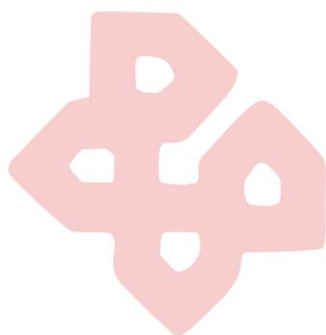




LA VIDEOCONFERENCIA: RECURSO EDUCATIVO PARA PROMOVER LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL ENTRE LOS ESTUDIANTES

Video-conference: educational tool to promote intercultural communication among students



*Lourdes-María Gómez García**, *Elba Gutiérrez-Santiuste*** y *Isabel Moreno López****

Universidad de Córdoba, **Universidad de Granada, *Goucher College*

E-mail:

lourdesmgg@hotmail.com; egutierrez@ugr.es

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0002-6399-9080>

<https://orcid.org/0000-0003-3169-3404>

Resumen:

Este estudio se centra en examinar la funcionalidad que tiene el empleo de las videoconferencias en Educación Superior para la promoción de la interculturalidad y la inclusión a través del diálogo y la comunicación entre pares. Se presenta un estudio de caso con diez estudiantes. Su objetivo es analizar los aspectos comunicativos originados en las comunicaciones interculturales virtuales establecidas entre alumnado universitario español y estadounidense por medio de videoconferencias. Este estudio utiliza metodología cualitativa a través de un análisis de contenido de las comunicaciones siguiendo las bases teóricas y procedimentales del modelo *Community of Inquiry* para determinar los aspectos sociales, cognitivos y docentes que subyacen a lo largo de las tres fases en las que se dividen las comunicaciones virtuales. Los resultados indican una fuerte incidencia de la presencia social, seguida de la presencia cognitiva y en menor medida la presencia docente distribuidas de diferente forma según la fase en la que se desarrolla la comunicación virtual entre los estudiantes. Las videoconferencias han constituido un espacio de diálogo, aprendizaje virtual, intercambio cultural y desarrollo social y cognitivo para los estudiantes que componen la muestra, por lo que la investigación propugna aplicaciones prácticas para la comunidad educativa en general.

Palabras clave: aprendizaje virtual; comunicación; educación superior; intercambio cultural; videoconferencias.

Abstract:

This study examines the functionality of the use of videoconferences in Higher Education, to promote peer to peer intercultural communication in an inclusive environment. The objective is to analyse communicative elements originated in intercultural and virtual interactions among Spanish university students and US college students through video-conferences. Following the Community of Inquiry, this study uses a qualitative methodology and content analysis of videoconferences to determine social, cognitive and teaching elements during different phases of virtual interactions. The results indicate a strong influence of social presence, followed by cognitive and, in a smaller degree, teaching elements, distributed among the different phases of students' interactions in which virtual communication happened. Videoconferences were the space for interaction, virtual learning, cultural exchange and social and cognitive development for the students in this study. Therefore, this research presents the educational community with practical and relevant practices in a virtual and intercultural environment.

Key Words: communication; conferences; cultural exchange; electronic learning; higher education.

1. Introducción

Actualmente, nos encontramos inmersos en una sociedad plural en la que se hace imprescindible el conocimiento y la aceptación de la diversidad para poder desarrollar unas relaciones que posibiliten una sociedad inclusiva y cohesionada. Si atendemos al proceso de globalización que nos envuelve, comprobamos como la diversidad se magnifica, por lo que se hace necesario abrir fronteras más allá de las propias instituciones educativas y ampliar la perspectiva a nivel internacional. Considerando que esta globalización viene respaldada por el innegable avance de las tecnologías y siendo conscientes de las posibilidades que todo ello trae consigo, a través de ellas se pueden crear conexiones entre culturas constituyendo a su vez un buen medio para trabajar y mediar entre la diversidad. Para ello, el sistema educativo constituye una pieza clave por su posibilidad para acercar la diversidad al alumnado desde las propias situaciones de aprendizaje, persiguiendo un correcto desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes (Griffith, Wolfeld, Armos, Ruios y Liu, 2016). Por tanto, partiendo de la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad, y considerando la necesidad de promover la interculturalidad en la educación, se hace imprescindible un modelo que, como apunta Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez y Rodríguez (2016), exija medidas pedagógicas “basadas en una educación intercultural e igualitaria propiciando las condiciones para que las personas sean conscientes de la diversidad cultural que les rodea” (p.26). En este contexto las actuaciones deben orientarse en generar un diálogo para que se produzca un acercamiento entre los individuos culturalmente diferentes (Merino, 2013).

Las tecnologías pueden constituir un instrumento con el que trabajar en la línea de la inclusión desde diversas perspectivas (Cabero-Almenara y Ruíz Palmero, 2018). Una de ellas, como exponen Cano, Ricardo y Del Pozo (2016), la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el ámbito educativo puede favorecer una educación intercultural creando un diálogo y una convivencia sin

prejuicios. A nivel educativo, entre las herramientas tecnológicas, señalamos el valor pedagógico de las videoconferencias, que posibilitan la puesta en contacto de alumnado separado geográficamente y culturalmente, pudiendo crear ambientes de aprendizaje inclusivos e interculturales. Este recurso puede hacer posible el conocimiento de otras culturas y el establecimiento de nuevas relaciones en diversidad.

A raíz de este planteamiento, surge la iniciativa por estudiar la funcionalidad de las videoconferencias como promotoras de comunicación intercultural y a su vez por analizar los aspectos comunicativos que subyacen en estas comunicaciones virtuales.

2. Fundamentación teórica

2.1. La tecnología como recurso para la promoción de la interculturalidad

Dentro del paradigma educativo actual en el que se persigue una educación inclusiva encontramos el concepto de interculturalidad estrechamente ligado a esta concepción educativa ya que sus ideales también suponen un método educativo para todos. Este planteamiento intercultural e inclusivo abarca desde los niveles de educación obligatoria hasta los universitarios. Por tanto, la enseñanza superior se encuentra ante el desafío de afrontar la educación desde una perspectiva inclusiva e intercultural que posibilite el aprendizaje, la participación y la pertenencia de todo el alumnado (Hardy y Woodcock, 2014; Moriña, 2017, Moriña y Carballo, 2018). En las universidades se potencia el intercambio cultural ya que participa alumnado tanto del contexto nacional como internacional y, por tanto, de diferentes culturas. Persiguiendo el correcto tratamiento de la diversidad intercultural y la inclusión de todo el alumnado dentro del sistema, Verdeja (2016), en un análisis de las aportaciones de Freire, determina que un modelo de educación inclusiva e intercultural debe permanecer abierto, flexible y democrático. El máximo pilar de este modelo debe situarse en el tratamiento de la diferencia como un valor en sí mismo que permita a cada estudiante mantener y expresar su identidad.

Así, la interculturalidad implica la interacción, el entendimiento recíproco y el reconocimiento de la identidad de colectivos socioculturalmente diferentes (Escarbajal, 2013). La interculturalidad implica un paso más hacia la acción social y educativa que preserve los derechos de todas las culturas. La pluralidad cultural dentro del ámbito educativo, produce unas interacciones y relaciones interpersonales que, como señala Leiva (2013), son muy enriquecedoras ya que estas quedan impregnadas por las diferencias personales y culturales. Todas las culturas tienen cabida en el ámbito educativo de forma inclusiva pero una educación intercultural tiene que crear los espacios de intercambio.

