



**La competencia
comunicativa intercultural.
Un estudio en el primer ciclo de la
Educación Secundaria Obligatoria**



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA

ÍNDICE

Páginas

INTRODUCCIÓN.....	I
-------------------	---

Capítulo 1. Aproximación al objeto de estudio: La comunicación intercultural en Educación Secundaria Obligatoria..... 1

1. La comunicación intercultural, objetivo educativo emergente: antecedentes cronológicos.....	3
2. La comunicación intercultural en la ESO del Baix Llobregat.....	9
2.1 La Educación Secundaria Obligatoria, etapa propicia para la comunicación intercultural.....	9
2.1.1 La primera adolescencia, edad crucial para el desarrollo de competencias interculturales.....	10
2.1.2 La Educación Secundaria Obligatoria, una etapa de transiciones.....	13
2.1.3 La Educación Secundaria Obligatoria, una etapa multicultural.....	16
La multiculturalidad en los centros públicos.....	19
La multiculturalidad en el periodo obligatorio de la Educación Secundaria.....	22
2.2 La comarca Barcelonesa del Baix Llobregat.....	23
2.2.1 La inmigración extracomunitaria en el Baix Llobregat.....	25
2.2.2 Algunos datos sobre el alumnado extranjero en el Baix Llobregat.....	27
2.2.3 Otros elementos de diversidad cultural en las aulas.....	30
El alumnado gitano: entre la invisibilidad y el rechazo.....	30
El alumnado de otras provincias españolas: algunos orígenes de la situación actual.....	31
El alumnado de segundas generaciones.....	33
El bilingüismo de Catalunya...¿Hacia el plurilingüismo o el monolingüismo?.....	34
El género, la clase social y otros factores de diversidad cultural.....	37
3. Recapitulando: conclusiones del primer capítulo.....	38

Capítulo 2. Teorías y dimensiones de la comunicación intercultural..... 41

1 Como se define la comunicación intercultural.....	43
2 Desarrollo histórico del estudio de la comunicación intercultural.....	47
3 Teorías para el estudio de la comunicación intercultural.....	50
3.1 Teorías basadas en el proceso comunicativo.....	51
3.2 Teorías centradas en el papel del lenguaje y de la comunicación.....	55
3.3 Teorías de organización cognitiva para la comunicación.....	57
3.4 Teorías sobre el desarrollo de relaciones interpersonales.....	59
3.5 Hacia un modelo de comunicación intercultural.....	60
4 Dimensiones básicas en el estudio de la comunicación intercultural.....	63
4.1 Comunicación verbal.....	64

4.1.1	Lenguaje, pensamiento, cultura y comunicación intercultural.....	66
4.1.2	Lenguaje y poder.....	71
4.1.3	Comunidades lingüísticas y variaciones etnolingüísticas.....	74
4.1.4	Estilos de comunicación verbal.....	76
4.2	Comunicación no verbal.....	79
4.2.1	La naturaleza y funciones de la comunicación no verbal.....	80
4.2.2	Cultura y comunicación no verbal.....	82
4.2.3	Estructura de la comunicación no verbal.....	84
	El lenguaje corporal.....	84
	Las distancias físicas.....	88
	El paralenguaje.....	90
	El silencio.....	91
	El paso del tiempo.....	92
	El tacto.....	94
	El gusto.....	97
	El olfato.....	98
	Otros elementos no verbales.....	99
5	Recapitulando: conclusiones del segundo capítulo.....	101

Capítulo 3. Hacia el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.... 105

1	Dimensiones culturales y su incidencia en la comunicación.....	106
1.1	Estudios desde perspectivas occidentales.....	108
1.1.1	Modelo de Kluckhohn y Strodtbeck.....	108
1.1.2	Orientaciones culturales de Stewart y Bennett.....	109
1.1.3	Modelo de Condon y Yousef.....	112
1.1.4	Dimensiones culturales de Hofstede.....	114
1.1.5	Modelo contextual de Hall.....	117
1.1.6	Otras dimensiones.....	120
1.2	Estudios desde perspectivas No occidentales.....	122
1.2.1	Dimensiones culturales confucianas de Bond.....	123
2	Obstáculos para la comunicación intercultural.....	124
2.1	Obstáculos personales.....	126
2.1.1	Las percepciones, un posible obstáculo.....	126
2.1.2	Organizar la información: las categorías sociales.....	128
2.1.3	Algunas actitudes y comportamientos como obstáculos.....	131
2.2	Obstáculos contextuales.....	133
3	La naturaleza y estudio de la competencia comunicativa intercultural.....	137
3.1	La competencia comunicativa.....	139
3.2	La competencia intercultural.....	141

3.3	La competencia comunicativa intercultural.....	144
4	Un Modelo integral de la competencia comunicativa intercultural.....	150
4.1	Competencia cognitiva.....	152
4.1.1	Control de la incertidumbre.....	154
4.1.2	Capacidad de alternatividad interpretativa.....	154
4.1.3	Conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y la de los interactuantes.....	156
4.2	Competencia afectiva.....	157
4.2.1	Control de la ansiedad.....	159
4.2.2	Empatía.....	159
4.2.3	Motivación hacia la comunicación intercultural.....	160
4.2.4	Actitud de no juzgar.....	161
4.3	Competencia comportamental.....	162
4.3.1	Capacidad de adaptación del comportamiento según el contexto y la situación: Flexibilidad comportamental.....	163
4.3.2	Habilidades verbales.....	164
4.3.3	Habilidades no verbales.....	164
4.3.4	Control de la interacción.....	165
4.4	Otras competencias.....	166
4.4.1	Factores personales.....	168
5	Recapitulando: conclusiones del tercer capítulo.....	169

Capítulo 4. Objetivos, metodología y diseño de la investigación..... 175

1.	El objeto de investigación.....	176
1.1	La comunicación intercultural en el aula: diagnóstico de de la ESO del Baix Llobregat..	177
1.1.1	La competencia comunicativa cognitiva del alumnado.....	178
1.1.2	La competencia comunicativa afectiva del alumnado.....	179
1.1.3	La competencia comunicativa comportamental del alumnado.....	179
1.2	Diseño, aplicación y evaluación de un programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.....	180
2.	Objetivos de la investigación.....	180
3.	Aproximación metodológica.....	182
4.	Fases de la investigación.....	183
5.	Investigación por encuesta: ¿qué necesidades tiene el alumnado ante la comunicación intercultural?.....	185
5.1	La muestra: el alumnado participante.....	186
5.1.1	Las estadísticas oficiales.....	187
5.1.2	La opinión de profesionales.....	188
5.1.3	La muestra definitiva.....	189
5.2	Técnicas de recogida de información.....	190

5.3	Análisis de la información.....	192
6.	Investigación evaluativa: aportaciones del programa de mejora de la CCI.....	192
6.1	La muestra: el alumnado participante.....	196
6.2	Técnicas de recogida de información.....	197
6.2.1	La observación en el aula.....	202
6.2.2	La entrevista en profundidad.....	211
	La entrevista a la profesora.....	216
	El cuestionario al alumnado.....	218
6.2.3	Instrumentos de medida.....	220
	El test sociométrico.....	222
	Instrumentos de medida de la competencia comunicativa intercultural.....	223
6.2.4	El análisis de materiales y documentos.....	224
6.3	Análisis de datos.....	227
7.	Temporalización.....	232
8.	Criterios de rigor científico.....	235
8.1	Validez y fiabilidad.....	237
8.2	Criterio de credibilidad.....	238
8.3	Criterio de transferibilidad.....	240
8.4	Criterio de dependencia.....	240
8.5	Criterio de confirmabilidad.....	241
8.6	La ética en la investigación cualitativa.....	242
8.7	Criterios emergentes de calidad.....	244
9.	Recapitulando: conclusiones del cuarto capítulo.....	246

Capítulo 5. Diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural..... 253

1.	Modelos de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural.....	254
1.1	Modelo de aprensión comunicativa intercultural (McCroskey y Neuliep, 1997).....	255
1.1.1	Instrumentos desarrollados desde el modelo de aprensión comunicativa intercultural.....	256
1.2	Modelo de implicación en la interacción (Cegala, 1981).....	258
1.2.1	La escala de implicación en la interacción.....	259
1.3	Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennett, 1998).....	261
1.3.1	Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI).....	263
1.4	Modelo de competencia comunicativa intercultural (Chen y Starosta, 2000).....	264
1.4.1	la escala de sensibilidad intercultural.....	267
2.	Hacia un modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural.....	269
2.1	Instrumentos de medida del modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural.....	275

2.1.1	Escala de sensibilidad intercultural	279
2.1.2	Test de competencia comunicativa intercultural	281
2.2	Validez y fiabilidad de los instrumentos de medida	284
2.2.1	Primera aplicación piloto: análisis iniciales	285
	Escala de sensibilidad intercultural	289
	Test de competencia comunicativa intercultural	291
2.2.2	Segunda aplicación piloto. profundizando el estudio exploratorio	293
	Escala de sensibilidad intercultural	298
	Test de competencia comunicativa intercultural	302
2.2.3	Tercera aplicación piloto: el contexto de Barcelona	303
	Escala de sensibilidad intercultural	307
	Comparando resultados: Barcelona - Baix Llobregat	309
	Test de competencia comunicativa intercultural	312
	Comparando resultados: Barcelona – Baix Llobregat	315
3.	Recapitulando: conclusiones del quinto capítulo	318

Capítulo 6. Diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural en adolescentes del Baix Llobregat 325

1.	El alumnado participante en el diagnóstico	326
1.1	Sexo, edades y cursos	327
1.2	Diversidad del alumnado encuestado	328
1.3	Percepciones sobre el dominio y uso lingüístico	332
1.4	Amistades interculturales	336
2.	Algunos datos sobre validez y fiabilidad	337
2.1	Fiabilidad	337
2.2	Análisis de correlación entre dimensiones	339
2.3	Análisis de ítems	342
2.4	Análisis factorial	343
3.	La sensibilidad intercultural del alumnado del Baix Llobregat	346
3.1	Comparando algunos resultados	348
3.2	El alumnado con sensibilidad intercultural	350
	3.2.1 Diferencias de género en la sensibilidad intercultural	350
	3.2.2 Las identificaciones culturales un aspecto relevante	351
	3.2.3 Vivir entre culturas	354
	3.2.4 La competencia lingüística, ¿posible indicador?	357
	3.2.5 aprender la lengua del contexto... aspecto fundamental	364
	3.2.6 Las amistades interculturales como enriquecimiento afectivo	365
4.	Los conocimientos y las habilidades del alumnado del Baix Llobregat	369
4.1	Comparando algunos resultados	372

4.2	El alumnado con conocimientos y habilidades para la comunicación intercultural	374
4.2.1	Diferencias de género en el conocimiento y habilidad.....	374
4.2.2	Identificaciones culturales, una importancia reiterada	375
4.2.3	Residir en Catalunya	378
4.2.4	La competencia lingüística ¿indicador también para conocimientos y habilidades? ..	380
4.2.5	Idioma familiar y origen del alumnado. Algunos datos	386
4.2.6	Las amistades interculturales como enriquecimiento cognitivo y comportamental	387
5.	Necesidades del alumnado para afrontar con éxito la comunicación intercultural	388
5.1	Necesidades cognitivas: conocimientos	389
5.2	Necesidades afectivas: sensibilidad.....	391
5.3	Necesidades comportamentales: habilidades	394
5.4	Una intervención ajustada a las necesidades	395
6.	Recapitulando: conclusiones del sexto capítulo	396

Capítulo 7. Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural 401

1.	El desarrollo de competencias comunicativas interculturales a través de programas de intervención educativa	402
2.	Objetivos, contenidos y actividades en los programas de mejora de la competencia comunicativa intercultural	403
3.	Modelos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	411
3.1	Modelo cognitivo	416
3.1.1	Objetivos, contenidos y actividades	416
3.1.2	aportaciones y limitaciones	418
3.2	Modelo de atribución de significados.....	420
3.2.1	Objetivos, contenidos y actividades	420
3.2.2	Aportaciones y limitaciones.....	423
3.3	Modelo de autoconciencia cultural.....	424
3.3.1	Objetivos, contenidos y actividades	425
3.3.2	Aportaciones y limitaciones.....	426
3.4	Modelo de conciencia cultural	427
3.4.1	Objetivos, contenidos y actividades	428
3.4.2	Aportaciones y limitaciones.....	430
3.5	Modelo de transformación comportamental.....	432
3.5.1	Objetivos, contenidos y actividades	432
3.5.2	Aportaciones y limitaciones.....	434
3.6	Modelo de aprendizaje experiencial.....	435
3.6.1	Objetivos, contenidos y actividades	436
3.6.2	Aportaciones y limitaciones.....	438

3.7	Modelo interaccional.....	440
3.7.1	Objetivos, contenidos y actividades.....	441
3.7.2	Aportaciones y limitaciones.....	442
4.	Hacia un modelo mixto de intervención por programas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	443
4.1	Introducción al modelo mixto de intervención por programas.....	444
5.	Recapitulando: conclusiones del séptimo capítulo	448

Capítulo 8. Programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la ESO 453

1	Fundamentación teórica y justificación del programa.....	454
1.1	Aproximación cultural general.....	455
1.2	Dando respuesta a las necesidades del alumnado.....	456
1.3	Fundamentación teórica del programa	458
1.3.1	Un programa interactivo e interpersonal.....	459
1.3.2	La temática propia del programa: la competencia cognitiva, afectiva y comportamental.....	460
1.3.3	Objetivos del programa de comunicación intercultural.....	462
2	Actividades del programa de comunicación intercultural	475
2.1	Actividades referentes a competencias comunicativas cognitivas	476
2.2	Actividades referentes a competencias comunicativas afectivas.....	485
2.3	Actividades referentes a competencias comunicativas comportamentales.....	489
3	Organización y secuenciación del programa	497
4	Recapitulando: conclusiones del octavo capítulo	500

Capítulo 9. Aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural: evaluación diagnóstica..... 503

1.	Análisis del contexto.....	504
1.1	Selección del centro educativo: el IES Les Marines de Castelldefels	505
1.2	Creación del crédito variable de comunicación intercultural	509
2.	La creación del equipo investigador	513
3.	Evaluación diagnóstica del alumnado.....	516
3.1	El alumnado del crédito de comunicación intercultural	517
3.1.1	Percepción sobre el dominio y uso lingüístico	520
3.1.2	Percepción sobre las amistades interculturales	522
3.2	Competencia comunicativa intercultural del alumnado	524
3.2.1	La competencia afectiva.....	524
3.2.2	Las competencias cognitiva y comportamental.....	526
3.3	Relaciones intergrupales	528

3.3.1	Análisis grupal	529
3.3.2	Análisis individual	530
	Elegir chicas catalanas y rechazar chicos nacidos en otros lugares	530
	Las chicas las que más eligen	531
	Percepciones certeras	532
3.3.3	Relaciones intergrupales y competencia comunicativa intercultural	533
4.	Primera adaptación del programa de mejora de la C.C.I.	534
4.1	Adaptaciones a la temporalización	537
4.2	Adaptaciones a los conocimientos y experiencias previas del alumnado	538
4.3	Adaptaciones metodológicas y organizativas	540
5.	Recapitulando: conclusiones del noveno capítulo	541

Capítulo 10. Aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural: evaluación de proceso..... 547

1.	La aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural	548
1.1	Reuniones del grupo de trabajo investigador	548
1.2	El proceso de aplicación del Programa	553
2.	La evaluación de proceso del desarrollo del programa en el aula	556
3.	Un clima que se va consolidando	559
3.1	El establecimiento de un clima cálido y relajado	563
3.2	De la pasividad hacia un clima activo y participativo	564
3.3	El alboroto y el desorden ¿son necesariamente elementos negativos?	564
3.4	La apertura a la multiculturalidad y a la acogida de la totalidad del alumnado: retos que se van logrando	567
4.	Mejorando la competencia comunicativa intercultural: procesos de aprendizaje	568
4.1	Desde la sorpresa a la participación activa	572
4.1.1	Dificultades iniciales	576
4.1.2	Los primeros progresos	577
4.1.3	La participación en clave cultural	577
	El trabajo en pequeño grupo	579
	La puesta en común	579
4.2	La motivación: la llave para el aprendizaje	580
4.2.1	La búsqueda de una metodología motivadora	584
4.2.2	Los materiales de aprendizaje	586
4.2.3	Una aula multicultural: las relaciones interculturales	588
4.3	Objetivos educativos y otras aportaciones	589
4.3.1	Mejorando la competencia cognitiva para la comunicación intercultural	592
4.3.2	Mejorando la competencia afectiva para la comunicación intercultural	595

Romper dos bloques: autóctonos versus no autóctonos	599
Algunos elementos sexistas puntuales	600
Superar el rechazo hacia el catalán	601
4.3.3 Mejorando la competencia comportamental para la comunicación intercultural	603
4.3.4 Revisión del modelo integral de la competencia comunicativa intercultural	607
5. Los materiales y otras valoraciones	611
5.1 Ajustes en la temporalización inicial.....	615
5.2 Valorando los materiales didácticos	617
5.3 Una metodología motivadora y participativa	620
5.4 Los contenidos: una novedad en la ESO	621
6. Recapitulando: conclusiones del décimo capítulo	623

Capítulo 11. Aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural: evaluación de resultados 627

1 Valoración de los aprendizajes del alumnado al finalizar el programa	628
1.1 Competencias cognitivas del alumnado al finalizar el programa	628
1.2 Competencias afectivas del alumnado al finalizar el programa	631
1.3 Competencias comportamentales del alumnado al finalizar el programa	633
1.4 El rendimiento académico del alumnado y la competencia comunicativa intercultural	634
2 Las relaciones interculturales en el drupo: algunas mejoras significativas	636
3 Desde la evaluación diagnóstica hasta la evaluación final: cambios y mejoras	640
3.1 Mejorar la competencia cognitiva del alumnado con mayores dificultades y la asistencia al programa	642
3.2 Mejorar la competencia afectiva y comportamental.....	644
3.3 Otros cambios al finalizar el programa: mejoras perceptivas en la competencia lingüística y en las amistades interculturales.....	644
4 Recapitulando: conclusiones del undécimo capítulo	646

Capítulo 12. Conclusiones, límites y prospectiva..... 649

1. Principales conclusiones	649
2. Algunas limitaciones identificadas	661
3. Prospectiva.....	663

Referencias bibliográficas..... 667

Anexos

Bloque 1. Instrumentos de medida	I
Bloque 2. Programa de comunicación intercultural. Materiales alumnado.....	IX

INTRODUCCIÓN



Tan sólo es necesario prestar atención a nuestras vidas cotidianas para verificar que constantemente nos comunicamos y relacionamos con personas que a menudo piensan, sienten, hablan, interpretan, valoran e incluso actúan de forma distinta a la propia. Estas diferencias que son herencia de un bagaje cultural propio y de valor inestimable nos caracterizan y a la vez nos ofrecen un reto continuo para la comunicación, cuya superación nos hace avanzar en el proceso de convivencia. Aunque muchas veces, no somos capaces de aceptar este reto. Esta incapacidad, a menudo provocada por actitudes de ignorancia o incluso rechazo hacia la diferencia cultural, pone de relieve el fracaso de una formación humana para una vida de convivencia pacífica, para una vida de enriquecimiento mutuo.

Quizás la responsabilidad de este fracaso no pueda ser atribuido únicamente al medio escolar, considerando la vivencia que hacemos las personas cuando crecemos en un marco social, cultural y político dominado por fenómenos de violencia estructural, de asimilación a grupos culturales minorizados, de falta de diálogo y comunicación, etc. No obstante, creemos que aunque el marco educativo no es el único responsable, no puede desentenderse de esta formación en una competencia tan básica como la que nos hace especiales en nuestra especie, la comunicación. Una comunicación que advierte el hecho de ser diferentes y que valora el reto del enriquecimiento: la comunicación intercultural.



Tener competencias para poder dialogar de forma enriquecedora, apreciando las diferencias culturales, supone poder relacionarnos de forma simétrica con personas diversas. Ayuda por tanto, a ampliar el círculo de las posibles amistades y compañías en el camino de nuestras vidas.

Un principio tan simple es el que ha orientado el trabajo que aquí presentamos. A pesar de su sencillez surge de una trayectoria personal y grupal, como gran parte de las inquietudes humanas. En nuestro caso, surge desde los inicios de la formación inicial de la doctoranda como alumna de prácticas y más tarde voluntaria en un *Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP)* trabajando temas de integración del alumnado inmigrante en educación secundaria. Pasé a formar parte desde el año 1998 del *Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI)*, participando en diversas investigaciones y proyectos en el campo de la educación intercultural y educación no sexista, al tiempo, que colaboraba en la creación y puesta en marcha de una asociación de carácter local, *Grup d'Acollida Arreu*, nacida con el propósito de fomentar las relaciones interculturales comunitarias. Formación, investigación y participación quizás sean los tres términos que definan bien los antecedentes personales, pero eminentemente grupales, que han organizado una misma inquietud, motor incondicional para el desarrollo de un proceso de aprendizaje investigador, pero también humano, que supone una tesis doctoral.

Estos antecedentes desencadenaron y perfilaron progresivamente el objeto de investigación a través del programa de doctorado del *Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE)* de la *Universitat de Barcelona (UB)*, *Qualitat Educativa en un Món Plural*, durante el bienio 1998-2000.

Diversas compensaciones y valoraciones del estudio realizado también constituyeron un importante motor para la continuidad del trabajo que se presenta en las siguientes páginas. Son un claro ejemplo, dos ayudas de la antigua *divisió de ciències de la educació* de la Universidad de Barcelona para la realización de tesis doctorales, donde se desarrolló gran parte de la fundamentación teórica, que recibió un premio especial en la entrega de la memoria final.

Al mismo tiempo, nos beneficiamos de una beca de la *Fundación Santa María* para tesis doctorales, que compiló básicamente un estudio diagnóstico y la propuesta de una intervención educativa ajustada a las necesidades detectadas.

También se nos concedió un premio de investigación promovido por el *Ajuntament de Castelldefels* referente a la experiencia de la aplicación del programa educativo que presentamos en esta tesis doctoral, en un centro de la misma localidad.

Y finalmente quiero destacar la mención especial en el premio Serra i Moret en la modalidad de trabajo pedagógico convocado por la Generalitat de Catalunya, y atorgado al programa de comunicación intercultural, elemento fundamental de esta tesis.

Hasta el momento hemos revelado tres aspectos básicos que orientan al lector hacia dónde nos encaminamos: nos planteamos el desarrollo de competencias para propiciar la comunicación intercultural. Este planteamiento distingue cinco partes fundamentales en el texto que a continuación se presenta:

1. La fundamentación teórica (capítulos 1, 2 y 3)
2. La fundamentación metodológica (capítulo 4)
3. Un diagnóstico de competencias (capítulos 5 y 6)
4. Propuesta educativa a través de un programa (capítulos 7 y 8)
5. Aplicación y evaluación del programa (capítulos 9, 10 y 11)

Fundamentar teóricamente este trabajo supone en un *primer capítulo* enmarcar el objetivo principal de esta investigación: el desarrollo de competencias para la comunicación intercultural. Estas competencias, a pesar de su importancia en todo contexto y etapa educativa, pueden resultar fundamentales en la educación secundaria obligatoria, dado su carácter obligatorio y de preparación en competencias básicas, así como, considerando la etapa madurativa de la adolescencia muy importante para el desarrollo de las capacidades críticas. Además de centrar la atención en el alumnado de educación secundaria obligatoria, nos proponemos llevar a cabo el estudio en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat, siendo la segunda comarca con mayor población inmigrante en Catalunya.



Una vez, caracterizado el propósito del estudio y de su contexto, el *capítulo segundo* pretende profundizar en uno de los aspectos teóricos más relevantes en este trabajo: la comunicación intercultural. Básicamente, partimos de algunas teorías desarrolladas y que fundamentan las dimensiones verbales y no verbales de la comunicación.

Este primer planteamiento nos abre paso a un nuevo constructo básico para este estudio: la competencia comunicativa intercultural. Partiendo de la diferencia cultural y de los posibles obstáculos para la comunicación intercultural, en el *capítulo tercero* profundizamos en la naturaleza y estudio de la competencia comunicativa intercultural y en sus tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental.

No obstante, para poder plantear una intervención educativa ajustada a las necesidades reales del alumnado, el estudio teórico aunque básico, no es suficiente para formular tales propuestas. Para ello, en el *capítulo cuarto* clarificamos qué estrategias metodológicas pensamos utilizar. Concretamente, especificamos el objeto de estudio y los objetivos concretos de la investigación, así como situarnos en las tres fases básicas de la misma: una investigación diagnóstica, la propuesta de un programa ajustado a las necesidades detectadas y la investigación evaluativa fruto de la aplicación del programa (que constituyen los siguientes tres bloques de contenido).

Entre otros elementos, pensamos que un estudio diagnóstico previo fundamenta una intervención educativa coherente con las carencias del alumnado en esta materia. Para ello, en el *capítulo quinto* recogemos el modelo de diagnóstico en el que nos situamos, valorando las aportaciones y limitaciones de distintos modelos consolidados para el diagnóstico de este tipo de competencias. Además de proponer y presentar un modelo integral de diagnóstico, se presentan dos instrumentos de medida validados para tal efecto: la escala de sensibilidad intercultural, adaptada de Chen y Starosta (2000) y el test de competencia comunicativa intercultural, creado bajo el paraguas de esta tesis doctoral.

El *capítulo sexto* supone la aplicación de este modelo de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural, al estudio de las necesidades del alumnado de educación secundaria obligatoria de la comarca del Baix Llobregat. Presentamos los principales resultados obtenidos de este estudio, resumiendo las necesidades a nivel cognitivo, afectivo y comportamental del alumnado.

Este estudio diagnóstico de necesidades del alumnado, que caracteriza la primera fase de investigación, justifica la intervención educativa, con el objetivo básico de desarrollar competencias que faciliten la comunicación intercultural. En el *capítulo séptimo* profundizamos en algunos de los modelos de mayor reconocimiento para el desarrollo de competencias interculturales. El análisis de las aportaciones y limitaciones de cada uno de ellos nos conduce hacia una propuesta mixta.

Esta intervención educativa se basa en un modelo de desarrollo de competencias mixto concreto que se propone a través de un programa de comunicación intercultural creado según este modelo y para este menester en el *capítulo octavo*. Este programa, planteado desde una perspectiva cultural general, pretende desarrollar competencias interculturales útiles para cualquier encuentro comunicativo y relacional donde intervengan referentes culturales diversos. Desde este capítulo se presentan las actividades dirigidas fundamentalmente al desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y comportamentales.

Este programa supone la segunda fase de la investigación, mientras que su evaluación constituye la tercera y última etapa. Efectivamente, la aplicación y evaluación de este programa es fundamental para este estudio, ya que es la forma en que podemos medir su importancia, impacto y adecuación a los objetivos marcados. Esta tarea es objeto de los siguientes capítulos, distinguiendo las tres fases de evaluación del programa: evaluación diagnóstica, de proceso y de resultados.

Concretamente, el *capítulo noveno* recoge los resultados de la evaluación diagnóstica realizada en el centro educativo beneficiario de la experiencia de aplicación del programa. La selección del centro y la creación del equipo colaborador son dos aspectos que se consideran en este capítulo, así como la caracterización del alumnado participante, su competencia comunicativa intercultural inicial y las relaciones intergrupales establecidas entre el alumnado. Estos resultados constituyen un primer referente para la adaptación del programa a las necesidades reales de este alumnado concreto.

