivo y emocional. Se trata de un motor de cambio donde se reconceptualiza la diversidad en términos de acogimiento, de reconocimiento, apoyo

mutuo, de enriquecimiento y de búsqueda de espacios pedagógicos de aprendizaje y crecimiento sin límites.

Esta mirada propositiva es una auténtica luz o potencialidad de la formación intercultural del profesorado. No se trata de inundar de contenidos o conocimientos culturales y de hacerlo de manera neutra o aséptica; al contrario, el objetivo potencialmente plausible y auténtico de la interculturalidad en la formación intercultural es vivenciar, experimentar y vivir el respeto de la diversidad y su aprovechamiento sinérgico en términos de comunión en una interacción donde aprender a ser y aprender a convivir se entrelazan como sujetos activos de un nuevo tipo de educación. Una educación donde los valores, las emociones y las experiencias compartidas de crecimiento y de creatividad son la mejor oportunidad para desarrollar la educación intercultural como semillas que luego crecerán en múltiples aulas y escuelas.

Las fragilidades de la formación intercultural son escasas, pero de gran relevancia. La primera es la propia invisibilidad del discurso intercultural en las aulas universitarias y dentro del propio imaginario social y pedagógico de algunos docentes universitarios más preocupados en impartir contenidos disciplinares que en una formación integral y en valores dentro del contexto de la educación superior. Otra debilidad se refiere a la predominancia de concepciones pedagógico-interculturales donde sobresale la idea de la educación compensatoria y se identifica interculturalidad con prácticas pedagógicas de compensación escolar.

Una de las grandes debilidades de la formación intercultural es el “fundamentalismo” ideológico, que modula entre el populismo y el totalitarismo. Los extremos nunca son buenos y en el ámbito educativo mucho menos, porque la exaltación en estos espacios menosprecia a la educación como valor y el propio valor mismo de la educación. Ya en un trabajo anterior afirmábamos que “los repliegues ideológicos de corte conservador y reaccionario, o de tipo populista ponen en riesgo los valores de la libertad y la inclusión en la escuela” (Leiva, 2017, p.35). Hoy podemos confirmar que existen graves riesgos para la convivencia social si no se visibiliza la diferencia cultural como oportunidad de aprendizaje, si no se proyectan de forma acertada acciones de prevención del racismo, la xenofobia y la islamofobia, y, a la vez, no se imponen modelos pedagógicos unívocos o populistas que únicamente buscan el adoctrinamiento y atacan la libertad de las identidades y de la propia educación. La anulación de la diversidad religiosa, o la falta de respeto a las identidades individuales y culturales constituyen elementos centrales de una renovada y revitalizada formación intercultural, anclada y fundamentada en los valores de libertad, igualdad, pluralismo y justicia social.

4. Propuestas metodológicas activas en el desarrollo práctico de la interculturalidad

Las metodologías activas e innovadoras se presentan como elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior. Estas estrategias didácticas permiten transformar los métodos de enseñanza tradicionales pasivos a otros más activos en los que el docente ejerce un rol facilitador y los estudiantes son los protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Estos métodos de enseñanza son elementos pedagógicos que facilitan nuevos procedimientos y técnicas, a la vez que permiten el desarrollo de un aprendizaje flexible, innovador y centrado en el estudiante (Peñalva & Leiva, 2019). De esta forma, se produce un cambio en la concepción de enseñanza basada en el docente a otra en la que se identifica al estudiante como un agente activo. Ante este cambio de perspectiva, el docente deberá diseñar una planificación adecuada a las demandas de una sociedad

culturalmente diversa, provocar situaciones de aprendizaje significativo, así como, el planteamiento de actividades que permitan la reflexión pedagógica, la resolución de problemas reales y la interacción social (Solaz-Portolés, Sanjosé-López, & Gómez-López, 2011).

