

Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial

M^a Teresa Avoro Nguema Ebana
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid
Avoro.nguema@gmail.com
Adiela Ruiz Cabezas
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid
adiruiz@madrid.uned.es

Recibido: 04.03.2015

Aceptado: 09.04.2015

Resumen

Este trabajo muestra los resultados de una investigación realizada en la Ciudad de Malabo, Guinea Ecuatorial, cuyos objetivos fueron determinar la situación multicultural en los colegios con aulas de preescolar y primaria, tanto en su diversidad étnica como de estudiantes nacionales y extranjeros; e identificar las necesidades formativas del profesorado que atiende a este alumnado. Dichos resultados han demostrado que los profesores pueden beneficiarse de una capacitación en técnicas específicas para aplicar propuestas y contenidos que estimulen la educación para la buena convivencia y el diálogo entre las diferentes culturas. Por otro lado, se evidencia la situación de diversidad cultural de los centros educativos y se ha realizado una propuesta de mejora para la integración de métodos que fomenten las estrategias interculturales en los planes de formación del profesorado del estado ecuatoguineano.

Palabras clave

Interculturalidad, multiculturalidad, formación docente, grupos étnicos y competencias interculturales.

Training needs of teachers in intercultural competence in Malabo, Equatorial Guinea

Abstract

This paper shows the results of a doctoral thesis in Malabo, Equatorial Guinea, which aimed to identify the intercultural situation in schools in the city of Malabo with preschool and primary school classrooms, both in terms of ethnic diversity and students domestic and foreign. These results have shown that teachers can benefit from training on specific techniques to implement proposals and contents that promote education for peaceful coexistence and dialogue between different cultures. Thus, it shows the current situation in places and there have been suggestions for improvements to the inclusion of protocols that promote multiculturalism in teacher training plans at this educational level were implemented.

Key words

Multiculturalism, multicultural, teacher education, ethnic and intercultural skills.

Introducción

Desde antaño África ha sido víctima de diversas guerras y conflictos violentos por razones étnicas, socio-culturales, religiosas u otras, a las que se añaden las influencias colonialistas del siglo XV.

Guinea Ecuatorial es un país libre de conflictos armados y alberga dos regiones claramente definidas: la insular y la continental, en las cuales conviven ecuatoguineanos de diferentes comunidades étnicas: Fang, Bubi, Ndowé, Bisio, Annoboneses, etc., todas ellas con costumbres y lenguas diferentes (Abaga, 2009).

Recientemente se ha observado en las escuelas de Guinea Ecuatorial un aumento considerable de la diversidad cultural debida a la afluencia migratoria de familias extranjeras en busca de empleo y oportunidades de negocio, concentrándose principalmente en su capital, Malabo. La creciente incorporación de estudiantes extranjeros a los centros educativos, ha generado en los últimos años una gran diversidad cultural dando lugar a aulas donde se concentran alumnos de diferentes nacionalidades, etnias y culturas, incrementándose la diversidad (Aixelá, 2014). Ante esta situación surge la necesidad de plantear un modelo educativo basado en métodos interculturales que aporte al profesorado las herramientas necesarias para desempeñar su tarea con acierto, transmitiendo a los niños valores, conocimientos y experiencias que les faciliten adaptarse y convivir en una sociedad heterogénea. A tal efecto, se ha elegido la ciudad de Malabo, para realizar una investigación cuyos resultados nos permitirán implementar un método de formación y enseñanza-aprendizaje intercultural acorde a la situación multicultural de Guinea Ecuatorial.

La Comunidad Educativa Internacional ha realizado múltiples estudios sobre el tema de la interculturalidad, la formación del profesorado y su importancia en la calidad de la educación (Gómez y González, 2014; Frutos, 2014; Gómez, 2011; Vilà, 2006). Casi todos estos estudios, han sido realizados en la localización geográfica de sus autores, por lo que existen amplios recursos bibliográficos a nivel general, en revistas, libros e internet. Sin embargo, Guinea Ecuatorial no posee aún tal abundancia de estudios sobre esta materia, que permitan a los profesores trabajar con un método adecuado que fomente la armonía, el diálogo y el respeto a la diversidad étnica, racial y cultural en los centros educativos.

Esta investigación centra su atención en determinar la situación de multiculturalidad en las escuelas de educación infantil y primaria e identificar las necesidades formativas del profesorado para favorecer el diálogo entre culturas y en base a tales necesidades realizar una propuesta de formación docente, que les permita enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva intercultural.

Fundamentación teórica

Contexto Educativo, Familiar y Socio-Cultural

Dentro de la variedad de etnias que conforman el pueblo ecuatoguineano encontramos, los Fangs que forman la más numerosa (85,7% de la población), tradicionalmente su convivencia se estructura en familias, clanes y tribus relativamente autónomas; la descendencia se transmite por los varones, de ahí la importancia del padre, del tío y del primogénito.

Los Bubis (6,5 % de la población), se encuentran en la isla de Bioko. Su sociedad se estructuró en forma de reino que se mantuvo hasta el final del periodo colonial. Su religión original era de tipo monoteísta y la música, danza y su canto tradicional se inspiraban en las ceremonias religiosas que aún siguen muy arraigadas. Es una sociedad matriarcal, la descendencia se transmite a través de las mujeres, de ahí la importancia de la madre y su linaje. (Eteo, 2013).

Hay además tribus costeras, también denominadas "playeros", formadas por Ndowés (3,5%), Bisíos o Bujebas (1,1%) situados en la parte continental y en las islas más pequeñas y Annoboneses (1,6%), oriundos de la isla de Annobon. Los extranjeros y otros grupos representan el 1,6% de la población (Dirección General de Estadística, Guinea-Ecuatorial, 1994).

La diversidad cultural presente en Guinea Ecuatorial, implica una gran diversidad lingüística; aunque la lengua oficial de la Administración del Estado es el español y desde la década de los 90s, se adopta el francés como segunda lengua, también existen las lenguas nacionales: el fang, el bohobe o bubi, el ndowé, el bisío y el hambu o annobonés, habladas por los diferentes grupos étnicos. En este sentido, autores como Medina (2010), Moll (2011), abundan en la necesidad de formar a

los estudiantes desde un pleno bilingüismo armónico, al menos en dos lenguas, la mayoritaria y las de los estudiantes, así como cultivar el bilingüismo centrado en la riqueza diferencial de cada lengua, cultura y marco pluricultural en el que se han de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Coincidimos con Ruíz y Medina (2014), cuando afirman que:

...es necesario continuar profundizando en la formación de los docentes, sobre todo en lo referente al conocimiento y utilización de las lenguas nativas del alumnado y comunidades, con miras a promover el pluralismo lingüístico, no solo en las escuelas con mayor presencia de minorías étnicas, sino en la totalidad de las instituciones, como herramienta que permita el verdadero reconocimiento de los aportes de estos grupos a la construcción de la nación (p. 19).