En este contexto pluricultural es necesaria una verdadera inclusión educativa que trascienda de forma positiva en la sociedad global. Uno de los mejores caminos para conseguirlo es el de asentar el sistema educativo sobre pilares interculturales,

considerando que “educar para la diversidad cultural y en interculturalidad supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre culturas como un factor de aprendizaje positivo y necesario en las actuales organizaciones escolares” (Leiva, 2012, p.57). Por lo tanto, resulta de interés analizar cómo se puede tratar esta interconexión de culturas y qué medios contribuyen a la creación de esos espacios de intercambio cultural y comunicativo que permitan poner en contacto a alumnado culturalmente diverso.

La pluralidad cultural se magnifica con la globalización ya que posibilita una interconexión entre diferentes lugares del mundo. Este potencial globalizador como apunta Merino (2013) viene impulsado por la revolución tecnológica que facilita el contacto entre personas de culturas y sistemas de vida diferentes y genera nuevos procesos de comunicación e interdependencia. Las tecnologías, por su generalización en todos los ámbitos de la vida, se han convertido en un elemento de uso cotidiano para la población que tiene acceso a ella. Esta generalización repercute en el contexto educativo planteándole nuevos desafíos (Sancho, Ornellas y Arrazola, 2018). Estas permiten romper los esquemas del tiempo y espacio, posibilitando la comunicación por medio de algún soporte tecnológico e Internet (Cano, Ricardo y Del Pozo, 2016). Dentro de la educación las TICs permiten que la diversidad sea más amplia a la vez posibilitan que estudiantes de cualquier lugar con acceso tecnológico dialoguen y se reúnan en un mismo espacio virtual. Morales, Morales y Ocaña (2017) también insisten en la promoción de los recursos tecnológicos en el ámbito educativo y consideran que estos pueden contribuir en la calidad y la equidad del proceso de aprendizaje intercultural.

Dentro del ámbito educativo, refiriéndose al aprendizaje en interculturalidad, Hernández e Iglesias (2017) exponen que este aprendizaje no se limita únicamente a las relaciones presenciales, sino que también se produce por medio de entornos virtuales en los que se genera un entendimiento intercultural. Esto exige el desarrollo de ciertas competencias digitales entre los estudiantes que posibilitan su participación. En este sentido, se acuña el término *digiculturalidad* que supone la integración de diversas competencias, entre ellas la digital y la intercultural, siendo el contexto educativo y el virtual un espacio crucial para su desarrollo (Hernández e Iglesias, 2017). En el trabajo de Rodríguez (2017) se define la *digiculturalidad* como una estrategia idónea para tratar la diversidad cultural que, por medio de la comunicación oral con personas en distintos lugares, favorece el desarrollo de las destrezas lingüísticas, socioculturales, pragmáticas y pluriculturales.

Para que se produzca una comunicación intercultural eficaz entre el alumnado expuesto a la diversidad, Sahuenza, Paukner, San Martín y Friz (2012) determinan que es necesaria tanto la competencia comunicativa como un cierto conocimiento de la otra cultura, porque una comunicación interpersonal no se limita únicamente a la comunicación verbal, sino también incluye la no verbal. Se requiere una interpretación de la información verbal y gestual para la interpretación del mensaje, acorde con la cultura en cuestión para poder dar sentido al mismo. Estas relaciones entre culturas dan lugar a la comunicación intercultural que, según plantea Pepe (2012), “es una disciplina que tiene como objetivo estudiar la forma en que la gente de diferentes

orígenes culturales se comunica” (p. 29). La comunicación que se produce entre ellos debe abarcar además de temas académicos otros asociados a las relaciones y las emociones. En este sentido, el estudio desarrollado por Sahuenza et al. (2012) analiza el modelo de competencia comunicativa intercultural, basado en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva entre alumnado culturalmente diferente. Ello conlleva “un proceso de transformación de interdependencia simétrica que puede ser explicado desde tres perspectivas: cognitiva (conciencia intercultural), comportamental (habilidad intercultural) y afectiva (sensibilidad intercultural)” (p. 147). Por su parte, como apuntan Griffith et al. (2016) en la investigación de la competencia comunicativa intercultural se deben valorar tres aspectos claves: la aproximación actitudinal, el análisis del conocimiento cultural y la actuación en la regulación comportamental y emocional.

Las competencias necesarias en esta relación de comunicación intercultural requieren nuevas formas de relacionarse con el resto, cada estudiante ha de ser competente para apreciar la otra cultura y conectar con ella desarrollando una actitud de aceptación. Se pretende que el alumnado disfrute entablando relaciones de intercambio que permitan enriquecerse recíprocamente (Sahuenza et al., 2012). La comunicación intercultural desde una perspectiva educativa debe extenderse más allá de conocer al otro. Las diferencias culturales deben ser aprovechadas para enriquecer la convivencia y el aprendizaje cooperativo. Para ello, es primordial una optimización de los recursos que impulsen el desarrollo de una educación intercultural real (Leiva, 2012).

Como recursos promotores de la comunicación y la competencia intercultural, las tecnologías “tienen la capacidad de crear un tercer entorno, entendido como un espacio social electrónico y/o un paisaje social telemático marcado por la interacción, que hace posible la implementación de nuevos procesos de aprendizaje a través de las redes” (Rodríguez, 2017, pp.723-724). La tecnología ofrece múltiples opciones con aplicabilidad en la educación, entre ellas destaca la videoconferencia, promotora de la comunicación a través de la cual individuos distanciados pueden ponerse en contacto de forma sincrónica. Muchas son las universidades e instituciones que recurren a plataformas virtuales de aprendizaje para conseguir crear espacios adicionales de interacción entre estudiantes (Mora, 2014). La videoconferencia en sí misma constituye un medio de comunicación con beneficios añadidos ya que posibilita que los interlocutores puedan verse mientras establecen la conversación lo que permite que la comunicación sea muy completa simulando el diálogo directo cara a cara (Isla y Ortega, 2001). El recurso de la videoconferencia cobra un papel importante en lo que se refiere a la enseñanza. Como destaca Rodríguez (2017), esta posibilita la interconexión de estudiantes materializando la comunicación con nativos de otros países y culturas. Esta interconexión se hace posible gracias herramientas como Skype, Zoom, Hangouts, Weebex o Adobe Connect, entre otras. Actualmente estos recursos ofrecen una mayor aplicabilidad y flexibilidad de conexión, además de nuevas funcionalidades a disposición de los usuarios como el envío de archivos o la grabación de las sesiones (Mora, 2014). Las videoconferencias constituyen por tanto uno de los recursos de comunicación, de tipo sincrónica y bidireccional, con muchas posibilidades didácticas: “en un contexto

de enseñanza universitaria la videoconferencia puede ser utilizada para realizar conexiones punto a punto o multipunto con diversas instituciones o personas distantes” (Solano, 2005, p. 252). Estas comunicaciones online crean comunidades que modelan un nuevo modo de aprendizaje con múltiples posibilidades.

