



Revista de Ciencias Sociales

Depósito legal ppi 201502ZU4662
Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
• ISSN: 1315-9518 • ISSN-E: 2477-9431

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Vol. XXXI, Núm 2
ABRIL-JUNIO, 2025

Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518

Diseño del cuestionario de competencias interculturales y digitales: Desde el enfoque de la educación superior

Romero Figuera, Juan R.*

Resumen

Las competencias interculturales y digitales buscan fomentar en la educación superior la comunicación asertiva y recíproca, la igualdad, la inclusión, la creatividad, entre otras habilidades. Por ello, las competencias transversales, tienen un carácter social, holístico y humanista, lo que implica, que no solo abarca el ámbito profesional, sino también otros aspectos de la vida del discente. El objetivo de esta investigación fue diseñar un cuestionario de competencias interculturales y digitales, para conocer su relación en el ámbito de la educación superior mediante la construcción y validación del instrumento. Se utilizó como metodología un diseño instrumental de investigación, para analizar las propiedades psicométricas del cuestionario, la cual quedó demostrada mediante el análisis factorial exploratorio, en el cual se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,875. La validez del constructo fue evaluada a través del análisis factorial confirmatorio, utilizando el modelo de ecuaciones estructurales. Se concluye, tras el análisis de los datos estadísticos que el instrumento quedó compuesto, por once ítems y dos factores, los cuales miden la fiabilidad y validez del instrumento elaborado; asimismo, se destacó la importancia de fomentar y desarrollar un aprendizaje de calidad, innovador, inclusivo y democrático en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: Diversidad cultural; educación intercultural; enseñanza superior; modelo de ecuaciones estructurales; tecnologías de la información y la comunicación.

* Doctor en Innovación y Didáctica en Formación del Profesorado. Docente e Investigador activo del Grupo de Investigación (HUM-427): Desarrollo e Investigación de la Educación en Andalucía en la Universidad de Jaén, Jaén España. E-mail: jromerofi_ujaen@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7368-400X>

Design of the intercultural and digital competences questionnaire: From the perspective of higher education

Abstract

Intercultural and digital competences seek to promote assertive and reciprocal communication, equality, inclusion, creativity, among other skills, in higher education. Therefore, transversal competences have a social, holistic and humanistic character, which implies that they not only cover the professional field, but also other aspects of the student's life. The objective of this research was to design a questionnaire on intercultural and digital competences, to understand their relationship in the field of higher education through the construction and validation of the instrument. An instrumental research design was used as a methodology to analyze the psychometric properties of the questionnaire, which was demonstrated through exploratory factor analysis, in which a Cronbach's alpha of 0.875 was obtained. The validity of the construct was evaluated through confirmatory factor analysis, using the structural equation model. It is concluded, after the analysis of the statistical data, that the instrument was composed of eleven items and two factors, which measure the reliability and validity of the instrument developed; Likewise, the importance of promoting and developing quality, innovative, inclusive and democratic learning in the field of higher education was highlighted.

Keywords: Cultural diversity; intercultural education; higher education; structural equation modeling; information and communication technologies.

Introducción

La siguiente investigación, pone de relieve la importancia de la diversidad cultural y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) a partir de la entrada en vigencia del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). En virtud de lo expuesto, un factor dinamizador de la diversidad cultural y las TIC es la globalización (Pallarès-Piquer et al., 2019), otro elemento es la tendencia a la movilidad de la población estudiantil dentro del EEES lo cual genera diversidad cultural (Giménez y Acosta, 2024), y por último la aparición y utilización de las TIC en los entornos cotidianos (Buil et al., 2012; Hutchison, Paatsch y Cloonan, 2020).

Por otra parte, el desarrollo de la interculturalidad a través de las tecnologías se vuelve un recurso relevante para la digiculturalidad, que plantea la interacción de diferentes culturas que tal vez no conviven en

un mismo espacio geográfico, pero que tiene una interdependencia a través de las redes y tienen procesos virtuales de convivencia que favorecen a la interculturalidad (Encarnación, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017; Trujillo, 2022).

Por tanto, la educación superior actual se relaciona con la innovación que a su vez se complementa con el desarrollo de competencias y de metodologías activas en las cuales se sustentan los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y ciertamente en las tecnologías de la información y la comunicación (Lezcano y Vilanova, 2017; Rodríguez, 2020; Acevedo-Duque et al., 2020; Delgado, Gutiérrez y Ochoa, 2020; Moreira-Choez et al., 2024). Asimismo, el desarrollo y fomento de habilidades sociales e interpersonales ayudan al discente en su interacción durante su formación y a posteriori de ella. A este respecto, las TIC representan una oportunidad para fomentar la inclusión de la población socialmente desfavorecida y

vulnerable porque favorece la comunicación y la interacción de las personas.

Lo que implica, desarrollar habilidades como la comunicación asertiva relacionada con las competencias interculturales y desde el enfoque de las competencias digitales se promueva la creatividad y la seguridad, entre otros factores fundamentales para una educación inclusiva, integral, equitativa y de calidad, lo que a su vez, genera en el discente una participación más activa un su proceso de aprendizaje, haciendo que el mismo sea consciente de su entorno académico y de sus futuras acciones laborales, lo que le permite potenciar su formación (Serdyukov, 2017; Kerexeta-Brazal, Darretxe-Urrutxi y Martínez-Monje, 2022; Núñez, Cuesta y Santamaría, 2025).

Partiendo de lo expuesto, y de la normativa vigente en España, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) de 29 de diciembre, deja manifiestamente claro, que la conexión entre competencia y conocimiento representa una fortaleza tanto para el sistema educativo como para la sociedad en España. Atendiendo a estas consideraciones, la interrelación permanente promueve, una ciudadanía más sensible, global y participativa, favoreciendo el trabajo en equipo y el apoyo mutuo entre los discentes (León, Cobos y Dickens, 2018; Jasso-Peña, Gudiño-Paredes y Tamez-Solis, 2019).