Por todo ello, el uso de metodologías activas, tales como el aprendizaje servicio, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas, constituyen herramientas clave para formar a los futuros profesionales de la educación en competencias interculturales e inclusivas con el fin de que se potencie la participación, el intercambio entre el alumnado y la capacidad de cooperar con los demás, presentando de este modo, actitudes positivas ante la diversidad.

4.1. Aprendizaje servicio

Entre algunas de las propuestas metodológicas más favorables para trabajar las competencias interculturales en el contexto universitario, ha de hacerse mención al aprendizaje servicio.

En este sentido, a lo largo de las últimas décadas, la universidad ha emprendido políticas de innovación con las que reflexionar acerca del principal sentido y funciones que, en la actualidad, deben asumir los centros de Educación Superior, pasando a centrarse más que en la mera transmisión cultural, en la promoción de aprendizajes de naturaleza humanista, capaces de llevar a los estudiantes a asumir responsabilidades en la mejora y transformación de la sociedad. Es precisamente al amparo de este planteamiento en el que se puede situar la institucionalización del aprendizaje servicio en el ámbito universitario, como claro reflejo asumido por la Educación Superior en promover actuaciones de servicio a la sociedad, que ayuden a erradicar situaciones de injusticia y marginalidad (Fernández-Carrión & Martínez-Usarralde, 2016; Nesterova & Jackson, 2016), que no dejan sino entrever la responsabilidad social asumida por la universidad.

Comenzando con el análisis del aprendizaje servicio y estableciendo relaciones con su virtualidad para hacer realidad una educación intercultural, resulta necesario poner de manifiesto, que se trata de una forma de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de participar en experiencias educativas que consigan fusionar el aprendizaje y el servicio comunitario en un proyecto único (Sotelino, Santos-Rego, & Lorenzo, 2016), permitiendo avanzar en el camino de una pedagogía intercultural, a partir de una praxis social efectiva, asentada en valores de solidaridad y tolerancia.

Se trata, pues, de un modo de enfocar la actividad académica con una clara proyección social, buscando, como principal objetivo, que el alumnado no solo asimile y adquiera conocimientos que forman parte de la estructura curricular de las diferentes asignaturas, sino que, además, realice un servicio de eficacia en el medio social, con la intención de contribuir a su mejora, responder a las carencias que hayan podido detectarse y adquirir aquellas competencias sociales y cívicas con las que ejercer la ciudadanía de una forma más ética y responsable.

En el contexto universitario son numerosas las iniciativas que han tratado de impulsarse en el marco del aprendizaje servicio (Alonso-Sáez et al., 2015; García & Cotrina, 2015; Priegue & Sotelino, 2016; Reparáz, Arbués, Naval, & Ugarte, 2015), como una forma no solo de trabajar para favorecer la adquisición de conocimientos, sino también a fin de conceder atención a lo afectivo y a lo emocional; trascendente en los procesos de desarrollo humano y de construcción social. En este trabajo, en concreto, la mirada se centra en analizar algunas experiencias de aprendizaje servicio realizadas en el marco universitario para hacer realidad una educación intercultural.

Como ejemplo de la relevancia del aprendizaje servicio para favorecer la promoción de competencias interculturales ha de citarse la Universidad de Santiago de Compostela, que inició un proyecto de pedagogía intercultural y aprendizaje servicio destinado a estudiantes del Grado en Pedagogía, quienes tuvieron la posibilidad de desarrollar diversas actuaciones, entre las que cabe hacer mención a las siguientes (Sotelino, Santos-Rego, & García-Álvarez, 2019): actividades de orientación laboral destinadas a colectivos inmigrantes; propuestas para optimizar los procesos de aprendizaje de estudiantes procedentes de diferentes países y culturas; iniciativas en la línea del ocio y el tiempo libre; diseño y desarrollo de campañas de concienciación y sensibilización.