Son escasos hasta el momento los estudios que contemplan el análisis de la interculturalidad a través de la tecnología digital, entre los existentes, encontramos el de Clouet (2013) que promueve un programa de trabajo en línea con estudiantes de España y Francia, mediante el trabajo entre pares, trabajo colaborativo, entrevistas, grabaciones y diarios. Se propone evaluar el componente intercultural recopilando información antes, durante y después del curso, mediante información aportada por el propio alumnado de sus experiencias interculturales. La mayoría de los programas de telecolaboración entre estudiantes se realizan para el aprendizaje práctico del segundo idioma y se fundamentan a su vez en el desarrollo de la competencia intercultural en este alumnado (Avgousti, 2018).

Asimismo, otra investigación reciente se ha focalizado en un proyecto de intercambio virtual interdisciplinario e intercultural entre estudiantes universitarios de diferentes países, estableciendo tareas a realizar por medio de la interacción a través de videoconferencias y chats. Durante el estudio se fueron analizando y modelando los intercambios en diferentes fases y se pudo observar cómo, durante el transcurso de las interacciones, la dimensión social de los participantes era cada vez más adecuada en sus respuestas (Van der Zwaard y Bannink, 2020). Se promovió, en definitiva, el propósito pedagógico de la interacción activa y la colaboración entre los estudiantes. También el estudio de Dai (2020) señala cómo un diseño de actividades secuenciado de más fáciles a más difíciles consiguió una reflexión más enfocada y progresiva pasando de un aprendizaje superficial (conocimiento cultural específico) a uno más profundo.

2.3. Comunidades virtuales. Community of Inquiry (CoI)

Los individuos que se comunican e interactúan por medio de la tecnología llegan a formar parte de una comunidad virtual de gran potencial. De ahí el interés que se ha despertado en las últimas décadas en la educación superior por el aprendizaje a distancia o en línea, aumentando así sus programas y sus estudiantes y convirtiéndose en una modalidad de aprendizaje innovadora y muy aceptada por el alumnado (Peacock y Cowan, 2017). Para el análisis de este aprendizaje en línea el enfoque de investigación *Community of Inquiry (CoI)* pretende determinar una serie de elementos que se pueden identificar con la presencia social, cognitiva y docente, y dentro de estas, subcategorías que guían la codificación de las comunicaciones (Garrison, Anderson y Archer, 1999). Estas tres presencias se interrelacionan entre sí estableciendo intersecciones tal y como se muestran en la Figura 1.

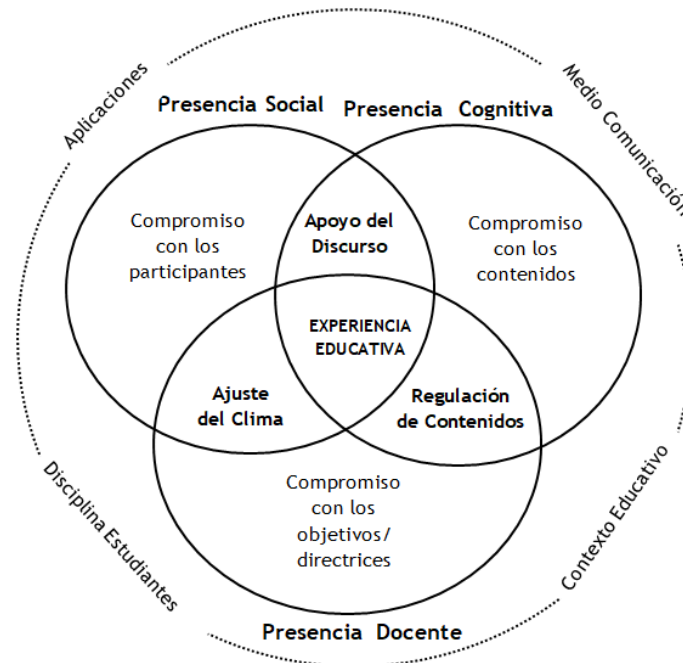


Figura 1. Estructura de la Comunidad de Investigación.

Fuente: Garrison, D.R. (2017). *E-Learning in the 21st Century. A community of inquiry framework for research and practice*. Routledge, p.25.

Garrison (2017) describe tres presencias al analizar las comunicaciones y aprendizajes en línea:

- Presencia social: Centrada en la capacidad de auto-proyectarse de los participantes en la comunicación para establecer relaciones efectivas y desarrollar vínculos sociales para comunicarse abiertamente. Dentro de esta destacan la comunicación afectiva mediante la expresión de emociones y de personalidad, la comunicación abierta sobre temas externos a la temática de estudio planteada y la cohesión entre los participantes.
- Presencia cognitiva: Referente a la forma en que los participantes se desenvuelven y actúan en torno al tema de estudio. Contiene varios aspectos: desde la definición de un hecho desencadenante, pasando por la exploración de la temática a tratar, la expresión de divergencia o convergencia con las aportaciones del compañero hasta la propia aplicación y resolución de la temática de estudio.
- Presencia docente: Relacionada con la actuación del rol docente como mediador, pudiendo ser participe en tres aspectos: organización del programa a seguir, la invitación a la participación y la presentación de los contenidos a trabajar.

Un estudio basado en el modelo *CoI* es el desarrollado por Peacock y Cowan (2017) en el que para analizar las dificultades del aprendizaje en línea examinaron teóricamente las diferentes interconexiones de los elementos que intervienen en estas comunicaciones. En él determinaron que “las presencias parecen más significativas e influyentes en el aprendizaje cuando están vinculadas entre sí de forma estratégica”

(p.221). Por su parte, Akyol y Garrison (2008) en su investigación exploraron una experiencia educativa en línea analizada por medio del modelo *Col*, y en sus resultados ya demostraron un comportamiento dinámico y unas interrelaciones significativas entre las tres presencias manifiestas en las comunicaciones.

2.4. Fases de la comunicación virtual

Las comunicaciones virtuales implementadas en el ámbito formativo se desarrollan en etapas diferenciadas. Atendiendo a la clasificación que establece Tancredi (2006) se determinan tres fases:

- **Iniciación:** Las comunicaciones tienen como objetivo presentar las sesiones y aportar información al respecto.
- **Desarrollo:** La finalidad es implementar la actividad planificada para lograr objetivo propuesto.
- **Cierre:** Centrada en el cierre tanto de la estrategia planificada para la sesión como de la sesión en sí.

Estas fases se pueden utilizar para observar y analizar el transcurso de las comunicaciones educativas virtuales. En la investigación de Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat (2015) se realizó un análisis de las comunicaciones en sus diferentes fases indagando a su vez la presencia de los elementos sociales, cognitivos y docentes durante el periodo en el que se entablaron las comunicaciones virtuales mediante foros y chats. Sus resultados apreciaron en el transcurso de sus fases una evolución de la comunicación educativa virtual entre los estudiantes, manifestada tanto en las relaciones sociales como en el desarrollo de los objetivos cognitivos.

Por tanto, la división en diferentes fases de las comunicaciones virtuales ha constituido una perspectiva de análisis en las investigaciones dentro de este campo de estudio de las comunidades virtuales, como la de Akyol y Garrison (2008) en la que se analizó el aprendizaje en línea a lo largo de los tres periodos de tiempo en los que organizaron la experiencia. Esta división en fases permitió determinar la evolución de las comunicaciones que se establecieron.

