



Recibido 14-07-2011
Revisado 03-08-2011
Aceptado 12-09-2011
DOI: 10.3916/C38-2011-02-04
Preprint: 01-01-2012
Publicación final impresa: 01-03-2012

Erin M. McCloskey
Madison (Estados Unidos)

Docentes globales: un modelo conceptual para el desarrollo de la competencia intercultural on-line

Global Teachers: A Conceptual Model for Building Teachers' Intercultural Competence Online

La competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural están cada vez más reconocidas como aspectos esenciales de la participación productiva en el ámbito económico, cívico, político y social del siglo XXI. Como consecuencia, la promoción internacional de estas competencias adquiere una importancia única en el espectro de la educación infantil, básica y secundaria en Estados Unidos. El conjunto de nuevos objetivos para estudiantes de hoy implica el desarrollo de nuevas competencias entre docentes que no han sido contempladas hasta ahora en las iniciativas de desarrollo profesional llevadas a cabo en Estados Unidos, y poco se sabe sobre la adquisición de estas competencias entre educadores. Estas competencias pueden entenderse según el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997), cuyos principios de desarrollo se basan en señalar el aprendizaje on-line como una herramienta eficaz para la adquisición de competencias entre docentes. En este artículo se presenta el análisis de varios estudios sobre el aprendizaje intercultural; aprendizaje intercultural y tecnología; y el desarrollo profesional on-line de profesores, con el fin de plantear la posibilidad de las tres dimensiones. En suma, se nos ofrece una serie de principios sobre el diseño educativo que promueven la construcción de estas competencias interculturales en los profesores, entre los que destaca la evidencia de que las tecnologías en red aplicadas al aprendizaje on-line poseen aspectos únicos para desarrollar las competencias interculturales en todas las áreas.

Foreign language ability, global awareness, and intercultural communication skills are increasingly recognized as essential dimensions of productive participation in the emerging economic, civic, political and social arenas of the 21st century. Consequently, these skills are being promoted more intentionally than ever across the spectrum of K16 education. This newly articulated set of objectives for today's students implies a concomitant set of competencies in educators. These competencies have not traditionally been a focus of professional development efforts in the United States, and little is known about how best to cultivate these competencies in educators. These competencies can be understood in terms of Byram's (1997) model of intercultural communicative competence (ICC). The principles of ICC development point to online learning as a potentially powerful lever in cultivating teachers' own competencies in this arena. A review of studies of intercultural learning, technologically-mediated intercultural learning and online teacher professional development is offered to suggest how these three domains might overlap. A synthesis of the findings across these literatures suggests a set of principles and educational design features to promote the building of teachers' intercultural competencies. A key finding reveals the unique affordances of networked technologies in online learning opportunities to support the development of intercultural competencies in teachers across all subject areas.

*Competencia, intercultural, docente, desarrollo profesional, on-line, modelo conceptual, tecnologías en red.
Intercultural, competence, teacher, professional development, on-line, conceptual model, networked technologies.*

Dr. Erin M. McCloskey es Director de «Curriculum, Distance Education Professional Development» en el Departamento de Formación Permanente de la Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos) (emcclosk@gmail.com).

1. Introducción

En Estados Unidos, la competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural adquieren cada vez más importancia como dimensiones esenciales de la participación productiva en el ámbito de la economía, la política o la sociedad del siglo XXI, y la necesidad de promocionar estas competencias se ha extendido en la educación básica y superior, y también en organizaciones transversales relacionadas con la competitividad en la economía global (American Council on Education, 2007; Partnership for 21st Century Skills, 2009). Estas nuevas expectativas implican una serie de competencias paralelas en los docentes, pero hasta la fecha no se han puesto en práctica formas de articular éstas o promoverlas. La noción más próxima procede del área educativa de lenguas extranjeras, que promueve el aprendizaje intercultural desde hace un siglo. Documentos de preparación profesional, como los del «American Council on the Teaching of Foreign Languages» (2002), describen a docentes dotados de competencias sofisticadas, interpretativas y analíticas para interactuar con miembros de otras culturas, dirigiendo investigaciones culturales y recopilando información. Docentes capaces de diseñar oportunidades educativas que promuevan competencias similares en los estudiantes. Los estudios sobre lengua y cultura en el aula reafirman el conocimiento, las destrezas y disposiciones detalladas en estos documentos (Byram, Nichols & Stevens, 2001; Fox & Diaz-Greenberg, 2006; Kramsch, 2003). Aunque estas descripciones fueron diseñadas para profesores de idiomas, esta descripción puede aplicarse directamente a profesores de cualquier ámbito en este mundo global, móvil y multilingüe.