Gracias a estas actividades, el alumnado universitario tuvo la oportunidad de trabajar, de forma transversal, la importancia de la educación intercultural en la sociedad actual, analizando en profundidad los ejes centrales de esta enseñanza, las metodologías más apropiadas para trabajar con colectivos de diversa procedencia cultural y la relevancia de desarrollar un trabajo comunitario, planificando estrategias didácticas al servicio de la conformación de verdaderos aprendizajes.

En coherencia con lo anterior, puede vislumbrarse en el aprendizaje servicio un modo de incrementar el desarrollo personal del estudiante universitario (Santos-Rego, Lorenzo, & Mella, 2016), en tanto que las experiencias que llega a protagonizar no solo generan una mejora significativa en la asimilación de contenidos y en la construcción de aprendizajes relevantes, sino que constituye una metodología imprescindible para desarrollar un sentimiento de autoeficacia y percibir que aquello que es objeto de aprendizaje en el aula universitaria tiene verdadera proyección en la mejora del entramado social.

En la misma línea que la Universidad de Santiago de Compostela antes nombrada, resulta interesante reflejar una experiencia llevada a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco de Vitoria-Gasteiz, en este caso con alumnado del Grado en Educación Infantil y Primaria, perteneciente, en concreto, a la mención de educación intercultural (Santamaría-Goicuria & Martínez-Gorrochategi, 2018). Esta consistió en implantar un modelo formativo comprometido con la sociedad, asentado en valores de justicia y equidad social, recurriendo, para ello, a experiencias de aprendizaje servicio. Se trataba, concretamente, de favorecer en el alumnado universitario la promoción y adquisición de competencias interculturales, ofreciendo la posibilidad de realizar experiencias de servicio a la comunidad fundamentadas en el concepto de justicia social, impulsando un modelo educativo capaz de vincular acción, reflexión y práctica, como elementos determinantes en la transformación de la sociedad.

El alumnado emprendió una intervención comunitaria destinada a propiciar la inclusión social y la interculturalidad. Para ello, se realizó un diagnóstico previo de una realidad concreta, como punto de determinación de necesidades con las que planificar actuaciones concretas. Una vez desarrollada al completo la experiencia, y teniendo en cuenta las valoraciones de los participantes, se recurrió a la evaluación como instrumento para detectar fragilidades en la intervención, planteando así futuras líneas de trabajo.

Atendiendo a las experiencias que se han reflejado, puede admitirse que la preparación universitaria actual exige la formación en actitudes relacionadas con el compromiso cívico desde la perspectiva de la interculturalidad. Así pues, teniendo presente el encuentro y convivencia cultural que se desprende en el escenario universitario a partir de los procesos de Convergencia Europea, resulta fundamental atender a los parámetros interculturales e inclusivos, apostando por aquellas propuestas

pedagógicas que, como el aprendizaje servicio, resultan cruciales para promover valores de solidaridad y tolerancia.

En este contexto, esta metodología activa es determinante, en la medida en que asume el compromiso de implicar activamente a la educación en la puesta en marcha de proyectos de alcance civilizador, que potencien en los estudiantes aquellos conocimientos, valores y actitudes con los que desarrollar un sentimiento de pertenencia en múltiples espacios de identificación. De esta manera, podrá avanzarse en la puesta en práctica de una educación intercultural inclusiva en el ámbito universitario.

4.2. Aprendizaje basado en problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP) constituye una metodología activa que permite potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas en situaciones de aprendizaje reales. Esta estrategia metodológica nace en el campo de la medicina en los años sesenta, siendo su impulsor Barrows (1986) que define el ABP como un método de aprendizaje, en el que los estudiantes trabajan por grupos a partir de una propuesta de problema antes de recibir cualquier otro conocimiento acerca de un tema en cuestión. Desde su aparición, se ha implementado en distintas disciplinas y niveles educativos, siendo su principal potencial el interés y la motivación que despierta en los estudiantes al trabajar con problemas realistas que les permite no solo adquirir conocimiento, sino también desarrollar habilidades útiles para el desarrollo personal y profesional (Gil-Galván, 2018), por lo que se considera idónea para la promoción de competencias interculturales en los estudiantes de la Educación Superior.