Concretamente en la presente investigación, se plantean una serie de objetivos a conseguir con su desarrollo. El general se basa en analizar los aspectos comunicativos que se producen en interacciones virtuales e interculturales entre alumnado universitario español y estadounidense a través de videoconferencias. De este objetivo general se desglosan los siguientes objetivos específicos:

- Examinar la incidencia total de cada categoría del modelo *Col* en las comunicaciones interculturales.
- Observar la evolución de las categorías del modelo *Col* a lo largo de las diferentes fases de las comunicaciones interculturales.
- Analizar las diferentes subcategorías dentro de cada presencia del modelo *Col* que aparecen en las comunicaciones interculturales.

3. Metodología

Esta investigación pretende analizar los aspectos comunicativos expresados en las comunicaciones virtuales establecidas entre estudiantes de lugares y culturas diferentes, interpretando la información que generan. El análisis sigue las bases teóricas y procedimentales del modelo *Col*, que, como exponen Garrison, Cleveland-Innes, Koole y Kappelman (2006), aporta un método para comprender la comunicación educativa mediante el análisis de frecuencias usadas con fines descriptivos. En las *Col* se alude al análisis de contenido que orienta el proceso sistemático de identificación, codificación y clasificación de unidades temáticas para analizar la presencia social, cognitiva y docente en las comunicaciones.

3.1. Descripción del contexto y muestra

La investigación se desarrolló en Educación Superior con alumnado de Estados Unidos (Goucher College) y de España (Universidad de Córdoba). Participaron un total de diez estudiantes agrupados en cinco parejas, cada una compuesta por un español y un estadounidense procedentes de un estudio más amplio. Los descriptivos de la muestra se observan en la Tabla 1:

Tabla 1
Descriptivos de la muestra.

VARIABLES	Frecuencias	Porcentaje (%)
Género		
Mujer	4	40
Hombre	6	60
Edad		
18 -19 años	5	50
20- 21 años	4	40
22-23 años	1	10
Universidad de origen		
Universidad estadounidense	5	50
Universidad española	5	50

Fuente: Elaboración propia.

Es una muestra equilibrada en referencia a la procedencia y género de los estudiantes. El rango de edad oscila entre los 18 y 23 años ($M = 19,7$ y $\sigma = 1,63$).

Las videoconferencias se desarrollaron durante el curso 2016-17 y constituyeron las prácticas de clase para el alumnado español de la asignatura de Educación Primaria

en el Sistema Educativo (Grado de Educación Primaria) junto con los estudiantes estadounidenses de la asignatura Conversación y Composición I (estudiantes de quinto semestre de español). Estas videoconferencias se realizaron por parejas una vez a la semana, con una duración de una hora aproximadamente y durante un periodo de ocho semanas. Las temáticas establecidas por el profesorado para cada una de las sesiones eran cuestiones relacionadas con los objetivos de aprendizaje y por cuestiones generales (por ejemplo: ¿Cómo se organizan las escuelas de primaria en cada país?, ¿Cómo se atiende a la diversidad en los centros educativos?). Las temáticas tratadas en cada sesión se recogen en Anexo A.

La finalidad de estas videoconferencias fue crear un espacio de trabajo colaborativo y de comunicación abierta generando situaciones de intercambio cultural y de aprendizaje en las que compartir conocimiento y experiencias.

3.2. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos de producción y recogida de información son las videoconferencias realizadas a través de Skype que posibilitaron el desarrollo de comunicaciones virtuales entre pares. Cada pareja realizó en español ocho videoconferencias. Del total se seleccionaron de forma aleatoria, dentro de la estratificación por fase, quince para el análisis. Cada videoconferencia, tanto por el momento de realización como por la temática, se organiza en las diferentes fases que se presentan en la Tabla 2:

Tabla 2.
Distribución de videoconferencias por fases

Fases	Semanas	Núm. Videoconferencias por fase
Inicial	1 y 2	4
Intermedia	3, 4, 5 y 6	8
Final	7 y 8	3
Videoconferencias analizadas:		15

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se estableció la estructura de presencias del modelo Col avalada por la investigación internacional desarrollada durante más años partiendo de la propuesta de Garrison, Anderson y Archer (1999) y actualmente por Garrison (2017).

Tabla 3.
Categorías de análisis del modelo Col

Categoría	Subcategorías	Indicadores (ejemplos)
-----------	---------------	------------------------

Presencia social	Afecto	Expresión de sentimientos, emociones, personalidad
	Comunicación Abierta	Interacción sobre cualquier temática externa propuesta por el alumnado
	Cohesión	Muestras de colaboración
	Otro Social	Expresión disculpas
Presencia cognitiva	Hecho Desencadenante	Nuevos temas relacionados con el tema de estudio
	Exploración	Intercambio de información
	Integración	Conexión de ideas
	Resolución	Aplicación de nuevas ideas
Presencia docente	Organización	Ajustes del programa a seguir, organización de actividades, calendario
	Facilitación del Discurso	Animar a la participación y al consenso
	Instrucción Directa	Presentación del contenido a tratar

Fuente: Elaboración propia.

La combinación de ambos sistemas categoriales (fases y Col) está validada en la propuesta de Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat (2015) en donde las autoras utilizan un cruce de dos sistemas categoriales: uno para las fases en la comunicación virtual y otro para las categorías del modelo Col. En este estudio se ha simplificado, siguiendo a Tancredi (2006) de cinco a tres fases en la propuesta de categorización de las unidades temáticas para el sistema de fases.

3.4. Proceso de análisis

Una vez reunidas las grabaciones de las videoconferencias se realizaron las transcripciones. Posteriormente, se recurrió al programa informático de análisis cualitativo Atlas.Ti, 7.5.4 con el que se clasificó cada transcripción en diferentes familias de documentos que se correspondían a su vez con las fases inicial, intermedia y final. Asimismo, para proceder a la codificación de la información se determinaron tres familias de códigos asociados con las tres categorías de análisis del modelo Col: presencia social, cognitiva y docente, todas ellas con sus correspondientes subcategorías (Tabla 3).

A raíz del doble sistema categorial establecido (categorías fases y Col) se realizó un cruce entre ambos. El programa permitió analizar el contenido y contabilizar cuántas unidades de cada presencia se habían generado para cada categoría y subcategoría del sistema Col (Tabla 3) y para cada fase en las que se desarrollaron las comunicaciones (Inicial, Intermedia y Final). Ello permitió establecer comparativas y determinar la progresión de cada una de las presencias a lo largo de las distintas fases.

4. Resultados

A continuación, se presentan de forma desglosada en diferentes apartados los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recabados de las comunicaciones virtuales. En total se analizaron y categorizaron un total de 5.481 unidades temáticas,

resultado contabilizado automáticamente por el programa informático. Este número recoge el total de unidades generadas y el número específico de unidades recabadas en cada una de las categorías y subcategorías en las diferentes fases. En el propio programa informático se introdujeron las transcripciones de cada una de las videoconferencias realizadas y sobre ellas se procedió a la selección y categorización de cada unidad temática en sus correspondientes categorías y subcategorías.

4.1. Incidencia de las categorías *Col* en las comunicaciones interculturales

La incidencia global de cada una de las presencias de las comunicaciones establecidas queda manifiesta en la Figura 2, teniendo en cuenta la totalidad de unidades temáticas encontradas en el conjunto de todas las videoconferencias. En relación al objetivo específico 1, los resultados ilustran como la presencia social reúne una gran parte de las comunicaciones, lo que indica que se fue creando un entorno de comunicación, relación e intercambio intercultural, social y afectivo entre los estudiantes.