Hemos observado que los docentes capacitados para la promoción de competencias interculturales poseen un amplio conocimiento cultural, reflexivo y en evolución constante, al servicio de tareas comunicativas complejas y reflexivas. Los docentes son críticos, inquisitivos y conscientes, y sus disposiciones reflejan una orientación flexible hacia la naturaleza del conocimiento y la experiencia. Toleran la incertidumbre porque están preparados para ampliar sus perspectivas a través de la investigación de textos y experiencias culturales. El modelo de competencia intercultural de Byram (1997) engloba las capacidades ideales en docentes integrando las competencias y el conocimiento requerido para el aprendizaje eficaz de cultura con las disposiciones, la metacognición y la conciencia requerida para emplearlas de forma significativa. Este modelo de competencia intercultural se emplea en este artículo como representación de las competencias que precisan los docentes para desarrollar la conciencia propia y global de los estudiantes, haciéndolos sensibles a la interculturalidad y participantes multilingües en sociedades globales.

1.1. Posibilidades del aprendizaje on-line en el desarrollo de la competencia intercultural entre docentes

La escasez de estudios sobre docentes y cuestiones culturales es una muestra inequívoca de la falta de competencias y objetivos al respecto. Algunos docentes plantean la utilidad de estos objetivos entroncados con aspectos culturales, o que tienen poca experiencia en la dirección de exploraciones rigurosas y culturales (Sercu, 2005) o dudan de su preparación para enseñar en profundidad contenidos culturales (Sercu, Mendez & Castro, 2005). El desarrollo profesional docente debe adoptar un enfoque más sofisticado que se adapte mejor a las competencias que requieren los docentes en cuestiones culturales y pedagógicas, y el aprendizaje on-line ofrece una vía única para satisfacer estas necesidades. Para los que empiezan, podría ofrecer una alternativa atractiva en términos logísticos y financieros a los desplazamientos, facilitando la interacción del profesor con otros profesionales de otros países y culturas. Sobrepasando estas barreras logísticas, el desarrollo profesional docente en línea puede convertirse en un contexto eficaz para el aprendizaje docente. Los estudios sobre innovación en el campo del desarrollo profesional docente presentan el aprendizaje on-line como una vía para la participación en la comunidad profesional, la participación en el diálogo y la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento (Barnett & al., 2002; Wiske & al., 2006). Estos mecanismos para la interacción y la formación colaborativa han resultado efectivos en la consecución de impactos significativos y duraderos en el desarrollo profesional (Hawley & Valli, 1999; Wilson & Berne, 1999). Además, el aprendizaje on-line ofrece la oportunidad de practicar e implicarse dentro de medios tecnológicos, cada vez más presentes en todos los sectores de participación social. Todo esto parece indicar que sería apropiado que los docentes adquirieran formas de reflejar los contextos comunicativos que rodean a sus estudiantes, pues al fin y al cabo es en esos contextos donde aplicarán su competencia intercultural emergente.

2. Materiales y métodos

En este artículo se presenta un marco analítico para guiar el desarrollo de oportunidades docentes en materia de competencia intercultural a través de la incorporación del aprendizaje on-line. Se pretende representar la intersección entre este conjunto de competencias inexploradas (competencia intercultural), un contexto (desarrollo profesional docente) y un medio (la Red); todo ello dirigido a un público específico (profesores en su papel de aprendices). Existen muy pocos estudios que investiguen esta intersección única y, por ello, el siguiente marco integra principios clave extraídos de un estudio de literatura empírica que incluye una dimensión o

subconjunto de dimensiones expresadas con anterioridad: aprendizaje intercultural, aprendizaje intercultural basado en la tecnología y desarrollo profesional docente en línea.