En los últimos años se le ha otorgado especial atención al ABP y existe un crecimiento relevante de la literatura científica que analiza su efectividad tanto en la calidad del aprendizaje como en el desarrollo de destrezas para la resolución de problemas reales, expectativas hacia el aprendizaje autorregulado, y el conocimiento de la disciplina (Yew & Goh, 2016).

El ABP es considerado como un enfoque pedagógico innovador, en el que el docente adopta un rol de facilitador de conocimiento a través del pensamiento reflexivo y el estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje construyéndolo a partir de un conocimiento teórico-práctico. Este proceso se lleva a cabo a través del trabajo en grupos tutorizados o de forma individualizada mediante el autoaprendizaje, con un doble propósito, por un lado, la adquisición de conocimientos y por otro, el desarrollo de competencias genéricas clave en el ámbito personal, social y profesional (Gil-Galván, 2018).

El proceso a seguir en el ABP se inicia con la presentación de un problema para que el estudiante pueda encontrarle respuestas. En la primera fase, el docente selecciona un problema, se aclara la terminología y se identifican las necesidades de conocimiento de partida. En este momento, el alumnado realiza una lectura del problema en cuestión y se aclara por parte del docente la terminología. A raíz de esta lectura y comprensión del problema, se activan sus conocimientos previos mientras discuten el problema en grupo, brindando posibles soluciones. De esta forma, descubren las posibles lagunas de conocimiento y formulan preguntas para poder comprender el problema y resolverlo de manera adecuada. En la segunda fase, se inicia la actividad de autoaprendizaje en la que el discente va seleccionando y estudiando información relevante. Se establece un tiempo para que el alumnado resuelva el problema, organice y planifique la actuación. Una vez pasado este tiempo, en la tercera fase, comienza una discusión en grupo para dar respuesta a las preguntas formuladas acerca del problema, se intercambian ideas, se ponen en común las dificultades y los logros más destacados. En último lugar, se

presentan los resultados. Cabe resaltar, el papel facilitador del tutor que modera la discusión, motiva a los participantes y se asegura que se discute la información relevante (Loyens et al., 2015; Méndez-Urresta, Méndez-Urresta, Méndez-Carvajal, 2017).

En este sentido, Brassler y Dettmers (2017), señalan que con esta metodología que combina tanto el autoaprendizaje como el aprendizaje cooperativo, se brinda la posibilidad de trabajar diversas disciplinas de manera interdisciplinar, de forma que se recurre a conocimientos previos para intentar dar solución al problema planteado. Lo que relacionado con la interculturalidad permite trabajar temáticas con las que reflexionar acerca de las diferencias culturales de individuos y grupos, así como, construir aprendizajes potencialmente significativos para garantizar la competencia cívica en los estudiantes, contribuyendo, de ese modo, a la inclusión y al progreso social. Así pues, la educación intercultural e inclusiva dota a los estudiantes de la capacidad de poder tolerar las diferencias culturales de una manera respetuosa, lo cual favorece tanto la integración como la convivencia, conformándose así un bagaje de actitudes que capacita para funcionar en una sociedad multicultural.

De este modo la educación intercultural precisa la incorporación de metodologías activas e innovadoras como el ABP, que se caracteriza por impulsar el papel protagonista del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollar la capacidad de trabajar en grupo, fomentar el diálogo y la discusión entre los participantes. Todo ello, permitirá la adquisición de habilidades de solución de conflictos interculturales, así como, conocimientos acerca de la identidad cultural y el manejo de las actitudes, los prejuicios y estereotipos.