El *capítulo décimo* versa sobre los resultados obtenidos en la evaluación del proceso de aplicación del programa. Para ello, nos hemos fijado en la creación y consolidación de un clima afectivo de aprendizaje, la participación y motivación del alumnado, la

consecución de los objetivos planteados, y valoraciones acerca de los materiales, metodología y contenidos.

Finalmente, el *capítulo undécimo* recoge los principales resultados de la evaluación final, versando sobre las competencias adquiridas (cognitivas, afectivas y comportamentales), las relaciones del grupo, así como los cambios acontecidos después de la aplicación del programa, respecto al diagnóstico inicial.

Cabe señalar, que para finalizar este trabajo también presentamos unas *conclusiones* que reproducen los aspectos más relevantes de la investigación, así como algunas de las limitaciones y perspectivas que se vislumbran en estos momentos. Se adjunta a la tesis dos tipos de anexos: aquellos que constituyen una aportación fundamental del trabajo (instrumentos de medida y el programa), y en un CDROM aquellos que presentan un seguimiento más pormenorizado de la investigación realizada, así como su justificación científica.

Para finalizar esta introducción es de obligada mención el sincero agradecimiento a todas aquellas personas que en algún momento, o más de uno, nos hemos cruzado en el camino (o en algún descanso) de la trayectoria de aprendizaje y de trabajo que se recoge en este volumen. Siendo un agradecimiento de corazón, entenderán que lo exprese en el idioma que éste domina, mi lengua materna.

Seguint una estrella vaig iniciar aquest llarg viatge, no exempt d'emocions i pors. Que amb el vostre coratge ha estat possible avançar a pas ferm. Caminant amb passes properes hem construït, retrocedit i reconstruït, gràcies a les velles i noves mirades, gràcies a les conegudes i no tan conegudes observacions, gràcies al suport y a la paciència, gràcies al teixit i als lligams, gràcies a les arrels i als nous aires, gràcies a totes i a tots.

GRÀCIES...

*al suport i optimisme de la meva mare, pare i germana
als diàlegs inacabats amb la meva família
a la paciència del meu company de 12 anys de viatge*



a les moltes hores de dedicació i treball conjunt per la direcció d'una tesi
a les experiències de treball i no treball amb el GREDI
als consells esperats i inesperats del MIDE
a la comprensió de les amistats de sempre
a la discussió enriquidora amb les noves amistats
al compartir amb el grup d'acollida Arreu
a l'intercanvi de la xarxa de Castelldefels
a la il·lusió inesgotable del meu alumnat des de primària a la universitat
a la bona voluntat i professionalitat de l'ESO del Baix Llobregat
a les noves mirades que em fan créixer

CAPÍTULO 1



PROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO: LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA



INTRODUCCIÓN

La sociedad actual presenta una evolución creciente de la globalización de diversos procesos sociales, económicos y culturales, así como de los diversos movimientos migratorios, que inciden en una progresiva complejidad social. Estos fenómenos abren paso a nuevas y complejas realidades multiculturales que protagonizan las relaciones humanas en múltiples y variados contextos de nuestra cotidianidad.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) representa uno de estos contextos privilegiados donde mejor se expresa esta diversidad cultural, y donde bajo unos planteamientos pedagógicos controlados, mejor puede favorecerse el desarrollo de las

Capítulo 1



competencias necesarias para garantizar unas relaciones humanas auténticamente interculturales.

En el primer apartado de este capítulo, abrimos paso a la caracterización general de la ESO como una etapa propedéutica y multicultural. Pasando a continuación en el segundo apartado, a caracterizar un contexto más concreto como es la comarca barcelonesa del Baix Llobregat, como una realidad multicultural creciente, donde se enmarca este estudio de tesis doctoral. A pesar de estas caracterizaciones multiculturales de los centros educativos, y especialmente de la educación secundaria obligatoria, la diversidad de orígenes del alumnado no es la única fuente de diversidad cultural en la ESO. Diferencias tradicionales de género, clase social, etc. constituyen dinámicas generadoras de la diversidad cultural en algunas aulas escolares. En el tercer apartado profundizamos en estos aspectos, y consecuentemente, en la concepción de *cultura* de la que partimos.

Los fenómenos sociales que abren paso a la complejidad de las realidades multiculturales, el carácter propedéutico y multicultural de la ESO, la etapa madurativa de la adolescencia, así como la realidad de la comarca del Baix Llobregat, hacen plantearnos la necesidad de preguntarnos cómo favorecer una comunicación auténticamente intercultural, en este contexto, a través de la educación. Para ello, uno de los primeros interrogantes es conocer con qué estrategias y competencias cuentan los y las adolescentes, actualmente, para poderse relacionar y comunicar en contextos multiculturales. La respuesta a esta cuestión nos podrá ofrecer la llave para la propuesta de un programa de intervención educativa para la mejora de estas competencias.

1. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, OBJETIVO EDUCATIVO EMERGENTE: ANTECEDENTES CRONOLÓGICOS

Durante las últimas décadas la investigación educativa centrada en la multiculturalidad se ha construido entorno a la *educación intercultural*, como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación bajo supuestos de reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración. Este enfoque hizo surgir en Catalunya diversos grupos y movimientos que trabajaron en esta línea, entre los que se encuentra el GREDI (grup de recerca en educació intercultural)¹, en el que se inscribe esta tesis doctoral. Desde sus orígenes hasta estos momentos ha contado con una gran tradición en el campo de la investigación educativa y ha desarrollado numerosas líneas de investigación hacia la mejora de la educación y la transformación social.

Desde 1992 el tema vertebrador del equipo Gredi ha sido la educación intercultural, profundizando en aspectos relacionados con la diversidad cultural y étnica en los ámbitos educativos y de integración sociolaboral.

En las últimas décadas se ha trabajado en colaboración con múltiples educadores y educadoras de primaria y secundaria, buscando, a partir del diagnóstico de los modelos multiculturales más frecuentes en las instituciones educativas (Bartolomé et al., 1997), nuevas estrategias de educación intercultural que dieran respuesta a las necesidades del profesorado. El contacto directo con los centros educativos, el diálogo permanente con el profesorado y el alumnado, nos alertó de la gran distancia existente entre la riqueza de planteamientos teóricos sobre educación intercultural y la práctica educativa en contextos multiculturales. Acortando distancias entre el discurso teórico y la práctica cotidiana se han desarrollado nuevos enfoques curriculares y programas educativos

¹ El grupo de investigación en educación intercultural (Gredi) cuenta con las siguientes personas: Flor Cabrera (coordinadora), Assumpta Aneas, Margarita Bartolomé, Jaume del Campo, Trinidad Donoso Julia V. Espín, Pilar Folgueiras, Esther Luna, Inés Massot, M. Ángeles Marín, Berta Palou, Mercedes Rodríguez, Marta Sabariego, M. Paz Sandín y Ruth Vilà. Para más información: <http://www.gredi.net>



(Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sandín, y Sabariego, 2001; Sandín, 1998), trabajando tanto en ámbitos de educación formal, como también no formal, ya que la educación intercultural ha de abrirse a nuevos espacios.

En la última década la educación intercultural ha sufrido duras críticas desde: la izquierda radical, denunciando la falta de potencial transformador, no considerándose la desigualdad estructural que padecen algunos colectivos; pero también de la postura conservadora que ve con recelo en la educación intercultural una amenaza para la unidad social. Superar estas críticas sin renunciar a la esencia de la educación intercultural, supone asumir dos responsabilidades (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín, y Rodríguez, 1999): la lucha contra toda forma de exclusión social y el desarrollo de estrategias educativas que favorezcan valores compartidos, la participación en un proyecto común, y la construcción de un espacio social integrador. Planteamientos que nos conducen al desarrollo de *competencias interculturales* en el marco de una ciudadanía intercultural. Abogar por la formación de una ciudadanía intercultural implica cuatro componentes básicos en esta formación (Bartolomé, 2002): el sentimiento de pertenencia, el desarrollo del juicio crítico, a la participación ciudadana, y la competencia ciudadana. Esta competencia ciudadana comprende entre otros elementos, aquellas habilidades para posibilitar la comunicación entre personas con diferentes referentes culturales.

En investigaciones anteriores (Bartolomé et al., 1997) se detectaron algunas necesidades referentes a estas competencias interculturales para la comunicación. Efectivamente, un estudio por encuesta destacó que uno de los elementos que más preocupaba a las familias del alumnado inmigrante era el poco conocimiento de la lengua, manifestando como el escaso dominio lingüístico se vivía como una desventaja respecto al resto del alumnado (Bartolomé, coord., 1997: 149-151). En el *diagnóstico a la escuela multicultural* (1997)² se detectó la gran preocupación del profesorado por la

² La investigación etnográfica desarrollada en este estudio permitió descubrir también modelos de comunicación en el aula a partir de dimensiones tales como la amplitud del grado de afecto, el idioma utilizado, la direccionalidad en la utilización del canal comunicativo, o la finalidad de la comunicación (ver Bartolomé, coord., 1997: 257-270)

comunicación del alumnado inmigrante, aunque esta preocupación se reducía a la enseñanza del idioma o idiomas vehiculares del aprendizaje. Estas conclusiones son coincidentes con las reveladas en otros estudios como el de Jordán (1996).

Este reduccionismo de los aspectos comunicativos a los lingüísticos, y centrar la acción educativa al alumnado inmigrante en vez de a la totalidad del alumnado, nos hace plantearnos la comunicación intercultural como un reto educativo emergente en nuestro contexto. Desarrollar competencias para la comunicación intercultural se revela como una de las grandes necesidades a las que dar respuesta desde la educación intercultural. Preparar a la nueva ciudadanía para vivir en sociedades plurales cohesionadas sin renunciar a la diversidad cultural, supone entre otros elementos, preparar para relacionarnos y consecuentemente, comunicarnos, con personas de referentes culturales diversos. Estos aprendizajes, lejos de reducirse al simple aprendizaje de idiomas, nos conducen a plantearnos la comunicación desde una perspectiva mucho más amplia. Esta preocupación por la lengua desde un enfoque más amplio se recoge en diversas experiencias como el *encuentro bilateral Catalunya – Québec*³, promovido por la Generalitat de Catalunya, e iniciado en el año 2001 (Bartolomé, 2001).

A lo largo de esta trayectoria seguimos trabajando para favorecer la cohesión social, respetando al mismo tiempo, las diferencias culturales. Este y otros interrogantes han motivado la reflexión entorno a programas y actividades pedagógicas desde un enfoque transformador, que pasan por preguntarse cómo afecta a la educación, la multiculturalidad de la sociedad en la que vivimos. La valoración de la diversidad cultural de nuestra sociedad, el reconocimiento de la educación intercultural como un derecho para todo el alumnado, el fomento de unas relaciones interculturales positivas, el desarrollo de unas competencias que favorezcan la comunicación intercultural, el deseo de integración (sin asimilación) de las personas que provienen de la inmigración,

³ *Trobada bilateral Catalunya-Quebec diversitat cultural, identitat i llengua: el paper de l'educació*. Barcelona, 24-26 de abril de 2001. En la actualidad los gobiernos catalán y de Québec han firmado un convenio de colaboración en materia de política lingüística, comprometiéndose a compartir información sobre leyes, reglamentos y disposiciones normativas en asuntos lingüísticos, así como, experiencias educativas con alumnado inmigrante. Más información: <http://www.vilaweb.com/www/ep/noticia?noticia=1270002>

Capítulo 1



o la estimación de la importancia del papel de los valores en la construcción de un nuevo tejido social, son algunos de los aspectos que se asignan a la educación intercultural.

En este contexto y en la trayectoria de los últimos años, los cambios políticos han supuesto importantes cambios en las leyes educativas, y consecuentemente, en la reflexión y reivindicación social desde colectivos educativos. Los antiguos referentes legislativos de la Lode y la Logse, se vieron reformados con la Loce⁴ con la entrada del Partido Popular al gobierno. El gran debate público que suscitó esta reforma educativa propició declaraciones poco fundamentadas y rigurosas, especialmente respecto a las implicaciones lingüísticas de la aplicación de la ley. En las elecciones estatales del año 2004 de nuevo, ante un giro político, el Partido Socialista Obrero Español ha paralizado algunos de los aspectos más polémicos⁵ de la Loce, modificando el calendario de aplicación de la misma por real decreto. Siguiendo a Xavier Vila i Moreno (2004), es responsabilidad de investigadoras e investigadores ofrecer resultados empíricos que verifiquen o derriben algunos de los argumentos que se manejan a menudo sin un análisis en profundidad.

Múltiples investigaciones han arrojado luz en estos aspectos: por ejemplo, en los últimos años, una investigación sobre *buenas prácticas de educación intercultural*⁶ en centros educativos de la provincia de Barcelona, el profesorado de primaria destacó la modificación de criterios de agrupamiento del alumnado, transformaciones del proyecto curricular de centro, la formación del profesorado, el reconocimiento de la educación intercultural para todo el alumnado, y la apertura de los centros a la comunidad cercana. El profesorado de secundaria además valoró en gran medida el Departamento de orientación, como espacio de atención a la diversidad.

⁴ Ley orgánica 10/2002 del 23 de diciembre, de calidad del sistema educativo.

⁵ Real decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el cual se modifica el Real decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecida en la Loce. Se ha modificado el calendario de aplicación de aspectos como los itinerarios de la ESO, la reválida y la alternativa obligatoria a la religión, a la espera de una reforma de la ley.

⁶ Investigación subvencionada por UGT: Marín, M.A.(coor), Folgueiras, P; Sabariego, M y Vilà, R.

Desde una investigación financiada por el CIDE (centro de investigación y documentación educativa)⁷ se evidenció la necesidad de mejorar la cohesión social del grupo clase en los institutos, la necesidad de una mayor integración de algunos colectivos, así como la necesidad de interacción comunicativa entre el alumnado con referentes culturales diversos (Bartolomé et al., 2000: 206). Estos aspectos, junto a la necesidad de una mayor reflexión entorno a la propia identidad cultural ya se había abordado en trabajos anteriores del grupo GREDI (Bartolomé, coord. 1997). Estas conclusiones ponen de manifiesto la insuficiencia del modelo educativo vigente para afrontar el reto que la inmigración masiva evidencia de forma mucho mas clara y visible.

En diversas ocasiones (2000, 2003) se ha evaluado el nivel de lectura⁸, matemáticas y ciencias del alumnado de distintas regiones y países, como Catalunya y España. El proyecto PISA (Programme for International Student Assessment⁹) es una experiencia de evaluación comparativa a nivel internacional. Según Sanmartí (2005) la interpretación de estos resultados ha estado muy mediatizada por cuestiones ideológicas y de intereses colectivos.

Junto a este tipo de estudio comparativo de competencias lingüísticas de los escolares catalanes, españoles y de otras regiones y países, también se han llevado a cabo otros

⁷ Investigación evaluación de un programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica y cultural en Secundaria a través de la acción tutorial, financiada por el CIDE que se sintetiza en Bartolomé et al (2000).

⁸ Considerando la naturaleza del estudio que aquí se presenta, desde la OCDE (organización para la cooperación y el desarrollo económicos) entiende la competencia lectora que se evalúa como: *la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad* (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2001: 31)

⁹ El *Programme for International Student Assessment* (PISA) es una evaluación estandarizada internacional desarrollada conjuntamente por los países participantes y administrada en escuelas de adolescentes de 15 años. La muestra en el primer proyecto (año 2000) fue de 43 países, 41 países en la segunda medida (2003) y 58 países se anticipan en la tercera medida (prevista para el año 2006). En cada país han participado entre 4.500 y 10.000 estudiantes. En la actualidad se dispone información del proyecto del 2000 y primeros resultados del 2003, aunque en nuestro contexto únicamente se ha publicado los resultados del 2000, a los que se hace referencia en este trabajo. Más información: <http://www.pisa.oecd.org/>

Capítulo 1



análisis comparativos específicos en Catalunya promovidos por el SEDEC (Servei d'ensenyament del català).

Arnau (2004) señala entre los resultados más destacados de ambas evaluaciones que en ningún caso la competencia lectora y lingüística en castellano de los escolares catalanes es inferior al resto del estado, aunque hay ciertas diferencias entre el alumnado catalanohablante y castellanohablante en cuanto a competencias básicas desarrolladas.

Ante estos reveladores resultados, nos preguntamos hacia una evaluación más centrada en los aspectos comunicativos que pueda esclarecer un poco más en detalle con qué competencias cuenta el alumnado para poderse comunicar. La comunicación y el diálogo¹⁰ intercultural pueden ser elementos clave para favorecer esta cohesión social basada en el respeto y la presencia de las diferencias culturales, y al mismo tiempo, una herramienta para solucionar y actuar ante los conflictos culturales. No obstante, favorecer que esta comunicación sea auténticamente intercultural, pasa por asumir la diversidad de estilos comunicativos, la relación entre comunicación y cultura, el enriquecimiento cultural que supone el plurilingüismo, y la necesidad de adaptarnos para poder establecer vínculos entre las personas.

Desde este punto, nos marcamos un primer objetivo que ha de orientar el trabajo que presentamos en estas páginas: profundizar en la comunicación intercultural como un nuevo reto educativo emergente para preparar a la ciudadanía. Pero... ¿en qué contexto educativo planteamos desarrollar tal amplio objetivo? Responder a esta cuestión es objeto del siguiente apartado.

¹⁰ El término de *diálogo* se utiliza en algunas ocasiones en esta tesis doctoral entendiéndolo como una relación comunicativa (Singh, 2002:215) . Bajo la premisa de no resultar reiterativo el uso de términos frecuentes como la *comunicación intercultural*.

2. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESO DEL BAIX LLOBREGAT

Este reto educativo emergente planteamos desarrollarlo en la etapa educativa de la educación secundaria obligatoria, dadas las características de la etapa madurativa del alumnado, la obligatoriedad de la etapa educativa, y la multiculturalidad que supone. Además nos proponemos centrar el análisis en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat dada la realidad sociocultural que proporciona.

A continuación desarrollamos en más detalle estos dos aspectos, que nos ayudan a concretar un poco más el objetivo principal que nos planteamos en esta tesis doctoral: el desarrollo de competencias para favorecer la comunicación intercultural en adolescentes de educación secundaria obligatoria.

2.1 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, ETAPA PROPICIA PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

El marco escolar como contexto educativo y socializador no está exento de las nuevas vivencias y realidades multiculturales. Por el contrario, en los centros educativos se experimenta con mayor fuerza esta realidad multicultural, como una pequeña representación de lo que acontece en un marco social más amplio.

La evolución de los diferentes modelos de educación intercultural da fe de la necesidad de dar respuesta a estas situaciones, mediante la formación del alumnado en la convivencia intercultural. Desde los modelos más actuales se tiende a la formación de una ciudadanía activa, crítica, solidaria y democrática en un mundo plural (Bartolomé, 2002; Cabrera, 2002; Sabariego, 2002: 84). Desde estos enfoques se prioriza educar a la ciudadanía para funcionar de manera efectiva en un mundo plural que garantice la cohesión social, la movilidad humana y el aprendizaje de la vida en comunidad. Estas nuevas exigencias a la ciudadanía, pueden resolverse a través de la práctica del diálogo

y el respeto entre las culturas. La *comunicación* y la *competencia interculturales* parecen emerger como nuevas dimensiones para la educación intercultural.

La realidad multicultural de los centros educativos tiene una especial incidencia en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Una etapa orientada por los principios de la comprehensividad y la atención a la diversidad cultural, desde la búsqueda de la igualdad de oportunidades planteada desde la reforma del sistema educativo con la *Logse*¹¹. Además, la etapa madurativa de la adolescencia proporciona un marco básico para el desarrollo de competencias interculturales.

De este modo, la ESO representa una etapa privilegiada para fomentar la comunicación intercultural. En estas circunstancias, la ESO tiene una gran responsabilidad en el desarrollo integral del alumnado como ciudadanas y ciudadanos para la convivencia pacífica en un mundo plural. Dada la gran importancia de este periodo educativo para el desarrollo de estas competencias, a continuación, sin ánimo de exhaustividad, se plantean algunas pinceladas a cerca de la etapa madurativa de la adolescencia, el periodo educativo de la secundaria, y su realidad multicultural.

2.1.1 LA PRIMERA ADOLESCENCIA, EDAD CRUCIAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Las características de desarrollo psicosocial y cognitivo de la primera adolescencia caracterizan esta etapa madurativa como crucial para el desarrollo de la educación intercultural. En este sentido, toda intervención orientada a la mejora de las relaciones interculturales es muy adecuada en los primeros años de la adolescencia.

La adolescencia se caracteriza por ser un periodo de superación de actitudes de adopción incondicional de referentes familiares; y por ser un periodo en el que todavía

¹¹ Ley orgánica general del sistema educativo español (1990).

las opiniones sobre los demás no están del todo asentadas (Manning, 2000), siendo más sencillo adoptar nuevas categorías de análisis.

Además, la etapa de la adolescencia se caracteriza también por ciertas actitudes de rechazo hacia lo desconocido. Un ejemplo de ello, son las actitudes de estas y estos jóvenes hacia las diferencias lingüísticas o idiomáticas. Si en esta etapa madurativa no se trabaja educativamente para el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad, pueden desarrollarse manifestaciones racistas (Manning, 2000). De hecho, en una encuesta escolar española de 1997, el 10.4% de jóvenes manifestaron abiertamente ser racistas, y el 65.1% manifestaron conocer a compañeras o compañeros racistas (Calvo Buezas, 2000: 110). Navarro (2000:53-54) plantea la necesidad de desarrollar en esta etapa madurativa la superación de estas actitudes de rechazo a través del diálogo racional, dado el carácter cognitivo que adquiere la adolescencia, llamada *edad de la razón*.

El periodo madurativo de la adolescencia es crucial para el desarrollo y establecimiento de ciertos aspectos que tienen una marcada importancia para el respeto a las diferencias culturales y para las relaciones interculturales. Concretamente, destacamos tres elementos que han sido ampliamente estudiados, teniendo en cuenta sus implicaciones para la educación intercultural:

- El desarrollo de la propia *identidad cultural* en la adolescencia.
- El establecimiento de *relaciones y opiniones* positivas hacia si mismos y hacia los demás en la adolescencia.
- El desarrollo de la *justicia social* en los primeros años adolescentes.

Todos estos elementos recaen sobre un aspecto que tiene gran importancia en la adolescencia: la *opinión sobre uno/a mismo/a, y sobre los demás*. Sin duda, este elemento juega un papel muy relevante en el logro académico, el desarrollo social, el comportamiento, y sobre la propia visión de la vida (Manning, 2000).

Desarrollar la identidad cultural representa un elemento fundamental en la adolescencia (Bartolomé, 2001; Clariana, 1994; Manning, 2000; Sabariego, 2002). Muestra de la

Capítulo 1



importancia de desarrollar estos aspectos identitarios en la adolescencia se encuentra en materiales y recursos como los de Sandín (1998), e instrumentos de medida como el de Espín et al. (1998).

Por otra parte, uno de los elementos fundamentales en la etapa de la adolescencia es la importancia del establecimiento de *relaciones sociales* en el grupo de iguales (Hargraves, Earl, y Ryan, 1998). La búsqueda de amistad es una constante entre las y los adolescentes, aunque la tendencia es relacionarse en función de las semejanzas culturales, de género, etc. (Manning, 2000). Esta tendencia si no se mejora en este periodo, superando el miedo y el rechazo a lo desconocido, puede suponer unas relaciones sociales basadas en la segregación. Desde esta realidad se hace necesaria una intervención educativa basada en promocionar el conocimiento mutuo entre el alumnado (de distinta clase social, género, cultura, etc.), a través de un clima en el aula de respeto a la diversidad, que favorezcan el establecimiento de vínculos que puedan ayudar a las relaciones humanas interculturales. Este tipo de intervención educativa no es necesariamente un mecanismo únicamente para favorecer la amistad, sino, para facilitar el mutuo conocimiento entre el alumnado, ofreciendo una mayor comprensión de las diferencias culturales, y aportando la oportunidad de establecer vínculos afectivos (Manning, 2000).

Finalmente, un último elemento destacable de la etapa de la adolescencia es la capacidad de *comprender la injusticia y de identificar un trato desigual* (Manning, 2000). Es una etapa de creciente capacidad de análisis crítico a cerca de la injusticia: toma de conciencia y acción ante un trato que se considere inadecuado, por parte del o la adolescente. Para ello, es fundamental el desarrollo de actitudes favorables a la diversidad cultural, superando estereotipos, prejuicios y actitudes racistas o xenófobas.

No obstante, las características específicas de la adolescencia sufre variaciones importantes y una mayor diversidad en función de los referentes culturales, del género, las sociedades de origen, o la clase social (Hargraves et al., 1998). Especialmente, las diferencias culturales es un elemento que se ha estudiado en gran medida para la

caracterización de lo que significa y supone la adolescencia desde distintas perspectivas teóricas (Manning y Baruth, 1996).

Desde una perspectiva general, el análisis de la adolescencia como una etapa de desarrollo de la identidad personal y cultural, en plena época de relacionarse y establecer vínculos afectivos, y con una capacidad creciente de identificar situaciones de injusticia social, hacen de este periodo madurativo, una etapa privilegiada para una educación basada en favorecer la interculturalidad.

Esta intervención educativa puede proporcionarse desde múltiples accesos, aunque quizás sea desde la educación formal desde donde pueda tener una mayor proyección. La etapa de la adolescencia en el sistema educativo español corresponde, aproximadamente, a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que a continuación proponemos situar brevemente.

2.1.2 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, UNA ETAPA DE TRANSICIONES

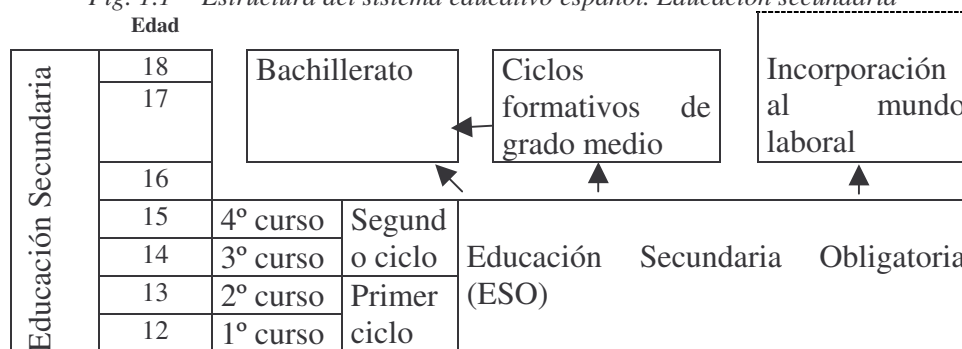
La educación secundaria obligatoria en el contexto español abarca dos ciclos educativos compuestos de dos años académicos cada uno de ellos. Estos cuatro cursos académicos corresponden a las edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de edad¹², tal como se refleja en la figura 1.1.

La ESO representa la etapa educativa posterior a la educación primaria, y ambas etapas constituyen el cuerpo de la educación básica, gratuita y obligatoria. Precede a etapas posteriores como la inserción al mundo laboral, los ciclos formativos de grado medio o el bachillerato. En el caso de optar por la incorporación inmediata al mundo laboral, la

¹² La extensión de la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años constituye una de las aportaciones de la reforma educativa, constituida con la aprobación de la ley orgánica general del sistema educativo español (Logse, 1990).