3. Resultados

3.1. Aprendizaje intercultural

Si revisamos el trabajo conceptual sobre los modelos de aprendizaje cultural y las investigaciones llevadas a cabo en otros países, llegamos a la conclusión de que existe un consenso en los principios fundamentales del aprendizaje efectivo que conducen a la competencia comunicativa intercultural (de ahora en adelante, CCI). En primer lugar, los aprendices han de tomar contacto con la cultura meta, exponiéndose a productos culturales auténticos y a interacciones interculturales en la segunda lengua (Lo Bianco, Liddicoat & Crozet, 1999). Es necesario reflexionar sobre la experiencia para poder aprender de ella, y postular el aprendizaje conceptual y el experimental (Lange, 2003). De esta combinación se extrae la cognición, componente esencial del aprendizaje intercultural (Byram, 1997). El desarrollo de la CCI se reconoce como un proceso que requiere tiempo y varios ciclos de aprendizaje (Byram & al., 2001; Lange, 2003; Levy, 2007). Algunos expertos apuestan por comparaciones culturales explícitas (Byram, 1997; Lange, 2003). Se consideran fundamentales las oportunidades de reflexión, el debate entre representantes de ambas culturas, la negociación de significados culturales y la revisión de conceptos tradicionales (Lange, 2003; Levy, 2007; Lo Bianco & al., 1999).

Los procesos mencionados son rigurosos, requieren tiempo, implican dificultades logísticas y son potencialmente polémicos. La información cultural no se encuentra siempre disponible en contextos locales de aprendizaje. El contacto regular y sostenido con miembros de otras culturas puede resultar difícil de establecer y manejar. Además, los debates y reflexiones productivas no surgen de forma automática (De Nooy & Hanna, 2003) y requieren una dedicación específica.

Por otra parte, cabe señalar que, al estar inmersos en nuestra propia cultura, no acostumbramos a identificarlos a nosotros mismos como seres culturales, y podemos trasladar de forma inconsciente nuestros marcos de referencia a otros (Kramsch, 1993).

3.2. Aprendizaje intercultural y tecnologías

El diseño de experiencias de aprendizaje en respuesta a las necesidades de la CCI (competencia comunicativa intercultural) puede verse beneficiado por la incorporación de las tecnologías en red, y las ventajas más evidentes son quizás la eliminación de barreras geográficas y el acceso a fuentes de distinto contenido cultural. El siguiente resumen trata sobre el debate en torno a una propuesta de diseño educativo para la promoción de la competencia comunicativa intercultural (CCI), incluyendo la contribución de Internet y las comunicaciones en red para el diseño de estrategias. En consonancia con las tendencias de la investigación en educación en lenguas extranjeras (FL), la mayoría de estos estudios se llevan a cabo en clases de idiomas que se imparten según el modelo tradicional (sin preparación docente ni desarrollo profesional), practicando formas de telecolaboración entre clases para el aprendizaje lingüístico y cultural. Los resultados se presentan agrupados por categorías según el modelo de CCI de Byram, partiendo de la idea de que estas categorías son flexibles, y que los objetivos de aprendizaje a menudo coinciden en varias de las categorías.

Además de la información cultural, en el aprendizaje on-line se han cultivado el análisis del discurso, los procesos de comunicación y la variedad cultural. En un caso, Osuna (2000) detectó que la abundancia de texto, vídeo y recursos de audio en Internet ayudaban a los estudiantes a adquirir un amplio conocimiento cultural. La construcción de este conocimiento gracias a los recursos y ejemplos de lengua que se aportan es un hecho constatado en numerosos estudios (Furstenberg & al., 2001; O'Dowd, 2003, 2007; Ware & Kramsch, 2005).

Hay dos casos incluidos en estudios que muestran claramente los beneficios de las destrezas interpretativa y de relación (Bauer & al., 2006; Furstenberg & al., 2001; O'Dowd, 2006; Osuna, 2000; Schneider & Von der Emde, 2006). En primer lugar, los estudiantes que utilizaron Internet para construir conocimiento cultural y participaron en colaboraciones a distancia con miembros de otra cultura (C2), tuvieron acceso a opiniones múltiples y contradictorias. En segundo lugar, el tiempo de reflexión motivó el aprendizaje desde los diversos puntos de vista representados. Teniendo en cuenta la importancia de las comparaciones culturales y la reflexión sobre el aprendizaje intercultural, este hallazgo no fue muy destacable. Lo que sí merece mención es cómo, a pesar del ritmo irregular de la comunicación on-line, se mantuvo el proceso de reflexión. Por ejemplo, en el estudio presentado por O'Dowd (2006), los estudiantes usaban el correo electrónico para componer descripciones detalladas de su propia cultura para sus tele-colaboradores, estimulando así la reflexión y el diálogo sostenido a lo largo del semestre. El autor afirma que esta reflexión no sería posible en casos de comunicación sincrónica, pues las respuestas son más inmediatas. Estos estudios confirman la importancia de crear oportunidades para la reflexión y el diálogo en múltiples perspectivas culturales, al tiempo que destacan la ventaja de la comunicación asíncrona en el proceso del diálogo reflexivo.