Pese a la gran variedad étnica, cultural y lingüística, y a diferencia de lo que sucede lamentablemente en otros países de África, en Guinea Ecuatorial a día de hoy, los conflictos interétnicos no son relevantes, gracias a la cultura tradicional de hospitalidad que caracteriza al pueblo ecuatoguineano desde sus orígenes y a la voluntad política del gobierno actual de mantener la paz existente.

La educación en Guinea Ecuatorial se vio paralizada durante un largo periodo después de su independencia a consecuencia del régimen dictatorial posterior. El nuevo régimen democrático ha cambiado esta realidad construyendo escuelas e institutos, instalando la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con un centro asociado en Bata y otro en Malabo, bajo un convenio educativo entre el gobierno español y el de Guinea Ecuatorial y la creación de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE), con el apoyo de la UNESCO.

Por otro lado, en la reunión organizada en 2007 en Kigali (Ruanda) por el Bureau Internacional de Educación (IBE-UNESCO) en el marco de la 48^o Conferencia Internacional de Educación, se establecieron los nueve ámbitos sobre los que debe trabajarse para lograr una educación inclusiva, siendo uno de ellos la educación intercultural.

En la actualidad, funcionan en Guinea Ecuatorial grandes proyectos educativos como "Educación para todos", el Programa de Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial (PRODEGE), el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social al Horizonte 2020. Entre los objetivos de dicho Plan, está el de mejorar la enseñanza y la formación de base para dar un cambio al país y disponer en el 2020 de un capital humano significativo, capaz de administrar un desarrollo sostenible y de transformación de la sociedad en su conjunto, mediante un sistema educativo reforzado.

Formación del Profesorado en Educación Intercultural

Por interculturalidad se entiende la interacción de las culturas, de una forma respetuosa, donde se concibe que ningún grupo cultural esté por encima del otro,

favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas, (Dris, 2011; Touriñán, 2014; Toussaint, 2002). Por otro lado, Giménez y Malgesini (2000), definen la interculturalidad como la diversidad humana, oportunidad de intercambio y enriquecimiento generalizada a todo el colectivo en el convencimiento de que ningún individuo puede llegar a instituir su propia diferencia como elemento positivo de su identidad reconocida por los demás.

La denominación de educación intercultural alude a una tendencia reformadora en la práctica educativa, amplia y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de distintos grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad. Este enfoque educativo forma parte de un interés internacional por tener en cuenta a los distintos grupos culturales en educación.

Diversas investigaciones coinciden en destacar la necesidad e importancia de formar al profesorado desde un enfoque intercultural, para la mejora de la escuela (Gil 2008; Jordán y cols, 2004; Medina 2009; Gómez, 2011), dado que en el nuevo modelo de sociedad y de escuela, el profesorado debe caracterizarse por su doble capacidad, Domínguez (2006): "el dominio del metalenguaje propio del área y la capacidad de transformación y adaptación a las peculiares y diversas formas de conocimiento y entendimiento de los estudiantes" (p. 30); en esta línea Ruiz (2013) plantea que es necesario generar cambios en la formación docente y apostar por una enseñanza culturalmente sensible y responsable que prepare al profesorado para la diversidad cultural en las aulas.

Investigaciones como la de Anderson y Ndentiy (2002), que estudiaron en Uganda, Kenya y Zanzibar, cómo las escuelas mejoraban en materia intercultural a través de la formación del profesorado, construyendo para ello un modelo que representa cuáles serían las condiciones organizativas precisas para lograrlo, ponen de manifiesto la importancia de la capacitación docente, para la mejora de las relaciones, entre las comunidades, fomentar el trabajo colaborativo y el trabajo en Red (Medina y Domínguez, 2008; Medina, 2012, 2013; Ruiz y Medina, 2014).

Destacamos algunos aspectos de la investigación de Anderson, dado que se llevó a cabo en el contexto africano, el modelo de reflexión es el siguiente:

- La primera fase del programa se centra en la mejora de la práctica educativa, apoyado por el profesorado tutor y el reconocimiento de la inspección educativa y el fomento de la autonomía de las escuelas en cada comunidad.
- La segunda fase, cubre el seguimiento, y colaboración entre docentes y asesores.
- La tercera fase, del programa, se amplía a un creciente número de centros. Esta fase es muy compleja, debido a los conflictos que limitaron la transformación e impacto del programa.

- La cuarta fase, evaluación del proceso de aplicación del programa incluye el análisis de los propósitos, el diseño de los informes, la calidad de las entrevistas, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la repercusión del asesoramiento y los grupos de diálogo-discusión.

El objetivo final fue lograr, la satisfacción de los profesores y obtener resultados positivos como:

- Generar actitudes que favorezcan la integración en la diversidad.
- La transformación del conjunto de la comunidad escolar, el avance y mejora de las familias, las zonas locales y el desarrollo profesional de los docentes.
- La formación del profesorado en este nuevo encuentro intercultural.
- La apertura continúa ante los retos crecientes de la diversidad cultural.

Sin duda, el docente debe estar preparado para desarrollar actividades de trabajo colaborativo en los que se involucre a toda la comunidad educativa, singularmente a las familias, (García, Martín y Sampé, 2011; Lopez, Scribner y Mahitivanichcha, 2001) para impulsar cambios y generar actitudes favorecedoras del diálogo y la convivencia pacífica en contextos de gran diversidad étnica y cultural.

Medina y Domínguez (2008), destacan la necesidad de diseñar modelos adaptados a los estilos de colaboración entre culturas y de integración entre las personas que se implican en los ecosistemas educativos. Así mismo, plantean que estos modelos deben preparar al docente para atender a los retos concretos que debe asumir ante las expectativas de la interculturalidad; retos que van desde sus propias percepciones, habilidades, creencias, actitudes y conocimiento profesional; hasta los retos que plantea la escuela, que desde el enfoque intercultural, ha de ser abierta, colaborativa, integradora y transformadora.