En este sentido, la educación superior debe estar sustentada en un aprendizaje más integral, social y significativo según la citada norma. Y así los discentes, desarrollarán un conjunto de competencias transversales que los formen para entornos sociales y profesionales nuevos y complejos, donde la globalización los vincule de forma directa con la Investigación Científica, la Economía, la Política, los Derechos Humanos, la Medicina o las Ciencias Sociales y Humanas, entre otros ámbitos profesionales y sociales, como una realidad palpable en la sociedad actual (Manzano-Agugliaro, Salmerón-Manzano y Perea-Moreno, 2016; Hernández y Martín, 2017; Guzmán, Oliveros y Mendoza, 2017).

Para Allan y Clarke (2007); y, Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez (2013), las

competencias transversales tienen un carácter importante en la formación del discente por su enfoque holístico y transversal, lo que implica, que no solo abarca el ámbito profesional, sino también otros aspectos de la vida del discente, que son importantes para la formación y desarrollo de una ciudadanía más abierta, inclusiva y plural. Esto supone, aprender desde un aprendizaje más social y activo, y formar ciudadanos capaces de impactar, así como asumir un papel crítico, reflexivo y activo en las políticas públicas, económicas, sociales, medioambientales e interculturales, adoptando un enfoque humanista (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014; Guzmán et al., 2017; García-García, Lopez-Torrijo y Gozálvez, 2018).

No obstante, y como señala Ho, Luk y Chan (2014), es evidente, que no existe un consenso único entre el número de competencias transversales reconocidas universalmente. Por esta razón, se trabaja con las competencias interculturales y digitales en la investigación, por su vinculación con la globalización, diversidad cultural y la interconexión de la sociedad contemporánea.

A este respecto, las competencias interculturales facilitan la interacción asertiva entre las diferentes culturas y favorecen la cohesión social. Situación, que se puede entender, porque esta competencia se vincula con la diversidad cultural desde el respeto y la aceptación, y a su vez, se fundamenta en un conjunto de actitudes, habilidades y destrezas que permiten interactuar de forma asertiva con personas de culturas diferentes (Moreno y Atienza, 2016; Martínez-Lirola, 2018; De la Cruz y Peña, 2023).

Para los siguientes investigadores Rodríguez-García, Martínez y Raso (2017); Segrera-Arellana, Paez-Logreira y Polo-Tovar (2020); Cabero-Almenara et al. (2022); y, Moreira-Choez et al. (2024), las competencias digitales se fundamentan en el conocimiento, actitudes y desarrollo de las TIC desde la perspectiva del uso crítico y creativo, por ello, pueden facilitar y promover un aprendizaje más colaborativo, activo, interesante e innovador en la educación superior.

A este respecto, es importante destacar,

que las competencias digitales, no se vinculan directamente al acceso a *Internet* y al uso permanente de algunas aplicaciones o *software*, sino al manejo y desarrollo crítico y seguro de dichas aplicaciones (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016; Napal, Peñalva-Vélez y Mendióroz, 2018; Casal et al., 2021). Estudios ponen de manifiesto, que a pesar que los jóvenes pueden ser considerados “nativos digitales” tienen ciertas carencias vinculadas con las competencias digitales (Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta y Fandos-Igado, 2016; Cabero-Almenara et al., 2022). En este sentido, es preciso que los docentes se formen y se actualicen adecuadamente, si se desea disminuir de forma progresiva la brecha entre las competencias digitales de los docentes y los discentes (Falcó, 2017; Napal et al., 2018; Cano y Ordoñez, 2021).

Para el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, la competencia digital “implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (Orden ECD/65/2015, p. 6995).

En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso social, que ayuda al discente a mejorar su enfoque cognitivo-afectivo, esta situación favorece la interacción entre los discentes por su fuerte vinculación con valores éticos y morales como la honestidad, la lealtad, amistad, el trabajo en equipo, la empatía, la colaboración, la aceptación, el respeto o la inclusión, entre otros.

Partiendo de lo expuesto, se hace necesario que desde las competencias transversales se promueva una práctica educativa, que se encuadre en las nuevas directrices educativas propuestas por el EEES, donde la calidad, la movilidad, la diversidad y la competitividad, son los pilares fundamentales del sistema educativo superior europeo. Por lo tanto, en esta investigación se hace énfasis en la inclusión y la cohesión social en la sociedad actual como medida para

eliminar las desigualdades en las diferentes etapas del sistema educativo español (Núñez et al., 2025). Sin duda alguna, el desarrollo de competencias interculturales y digitales en el entorno académico, es una forma directa de transformar el pensamiento crítico y asertivo de los discentes universitarios (Romero, 2024).

Para Hernández-Sellés, Muñoz-Carril y González-Sanmamed (2024), otra tarea prioritaria entre los discentes, es fomentar un aprendizaje más colaborativo, donde la enseñanza sea un elemento de cohesión social en la sociedad actual desde la perspectiva de la diversidad cultural. Para tales efectos, el desarrollo de competencias transversales en el ámbito de la educación superior, deben ser vistas como una forma para compartir conocimiento e interactuar desde la interculturalidad, la reciprocidad o la empatía y de fomentar habilidades sociales e interpersonales para el personal docente universitario y los discentes (Huber y Reynolds, 2014; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020a).