ESO constituye una etapa educativa de cierre para la formación de las competencias necesarias para vivir y convivir en la sociedad. Por este motivo, la ESO se considera el final de la formación básica. Por otra parte, los ciclos formativos de grado medio y el bachillerato constituyen ofertas educativas no obligatorias de la educación secundaria.

Fig. 1.1 Estructura del sistema educativo español. Educación secundaria



Para dar respuesta a estas tres alternativas, la educación secundaria obligatoria se plantea desde un modelo integrado y comprensivo, ya que reúne tres grandes finalidades: académica, técnica y profesional.

En resumen, en la etapa de la educación secundaria obligatoria se forma para el futuro académico, personal y laboral de las y los jóvenes. Es decir, se plantea una función propedéutica, proporcionando a la totalidad del alumnado, una base cultural polivalente que les ofrezca las *competencias básicas* necesarias para su formación posterior y para vivir en la sociedad (Nasarre, 2000).

Estas *competencias básicas o clave* (Eurydice, 2002) parten de los objetivos educativos planteados en términos de capacidades o competencias que debería desarrollar la totalidad del alumnado a lo largo de las etapas, ciclos y áreas.

Tales competencias entendidas como básicas, se plantean en los curriculums educativos. El marco curricular, promovido por la Logse, prescribe las enseñanzas mínimas para todo centro educativo, con un notable margen de apertura y flexibilidad, facilitando la adaptación contextual y respetando la autonomía de los centros educativos. De esta forma, la reflexión y organización de los proyectos curriculares en un segundo nivel de

concreción, corresponde a la responsabilidad de cada centro educativo. Para ello, se dispone de las áreas curriculares¹³, organizadas en *créditos*¹⁴.

Considerando el reto que supone la realidad multicultural para la convivencia entre las personas, la educación intercultural y el desarrollo de competencias interculturales desde este marco educativo, son aspectos que ofrecen grandes aportaciones para el alumnado, tanto para su futuro social como profesional.

Las aportaciones del desarrollo de este tipo de *competencias básicas interculturales* son beneficiosas en toda etapa educativa, especialmente obligatoria donde se enriquece gran parte de las personas. Aunque es en la educación secundaria donde este beneficio es mucho mayor, considerando el carácter propedéutico de esta etapa, que favorece la inclusión de competencias básicas para la vida como las que ofrece la educación intercultural.

A menudo esta etapa con una orientación de tan remarcada importancia justamente es aquella que presenta un mayor abandono escolar (Bartolomé et al, 2000) a nivel europeo (Eurydice 1997, Eurydice y Cedefop 1996, Delors 1996).

Estas cuestiones justifican plenamente el desarrollo de estas competencias básicas interculturales en el periodo de la educación secundaria obligatoria, como etapa de formación decisiva para la ciudadanía.

¹³ Las áreas de Educación Secundaria Obligatoria en Catalunya son: lengua y literatura catalanas, castellanas y aranesas (en la Valle d'Aran); lenguas extranjeras; ciencias de la naturaleza; ciencias sociales; educación física; tecnología; educación visual y plástica; música; y matemáticas.

¹⁴ Los créditos son unidades de programación de 35 horas de duración. Un 65% corresponden a créditos *comunes* y *de síntesis* que son obligatorios para el alumnado, y un 35% de créditos *variables* u optativos para el alumnado.

2.1.3 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, UNA ETAPA MULTICULTURAL

Los cambios sociales, tecnológicos y demográficos a nivel global, también tienen sus repercusiones en los centros educativos. La composición y distribución del alumnado extranjero en las aulas escolares sigue en líneas generales, los patrones de población extranjera en España, aunque considerando elementos como el proyecto migratorio o el tiempo de residencia, que pueden condicionar que algunos sectores no tengan presencia en el sistema educativo (Nadal, 2003: 242).

Es especialmente en las etapas obligatorias del sistema educativo, donde se encuentra casi la totalidad del alumnado¹⁵, y por tanto, es en estas aulas donde existe una gran diversidad cultural. No obstante, a pesar de esta gran diversidad cultural, no se disponen de datos fiables referentes al mapa escolar que describa la composición y distribución del alumnado según su adscripción socio cultural (T. Aguado, 2003:39).

En Catalunya, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat define como alumnado extranjero aquel que no tiene nacionalidad española¹⁶; no obstante, tal como advierte Nadal (2003) el personal que lleva a cabo el registro de estos datos a través de las matriculaciones del alumnado en los centros educativos, no están especializados en registros estadísticos, y por tanto, no se garantiza que en todos los casos, se mantenga el mismo criterio.

Ante el análisis de la realidad multicultural en las aulas, es destacable una gran diversidad de orígenes nacionales: en Catalunya, en el curso 2001-2002¹⁷ se identificaron estudiantes de más de 125 nacionalidades (Nadal, 2003). El colectivo IOE

¹⁵ A pesar de la obligatoriedad de estas etapas educativas todavía sigue existiendo el fenómeno del absentismo escolar, a menudo asociado a ciertos grupos étnico-culturales.

¹⁶ El alumnado con doble nacionalidad se encuentra inmerso en la categoría de "español".

¹⁷ En este capítulo introductorio se hace referencia a datos estadísticos del curso académico 2001-2002, ya que es el año en el que se inicia la parte empírica de este trabajo (concretamente, el análisis diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado).

(2002b) señala como el grupo de alumnado inmigrado más numeroso en los centros escolares españoles, procede de países de origen latinoamericano, aunque Marruecos sigue siendo el país de origen con mayor número de alumnado en la escolaridad obligatoria. Ante esta gran diversidad, el colectivo IOE (2002a:47) advierte de los peligros de unir bajo la etiqueta de *alumnado extranjero* a esta gran diversidad de personas con características sociales bastante diferenciadas, favoreciendo la construcción social etnocéntrica del colectivo inmigrante bajo una visión uniformadora irreal.

Volviendo a los datos, éstos tienen matices especiales en cada comunidad autónoma. En Catalunya, los porcentajes son muy similares al resto del estado español, aunque se identifica un claro predominio de Marruecos como lugar de procedencia de gran parte del alumnado inmigrado (Colectivo_IOE, 2002b). En Catalunya, tradicionalmente se han asentado más personas del colectivo magrebí y menos personas de origen latinoamericano que en otros lugares de España, aunque en los últimos años se han incrementado personas de origen sudamericano y asiático (Aja y Homs, 2002). No obstante, este asentamiento tiene un carácter diferencial en función del género: el porcentaje de hombres extranjeros es superior al de mujeres extranjeras en general, aunque especialmente en los colectivos procedentes del continente africano y asiático, donde superan el 60% (Aja y Homs, 2002). Estas diferencias se advierten también en la escuela, donde existe una mayor proporción de alumnado extranjero masculino, que según el Colectivo IOE (2002a:58) no responde a la escasa escolarización del sector femenino, sino a un reflejo de la composición desigual en las pautas migratorias familiares. No obstante, algunos datos muestran la tendencia a una feminización progresiva en los flujos migratorios (Domingo, Bayona, y Brancós, 2002).

Según los datos que ofrece el Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, para el curso 2003-2004 las proporciones de alumnado extranjero en el sistema educativo en general, tal como se aprecia en el gráfico 1.2, tienen las siguientes características:

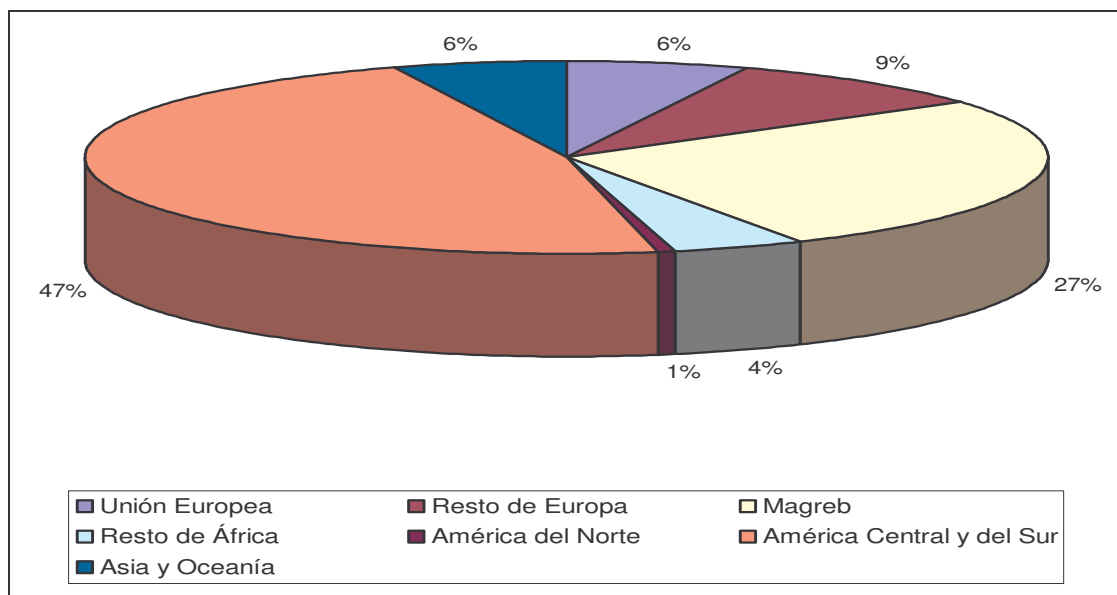
- Del alumnado extranjero matriculado en Catalunya, el 47% proviene de América Central y del Sur: De éstos, más del 50% provienen de Ecuador,



Colombia, Perú, Argentina y República Dominicana. Mientras que los datos del curso académico de 2001-2002 revelan que sólo el 38% era alumnado procedente de América latina.

- El segundo gran grupo es originario del Magreb (27%), de hecho, el 95% de este grupo tienen su procedencia en Marruecos: siendo ésta la procedencia más numerosa. Mientras que durante el curso 2001-2002 representaban el 35%. Quizás estos datos reflejen la tendencia que comentaba Aja (2002) acerca de una mayor proporción de alumnado de origen latinoamericano.
- El resto de grupos son minoritarios y responden a procedencias de otros países europeos, asiáticos, otros países africanos, y norteamericanos.

Gráfico 1.1. Distribución del alumnado extranjero en Catalunya, en el curso 2003-2004, según el Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya



En resumen, cuatro países identifican más del 50% del alumnado con nacionalidad no española escolarizado en Catalunya: Marruecos, Ecuador, Colombia y Perú (Nadal, 2003).

Estos datos tienen matices importantes respecto a la distribución del alumnado en centros públicos y centros concertados; así como en el periodo obligatorio de la

educación secundaria. Al mismo tiempo, cabe considerar que la variable nacionalidad no representa el único elemento que configura la multiculturalidad presente en las aulas. A continuación, pasamos a describir brevemente estos matices, que convergen en la configuración de la multiculturalidad presente en la educación secundaria obligatoria.

LA MULTICULTURALIDAD EN LOS CENTROS PÚBLICOS

Favorecer la integración pasa por facilitar una distribución equitativa del alumnado inmigrante en los centros escolares (Aja, 2003a). En cambio, la distribución de este alumnado es desigual en los centros educativos. En muchos casos, esta distribución desigual responde a elementos *naturales* como razones territoriales (ofertas en el mercado laboral, posibilidades de vivienda, redes solidarias, etc.), aunque a menudo también destacan elementos *artificiales* como los mecanismos de disuasión de gran parte de los centros concertados¹⁸: altas cuotas a fundaciones; alto coste de los servicios de comedor, transporte, actividades extraescolares; pago de uniformes; exigencia de una cuenta corriente para los gastos, etc. (Aja, 2003a). Estos elementos hacen que muchas familias desistan en matricular a sus hijas e hijos en estos centros, especialmente familias inmigrantes.

Efectivamente, aproximadamente el 77% del alumnado inmigrado se encuentra en escuelas españolas públicas no concertadas (T. Aguado, 2003: 43). Concretamente, en Catalunya se manejan proporciones igualmente desajustadas durante el curso 2001-2002 la escuela pública recibió el 56.9% del alumnado autóctono, y en cambio, el 82.9% del alumnado extranjero (Nadal, 2003). De hecho, el alumnado extranjero escolarizado representa el 3.7%, que se distribuye en un 5.2% en la escuela pública y un 1.5% en la escuela concertada.

¹⁸ Estas prácticas, muy comunes en algunos centros concertados, son ilegales, ya que interfieren en uno de los criterios de igualdad de oportunidades que plantea la LOCE, sobre el principio de igualdad en el acceso a centros públicos y concertados.



Desde diversas perspectivas se advierte de los peligros de una *doble red* en las políticas educativas (Aja, 2003b: 34-36), que en comunidades como la catalana evidencian un claro favoritismo a la escuela privada en detrimento de la pública, a través del régimen de conciertos escolares. En estas políticas desiguales intervienen aspectos como la libre elección escolar de las familias, que supone en muchos casos, la huida masiva de las familias autóctonas en centros concertados, concentrando gran parte del alumnado inmigrante en las escuelas públicas. Según el Colectivo IOE (2002a: 63) estas diferencias tienden a incrementarse en la realidad española: según los datos de los últimos años de escolarización progresivamente hay una menor proporción de alumnado autóctono y mayor proporción de alumnado extranjero, en la educación pública.

Desde la legislación anterior (Lode y Logse) no se había podido garantizar la distribución igualitaria en centros públicos y concertados. Con la nueva ley educativa (Loce) se introduce el *derecho a elección de centro* (artículo 72). Ésta puede agravar mucho más las desigualdades en la distribución del alumnado (Aja, 2003a).

Esta desigualdad generalizada en Catalunya, es especialmente presente en los niveles de enseñanza obligatoria catalanes (primaria y ESO). Si analizamos los colectivos concretos, vemos como todos los grupos por lugares de origen, están más presentes en la escuela pública que en la privada. Aunque es destacable como ordenados de menor a mayor presencia en las escuelas privadas encontramos: sólo el 10% del alumnado procedente de Marruecos se encuentra en la escuela concertada; seguido del alumnado del resto de África con un 16%; mientras que el resto de alumnado extranjero tiene unos porcentajes no tan exageradamente desiguales (Nadal, 2003). Según Aja y Homs (2002:126) en Catalunya el alumnado norteamericano y asiático están más presentes en la escuela concertada, mientras que el alumnado magrebí mayoritariamente se encuentra en la pública. Parece ser que el alumnado que físicamente refleja mayores diferencias, es el que más se rechaza desde la escolarización en centros concertados.

Si perfilamos este análisis en la educación secundaria obligatoria, la situación es bastante similar: norteamericanos, asiáticos y europeos son los que acuden con mayor

proporción a la escuela concertada, mientras que el continente africano en general, sigue siendo el lugar de origen del alumnado con menor presencia en la escuela concertada.

En general, en la ESO el 84% del alumnado extranjero estudia en centros públicos (IES), mientras que el alumnado autóctono está repartido de forma más equilibrada entre ambas titularidades (el 58% del alumnado autóctono está en la pública). Estos datos revelan que el 6.6% del alumnado extranjero está en los IES públicos, mientras que sólo el 1.6% está en la escuela concertada (Nadal, 2003). Si analizamos estos datos por género, Nadal (2003) destaca como hay más chicas extranjeras que chicos en la escuela concertada.

Cabría efectuar mayores estudios para el análisis de estos datos, aunque parece evidente la significatividad de la variable género y lugar de origen para la selección del escaso porcentaje de alumnado extranjero en las escuelas privadas concertadas, especialmente en la ESO de Catalunya, tal como se refleja en la tabla 1.1.

Tabla. 1.1 Alumnado extranjero en Catalunya y provincias catalanas, en centros públicos y privados, para el curso 2003-2004, según datos del Dep. d'Ensenyament

	CATALUNYA		BARCELONA		GIRONA		LLEIDA		TARRAGONA	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Unión Europea	775	273	326	161	226	79	46	7	177	26
Resto de Europa	1585	346	745	200	226	70	227	44	387	32
Magreb	4698	916	2800	715	876	117	273	34	749	50
Resto de África	349	90	167	52	114	22	49	10	19	6
América del Norte	46	38	28	27	10	4	1	1	7	6
América Central y Sur	7863	1798	6518	1544	531	122	228	54	586	78
Asia y Oceanía	1114	370	981	316	71	38	24	5	38	11

Esta situación acentúa la falta de diálogo intercultural, provocando en muchas ocasiones, el inicio de la segregación de grupos de personas autóctonas e inmigradas (Aja, 2003b), en contra uno de los valores tradicionales de cohesión social entre la población, que supone el derecho a la educación y que orienta algunas de las medidas políticas como el *pla municipal d'immigració de Barcelona* (V. Aguado, 2003: 122).

LA MULTICULTURALIDAD EN EL PERIODO OBLIGATORIO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los porcentajes de alumnado inmigrante se reflejan tanto en la escuela pública como en los diferentes niveles educativos obligatorios (Colectivo_IOE, 2002b; Nadal, 2003), dejando una presencia casi imperceptible de alumnado inmigrado en las etapas educativas no obligatorias españolas. Por ejemplo, cabe señalar como en los programas de Garantía Social hay una presencia considerable de alumnado inmigrante, aspecto que según el Colectivo IOE (2002a:54) podría explicarse por un mayor índice de fracaso en la etapa secundaria por parte de estos colectivos.

El análisis de este fenómeno es bastante complejo, ya que como se ha señalado de la lectura de los datos no puede concluirse precipitadamente que el alumnado extranjero tengan menor propensión a continuar sus estudios, son necesarios estudios más detallados de aproximación a los patrones de escolarización de estos colectivos (Nadal, 2003). En esta interpretación más amplia pueden intervenir múltiples variables, como la clase social, la incidencia de la motivación económica en el proyecto migratorio, orientación familiar hacia el mundo laboral, dificultades de ajuste al sistema escolar español, etc.

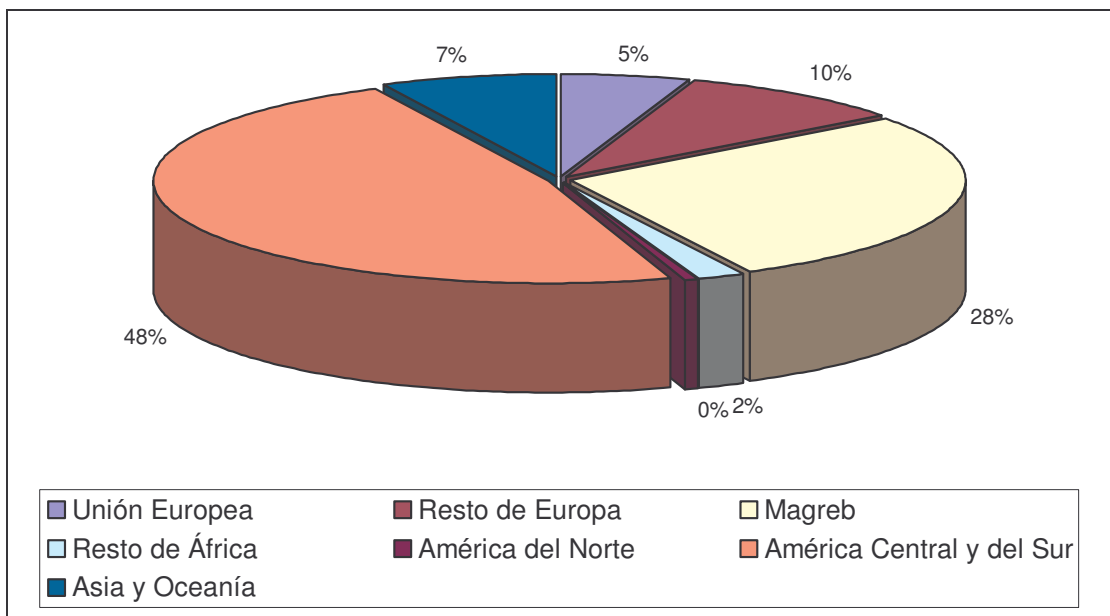
La educación infantil destaca por otra parte, como el único periodo educativo no obligatorio, donde las proporciones de alumnado autóctono e inmigrante siguen patrones semejantes a los periodos obligatorios (T. Aguado, 2003; Nadal, 2003).

En Catalunya, entre las etapas educativas obligatorias, destaca la educación secundaria obligatoria como la etapa con un porcentaje más elevado de alumnado inmigrado: son un 4,4% del total del alumnado de la ESO, seguido de la educación primaria, que representan el 4,2% del total del alumnado de esta etapa (Nadal, 2003).

En el gráfico 1.2 se resumen algunos datos a cerca de la distribución del alumnado extranjero en la etapa de la educación secundaria obligatoria en Catalunya. En este periodo es destacable como también el alumnado procedente de América central y del

sur, así como del Magreb son el que tienen una mayor presencia entre el alumnado nacido fuera de España. No obstante, en relación a los datos de etapas educativas generales, hay una menor presencia de estos colectivos. Aspecto que puede responder a que mayoritariamente sean niñas y niños menores de 12 años (Nadal, 2003) o con altos porcentajes en abandono escolar.

Gráfico 1.2. Distribución del alumnado de la ESO en Catalunya según datos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el curso 2003-2004



También es destacable la marcada presencia de alumnado procedente de Asia y Oceanía en este periodo, de forma mucho más elevada a la etapa de educación primaria. Aspecto que nos hace considerar el proceso de asentamiento de este colectivo en nuestra sociedad.

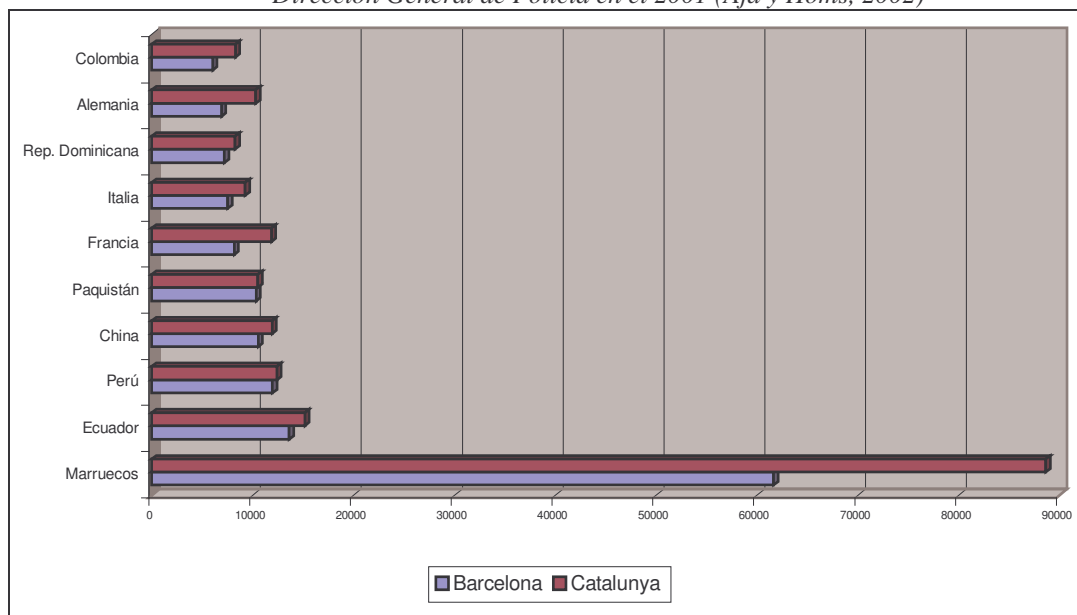
2.2 LA COMARCA BARCELONESA DEL BAIX LLOBREGAT

La inmigración en Catalunya, representa aproximadamente el 25% de la inmigración en España. Y de éstos, el 74% se encuentra en la provincia de Barcelona (Aja y Homs, 2002). En la provincia de Barcelona el colectivo más numeroso de extranjeros es el marroquí, aunque otros países de origen latinoamericanos (especialmente, Ecuador y

Capítulo 1

Perú) y asiáticos (especialmente, China y Pakistán) tienen una presencia más significativa que en el resto de provincias catalanas, tal como se refleja en el gráfico 1.3.

Gráfico 1.3. Población extranjera residente en la provincia de Barcelona y Catalunya según la Dirección General de Policía en el 2001 (Aja y Homs, 2002)



En Catalunya, destacan tres comarcas por la mayor presencia de personas extranjeras: el Barcelonès, el Baix Llobregat y el Vallès Oriental. El Baix Llobregat es una comarca muy densamente poblada: sus habitantes suponen el 10.5% de la población catalana. Paralelamente, es la comarca con mayor número de población extranjera (12.04% general, y 10% de jóvenes extranjeros) después de la comarca de la capital barcelonesa (Domingo, Bayona, y Brancós, 2001:23; Nadal, 2003). En palabras de Candel y Cuenca (2001:59) *el Baix Llobregat es una comarca históricamente y nítidamente familiarizada con la inmigración.*

En el Baix Llobregat predomina el alumnado magrebí, mayoritariamente marroquí, alumnado de Centroamérica y Sudamérica, y alumnado de la Unión Europea. A continuación, sin ánimo de exhaustividad, concretamos un poco más estos datos, considerando su implicación en las aulas, especialmente de la educación secundaria.

2.2.1 LA INMIGRACIÓN EXTRACOMUNITARIA EN EL BAIX LLOBREGAT

Desde las últimas décadas el Baix Llobregat se está configurando gradualmente como un *espacio migratorio transnacional*, principalmente procedente del norte de África. El fenómeno de la realidad migratoria no es ni nuevo ni reciente en la comarca. Aunque la inmigración extracomunitaria ha aumentado sensiblemente en los últimos años, es un fenómeno con porcentajes muy bajos en Catalunya.

El Baix Llobregat representa la segunda comarca de Catalunya con mayor afluencia migratoria, con una estimación del 2% respecto al total de la población comarcal (De la Haba, 2000), a pesar de estar todavía distante del Barcelonés.

Según los datos del padrón de 2001¹⁹, el 5.19% de la población del Baix Llobregat ha nacido fuera de España; el 88% del total de residentes extranjeros proceden de países no comunitarios con una fuerte mayor presencia de Marruecos, dejando el resto a bastante distancia como es el caso de Argentina y Perú. Específicamente, la mayoría provienen del Rif, seguido de Jebala y con tendencia de crecimiento de inmigración proveniente de las localidades de Tánger, Larraix, Marraqueix, Rabat, Casablanca o Tetuán (De la Haba, 2000). Algunos datos indican que una cuarta parte de las personas marroquíes de Catalunya, se encuentran en la comarca del Baix Llobregat (Candel y Cuenca, 2001).

La población marroquí es numerosa, dinámica y dispersa entre las poblaciones tanto del núcleo primario del Delta (Sant Boi, Viladecans y Sant Vicens dels Horts) donde se encuentran las mayores concentraciones; como en Martorell, Olesa de Montserrat y de forma creciente los últimos años en Sant Andreu de la Barca, Esparraguera y Castelldefels (De la Haba, 2000). Dada la importancia que tiene el trabajo agrícola temporal en el Baix Llobregat, en todo su litoral mediterráneo, las características sociodemográficas que presenta la inmigración son bastante diferenciales (por ejemplo

¹⁹ Datos del padrón municipal facilitados por el Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) accesible desde <http://www.idescat.es>



el índice de masculinización es bastante alto), en otras áreas de componente urbano y con inmigración más antigua.