Para el diseño de un modelo de formación del profesorado se han de utilizar los métodos más acordes con la enseñanza-aprendizaje intercultural, teniendo en cuenta los diferentes niveles de enseñanza (infantil, primaria, secundaria y universitaria), a fin de que el profesorado siga el camino más adecuado para la consecución de los objetivos marcados.

La naturaleza propia de la diversidad cultural, plantea distintas formas de pensar y percibir una misma realidad, lo que hace compleja la dinámica en las interrelaciones de los padres, niños y maestros y que puede derivarla a dos vertientes: por un lado una escuela de acogida, integración y respeto a la diferencia y enriquecimiento cultural; por otro lado, pudieran surgir actitudes opuestas, como lo señala Suárez (2011), al referir que muchos profesores responden ante la diversidad en las escuelas, con la profunda ambivalencia que existe en la sociedad en general, y que estas actitudes se convierten en una parte de las largas historias vividas por las familias extranjeras y de diferentes grupos étnicos (Sánchez y García, 2009; Soriano, 2008).

Consideramos que formar al profesorado en materia intercultural, es de vital importancia en Guinea Ecuatorial, ya que brinda herramientas de análisis, que abarcan aspectos de educación y actitudes de estudiantes implicados en una misma aula o centro, lo que permite un proceso de toma de decisiones en la educación multicultural infantil, primaria, secundaria y superior.

Formación en la Competencia Intercultural

Las competencias se definen como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para desempeñar una función dada, para lo cual se requiere: contar con un conjunto de conocimientos especiales que permitan dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional, (Gonzalez y Wagenaar, 2003). En este sentido las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser (Gómez, 2011)

La importancia de la competencia intercultural y los valores que aporta al proceso de aprendizaje, han sido destacadas por diversos autores (Bravo, 2011; Springer, 2005; Nikleva, 2009; Gómez, 2011; Dejaeghere y Cao, 2009), quienes están de acuerdo en señalar que esta competencia ayuda a generar la reflexión sobre la propia cultura, aspecto clave para contribuir al desarrollo del aprendizaje. Partiendo de esta nueva conciencia sobre lo propio, el docente está mejor preparado para comprender y aceptar el mundo de los demás, su perspectiva vital y su forma particular de interactuar y de categorizar la realidad.

En esta línea, autores como Chen y Starosta (1996), destacan la importancia de desarrollar en el docente la competencia intercultural cognitiva, relacionada con la autoconciencia, conocimiento y comprensión de la propia cultura y la de los demás (Gómez, 2011; Byram 2000), para facilitar la interacción y entendimiento mutuos. Otro subcomponente importante de esta competencia es la competencia intercultural emotiva (Chen y Starosta, 1997), asociada a la sensibilidad cultural, definida por Bennet y Bennet (2004) como la habilidad para percibir y comprender las diferencias culturales; sin duda su desarrollo ayudará al docente a ampliar y llevar a la práctica habilidades y actitudes que faciliten la interacción positiva y las relaciones empáticas interculturales.

El papel del profesorado es fundamental en la educación, mucho más cuando se trata una esfera tan multifacética como la intercultural. A tal efecto, la misión de los profesores, es aportar herramientas que tengan en cuenta la autonomía e iniciativa personal, el tratamiento de la información, la competencia digital y la habilidad de aprender las cualidades necesarias para inculcar a los alumnos los valores para interactuar en una sociedad cambiante y en constante evolución (Domínguez y García, 2012). Como recomienda Pagès (2011), se deben determinar las competencias que cada profesor debe dominar, sus habilidades y los contenidos que harán más fácil la tarea adaptándose al mundo actual.

Comprender y detectar las competencias que deben impartirse a los docentes para dotarles de conocimientos y habilidades técnicas para la labor de educar a los niños en materia intercultural es uno de los principales retos de este trabajo

Es importante construir en los futuros docentes, y en los que están en ejercicio, un determinado conocimiento teórico-práctico que les permita no sólo la capacitación en competencias concretas, sino también y fundamentalmente, que les haga más autónomos para abordar las diversas situaciones que encontrarán en sus actuaciones profesionales, esto requiere estar formado para tener una visión global del mundo y sus problemas, voluntad para construir novedosas alternativas, plantear espacios físicos y temporales de solidaridad y construir de forma colectiva y creativa los conocimientos y las actitudes necesarias para el trabajo intercultural. (Ruiz, 2011, 2013). Para que esto sea posible, el desarrollo de la competencia intercultural debe convertirse en una parte integral de cualquier formación básica y avanzada de especialistas en pedagogía y de los docentes (Hüpping y Büker, 2014).

La formación en la competencia intercultural es inexcusable para el profesor ya que le aporta recursos suficientes con los que llevar a cabo la labor docente, que no solo consiste en aportar conceptos sino también en reforzar valores y aplicar estrategias que fomenten el respeto, la empatía, la colaboración, la solidaridad, etc. tanto de los alumnos como de los profesores.

Objetivos

- Determinar la situación multicultural en los colegios de la ciudad de Malabo con aulas de preescolar y primaria, tanto a en su diversidad étnica como de estudiantes nacionales y extranjeros.
- Identificar las necesidades formativas del profesorado que atiende al alumnado de Educación Infantil y Primaria en la ciudad de Malabo.

Método e instrumento

Se ha utilizado un diseño descriptivo y correlacional mediante metodología de encuesta a través de un cuestionario de 29 preguntas agrupadas en tres dimensiones:

- Contexto educativo, familiar y socio-cultural.
- La formación del profesorado en educación intercultural
- La formación del profesorado en la competencia intercultural.

El cuestionario contiene un primer bloque de 5 variables de clasificación (titulación académica, sexo, años de experiencia docente, lugar de trabajo, institución

educativa y etapa educativa en la que trabaja); dos variables sobre las características del alumnado (número de alumnos de los diferentes grupos étnicos y número de alumnos nacionales y de otras nacionalidades). Seguido de una escala Likert de seis puntos (1-6) en función del grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones.

La validez del cuestionario se realizó desde la técnica del juicio de expertos; se seleccionaron 20 expertos en diversos ámbitos: didáctica, interculturalidad, modelos educativos; a quienes se solicitó que lo estimasen teniendo en cuenta 5 criterios: claridad, coherencia, pertinencia, rigor y sencillez y que lo evaluaran de 1 a 6 (siendo 1 la calificación más baja y 6 la más alta), según los criterios mencionados. Los resultados del análisis de fiabilidad, tanto del cuestionario, como de cada una de las dimensiones, son significativos (Tabla 1).