Con respecto a los docentes, estos tienen un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, porque estos pueden facilitar el aprendizaje y conectar al discente con un aprendizaje más práctico, significativo, humanista y colaborativo, donde los valores afectivos, sociales e interpersonales estén presentes en todo su proceso de formación (Joyce, Weil y Calhoun, 2009; Bailey-Moreno y Flores-Fahara, 2018; Azkarate, Bartau y Lizasoain, 2019; Hernández-Sellés et al., 2024).

A la luz de lo expuesto, una de las principales intenciones del EEES es la eliminación de barreras en la movilidad, por eso las TIC son una herramienta eficaz que puede permitir un aprendizaje más activo, flexible y plural para los discentes universitarios, especialmente al momento de adquirir y desarrollar competencias vinculadas con las nuevas titulaciones enmarcadas dentro del EEES, situación que sin duda alguna favorecerá su aprendizaje a lo largo de su vida (Merino, 2011; Belando-Montoro, 2017; UNESCO, 2020b).

Por ello, aprender y desarrollar estas competencias transversales en la educación superior desde el enfoque de la interculturalidad y de las TIC, habilita al discente para una sociedad más inclusiva y sensible frente a la diversidad cultural, pero también lo capacita para desenvolverse desde valores y actitudes cónsonas con el contexto (Arday, Belluigi y Thomas, 2021; Roig-Vila y Sierra, 2023).

En la actualidad, lo descrito pone en evidencia, que la diversidad cultural es una realidad en los entornos sociales y académicos. Por lo tanto, la educación superior debe contribuir de forma explícita en los discentes, en el desarrollo y fomento de competencias cívicas, sociales, interculturales, digitales entre otras, con la finalidad de contribuir a una ciudadanía global y digital (Jasso-Peña et al., 2019; Cabero-Almenara et al., 2022).

Sin duda alguna, potenciar las competencias interculturales y digitales es un factor de conexión en las relaciones interpersonales dentro del contexto social y académico, que favorece la comunicación y la interacción, contribuyendo así a fortalecer la cohesión social (Allan y Clarke, 2007; Morales y Morales, 2018; Ayala-Asencio, 2020; Giménez y Acosta, 2024).

1. Metodología

El objetivo general de esta investigación es diseñar un cuestionario de competencias interculturales y digitales, para conocer su relación en el ámbito de la educación superior, mediante la construcción y validación de un cuestionario. A este respecto, no existió pretensión de generalización de resultados, según el objetivo general de la investigación. Asimismo, el cuestionario de competencias interculturales y digitales fue validado para determinar su fiabilidad y validez, a través del Análisis Factorial Exploratorio y el Análisis Factorial Confirmatorio, aplicando el modelo de Ecuaciones Estructurales.

Para alcanzar el objetivo planteado, se ha empleado un diseño instrumental de investigación (López-Belmonte et al.,

2022; Parra-González et al., 2022). Este tipo de enfoque se utiliza para analizar las propiedades psicométricas de una herramienta de evaluación desarrollada (Segura-Robles et al., 2021).

1.1. Participantes

La presente investigación se apoya en un muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), compuesta por 123 discentes correspondientes a la Universidad de Almería en España. La distribución muestral de los participantes, quedó establecida en, 65 discentes de primer curso (52,8%) y 58 discentes (47,2%) del tercer curso. De éstos, el 21,1% fueron hombres y el resto 78,9% mujeres. El 81,3% tiene menos de 22 años y 18,7% más de 24 años. Al mismo tiempo, con la finalidad, de garantizar el anonimato y la confidencialidad a cada uno de los participantes, se le respetaron todos los principios éticos y de protección de datos correspondiente a la normativa vigente nacional e internacional.

1.2. Instrumento

Para la recogida de la información, se procedió a elaborar y diseñar un instrumento “*Ad hoc*”, el cual respondiese convenientemente al objetivo planteado de antemano, el cual está formado por once ítems, asociados en dos factores o dimensiones de estudio, la digiculturalidad y comunicación digital. En este caso, se utilizó la escala Sumativa tipo *Likert* que “mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares” (Ávila, 2006, p. 82). El mismo consta de cinco alternativas (1=Muy frecuentemente, 2=Frecuentemente, 3=Ocasionalmente, 4= Casi nunca, 5=Nunca).

La construcción y diseño del instrumento pasó por las siguientes fases. En primer lugar, se hizo una revisión bibliográfica tanto a nivel nacional como internacional, para después

realizar la primera redacción del instrumento. El punto de partida se focalizó en evaluar las competencias interculturales y digitales en los discentes universitarios.

Se revisaron y analizaron varios trabajos relacionados con este tema. Atendiendo a esta consideración, se tuvo en cuenta el contexto sociocultural donde se realiza el estudio, que en la investigación fue la Universidad de Almería (UAL) en España. Se trata de una universidad ubicada frente al mar Mediterráneo, a escasos kilómetros de la capital de la provincia de Almería. La principal actividad económica de la provincia, está vinculada al sector hortofrutícola, la cual genera una cantidad importante de empleos y mano de obra, de procedencia mayoritariamente no comunitaria.

Continuando con el procedimiento, se pasó a la validación del mismo según el método de “agregados individuales”, el cual se detalla a continuación: Selección de jueces, determinación de los objetivos y variables de estudio, validación de los *ítems* en función de la claridad, relación *ítem*-dominio y parcialidad inducida a la respuesta, y por último, un apartado de observaciones por *ítems*. También se consideró, un apartado relacionado con los aspectos generales como secuenciación de los *ítems* e idoneidad y relación entre el objetivo e *ítems*. Por lo tanto, la muestra de jueces estuvo configurada por seis doctores/as pertenecientes a universidades de Paraguay y España.