Las tele-colaboraciones interculturales proporcionaron oportunidades para practicar y mejorar las destrezas de los estudiantes en términos de descubrimiento e interacción. La posesión innata de estas destrezas varió de

forma significativa: algunos estudiantes estaban naturalmente predispuestos a mantener una postura etnográfica durante el diálogo, otros no (Bauer & al., 2006; Belz & Muller-Hartmann, 2003; Furstenberg & al., 2001; Hanna & de Nooy, 2003; O'Dowd, 2003, 2006). Estas destrezas adquirieron una mayor relevancia en la comunicación en red, donde algunas interacciones no contaban con signos no verbales que facilitan el entendimiento (Schneider & Von der Emde, 2006). Belz y Muller-Hartmann (2003) constataron que incluso los docentes más comprometidos con los objetivos del aprendizaje intercultural muestran a veces rasgos de etnocentrismo en situaciones de estrés o en contextos del mundo real, por ejemplo, en la tele-colaboración para coordinar intercambios para sus estudiantes. Promover estas destrezas es esencial para el aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural (CCI). En el intercambio de correos electrónicos, Bauer & al. (2006), O'Dowd (2003), y Schneider y Von der Emde (2006) descubrieron asociaciones entre las características de una postura etnográfica (solicitar perspectivas personales, incitar a escribir más) y los beneficios en la conciencia cultural y el cambio de perspectiva. Por el contrario, la ausencia de un enfoque etnográfico condujo a menudo a la falta de comunicación, a la tensión o la falta de participación (O'Dowd, 2003; Schneider & Von der Emde, 2006; Ware & Kramersch, 2005).

En conjunto, estos estudios sugieren que los aprendices pueden beneficiarse de factores como la instrucción explícita para hacer un uso respetuoso y etnográfico de la comunicación, de oportunidades para estudiar comunicaciones satisfactorias y no satisfactorias y de autoevaluaciones periódicas de las propias destrezas, llevando a cabo de este modo el análisis cultural. La naturaleza archivística de la comunicación a través de la tecnología facilitaría estos procesos y proporcionaría a los estudiantes el acceso y el tiempo necesario para reflexionar sobre la comunicación, enseñándoles a componer mensajes apropiados y a procesar reacciones emocionales a las producciones de otros. Sin embargo, estas tecnologías no pueden abarcar «culturas de uso» universales (Thorne, 2003); la finalidad y el uso de estas tecnologías puede diferir en función del contexto cultural y, como consecuencia, limitar la comunicación. Shih y Cifuentes (2003) argumentan que la invisibilidad de la cultura de uso de la tecnología implica la necesidad de instrucción explícita en estos obstáculos potenciales para la comunicación, o en otras palabras, para tratar el contexto de la comunicación como objeto de estudio.

En la mayoría de los casos de tele-colaboración el creciente entendimiento cultural despertó la curiosidad y la apertura de los estudiantes, promoviendo la participación constante en un proceso de descubrimiento cultural. Por el contrario, las actitudes más favorables se vieron socavadas por interacciones que por algún motivo no funcionaron, reforzando en estos casos los estereotipos negativos y creando resistencia hacia un desarrollo posterior del aprendizaje intercultural (Bauer & al., 2006; O'Dowd, 2003; Shih & Cifuentes, 2003; Ware & Kramersch, 2005).

O'Dowd (2003) y Schneider y Von der Emde (2006) descubrieron la importancia de la selección cuidadosa de temas (los toros en España y la violencia escolar, respectivamente) a la hora de despertar el interés entre los estudiantes motivándoles a explicar con rigor y atención sus propias perspectivas. Poniendo por escrito estas explicaciones, aumentó su conciencia metacognitiva y crítica de la cultura, haciéndoles conscientes de la dificultad de articular creencias culturales tácitas. Ware y Kramersch (2005) constatan y advierten del potencial de temas con cierta carga emocional. En ausencia de una postura etnográfica para contextualizar el debate sobre la presencia militar americana en Alemania, algunas colaboraciones por correo electrónico entre americanos e ingleses se deterioraron por falta de destrezas comunicativas. Esta carencia afectó a la negociación de perspectivas conflictivas, pero puede servir de ejemplo para fomentar el desarrollo de la metacognición y la conciencia cultural si se estudian atentamente las interacciones textuales (Belz, 2003; Schneider & Von der Emde, 2006). Schneider y Von der Emde (2006) defienden la inclusión de los modelos de competencia comunicativa intercultural (CCI) como los de Byram (1997) como contenido explícito para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias en relación con el conocimiento formal del tema.