4.3. Aprendizaje cooperativo

Uno de los aspectos didácticos más relevantes en la formación para la adquisición de competencias educativas inclusivas e interculturales se sitúa en cómo los docentes son capaces de generar situaciones y contextos de aprendizaje significativos y relevantes (Alcalá del Olmo, Santos-Villalba, & Leiva, 2020). En este punto, el aprendizaje cooperativo resulta, a nuestro juicio, la fórmula clave tanto para formarse y desarrollarse en equipos creativos, innovadores y comprometidos con la escuela intercultural e inclusiva; e, igualmente, sirve como procedimiento o modelo ideal de generación de aprendizaje desde una visión socio-constructivista e intercultural de la educación inclusiva (Leiva, 2019). Este enfoque plantea la idea que el conocimiento se debe construir y reconstruir por parte del alumnado a partir del trabajo cooperativo en un contexto escolar sistematizado y planificado para la optimización del desarrollo personal y grupal. Se entiende así que el aprendizaje no es una apropiación individual y egoísta del aprendizaje, sino que debe ser una construcción social, interactiva e intersubjetiva del conocimiento. En este sentido, el curriculum no puede ser un paquete enlatado o estandarizado de informaciones, dirigido o guiado por un docente que sigue a pies juntillas las orientaciones de una unidad didáctica no creada por él o por un equipo docente, ni elaborada conjuntamente con su alumnado, sino por una editorial, esto es, agentes externos al conocimiento y a las experiencias de aprendizaje donde se va a situar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De la misma forma que postulamos la necesidad de atender a una visión socio-constructivista del aprendizaje en la formación del profesorado y en el propio desarrollo didáctico en el aula, en la generación conjunta de conocimiento, no podemos obviar la relevancia, cada vez mayor, de los avances neuropsicológicos y neuropedagógicos. Y sí, hablamos de la importancia de atender a cómo se pueden configurar los aprendizajes teniendo en cuenta los progresos que en materia neuroeducativa son conocidos hasta el

momento. Basándonos en estos avances podemos subrayar que el aprendizaje cooperativo es la mejor herramienta formativa para construir un conocimiento de manera interactiva, flexible, dinámica e innovadora. Ahora bien, este aprendizaje no puede darse únicamente por la organización y estructuración sistemática y ordenada de los elementos de aprendizaje en el aula (Beaudoin, 2013). También es muy importante la disposición emocional del docente como guía, orientador y promotor del aprendizaje significativo y relevante que podamos generar en clase.

De acuerdo con Iacaboni (2014) las implicaciones educativas del descubrimiento de las neuronas espejo en el aula suponen una reconsideración de determinados patrones comportamentales del docente en relación con el abordaje interactivo con alumnado y familias. Estas son algunas de estas implicaciones a modo de consejos y orientaciones prácticas a los futuros docentes (Blakemore y Frith, 2011):

- Sonríe en clase. El contagio emocional es el precursor de la empatía.
- Muestra entusiasmo por tu materia (es una simple cuestión de actitud). El yo y el otro se funden a nivel neuronal.
- Sé optimista. El optimismo se puede aprender y así es más fácil conseguir climas emocionales seguros y positivos en el aula.
- Ten grandes expectativas sobre tus alumnos. Sus neuronas espejo te lo agradecerán.
- Sé comprensivo con determinados comportamientos de tus alumnos. La sabia naturaleza ha querido que el desarrollo de los lóbulos frontales no acabe hasta pasados los veinte años.
- Acompaña las explicaciones con gestos complementarios. Facilitan el aprendizaje.
- Potencia la autoestima de tus alumnos (sin olvidar la propia). Son y deben sentirse importantes.
- Fomenta el trabajo cooperativo en detrimento de la competitividad. Las neuronas espejo facilitan que seamos seres sociales.
- Habla menos y escucha más. Una forma efectiva de activar las neuronas espejo propias.
- En definitiva, ama la profesión más bella (que sí, que es la tuya), ama la vida y, como consecuencia de todo ello, amarás a tus alumnos y serás más feliz.