Otra prioridad antepuesta, es la redacción definitiva del cuestionario, por lo cual se realizó un estudio piloto donde

colaboraron diez universitarios, en el que se tuvo en cuenta si el contenido del instrumento les resultaba de utilidad. En este sentido, la opinión de los discentes, vino a coincidir al estimar que la prueba se adaptaba a su entorno y a sus necesidades, que el tiempo para responder era adecuado, y que existe una buena relación con el tema de la interculturalidad y las competencias digitales. Hay que destacar que la actitud de los encuestados fue proactiva sobre lo expuesto.

3. Resultados y discusión

3.1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Se realizó el análisis de las propiedades psicométricas de la escala utilizando el *software* SPSS.26, evaluando la media, desviación estándar, asimetría, curtosis y el coeficiente de correlación corregido *ítem*-total. Como se observa en la Tabla 1, se analizaron los índices de asimetría y curtosis los cuales deben situarse en un rango comprendido entre -1,96 y +1,96 respectivamente, determinando los análisis multivariados posteriores (Curran, West y Finch, 1996; George y Mallery, 2013). Asimismo, la validez convergente se completó con la correlación *ítem*-total, obteniéndose una puntuación mínima de 0,427 y máxima de 0,680 lo que indica una buena fiabilidad.

Tabla 1
Media (M), desviación estándar (DE), asimetría, curtosis, correlación *ítem*-total (R IT-c) y alfa si algún *ítem* es eliminado (a sin *ítem*)

| | M | DE | ASIMETRÍA | CURTOSIS | RTI-c | a sin <i>ítem</i> |
|----|------|-------|-----------|----------|-------|-------------------|
| V1 | 1,57 | 0,734 | 1,788 | 2,010 | 0,615 | 0,864 |
| V2 | 1,83 | 0,689 | 0,603 | 1,607 | 0,573 | 0,867 |
| V3 | 2,04 | 0,749 | 1,066 | 2,474 | 0,468 | 0,873 |
| V4 | 2,07 | 0,700 | 0,771 | 1,290 | 0,427 | 0,875 |
| V5 | 2,00 | 0,776 | 1,017 | 2,080 | 0,535 | 0,869 |
| V6 | 1,99 | 0,812 | 1,936 | 1,257 | 0,621 | 0,864 |
| V7 | 1,60 | 0,842 | 1,877 | 1,242 | 0,680 | 0,860 |
| V8 | 1,31 | 0,576 | 1,978 | 2,272 | 0,593 | 0,867 |

Cont... Tabla 1

| | | | | | | |
|-----|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| V9 | 1,78 | 0,955 | 1,347 | 1,317 | 0,537 | 0,871 |
| V10 | 1,61 | 0,781 | 1,074 | 1,323 | 0,675 | 0,869 |
| V11 | 1,58 | 0,755 | 1,215 | 1,210 | 0,527 | 0,861 |

Fuente: Elaboración propia, 2024.

En cuanto a la estructura factorial o validez del constructo, se determinó mediante un proceso de validación cruzada con Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). En virtud de lo expuesto, se realizó el AFE mediante el método de extracción de análisis de componentes principales como lo describe la bibliografía cuando se observa el supuesto de normalidad (Fabrigar et al., 1999). Asimismo, el método de rotación utilizado fue *Promax*, porque el método oblicuo es más efectivo para

estructuras con cierto grado de complejidad (Curran et al., 1996; Izquierdo, Olea y Abad, 2014).

En relación a la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofreció un valor de 0,843, el cual es próximo a 1 y la prueba de esfericidad de *Bartlett* resultó significativa, lo que indica que existe relación entre los *ítems*. Por lo tanto, esto indica que los datos son apropiados para realizar el AFE (ver Tabla 2).

Tabla 2
 Prueba del KMO y Bartlett

| | | |
|---|---------------------|----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo | | 0,843 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Aprox. Chi-cuadrado | 1088,919 |
| | gl | 55 |
| | Sig. | 0,000 |

Fuente: Elaboración propia, 2024.

El índice de fiabilidad del cuestionario completo que se obtuvo mediante el cálculo del estadístico Alpha (α) de Cronbach para once *ítems* fue de 0,875, que se considera bueno. Es importante destacar, que este valor aumenta sensiblemente cuando se eliminaron los *ítems* con valores negativos y menores a $< 0,300$. Por lo cual, se realiza un análisis de la fiabilidad por cada constructo teórico, para el de digiculturalidad se obtiene un $\alpha = 0,851$

y para comunicación digital $\alpha = 0,825$. Esto indica, que ambas dimensiones tienen un índice bueno de fiabilidad.

En consecuencia, el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) realizado, indica que se obtuvieron dos factores que explican el 60,08% de la varianza, compuesto por once *ítems*. La siguiente Tabla 3, muestra la varianza explicada, el número de *ítems* que incluye cada factor y su saturación.

Tabla 3
 Estructura factorial del cuestionario

| Factor | 1 | 2 |
|---|------------|--------|
| Nº de <i>Ítems</i> | 6 | 5 |
| % Varianza Total Explicada Factor | 44,75% | 15,33% |
| <i>Ítems</i> | Saturación | |
| V1-Interactúo con compañeros de clase de forma asertiva sin tener en cuenta su origen o diferencias culturales. | 0,864 | |