Además de archivar los errores de comunicación públicos, la comunicación asíncrona y su ritmo de funcionamiento parecen apoyar el desarrollo metacognitivo del proceso de comunicación. Un beneficio adicional de esta comunicación es que permite el análisis de conflictos después de que las emociones se hayan disipado.

En algunos estudios sobre «Cultura Project» se analizan consideraciones adicionales sobre el diseño de estrategias. «Cultura Project» es un enfoque bien estructurado y secuenciado al desarrollo de la CCI (competencia comunicativa intercultural) que ha logrado progresos duraderos en múltiples dimensiones de la CCI (Bauer & al., 2006; Furstenberg & al., 2001). En primer lugar, se presenta una exploración rigurosa del individuo que posteriormente los estudiantes comparten con sus tele-colaboradores, contrastando sus resultados con textos formales, como películas o textos escritos. Los autores afirman que, a través de esta revisión del entendimiento cultural en complejo contexto que los rodea, los estudiantes configuran al mismo tiempo sus destrezas comunicativas y su conocimiento cultural. Estos procesos se apoyan en la figura de un instructor competente, que guía a los estudiantes a través de los procesos de interpretación de esas perspectivas contradictorias que surgen, sintetizando información, absteniéndose de juicios y desarrollando nuevas líneas y cuestiones para el

análisis. El docente debe modelar su proceso de análisis intercultural posicionándose como co-aprendiz, co-investigador y co-etnógrafo.

3.3. Desarrollo profesional docente on-line (DPD online)

A partir de los hallazgos constatados en los apartados anteriores, podría establecerse un conjunto de pautas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI). En este apartado se presentan algunas apreciaciones útiles para el conjunto de propuestas de diseño, centradas en las necesidades de los docentes como aprendices, teniendo en cuenta que el objetivo último de los docentes es estar capacitados para promover las competencias interculturales en los estudiantes.

Hay un alto grado de coincidencia entre los estudios sobre aprendizaje intercultural on-line y los estudios sobre el desarrollo profesional docente; no sólo coinciden en afirmar la utilidad de las tecnologías en red como mecanismos para el diálogo público, la reflexión y la metacognición, sino también en lo que respecta a los retos que plantea la implicación en estos procesos de entendimiento a niveles avanzados (Barnett & al., 2002; Celentin, 2007). En cierto modo, esta conexión es predecible teniendo en cuenta que los principios básicos de desarrollo de la CCI se solapan entre sí. En la articulación de estos principios, Lieberman y Wood (2001) describen cuestiones esenciales del aprendizaje docente, similares a las que se han discutido en este artículo. La siguiente tabla ilustra la sinergia entre ellas.

Desarrollo profesional docente	Desarrollo de la CCI (competencia comunicativa intercultural)
«El conocimiento del docente es el punto de partida para el aprendizaje» (p. 181)	Estudiantes con perspectivas y conocimientos a nivel C1 (comunidad nativa lingüísticamente); investigación del nivel C1.
«Los docentes aprenden de... la crítica y el debate en el grupo de colegas» (p. 181)	El diálogo con compañeros C1 y C2 (comunidad con lengua extranjera primaria) ayuda al entendimiento de la competencia comunicativa intercultural (CCI).
Se recomiendan métodos y medios de aprendizaje «no ideológicos» (p. 183)	Se aconsejan técnicas de entrevista etnográfica y suspensión de juicios.
Percepción «desordenada, incierta e inacabada» del docente (p. 183)	Apreciación del análisis intercultural como un proceso en marcha; Inclusión de ciclos reflexivos.
«Los docentes aprenden... observando el mundo desde distintas perspectivas» (p. 184)	Exposición a perspectivas múltiples y variadas de C1 y C2.