Estadísticas de fiabilidad

	Alfa de Cronbach
Cuestionario	,946
Dim. I	,764
Dim. II	,871
Dim. III	,934

Tabla 1. Análisis de fiabilidad

El cuestionario fue respondido por (n=302) docentes de Educación Infantil (n=101) y Primaria (n=202) de un total de 22 centros educativos de la ciudad de Malabo. En el análisis se han aplicado técnicas descriptivas y realizado análisis factoriales exploratorios, con el fin de identificar posibles factores explicativos de los patrones de respuesta de los docentes.

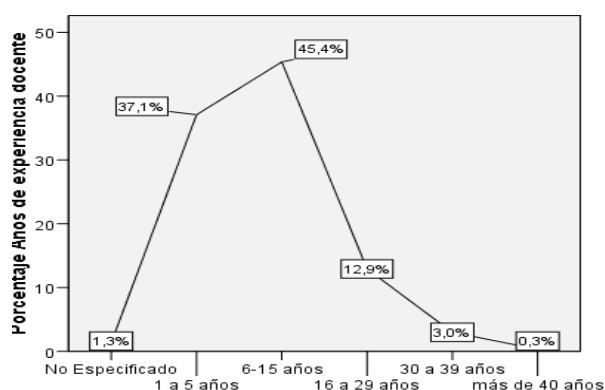


Gráfico 1. Años de experiencia docente

El análisis de las variables de identificación refleja que el 36,4% de los docentes son de género masculino, siendo más numeroso el género femenino (63,6%). Con

respecto a los años de experiencia docente (gráfico 1), el mayor porcentaje (45,4), corresponde a los que están entre 6-15 años, seguidos de aquellos que tienen de 1 a 5 (37,1). El 16,2% restante, corresponde docentes que tienen entre 16 y 40 años de experiencia.

Análisis y resultados de la investigación

El análisis realizado para determinar la situación multicultural de los centros educativos de infantil y primaria de la ciudad de Malabo, ha demostrado que de los 13.384, alumnos pertenecientes a los 22 Centros educativos que participaron en la investigación el 98% del alumnado nacional se distribuye entre los diferentes grupos étnicos (Gráfico 2), siendo la casi totalidad de la etnia Fang y el 2% corresponde a alumnado extranjero (Gráfico 3).

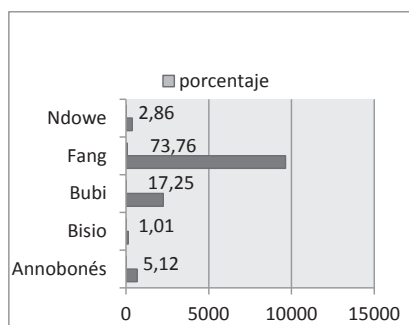


Gráfico 2. Distribución de los alumnos por grupo étnico

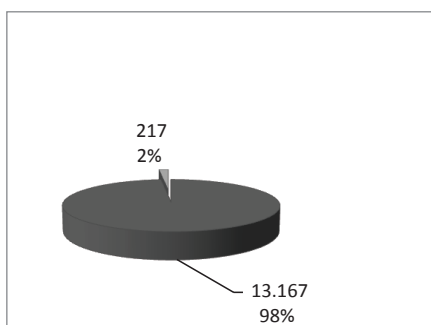


Gráfico 3. Porcentaje de alumnos nacionales y extranjeros

A continuación presentamos los resultados obtenidos del análisis descriptivo, por dimensiones y del factorial, de la totalidad del cuestionario. Como hemos mencionado antes, los valores de la escala de Likert van de 1 a 6, donde: 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Poco de acuerdo), 4 (De acuerdo), 5 (Muy de acuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo), hemos identificado como n/e (no específica), aquellas preguntas que no fueron respondidas.

Dimensión I: Contexto, educativo, familiar y socio-cultural

$\bar{X} = 4,4$, siendo el valor que más se repite el 6 (totalmente de acuerdo). Los estadísticos descriptivos pueden verse en la tabla 2.

Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial.

Dimensión I. Contexto educativo, familiar y socio-cultural									
	n/e	1	2	3	4	5	6	Total	
	%	%	%	%	%	%	%	%	\bar{X} (1-6)
1. El centro educativo donde desarrolla su labor como docente presenta una diversidad étnica y cultural dentro del alumnado en los niveles de educación infantil y primaria:	4,0	7,9	2,3	2,0	24,5	10,6	48,7	100,0	4,6
2. La escuela en la que trabaja, presenta dificultades de convivencia entre los grupos étnicos y culturales que participan en ella	3,6	51,7	16,2	7,9	7,9	4,3	8,3	100,0	2,1
3. Las diversas comunidades culturales existentes de su centro educativo interactúan y participan en las actividades que se organizan:	4,0	5,0	2,3	2,6	17,2	15,9	53,0	100,0	4,8
4. Los diferentes grupos étnicos presentes entre su alumnado manifiestan un adecuado respeto e inquietud por conocerse entre ellos.	3,3	5,3	6,0	6,6	18,9	18,9	41,1	100,0	4,5
5. Ha llevado a cabo actuaciones didácticas en el aula para facilitar un clima de paz y de justicia entre los niños de diferentes grupos étnicos.	5,3	3,3	3,6	4,0	23,2	12,3	48,3	100,0	4,6
7. La interculturalidad debe desarrollarse en colaboración con la familia.	2,6	2,0	0,7	1,3	14,6	15,2	63,6	100,0	5,2
8. Las comunidades religiosas deben aportar una formación social, cultural y moral que permita a las diversas culturas vivir en armonía y comprensión.	2,0	2,3	1,7	1,3	12,3	13,9	66,6	100,0	5,2
9. La interculturalidad reside en el compromiso que los ciudadanos tienen en su desempeño profesional y personal	4,3	3,6	8,3	3,3	22,5	20,2	37,7	100,0	4,4

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la dimensión I

Las respuestas de los docentes a las preguntas de esta dimensión, muestran la importancia que éstos otorgan a la participación de las familias (p7), para el fomento de la interculturalidad, casi el 64% se sitúa el valor más alto de la escala, alcanzando la sumatoria de los valores superiores (3, 4, 5), un porcentaje de 93,4. El profesorado está de acuerdo en que las comunidades religiosas deben aportar una formación social, cultural y moral para fomentar la armonía entre las diferentes culturas, sólo el 5,3% eligió los valores inferiores. Sin duda el profesorado valora positivamente y considera que las familias y las comunidades religiosas deben colaborar y aportar, cada una desde su ámbito, valores y elementos para generar una convivencia pacífica, basada en el respeto y el diálogo.