Cont... Tabla 3

| | |
|---|-------|
| V2-Me comunico con mis compañeros de clase, para resolver juntos dudas con independencia de su cultura de origen. | 0,823 |
| V3-Me puedo comunicar con otro estudiante de otras culturas mediante correo electrónico u otro medio digital. | 0,719 |
| V4-Realizo actividades o prácticas académicas de forma colaborativa online, sin importar las diferencias culturales. | 0,695 |
| V5-Me esfuerzo en relacionarme con compañeros de culturas diferentes usando las TIC. | 0,689 |
| V6-Me comunico asertivamente con mis compañeros empleado recursos y herramientas digitales (vídeos, podcast de audio, páginas web, redes sociales - Google Académico, Google Docs, Genially). | 0,676 |
| V7-Promuevo y práctico el uso seguro y creativo de la información digital con mis compañeros. | 0,656 |
| V8-Participo en actividades académicas mediante comunicación síncrona (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet o chat o llamada por WhatsApp) y asíncrona (correo, foros). | 0,917 |
| V9-Soy capaz de interactuar en redes de ámbito profesional cómo (LinkedIn, portales de trabajo, bolsa de empleo, entre otro). | 0,824 |
| V10-Comparto información académica con mis compañeros utilizando diferentes plataformas y medios digitales. | 0,803 |
| V11-Soy capaz de adaptarme a situaciones y entornos tecnológicos nuevos. | 0,684 |

Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales; Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

En relación, al análisis de la Tabla 3, la matriz rotada evidenció una estructura de la escala formada por dos factores o dimensiones principales que agrupan a los *ítems* con cargas factoriales altas. Por tanto, el primer factor, agrupa *ítems* relacionados con la competencia intercultural a través de las TIC o digiculturalidad desde la variable V1 hasta la V11; y el segundo factor, comprende *ítems* asociados a la comunicación e interacción digital relacionados con las competencias digitales desde la variable V7 hasta la V11.

Otro punto a destacar, es que las cargas factoriales de todos los *ítems* tienen una saturación superior a 0,600 lo que sugiere que están bien representados en sus respectivos factores. El *ítem* V8 presenta la carga más alta 0,917 indicando que está fuertemente relacionado con el segundo factor. En referencia, a la varianza total explicada es aceptable 60,08% aunque un valor mayor al 70% sería más sólido.

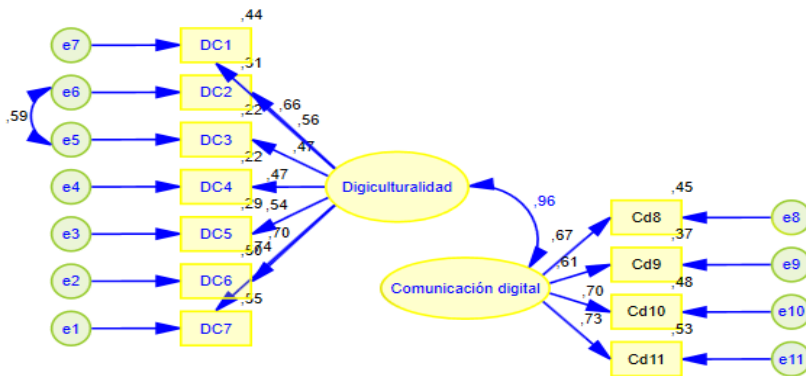
3.2. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Partiendo de los supuestos anteriores, el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) permite confirmar o corregir las deficiencias del AFE. En tal sentido, este se representa mediante un diagrama de flujo denominado *path diagram*, donde los *ítems* se indican con rectángulos y las elipses los factores comunes. Por ello, la correlación entre los factores comunes se indica con flechas bidireccionales, y las flechas unidireccionales entre los factores comunes y los *ítems* indican la saturación (Arbuckle, 2019). En esta segunda parte de la investigación, se realizaron las Ecuaciones Estructurales o SEM siglas en inglés que se denomina *Structural Equation Modeling* utilizando el programa AMOS 26.

En virtud de lo expuesto, el modelo teórico inicial que resultó del AFE formado por dos factores y once *ítems*, se obtuvieron

valores que cumple con lo esperado. Por lo tanto, no fue necesario modificar el modelo, porque los indicadores de ajustes para este modelo resultaron óptimos. Por lo cual, se estableció y se confirmó el modelo de once ítems y dos factores, donde los índices de ajustes para este modelo son aceptables.

Para Escobedo et al. (2016), el AFC indica que la carga factorial permite establecer correlaciones entre las variables y los factores, lo que señala, que la correlación será mayor, cuanto más se aproxime a uno. El AFC quedó conformado por once ítems y dos dimensiones como se observa en la siguiente Figura I.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Figura I: Análisis factorial confirmatorio (11 ítems)

A continuación, como se observa en la Tabla 4 se analizaron cada uno de los valores utilizados para la evaluación de los criterios de calidad de ajuste, desde tres perspectivas:

Ajuste absoluto, ajuste incremental y ajuste de parsimonia o también denominadas medidas de bondad de ajuste (Escobedo et al., 2016).

**Tabla 4
Medidas de Bondad de Ajuste**

| Ajuste absoluto | | |
|-------------------------|-------|-----------|
| RMSEA | 0,055 | aceptable |
| GFI | 0,942 | aceptable |
| NFI | 0,933 | aceptable |
| Ajuste incremental | | |
| TLI | 0,879 | bajo |
| CFI | 0,865 | bajo |
| Ajuste de la parsimonia | | |
| PGFI | 0,532 | aceptable |
| PNFI | 0,615 | aceptable |

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Las medidas de bondad de ajuste permiten evaluar qué tan bien el modelo factorial se ajusta según los datos en el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). En la Tabla 4, el ajuste absoluto evalúa la matriz de covarianza observada donde el RMSEA es un valor aceptable, el GFI (*Goodness of Fit Index*), es un valor aceptable y el NFI (*Normed Fit Index*), también es aceptable. Los resultados, para esta categoría son aceptables a buenos.