Tabla 1: Comparación de los principios para el desarrollo profesional e intercultural del docente

Existen otras pautas o modelos para el aprendizaje docente adulto que convergen con estas ideas. Eraut (1994) destaca cómo el aprendizaje tradicional en el desarrollo profesional de adultos aporta pocos cambios en la práctica si no se conceden oportunidades de aplicación en el mundo real. Para el desarrollo de competencias profesionales, la práctica y la adquisición de conocimiento son la misma cosa. La idea de simultaneidad de ambos conceptos presentada por Eraut evoca el planteamiento de Byram (1997): la mayor parte del aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural consiste en tener oportunidades de ponerlo en práctica. Los programas de desarrollo profesional docente han asumido esta ecuación enseñando (como contenido explícito) y modelando (diseño y producción) las destrezas pedagógicas deseadas, proporcionando la oportunidad de experimentar la técnica y reflexionar desde dos perspectivas: la del aprendiz y la del docente (Dooley, 2007; Muller-Hartmann, 2006).

Hay dos programas relacionados con la cultura que merecen ser mencionados. El primero es el estudio de Dooley (2007: 70) sobre formación de profesores internacionales de inglés. En este programa se codiseñaron programaciones en grupos interculturales. Al tiempo que negociaban las normas de participación, desarrollaron un análisis paralelo sobre el proceso. A medida que aumentaba el conocimiento sobre el papel del aprendiz en la tele-colaboración intercultural, cambiaron su perspectiva sobre el papel del moderador, siendo «más conscientes de su papel en la determinación del proceso, reduciendo las expectativas sobre el docente como moderador del conocimiento».

En el segundo estudio se analiza un programa on-line diseñado para mejorar la capacidad docente para enseñar la competencia comunicativa intercultural. Muller y Hartmann (2006) analizaron una tele-colaboración a dos niveles en la que un grupo de profesores alemanes en proceso de formación para convertirse en profesores de inglés, participaron en una tele-colaboración observada y estudiada por un segundo grupo de tele-colaboración formado también por profesores alemanes de inglés y estudiantes americanos y alemanes. El primer grupo analizó el aprendizaje intercultural surgido del intercambio del segundo grupo y la pedagogía que se modeló en el mismo, al tiempo que experimentaban su propia tele-colaboración. A través de una serie

de aspectos surgidos de este análisis (varios ejemplos de reflexión, diálogo público sobre conocimiento académico y extra académico, tareas colaborativas, análisis de transcripciones para analizar errores de comunicación), los aprendices del primer grupo configuraron su capacidad para enseñar la competencia comunicativa intercultural (CCI). Después de haber experimentado y analizado varias dimensiones del desarrollo de la CCI, incluyendo las dificultades logísticas, pedagógicas y sociales, los docentes afirmaron sentirse capacitados para enseñar la CCI en el aula.

Finalmente, encontramos el modelo de Garrison y Anderson's (2003), que encaja con las dimensiones de desarrollo profesional docente identificadas por Lieberman y Wood (2001) y recogidas al principio de este apartado. La diferencia entre los dos modelos reside en que el de Garrison y Anderson está orientado al e-learning en lugar del aprendizaje presencial. Garrison y Anderson's (2003) proponen un modelo muy específico para guiar la participación de los adultos en el e-learning. De forma breve, este modelo promueve ciclos de lo que denominan investigación práctica. El término «práctico» se refiere a la importancia de contextualizar el aprendizaje en acontecimientos y experiencias del mundo real, un principio ampliamente aceptado en la formación de adultos (Kolb & Fry, 1975). El término 'investigación' engloba la naturaleza cíclica del desarrollo del conocimiento. Los adultos participan en la reflexión individual y colectiva de ideas, apoyadas por las posibilidades de la comunicación asíncrona y la tecnología.

4. Debate

Los estudios descritos en los apartados anteriores ofrecen a los docentes formas de afrontar los retos que se plantean en la experiencia educativa del desarrollo de su competencia intercultural. Entre estos retos, están la incorporación de aplicaciones prácticas de aprendizaje, como el diseño de programaciones en diálogo con otros, la contextualización de las actividades de aprendizaje en comunidades de reflexión, invitar a la reflexión sobre la dualidad de perspectivas de profesor y alumno, centrando la atención de los alumnos en las pedagogías modeladas sobre la implantación del desarrollo profesional y asegurar la colaboración de moderadores, cuyos modelos de participación contribuyan a crear comunidades críticas y reflexivas.