Además de la inmigración procedente de Marruecos también tienen incidencia países de origen como Perú, Colombia y más recientemente Cuba y otras procedencias latinoamericanas, ecuato-guineanas, o China. Esta inmigración es importante en el Baix Llobregat no por su magnitud sino por su distribución: se da una extraordinaria diversificación de países de procedencia, por ejemplo en Cornellà constan más de 65 países de origen, unos 40 en Viladecans y más de 80 en Castelldefels (De la Haba, 2000). Cuantitativamente, destacan las procedencias de América del Sur y Central, especialmente Argentina y Perú (Candel y Cuenca, 2001) que en localidades como Cornellà constituye el país de origen del segundo colectivo más numeroso (De la Haba, 2000).

Del tercer bloque de orígenes de países de la comunidad europea, destacan Alemania y Francia en la comarca del Baix Llobregat (Candel y Cuenca, 2001).

Ante estas tendencias generales se están produciendo también cambios en el perfil de la inmigración a partir del incremento de medidas políticas y administrativas para la gestión del fenómeno migratorio, que condiciona la estabilización de la inmigración en situaciones de irregularidad, y se tiende a la constitución de diferentes categorías de inmigrantes. Al mismo tiempo los procesos de reagrupamiento familiar, y las continuas conexiones entre las regiones de procedencia y las localidades de asentamiento al Baix Llobregat han facilitado la concentración de inmigrantes procedentes de los mismos municipios. En este sentido, la formación de núcleos familiares ha contribuido notablemente a la transformación de una inmigración de trabajadores a una *inmigración de familias*, cosa que supone un cambio fundamental del panorama migratorio a la comarca, ya que evidencian una situación de permanencia y tendrá consecuencias sobre las formas de instalación y estilos de vida en las sociedades locales receptoras (De la Haba, 2000). De esta manera, se abren nuevos espacios de interacción como la escuela, los servicios, el ocio... evidenciando la necesidad de reconocimiento de esta diversidad étnico-cultural.

Según los datos de la Subdelegación del Gobierno en Barcelona, las peticiones de reagrupamiento familiar se inician con más fuerza a partir del año 1991, aumentando significativamente en 1998: se triplican entre 1995 y 1998, y específicamente en el norte de la comarca, destacando Martorell como el municipio con mayor aumento de solicitudes de reagrupación²⁰. Los procesos de reagrupamiento parecen más avanzados en localidades como Sant Boi, Martorell u Olesa, pero en otros, parece más incipiente como en Viladecans; no obstante, parece ser el factor principal que afecta al cambio de perfil de la población:

- Progresivo aumento de la tasa de feminización del colectivo de origen marroquí
- Crecimiento de la población infantil y juvenil
- Crecimiento de la natalidad
- Desarrollo de las necesidades en materia educativa
- Menor crecimiento de la población más vieja

De este modo, la tendencia parece indicar que el avance del proceso de sedentarización se consolida en una buena parte de esta población residente a las localidades del Baix Llobregat. Concretamente una parte importante de estos colectivos configuran el núcleo estabilizado básicamente por familias establecidas, reagrupadas o de nueva constitución.

2.2.2 ALGUNOS DATOS SOBRE EL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL BAIX LLOBREGAT

La distribución del alumnado extranjero en las aulas de la comarca del Baix Llobregat no es muy diferente a la distribución de la población extranjera en la comarca, en parte,

²⁰ Cuatro en el año 1995 y 39 en 1998 según datos de De la De la Haba (2000)



debido al fenómeno de la sedentarización de la inmigración en la comarca barcelonesa. Concretamente, el lugar de origen más numeroso sigue siendo países del América central y del sur, seguido de países del Magreb. Otros orígenes, como otros países de la Unión Europea, de Europa o de Asia, menos presentes. Y otros países del continente africano o Norteamérica, casi inexistentes. Las tendencias generales del mapa escolar en el Baix Llobregat respecto al alumnado de origen extranjero tienen las siguientes características básicas:

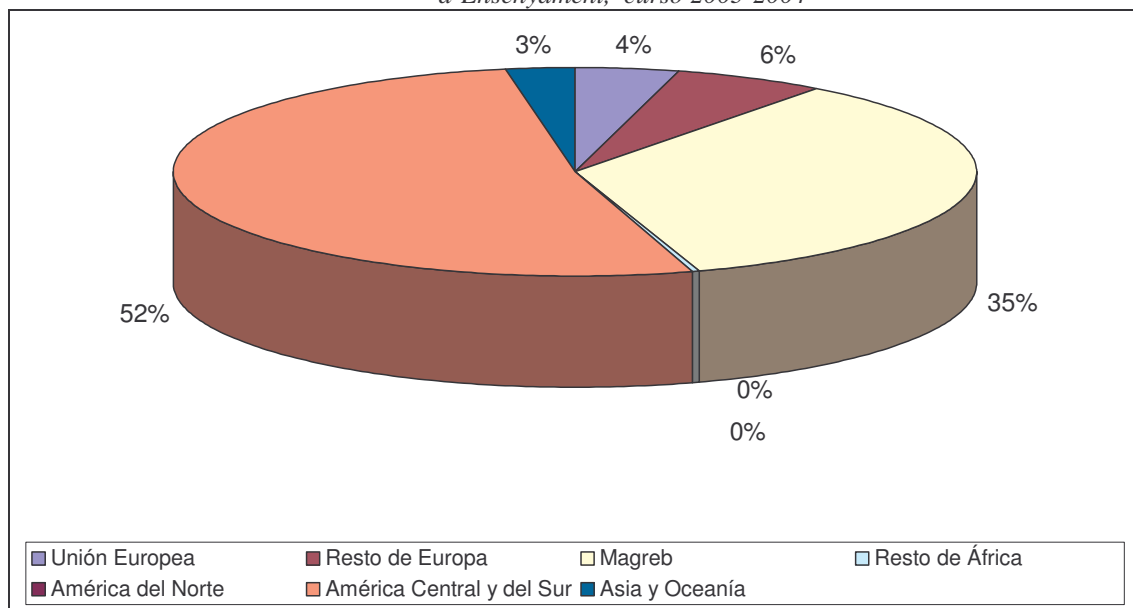
- Crecimiento del número de alumnado extranjero en los centros educativos comarcales, especialmente en los niveles de Educación Infantil y Primaria. Actualmente, hay una estrecha relación entre el volumen de alumnado extranjero matriculado y la población extranjera en general en la comarca. Según los datos se prevé que se mantenga el crecimiento de la escolarización en los niveles que dependen más directamente de la evolución demográfica (Infantil y Primaria) y presumiblemente con un ritmo más intenso en secundaria (De la Haba, 2000).
- Escolarización casi total del alumnado extranjero a excepción del procedente de Bosnia asentado en los barrios de Almeda de Cornellà y de Font Santa de Sant Joan Despí (De la Haba, 2000). Por otra parte, el alumnado de origen comunitario ha disminuido en los últimos años en un 15'3% entre los años 95-99, ante el crecimiento de alumnado de origen extracomunitario, principalmente marroquí (45-50% en Infantil y Primaria), y argentinos o chilenos en Castelldefels, o peruanos en Cornellà.
- Distribución geográfica relativamente concentrada pero con una clara tendencia a la dispersión. En general, ha aumentado la escolarización de alumnado extranjero, pero especialmente en municipios como Martorell, Cornellà y Castelldefels; mientras que otros municipios como Viladecans muestran una tendencia más estancada.
- La distribución por género no presenta elementos distintivos entre el alumnado inmigrante o autóctono. Se da una escolarización igualitaria de niñas y niños procedentes de familias inmigradas comunitarias o extracomunitarias.

- Distribución muy desigual entre el sector público y privado según las procedencias: la inmigración extracomunitaria se encuentra en las escuela públicas, mientras que los procedentes de la Unión Europea se encuentran mayoritariamente en el sector privado (89'3%); encontrándose un 34% del alumnado procedente de América Central y del Sur; y sólo un 0'9% procedentes de Magreb. Por el contrario, le escuela pública escolariza el 90% del alumnado de origen marroquí, y el 71% de origen latinoamericano, según datos ofrecidos por De la De la Haba (2000).

El rendimiento escolar presenta una gran diversificación. Según los estudios de De la Haba (2000) no se da una correlación directa entre los resultados académicos y la especificidad cultural del alumnado o de las familias. No obstante, la presencia de alumnado procedente de países no comunitarios en secundaria se reduce de forma importante en relación al volumen que se da en la Primaria y en Infantil.

Por otra parte, la distribución del alumnado matriculado en la Educación Secundaria Obligatoria, según lugar de origen no difiere significativamente de la distribución en otros niveles educativos, en la comarca del Baix Llobregat, tal como se refleja en el gráfico 1.4. En este sentido, el Latinoamérica sigue siendo el lugar de origen más frecuente, seguido del Magreb, Europa y Asia.

Gráfico 1.4. Alumnado de la ESO del Baix Llobregat, según datos del Departament d'Ensenyament, curso 2003-2004



De forma similar a lo que acontece en el resto de Catalunya, en el periodo postobligatorio, el escaso alumnado de origen extranjero que está presente, se encuentra en aquellas opciones académicas más cortas o de especialidades técnicas o profesionales.

2.2.3 OTROS ELEMENTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS

El criterio de nacionalidad, únicamente, resulta insuficiente para caracterizar la multiculturalidad presente en las aulas. Por ejemplo, existen otras condiciones asociadas a los proyectos migratorios del alumnado que configuran sus referentes culturales. En este sentido, algunas entidades como el *Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB)* ponen de relieve la necesidad de conjugar diversas fuentes de información para conocer la realidad multicultural en los centros educativos (Nadal, 2003).

En esta dirección, en los siguientes apartados proponemos algunos aspectos a considerar para la caracterización del aula escolar como un encuentro multicultural entre alumnado de diversa etnia, origen, referentes culturales, y otros aspectos diferenciales.

EL ALUMNADO GITANO: ENTRE LA INVISIBILIDAD Y EL RECHAZO

Uno de los elementos a considerar para caracterizar la multiculturalidad presente en los centros educativos, y también en la sociedad en general, son las etnias o culturas históricamente presentes en el contexto español y catalán, y que desde algunas perspectivas se denominan *minorías étnicas*.

Bajo estos conceptos se encuentra el pueblo gitano. Según Llopis (2001) aproximadamente quinientos mil gitanos y gitanas viven en su gran mayoría en Andalucía (50%), Catalunya (20%) y Madrid (15%). A pesar de estos datos, en la actualidad, cuando se habla de multiculturalidad parece hacerse a menudo, referencia únicamente al fenómeno de la inmigración, favoreciendo una cierta *invisibilidad* del pueblo gitano (Llopis, 2001), o bien un tratamiento del mismo como una existencia

incómoda e inquietante (Carrasco, 2000). En los centros escolares, a menudo, no se dispone de información suficiente²¹ a cerca de la etnia del alumnado (Garriga, 2000: 187-201), *invisibilizando* aún más si cabe a este colectivo.

Desde el contexto español se reconoce la existencia de este colectivo y se legisla su igualdad jurídica, en la constitución y estatutos de autonomía. No obstante, el *Programa de Desarrollo Gitano*²² creado por el gobierno central en 1985, nunca ha sido publicado oficialmente (B.O.E.) (Llopis, 2001).

La vivencia de este alumnado en los centros escolares españoles constituye una fuente de diversidad cultural en las aulas escolares. Aunque el alto grado de absentismo, abandono y fracaso escolar parecen ser elementos bastante asociados entre este colectivo, especialmente en la educación secundaria obligatoria. Por ejemplo, en un estudio realizado en Barcelona, se detectaron el absentismo escolar en gran parte de los centros escolares, públicos y concertados, que tienen alumnado gitano de la ciudad (Garriga, 2000). Estos fenómenos pueden venir causados por la escasa validez que el sistema educativo *payo* tiene para el pueblo gitano: tanto para sus actividades económicas, como por el cuestionamiento de la forma de vida gitana que supone (Enguita, 1999). Cuestionamiento que en muchas ocasiones se ha traducido en manifestaciones de rechazo social hacia este colectivo (Calvo Buezas, 1989).

EL ALUMNADO DE OTRAS PROVINCIAS ESPAÑOLAS: ALGUNOS ORÍGENES DE LA SITUACIÓN ACTUAL

Otros elementos que caracterizan la diversidad cultural presente en las aulas catalanas, son las personas que protagonizan movimientos migratorios interiores (en España), que

²¹ Esta falta de información en la matriculación del alumnado, repercute en la dificultad de disponer de datos fidedignos a cerca de la proporción de alumnado gitano en la educación secundaria obligatoria.

²² El *Plan de Desarrollo Gitano*, actualmente denominado *Programa de Desarrollo Gitano*, tiene tres objetivos básicos: la erradicación del barranquismo, la escolarización de las y los menores y la promoción del movimiento asociativo.



fueron masivos durante las décadas posteriores a la guerra civil, y los años 60, y decisivos para entender la Catalunya actual. Fueron los llamados *altres catalans*²³.

Entre este colectivo, destacaron históricamente por una mayor presencia: las personas procedentes de Murcia y de Andalucía. Entre los años 1955-1975 Catalunya recibió un *alud* de inmigrantes procedentes de otras partes del estado español, en años de represión franquista cuando la identidad catalana emerge por encontrarse amenazada (Botey, 1997:107).

Esta realidad planteó, y en muchos sentidos, sigue planteando cuestiones sociales, culturales, idiomáticas y de integración, aún por resolver (Candel y Cuenca, 2001). Por una parte, uno de los elementos más segregadores fuera la *especulación inmobiliaria*²⁴ que constituyó barrios y poblaciones *gueto* como la de Cornellà de Llobregat o Bellvitge (Botey, 1997). No obstante, a pesar de esta segregación, también emergieron movimientos sociales de acogida e interrelación a través de la complicidad entre víctimas²⁵ del franquismo (catalanas y originarias de otras provincias españolas); estas redes supusieron una cierta *alianza de clase* en organizaciones políticas y sindicatos clandestinos, así como, asociaciones de vecinos, parroquias, escuelas de adultos, entidades culturales, etc. (Botey, 1997).

En la actualidad, la integración de la sociedad catalana parece evidenciarse; en palabras de Botey (1997: 109) *el tiempo es la mejor terapia*, que ha dado lugar al mestizaje actual de Catalunya; aunque se trata de un mestizaje que no está exento de algunas tensiones. Según un estudio realizado por Jaume Botey (1997) entrevistando a muchas y muchos catalanes de diversos orígenes de provincias españolas, se identificaron tensiones de índole social, política y cultural aún vigentes. La división de la población por clases sociales, el uso del folclore con intencionalidad electoralista o la emergencia

²³ Expresión que popularizó Francesc Candel (1964) , cuya traducción literal al castellano significa: *los otros catalanes*.

²⁴ Especuladores como Figueras, Porcioles, Samaranch, Muller d'Abadal, Ganduxer, Vall i Bragulat, Vallet i Nubiola, Santacreu, Mas Sardà, Sentís, España, Gallardo, etc. (Botey, 1997)

²⁵ Según Botey (1997) este colectivo abarcó la clase media, menestrales, intelectuales, profesionales, etc.

de reivindicar identidades con múltiples pertenencias son algunos ejemplos de estas tensiones que relatan muchas y muchos catalanes con raíces en diversos rincones españoles.

EL ALUMNADO DE SEGUNDAS GENERACIONES

Una parte importante del alumnado ha nacido en Catalunya o ha llegado a muy temprana edad, aunque en muchos casos, sus familias han efectuado el proceso migratorio. Son alumnas y alumnos que a pesar de no haber experimentado el movimiento migratorio, viven *entre culturas* (Massot, 2003). Este colectivo, cada vez más numeroso, presenta algunas dificultades y problemáticas quizás más complejas que las de sus familias inmigradas: a pesar de tener toda su experiencia vital vinculada al país de acogida, sienten a menudo el etiquetaje de *ser diferentes* (Massot, 2003:106-109).

Este fenómeno a menudo se identifica bajo la denominación de *segunda o tercera generación*. Aunque este concepto resulta muy equívoco ya que incluye personas nacidas aquí o llegadas con menos de catorce años de edad, cuyas familias son de origen extracomunitario, comunitario o nacional. Esta etiqueta, según Massot (2003), puede resultar incluso un modo de perpetuar el *estigma de persona inmigrante* a lo largo de varias generaciones, fomentando la discriminación.

En la actualidad, el colectivo más numeroso en Catalunya, de estas características, corresponde a padres de origen latinoamericano y marroquí (Chaib, 2003). Aunque, mayoritariamente el alumnado tradicionalmente más numeroso en las aulas son las hijas e hijos de inmigrantes nacionales, es decir, las que somos hijas e hijos de inmigrantes de otras provincias españolas.

EL BILINGÜISMO DE CATALUNYA...¿HACIA EL PLURILINGÜISMO O EL MONOLINGÜISMO?

Catalunya nos ofrece un contexto plurilingüe con tres lenguas oficiales: el catalán, el castellano y en algunas regiones, el aranés. Concretamente, en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat la presencia del catalán y el castellano construye una situación de bilingüismo que produce situaciones culturales y lingüísticas un tanto especiales, que tal como señala Ignasi Vila (2000:130) tratar el tema lingüístico en la educación catalana supone abordar cuestiones políticas e ideológicas de fondo.

La normativa en materia educativa por supuesto, regula estas cuestiones lingüísticas, por ejemplo, la lengua vehicular de la enseñanza en Catalunya, dentro de los límites marcados por la Constitución Española y el Estatut d'Autonomia de Catalunya. Concretamente, en el contexto catalán, siguiendo el artículo 3 del Estatut d'Autonomia, se fija la doble oficialidad lingüística y se declara el catalán como lengua propia de la enseñanza, sin excluir el castellano. Se trata del llamado *modelo de conjunción lingüística*²⁶.

X. Vila (2004) resalta la gran solidez y fundamentación empírica de este modelo lingüístico, objeto de diversas investigaciones como las del SEDEC²⁷, que lo constituyen como un referente internacional, para contextos de pluralismo lingüístico.

Una vía de desarrollo de este modelo es el Programa de Inmersión Lingüística (PIL)²⁸ que se aplica en aquellos centros educativos donde existe más de un 70% de alumnado

²⁶ El *modelo de conjunción lingüística* se estableció inicialmente por la ley 7/1983, del 18 de abril, de normalización lingüística (artículos 14-20) y su desarrollo reglamentario (Decreto 362/1983, del 30 de agosto, modificado por el Decreto 576/1983, de 6 de diciembre, desarrollado por el Orden del 8 de septiembre de 1983, también modificado por el Orden del 6 de diciembre de 1983). La Sentencia del Tribunal Constitucional 337/1994, del 23 de diciembre, afirmaba la constitucionalidad del modelo lingüístico escolar. Posteriormente la ley 1/1998, del 7 de enero, de política lingüística recogía los aspectos básicos del modelo (en sus artículos 20-24).

²⁷ Servei d'Ensenyament del Català. Más información: <http://www.xtec.es/sedec/>

²⁸ El PIL es un programa escolar de adquisición primaria de una segunda lengua, utilizándola como lengua vehicular y de aprendizaje desde los primeros momentos. Este programa abasta desde la llegada del niño/a hasta la finalización de la educación primaria.

no catalanohablante. Se trata de una medida que según Ignasi Vila (2000:130) es un buen procedimiento para garantizar el conocimiento de la lengua catalana al conjunto de la población, asegurando los derechos lingüísticos. Los resultados empíricos se evidencian como positivos según diversos estudios citados en Arnau (2003) y I. Vila (2000). Aunque desde algunas perspectivas (Arenas, 2000) se duda de su posible eficacia en el futuro considerando la nueva tipología de alumnado de diversos referentes culturales y lingüísticos actual.

A pesar del cierto equilibrio entre ambas lenguas hasta el momento en las escuelas catalanas, los cambios legislativos propuestos en la Loce y las modificaciones iniciales establecidas a la misma por el actual gobierno podrían establecer modificaciones importantes en este equilibrio, especialmente por lo que respecta a la distribución horaria del catalán y el castellano²⁹ que se regula en la ley educativa. En este sentido, Pons (2004: 25) nos advierte de las graves consecuencias especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria de los Reales Decretos 830, 831 y 832/2003 tanto desde la perspectiva lingüística como de metodología didáctica. Tal como se plantea la ley promueve una duplicidad horaria en ambas lenguas contradictoria con las tendencias pedagógicas actuales, alimentadas de la lingüística contemporánea y de la psicogénesis de la escritura en la infancia (Fons, 2004). Tal como señalan Nussbaum y Bernaus (ed) (2001:26) los currículos actuales para el aprendizaje de lenguas presentan como objetivos principales el aprendizaje de la competencia comunicativa, bajo un marco de referencia común europeo, donde el aislamiento de las lenguas catalana y castellana como compartimentos estancos (tal como parece proponer la nueva ley) no tiene cabida.

Según diversos estudios realizados entre alumnado catalanoparlante y castellanoparlante (Arnau, 2003), en el nivel de competencia lingüística en el idioma castellano para el alumnado catalanoparlante no influía el hecho de ser estudiantes de escuelas de

²⁹ El artículo 8.2 de la Loce sustituye el artículo 4.2 de la antigua Logse, cuyas modificaciones afectan tanto al contenido como a la estructura. El Consell Consultiu de la Generalitat de Catalunya, en el dictamen núm. 237, del 18 de febrero de 2003 denuncia las diferencias especialmente en cuanto a contenido y distribución horaria de cada lengua (Pons, 2004).



inmersión al catalán o al castellano; en cambio el alumnado castellanoparlante adquiere mayor competencia lingüística en catalán cuando estudia en centros de inmersión al catalán. Las explicaciones que se citan en tales investigaciones hacen referencia a la mayor exposición ambiental del castellano. Entre las conclusiones de estos estudios se evidencia como el dominio del catalán está sujeto a variables como su uso en el ámbito familiar o bien escolar, mientras que el castellano parece aprenderse de forma independiente a estos factores (Arnau, 2003:127). El proceso de normalización lingüística en Catalunya aún tiene algunos elementos pendientes de resolver.

Por otra parte, si el conocimiento de la lengua catalana es un tema pendiente en algunos sectores de la población, el uso de la lengua es un aspecto muy poco alentador. Efectivamente, tal como algunos estudios destacan, el conocimiento de la lengua catalana no garantiza su uso. Concretamente, la investigación llevada a cabo por Vila y Vial (2003) sobre los modelos lingüísticos escolares en Catalunya, pone de relieve como solo el 34% de los escolares manifiesta utilizar el catalán, ante el 60% que manifiestan utilizar el castellano. En esta investigación se concluyó que en los distintos grupos escolares analizados se evidenció como el castellano es la lengua ambiental predominante.

Perspectivas como la de Siguán (1990) nos advierte también de la importancia de conocer y utilizar diversas lenguas, como un primer paso para favorecer el diálogo intercultural y superar algunas barreras. Siguiendo esta lógica, no únicamente deberíamos mejorar esta situación de bilingüismo, equilibrando una mayor competencia lingüística a un uso real de ambas lenguas, sino que debería superarse este bilingüismo hacia opciones plurilingües que contemplen más lenguas, de tantas que actualmente se encuentran presentes en los pasillos y recreos de los centros educativos. Como señala Arenas (2000: 18) el proyecto lingüístico de un centro debe pasar irrenunciablemente por toda la comunidad educativa sin excepciones, para integrar el uso de las lenguas en todos los espacios escolares.

En el curso académico 2004-2005 la Generalitat de Catalunya ha puesto en funcionamiento el *Pla per a la llengua i la cohesió social (plan LIC)*³⁰. Éste propone la consecución de objetivos tan amplios como: la consolidación de las lenguas catalana y aranesa i la consecución de un proyecto plurilingüe; fomentar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas en un marco de diálogo y convivencia; o promover la igualdad de oportunidades para evitar marginación y exclusión. Desde este amplio enfoque, según Noguerol (2004) se plantea superar el reduccionismo en las temáticas del bilingüismo y la inmigración, en lo que respecta a las políticas lingüísticas: reconociendo la complejidad de los cambios sociales, ampliando el foco a la totalidad del alumnado y promoviendo un proyecto plurilingüe.

EL GÉNERO, LA CLASE SOCIAL Y OTROS FACTORES DE DIVERSIDAD CULTURAL

Si hacemos referencia únicamente a estos aspectos para caracterizar la multiculturalidad en los centros educativos, parece desprenderse que esta multiculturalidad tiene unos 50-60 años de existencia.

Contrariamente, las diferencias culturales han estado siempre presentes entre la población escolar (T. Aguado, 2003: 40). Estas diferencias culturales *de toda la vida* se han dado entre otros elementos debido a la diversidad de orígenes sociales, rurales - urbanos, lingüísticos, de género, de clase social, etc. De hecho, tal como señala Pérez Juste (2003: 32) *cada uno de nosotros somos únicos, diferentes, irrepetibles, si bien, y a la vez, tenemos muchos puntos en común*. En este sentido, es destacable el concepto dinámico de la *cultura*, entendida como cambiante y multidimensional, configurado de múltiples criterios y una gran diversidad de combinaciones (clase social, género, edad, etc.).

³⁰ Plan que puede consultarse en: http://www.gencat.net/ense/conthome/pdf/pla_lic.pdf

3. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL PRIMER CAPÍTULO

La sociedad en la que vivimos ha sido y es multicultural, aunque la diversidad cultural presente en la actualidad tenga unas características un tanto distintas a otras épocas y momentos históricos. Convivir, relacionarnos y comunicarnos entre personas diversas culturalmente supone una preparación y unas competencias. En este sentido, la Educación Secundaria Obligatoria es una etapa educativa muy propicia para plantearnos este tipo de intervención educativa, básicamente por tres razones fundamentales:

- El alumnado de la ESO es adolescente, y este periodo madurativo es muy propicio para la educación intercultural. Es una edad de desarrollo de la propia identidad cultural, del establecimiento de actitudes y opiniones sobre las demás personas, y de desarrollo de la justicia social. Es una edad que todavía no tiene configuradas las actitudes hacia los demás, aunque destaca el rechazo hacia lo que es desconocido. Por tanto, es una edad más que importante para plantearse este tipo de intervenciones.
- La etapa de la ESO es entre otros elementos, una etapa que finaliza el periodo obligatorio de la escolarización. Es una etapa final de preparación para la vida, y para otras opciones académicas no obligatorias. Es una etapa por tanto, que debe contener los *contenidos básicos* para vivir y convivir en la sociedad, donde las competencias interculturales tienen un peso importante en este quehacer.
- En la escolarización obligatoria, especialmente en los centros públicos, existe una mayor diversidad cultural, sobretodo por parte del alumnado de origen extracomunitario. Este fenómeno favorece un entorno de aprendizaje experiencial de la propia multiculturalidad social, que no puede ser olvidada.

Esta diversidad cultural en las aulas de los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria tiene una especial situación en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat.

Se trata de la segunda comarca con mayor número de alumnado extranjero matriculado, en Catalunya.

No obstante, el criterio del lugar de nacimiento del alumnado no es el único indicador de esta realidad multicultural en las aulas o en la sociedad. Existen diversos factores que históricamente han configurado la multiculturalidad como son el género, la clase social, la etnia, etc. Entre estos colectivos es destacable el pueblo gitano, a pesar de su progresiva *invisibilidad*. En Catalunya destaca especialmente el colectivo de *inmigración interior* que durante los años franquistas provenían de diversos lugares de España, especialmente Andalucía. Al mismo tiempo, las hijas e hijos de familias que han protagonizado el proceso migratorio, *viven entre culturas*, y esta experiencia les configura con una riqueza cultural que debe ser tenida en cuenta, evitando estigmas discriminatorios. Finalmente, la situación de *bilingüismo* en Catalunya, nos facilita un contexto propicio donde poder analizar situaciones lingüísticas.