El ajuste incremental indica que el TLI (*Tucker-Lewis Index*) es bajo; CFI (*Comparative Fit Index*), es bajo. En cuanto, a los valores expuestos, se espera que ambos valores sean mayores a $\geq 0,90$ para un buen ajuste. Por último, para los ajustes relacionados con la parsimonia los cuales evalúan la eficiencia del modelo, el PGFI (*Parsimony Goodness of Fit Index*), es aceptable y para PNFI (*Parsimony Normed Fit Index*), también es aceptable, por ello, los índices indicados sugieren que el modelo es eficiente y no está sobreajustado, aunque el ajuste incremental podría mejorar.

3.3. Propuesta del instrumento

De acuerdo con en el análisis realizado, se observa que en los constructos existe una correlación positiva alta de 0,960 entre los dos factores, digiculturalidad y comunicación digital. Asimismo, las variables latentes parecen ser explicadas por las variables observadas. Atendiendo a los análisis realizados, se llegó a una propuesta final del instrumento de medición del Cuestionario de Competencias Interculturales y Digitales (CCID) para el ámbito de la educación superior, mostrando la pertinencia y la congruencia del modelo.

Por ello, se requiere que se mejore el desarrollo teórico-práctico entre las competencias interculturales y las competencias digitales en el entorno académico. Investigaciones realizadas en [EE.UU.](#) como en Australia, resaltan la importancia de desarrollar y fomentar de forma más explícita las competencias interculturales

en los programas de estudios vinculados con la formación inicial y permanente entre los discentes universitarios (Deardorff, 2006; Tadmor et al., 2012; Freeman et al., 2014; Verkuyten y Yogeewaran, 2020).

Igualmente, en España los programas de estudios presentan ciertas carencias vinculadas con las competencias interculturales en el ámbito de la educación superior (Palmer, Montaña y Palou, 2009; Domingo et al., 2010; Aguaded, De la Rubia y González, 2013; Escarbajal y Leiva, 2017; Neubauer, 2022).

Esto implica, un nuevo paradigma donde la interculturalidad y las TIC pueden generar una mejor y mayor comunicación entre los discentes, favoreciendo de forma directa la inclusión y la integración social, considerando la diversidad cultural presente en la sociedad. Por lo tanto, en esta nueva era digital el aprendizaje debe ser más activo y social, esto permite una interacción más asertiva frente a situaciones desconocidas en los entornos cotidianos. Y no se puede olvidar, que las TIC es un medio que facilita el aprendizaje desde la perspectiva de la integración, la flexibilidad, la interacción, y la inclusión (Cruz et al., 2019; Carias, Hernando y Marín-Gutiérrez, 2021).

En tal sentido, la fusión entre lo virtual y lo cultural da paso a la digiculturalidad, definición que pone de manifiesto la interacción intercultural desde el enfoque de las TIC y su contexto virtual (Leiva, Yuste y Borrero, 2011; Leiva y Almenta, 2013; Trujillo, 2022). Al respecto, es importante desarrollar en el discente competencias digitales en el ámbito educativo porque fomenta el aprendizaje cooperativo, significativo e incluyente y también ayuda a fortalecer la cohesión social, situación que favorece directamente a la educación superior, la cual tiene un papel importante en el fomento de la equidad y consolidación del tejido social (Romero, 2024; Mora, Altuna y Naya, 2025).

Conclusiones

Esta investigación ha demostrado, la importancia del desarrollo y fomento de

las competencias interculturales y digitales tanto en el ámbito de la educación superior en España como en el EEES. Por lo cual, se da a conocer los resultados del instrumento realizado de forma “*Ad hoc*”, y denominado Cuestionario de Competencias Interculturales y Digitales (CCID).

Para tales efectos, se trata de no ver la diversidad cultural como una retórica pasiva en ciertos ámbitos sociales, sino todo lo contrario, si se desea avanzar asertivamente en el desarrollo de la interculturalidad como competencia, será necesario buscar un equilibrio entre el reconocimiento de las culturas minoritarias y la realidad social actual, y desde un contexto que permita desarrollar un pensamiento más crítico para el discente y con ello se podrá mejorar significativamente la interacción de las personas desde la igualdad, la aceptación y la no discriminación entre las diferentes culturas.

Se trata entonces, de valorar las competencias transversales y las habilidades sociales como una forma de integrar una pedagogía más humanista en los entornos académicos concurridos, por la diversidad cultural y la interconexión generada por el Internet. Lo expuesto, repercute de forma positiva en un aprendizaje de calidad, creativo, seguro, innovador, inclusivo y democrático.

Atendiendo a estas consideraciones, en este trabajo se alcanzó el objetivo general planteado mediante el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se logró diseñar el cuestionario de competencias interculturales y digitales (CCID), tras el análisis psicométrico el instrumento quedó compuesto, por once *items* y dos factores, los cuales miden la fiabilidad y validez del instrumento planteado. Esto indica, que puede ser utilizado por su facilidad y brevedad de aplicación en otras investigaciones vinculadas con el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Por consiguiente, para valorar el ajuste del cuestionario, se utilizaron varios índices de bondad de ajuste (RMSEA, GFI, NFI, TLI, CFI, GFI, PGFI, PNFI). Los resultados del modelo analizado resultaron adecuados y demuestran la normalidad de los resultados,

situación que pone de manifiesto la validez del constructo.

Otro punto a resaltar en la investigación, es que no está exenta de limitaciones, en este caso fue la muestra la cual se considera reducida por sus restricciones contextuales. Por tanto, esta limitación contextual crea una oportunidad como línea de investigación futura, a través de la traducción y adaptación a otros contextos internacionales, y a su vez contribuir al aporte de nuevas estrategias educativas en el ámbito de la educación superior en diferentes países tanto comunitarios como extracomunitarios. Asimismo, resulta útil para comparar el nivel de competencias interculturales y digitales entre el personal docente y los discentes en otros programas o instituciones universitarias, agentes sociales y ONG, así como evaluar, el impacto de diversas estrategias aplicadas a la enseñanza en el desarrollo de competencias.