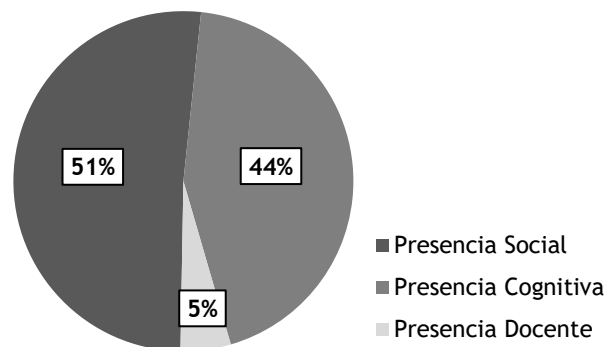


Figura 2. Resultados globales de cada presencia.
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, también es significativa la magnitud de la presencia cognitiva relacionada con la forma en la que los estudiantes fueron actuado ante los diferentes temas de estudio propuestos, su exploración y su resolución de forma colaborativa.

En un porcentaje bastante inferior se manifiesta la presencia docente, esta refleja como las actuaciones del alumnado relacionadas con conductas organizativas, de guía, mediador o facilitación del discurso quedaron relegadas a unas pautas mínimas para el funcionamiento de las videoconferencias.

4.2. Evolución de las presencias según las unidades de cada fase

La evolución de las diferentes presencias en el transcurso por cada una de las tres fases en las que se organizaron las comunicaciones queda reflejada en la Figura 3. En esta se analiza cada porcentaje en función de las unidades temáticas de cada presencia respecto al total global de unidades de cada fase.

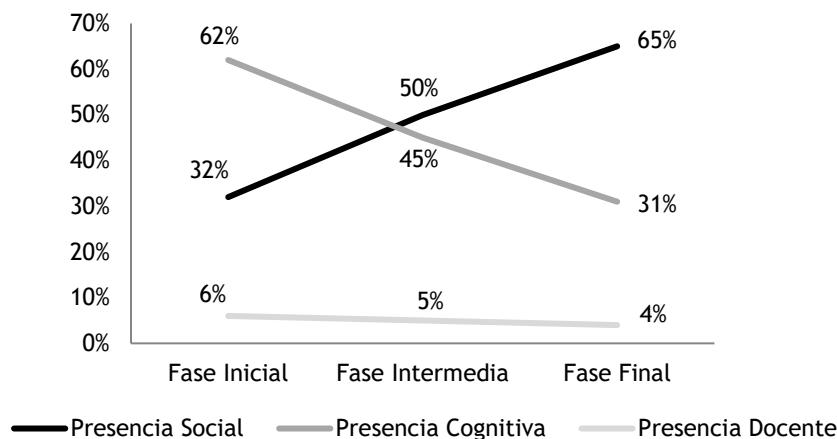


Figura 3. Evolución de las presencias según las unidades por fase.
Fuente: Elaboración propia.

Se pueden cotejar los resultados en función de lo que se pretende con el objetivo específico 2 en relación a la evolución de cada presencia en las diferentes fases. Se observa como la presencia social es la que ha ido evolucionando progresivamente en cada una de las fases, llegando a duplicar su incidencia en la última fase. Un aumento de esta presencia refleja que conforme avanzaron las comunicaciones, los estudiantes aumentaron la confianza y optaron por desarrollar nuevos temas de conversación externos a la temática de estudio.

Con la presencia cognitiva sucede lo contrario, va disminuyendo en cada una de las fases reduciéndose a la mitad en la última fase. Esto justifica como poco a poco, los estudiantes fueron reduciendo sus intervenciones formales de trabajo sobre las temáticas propuestas dando paso a una comunicación más abierta e informal.

La presencia docente se puede considerar la más estable de las tres, aunque va experimentando un ligero descenso en cada fase. Se determina que las intervenciones de los estudiantes asociados a temas organizativos, a pesar de que constituyen un porcentaje bajo respecto a las otras presencias, mantienen su incidencia, lo que puede asociarse a la interiorización del protocolo a seguir.

4.3. Categorías y subcategorías de análisis en las comunicaciones

4.3.1 Categorías y subcategorías encontradas

Para poder hacer un análisis de cada presencia y analizar los resultados siguiendo el objetivo específico 3, en la Tabla 3 se presentan las tres categorías, las subcategorías y el porcentaje de unidades temáticas obtenidas de todas las transcripciones en conjunto. También se adjuntan ejemplos de unidades extraídas de las comunicaciones.

Tabla 3

Categorías, subcategorías, totales y ejemplos.

Categorías	Subcategorías	Porcentajes %	Ejemplos unidades temáticas seleccionadas
Presencia social	Afecto	5%	“Encantada de conocerte” “Muchas gracias”
	Comunicación Abierta	43%	“¿Sueles ir de vacaciones con tus amigos?” “¿Bien la semana?”
	Cohesión	2%	“Venga un abrazo, hasta luego” “Tú no te preocupes”
	Otro Social	1%	“Lo siento, no oí eso” “Lo siento... mi gramática...”
Presencia cognitiva	Hecho Desencadenante	8%	“¿El alumnado... qué estás preguntando?” “¿Bueno y cómo se organiza el profesorado allí?”
	Exploración	14%	“Pues aquí esos exámenes no se hacen” “Yo pienso que los estudiantes sí van mucho mejor cuando hay trabajo en equipo...”
	Integración	16%	“Claro, yo también pienso así, que deberían de... que la educación en los niños es lo más importante” “Sí, es cómo ver los contenidos que van a dar en el año, las actividades y los objetivos a conseguir”
	Resolución	6%	“Es que este tema es muy... quizá delicado porque somos personas que a lo mejor pensamos diferente” “La verdad que en cuanto a diversidad pensamos de una forma bastante similar”
Presencia docente	Organización	3%	“El miércoles a las 15 horas” “Para hacer el Skype 5 ya hablamos por correo para avisarnos el día”
	Facilitación del Discurso	1%	“A empezar ¿no? a hablar” “¿Tienes alguna pregunta de lo que yo te he dicho antes?”
	Enseñanza Directa	1%	“¿Te has mirado lo de la organización?” “Te voy a resumir cómo se organizan las escuelas”

Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar la proporción que constituye cada una de las subcategorías en el cómputo total de unidades temáticas. Cabe destacar la subcategoría de Comunicación Abierta que posee el porcentaje más significativo en relación al resto, lo que indica la fuerte incidencia de intervenciones relacionadas con conversaciones más espontáneas asociadas a temas más personales y sociales en las comunicaciones establecidas.

4.3.2 Distribución de las subcategorías por fases

Dentro de cada presencia se analizaron cada una de las subcategorías que se enmarcan dentro de estas, persiguiendo la finalidad del objetivo específico 3. En las Figuras 4, 5 y 6, se muestra la evolución de las diferentes subcategorías en su paso por las diferentes fases, calculadas en función del total de unidades extraídas de cada subcategoría en cada fase.