Esta realidad descrita, hace plantearnos la necesidad de desarrollar competencias interculturales que favorezcan la comunicación y el diálogo intercultural entre las personas. Para ello, nos preguntamos ¿qué entendemos exactamente por comunicación intercultural? Y ¿qué competencias son necesarias para favorecer esta comunicación intercultural? Para poder dar respuesta a todos estos interrogantes, previamente necesitamos ahondar en el concepto de *comunicación intercultural*. ¿Qué significa? y ¿qué supone? Este marco nos ayudará a situarnos, al mismo tiempo que nos abre camino a un nuevo concepto: el de *competencia comunicativa intercultural*. Os invitamos a avanzar en el próximo capítulo, y buscar algunas de las respuestas a los interrogantes que han quedado abiertos en esta primera lectura.

T

CAPÍTULO 2

TEORÍAS Y DIMENSIONES DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL



INTRODUCCIÓN

La comunicación ha sido definida de múltiples y diversas maneras, desde algunos estudios se han llegado a recoger más de 126 definiciones (Samovar, Porter, y Stefani, 1998). La *Association for Communication Administration* en cooperación con el *National Communication Association* (antigua *Speech Communication Association*) la define como aquella área de estudio *centrada en el análisis de cómo las personas usan los mensajes verbales y no verbales para generar significados entre y a través de diversos contextos, culturas, canales y medios. Promueve la práctica efectiva y ética de*

*la comunicación humana*¹. La comunicación incluye tanto mensajes verbales como no verbales, así como mensajes que se envían de forma consciente y otros de forma inconsciente: todo aquello que se dice o se hace, comunica.

De este modo, la comunicación se presenta como un proceso dinámico complejo, multidimensional y simbólico, a través del cual se atribuyen unos significados.

La comunicación intercultural tiene la peculiaridad de tratarse de interacciones entre personas de diversas culturas. Cada cultura tiene unos valores subyacentes que harán que su aproximación a la comunicación en sí misma sea diferente en algunos aspectos, comunicarse no es exactamente lo mismo desde todas las perspectivas culturales. La comunicación no sólo son datos, sino también valores, creencias... Hemos de pensar que es posible que nuestro interlocutor parta de un modelo comunicativo, una concepción de la realidad y un sistema de valores distintos del nuestro. La cultura decide a qué aspectos prestamos atención y a qué no, para evitarnos una sobrecarga de información (Hall, 1978).

El estudio de la comunicación intercultural parte del reconocimiento de cómo la cultura se difunde en gran parte de lo que las personas son, actúan, piensan, y por supuesto, hablan y escuchan (Dodd, 1991), ya que los procesos de comunicar e interpretar se basan en los referentes culturales personales, y por tanto pueden diferir entre las personas. Aguado (2003: 178) sostiene que justamente esta comunicación intercultural es la que permite conocer a las demás personas. No obstante, ¿qué se entiende por comunicación intercultural? ¿cómo podemos mejorar la comunicación intercultural?. A continuación se pretende dar respuesta a estas y otras cuestiones.

Los primeros apartados se centran en definir la comunicación intercultural, así como algunas pinceladas sobre el proceso histórico de desarrollo de esta disciplina,

¹ Esta definición ha sido desarrollada en la Conferencia *Defining the Field of Communication Studies*, promovida por la Association for Communication Administration en cooperación con el National Communication Association, (antiguo Speech Communication Association) julio 28-30 de 1995

aterrizando en las propuestas teóricas más relevantes para presentes y futuras investigaciones en esta temática. A partir del cuarto y último apartado se inicia el desarrollo de las dimensiones básicas que supone la comunicación intercultural: los aspectos verbales y no verbales.

1 COMO SE DEFINE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

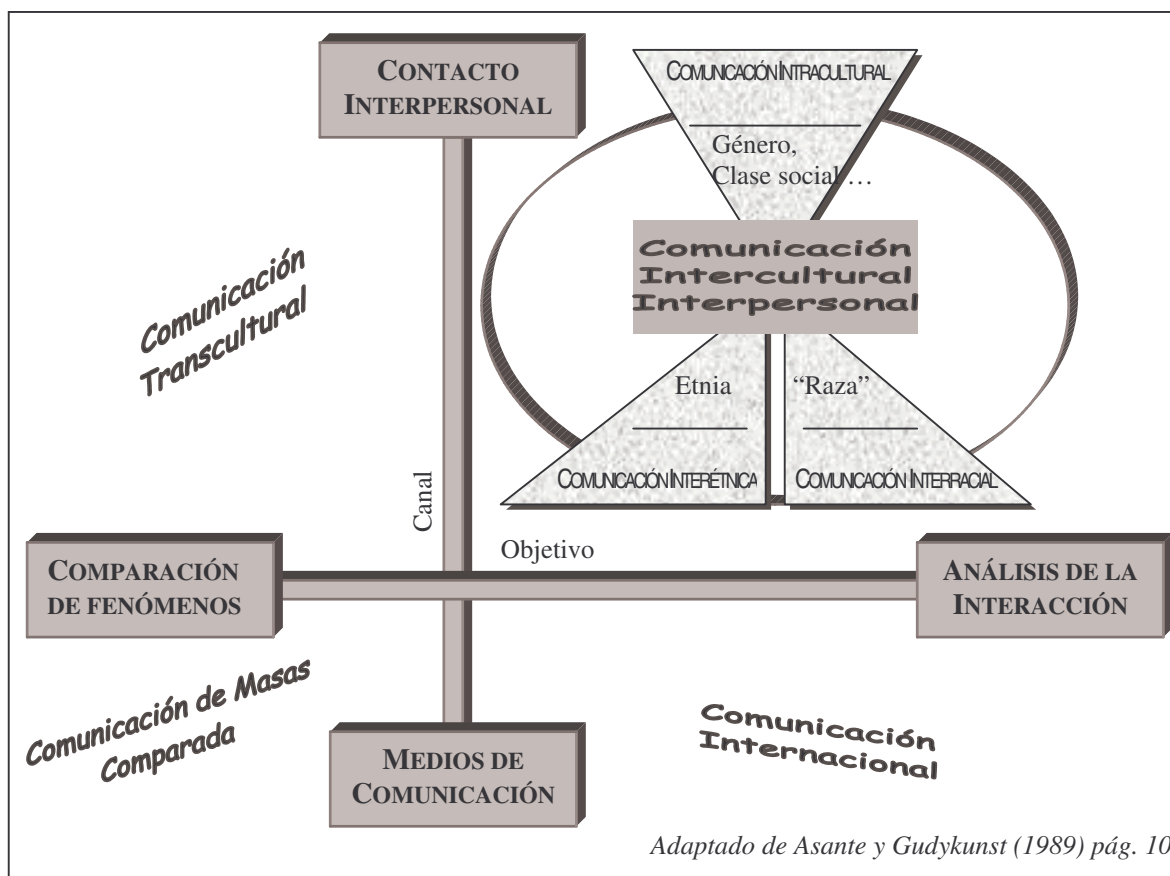
Para profundizar en el concepto de comunicación intercultural, es necesario distinguir una serie de elementos que configuran algunas de las diversas *áreas de estudio*, y que por tanto influyen de manera razonable en como se entiende el fenómeno de la comunicación intercultural. El estudio de la comunicación intercultural se ha expandido cubriendo diversas variables fruto de los conceptos *comunicación*, *cultura* y sus combinaciones, influenciado por disciplinas tradicionales como la antropología, la lingüística, la filosofía, la psicología o la sociología (Chen y Starosta, 1998).

Desde algunas perspectivas (Rich, 1974 citado en Chen y Starosta, 1998), se distingue entre cinco variantes básicas del contenido de estudio: la comunicación intercultural, internacional, interracial, interétnica o minoritaria, y contracultural. Estos conceptos distinguen entre procesos comunicativos entre personas de distinto referente cultural, distinto país, distinta “raza”, distinta etnia y la comunicación en procesos de desarrollo, respectivamente. La comunicación contracultural en este sentido, hace referencia a la comunicación junto a procesos de desarrollo y colonización.

En este sentido, Gudykunst (1994) distingue tres ejes que organizan los posibles contenidos de estudio: el objetivo de análisis, el canal de comunicación y la concepción de la multiculturalidad implicada en el proceso comunicativo, tal como se representan en la figura 2.1. El primero de los ejes, configura qué aspectos son centrales para el análisis de los procesos comunicativos, de tal forma que se pueden distinguir dos enfoques básicos ante el estudio de la comunicación intercultural: comparativo e

interactivo. El segundo eje se basa en el canal en que se centre el análisis, diferenciando entre procesos comunicativos de forma interpersonal o bien a través de los medios de comunicación. Finalmente, el tercer eje, pone de manifiesto la multiculturalidad presente en la comunicación, en términos étnicos, culturales, raciales...

Fig.2.1 Ejes que definen las áreas de estudio de la Comunicación Intercultural



De este modo, poniendo en juego los tres ejes antes mencionados, tal como representa la figura, se derivan el análisis de los medios de comunicación, la comunicación en el ámbito de la diplomacia internacional, el contacto directo entre personas, la comparación entre distintos modelos comunicativos, la comunicación entre personas de distinta raza, etnia o cultura dentro de una misma etnia; distinguiéndose respectivamente entre *comunicación de masas*, *comunicación internacional*, *comunicación intercultural*, *comunicación transcultural*, *comunicación*, *comunicación interétnica* y *comunicación intracultural*. Como ejemplos de comunicación intracultural se encuentran la comunicación de género, la comunicación de clase social, comunicación rural – urbana, comunicación regional y la comunicación de cultura organizacional (Dodd, 1991).

Al mismo tiempo, la tradición terminológica europea nos induce a la distinción entre los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad. Entendiéndose la multiculturalidad como la mera yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad (Bartolomé (coord.) 1997: 41); distinguiéndola de la interculturalidad que tiene además implicaciones de reciprocidad y de reconocimiento de las diferencias culturales (Bartolomé (coord.) 1997: 54). De esta forma, mientras que la multiculturalidad define una situación o un contexto protagonizado por personas de referentes culturales diversos; la interculturalidad parte de las relaciones e interacciones recíprocas entre las culturas, en una posición de simetría, y de reconocimiento y aceptación de las diferencias.

Esta distinción también influye en nuestra caracterización del objeto de estudio, distinguiendo la comunicación intercultural en términos de intercambio cultural recíproco. De esta forma, en este estudio nos centramos en los procesos comunicativos desde la perspectiva de contacto e interacción interpersonales que producen este intercambio cultural recíproco; por tanto el núcleo de interés se encuentra en la que de aquí en adelante llamaremos *comunicación intercultural*, o también llamada *comunicación intercultural interpersonal* (Wiseman y Koester, 1993).

En muchas de las definiciones sobre la *comunicación intercultural* entran en juego elementos como la percepción de la diferencia y sus consecuencias en la comunicación (Dodd, 1991; McCroskey y Neuliep, 1997; Rodrigo, 1999; Samovar y Porter, 2000; Samovar et al., 1998). En este sentido, desde algunas perspectivas (Rodrigo, 2000b), se define partiendo de la premisa de la autopercepción de referentes pertenecientes a culturas diferentes. Desde otras perspectivas (Lustig y Koester, 1996), se subraya el proceso simbólico de construcción de significados compartidos y las diferencias en cuanto a interpretaciones y expectativas que la multiculturalidad conlleva.

Algunas concepciones tradicionales a cerca del proceso comunicativo sostienen la importancia de la viabilidad de la comunicación. Ésta se basa en compartir un código y un marco de referencia comunes entre hablantes. Desde esta perspectiva, el proceso comunicativo es un proyecto inalcanzable, incluso con personas consideradas del

mismo referente cultural, dadas las evidentes dificultades que ello comporta (Hernández, 1999:17): Las personas interpretan los mensajes en relación a sus propios referentes, pudiendo coincidir mucho o poco con la interpretación de su emisor / a. Concretamente, las interpretaciones no son ni universales ni acrónicas, sino que difieren en el tiempo y en la cultura (Rodrigo, 2000a).

En este punto, cabe señalar la importancia de la eficacia comunicativa. Ésta no implica una comunicación perfecta controlada y exenta de ambigüedades, sino que se entiende como el grado de comprensión aceptable o suficiente entre las personas en contacto (Rodrigo, 2000a). De esta forma, para alcanzar esta eficacia tiene especial importancia la superación de las posibles barreras tanto personales como contextuales² que puede suponer un encuentro multicultural. Tomando una relevancia especial el desarrollo de competencias interculturales que inciden de forma muy positiva en la superación de estos obstáculos y por tanto favorecen la comunicación intercultural. Algunos elementos que consideramos como básicos para constituir un entorno favorecedor de la comunicación intercultural son la posición de simetría entre las personas participantes y su motivación hacia la comunicación intercultural.

En resumen, consideramos que la comunicación puede ser entendida como intercultural por dos elementos fundamentales:

- **La multiculturalidad del encuentro.** Es decir, las personas que emprenden la aventura de comunicarse pertenecen a referentes culturales distintos, y además se auto perciben tales diferencias culturales.
- **Se alcanza la eficacia comunicativa intercultural.** Es decir, que las personas que entran en contacto perciben un grado aceptable o suficiente de comprensión mutua y de satisfacción en sus relaciones interpersonales, superando algunos de los obstáculos presentes en el intercambio cultural.

² Para profundizar en estas barreras u obstáculos presentes a menudo en los contactos comunicativos multiculturales, puede consultarse el siguiente capítulo, apartado 3.2.

La *comunicación intercultural*, tal como la concebimos puede ser definida como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban, teniendo que superar algunas barreras personales y / o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva.

Una vez definido el campo de estudio de la comunicación intercultural, a continuación se ofrecen unas líneas sobre el desarrollo histórico de la disciplina, ya que ayudan a entender mejor la conceptualización actual sobre la comunicación intercultural.

2 DESARROLLO HISTÓRICO DEL ESTUDIO DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Los antecedentes en el estudio de la comunicación intercultural son numerosos y diversos. Sus orígenes pueden remontarse después de la segunda guerra mundial donde numerosos programas se centraron en las situaciones mundiales y su influencia dio fruto en el desarrollo de estudios sobre comunicación intercultural. Así mismo, la creación de la ONU (1945) significó el inicio de programas de intercambio con líderes de muchas naciones del mundo, poniéndose de manifiesto la necesidad de comunicarse entre las diferentes culturas. En este contexto, uno de los estudios pioneros en los años 50, fue Edward T. Hall. Se acepta que Edward T. Hall fue el primero en utilizar la expresión de comunicación intercultural: *intercultural communication*³ (Hall, 1981).

Desde algunas perspectivas (Chen y Starosta, 1998), se reconocen ocho contribuciones básicas de Hall para el estudio de la comunicación intercultural:

³ Mediante la publicación del clásico *Silent Language* en 1959 que fundamentó algunas de las temáticas fundamentales para la comprensión de la cultura y la comunicación, las percepciones de las distancias interpersonales y el tiempo, y su relación con numerosas incomprensiones interculturales.

Capítulo 2



- La extensión del centro de estudio hacia la interacción de personas de distinta cultura
- Propició el desarrollo de estudios microanalíticos
- Estableció un marco de unión entre estudios antropológicos y estudios sobre comunicación
- Entendió la comunicación como variable analizable
- Propuso que para la comunicación intercultural no es necesaria una comprensión total de la cultura del otro, sino que pueden utilizarse ciertos elementos como el tiempo, el espacio, etc.
- Planteó diversos métodos de enseñanza basados en el contacto intercultural entre alumnado de distintos países
- Los estudios actuales éticos y émicos⁴ se basan en el modelo de Hall
- También su modelo ha sido aplicado en el ámbito de los negocios internacionales.

La influencia de Hall caracterizó el periodo de los años 60 y 70 en Estados Unidos, junto al discurso sobre orientaciones de valores culturales de Kluckhohn y Strodtbeck (1961) que supuso una contribución conceptual importante para el estudio de la comunicación intercultural.

Durante los años 70, en Estados Unidos, la comunicación intercultural se fue consolidando como una disciplina académica, a partir de la creación de una Comisión para el estudio de la *International and Intercultural Communication*, promovido por la *Speech Communication Association*. A partir del 1974 se inició una publicación anual.

El rápido desarrollo de la comunicación intercultural como área de estudio se evidencia en esta década a partir de la proliferación de publicaciones de investigadores y estudiosos como Stewart, Samovar, Prosser, Smith, Condon y Yousef, Barnlund, Sitaram y Cogdell, Fisher y Merrill, Dodd, Weaver, Asante...(Chen y Starosta, 1998).

⁴ Las investigaciones *éticas* se basan en el estudio desde una perspectiva generalizable, mientras que las investigaciones *émicas* se caracterizan por ser estudios basados en una única perspectiva cultural.

Del mismo modo, el inicio de la publicación del *International journal of intercultural relations* supuso una gran influencia para la investigación en el campo de la comunicación intercultural. A pesar del gran impulso en el estudio de esta área de investigación, este periodo inicial se caracteriza por el desorden y la escasez de intentos de integración de las diversas perspectivas teóricas.

Paralelamente, en otros países se iniciaban estudios en este campo (Shuter, 1985). No obstante, en cada contexto cultural, los orígenes de la disciplina y de la comunicación intercultural como objeto de estudio tienen sus propias especificidades; aunque, de forma general, este objeto de estudio ha tenido un menor desarrollo en el resto de países. Concretamente, la comunicación intercultural se revela como un campo de estudio bastante reciente en nuestro contexto (Rodrigo, 1999).

Ante la dispersión en las perspectivas de estudio de la comunicación intercultural, en los años 80, y desde una aproximación multidisciplinar, se percibe la necesidad de coordinar las diversas investigaciones para perfilar mejor el campo de estudio. Concretamente, las obras de Condon y Yousef (1977), *Introduction to intercultural communication* y Samovar y Porter (1978) *Intercultural communication: a reader*, representan los primeros intentos de cohesión. Entre los años 80 y 90 se desarrollan numerosos estudios y publicaciones en el campo de la comunicación intercultural (Gudykunst y Kim, 1984a, 1984b; Gudykunst y Nishida, 1989; Gudykunst y Ting-Toomey, 1988). Desde esta proliferación, se caracteriza este periodo por la construcción teórica y un mayor refinamiento metodológico (Chen y Starosta, 1998):

Por lo que representa a la metodología se impone la vertiente tradicional cuantitativa, aunque en la actualidad la tendencia es hacia la coexistencia (Chen y Starosta, 1998). En este sentido, las publicaciones del *International and Intercultural Communication Annual* estuvieron orientadas a la investigación cuantitativa hasta los años 90, cuando se impuso el pluralismo metodológico.

- Por otra parte, también son considerables aquellas perspectivas teóricas basadas en el papel del lenguaje: *teoría de la gestión coordinada de significados y reglas*, y *teoría retórica*.
- Destacan algunos modelos teóricos basados en la organización cognitiva de los interactuantes, aportando información en aspectos como las percepciones y la atribución de significados: *psicolingüística*, *constructivismo* y *teoría de la categorización y atribución social*.
- Finalmente, teorías que versan sobre el desarrollo de las relaciones interpersonales: *teoría de la penetración social* y *teoría del conflicto*.

A continuación se profundiza en cada uno de estos bloques teóricos, considerando algunas de las perspectivas teóricas que se incluyen en cada uno.

3.1 TEORÍAS BASADAS EN EL PROCESO COMUNICATIVO

Los modelos teóricos desarrollados desde este enfoque se han centrado en diferentes aspectos de la comunicación, básicamente dando importancia a factores diversos del proceso. En este sentido se distinguen tres modelos teóricos básicos de especial interés para el estudio de la comunicación intercultural (Rodrigo, 1999):

- La teoría de la Gestión de la ansiedad e incertidumbre de William B. Gudykunst
- La teoría de la Adaptación transcultural de Young Yun Kim
- La teoría de la construcción de la tercera cultura de Fred L. Casmir.

La **teoría de la reducción de la incertidumbre** fue desarrollada originariamente por Berger y Calabrese (1975)⁵ y se ha extendido y aplicado al contexto de la comunicación

⁵ Berger, C.R.; Calabrese, R.J. (1975) Some explorations in initial interactions and beyond *Human Communication Research*, 1, 99-112. Citado en Dodd (1991).

intercultural, hasta el punto de evidenciarse como una de las aproximaciones teóricas más prolíficas para la comprensión de la comunicación intercultural.

A grandes rasgos, la teoría desarrollada por Gudykunst (*Anxiety / Uncertainty Management*) o *teoría de la gestión de la ansiedad e incertidumbre* se basa en los momentos iniciales de incertidumbre y ansiedad del proceso comunicativo, utilizando la metáfora del *forastero* (*stranger*). El contacto intercultural a menudo, plantea mayores situaciones de incertidumbre y ansiedad que el contacto comunicativo entre personas del mismo grupo cultural, incluso compartiendo una lengua común.

La incertidumbre se entiende como un fenómeno cognitivo que condiciona lo que pensamos sobre el otro, prediciendo y dando explicación a las actitudes, sentimientos, creencias, valores y conductas; mientras que la ansiedad es el componente emocional a las situaciones a las que anticipamos consecuencias negativas. Según Gudykunst (1993) se define la ansiedad como los sentimientos que nos hacen sentir inquietos, tensos, preocupados o aprensivos sobre lo que sucede, como una anticipación de consecuencias negativas. El control de este sentimiento es factible mediante cierta tolerancia ante las ambigüedades.

De este modo, desde esta teoría se propone controlar esta incertidumbre y ansiedad para lograr un grado de comprensión aceptable, mediante unos niveles medios en ambos componentes, ya que si nos encontramos con demasiada incertidumbre o ansiedad puede dificultar la comunicación, mientras que si se dan niveles muy bajos, pueden desmotivarnos ante esta comunicación.

Por otra parte, desde esta teoría se presta una gran importancia a la toma de conciencia del proceso comunicativo. Este aspecto es fundamental para la comunicación intercultural, dado que en estas situaciones no podemos actuar mecánicamente, sino que debemos estar atentos en todo momento a lo que hacemos y decimos. No siempre somos conscientes de este proceso, un claro ejemplo es la comunicación no verbal, de la cual somos bastante inconscientes; pero también en la comunicación verbal ya que a

menudo está repleta de significados implícitos y sobreentendidos que diversifican las posibles interpretaciones.

Para organizar la teoría Gudykunst parte de tres componentes que inciden en la competencia comunicativa: el conocimiento (conciencia de las necesidades para comunicarnos eficazmente), la motivación (deseo de comunicarnos efectivamente) y la destreza (habilidad para hacerlo).

Por otra parte, la teoría de la Adaptación se basa en las dinámicas tanto del viajero como de la persona implicada en procesos de aculturación. Uno de los trabajos más prolíficos desde esta perspectiva es la teoría de Young Yun Kim **teoría de la adaptación transcultural** (Kim y Gudykunst, 1987). Kim desarrolla una teoría sobre la adaptación de los miembros de los encuentros interculturales, a partir de la descripción y explicación del proceso de adaptación a entornos culturales nuevos. Para ello, distingue entre la comunicación personal, en situaciones sociales concretas y la comunicación social.

Desde esta perspectiva, se remite a una competencia comunicativa (*host communication competence*) como capacidad para recibir y procesar efectivamente la información de la sociedad receptora. Establece en esta competencia tres elementos clave, paralelos a los desarrollados por Gudykunst: competencia cognitiva como conocimiento de la cultura y de la lengua del país de acogida, la competencia afectiva que permite la capacidad de motivación para enfrentarse a los diferentes retos (habilidad para entender, empatizar...) y la competencia operacional que hace referencia a la capacidad para actuar.

Finalmente, la **teoría de la construcción de la tercera cultura** (*Third-Culture Building*) basada en el interaccionismo simbólico, pretende no centrarse tanto en las dificultades comunicativas, como en los resultados de la comunicación, planteando la posibilidad de la construcción cooperativa de una tercera cultura que facilite una comunicación intercultural más efectiva. Para ello propone el desarrollo de tres modelos para el proceso de construcción de la tercera cultura: el ciclo de actuación en la construcción individual de la tercera cultura, la construcción de la tercera cultura y el

análisis en otros aspectos que también inciden de forma significativa en los procesos comunicativos interculturales, como es el lenguaje.

3.2 TEORÍAS CENTRADAS EN EL PAPEL DEL LENGUAJE Y DE LA COMUNICACIÓN

La pragmática es el estudio de la capacidad de las personas usuarias de una lengua para asociar oraciones a los contextos donde son apropiadas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993), estudiando la lengua en su contexto de producción. Estos estudios tienen grandes repercusiones en el estudio de la comunicación intercultural y la contextualización de lo que es apropiado. Wittgenstein (1953) rompe con la separación entre lenguaje y pensamiento, justificando que el lenguaje se organiza mediante reglas de uso cultural: es la cultura la que da significado a los enunciados.

Por otra parte, desde perspectivas antropológicas y sociológicas se han desarrollado los estudios de la *etnometodología* y del *interaccionismo simbólico*, aportando nuevas perspectivas al uso lingüístico (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

La etnometodología versa en el análisis de la conversación espontánea entendida como actividad social, donde el lenguaje es un instrumento privilegiado para dar sentido a una situación. Desde este posicionamiento la realidad no se descubre, sino que se interpreta, se construye, se negocia y se mantiene a través de las interacciones sociales. El estudio de la gestión de turnos de palabras, y de los tipos de encuentros comunicativos son aspectos clave a estudiar desde este enfoque.

Desde el interaccionismo simbólico se otorga una gran importancia a la estructuración de las interacciones. El compromiso conversacional en el inicio de una interacción, la negociación a lo largo del encuentro, las posiciones que adoptan las personas participantes y los marcos o patrones de actuación que tienen, configuran la interacción como un ritual.

Los avances teóricos y metodológicos acontecidos en estas disciplinas han contribuido en gran medida en el estudio de la contextualización de la producción lingüística. Prueba de ello, es la importancia que se atorga desde corrientes teóricas como la lingüística del texto, el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional y la semiótica textual (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

A pesar de que estos modelos teóricos en rigor no se desarrollaron específicamente para el estudio de la comunicación intercultural, sus aportaciones y aplicaciones a investigaciones y estudios en esta temática han sido considerables. Entre los modelos teóricos que ahondan específicamente en los procesos comunicativos y lingüísticos destacamos la teoría de la gestión coordinada de significados y reglas, y la teoría retórica.

La **teoría de la gestión coordinada de significados y reglas** (*coordinated management of meaning and rules theory*) es una teoría de la comunicación que se ha aplicado al estudio de la comunicación intercultural (Dodd, 1991). Se sostiene que la comunicación humana es imperfecta por naturaleza, y por tanto, la perfección comunicativa no existe. El objetivo de la comunicación es la *coordinación*, entendida como el modelo de interacción que da sentido y coherencia a los participantes. En este sentido, la gestión de significados compartidos supone asignar una única interpretación al mensaje por parte de cada participante. Es decir, gestionar desde las diversas perspectivas una única interpretación, que no dé lugar a dudas o malentendidos.

Por otra parte, las reglas se definen como la organización de los significados coordinados para cada comunicador / a. Este proceso se lleva a cabo mediante dos tipos de reglas: *reglas constitutivas* que definen el significado, y *reglas regulativas* que guían el comportamiento.