Ahora bien, ¿qué significa trabajar de manera cooperativa en una formación que pretende ser intercultural e inclusiva? Obviamente no podemos confundir trabajar de forma cooperativa con únicamente colaborar de manera puntual en la realización de una determinada actividad. Para ello, debemos tener en cuenta algunos elementos a modo de claves de comprensión de la cooperación educativa (Pujolás 2004; Pujolás, Lago y Naranjo, 2013).

- Los equipos o grupos de trabajo deben ser heterogéneos.
- El trabajar en equipo va a promover el respeto y el aprendizaje de valores para una adecuada convivencia escolar.
- Se anima a los estudiantes a ayudarse los unos a los otros, y que sean responsables y co-responsables del conocimiento que están construyendo en el aula.
- Trabajar en el aula de forma cooperativa mejora indudablemente el rendimiento académico de todo el alumnado, a la vez que se incrementa la motivación hacia el aprendizaje y las tareas académicas.

- Se demuestra empíricamente la eficacia del aprendizaje cooperativo, mejorando la autoestima de todo el alumnado.
- Se mejora la autonomía de los estudiantes, resultando de gran eficacia para impulsar el aprendizaje de tareas complejas, la adquisición de conceptos, el pensamiento divergente, la resolución de situaciones problemáticas o conflictos, y el descubrimiento de soluciones creativas.
- Se favorece el desarrollo de valores como el respeto, la paz, la solidaridad, la confianza y el amor, si incluimos sistemas de evaluación que permitan distribuir el éxito entre todos los estudiantes, proporcionando experiencias de igualdad de posicionamiento en el grupo a todos sus miembros.

En síntesis, las fórmulas educativas innovadoras son necesariamente cooperativas y no se puede obviar que, para fortalecer los aprendizajes esenciales, tan importante es el trabajo autónomo como el trabajo en equipo. La conciencia de las cualidades globales y holísticas del aprendizaje cooperativo nos ayudan a establecer mejores patrones de funcionamiento en un aula universitaria, en una dimensión presencial y también on line se requieren modelos cooperativos de actuar e indagar, de elaborar el conocimiento científico y social.

5. Conclusiones

La educación actual se encuentra inmersa en una realidad social caracterizada por la gran afluencia de movimientos migratorios, lo que ha hecho de los espacios educativos lugares marcados por la heterogeneidad, desempeñando la educación intercultural una prioridad y reto para los profesionales de la educación.

Ante esta realidad, resulta determinante recurrir a aquellas estrategias metodológicas de carácter innovador con las que responder a las demandas e inquietudes de un alumnado diverso, que, en muchos casos, accede a nuestro sistema educativo con un desfase curricular significativo, un marcado desarraigo emocional, tras abandonar su cultura de referencia, e incluso con dificultades idiomáticas, lo que impide el establecimiento de relaciones interpersonales con su grupo de iguales, con las consiguientes dificultades de adaptación escolar.

En coherencia con esta situación educativa, se hace patente la necesidad de que los centros de Educación Superior asuman el compromiso de formar a los futuros profesionales de la educación en aquellas competencias interculturales con las que abordar el desafío de la interculturalidad, en aras de fortalecer una escala de valores consistentes y adecuados, prestando especial atención a las experiencias sociales y a la formación autónoma de la personalidad.

La universidad, en este sentido, constituye un espacio privilegiado para promover el desarrollo de conductas críticas y reflexivas, alentando proyectos y experiencias de aprendizaje compartido, que permitan formar a los estudiantes en actitudes de compromiso cívico con el entorno desde la puesta en práctica de los principios de la educación intercultural. No obstante, se ha demostrado que aún queda mucho camino por recorrer en esta dirección, lo que ha llevado a la necesidad de explorar los beneficios de aquellas estrategias metodológicas capaces de fusionar la construcción de conocimientos con la adquisición de competencias sociales y cívicas, reflejadas en una mayor sensibilidad y compromiso con las necesidades de la comunidad. Las tradicionales recetas pedagógicas basadas en la mera uniformización didáctica o en la simple administración de un curriculum estandarizado, la exaltación folclórica o la mirada educativa de corte compensatorio vinculado con la formación

intercultural en la universidad no resuelven el necesario impulso revitalizador y creativo que requiere una nueva praxis educativa inclusiva e intercultural que se traslade y proyecte desde la formación inicial, la formación permanente y su vinculación con la realidad y práctica escolar.