Los altos porcentajes de docentes que seleccionaron los valores (4, 5, 6) en el resto de ítems, evidencian preocupación por generar conocimiento entre las diversas culturas presentes en el aula, casi el 80% se sitúa en los valores superiores; las cuestiones relativas a la interacción y el clima de aula, p3 y p5, obtienen un 53 y 48,3% respectivamente, en el máximo valor.

El profesorado participante en la investigación se sitúa en los valores superiores como lo indica la media de los ítems. Con respecto a la p2, la casi totalidad de los docentes (68%) han seleccionado los valores inferiores de la escala; el valor 1 (totalmente en desacuerdo), alcanza casi el 52%, frente al 20% que está de acuerdo o completamente de acuerdo en que se presentan dificultades de convivencia entre los diferentes grupos étnicos presentes en aula, como lo muestra la media alcanzada.

Dimensión II: La interculturalidad y la formación del profesorado

\bar{x} = 4,7; Mo = 6 en todos los ítems.

Dimensión II. La formación del profesorado en educación intercultural									
	n/e	1	2	3	4	5	6	Total	
	%	%	%	%	%	%	%	%	\bar{x} (1-6)
10. Es importante formar al profesorado en materia de interculturalidad para que sea capaz de enseñar cómo vivir en armonía y respeto mutuo con gente de diferentes culturas.	2,3	0,7	0,3	1,0	10,9	13,9	70,9	100,0	5,4
11. Es interesante la puesta en marcha de un programa de capacitación docente en la interculturalidad para los centros de educación infantil y primaria de Malabo.	2,0	0,7	0,3	1,0	11,6	15,6	68,9	100,0	5,4
12. La educación intercultural desde temprana edad contribuye a formar ciudadanos comprensivos con la diversidad cultural y étnica, mejorando la convivencia y el desarrollo humano de la sociedad.	2,3	1,3	0,3	1,0	11,6	16,9	66,6	100,0	5,3
13. La interculturalidad es un principio que debe estar presente entre las competencias formativas del profesorado.	3,3	3,3	2,0	1,0	15,2	18,5	56,6	100,0	5,0
14. Ha adquirido durante su proceso de formación como docente métodos de enseñanza interculturales.	3,0	9,9	6,3	11,3	24,5	17,9	27,2	100,0	4,0
15. La formación que se recibe en la actualidad contribuye a que tenga lugar un proceso de indagación sobre:									
15.1. Los métodos didácticos acordes con las necesidades interculturales de su centro.	4,3	5,6	4,6	14,6	23,8	18,9	28,1	100,0	4,1
15.2. Métodos didácticos acordes con las necesidades interculturales de su centro.	5,6	3,6	4,6	9,9	26,8	21,9	27,5	100,0	4,2
15.3. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje sobre las necesidades interculturales.	4,6	2,3	0,4	10,9	24,2	20,2	33,8	100,0	4,4
16. El programa y los cursos de formación permanente han contribuido a:									
16.1 La creación de una conciencia ecológica basada en el control de los recursos naturales desde temprana edad.	5,3	8,9	4,0	7,6	24,5	18,2	31,5	100,0	4,1
16.2 La mejora de los elementos culturales para la buena convivencia entre grupos étnicos en las aulas.	4,6	1,7	4,3	2,3	20,2	20,5	46,4	100,0	4,8
16.3 Superar el odio étnico entre las tribus.	4,0	6,0	2,6	5,0	14,9	20,5	47,0	100,0	4,7

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la dimensiónII

Las respuestas de los docentes a las preguntas de esta dimensión muestran que la casi totalidad de los participantes en la investigación se sitúan en los valores superiores, el 93% de las respuestas a la pregunta p10 coinciden en la importancia de formar al profesorado en materia de interculturalidad, así mismo un porcentaje similar (p11, 94%) se muestra interesada ante la idea de poner en marcha un plan de capacitación docente para los centros de educación infantil y primaria de Malabo.

El 89,1% (P12) valora la importancia de la educación intercultural desde temprana edad como medida para mejorar la convivencia, el desarrollo humano y la integración multicultural. Los docentes han elegido los valores 4,5, 6 (90%) para expresar su acuerdo en que la interculturalidad debe incluirse en las actividades formativas (p13). La media de la mayoría de los ítems es 5, excepto aquellos relacionados con las aportaciones de la formación recibida en el ámbito intercultural (p15 a p16.3), con respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, modelos didácticos y valores para una buena convivencia entre los diferentes grupos étnicos. No obstante,

la mayoría de los profesores considera que la formación recibida le ha sido de utilidad para mejorar sus destrezas y habilidades para gestionar aulas con presencia intercultural.

Dimensión III: La formación del profesorado en la competencia intercultural

\bar{x} = 4,5; Mo = 6 en todas las variables, salvo el ítem 26.2.1.