Otra aproximación teórica al estudio de la comunicación intercultural es desde la **teoría retórica**. En rigor, los primeros estudios en comunicación intercultural fueron de naturaleza antropológica o retórica (Dodd, 1991). Por diversas razones se consideran las aportaciones de esta perspectiva teórica para el estudio de la comunicación intercultural:

la teoría retórica permite el análisis no sólo de las diferencias individuales, sino también de las propiedades del contexto. En este sentido, permite concentrar el análisis en aspectos holísticos de los interactuantes. Por otra parte, permite el análisis de la adaptación del mensaje a la dimensión situacional de la interculturalidad.

A continuación se presenta un tercer bloque de enfoques teóricos referentes a la organización cognitiva de las personas participantes en el encuentro comunicativo. De forma similar, se profundiza en modelos teóricos mucho más amplios que desbordan el estudio de la comunicación intercultural, pero cuyas aportaciones no pueden ser obviadas.

3.3 TEORÍAS DE ORGANIZACIÓN COGNITIVA PARA LA COMUNICACIÓN

Entre las teorías que se basan en la organización cognitiva de las personas que participan de un encuentro comunicativo intercultural, son destacables para el estudio de la comunicación intercultural: la psicolingüística, el constructivismo, y la teoría de la categorización y atribución social.

La **psicolingüística** aparece a consecuencia de la búsqueda de explicaciones a cerca de la adquisición y el desarrollo del lenguaje y su uso (Vila, 1993). Se ocupa de los procesos cognitivos implicados en los momentos de la comprensión o de la producción de mensajes, rompiendo los planteamientos conductistas clásicos. Supone la irrupción de concepciones como la creatividad lingüística entendida como la capacidad natural de comprender y producir infinidad de enunciados a partir de la combinatoria de reglas limitadas.

El **constructivismo** representa la integración de diversos enfoques en una visión constructiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1986, 1990). Entre las diversas aportaciones de este modelo teórico, destaca la concepción cultural de la construcción de los esquemas mentales. En este sentido, las concepciones



constructivistas aplicadas a la comunicación asumen que las personas poseen un sistema cognitivo para interpretar los significados y acciones de los demás. De este modo, la cultura influye en la organización de los esquemas desarrollados por las personas. Es decir, las diferentes visiones e interpretaciones son culturalmente variadas.

Otra de las grandes aportaciones de este modelo para la comunicación intercultural es la importancia del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1979) y la unión entre aprendizaje, desarrollo y contextos de relación interpersonal.

Por otra parte, desde algunas perspectivas (Casmir, 1997), se manifiesta la importancia de los roles, estereotipos y esquemas como aspecto relevante para la comprensión de la comunicación y la categorización social. Así mismo, otras perspectivas (Gudykunst, 1989) sostienen que la categorización social favorece sesgos positivos para grupos culturales de pertenencia, y sesgos negativos para los demás grupos. En este sentido, la **teoría de la categorización y atribución social** aporta al estudio de la comunicación intercultural una visión y análisis en profundidad sobre la categorización social. Se sostiene que ésta se encuentra relacionada con la atribución. Desde esta teoría se facilita el desarrollo de explicaciones para la percepción y la interpretación del comportamiento de los demás.

Finalmente, a continuación se comentan las aportaciones de otras perspectivas teóricas que hacen hincapié en las relaciones interpersonales entre las partes, y su aplicación ante el fenómeno de la comunicación intercultural.

3.4 TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO DE RELACIONES INTERPERSONALES

Serrano (2003) nos advierte que *cuando nos comunicamos no sólo pasamos información sino que también nos relacionamos*. Efectivamente, diversas teorías hacen hincapié en el desarrollo de relaciones interpersonales a través de la comunicación. Desde diversas disciplinas se han desarrollado aproximaciones teóricas para el estudio de las relaciones interpersonales humanas. No obstante, se destacan a continuación aquellas perspectivas teóricas que tienen una repercusión especial para el estudio de la comunicación intercultural (Chen y Starosta, 1998): la teoría de la penetración social y la teoría del conflicto aplicada a la comunicación intercultural.

La **teoría de la penetración social** sostiene que las relaciones humanas están determinadas por la información que se comparte sobre cada uno de los implicados: profunda o superficial. Desde esta perspectiva, se proponen cuatro etapas: orientación, intercambio afectivo exploratorio, intercambio afectivo e intercambio estable. Las diferentes etapas presentan tres características básicas:

- Las relaciones interpersonales se desarrollan desde un nivel superficial hasta un nivel íntimo y personal.
- El cambio de nivel de relaciones viene determinado por el grado de información que se revela sobre uno mismo.
- Los mensajes que se revelan desde un nivel superficial pueden ser muy amplios pero poco profundos.

Desde esta perspectiva teórica se deduce la importancia de la revelación de información personal de los implicados en un proceso de comunicación intercultural, para favorecer el establecimiento de unas relaciones interpersonales que favorezcan el intercambio comunicativo.

Por otra parte, la **teoría del conflicto intercultural** en la comunicación se ha desarrollado especialmente en los últimos años (Dodd, 1991), evidenciando la naturaleza multifacética del conflicto. Desde algunas perspectivas (Ting-Toomey, 1999), se entiende el conflicto como comportamiento normativo; es decir, es una forma de acción social regulada por las normas culturales.

De este modo, la cultura modela tanto el tipo de conflicto que se desencadena como también el proceso de resolución del conflicto más adecuado desde cada perspectiva cultural. Por ejemplo en las culturas de alto contexto⁶, las personas tienden a encontrar la causa del conflicto como importante, tienden a ser sensibles a la violación de las normas, tienden a ser indirectas en el estilo de comunicación y tienden a utilizar estilos intuitivos para la resolución de conflictos.

Por otra parte, las culturas individualistas tienden a utilizar un estilo directo para la resolución de conflictos, mientras que las culturas colectivistas tienden a utilizar estilos indirectos y evitan la comunicación directa a cerca del conflicto.

Las diferentes aportaciones de las teorías presentadas a lo largo de este apartado pueden resumirse en la figura 2.2. A continuación, recogiendo todas estas aportaciones se plantea el modelo de comunicación intercultural que ha servido de guía y orientación para esta investigación.

3.5 HACIA UN MODELO DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Las aportaciones de los distintos modelos teóricos recogidos en la figura 2.2, son el referente para el desarrollo y profundización del modelo de comunicación intercultural en el que este trabajo se ha basado.

Fig.2.2 Teorías que subyacen al modelo de comunicación intercultural

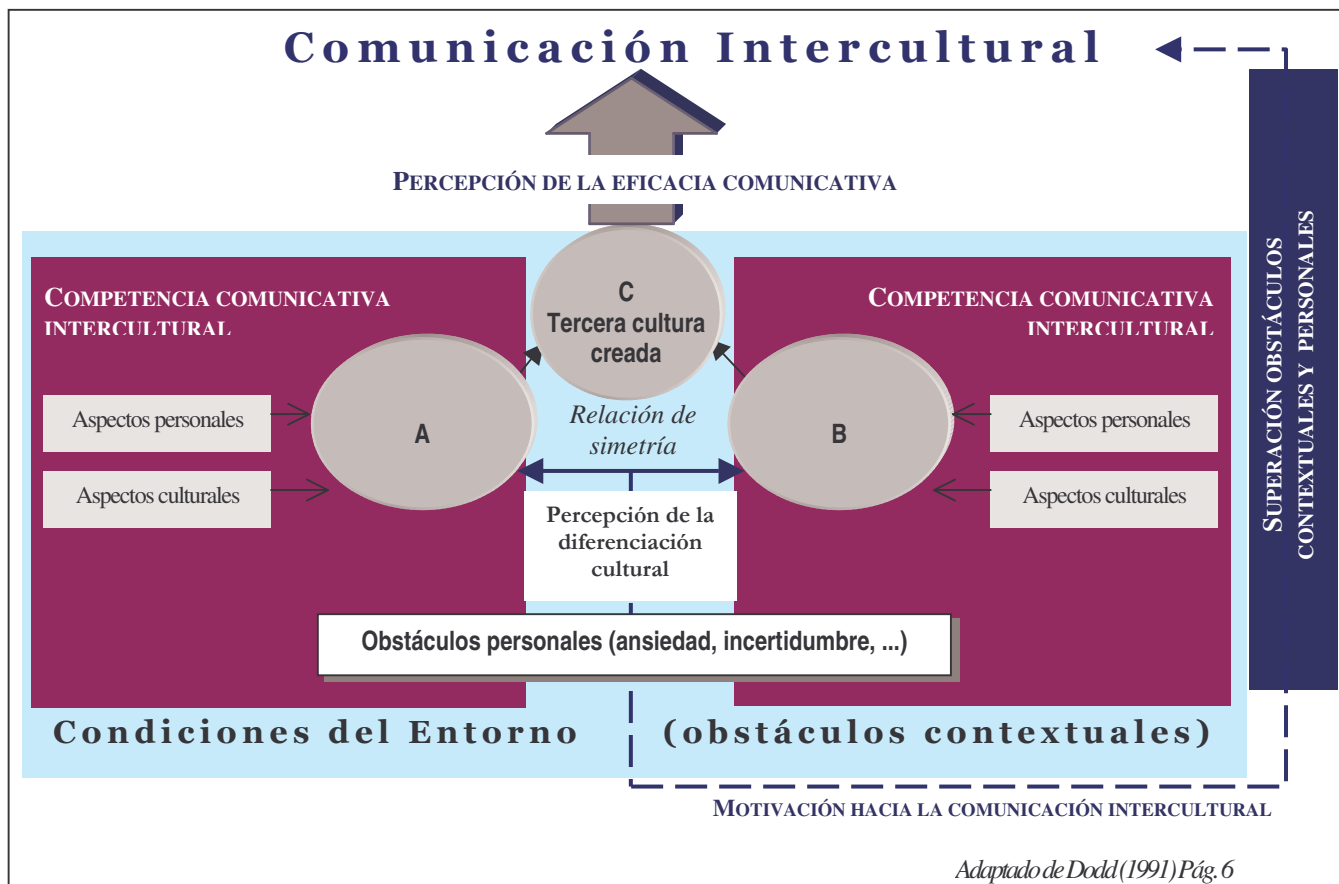


Teniendo en cuenta esta concepción, se propone un modelo de comunicación intercultural, basado en las perspectivas teóricas comentadas, tal como se representa en la figura 2.3, que recoge las aportaciones de los distintos enfoques teóricos al modelo de comunicación intercultural

En este sentido, la comunicación intercultural se ha definido en apartados anteriores como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales diferentes que superan algunas de las barreras para la comunicación intercultural.

⁶ Para más información sobre las culturas colectivistas/individualistas y las de alto/bajo contexto, consultar el apartado 2.5 sobre las orientaciones culturales

Fig.2.3 Modelo de comunicación intercultural



El modelo de comunicación intercultural que presentamos, se basa en el proceso comunicativo desde una perspectiva interpersonal entre las personas A y B. Ambas personas parten de unos aspectos personales y también unos referentes culturales que les definen y les diferencian. No obstante, es en la percepción de tales diferencias culturales entre las personas que interactúan donde yace la idiosincrasia de la comunicación intercultural. Estos aspectos inciden en el grado de incertidumbre y ansiedad que genera el encuentro multicultural. Este fenómeno junto a la falta de competencia intercultural constituyen gran parte de los obstáculos personales que dificultan la eficacia comunicativa. Al mismo tiempo, que subyacen una serie de obstáculos contextuales (definidos por el lugar, la relación entre las personas, el contexto, la situación, ...) que también pueden incidir negativamente en el encuentro.

En este sentido el grado de competencia comunicativa intercultural y la motivación que tengan las personas en el encuentro intercultural favorecerán la superación de estos obstáculos personales y contextuales, para poder llegar a unos significados compartidos

entre ambas personas, en la llamada tercera cultura, fruto, entre otros elementos, de la adaptación de las participantes.

En este sentido, únicamente podemos alcanzar la comunicación intercultural a través de la superación de algunos de los obstáculos contextuales y personales, y ante la percepción de la eficacia comunicativa por parte de los y las participantes del encuentro. Estos dos elementos pueden ser alcanzables a través de la adaptación de las personas en la llamada creación de una “tercera cultura” que medie entre ambas; así como a través de un mayor grado de competencia comunicativa intercultural.

Dada la remarcada importancia que tienen la competencia comunicativa intercultural y los obstáculos para la comunicación intercultural, para esta investigación, estos aspectos serán identificados y profundizados en el siguiente capítulo, incidiendo en los tres elementos básicos de la competencia: cognitivo, afectivo y comportamental; así como en los aspectos que subyacen en cada una de estas competencias.

A continuación, se profundiza un poco más en los elementos presentes en el proceso comunicativo intercultural. Básicamente se hace referencia a componentes verbales y no verbales, teniendo en cuenta su incidencia en la comunicación intercultural, tal como ha sido definida.

4 DIMENSIONES BÁSICAS EN EL ESTUDIO DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

En el estudio de la comunicación intercultural, aparecen dos dimensiones básicas que inciden en el proceso comunicativo y que configuran el contacto intercultural: la comunicación verbal y la comunicación no verbal.

Además hay más casos en los que el desconocimiento cultural puede ocasionar dificultades, ya que ante el contacto verbal intercultural se pueden dar tres situaciones básicas:

- Uno de los interlocutores tenga que utilizar una lengua que no es la misma en que fue socializado
- Ambos utilicen la misma lengua pero sean de culturas distintas
- Utilicen una tercera lengua o lenguaje comunes (por ejemplo, el *spanglish*⁷). En este sentido, habitualmente se distingue entre tres producciones posibles: el *sabir* es una lengua mixta resultante de dos lenguas diferentes, que no tiene una estructura bien definida, el *pidgin* con una gramática coherente y el *creole* cuando dicha lengua mixta y coherente gramaticalmente se convierte en la lengua principal de una comunidad.

Para una mayor caracterización de los componentes verbales en la comunicación intercultural, es importante previamente contextualizar los debates todavía sin resolver a cerca de la naturaleza de la lengua y sus relaciones con la cultura. Así mismo, es importante señalar las relaciones que se establecen entre la lengua y el poder, tanto desde la perspectiva de la lengua como instrumento de poder, como también de construcción de la realidad. A partir de las reflexiones realizadas entorno a la lengua, podremos plantearnos la posibilidad de utilizar una lengua común a nivel internacional.

⁷ El spanglish es un fenómeno de uso abundante en diversas regiones de Estados Unidos. Se calcula que las personas de origen hispano residentes en EUA lo utilizan en mayor o menor medida (no se trata de un fenómeno lingüístico uniforme). Tiene diversos vehiculos de difusión como: literatura (Giannina Braschi y Ana Lydia Vega), revistas (*latina*), portales de internet (loquesea.com), programas de televisión americanas (*sábado gigante*, *el show de Cristina*), y radio (se calculan más de 275 emisoras en español que incorporan spanglish), y la música (Carlos Santana, Los Lobos, Molotov, etc. incluso existe una recopilación musical llamada *spanglish101*). Esta difusión ha dado lugar a la creación de diccionarios de spanglish (Ilán Stavans) e incluso la creación de una cátedra en el Amhesrt College de Massachusetts.

4.1.1 LENGUAJE, PENSAMIENTO, CULTURA Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

El código verbal representa, a grandes rasgos, un conjunto de reglas sobre cómo utilizar el vocabulario para la creación de mensajes. Básicamente se parte de cinco conjuntos diferentes pero interrelacionados de reglas que se combinan para la creación del lenguaje: la fonología, la morfología, la semántica, la sintáctica y la pragmática. Para la comunicación intercultural, cada uno de estos aspectos pueden afectar negativamente: una pronunciación imperfecta de una lengua adquirida puede dificultar la comprensión, o incluso provocar reacciones negativas en los interactuantes⁸; conocer el significado de las palabras no es suficiente, a menudo el vocabulario puede tener connotaciones⁹ específicas; no tiene porqué coincidir el orden de las palabras en un nuevo idioma¹⁰; el sentido del humor, el uso del lenguaje en diferentes contextos pueden variar mucho de una lengua a otra.

Para la interpretación de un idioma, la *equivalencia* del lenguaje es un aspecto básico (Lustig y Koester, 1996; Samovar et al., 1998). En este sentido, pueden darse cinco situaciones en las que la falta de equivalencia puede constituir una barrera importante para la comunicación intercultural:

- No equivalencia léxica o de vocabulario
- No equivalencia idiomática: frases hechas y modismos¹¹
- No equivalencia gramática – sintáctica
- No equivalencia cultural o experiencial

⁸ Estudios sobre fonología han puesto de manifiesto la diversidad lingüística, ejemplo de ello son los 21 sonidos consonánticos y 5 vocálicos de la lengua inglesa, en contraste con los 13 sonidos vocálicos portugueses, o los 28 consonánticos y 8 vocálicos del catalán.

⁹ En los estudios de semántica se distingue entre los significados *denotativos* como públicos, objetivos; de los significados *connotativos* de las palabras, entendidos como aquellos significados subjetivos, afectivos, y personales.

¹⁰ Por ejemplo en coreano el verbo se sitúa después del sujeto y complementos.

¹¹ Por ejemplo, expresiones como *está lloviendo a cántaros*, *plou a bots i barrals*, o *it's raining cats and dogs* no tienen una traducción exacta, ni el vocabulario tiene el significado usual.

- No equivalencia conceptual.

Los valores y creencias influyen enormemente en la comunicación. Aspectos que se evidencian tanto en las dificultades de traducción ante palabras que no tienen equivalentes o ante modismos, o grupos de palabras difícilmente traducibles. Incluso en las onomatopeyas que tratan de reproducir sonidos de la realidad, ponen de manifiesto las diferencias lingüísticas que evidencian esa interpretación diferente de la realidad¹². Por otra parte, estas diferencias culturales en cuanto a creencias e ideologías se manifiestan también en aquellas ideas abstractas que pueden no existir en otras culturas o significar cosas diferentes¹³. Quizás el ejemplo más claro es el del gran número de palabras que utilizan los esquimales para designar la nieve, entre 7 y 50¹⁴. De hecho, desde algunas perspectivas (Altarejos y Moya, 2003:29) se advierte de la necesidad de tener un ámbito de sentido compartido entre las personas que se relacionan para poderse dar la comunicación intercultural.

Con el propósito de profundizar un poco más en la naturaleza del lenguaje, partiremos de dos de las discusiones clásicas que todavía son vigentes en la actualidad y que tienen repercusiones importantes en la concepción de la comunicación intercultural.

Ante el análisis del origen de la lengua, se plantea en primer lugar el dilema entre lo innato y lo adquirido (Rodrigo, 1999). Es decir, nos podemos plantear si la capacidad lingüística se adquiere mediante unas predisposiciones innatas que nos permiten producir y comprender infinidad de oraciones, o bien si el uso de la lengua depende totalmente de la cultura, para su interpretación y producción. Desde una perspectiva innatista (Chomsky, 1975), se sostiene como la clave de la adquisición del lenguaje es el *dispositivo de adquisición de la lengua*, ya que nos suministra las reglas de producción que nos permiten producir y comprender la totalidad de combinaciones de oraciones en una lengua. Esta perspectiva se basa en la existencia de unos universales

¹² Por ejemplo en castellano llamamos *guau* al sonido del ladrido, mientras en catalán *bup*. O el *mú* castellano de las vacas, y el *boo moo* inglés.

¹³ Por ejemplo en Igbo, el idioma de Nigeria no existe palabra alguna para designar ventana, sino que utilizan *mpio* que significa *abrir*.

¹⁴ En el idioma esquimal, llamado Inuktitut en Canadá, Inupit en Alaska o Kalaallisut en Groenlandia, por ejemplo tiene palabras que diferencian entre la caída de la nieve (*gana*) y la que ya está caída (*akilukak*).

lingüísticos, es decir, se parte de la creencia de que en todas las lenguas existe una gramática universal común. De este modo, entre ellas difieren en sus estructuras superficiales, pero poseen similitudes básicas en su estructura profunda. Esta perspectiva está fundamentada básicamente a partir de los estudios de Chomsky.

Por otra parte, desde la etnografía de la comunicación¹⁵, se sostiene como el uso de la lengua depende de la cultura, subcultura y de las normas del contexto. Éstas tienen un papel activo tanto en la elección de las opciones comunicativas como en la interpretación de su contenido. Es decir, la práctica conversacional se entiende como una de las manifestaciones más relevantes de la cultura (Hernández, 1999: 135).

Ante esta situación dicotómica entre posiciones innatistas como la de Noam Chomsky y posiciones ambientalistas como la adoptada por la etnografía de la comunicación suscitan también posiciones intermedias como la de Vander Zandem (1990) realzando que tanto los aspectos innatos como los aprendidos desempeñan un papel importante en la adquisición del lenguaje. Desde esta perspectiva se integran ambas posiciones innatistas y ambientalistas para una visión más completa del proceso de adquisición lingüística. Concretamente, Hernández Sacristán (1999) justifica cómo la falta de equivalencia entre los idiomas responde a diferencias ambientales importantes. No obstante, esta variabilidad cultural no impide la comunicación, ya que la capacidad de comprensión de estas diferencias permite la construcción de un sistema lingüístico – cultural virtual. Paradójicamente esta capacidad representa un alcance universal básico para la comunicación intercultural (Hernández, 1999: 70-73).

Por otro lado, otra dicotomía importante respecto a la naturaleza del fenómeno lingüístico es sobre si las capacidades perceptivas de las personas son o no alteradas por la adquisición del lenguaje. Es decir, si el hecho de adquirir la capacidad lingüística en un contexto cultural u otro puede representar o no variaciones en nuestras percepciones de la realidad o cosmovisión (Hernández, 1999).

Desde principios del siglo XIX ya se señalaba que el lenguaje no sólo era reflejo de la cultura y estructuras mentales sino también la causa de ellas. La hipótesis de Sapir-Whorf¹⁶ (años 50)¹⁷ que ha dado lugar a la teoría del relativismo lingüístico considera que la lengua de un pueblo configura su cultura, porque determina la percepción y la representación que tiene el hablante de la realidad. En este sentido, estos planteamientos suponen una continuidad y complementariedad con las ideas de Herder (García, F.J. 2003:108) y Humboldt (Lomas, Osoro y Tusón, 1993), salvando las distancias de focalización en la antropología lingüística de Sapir y Whorf.

Desde esta perspectiva se sostiene que las diferentes lenguas implican no sólo diferencias culturales sino también diferencias en las estructuras intelectuales y emocionales de los hablantes. De hecho, algunos ejemplos que sustentan la teoría del relativismo lingüístico son las variaciones en el vocabulario por factores ambientales¹⁸, y las variaciones en las gramáticas lingüísticas, que se fundamentan en distintas concepciones del tiempo, en mostrar respeto a la jerarquía social¹⁹, y sobre los pronombres utilizados en función de las características culturales²⁰.

Otros señalan que el lenguaje no determina el pensamiento, sino que el pensamiento se establece previamente al lenguaje. Una prueba de ello reside, según esta visión, en la existencia de pensamientos o ideas inexplicables con palabras, pero que son totalmente reales.

¹⁵ La etnografía de la comunicación nace de los trabajos de Hymes y Gumperz en la década de los 60. Desde sus comienzos, esta disciplina surgió con una orientación interlingüística e intercultural. Básicamente, se entiende la práctica comunicativa como manifestación de la cultura.

¹⁶ En Europa, el peso de lenguas con amplia tradición escrita y siglos de reflexión gramatical acentuó la hegemonía de las teorías sobre aspectos formales de la lengua (fonología y morfosintaxis); en cambio, en Estados Unidos, la necesidad de estudiar las lenguas amerindias de tradición oral, favoreció el interés de la antropología al estudio de los usos comunicativos (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

¹⁷ En 1921 el antropólogo Edward Sapir empezó a articular una posición teórica alternativa sobre el lenguaje, sosteniendo que el lenguaje influencia e incluso determina el modo de pensamiento. Uno de sus estudiantes, Benjamin Whorf, continuó desarrollando las ideas de Sapir hasta los años 50.

¹⁸ Por ejemplo el gran número de palabras para designar la nieve para los y las esquimales.

¹⁹ Por ejemplo, el *usted* español, *vostè* catalán, *Sie* alemán, junto a sus respectivas conjugaciones verbales no tienen una traducción gramatical que muestre el respeto en otros idiomas como el inglés.

²⁰ Por ejemplo en sociedades individualistas como las angófonas, el pronombre personal *yo* (*I*) siempre va en mayúsculas, mientras que el *tu* (*you*) no. Por otro lado, en sociedades donde se diferencia entre el yo según el contexto, se dan variedad de pronombres para designar el *yo*: más de 12 en vietnamita, más de 10 en China, y alrededor de 100 en japonés.

Posicionarse en una u otra perspectiva, tiene repercusiones en cómo entendemos la comunicación intercultural²¹. Por un lado, la hipótesis de Sapir-Whorf llevada en extremo supone la imposibilidad de la traducción de una lengua a otra. De hecho, hay que reconocer las dificultades de traducción ante palabras que no tienen equivalentes²² o los modismos; o ideas abstractas que pueden no existir en otras culturas o significar cosas diferentes. Cada cultura puede tener concepciones distintas de la realidad, por eso en ocasiones es difícil encontrar la experiencia equivalente de una cultura a otra. Además de tales dificultades, si partimos de la hipótesis de Sapir-Whorf, podríamos llegar a interpretar la imposibilidad de comunicación intercultural, dado que a las diferencias lingüísticas, hay que añadir las diferentes percepciones de la realidad. En este sentido, la hipótesis de Sapir-Whorf supone un cierto determinismo fuerte en la interacción del lenguaje con el medio, asociando férreamente las categorías del pensamiento humano al lenguaje (García, 2003). Pero desde algunos planteamientos también se ha advertido que la relatividad lingüística aunque afecta a nuestro comportamiento cognoscitivo, no es más que un factor poderoso, pero modificable (Lustig y Koester, 1996).

En este sentido, existen entre los seguidores de la teoría del relativismo lingüístico, dos posiciones; una firme o la *versión determinista*, que sostiene que el lenguaje funciona como prisión para el pensamiento, y por tanto, la traducción es imposible; y otra *versión más suave*, donde se sostiene que el lenguaje moldea el pensamiento y la experiencia en el mundo, pero es posible aprender nuevas categorías, y por tanto la comunicación intercultural es posible (Bennett, 1998).

De hecho, desde algunos posicionamientos (Hernández, 1999:31), se advierte de la dificultad en posicionarse ante esta discusión sobre la relación entre las estructuras lingüísticas y la cosmovisión o percepciones de los y las hablantes. Desde este punto de mira se sostiene que existe tal relación, aunque es conveniente distanciarse de

²¹ Esta dicotomía, curiosamente se refleja en expresiones populares como el refrán vasco *izena duenak badu izana* (lo que tiene nombre tiene existencia) y la expresión catalana *el nom no fa la cosa* (el nombre no hace la cosa).

²² Tal como hemos visto en apartados anteriores. Por ejemplo, la palabra *violación* en árabe.

vinculaciones rígidas entre ambos elementos. De este modo, desde el estudio que presentamos asumimos la relación entre el lenguaje y la cosmovisión de las personas de forma poco rígida, aceptando que la comunicación intercultural es posible a pesar de ciertas diferencias en la percepción de la realidad de las personas hablantes.

Otro elemento a considerar en el análisis del lenguaje para la comunicación intercultural es la asimetría de poder que a menudo conlleva. En este sentido, a continuación se profundiza en las diferencias de poder de las lenguas, y en las situaciones de asimetría que pueden originarse en una situación de comunicación intercultural.