La cotidianidad de la formación en valores en las aulas universitarias debe vehicularse por múltiples ramificaciones de desarrollo disciplinar, creativo, innovador e incluso. El futuro de la formación inicial intercultural requiere de la alianza sinérgica entre metodologías modernas que conecten con la mentalidad de los más jóvenes, la comunión reflexiva y pedagógica entre ideas, concepciones y emociones para el desarrollo de un aprendizaje del ser más humano y ecológico, y, finalmente, la implementación de una auténtica metamorfosis que ya estamos viviendo a raíz de la situación originada por el COVID 19 donde la educación está transformando su desarrollo a través de canales telemáticos y tecnológicos.

Los procesos de digitalización de la enseñanza no pueden obviar, en ningún momento, la atención a la necesaria adquisición de competencias interculturales en un mundo en permanente y acelerado cambio social donde la incertidumbre es el rasgo caracterizador más relevante. Ante ello, métodos y estrategias didácticas activas, proactivas, constructivas y eminentemente dinámicas son una parte de las soluciones educativas que pueden y deben iluminar la conciencia, el devenir, así como, el desarrollo de nuevas generaciones de docentes comprometidos, empáticos y creativos con el mundo que le ha tocado vivir. No se trata de una solución, en ningún caso definitiva, pero sí de hacer más sostenible e inclusiva una formación inicial que siempre debe perseguir la transformación y la mejora desde una perspectiva pedagógico intercultural y democrática.

Referencias

1. Alcalá del Olmo, M.J., Santos-Villalba, M.J., & Leiva, J.J. (2020). Perceptions of professors of Educational Inclusion: Diversity, Cooperation and Commitment. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3562-3569. <https://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.080832>
2. Alonso-Sáez, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B., & Gezuraga, M. (2015). El aprendizaje servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 195-216.
3. Arnáiz, P., De Haro, R., & Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49.
4. Barrows H.S. (1986). A Taxonomy of problema based learning methods, *Medical Education*, 20, 481-486.
5. Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea.
6. Blakemore, S. J. & Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
7. Brassler, M. & Dettmers, J. (2017). How to Enhance Interdisciplinary Competence—Interdisciplinary Problem-Based Learning versus Interdisciplinary Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1686>

8. Cernadas, F.X., Lorenzo, M., & Santos-Rego, M.A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educator*, 55(1), 19-37. <https://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.961>
9. De Hei, M., Tabacuru, C., Sjoer, E., Walenkamp, J., & Rippe, R. (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190-211. <https://dx.doi.org/10.1177/1028315319826226>
10. Deppeler, J. & Ainscow, M. (2016). Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 1-6. <https://dx.doi.org/10.1080/09243453.2015.1026671>
11. Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analyzing “extreme” intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86. <https://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.902441>
12. Escarbajal, A. & Leiva, J.J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la Región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 281-293.
13. Essomba, M.A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed). *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 85-98). Madrid: Narcea.
14. Essomba, M.A., Guardiola, J., & Pozos, K. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 43-62.
15. Fernández- Carrión, Y. & Martínez- Usarralde, M.J. (2016). Cuando el sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre educación para el desarrollo y aprendizaje servicio para una ciudadanía global. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 111-138. <https://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.6>
16. García, M. & Cotrina, M.J. (2015). El aprendizaje servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(1), 8-25.
17. Gil-Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 73-93.
18. Guilherme, M. & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21.
19. Hinojosa, E.F., & López, C. (2016). Impact of intercultural teaching induction training. A review of research. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 71, 1-19.
20. Iacaboni, M. (2014). Neuronas espejo en el aula. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/01/07/neuronas-espejo-en-el-aula/>
21. Jackson, J. (2015). Becoming interculturally competent: Theory to practice in international education. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 91-107. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.012>
22. Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8-31.