De forma colectiva, los estudios sobre el desarrollo de la CCI y del desarrollo profesional docente on-line plantean una sinergia entre tecnología, profesor-alumno, desarrollo profesional efectivo y los procesos de desarrollo de la CCI. La expansión docente y el desarrollo de CCI requieren un cambio de perspectiva y un análisis de múltiples experiencias, a menudo contradictorias. Las tecnologías en red se presentan como una elección adecuada para mediar la presentación yuxtaposición y el almacenamiento del lenguaje a través del cual nos comunicamos y aprendemos, y las perspectivas culturales o pedagógicas, que revelamos a través del lenguaje. Estas tecnologías podrían promover de forma efectiva la CCI entre docentes y las capacidades pedagógicas asociadas si facilitamos las interacciones interculturales, proporcionando mecanismos para apoyar los ciclos de reflexión y meta reflexión durante el proceso, dirigiendo la atención hacia los procesos comunicativos y de aprendizaje.

Este análisis ha puesto de relieve que existe una relación entre las posibilidades de la tecnología y los procesos de desarrollo de la CCI, valorando la importancia de un detallado diseño educativo y la facilitación para asegurar que la tecnología conduce efectivamente al logro de los objetivos de la CCI.

4.1. Hipótesis sobre desarrollo profesional docente

En los apartados anteriores se ha descrito cómo tres corrientes de la literatura arrojan ideas sobre el desarrollo profesional docente y la promoción del conocimiento, las destrezas y disposiciones que caracterizan al modelo competente de docente en materia de competencia intercultural. También se han descrito: a) Las coincidencias favorables entre los procesos de desarrollo de la CCI y el desarrollo docente; b) Los beneficios que podrían obtenerse a partir del desarrollo profesional docente en relación con la CCI; c) Ideas sobre cómo puede en aprendizaje on-line facilitar la adquisición de la CCI y los procesos de desarrollo docente simultáneamente.

La integración y el análisis de estas conclusiones plantean un conjunto inicial de principios que podrían incorporarse a las oportunidades de desarrollo profesional dirigidas a la mejora de su competencia intercultural y a la habilidad para cultivar competencias similares en sus estudiantes. Cabe señalar que los docentes pueden pertenecer a cualquier área, y que el desarrollo profesional puede adquirir múltiples formas. La clave está en localizar oportunidades para construir estas competencias interculturales, buscando la forma de integrar alguna forma de CCI en las oportunidades de desarrollo profesional existentes o en las nuevas que se proyecten. Independientemente del formato, la organización de estas oportunidades de desarrollo profesional, de acuerdo a estos principios, respondería a las necesidades detectadas y maximizaría los beneficios que el aprendizaje on-line puede aportar a profesores y alumnos:

- Perspectivas: Profesores y alumnos deben tener la oportunidad de interactuar con perspectivas culturales variadas y abundantes, representaciones y representantes de la cultura propia y la cultura meta.

- Ciclos de reflexión: Profesores y alumnos deben tener la oportunidad de participar en ciclos de reflexión coordinados y organizados durante el proceso, experimentando ambas perspectivas y los conceptos formales relacionados con la cultura, así como las pedagogías para la enseñanza de la CCI.
- Etnografía: Profesores y alumnos deben tener la oportunidad de observar, experimentar, aprender y desarrollar posturas etnográficas hacia el análisis intercultural, reflexionando sobre las posturas durante el proceso mismo de desarrollo profesional.
- Metacognición: Profesores y alumnos deben tener la oportunidad de observar, experimentar, aprender y desarrollar la metacognición sobre el aprendizaje intercultural, incluyendo la reflexión sobre los procesos de aprendizaje durante el proceso de desarrollo profesional.
- Tecnología: el desarrollo profesional docente relacionado con la CCI debe reflejar en su diseño, organización e implantación una conciencia que englobe las distintas dimensiones de las tecnologías y la comunicación. Además, las actividades comunicativas y de aprendizaje deben capitalizar la habilidad tecnológica para promover el acceso a varios recursos, tiempo para la reflexión, el almacenamiento de comunicación, así como debates y comentarios sobre los procesos.