Referencias bibliográficas

- Acevedo-Duque, Á., Argüello, A. J., Pineda, B. G., y Turcios, P. W. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXI(E-2), 206-224. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34123>
- Aguaded, E. M., De la Rubia, P., y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 339-365. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19472>
- Allan, J., y Clarke, K. (2007). Nurturing supportive learning environments in higher education through the teaching of study skills: Embed or not to embed. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1),

- 64-76. <https://isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE164.pdf>
- Arbuckle, J. L. (2019). *Amos 26 user's guide*. Amos Development Corporation.
- Arday, J., Belluigi, D. Z., y Thomas, D. (2021). Intentando romper la cadena: Reimaginar la pedagogía inclusiva y descolonizar el currículo dentro de la academia. *Filosofía y Teoría Educativa*, 53(3), 298-313. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1773257>
- Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Universidad de Malaga.
- Ayala-Asencio, C. E. (2020). Competencias interculturales: Impacto del taller Comunicándonos en la sensibilidad intercultural de personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 370-386. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.18>
- Azkarate, A., Bartau, I., y Lizasoain, L. (2019). Hábitos y valores del alumnado en centros de primaria de alta eficacia escolar. *Estudios sobre Educación*, 37, 199-222. <https://doi.org/10.15581/004.37.199-222>
- Bailey-Moreno, J., y Flores-Fahara, M. (2018). Creencias de la enseñanza de profesores universitarios: Una perspectiva crítica. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 11-32. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/16458
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Buil, I., Hernández, B., Sesé, F. J., y Urquiza, P. (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: Recomendaciones para un uso eficiente. *Innovar*, 22(43), 131-143. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/35518>
- Cabero-Almenara, J., Gutierrez-Castillo, J. J., Guillen-Gamez, F. D., y Gaete, A. F. (2022). Competencias digitales de estudiantes técnico-profesionales: Creación de un modelo causal desde un enfoque PLS-SEM. *Campus Virtuales*, 11(1), 167-179. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1008>
- Cano, M. C., y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i2.35915>
- Carias, F., Hernando, Á., y Marín-Gutiérrez, I. (2021). La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad. *Revista de Comunicación*, 20(2), 93-112. <https://revistadecomunicacion.com/article/view/2370>
- Casal, L., Barreira, E. M., Mariño, R., y García, B. (2021). Competencia Digital Docente del profesorado de FP de Galicia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (61), 165-196. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.87192>
- Clemente-Ricolfe, J. S., y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, (362), 535-561. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241>
- Cruz, M. A., Pozo, M. A., Aushay, H. R., y Arias, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *e-Ciencias de la Información*, 9(1), 3-15. <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Curran, P. J., West, S. G., y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics

- to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- De La Cruz, M., y Peña, P. (2023). Desarrollo de la competencia intercultural: Una revisión bibliográfica. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 101-113. <https://doi.org/10.30827/modulema.v7i.28763>
- Delgado, G., Gutiérrez, R. A., y Ochoa, C. A. (2020). Competencias en uso de Tecnologías de Información y Comunicación: Estudiantes de postgrados a distancia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 314-327. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34130>
- Domingo, J., Gallego, J. L., García, I., y Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 303-323. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20673>
- Encarnación, P.-G., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII(2), 11-26. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/24949>
- Escarbajal, A., y Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la Región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 281-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10363>
- Escobedo, M. T., Hernández, J. A., Estebané, V., y Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación*, 19(4), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Fernández-Cruz, F.-J., y Fernández-Díaz, M.-J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, XXIV(46), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., y Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- García-García, F. J., Lopez-Torrijo, M., y Gozálviz, V. (2018). Educación Inclusiva para la Ciudadanía Europea: El doble itinerario. *Aula Abierta*, 48(2), 175-182. <https://doi.org/10.17811/rife.48.2.2019.175-182>

- George, D., y Mallery, P. (2013). *IBM Statistics 21 step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Giménez, C., y Acosta, L. (2024). Planificación estratégica universitaria: Educación para la ciudadanía global y competencias interculturales. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 36(1), 262-284. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.784>
- Gozálvez, V., y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, XXI(42), 129-136. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Guzmán, A., Oliveros, D., y Mendoza, M. (2017). Las competencias científicas y digitales de los universitarios: Un mecanismo para el desarrollo del pensamiento crítico. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 283-293). Ediciones Octaedro.
- Hernández, A., y Martín, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XXI*, 20(1), 185-208. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17508>
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P.-C., y González-Sanmamed, M. (2024). Aprendizaje colaborativo en entornos digitales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 9-15. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.40208>
- Ho, R. M. H., Luk, L. Y. Y., y Chan, C. K. Y. (2014). *A review of literature on challenges and obstacles to implementation of generic skills*. 8th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain.
- Huber, J., y Reynolds, C. (Eds.) (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16808ce258>
- Hutchison, K., Paatsch, L., y Cloonan, A. (2020). Reshaping home-school connections in the digital age: Challenges for teachers and parents. *E-Learning and digital Media*, 17(2), 167-182. <https://doi.org/10.1177/2042753019899527>
- Izquierdo, I., Olea, J., y Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema* 26(3), 395-400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349>
- Jasso-Peña, F. D. J., Gudiño-Paredes, S., y Tamez-Solís, J. P. (2019). Centennials, ciudadanos globales y digitales. *Praxis*, 15(1), 11-23. <https://dx.doi.org/10.21676/23897856.2981>
- Joyce, B. R., Weil, M., y Calhoun, E. (2009). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.
- Kerexeta-Brazal, I., Darretxe-Urrutxi, L., y Martínez-Monje, P. M. (2022). Competencia digital docente e Inclusión Educativa en la escuela. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 11(2), 63-73. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.885>
- Leiva, J. J., Yuste, R., y Borrero, R. (2011). La interculturalidad a través de las TIC: Caminando hacia la 'diginalidad' con las comunidades virtuales de aprendizaje. En A. Hernández y S. Olmos (Eds.), *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (pp. 253-263). Ediciones Universidad Salamanca - EUS.
- Leiva, J. J., y Almenta, E. (2013). La "diginalidad" o la interculturalidad a través de las tic: una tendencia emergente de E-Learning