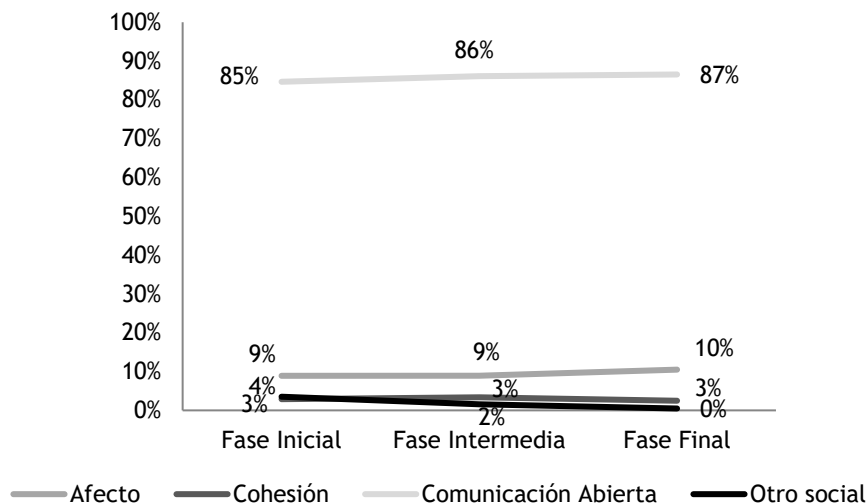


Figura 4. Evolución de Subcategorías de Presencia Social.
Fuente: Elaboración propia.

Como se ilustra en la Figura 4 dentro de la presencia social aparecen cuatro subcategorías, estas se comportan de una forma bastante estable a lo largo de las diferentes fases lo que indica que no se produjeron cambios significativos conforme al avance de las comunicaciones. También se puede observar que cada una de las subcategorías se manifiesta en proporciones muy diferentes, la Comunicación Abierta constituye la mayor parte de las unidades extraídas de Presencia Social en todas las fases, con ella se reúnen todas las intervenciones relacionadas con preguntas y respuestas sobre temas externos, expresiones de acuerdo, aprecio o personales. En proporción bastante inferior se manifiesta la subcategoría de Afecto, en ella se enmarcan las expresiones de emociones, de humor y de gratitud. En proporciones muy similares aparece la subcategoría de Cohesión que recoge las unidades asociadas al uso de vocativos y saludos y la denominada Otro Social que hace referencia, esencialmente, a la solicitud de disculpas, subcategoría que va disminuyendo hasta desaparecer en la fase final.

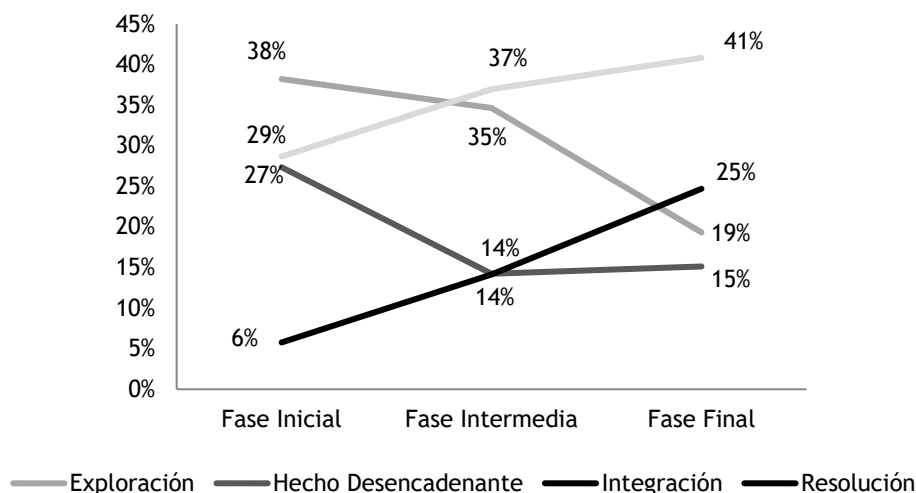


Figura 5. Evolución de Subcategorías de Presencia Cognitiva.
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 5 se representa el comportamiento de la Presencia Cognitiva, en la que se observa como cada subcategoría se muestra cambiante e irregular a lo largo de las diferentes fases, lo que indica un cambio en el tipo de intervenciones dependiendo de la evolución temporal de la experiencia.

La subcategoría Exploración aparece en su porcentaje más alto en la fase inicial y disminuye progresivamente en las siguientes. Esta reúne intervenciones relacionadas con la temática de estudio, de indagación y análisis, que los estudiantes realizaron de una forma colaborativa recurriendo a la solicitud e intercambio de información, la expresión de divergencia con algún mensaje o la expresión de nuevas ideas.

La subcategoría Hecho Desencadenante también experimenta un descenso conforme avanzan las fases, en ella se enmarcan intervenciones asociadas a la generación de nuevos temas de estudio relacionados o expresiones de confusión o asombro.

La subcategoría de Integración por su parte muestra un progresivo crecimiento situándose en las fases intermedia y final como la subcategoría con más incidencia dentro de la presencia cognitiva, lo que justifica que aumentan todas las intervenciones relacionadas con expresiones de respuestas a temas de estudio, de convergencia con los compañeros y sus mensajes, de síntesis y de comprensión.

Algo similar sucede con la subcategoría Resolución que, a pesar de manifestarse en proporciones bajas inicialmente, va creciendo, lo que conlleva un aumento en actitudes resolutivas, de aplicación y defensa de los planteamientos propuestos, así como de opiniones sobre el material de estudio y las herramientas empleadas.

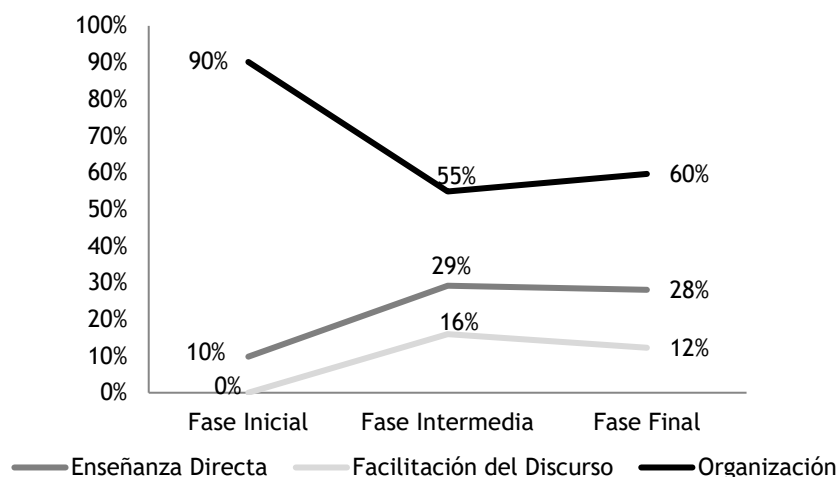


Figura 6. Evolución de Subcategorías de Presencia Docente.
Fuente: Elaboración propia.

En relación a la Figura 6 sobre la Presencia Docente, a nivel general se aprecia un comportamiento variable de cada subcategoría en su paso por las distintas fases, esto nos indica una incidencia cambiante.

La subcategoría que se manifiesta en mayor proporción en todas las fases es Organización a pesar de que experimenta un descenso significativo en la fase intermedia, se mantiene por encima de las otras subcategorías. Esto se debe posiblemente a que en ella se enmarcan todas las intervenciones relacionadas con la organización del programa a seguir, la determinación del calendario de citas para las videoconferencias y otras pautas de ajuste a las actividades. Esta subcategoría constituye un aspecto obligatorio para el desarrollo de las comunicaciones, de ahí que se manifieste en mayor proporción que el resto.