Referencias

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (Ed.) (2002). Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers. (www.actfl.org/files/public/ACTFLNCATEStandardsRevised713.pdf) (06-04-11).
- American Council on Education (2007). Annual Report. Washington, DC: American Council on Education.
- Barnett, M.; Keating, T. & al. (2002). Using Emerging Technologies to Help Bridge the Gap between University Theory and Classroom Practice: Challenges and Successes. *School Science & Mathematics*, 102 (6); 299-313.
- Bauer, B.; deBenedette, L. & al. (2006). The Cultura Project. In Belz, J.A. & Thorne, S.L. (Eds.). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle; 31-62.
- Belz, J.A. (2003). Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2); 68-117.
- Belz, J.A. & Muller-Hartmann, A. (2003). Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration along the Institutional Fault Line. *Modern Language Journal*, 87(1); 71-89.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Nichols, A. & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing Intercultural Communicative Competence in Practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Celentin, P. (2007). Online education: Analysis of Interaction and Knowledge Building Patterns Among Foreign Language Teachers. *Journal of Distance Education*, 21(3); 39-58.
- De Nooy, J. & Hanna, B.E. (2003). Cultural Information Gathering by Australian Students in France. *Language and Intercultural Communication*, 3; 64-80.
- Dooly, M. (2007). Joining forces: Promoting Metalinguistic Awareness through Computer-supported Collaborative Learning. *Language Awareness*, 16(1); 57-74.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Fox, R.K. & Diaz-Greenberg, R. (2006). Culture, Multiculturalism and Foreign/World Language Standards in U.S. Teacher Preparation Programs: Toward a Discourse of Dissonance. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3); 401-422.
- Furstenberg, G.; Levet, S. & al. (2001). Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project. *Language Learning & Technology*, 5(1); 55-102.
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Hanna, B.E. & de Nooy, J. (2003). A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, 7(1); 71-85.
- Hawley, W. & Valli, L. (1999). The Essentials for Effective Professional Development: A new Consensus. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey Bass; 127-150.
- Kolb, D.A. & Fry, R. (1975). Toward an Applied Theory of Experiential Learning. In Cooper, C. (Ed.). *Theories of Group Process*. London: John Wiley; 33-57.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2003). Teaching Language along the Cultural Faultline. In Lange, D.L. & Paige, R.M. (Eds.). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing; 19-35.
- Lange, D.L. (2003). Implications of Theory and Research in Second Language Classrooms, in Lange, D.L. & Paige, R.M. (Eds.). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing; 271-336.

- Levy, M. (2007). Culture, Culture Learning and new Technologies: Towards a Pedagogical Framework. *Language Learning & Technology*, 11(2); 104-127.
- Lieberman, A. & Wood, D. (2001). When Teachers Write: Of Networks and Learning. In Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.). *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. New York: Teachers College Press; 174-187.
- Lo Bianco, J. Liddicoat, A.J. & Crozet, C. (Eds.). (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.
- Muller-Hartmann, A. (2006). Learning How to Teach Intercultural Communicative Competence via Telecollaboration: A Model for Language Teacher Education. In Belz, J.A. & Thorne, S.L. (Eds.). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle; 63-84.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the «Other Side»: Intercultural Learning in a Spanish-English E-mail Exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2); 118-144.
- O'Dowd, R. (2006). The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In Belz, J.A. & Thorne, S.L. (Eds.). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle; 86-120.
- O'Dowd, R. (2007). Evaluating the Outcomes of Online Intercultural Exchange. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 61(2); 144-152.
- Osuna, M. (2000). Promoting Foreign Culture Acquisition via the Internet in a Sociocultural Context. *Journal of Educational Computing Research*, 22(3); 323-345.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *P21 Framework Definitions*. Tucson, AZ: The Partnership for 21st Century Skills.
- Schneider, J. & Von der Emde, S. (2006). Conflicts in Cyberspace: From Communication Breakdown to Intercultural Dialogue in Online Collaborations. In Belz, J.A. & Thorne, S.L. (Eds.). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle; 178-206.
- Sercu, L. (Ed.). (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Sercu, L.; Méndez, M. & Castro, P. (2005). Culture Learning from a Constructivist Perspective: An Investigation of Spanish Foreign Language Teachers' Views. *Language and Education*, 19(6); 483-495.
- Shih, Y.C.D. & Cifuentes, L. (2003). Taiwanese Intercultural Phenomena and Issues in a United States-Taiwan Telecommunications Partnership. *Educational Technology, Research & Development*, 51(3); 82-90.
- Thorne, S.L. (2003). Artifacts and Cultures-of-use in Intercultural Communication. *Language Learning & Technology*, 7(2); 38-67.
- Ware, P.D. & Kramsch, C. (2005). Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through telecollaboration. *Modern Language Journal*, 89(2); 190-205.
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24; 173-209.
- Wiske, M.S.; Perkins, D. & Eddy Spicer, D. (2006). Piaget Goes Digital: Negotiating Accommodation of Practice to Principles. In Dede, C. (Ed.). *Online Professional Development for Teachers: Emerging Models and Methods*. Cambridge, MA: Harvard Education Press; 49-68.