- humanizador. *Etic@net*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v13i1.12004>
- León, M., Cobos, R., y Dickens, K. (2018). MOOCs and their Influence on Higher Education Institutions: Perspectives from the Insiders. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 19-24. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.252>
- Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). 29 de diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Lezcano, L., y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales: Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(1), 1-36. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235>
- López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A.-J., Marín-Marín, J.-A., y Lampropoulos, G. (2022). The impact of gender on the use of augmented reality and virtual reality in students with ASD. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e28418. <https://doi.org/10.14201/eks.28418>
- Manzano-Agugliaro, F., Salmerón-Manzano, E., y Perea-Moreno, A. J. (2016). Las competencias transversales de las universidades del Campus de Excelencia Agroalimentario (Ceia-A3). *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(19), 68-77. <https://doi.org/10.25115/ecp.v9i19.1006>
- Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.3>
- Merino, J. V. (2011). La educación a lo largo de la vida: Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social. *Quaderns D'animació i Educació Social*, (14), 1-16. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/619ca878a08dbd1b8fa07b4e>
- Mora, A., Altuna, J., y Naya, L. M. (2025). Modelo para evaluar la calidad en la educación a distancia con enfoque de equidad. *Campus Virtuales*, 14(1), 101-116. <https://doi.org/10.54988/cv.2025.1.1469>
- Morales, J. A., y Morales, F. M. (2018). Evaluación de competencias genéricas y socioemocionales por parte de universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(2), 97-105. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i2.72>
- Moreira-Choez, J. S., Lamus, T. M., Cedeño, L. A., y Bueno, M. M. (2024). Competencias digitales en docentes de educación superior: Un análisis integral basado en una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(3), 317-331. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i3.42672>
- Moreno, R. M., y Atienza, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (22), 1-24. <https://marcoele.com/descargas/22/moreno-atienza-interculturalidad.pdf>
- Napal, M., Peñalva-Vélez, A., y Mendióroz, A. M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8(3), 104-115. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- Neubauer, A. (2022). Elementos de la

- competencia intercultural: Un análisis documental de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 713-723. <https://doi.org/10.5209/rced.76568>
- Núñez, B., Cuesta, J. L., y Santamaría, R. M. (2025). Valoración del alumnado universitario hacia las personas con discapacidad. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXXI(1), 66-80. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i1.43490>
- Orden ECD/65/2015 [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. Por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. 21 de enero de 2015. BOE-A-2015-738.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2020a). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges: the Unesco Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASIM9654>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2020b). *El enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pallarès-Piquer, M., Planella-Ribera, J., Chiva-Bartoll, O., y Albar, J. (2019). El sentido de la educación: Del yo como antídoto a la globalización. *Cinta de Moebio*, (65), 254-266. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/54192>
- Palmer, A., Montaña, J. J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8775>
- Parra-González, M. E., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A. J., y López-Belmonte, J. (2022). Elaboration and validation of the scale to measure the experience on gamification in education (EGAMEDU). *Journal of Technology and Science Education*, 12(1), 217-229. <https://doi.org/10.3926/jotse.1505>
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., y Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: Claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, XXIV(49), 71-79. <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Rodríguez, B. (Coord.) (2020). *Docencia colaborativa universitaria: Planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Rodríguez-García, A.-M., Martínez, N., y Raso, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: Clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65. [http://www.re-doe.com/index.php?journal=reidoe&page=article&op=view&path\[\]=88](http://www.re-doe.com/index.php?journal=reidoe&page=article&op=view&path[]=88)
- Roig-Vila, R., y Sierra, D. X. (2023). Las competencias digitales como elemento transversal en la enseñanza superior: Un estudio de caso en la formación inicial docente en Ecuador. *Educación*

- Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 101-129. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.868>
- Romero, J. R. (2024). La Educación Superior desde el Enfoque de las TIC y la Comunicación Inclusiva. *Revista Edusol*, 24(88), 12-22.
- Segrera-Arellana, J. R., Paez-Logreira, H. D., y Polo-Tovar, A. A. (2020). Competencias digitales de los futuros profesionales en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(E-11), 222-232. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278352>
- Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A.-J., Parra-González, M.-E., y López-Belmonte, J. (2021). Adaptation and validation of the motivated strategies for learning questionnaire for spanish adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(1), 142-153. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010012>
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>
- Tadmor, C. T., Hong, Y.-Y., Chao, M. M., Wiruchnipawan, F., y Wang, W. (2012). Multicultural experiences reduce intergroup bias through epistemic unfreezing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(5), 750-772. <https://doi.org/10.1037/a0029719>
- Trujillo, L. M. (2022). Competencias digitales para el siglo XXI una visión desde la ciudadanía digital. *Panorama*, 16(31), 360-385. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i2.3566>
- Verkuyten, M., y Yogeeswaran, K. (2020). Interculturalism and the acceptance of minority groups: The role of political orientation. *Social Psychology*, 51(2), 135-140. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000404>