4.1.2 LENGUAJE Y PODER

La lengua además de entenderse como un instrumento de comunicación y de representación del mundo, es necesario observar como también representa un instrumento de acción (Hernández, 1999: 68). En toda comunicación los participantes se autorrepresentan en una posición determinada, sujeta a negociación a lo largo del encuentro (Rodrigo, 1999). Se toman posiciones de inclusión o exclusión en relación con la persona interlocutora; y se define el contexto de la interrelación. En este contexto, tiene gran relevancia el poder de las personas y su acceso en la sociedad.

Un tipo de manifestación de poder en el lenguaje se expresa en nombrar o dar nombre a la realidad. La lengua desempeña en este sentido, un papel esencial en la construcción social de la realidad. El poder yace no sólo en la capacidad de nombrar las cosas, sino también en el reconocimiento de las mismas. De hecho, el dominio de un idioma es un aspecto bastante importante, especialmente para la inmigración. Según Storti (1990) aprender bien el idioma del nuevo contexto ofrece bienestar, seguridad y autoestima en las personas. De este modo, en una interacción entre una persona nativa y una persona que aprende un nuevo idioma, a menudo se presenta cierta asimetría de poder. Esta asimetría puede superarse entendiendo la interacción de forma distinta a la interacción entre personas nativas, y repensando la figura de las personas participantes como agentes sociales activas en un encuentro comunicativo intercultural (Byram, 1997).

En ocasiones incluso es el lenguaje el que define nuestra competencia: en los diversos oficios se debe saber dominar los nombres técnicos propios. En el caso de la inmigración, está claro que a menudo, aquel que conozca el idioma de la sociedad receptora tendrá mayor facilidad para desenvolverse en la misma, y por tanto, un grado de poder mayor. Por ejemplo, se evidencia un grado de participación mayor en las escuelas de sus hijas e hijos, de aquellos miembros de familias magrebí que conocen el idioma (Vilà, 2001).

En algunos casos, para facilitar la comunicación intercultural se da la necesidad de la utilización de una lengua auxiliar que medie en la comunicación intercultural. En estos casos se recurre a utilizar una lengua común; es una condición necesaria pero no única. Ante este planteamiento cabe preguntarnos si verdaderamente es posible la implantación de una lengua común. Desde algunas posturas se ha dado repuesta a estos planteamientos, a partir de la propuesta del inglés como idioma común vehicular para la comunicación intercultural. De hecho el gran número de websites y portales en este idioma, evidencian en gran medida esta realidad.

Por otra parte, al margen de plantearnos una lengua común vehicular para la comunicación intercultural, también nos podríamos plantear la posibilidad de una lengua internacional auxiliar, como lo fue el *esperanto*. Aunque cabría preguntarse su viabilidad dado que se trata de una propuesta basada en la buena voluntad. Quizás sería esperar demasiado, dada la historia de las relaciones internacionales hasta el momento. Además no tendríamos en cuenta las propias dinámicas lingüísticas existentes en la actualidad, como es el caso del papel que está desarrollando el inglés como sustituta de esta lengua internacional.

La utilización mayoritaria o imposición de una lengua u otra también constituye una cuestión básicamente de poder. Incluso, la determinación de una lengua oficial o la variedad estándar de una lengua, responden a políticas y normativas lingüísticas con base de poder. Efectivamente, la sociolingüística ha demostrado que estas acciones no son neutras sino que responden a determinados valores y posturas ideológicas por parte de las personas panificadoras (Lomas, Osoro y Tusón, 1993:37). Cabe destacar que la

propuesta de utilizar el idioma inglés también remite a justificaciones desde su sencillez gramatical. Aunque, las lenguas no están dotadas de estatus sociolingüístico alto o bajo casualmente: estas diferencias derivan directamente de situaciones en las que intervienen según García (2003:120) dos factores principales: las características del contexto social y las otras lenguas en contacto de la comunidad.

Por ejemplo, las diferentes lenguas europeas no se encuentran en una situación de igualdad (Siguán, 1995). Las diferencias entre ellas nos remiten a aspectos de estatus político y jurídico, pero también al número de hablantes, intensidad y variedad de uso y aprendizaje, así como en los medios de comunicación que tienen en su disposición o en el prestigio que tienen. Este es el reto de Europa y de la humanidad: se trata de poder gestionar una situación plurilingüe en la que hay un claro predominio del inglés en el ámbito mundial. En definitiva se están produciendo tres tendencias opuestas recogidas por Rodrigo (1999):

- En primer lugar, la propuesta del inglés como segunda lengua de los europeos, a pesar de que la Unión Europea recomienda que se estudien dos lenguas extranjeras. Desde esta perspectiva, se promueve una uniformización opuesta a la diversidad existente. Esta situación es preocupante para la mayoría de Estados europeos, ya que se considera como reto a la humanidad el poderse comunicar sin perder la riqueza lingüística y cultural existente.
- Una segunda tendencia, propone proteger las lenguas que están en peligro de extinción, estableciendo políticas de protección para resistir el avance de lenguas más favorecidas por el mercado.
- Finalmente, una tercera propuesta es la modificación de las lenguas a partir de su uso, como el fenómeno del *spanGLISH*.

Esta tendencia a la asimetría en la comunicación intercultural puede suponer una barrera importante para la comunicación intercultural, tal como ha sido concebida en esta investigación. En este sentido, el análisis de la asimetría como un obstáculo contextual para la comunicación intercultural ha sido analizado en el siguiente capítulo.

Para terminar este apartado, se puede señalar la propuesta de Eco (1994) que también es compartida por Rodrigo (1999):

Una Europa de políglotas no es una Europa de personas que hablan con facilidad muchas lenguas, sino, en el mejor de los casos, de personas que pueden encontrarse hablando cada uno su propia lengua y entendiendo la del otro, que no sabría hablar de manera fluida, pero que al entenderla, aunque fuera con dificultades, entenderían el “genio”, el universo cultural que cada uno expresa cuando habla la lengua de sus antepasados y de su propia tradición.

Desde esta perspectiva, el pluralismo lingüístico no es una maldición para la comunicación intercultural, sino un presente enriquecedor, como también se destaca desde el Corán en relación a los signos divinos en la naturaleza²³.

Al margen de las situaciones de poder o asimetría en la comunicación intercultural ante el uso de distintos idiomas, otro elemento a tener en cuenta es que utilizando un mismo idioma pueden darse diferencias importantes que pueden constituir una situación de comunicación intercultural. En este sentido, a continuación se profundiza en las variaciones etnolingüísticas que acontecen entre personas que hablan un mismo idioma pero que forman parte de comunidades lingüísticas diferentes.

4.1.3 COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS Y VARIACIONES ETNOLINGÜÍSTICAS

Las variaciones etnolingüísticas hacen referencia al lenguaje utilizado por un grupo de personas, llamado comunidad lingüística, que tiene unos rasgos únicos de pronunciación, vocabulario y uso lingüístico (Dodd, 1991).

²³ *La creación de los cielos y de la tierra, la diversidad de vuestras lenguas y de vuestros colores, son también un signo; en verdad, hay en esto signos para el universo.* (Sura XXX los griegos, 21. El Corán)

El comportamiento verbal está relacionado con los grupos sociales y las actitudes hacia esos grupos. De este modo, identificar el dialecto o lengua de una persona, también puede producir estereotipos o prejuicios entre los hablantes. En otras palabras, las variaciones etnolingüísticas en los patrones lingüísticos capturan la atención de los hablantes y les asocian estereotipos relacionados con esas formas lingüísticas. En este sentido, se han llevado a cabo investigaciones relacionando el lenguaje con el estatus social; también se ha estudiado la influencia de dichas variaciones en la evaluación del profesorado sobre el lenguaje del alumnado, así como los estereotipos étnicos asociados; finalmente, los estudios en el ámbito de la empresa han evidenciado la influencia de tales estereotipos en el proceso de selección de personal (Dodd, 1991). Tales investigaciones parecen evidenciar que las variaciones etnolingüísticas favorecen la aparición de estereotipos, asociados a numerosos aspectos, como por ejemplo la clase social.

Desde la Sociolingüística se explica este fenómeno como consecuencia de un proceso histórico, a partir de la *hipótesis de las normas lingüísticas*. Esta hipótesis sostiene que el prestigio de una comunidad lingüística se explica a través de cómo las normas culturales tienen una favorabilidad hacia su variación lingüística en concreto. El grado de prestigio y aceptabilidad de una comunidad lingüística se conoce como la *vitalidad etnolingüística*. Otros puntos de vista realzan la importancia de utilizar el discurso etnolingüístico para su propia identificación identitaria (identidad etnolingüística). En este sentido, se sostiene como un alto sentido de la identidad etnolingüística favorece ciertas competencias para las relaciones interpersonales (Ting-Toomey, 1999).

Por otra parte, al margen de las comunidades lingüísticas, destacan las variaciones de estilo de cada hablante o región. En este sentido, en el apartado siguiente se profundiza en algunas diferencias lingüísticas que afectan a la comunicación intercultural, fruto del estilo comunicativo verbal de cada tendencia cultural o personal.

	Personal	Contextual
Aspecto en el que se centra el lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en lo individual en el estilo personal • Se utiliza el lenguaje para enfatizar la identidad personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el papel de los hablantes • El lenguaje se utiliza para definir las relaciones entre los hablantes • En algunos idiomas existen vocablos específicos asociados al género, a los distintos grados de intimidad, a las ocasiones formales específicas, y según el estatus social de los hablantes
	Afectivo	Instrumental
Función del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje se utiliza para negociar las relaciones interpersonales y para conseguir la aprobación social 	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje se utiliza para alcanzar los objetivos
	Circular	Lineal
Modo de explicación	<ul style="list-style-type: none"> • Se enriquece el discurso con detalles importantes para su comprensión. • Se da una mayor importancia en la explicación de aspectos que contextualizar el discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> • El discurso se organiza del punto A, al B y al C. • Las conclusiones se pronuncian de forma explícita al final del discurso

Los *estilos directo e indirecto* definen el grado en que los hablantes revelan sus intenciones a través de la comunicación verbal explícita. En este sentido, desde un estilo directo, la función principal del lenguaje es expresar sentimientos, ideas y pensamientos tan clara y lógicamente como sea posible. En otras palabras, se presenta toda la información explícita en el mensaje. En cambio, desde un estilo indirecto el mensaje depende en gran medida del contexto, en vez de depender del lenguaje hablado. Ante el fenómeno de la comunicación intercultural, personas de estilo indirecto pueden percibir a las de estilo directo como insensibles y ruidosas; y éstas a las de estilo indirecto como poco claras y ambiguas.

Los *estilos elaborado y sucinto* conciernen a la calidad del habla que se valora desde la cultura. Un estilo elaborado representa un uso rico y expresivo del lenguaje, cargado de metáforas, exageraciones, proverbios, afirmaciones y modismos; mientras que un estilo sucinto incluye la utilización de silencios, pausas, eufemismos ... En mitad del continuum se encuentra el *estilo exacto* que se caracteriza por expresar de forma justa la información requerida.

Los *estilos personal y contextual* definen un continuum caracterizado en un extremo por un lenguaje centrado en lo individual en el estilo personal, y en el otro extremo,



4.2 COMUNICACIÓN NO VERBAL

La comunicación no verbal es un proceso multisensorial que habitualmente se establece de forma espontánea, e implica un conjunto de comportamientos no lingüísticos que a menudo son inconscientes (Lustig y Koester, 1996). En este sentido, la comunicación no verbal incluye tanto aspectos conscientes e intencionales, como comportamientos no intencionales (Samovar et al., 1998). Hall (1981; 1999)²⁴ alertó en sus estudios más pioneros sobre la importancia de la parte más inconsciente e invisible de la comunicación no verbal.

Cada cultura puede tener un código de expresión corporal diferente que si desconocemos nos puede afectar en la eficacia de la comunicación intercultural. En la realidad comunicativa se produce una sinergia entre los dos tipos de comunicación, verbal y no verbal. Muchos de los papeles que ejercen los sentidos no pueden ser entendidos de forma aislada, sino en un contexto más amplio donde intervienen más elementos no verbales e incluso verbales²⁵.

Desde el estudio de la comunicación no verbal, acontece de forma similar a la comunicación verbal, el debate entre posturas innatistas que sostienen la naturaleza innata y universal de aspectos no verbales en la comunicación²⁶; y posturas ambientalistas, que por el contrario parten del aprendizaje cultural de tales manifestaciones, y por tanto evidencian las diferencias culturales en la comunicación no verbal.

Por otra parte, posturas como la de Knapp (1982) son eclécticas señalando que ni los planteamientos innatistas ni ambientalistas son suficientes para explicar la naturaleza de

²⁴ Con títulos como la *dimensión oculta*, o el *lenguaje silencioso* (*silent language, hidden dimension*).

²⁵ De este modo, en un saludo pueden intervenir mensajes táctiles, gestuales, olfativos y verbales al mismo tiempo.

²⁶ Algunas de las posturas universalistas más reconocidas son: Charles Darwin, Michael Argyle, Paul Ekman (estudios sobre la universalidad de las expresiones faciales) y Robert Ardrey (estudios sobre la territorialidad).

contexto americano sólo el 35% del mensaje era verbal, ante un 38% de entonación y el resto de actitud corporal. Fruto de estos estudios declaró la popular frase célebre: *el hombre es un ser multisensorial que algunas veces verbaliza*.

Por otra parte, en 1956 el psiquiatra Jürgen Ruesch³⁰, introdujo un nuevo término para estos estudios, el de *comunicación no verbal*. Finalmente, fueron destacables las aportaciones de Edward Hall (1959) como pionero en identificar al menos diez actividades humanas en los *sistemas de mensaje primario*, constituidos en gran parte por aspectos no verbales.

En la actualidad, la importancia prestada ante el fenómeno de la comunicación no verbal está generalizada. Esta importancia se sostiene ante todo, por su funcionalidad comunicativa, en cuanto a comunicar actitudes y emociones, que pueden desarrollar gestos propios. Al mismo tiempo, se relaciona con la comunicación verbal, a través de los siguientes procesos:

- Completa significados ilustrando, clarificando, elaborando, explicando, reforzando o repitiendo lo que se está diciendo.
- Acentúa el mensaje verbal, enfatizando algunos aspectos.
- Contradice el mensaje verbal, voluntaria o involuntariamente³¹.
- Regula la interacción. Controla los turnos de comunicación de cada hablante, mediante desviaciones de miradas, inclinaciones de cabeza... Mediante estos gestos se manifiesta el interés en hablar, en escuchar, en no ser interrumpido etc.
- Produce feedback o retroalimentación a la persona que está hablando, para adaptar el mensaje a las señales del oyente.

³⁰ en RueschyKees (1956) *Notas sobre la percepción visual de las relaciones humanas*

³¹ Por ejemplo, cuando una persona dice que *se encuentra perfectamente, que no está preocupada* pero al mismo tiempo lo hace en un tono y una expresión muy triste.

desde cada referente cultural³³. Incluso aunque en culturas distintas coincida el gesto, puede no coincidir su significado concreto. Por ejemplo, la V de victoria con los dedos índice y corazón, en algunos países como la República Dominicana tiene connotaciones negativas.

Aprender las peculiaridades de la propia cultura sobre la comunicación no verbal, no es un proceso verbalmente explícito, sino que se aprende básicamente a través de la observación y de la experiencia. Tal como mencionó Hall (1981) los primeros niveles culturales se comunican a través de los mecanismos no verbales. Frecuentemente se adquieren de forma inconsciente, raramente se cuestionan y sólo se manifiestan explícitas cuando se infringen.

En la comunicación intercultural, a menudo los malentendidos surgen a consecuencia de las interpretaciones de los mensajes no verbales: existe una clara tendencia a reaccionar emocionalmente a las transgresiones de aquello que se percibe como *natural*. De este modo, la comunicación no verbal y la cultura se encuentran relacionadas en dos sentidos (Samovar y Porter, 1998): Los comportamientos no verbales se basan en la cultura de la persona que comunica; y al mismo tiempo, la cultura determina el momento apropiado de manifestar los comportamientos no verbales.

Profundizar en las manifestaciones de estas diferencias en el comportamiento no verbal, es el objetivo del próximo apartado, donde se ahonda en la estructura de la comunicación no verbal basada en los estudios realizados.

³³ Un ejemplo de Condon y Yousef (1977) es el gesto de un profesor británico en el Cairo, de sentarse enseñando la suela de los zapatos (comportamiento *fortuito*), fue interpretado por su alumnado como un insulto (significado *compartido* por la cultura egipcia).

Los gestos pueden ser muy diversos en modo y número³⁵ de cultura a cultura³⁶ (Samovar et al., 1998). Pueden agruparse, de mayor a menor expresividad comunicativa, en tres tipos, según Ekman y Friesen (1969):

- Los *emblemas*, de los cuales somos muy conscientes
- Los *ilustradores* que caracterizan las muestras de afecto
- Los *reguladores* y los *adaptadores*, de los que casi somos inconscientes.

Los *emblemas* son gestos que tienen un significado concreto y claro y que funcionan como si se tratara de un término verbal. Por ejemplo, el símbolo de victoria, haciendo una uve con los dedos índice y medio, y con la palma de la mano hacia fuera.

El número de emblemas así como su significado puede variar considerablemente de una cultura a otra³⁷. Por ejemplo, desde 100 emblemas en estudiantes norteamericanos a 250 en estudiantes israelíes (Knapp, 1982). Algunos estudios se han centrado en como la manera de señalar los objetos y las personas difiere culturalmente (Hernández, 1999: 92-106). Desde algunos contextos como el español o el norteamericano, se utiliza el dedo índice, mientras que en Alemania se utiliza el dedo meñique, o en Japón, la palma de la mano.

Los *ilustradores* son gestos que van unidos al habla y que sirven para ilustrar lo que se dice verbalmente. Su utilidad básica es de aclarar lo que se está diciendo. Por ejemplo, dibujar un círculo en el espacio con las manos, si hablamos de algo global, o señalar

³⁵ Por ejemplo, tal como descubrieron Morris, Collett, Marsh y O'Shaghnessy (Samovar et al., 1998) se aislaron 20 gestos con la mano comunes en diversas culturas con significados muy diversos. Al mismo tiempo, destacan los 247 gestos diferentes que se utilizan en los países árabes (Samovar et al., 1998).

³⁶ Existen manuales que explican los gestos y su significado en diversos idiomas [Por ejemplo en francés: Calbis y Montredon (1986)]

³⁷ El emblema de hacer un círculo con los dedos índice y pulgar significa en EEUU y por extensión en otros países, OK. Pero en Brasil, Australia, Irán, Nigeria, Grecia y Cerdeña se considera un gesto obsceno, mientras que en Japón significa dinero y en el sur de Francia es cero o sin valor. El emblema que para los españoles significa que un lugar está lleno (uniendo las yemas de los dedos repetidas veces), para un belga es sinónimo de miedo. También el movimiento de la cabeza en forma de negación y afirmación, tienen un significado totalmente opuesto en los Balcanes y el resto de Europa.

hacia una calle cuando se está indicando una dirección. Concretamente, se habla de siete tipos diferentes de ilustradores (Dodd, 1991):

- *Batutas* para enfatizar una frase o palabra,
- *Directores* para señalar en el espacio
- *Ideográficos* para manifestar líneas de pensamiento³⁸
- *Kinetógrafos* para mostrar la acción del cuerpo³⁹
- *Pictográficos* para dibujar una imagen literal en el aire
- *Reguladores* para ilustrar el cambio de turno en la conversación
- *Espaciales* para mostrar relaciones espaciales.

Los gestos espaciales no son tan conscientes como los reguladores, aunque se utilizan de forma intencional. Las variaciones culturales que puedan darse están en función de un uso mayor o menor de este tipo de gestos.

Por otra parte, las muestras de afecto suelen transmitirse por medio del rostro, aunque también pueden darse por la postura del cuerpo. La conciencia e intencionalidad de estos gestos pueden ser variables.

Los *reguladores* son gestos que mantienen y regulan las conversaciones entre dos o más interactuantes. Este tipo de gestos son menos conscientes, ya que se desarrollan como hábitos arraigados y casi involuntarios; aunque somos muy conscientes de ellas cuando las producen los demás.

Finalmente, los *adaptadores* son un tipo de comportamiento no verbal que cumple funciones adaptativas como satisfacer necesidades, dominar emociones, desarrollar contactos sociales... Pueden ser auto-dirigidos (*autoadaptadores*), o gestos que se hacen sobre el propio cuerpo y se incrementan a medida que aumenta la angustia (rascarse,

³⁸ Por ejemplo: mostrar con los dedos el primer punto, el segundo, el tercero,... mientras se explican.

³⁹ Por ejemplo, mover los brazos y parte del cuerpo para ilustrar que se hizo una carrera.

cogerse, frotarse...). Pueden dirigirse a objetos, para cubrir una tarea instrumental (escribir con un bolígrafo) o bien, para descargar tensión y sentirse más seguro (bolígrafo en las manos en un / a orador / a). O finalmente, pueden ser heterodirigidos (*heteroadaptadores*) que representan aquellas manifestaciones hacia los demás, como agresiones, protección...

La postura es otro comportamiento significativo de la kinésica. Destacan tres comportamientos básicos: las posturas inclusivas, interpersonales y reflectivas (Dodd, 1991). Las posturas inclusivas implican la utilización del cuerpo para separar grupos o individuos. Las posturas interpersonales hacen referencia a los modos de sentarse de dos personas en una conversación cara a cara. Finalmente, las posturas reflectivas implican la repetición de una postura por parte de otra persona. En este sentido, la postura o el modo de sentarse pueden suponer múltiples interpretaciones e incluso malentendidos, tratándose por ejemplo de tendencias culturales informales y formales (Samovar et al., 1998): Por ejemplo, cruzar las piernas al sentarse es común en muchos lugares, mientras que puede ser ofensivo en países como Turquía o Gana.

Las expresiones faciales representan las manifestaciones más obvias de la kinésica. Aunque expresan estados de ánimo básicos como la tristeza, alegría, disgusto, furia, sorpresa y el miedo (Chen y Starosta, 1998), sus manifestaciones pueden tener una gran diversidad de interpretaciones, ya que en cada contexto las personas aprenden a manejar las emociones de forma culturalmente apropiada. Por ejemplo, en Japón la sonrisa no sólo expresa felicidad y afectividad, sino que también es un modo de evitar situaciones molestas o embarazosas

Algunos de los aspectos más estudiados son las manifestaciones de pena y alegría, en algunos contextos más controladas y en otros más exageradas; la sonrisa como manifestación emocional, cuya variación cultural se presenta tanto en la cantidad, como en las causas que originan dicha manifestación (Samovar et al., 1998).

Finalmente, la oculésica pone de manifiesto la importancia de la mirada y el contacto ocular para la comunicación intercultural. Se dice que la mirada es una de las partes más

El uso del espacio a menudo responde a necesidades de territorialidad⁴⁰. La *territorialidad* se entiende como aquella necesidad de defender y proteger un espacio concreto. Representan una serie de comportamientos que se manifiestan para demostrar la pertenencia o el derecho a controlar un espacio determinado. Las diferencias culturales en territorialidad pueden manifestarse de tres formas:

- Pueden diferenciarse en cuanto al grado de territorialidad que se tiende a manifestar. Un lugar donde pueden evidenciarse este tipo de diferencias es en el lugar de trabajo: despachos compartidos, despachos aislados, tabiques, muros, etc.
- Pueden diferir en el número posible de espacios o lugares donde manifestar la territorialidad. Desde algunas culturas la territorialidad se manifiesta en todas las posesiones; incluso en los automóviles: tocar un coche puede ser como tocar a su dueño.
- Pueden diferir también, en las reacciones habituales en respuesta a la invasión del territorio propio, evitando la confrontación o no.

Finalmente, el *espacio personal* se centra en el uso del espacio dinámico o variable, en la estructura inconsciente del microespacio que rodea inmediatamente el cuerpo físico. En este sentido, destacan dos aspectos importantes: el espacio personal y la burbuja.

Edward Hall⁴¹ (1990) creó el término de *proxémica* para designar el estudio de cómo las personas difieren en el uso de su espacio personal. Sugirió que las personas actúan en cuatro zonas o espacios personales distintos:

- La *distancia íntima*, para relaciones amorosas y familiares

⁴⁰ Si nos fijamos en el uso de los bancos de un parque, podemos observar como las personas tienden a respetar el espacio personal de cada uno, distribuyéndose en los asientos estratégicamente, de forma que si uno se sienta en un extremo del banco, la siguiente persona, una vez ocupados todos los bancos, lo hará en el otro extremo; mientras que si uno se sienta en el centro, tiene muchas posibilidades de quedarse solo. Situaciones muy semejantes podemos observar en el metro o en el cine, en horas no puntas.

⁴¹ Según un estudio realizado en 1986 sobre comunicación interpersonal de norteamericanos de clase media.



- La *distancia personal*, para reuniones sociales o en la calle
- La *distancia social*, en oficinas, tiendas, hoteles...
- La *distancia pública*, en política, conferencias, etc.

En función de cada una de estas distancias, se distinguen diferentes espacios según sea una fase cercana o lejana, para reflejar las diferencias de personalidad o factores ambientales que pueden influir en acercamiento o alejamiento (Hall, 1999).

No obstante, las distancias varían según las distintas culturas. Esta percepción del espacio no es la misma en todas las culturas; el mismo Hall establece un orden de diferentes grupos étnicos, teniendo en cuenta sus relaciones distanciales, basándose en un continuo desde culturas de contacto hasta el extremo de las de no contacto. De este modo, según sus estudios, personas árabes, latinas, africanas y afroamericanas, asiáticas, anglosajonas y escandinavas, representan en este orden la pertenencia a culturas de contacto hasta las de no contacto.

Estas diferencias en cuanto a la proximidad pueden explicar expresiones lingüísticas culturales en diversos idiomas como por ejemplo: *donde caben dos, caben tres* (española), que denotaría una cultura de contacto; o la expresión americana *I need my space* (necesito mi espacio) que evidenciaría una cultura con tendencia a ser de no contacto.

EL PARALENGUAJE

El paralenguaje hace referencia a los estudios de la voz y del uso de signos vocales en la comunicación. Los estudios sobre el paralenguaje se centran en el conjunto de sonidos audibles que acompañan el lenguaje oral para aumentar su significado.

En otras palabras, el discurso oral viene acompañado de elementos simbólicos que no son el propio discurso verbal. En este sentido, los estudios sobre paralenguaje se centran en tres tipos de elementos:

- La calidad de la voz: volumen, ritmo, tono, entonación, velocidad, intensidad, resonancia, claridad, inflexión y timbre.
- Caracterizadores vocales: risa, llanto, susurros...
- Y segregaciones vocales (*eh, ah, um, shhh...*) que aportan significado al menaje oral.

Habitualmente se interpretan los sentimientos y las emociones de los y las hablantes a través de las variaciones de la voz. De este modo, cambiando la voz, su intensidad, tono o gravedad, se cambia un enunciado con multitud de diversas connotaciones afectivas: alegría, tristeza, ira, etc. Al mismo tiempo, nos aportan información sobre estados emocionales, status socioeconómico, nivel educativo, género, etc.

La cultura también influye en los aspectos paralingüísticos. Se dan numerosas variaciones culturales que implican que diferentes comportamientos tienen diferentes significados (Calloway-Thomas et al., 1999). Por ejemplo, en términos de volumen desde algunas culturas árabes un volumen alto se interpreta como fortaleza y sinceridad, mientras que en otras culturas como la tailandesa y la japonesa hablar bajo es un signo de buena educación.