23. Leiva, J. (2017). Luces y sombras en la construcción de una educación intercultural en tiempo de incertidumbre. *MODULEMA*, 1, 21-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6061>
24. Leiva, J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa. Una propuesta formativa para el Grado de Pedagogía*. Granada: Comares.
25. Llorent, V. J., & Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de Población*, 25(99), 187-208.
26. Lorenzo-Vicente, J.A., Muñoz-Galiano, I.M., & Beas-Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. https://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866
27. Loyens, S. M. M., Jones, S. H., Mikkers, J., & Van Gog, T. (2015). Problem-based learning as a facilitator of conceptual change. *Learning and Instruction*, 38, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.03.002>
28. Martínez-Chicón, R. (2015). Universidad: interculturalidad en la formación, eficacia en la profesión. *Opción*, 31, 511-524.
29. Méndez-Urresta, E. M., Méndez-Urresta, J. B., & Méndez- Carvajal, V. C. (2017). El aprendizaje basado en problemas como vía para el desarrollo de competencias en Educación Superior. *Revista Conrado*, 13(60), 21-25.
30. Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), art. 1. <https://dx.doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
31. Nesterova, Y. & Jackson, L. (2016). Transforming service learning for global citizenship education: moving from affective-moral to social-political. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 73-90. <https://dx.doi.org/10.5944/reec.28.2016.17074>
32. Peñalva, A. & Leiva, J. J. (2017). Attitudes and perceptions towards cultural diversity and interculturality in the university context. A comparative study. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 237, 548-553. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.105>
33. Peñalva, A. & Leiva, J.J. (2019). Interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55, 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
34. Peñalva, A. & López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 139-153. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871>
35. Pinto, S. (2018). Intercultural competence in higher education: academics' perspectives. *On the Horizon*, 26(2), 137-147. <https://dx.doi.org/10.1108/OTH-02-2018-0011>
36. Priegue, D. & Sotelino, A. (2016). Aprendizaje Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural. El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.018>
37. Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
38. Pujolás, P., Lago, J., & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.

39. Reparáz, C., Arbués, E., Naval, C., & Ugarte, C. (2015). El índice cívico de los universitarios: Sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 23-52.
40. Rubio- Gómez, M., Martínez- Chicón, R., & Olmos- Alcaraz, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 337-350. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14655>
41. Santamaría-Goicuría, I. & Martínez-Gorrochategi, A. (2018). El aprendizaje servicio, interculturalidad y justicia social: Experiencias disruptivas y transformadoras con futuras maestras de Educación Infantil y Primaria. *Revista Qurrriculum*, 31, 97-118. <https://dx.doi.org/10.25145/j.qurricul.2018.31.005>
42. Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M., & Mella, I. (2016). Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios. En M. A. Santos-Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento, aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 197-218). Madrid: Biblioteca Nueva.
43. Scherer, P. & Buchem, I. (2019). Virtual exchanges in higher education: developing intercultural skills of students across borders through online collaboration. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 6, 22-36. <https://dx.doi.org/10.6018/riite.377771>
44. Solaz-Portolés, J. J., Sanjosé-López, V., & Gómez-López, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 177-186.
45. Sotelino, A., Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2016). Aprender y Servir en la Universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-228. <https://dx.doi.org/10.14201/teoredu282225248>
46. Sotelino, A., Santos-Rego, M.A., & García- Álvarez, J. (2019). El aprendizaje servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73-90. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.363391>
47. Yew, E. H. J. & Goh, K. (2016). Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education*, 2, 75-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hpe.2016.01.004>