La subcategoría Enseñanza Directa es la segunda que se observa por orden de incidencia, esta se encuentra en su nivel más bajo en la fase inicial y experimenta un aumento en la segunda fase. En esta se reúnen intervenciones referidas a presentar los contenidos y centrar el debate en la temática de análisis.

La última subcategoría de esta presencia la constituye Facilitación del Discurso. En la primera fase esta no se manifiesta, es en la intermedia en la que sí se recoge en su proporción más alta y se reduce ligeramente en la final. En ella se incluyen todas las intervenciones centradas en mantener un clima adecuado, en expresiones de elogio y de animación a la participación, de curiosidad y de consensos.

5. Discusión

La interpretación de los datos obtenidos contribuye a la consecución de los objetivos de investigación arrojando resultados en relación a la incidencia total de cada categoría y subcategorías basadas en el modelo Col y la evolución de éstas a través de las tres fases propuestas.

Los resultados globales muestran una distribución semejante entre la Presencia Social (51%) y la Cognitiva (44%), por otro lado, la Presencia Docente se mantuvo en niveles bajos (5%). Sin embargo, la evolución de las dos primeras ha sido de tendencia muy diferente; mientras que la Presencia Social fue en aumento, de la misma forma, la Presencia Cognitiva fue disminuyendo.

En el análisis detallado de cada una de las presencias se observa que la Presencia Social, especialmente la Comunicación Abierta, es la más significativa en las comunicaciones virtuales analizadas. Esto demuestra que los estudiantes participaron con diversas temáticas y desarrollaron un diálogo intercultural, capacidad de proyectarse a sí mismos y establecer relaciones y vínculos sociales. Al igual que manifiesta Peacock y Cowan (2017) al sentirse conectados aumentaron su confianza, pudiendo desarrollar comunicaciones más abiertas, compartiendo información personal y afectiva. Esta Presencia Social ganó cada vez más espacio en las comunicaciones conforme evolucionó el curso, siendo más significativa en las dos últimas fases. Esta tendencia no coincide con el estudio de Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat (2015) las cuales analizaron comunicaciones a través de chats y foros de una sola procedencia cultural. En su estudio las primeras fases son las que más se caracterizan por la Presencia Social. Quizás la diferencia cultural o las herramientas utilizadas hayan sido posibles causas de esta diferencia de resultados. Por otro lado, la competencia comunicativa virtual se compone de varios aspectos, entre ellos la competencia afectiva entendida como la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas (Sahuenza, Paukner, San Martín y Friz, 2012). En el presente estudio la subcategoría Afecto se mantiene constante a lo largo de las tres fases analizadas.

Las actitudes necesarias para la comunicación intercultural no solo contemplan las competencias lingüísticas sino también en acciones, actitudes y expectativas de la cultura extranjera (Clouet, 2013). Un contexto formativo intercultural no solo es el aprendizaje del lenguaje también incluye aspectos para asumir la perspectiva de los demás, anticipando y resolviendo disfunciones en la comunicación. En los resultados obtenidos en el presente estudio se puede observar que a través de una abundante comunicación abierta se ha podido en gran medida asumir la perspectiva del compañero de VCE y resolver las disfunciones encontradas a lo largo de ellas.

Por su parte, la Presencia Cognitiva ha sufrido en el presente estudio una evolución contrapuesta a la Presencia Social. Partiendo en la fase inicial de una alta incidencia (62%) se redujo a la mitad en la fase final (31%). El aumento de las comunicaciones sociales (especialmente la comunicación abierta sobre temáticas ajenas al programa de estudio) ocuparon su espacio comunicativo a lo largo de las videoconferencias. Sin embargo, es de destacar que fueron los aspectos de integración (conexión de ideas, convergencia y acuerdo con el compañero, aportación de

soluciones y confirmaciones) las que mayor aumento han demostrado. La incidencia de las subcategorías de la Presencia Cognitiva muestra que hay similitudes con la investigación de Akyol y Garrison (2011) ya que la subcategoría Integración del conocimiento constituye una parte significativa. Igualmente se han producido similitudes con el estudio de Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat (2015) aunque la evolución a lo largo de las fases en el presente estudio es diferente al encontrado por las autoras (debido a un aumento a lo largo del tiempo).

En cuanto a la Presencia Docente se observa en este estudio que su proporción es bastante inferior respecto a las otras presencias y la mayoría las intervenciones de los estudiantes se enmarcan dentro de la subcategoría Organización coincidiendo con el estudio de Akyol y Garrison (2008). Por otro lado, el presente estudio coincide con Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat (2015) en que la fase intermedia es donde se observan mayor índice de comunicaciones dedicadas a cuestiones organizativas, a animar la participación del compañero y de centrar y resumir el debate planteado. Sin embargo, estos resultados deben ser tomados con cautela por dos razones: en primer lugar, las herramientas de comunicación han sido diferentes y, en segundo lugar, la procedencia en el caso de nuestro estudio es culturalmente diferente.

6. Conclusiones

Esta investigación nos demuestra cómo las videoconferencias son un recurso útil para desarrollar comunicaciones entre estudiantes culturalmente diverso, crear espacios de diálogo, para el intercambio cultural, el entendimiento y el perfeccionamiento social y cognitivo.

Las videoconferencias se pueden emplear para promover una educación intercultural, flexible e inclusiva, que permita a cada estudiante mantener y manifestar su identidad a la vez que compartirlas con el resto (Clouet 2013, Van der Zwaard y Bannink, 2020). Para el alumnado supone tener nuevos espacios de aprendizaje en línea y la oportunidad de vivir y trabajar en un contexto culturalmente diverso sobrepasando fronteras. Desarrollar en el alumnado nuevas experiencias basadas en la diversidad favorece la interiorización de actitudes de aceptación y valoración positiva de las diferencias culturales, creándose un aprendizaje enriquecedor y colaborativo.

Se puede concluir que la presencia social ha sido muy significativa y creciente en las diferentes fases, las comunicaciones crearon un espacio de comunicación abierta entre los estudiantes, un espacio de diálogo espontáneo y de interés para los participantes. La presencia cognitiva que giró en torno a las temáticas propuestas para tratar en las comunicaciones, constituye también una presencia importante, aunque en menor medida que la anterior, los estudiantes compartieron información diversa y debatieron sobre la temática establecida en cada comunicación, pero fueron reduciendo las intervenciones centradas en el tema de análisis conforme avanzaron las diferentes fases de las comunicaciones. Por su parte, la presencia docente fue la más

estable pero la menos significativa, las unidades temáticas analizadas relativas a esta presencia estaban limitadas a las pautas académicas establecidas para realizar las videoconferencias, lo que permitió dar más prevalencia al desarrollo de las otras dos presencias durante las comunicaciones.

Para el profesorado estos resultados pueden ser el impulso que les lleve a la incorporación de estos recursos en sus prácticas educativas. Recurrir a herramientas de comunicación virtual puede facilitar el cumplimiento de los objetivos educativos relativos al desarrollo de la competencia intercultural, actualizando así sus prácticas a las exigencias de la sociedad actual.

El pequeño número de alumnado participante en este estudio es una limitación que podrá ser superada en futuras investigaciones. Se considera que futuras investigaciones utilizando diversas herramientas de comunicación digitales podrán aportar conocimiento útil a la investigación en el desarrollo de la interculturalidad a través de la tecnología digital. Aprovechando como recurso la tecnología se pueden desarrollar prácticas educativas que promuevan el diálogo y el conocimiento intercultural, que favorezcan la normalización de la diversidad y por consiguiente el avance hacia una educación culturalmente más inclusiva.