Dimensión III. La formación del profesorado en la competencia intercultural									
	n/e	1	2	3	4	5	6	Total	
	%	%	%	%	%	%	%	%	\bar{x} (1-6)
18. Es necesario recibir una formación docente especializada en el diálogo y el encuentro entre las diferentes culturas para la obtención de:									
18.1 Empatía	17,2	3,0	0,7	3,3	22,5	17,5	35,8	100,0	4,0
18.2 Colaboración	13,6		2,3	1,3	14,6	21,5	46,7	100,0	4,5
18.3 Identidad	13,6	1,0	1,3	6,6	16,9	13,6	47,0	100,0	4,4
18.4 Apertura	15,2	2,0	0,3	5,6	23,5	17,9	35,4	100,0	4,1
18.5 Conocimiento socio-geo histórico	15,2	0,3	1,0	2,6	13,2	23,8	43,7	100,0	4,4
18.6 Saber práctico-teórico	17,2	1,0	1,0	2,3	23,5	16,2	38,7	100,0	4,1
18.7 Compromiso	18,2	1,0	2,0	3,3	18,2	21,2	36,1	100,0	4,1
18.8 Valores orientados al encuentro y enriquecimiento mutuo.	10,9	0,7		2,3	10,3	18,9	57,0	100,0	4,8
19. El objetivo de la práctica intercultural se centra en el discurso plural que emplea cada docente en su relación y encuentro con las diversas culturas del aula:	6,0	4,3	2,0	7,0	22,2	20,2	38,4	100,0	4,4
20. Es interesante realizar una práctica docente donde se evidencie el respeto y el diálogo entre las diversas culturas; realizando acciones y formas de comunicación entre los estudiantes.	4,6	1,0	1,7	0,7	12,6	24,8	54,6	100,0	5,0
22. Es interesante recibir un curso de formación docente para saber valorar y emplear adecuadamente las técnicas que fomentan el diálogo entre las culturas dentro de su centro educativo.	3,0	1,0	0,3	1,7	13,2	20,2	60,6	100,0	5,2
23. La interculturalidad se concreta en respetar las diferencias y los enfoques comunitarios característicos de cada cultura.	4,0	0,7	1,7	2,3	22,2	21,9	47,4	100,0	5,0
24. La interculturalidad genera siempre un clima de interacción, empatía y de equilibrio emocional	5,3	3,0	2,6	4,3	21,2	25,5	38,1	100,0	4,6
25. Los modelos interculturales han aportado a las técnicas de enseñanza-aprendizaje en contextos socio-educativos nuevas ideas atendiendo a las necesidades de los estudiantes de preescolar y primaria	4,6	2,3	1,7	4,3	29,8	19,9	37,4	100,0	4,6
25.1. El profesorado comprometido con la interculturalidad presenta actitudes de apertura facilitadora de la convivencia y de la relación de las	5,0	2,0	0,3	1,7	21,9	24,8	44,4	100,0	4,8

26.1. Como docente, muestra vivencias personales y compartidas, presentando a los estudiantes tareas adecuadas para mejorar el encuentro entre culturas en el aula	5,0	2,0	0,7	4,0	24,2	27,5	36,8	100,0	4,7
26.2. Los programas de formación han de orientarse para el dominio de competencias teórico-prácticas interculturales.	7,0	3,6	2,0	1,3	26,2	21,9	38,1	100,0	4,5
26.2.1. Ha recibido formación en estos programas	8,6	21,2	20,2	10,3	14,6	10,9	14,2	100,0	2,9
26.3. El profesorado participa en grupos de formación que le permiten capacitarse para identificar sus vivencias personales y compartirlas adecuadamente con personas de otras culturas.	7,0	9,3	9,9	6,6	19,2	19,2	28,8	100,0	3,9
27. La práctica reflexiva acerca de la educación en valores le ha facilitado su propio desarrollo profesional.	7,0	1,3	4,3	3,0	24,2	25,8	34,4	100,0	4,5
28. Valore la propia imagen que ha ido elaborando durante los últimos tres años acerca de su capacitación y formación para desarrollar procesos y prácticas de convivencia y encuentro entre los estudiantes de las diversas culturas	8,6	2,6	2,3	10,6	28,1	26,2	21,5	100,0	4,1
29. La práctica profesional intercultural facilita al docente ejercer un cambio de mentalidad positiva en el encuentro con otras culturas en las aulas de educación infantil y primaria	7,3	0,1	0,7	1,3	14,9	20,9	54,0	100,0	5,0

Tabla 4. Estadísticos descriptivos Dimensión III

El análisis del ítem 18 (p18.1 a p18.8), muestra que un porcentaje significativo de docentes no respondieron (n/e), a las distintas opciones, superando siempre el 10%. Es posible que los encuestados no entendiesen las competencias señaladas, ya que varias ocasiones demandaron explicaciones sobre algunos de estos conceptos, lo que podría deberse a la falta de formación en este campo. Sin embargo, los que respondieron se sitúan en los valores superiores de la escala, la media de cada una de las cuestiones oscila entre 4 y 4,8 (p18.8).

Tanto la media como las frecuencias (tabla 4), reflejan que los docentes que participaron en este estudio, están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el desarrollo de la competencia intercultural, el aprendizaje de modelos interculturales, facilita y posibilita la interacción, la apertura, mejora la comunicación y contribuye al desarrollo profesional y a la educación integral de los estudiantes en contextos de gran diversidad cultural.

Destacamos los ítems p26.2 y 26.2.1, el 86,2% de los docentes consideran que la formación ha de estar orientada a la adquisición de competencias teórico-prácticas interculturales (p26.2), y su vez, el 51,7% se sitúan en los valores inferiores de la escala, alcanzando una media de 2.9, al demandarles si han recibido formación en programas con tal orientación.

Análisis factorial

La síntesis del análisis factorial del conjunto del cuestionario pone de manifiesto tres amplios factores y un cuarto que confirma el valor del entorno socio-familiar. Comprobamos que es útil aplicar técnicas multivariantes como el análisis facto-

Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial.

rial, obteniendo un KMO significativo de .923, proporcionando un Chi-cuadrado de 8035,921 y una significación de $p = .000$.

Se han extraído 5 componentes rotados que explican el 56,09% de la varianza.

Ítems	Componente				
	1	2	3	4	5
7.			,679		
8.			,674		
9.			,495		
10.			,722		
11.			,747		
12.			,591		
13.			,702		
15.1.				,613	
15.2.				,733	
15.3.				,746	
16.1.					,572
16.2.					,656
16.3.					,742
18.1.		,687			
18.2.		,796			
18.3.		,775			
18.4.		,800			
18.5.		,774			
18.6.		,818			
18.7.		,797			
18.8.		,729			
19.	,443				
20.	,466				
22.	,590				
23.	,552				
24.	,416				
25.	,698				
25.1.	,709				
25.2.	,673				
25.3.	,747				
26.	,724				
26.1.	,605				
26.2.	,634				
26.2.1.	,331				
26.3.	,573				
27.	,762				
28.	,683				
29.	,694				

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Tabla 4. Matriz de componentes rotados

El factor 1 confirma la relevancia que para el profesorado tiene la formación en el dominio de la competencia intercultural, la calidad de los programas a llevar a cabo y su impacto en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El factor 2 aglutina el conjunto de preguntas que caracterizan las características de los programas de formación de docentes, especialmente p18.6, 18.4, en las que destacan los valores y la apertura, que han de capacitar a los docentes para que actúe adecuadamente en el dialogo y encuentro entre culturas.

El factor 3, aglutina la elevada carga del conjunto de preguntas que definen el valor del "contexto educativo y de las administraciones educativas", al favorecer un estilo cercano y respetuoso para el encuentro y dialogo entre las culturas.