7. Referencias Bibliográficas

- Akyol, Z. y Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. [Desarrollo de una comunidad de indagación a lo largo del tiempo en un curso en línea: comprendiendo la progresión e integración de la presencia social, cognitiva y docente] *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12, 3–22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837483.pdf>
- Akyol, Z. y Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. [Comprendiendo la presencia cognitiva en una comunidad de indagación online e híbrida: evaluando resultados y procesos para enfoques profundos de aprendizaje] *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233–250. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01029.x>
- Avgousti, M. I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. [Competencia comunicativa intercultural e intercambio en línea: una revisión sistemática] *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 819-853. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1455713>
- Cabero-Almenara, J. y Ruíz-Palmero, J. (2018). Las tecnologías de la información y comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16–30. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665/2222>

- Cano, J., Ricardo, C. y Del Pozo, F. (2016). Competencia intercultural del estudiantado de educación superior: Un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). *Revista Encuentros*, 14(2), 159–174. <https://doi.org/10.15665/re.v14i2.734>
- Clouet, R. (2013). Understanding and assessing intercultural competence in an online environment: a case study of transnational education programme delivery between college students in ULPGC, Spain, and ICES, France. [Comprendiendo y evaluando la competencia intercultural en un entorno en línea: Un estudio de caso de la elaboración de Programa educativo transnacional entre estudiantes universitarios en ULPGC, España, e ICES, Francia]. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 139-157. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/357972>
- Dai, Y. (2019). Situating videoconferencing in a connected class toward intercultural knowledge development: A comparative reflection approach. [Situando la videoconferencia en una clase conectada a través del desarrollo del conocimiento intercultural: Un enfoque de reflexión comparada]. *The Internet and Higher Education*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.11.001>
- Escarbajal, A. (2013). La educación intercultural en el contexto social educativo. Universidad de Huelva. *En-clave Pedagógica*, 13(13), 91–98. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8179/La_educacion_intercultural.pdf?sequence=2
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer. W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. [Indagación crítica en un entorno basado en texto: Conferencias computerizadas en educación superior]. *The Internet and Higher Education* 2(2-3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M. y Kappelman, J. (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: negotiated coding and reliability. [Revisando los problemas metodológicos en el análisis de transcripciones: codificación negociada y confiabilidad]. *The Internet and Higher Education*, 9(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.11.001>
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st Century. A community of inquiry framework for research and practice*. Routledge.
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., y Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. *ETS Research Report Series*, 1-44. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>
- Gutiérrez- Santiuste, E. y Gallego-Arrufat, M.J. (2015). Internal structure of virtual communications in communities of inquiry in higher education: Phases, evolution and participants' satisfaction. [Estructura interna de las

- comunicaciones virtuales en comunidades de indagación en educación superior: fases, evolución y satisfacción de los participantes] *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1295–1311. <https://doi.org/10.1111/bjet.12218>
- Hardy, I. y Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. [Políticas de educación inclusiva: discursos de la diferencia, diversidad y déficit] *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hernández, A. e Iglesias, A. (2017). La importancia de las competencias informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural. *Interacções*, 13(43), 205–232. <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/12038/9167>
- Isla, J. L. y Ortega, F. D. (2001). Consideraciones para la implantación de la videoconferencia en el aula. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 17, 23–31. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61174>
- Leiva, J.J. (2012). Aportaciones y reflexiones pedagógicas sobre educación intercultural: de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Qurrículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 25, 57–75. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10671/Q_25_%282012%29_03.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Leiva, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169–197. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
- Merino, J.V. (2013). Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y Futuro*, 29, 157–178. https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF_29.pdf
- Mora, F. (2014). Buenas prácticas en el uso de la videoconferencia en los cursos en línea de la universidad estatal a distancia, UNED. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 240–268. <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/657/553>
- Morales, E. K., Morales, X.A. y Ocaña, J. M. (2017). Las TICS en la educación intercultural. *Publicando* 4(11), 369–379. https://www.rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/viewFile/531/pdf_358
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. [Educación inclusiva en educación superior: cambios y oportunidades]. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22 (Número especial), 87–95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Peacock, S. y Cowan, J. (2017). From presences to linked influences within communities of inquiry. [Desde las presencias hasta las influencias dentro de las comunidades de indagación]. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(5), 200–227. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2602>
- Pepe, A.I. (2012). Comunicación intercultural en la organización. *Dixit*, 17, 28–39. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/revistadixit/article/view/354/329>
- Rodríguez, J. (2017). La digiculturalidad y la enseñanza de español para extranjeros: una experiencia didáctica para la interacción oral y la interculturalidad. En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación en Docencia Universitaria. Diseñando el Futuro a partir de la Innovación Educativa*, (723–732). Octaedro.
- Sahuenza, S., Paukner, F., San Martín, V. y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, 36, 131–151. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a08.pdf>
- Sancho, J. M., Ornellas, A. y Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31–49. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Solano, I. M. (2005). La videoconferencia en la enseñanza superior: situación simulada o similitud con la situación presencial. *El Guiniguada*, 14, 245–260.
- Tancredi, B. (2006). *Prácticas de e-learning* (137-162). Octaedro.
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. y Rodríguez, R. (2016). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25–40. https://doi.org/10.5E7179/PSRI_2017.29.11
- Van der Zwaard, R., y Bannink, A. (2020). Negotiation of Meaning in Digital L2 Learning Interaction: Task Design Versus Task Performance. *Tesol Quarterly*. 54(1), 54-89. <https://doi.org/10.1002/tesq.537>
- Verdaja, M. (2016). Reinventando a Paulo Freire: aportaciones para un modelo de escuela inclusiva e intercultural. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 173–186. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/260/24>

Contribuciones del autor: Conceptualización, E.G.S. e I.M.L.; metodología, E.G.S. y I.M.L.; software, L.G.G.; validación, E.G.S.; análisis formal, E.G.S., I.M.L y L.G.G; investigación,

E.G.S., I.M.L; conservación de datos, E.G.S. y L.G.G.; redacción-borrador original, E.G.S. y L.G.G.; redacción-revisión y edición, E.G.S. y L.G.G.; visualización, E.G.S. y L.G.G.; supervisión, E.G.S.; administración del proyecto, E.G.S.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración ética: El presente trabajo se adscribe a las consideraciones del Comité Ético de Investigación con humanos (CEIH) de la Universidad de Córdoba (Acuerdo de Consejo de Gobierno de 21 de marzo de 2013).

Cómo citar este artículo:

Gómez-García, L. M., Gutiérrez-Santiuste, E., y Moreno López, I. (2021). La videoconferencia: recurso educativo para promover la comunicación intercultural entre los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 213-236. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.8265

ANEXO A

Temáticas tratadas en las videoconferencias

Videoconferencias	Temáticas
1	Presentación. Nos conocemos.
2	Organización de las escuelas de primaria en EEUU y España.
3	Organización del profesorado de primaria, alumnado y familia.
4	Hobbies.
5	Atención a la diversidad en las escuelas.
6	La política en EEUU y España.
7	Leyes educativas en EEUU y España.
8	Despedida. Planes de verano.

Fuente: Elaboración propia.