Los factores 4 y 5, añaden el valor del contexto familiar.

Se constata que la estructura del cuestionario está armónicamente definida por las tres grandes dimensiones, quedando claramente agrupadas en el 1 y 2 factor/componente. Las cuestiones que atañen al valor otorgado por el profesorado a los modelos, programas y procesos de formación de docentes en la competencia intercultural, seguidas del reconocimiento de la incidencia del contexto educativo, administrativo y del intercultural.

Discusión y conclusiones

En consonancia con los objetivos planteados en esta investigación, los resultados obtenidos, aportan evidencias importantes acerca de la realidad multicultural en los centros educativos de la ciudad de Malabo, en particular, los de Educación Infantil y Educación primaria, objetos de este estudio. Los datos demuestran que no sólo coexisten alumnos de las diversas etnias autóctonas, sino también un porcentaje de alumnos provenientes del extranjero; sin embargo, existe una conciencia de coexistencia dentro de las aulas, iniciada por los propios alumnos y reforzada por la actitud del profesor y la hospitalidad heredada de la cultura tradicional de Guinea Ecuatorial (Aixelá, 2014; Agaba, 2009).

Se destaca, la importancia del contexto familiar como una base vital de aprendizaje para el fomento de las relaciones armónicas y emocionalmente significativas (Hargreaves, 2005). Diversas investigaciones (Montandon, 1994; Caille, 1992; Combaz, 2002), muestran resultados en los que las familias en contextos de diversidad cultural, no suelen involucrarse en la educación de los estudiantes, sin embargo, un alto porcentaje de docentes participantes en esta investigación consideran que es de vital importancia la implicación del contexto familiar en estos contextos. En esta misma línea la investigación desarrollada por Ruiz (2013), muestra resultados en los que el desarrollo de trabajo colaborativo con la participación de toda la comunidad educativa, mejora la interacción, el clima escolar y ayuda a la gestión y prevención de conflictos en contextos de gran diversidad cultural.

Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial.

Con respecto al segundo objetivo, se han identificado las necesidades formativas del profesorado participante en la investigación, en educación intercultural y en la competencia intercultural; los resultados obtenidos muestran que los docentes valoran positivamente este tipo de capacitación, en concordancia con otras investigaciones (Domínguez, 2006; Barreto, 2011, Medina, 2012, Hüpping y Büker, 2014), quienes destacan la importancia de formar al profesorado en programas de desarrollo de competencias en contextos de diversas culturas y comunidades en interacción.

No podemos dejar pasar por alto las conclusiones de Ruiz (2011), en cuyo estudio también se pudo reflejar la importancia y la necesidad de una formación en educación intercultural como elemento clave en la generación de modelos y estrategias educativas acordes con los escenarios de pluralidad cultural en las escuelas; dado que un docente formado y comprometido con la diversidad cultural aporta cambios en las prácticas educativas.

Los hallazgos demuestran que los docentes no han recibido específica y especializada en el diálogo y el encuentro entre las diferentes culturas para la obtención de valores orientados al enriquecimiento mutuo, empatía, colaboración, identidad, apertura, conocimiento socio-geo histórico, saber práctico-teórico y compromiso, bases para su desarrollo profesional como docente y la educación integral de los estudiantes (Domínguez y García, 2012; Medina, 2013; López y Pérez, 2013).

Así, mismo, los resultados indican que el profesorado de los centros de infantil y primaria de la ciudad de Malabo, participantes en la investigación, precisan y valoran la incorporación de programas de formativos basados en los valores y las competencias mencionadas anteriormente, que les permitan generar estrategias, métodos y contenidos que estimulen la educación para la buena convivencia en la diversidad, fomenten la integración y favorezcan la creación de valores positivos, en concordancia con otros estudios e investigaciones (DeJaeghere y Cao, 2009; Chen y Starosta, 1997; Bennet y Bennet, 2004).

La diversidad cultural presente en las aulas merecen una mayor implicación y preparación por parte del personal docente, que debe conocer las bases del aprendizaje profesional y la docente, evaluar y resolver problemas y conflictos, así como llevar a cabo su labor con una actitud y una metodología favorables para la adecuada realización de la práctica educativa.

Teniendo en cuenta los resultados de esa investigación, nos proponemos diseñar un modelo de formación del profesorado basado en el desarrollo de competencias que propicien las relaciones positivas, armónicas, que favorezca las relaciones comunidad-familia-escuela.

Limitaciones

Las limitaciones para el desarrollo de esta investigación están relacionadas, con la escasa cultura, por parte de los docentes para responder a cuestionarios, ha sido complicado conseguir que lo respondieran en su totalidad. Por otro lado, encontramos el desconocimiento, por parte del profesorado participante en la investigación, de la terminología relacionada con las actitudes y valores a desarrollar en la competencia intercultural, en muchos casos fue necesario realizar reuniones para explicar conceptos como empatía, identidad, conocimiento socio-geo histórico, saber práctico-teórico

Referencias bibliográficas

- Abaga, M. T. (2009). Una aportación al estudio del cuento fang de Guinea Ecuatorial en lengua española. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología: Junta de Extremadura.
- Aixelá, Y. (2014). Emparejamiento y matrimonio en la Guinea Ecuatorial urbana contemporánea. Migraciones transnacionales y parejas mixtas. En, J. Aranzadi y D. Moreno (Eds.), *Perspectivas Antropológicas sobre Guinea Ecuatorial*, (pp. 19-40). Madrid: Universitas.
- Anderson, S.; Ndenty S. (2002). Decentralized Partnerships for school based teacher development in Mombasa, Kenya. En S. Anderson, *Improving schools through teacher development*, (pp.137-183). Lisse: Swesand Zettlinger.
- Bravo, J. (2011). *La Competencia Intercultural en Alumnado de Educación Primaria: Diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. Alicante: Tesis Doctoral, Universidad de Alicante.
- Bennett, J. M., y Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An Integrative approach to global and domestic diversity. En D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training*, (pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Byram, M. (2000). Learning language without a culture? The case of English as a lingual franca. En M. Byram & P. Grundy (Eds.), *Context and culture in language teaching and learning*. (pp.70-92). Multilingual Maters.
- Caille, J. (1992). Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant: attentes et degré d'implication. *Education et Formation*, 32, 15-23.
- Chen, G. M. Y Starosta, W.J. (1996) Intercultural Communication Competence: A Synthesis. En Burelson B.R. y Kunkel A.W, *Communication Yearbook*, (pp.353-383). Londres: Sage.

*Necesidades de formación del profesorado en la competencia
intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial.*

- Chen, G. M. Y Starosta, W.J. (1997). Chinese conflict management and resolution: Overview and implications. *Intercultural Communication Studies*, (7), 1-16.
- Combaz, G. (2002). Le projet d'établissement scolaire: vers un dérivé du curriculum? Contribution à une sociologie des rapports. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 7- 19.
- Dejaeghere, J.; Cao, Y. (2009). U.S. teachers' intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 437-447.
- Dirección general de estadística. (1994). Resultados del II Censo de población y II de viviendas (1994). Tomo I: cuadros estadísticos, pp. 9. Guinea-Ecuatorial.
- Domínguez, M.C. y García, P. (2012). Tratamiento didáctico de las competencias básicas. Madrid: Universitas
- Domínguez, M.C (2006). Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural. Madrid: Universitas.
- Eteo, J.F. (2013). Los ritos de paso entre Bubis. Tesis doctoral. Departamento de Antropología Social y Cultural. Universidad de Barcelona
- Giménez, C. y Malgesini, G. (200). Interculturalidad. En G. Malesini Y C. Giménez, Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad (pp. 253-259). Madrid: Catarata.
- Gómez, L. y González, M. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142.
- Gómez, I. (2011). La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la universidad de Castilla la Mancha. Tesis doctoral: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González, J. Y Wagenaar, R. (Ed.) (2005). Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hüpping, B. Y Büker, P. (2014). The development of intercultural pedagogy and its influences on primary school: conclusions and perspectives. *Intercultural Education*, 25 (1), pp. 1-13.
- Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 29-43
- Gil, I. (2008). El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Jordán, J., Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, T., Moreno, C. y Sanz, M. (2004). La formación del profesorado en educación intercultural. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- López R., Scribner, S. y Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: lessons from high performing migrant impacted school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288.
- Medina. A. (2013) Formación del profesorado, actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes. Madrid: Ramón Areces.
- Medina. A, Domínguez. M. C. (2012). Formación básica para profesionales de la educación. Madrid: Editorial Universitas S.A.
- Medina, A. (Ed.) (2009). Formación y desarrollo de las competencias básicas. Madrid: Ramón Areces.
- Medina. A, Domínguez. M. C. (2008). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad, en A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibañez (Coords.), *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, pp. 27-50. Madrid: Pearson.
- Moll, L.C. (2011). Only life educates: Immigrant families, the cultivations of biliteracy, and mobility of knowledge. En P.R. Portes & F. Salas, *Vygotsky in 21st century society*, pp. 151-161. New York: Peter Lang.
- Montandon, C. (1994). Les relations parents et enseignants dans l'école primaire, de quelques causes d'incompréhensions mutuelles. En P. Durning y J.P. Pourtois (Ed.), *Éducation et famille (189-205)*. Bruxelles: De Boeck.
- Níkleva, D. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia- Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5, 29-40.
- Pages, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Revista Edetania, estudios y propuestas socio-educativas*, 40, 67-81.
- Sánchez, N. y García, G. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: Una visión compartida. Granada: Universidad de Granada.
- Suárez, M. (2011). Imágenes de un CEIP. Re-pensando la práctica escolar desde la diversidad cultural. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, pp. 667-675. Granada: Instituto de Migraciones.
- Soriano, E. (2008). Educar para la ciudadanía intercultural y democrática. Madrid: La Muralla.
- Tabachnick, B. L. y Zeichner, K. M. (2003) en Dominguez, M. C. (2006) "Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural" (p.104). Madrid: Editorial Universitas.

- Tourián, J. M. (2014) Educación intercultural como cualificación del significado de educación, vinculada al sentido de la educación. Revista REDIPE, 3 (7), 7-40.
- Toussaint, E. (2002). La bolsa o la vida. Las finanzas contra los pueblos. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Vilá, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia intercultural en la Educación Secundaria obligatoria. Escala de sensibilidad intercultural. Revista de investigación educativa, vol. 24 (2), 353-372.

Fuentes electrónicas

- Dris, M. (2011). Interculturalidad: Actividades para desarrollar en infantil y primaria. Revista Digital Innovación y experiencias educativas, 38. Recuperado el 10 de enero de 2015 de:
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/MARIEM_DRIS_1.pdf
- García, C., Marín, N. Y Sampé, M. (2011). La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona. Recuperado el 30 de enero de 2015 de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/168.pdf>
- López, E., y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. Espiral. Cuadernos del profesorado, 6(12), 32-42. Recuperado el 28 de noviembre de 2014 de:
http://www.cepcuevasolula.es/esprial/articulos/ESPIRAL_VOL_6_N_12_ART_3.pdf
- International bureau of education (IBE)/UNESCO (2007). Inclusive Education: Within the Reform Process of 9-Year Basic Education in Africa. Regional Workshop, What Basic Education for Africa?. Kigali, Rwanda. Recuperado el 27 de diciembre de 2014 de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709Kigali/Final_Report_Workshop_Kigali.pdf
- Plan de desarrollo económico y social Al Horizonte 2020. Recuperado el 8 de enero de 2015 de:
http://www.gq.undp.org/content/equatorial_guinea/es/home/mdgoverview/overview/mdg2/
- Programa de desarrollo educativo de Guinea Ecuatorial (PRODEGE). Recuperado el 8 de enero de 2015 de:

- <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4937>
- Ruiz, A. y Medina, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Revista Indivisa, Boletín de Estudios de Investigación*, 14. Madrid. Recuperado el 28 de noviembre de 2014 de:
<http://indivisa.lasallecentrouniversitario.es/Volumenes/Paginas/Volumen14.aspx>
- Ruiz, A. (2013). Estudio comparativo sobre los métodos utilizados en educación intercultural en la población negra e indígena de santa Marta y Palenque y la población de Málaga. Tesis doctoral. Madrid. Recuperado el 8 de enero de 2015 de:
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Aruiz/Documento.pdf>
- Ruiz, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural, *Revista Luna Azul*, 33. Colombia: Universidad de Caldas. Recuperado el 10 de enero de 2015, de:
<http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php>.
- Springer, B. (2005). La comunicación intercultural y la enseñanza de lenguas. II Encuentro práctico de profesores de español en Alemania. Barcelona: Würzburg International House. Recuperado el 12 de enero de 2105 de: <http://www.encuentro-practico.com/pdfw05/springer.pdf>