EL SILENCIO

Otra fuente de diferencias lingüísticas está en los silencios. Éstos están presentes en toda comunicación verbal, ya que desde una perspectiva gestáltica actúan como *figura* y *fondo*, una no es posible sin la otra; actuando ambas de forma dinámica y con diversas manifestaciones culturales. Hernández (1997) define el silencio como la actividad cognitiva que propicia la ausencia de la actividad verbal. Tal suceso no implica que no sea comunicativa, ya que tal actividad no puede entenderse al margen de la actividad verbal.

El silencio concreto puede ser el medio expresivo de una acción comunicativa también concreta, la interpretación de la cual puede obtener notables divergencias en cuanto a la intencionalidad que se le atribuye.

En la comunicación intercultural, cómo se entiende el tiempo influye en el comportamiento comunicativo. Aspecto que se evidencia en denominaciones como el término CPT (*Coloured People's Time*) para designar las diferentes concepciones sobre el tiempo entre *blancos* y *negros* en Estados Unidos.

Uno de los aspectos que quizás pueda tener una mayor incidencia para la comunicación intercultural desde los estudios de cronémica, es la orientación hacia el tiempo pasado, presente y futuro. Ante una orientación al pasado, se enfatiza la tradición, el respeto a los padres y a la gente mayor, costumbres, etc.; mientras que en una orientación al presente se valoran las experiencias más actuales, la espontaneidad, el placer inmediato, la suerte, etc.; finalmente, la orientación hacia el futuro se manifiesta en la valoración de las actividades y experiencias para el futuro, y cierta seguridad y control de sus vidas.

Por otra parte, las reglas culturales implícitas para regular las experiencias de forma significativa, es otro aspecto que puede diferir de una cultura a otra. En este sentido, desde algunas perspectivas (Lustig y Koester, 1996) se proponen tres tipos de sistemas de tiempo:

- *Técnico*, que responde a la medida científica y tecnológica precisa
- *Formal*, a través de recursos naturales o convenciones sociales. Entre algunos ejemplos de sistemas formales se encuentran las fases lunares, el cambio de estación o los movimientos solares.
- *Informal* como el tiempo que se debe utilizar para las diversas actividades. Las medidas informales responden a la puntualidad apropiada de llegada a una reunión, cuanto tiempo esperar a un amigo que se retrasa, cuanto tiempo estar en la mesa después de comer, etc

Estas diferencias pueden dar lugar a malentendidos y/o a percepciones sesgadas. La reacción a la puntualidad, por ejemplo, se basa en nuestras raíces culturales.

Otro aspecto que supone diversos modos de entender el tiempo, es el *tiempo monocrónico – policrónico*⁴³; entender el tiempo de forma lineal o cíclica; o la *sincronía cultural* (Hall, 1981), entendida como los ritmos, movimientos y tiempos de una cultura. Estos aspectos pueden tener amplias diferencias entre el movimiento de los peatones en una ciudad como Barcelona, o en una población rural.

Al mismo tiempo, diversos estudios sobre las diferencias culturales en el uso e interpretación de aspectos no verbales de la comunicación, se basan en el análisis de los sentidos. De hecho en los estudios de la kinésica, como ya se ha comentado, el sentido de la vista tiene una marcada importancia; así como el sentido del tacto para los estudios de la prosémica. En este sentido, a continuación se profundiza en aquellos estudios que parten de la relevancia de los sentidos como el tacto, el gusto y el olfato, para la comunicación intercultural, especialmente para los aspectos no verbales.

EL TACTO

El tacto es quizás el componente más básico de la comunicación humana⁴⁴. En la *comunicación táctil* intervienen tanto elementos contextuales como también características de los participantes. La interpretación que se haga será distinta en función del contexto cultural y ambiental, la relación entre los comunicantes, la intensidad, la duración del mensaje o la percepción del mismo como intencional o no. Aunque actualmente, se ha descubierto que el tacto favorece en general, la producción de endorfinas responsables de efectos tranquilizadores y relajantes.

Knapp (1982) aunque no recoge todos los comportamientos táctiles, hace una clasificación interesante ordenando en cinco categorías, parte de los diferentes tipos de contacto táctil:

⁴³ Para más información consultar el capítulo 3.

⁴⁴ Somos descendientes de unos primates que dedicaban entre el 15% y el 20% de su tiempo a tocarse los unos a los otros (Serrano, 2003).

- El *contacto funcional – profesional* representa un contacto táctil impersonal, sin mayores interpretaciones. Por ejemplo, el caso del tacto de un médico a su paciente.
- El *contacto social – cortés*, es más personalizado pero ante interacciones muy formales: se trata de mensajes altamente codificados y ritualizados. Por ejemplo en culturas occidentales, sería el apretón de manos.
- El *contacto táctil de amistad – calidez* transmite cierta emoción, el saludo es más informal e individualizado y menos codificado, dando paso a una mayor espontaneidad.
- El *contacto de amor – intimidad* expresa un vínculo emocional, representado por un contacto menos estereotipado y más individualizado.
- Para llegar a la última *tipología sexual*, donde el contacto táctil es el más individualizado y menos formal. Pero no significa que no está libre de socialización diferencial en las diversas culturas.

Jones y Yarbrough (Hall y Hall, 1990) identificaron cinco significados del tacto que pueden ayudar a la comprensión de la naturaleza de la comunicación intercultural táctil:

- El tacto indica afecto. Sentimientos y emociones negativas y positivas.
- El tacto también se utiliza como signo de juego, para no tomarse en serio.
- El tacto es utilizado a menudo como mecanismo de control.
- El tacto puede responder a rituales, normalmente implicados en saludos o despedidas.
- Finalmente, el tacto también se utiliza en actividades sociales, pueden ser breves o más prolongados según la actividad.

Las múltiples interpretaciones pueden desencadenar diversos significados, que básicamente vienen influenciados por los siguientes factores (Samovar y Porter, 1998): el estado de ánimo, las experiencias anteriores, la relación interpersonal percibida, el lugar del cuerpo, la presión del tacto, su duración, la percepción del mismo como accidental o a propósito, y el contexto.

Las diferencias culturales han sido estudiadas a partir de la distinción entre *culturas táctiles* y *no táctiles* (Hall, 1999), tal como se ha señalado en apartados anteriores. Según diversos estudios realizados, las culturas orientales suelen ser poco táctiles en algunos aspectos. También se suele decir que la cultura norteamericana dominante es poco táctil, en relación con los países latinoamericanos y/o España. Caminar cogidos del brazo es una costumbre frecuente en Sudamérica y en España, si se trata de mujeres o parejas. En cambio, en algunos países norteamericanos, rozarse con alguien es motivo de disculpa.

Las culturas además, también difieren en el lugar del cuerpo a tocar⁴⁵; quien tocar a quien, sobre todo en lo que respecta a las relaciones de género; y en las ocasiones o contextos donde tocarse es aceptable. La cultura distingue entre los contextos públicos y privados para el tipo de comunicación táctil a establecer.

A menudo, un reflejo sobre la comunicación táctil en los diferentes contextos culturales son el saludo, el beso y el abrazo. Los *saludos*⁴⁶ son mensajes táctiles muy ritualizados y diversos según las culturas, pudiendo dar lugar a bastantes malentendidos. Cada cultura posee su ritual específico: algunos ejemplos son las cabezas que se tocan, bocas unidas, mejillas rozadas con los labios, manos besadas, narices que se frotan,...

Una de las formas más características del saludo, es el *beso*. Pero tanto el número de besos, como el lugar de aplicación de los mismos, varía también según las culturas: un único beso, dos, tres e incluso cuatro, en la mejilla o en la mano..., son algunos ejemplos.

⁴⁵ En Tailandia y Malasia no se acostumbra a tocar la cabeza ya que se considera la parte espiritual y sagrada del cuerpo, mientras que en países como Estados Unidos es la parte más usual.

⁴⁶ Se sostiene que el rito del saludo tiene su origen en la caza, ya que en las sociedades primitivas el grupo se separaba en el momento de ir a cazar, lo que daba lugar a las despedidas emotivas, ya que de su regreso dependía la supervivencia del grupo.

Por otra parte, el *abrazo*⁴⁷ es otra de las formas más comunes de saludar. Del mismo modo, que en las anteriores formas de saludo, las variaciones culturales pueden ser notables.

EL GUSTO

En el análisis del *gusto*, los estudios básicamente nos remiten al placer culinario y al apetito. En este sentido, las diferencias culturales, no se encuentran al margen de estas consideraciones, sino que cada cultura establece su orden culinario y calificará a los alimentos como comestibles y no comestibles. Claro ejemplo de ello, son los alimentos como los insectos, el perro, el cerdo, los ojos de algunos animales, arácnidos, caracoles, ... o el hecho de comerse algunos alimentos crudos como las ostras, el pescado, ... no son compartidos con el mismo placer en diferentes contextos

A pesar de que desde un punto de vista biológico, el ser humano es omnívoro, la cultura selecciona determinados alimentos como no aceptables; es decir, difiere el significado que se le atribuye en cada cultura a determinados alimentos.

De todos modos, aunque en una cultura sean aceptables determinados alimentos, no significa que la totalidad de los pertenecientes a ese grupo cultural, compartan esos criterios. Desde esta perspectiva, los hábitos alimenticios son producto de nuestra socialización; la alimentación es un identificador cultural que permite diferenciarnos de otras culturas. En este sentido, la alimentación constituye un complejo sistema de signos, imágenes y un protocolo de situaciones y comportamientos propios en cada cultura.

⁴⁷ Se sostiene que se remonta en sus orígenes a los países árabes, cuando los grupos nómadas se cruzaban en el desierto, se cacheaban para asegurarse que no se ocultaban armas bajo la chilaba. Tender la mano para saludar tiene el mismo origen: mostrar que se está desarmado.

El desconocimiento de este sistema puede originar graves conflictos interculturales. Del mismo modo que la tendencia etnocéntrica de pensar que el gusto es universal puede ocasionar también frecuentes malentendidos en la comunicación intercultural.

EL OLFATO

Los aromas representan la forma más antigua de comunicación dominante en la naturaleza desde los inicios que diferenció plantas y animales (Serrano, 2003:41). A pesar de la primacía del medio audiovisual en la especie humana, la importancia de los olores se encuentra latente, siendo la química un elemento determinante en nuestro circuito interior.

Se han desarrollado estudios sobre sistemas de códigos químicos. El *sistema de códigos químicos* incluye la hedor natural corporal, lágrimas, sudor, olores del hogar, y otros fenómenos similares. Las personas partimos de sistemas distintos basados en las diferentes preferencias alimentarias, modos de vida, hábitos y entorno. Estas diferencias, a menudo se utilizan para la interpretación de grupos culturales. Por ejemplo, se sostiene que los occidentales no vegetarianos desprenden un hedor especial por el hecho de consumir carne roja, desagradable para otras culturas (Lustig y Koester, 1996).

En este sentido, el *olfato* ocupa un lugar bastante importante en nuestras situaciones cotidianas, ya que es un sentido del cual no prescindimos nunca. En la comunicación no verbal, a menudo somos inconscientes de ello, y sólo solemos tener conciencia de ello, cuando por lesiones cerebrales o alteraciones transitorias debemos prescindir de este sentido. Los seres humanos recibimos y emitimos multitud de mensajes olfativos. El olfato comunica no sólo en conversaciones cara a cara, sino también cuando alguien no se encuentra presente, ya que el olor puede ser un evocador importante de recuerdos, sentimientos, etc.

Sin embargo cada cultura valora de forma distinta dichos mensajes, convirtiendo ciertos olores en aceptables, deseables y rechazables según cada cultura, interviniendo en las

reacciones ante los distintos olores (Samovar et al., 1998). Por ejemplo, el olor a cebolla es usado como perfume en algunas culturas orientales, mientras que en occidente se valora como un olor desagradable y molesto.

De hecho, el mismo sentido del olfato no tiene la misma consideración en todas las culturas. En Occidente es bastante común la creencia de que el olfato es un sentido primitivo o *poco civilizado*; en cambio, para algunas culturas el sentido del olfato es muy importante y tiene una incidencia muy explícita. Por ejemplo: los habitantes de Andaman en el Golfo de Bengala, tienen un calendario basado en los olores de los diferentes periodos del año, o en la India una forma tradicional de dar la bienvenida es oler la cabeza.

Además los olores pueden tener un importante papel en la transmisión de emociones en la comunicación interpersonal (Hall, 1999). Por ejemplo, en algunas culturas árabes es costumbre oler el aliento, ya que es una forma de relacionarse afectivamente con los demás, negarle el aliento a un amigo se interpreta como avergonzarse de él.

Desconocer tales diferencias puede suponer una mayor incertidumbre en la comunicación intercultural. Para superar esta situación es favorable prestar atención a los aromas que nos rodean y cómo afectan a la comunicación.

No obstante, algunos estudios han puesto de relieve otros aspectos a tener en consideración para el análisis de la comunicación no verbal en contextos multiculturales. En este sentido, en el siguiente apartado se comentan algunos de estos estudios centrados en elementos como las reacciones de la piel, el aspecto físico e indumentarias de las personas que interactúan.

OTROS ELEMENTOS NO VERBALES

Finalmente, destacan algunos estudios sobre otras dimensiones de la comunicación no verbal que son relevantes en la comunicación intercultural, ya que en modo estricto, todo aquello que decimos, hacemos, creamos e incluso llevamos puesto, puede

5 RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL SEGUNDO CAPÍTULO

En este capítulo hemos pretendido reflejar el concepto de comunicación intercultural en el que se basa esta investigación. De este modo, la comunicación intercultural se entiende como aquella comunicación de forma interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que ello pueda suponer una barrera importante que altere la eficacia comunicativa.

Llegar a esta concepción de la comunicación intercultural no es fruto del azar, sino de un proceso histórico que nos remite a los orígenes de este campo de estudio en la segunda guerra mundial y a la creación de la ONU. Durante el desarrollo de la comunicación intercultural como campo de estudio son remarcables las investigaciones pioneras de Edward T. Hall.

Estas investigaciones pioneras han propiciado el desarrollo de marcos teóricos comprensivos del fenómeno de la comunicación intercultural. Modelos teóricos basados en distintos aspectos de la realidad comunicativa: por ejemplo, teorías centradas en los procesos comunicativos interculturales; teorías centradas en el papel del lenguaje en la comunicación intercultural; teorías basadas en la organización cognitiva de las personas que participan de un encuentro intercultural; y teorías centradas en las relaciones interpersonales.

Estos enfoques lejos de ser contradictorios o contrapuestos, son fácilmente integrables en un modelo de comunicación intercultural global e integral, representado en la figura 2.3 (página 22). Desde la perspectiva de este estudio, el análisis de la comunicación intercultural está enriquecido desde diversos enfoques o miradas. De este modo, cada modelo teórico analizado ofrece una serie de aportaciones de gran valor para la comprensión del fenómeno de la comunicación intercultural.

Ofrecen una mirada de proceso en cuanto a los elementos presentes al inicio del contacto intercultural (*teoría de la reducción de la incertidumbre y ansiedad*); a los procesos de adaptación de los y las participantes (*teoría de la adaptación transcultural*); y sobre los procesos de creación de nuevos elementos culturales compartidos por las personas que interactúan (*teoría de la construcción de la tercera cultura*).

También se ofrece una mirada hacia la importancia del lenguaje, por ejemplo en la inexistencia de la perfección lingüística o comunicativa, y en la importancia de la coordinación entre las personas participantes basada en la gestión de significados compartidos entre las personas interactuantes (*teoría de la gestión coordinada de significados y reglas*). Al mismo tiempo, también nos ofrece el análisis holístico del proceso comunicativo y el análisis de la adaptación del mensaje en situaciones interculturales (*teoría retórica*).

Por otra parte, la mirada hacia la organización cognitiva de las personas que participan en la comunicación intercultural nos ofrece el análisis de los procesos constructivos (*teoría constructivista*), así como los procesos de categorización de las personas (*teoría de la categorización social y atribución*).

Finalmente, la mirada hacia las relaciones interpersonales en un encuentro comunicativo intercultural favorece prestar mayor atención al estudio de la voluntad de revelar información sobre uno / a mismo / a en las relaciones interculturales (*teoría de la penetración social*); así como a la influencia de la cultura en el tipo de conflictos interculturales y en los procesos de resolución de los mismos (*teoría del conflicto intercultural*).

Partir de un modelo de comunicación intercultural es básico para fundamental este estudio. Entre otros elementos, este modelo configura las dos dimensiones básicas para el estudio de la comunicación intercultural: la comunicación verbal y la comunicación no verbal.

El estudio de la comunicación verbal evidencia la importancia de las diferencias culturales reflejadas en el lenguaje como la no equivalencia léxica o de vocabulario, la no equivalencia idiomática, la no equivalencia gramatical o sintáctica, la no equivalencia cultural o experiencial y la no equivalencia conceptual.

Al mismo tiempo, también se ha hecho hincapié en la relación entre el lenguaje y el poder, en las relaciones interculturales. Las relaciones asimétricas que pueden suponer el uso de una lengua u otra, se revela como uno de los retos en sociedades plurilingües como la española o la europea. No obstante, el uso de distintos idiomas no es el único reto planteado desde una perspectiva básicamente verbal, sino que las variaciones etnolingüísticas en un mismo idioma o los estilos comunicativos, pueden suponer diferencias importantes a considerar para garantizar el éxito en la comunicación intercultural.

Finalmente, desde el estudio de la comunicación no verbal se ha puesto de manifiesto la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación, así como las diferentes aportaciones de los estudios realizados sobre la kinésica, la prosémica, el paralenguaje, la cronémica, y algunos sentidos como el tacto, el gusto y el olfato, altamente influidos por los referentes culturales propios de cada persona. Estos estudios ponen de manifiesto algunas diferencias básicas potenciales en un encuentro comunicativo intercultural.

Estas diferencias a nivel verbal y no verbal, en la comunicación intercultural, ponen de relieve la gran importancia de desarrollar, en las personas, una serie de capacidades que posibiliten el éxito en los encuentros comunicativos interculturales. Estas capacidades hacen referencia a la *competencia comunicativa intercultural*, y desarrollar y profundizar en este constructo, es el objetivo básico del próximo capítulo.

H

CAPÍTULO 3

ACIA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL



INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior, hemos tratado los elementos constitutivos de la comunicación intercultural en cuanto a factores verbales y no verbales. Hemos visto como estos elementos son potencialmente diferentes en función de los referentes culturales de cada una de las personas que interactúan. Cobra por tanto, una singular importancia el reconocimiento de esta diversidad cultural y su influencia en la comunicación para poder comunicarnos efectivamente en contextos multiculturales.

Esta diversidad cultural ha sido estudiada desde múltiples y variadas perspectivas, profundizar en algunos de los modelos de mayor reconocimiento, es el objetivo del primer apartado de este capítulo. El desconocimiento de esta diversidad cultural y su posible incidencia en la comunicación es fuente de posibles dificultades u obstáculos para el diálogo intercultural. Al mismo tiempo, el contexto comunicativo tal como ha sido descrito en el capítulo anterior, puede favorecer también una serie de obstáculos o dificultades, en los que profundizaremos en el segundo apartado. Estos obstáculos, junto

sentido, la cultura decide a qué aspectos prestar atención y qué aspectos ignorar, básicamente para proporcionar una protección al sistema nervioso ante la sobrecarga de información (Hall, 1978).

Al mismo tiempo, la cultura juega un papel relevante en la estructuración de nuestras percepciones, dotándonos de formas de interpretación de las personas¹, objetos y sucesos (Calloway-Thomas, Cooper, y Blake, 1999). No obstante, aunque cada cultura seleccione algunas creencias, valores o normas, es necesario recordar que la totalidad de los miembros no tienen porqué compartir los mismos, o el mismo grado de intensidad, ya que las múltiples adscripciones culturales, desde una perspectiva amplia, favorecen una amplia gama de diversidad intracultural.

Conocer las posibles variaciones culturales en forma de pequeñas taxonomías como las que se presentan a continuación, facilita poder entender y apreciar la variabilidad cultural, así como para proveernos de mecanismos de comprensión de los sucesos comunicativos interculturales (Lustig y Koester, 1996). Se trata de descubrir la llamada *cultura inconsciente* (Hall, 1998: 63-67), tanto a través del análisis de uno / a mismo / a, como de las demás personas.

Kluckhohn y Stodbeck (1961) introdujeron el concepto de orientaciones de valor (*value orientations*), para designar los mecanismos de la sociedad para resolver problemas universales de la vida cotidiana.

A continuación se profundiza en estos aspectos, teniendo en cuenta estudios mayoritariamente desarrollados desde perspectivas occidentales, aunque también se especifican algunas aproximaciones orientales.

¹ Un ejemplo que evidencia la incidencia de tales aspectos en la percepción es la conversación entre un niño nacido en Argentina y cursando el primer curso de educación primaria en una escuela catalana y su maestra. “Niño: *señu, hoy un amigo mío de Polonia ha dibujado Catalunya al lado de Polonia.. y está lejos. Maestra: Y Argentina, está al lado de Catalunya?* Niño: *Si, para mi ,sí*”

Tabla 3.1 Orientaciones de valor de Kluckhohn y Strodtbeck

ORIENTACIÓN	OPCIONES PLANTEADAS EN UN CONTINUUM		
Naturaleza humana	La naturaleza humana es mala	Es una mezcla entre el bien y el mal	La naturaleza humana es buena
Humanidad – Naturaleza	La humanidad está dominada por la naturaleza	La humanidad vive en armonía con la naturaleza	La humanidad domina la naturaleza
Tiempo	Se enfatizan sucesos y experiencias del pasado	Se enfatizan sucesos y experiencias del presente	Se enfatizan sucesos y experiencias del futuro
Actividad	Aceptación pasiva y orientación hacia <i>ser</i> alguien	Transformación gradual del <i>ser</i> al <i>llegar a ser</i>	Orientación al <i>hacer</i>
Relaciones humanas	Organización social jerárquica	Identificación con el grupo. Colateralidad	Individualismo

La teoría de las orientaciones de valor (Kluckhohn, 1961) ha influido en gran medida en los estudios sobre comunicación intercultural, sobretudo para la comprensión de la variabilidad cultural (Lustig y Koester, 1996).

Stewart y Bennett (1991) aportan uno de los mayores estudios en profundidad de estas variaciones culturales, detallando cada una de las orientaciones, tal como se especifica en el siguiente apartado.

1.1.2 ORIENTACIONES CULTURALES DE STEWART Y BENNETT

Una de las mayores aportaciones de Stewart y Bennett (Stewart y Bennett, 1991) es la descripción de una amplia gama de modelos culturales con los cuales poder entender una cultura particular.

Básicamente, se describe el modo en que se orienta hacia la actividad, las relaciones sociales, uno mismo, y hacia el mundo, tal como se refleja en la tabla 3.2.

Tabla 3.2 Orientaciones de valor de Stewart y Bennett

ORIENTACIÓN		OPCIONES PLANTEADAS EN UN CONTINUUM		
Actividad	Definición de actividad	Ser	Llegar a ser	Hacer
		Esfuerzo		Fatalidad
		Ritmo rápido		Ritmo lento
	Evaluación de la actividad	Compulsiva		Despreocupada
		Técnicas		Objetivos
		Procedimientos		Ideales
	Consideración del trabajo	Finalidad en si misma		Medio para otras finalidades
		Separada del ocio		Integrada en el ocio
		Reto		Aceptación

a luchar, a trabajar duro y nunca desistir. Un ejemplo de esta orientación se refleja en expresiones como *quien la sigue la consigue*, o *where there's a will there's a way*; que capturan la esencia de esta orientación al *hacer* en la actividad.

Evidentemente, estas orientaciones se manifiestan en aspectos como el paso del tiempo², la medición del éxito³, la unión o separación del trabajo y el ocio, etc.

Este tipo de orientación supone ciertas diferencias en cuanto a la comunicación interpersonal: desde una orientación al *hacer* la comunicación, se centra en lo que hacen las personas y en cómo resuelven sus problemas. En cambio, desde una orientación sobre el *ser*, la comunicación interpersonal se basa más en el compartir y estar juntos, que en el cumplir tareas específicas (Lustig y Koester, 1996).

La *orientación hacia las relaciones sociales* describe cómo las personas se organizan y se relacionan, teniendo en cuenta aspectos como si se considera la superioridad o inferioridad de algunas personas, cómo se obtiene la superioridad social, si se esperan secuencias de interacción formales, si se requiere hacer distinciones por el lenguaje, y las responsabilidades y obligaciones en los diferentes contextos. De este modo, se propone un continuum que va desde la jerarquía social al valor de la igualdad.

Una de las manifestaciones de estas orientaciones, en la comunicación interpersonal se encuentra en la formalidad. Desde una orientación más jerárquica se da una mayor importancia a la comunicación formal dependiendo de las características sociales; mientras que desde orientaciones de igualdad, las relaciones mejoran en contextos informales.

Otra manifestación en la comunicación es que desde orientaciones *de igualdad* se prioriza la comunicación directa y la confrontación, donde es deseable ser explícito y específico, incluso aun a expensas de entrar en conflicto social. Algunas expresiones manifiestan esta orientación como *poner las cartas sobre la mesa*, *ser más claro que el*

² Desde orientaciones al *hacer* la medida y control del tiempo se evidencia a través de reuniones, encuentros, relojes, horarios, etc.

³ Para valorar el éxito obtenido, desde un a orientación al *hacer* está intimamente conectado con las actividades. La actividad puede llegar a ser un fin en si mismo, o bien desde orientaciones al *ser* o al *llegar a ser* puede ser un medio para alcanzar otras finalidades que se consideran más importantes que las actividades en si mismas.

agua, clar i català, telling it like it is, ... Por otra parte, desde una orientación jerárquica se valora el mantener la armonía, así que no es usual la confrontación directa. Al mismo tiempo, se valora el uso de intermediarios en la comunicación, mientras que desde una orientación a la *igualdad* esta opción no está valorada.

La *orientación hacia uno mismo* describe cómo se forman las identidades de las personas: si las personas pueden cambiar, qué motiva las acciones individuales (si se trata de deberes hacia el grupo o los propios objetivos), y qué clase de personas son respetadas y valoradas (la juventud o la vejez). Las respuestas a estas cuestiones se someten a un continuum entre la independencia y la interdependencia con el grupo social de pertenencia.

Finalmente, la *orientación hacia el mundo* describe cómo las personas se ubican en relación con el mundo espiritual, la naturaleza y otras realidades de la vida. En un extremo del continuum la humanidad se considera parte integrante de la naturaleza, uniendo los mundos físico y espiritual y viviendo en armonía con la naturaleza. En el otro extremo del continuum la humanidad se considera separada de la naturaleza. La supremacía individual atiende la naturaleza como algo manipulable y controlable para mejorar la vida humana. En este sentido, la pobreza, la muerte y la adversidad puede superarse para alcanzar la salud y la riqueza.

1.1.3 MODELO DE CONDON Y YOUSEF

Condon y Yousef (1977), revisaron y ampliaron los valores propuestos por Kluckhohn y Strodtbeck hasta seis ámbitos de problemas universales que afrontar: uno mismo, la familia, la sociedad, la naturaleza humana, la naturaleza, y lo sobrenatural, tal como se representa en la tabla 3.3.

Concretamente, el ámbito de *uno/a mismo/a* contiene aspectos como el individualismo la individualidad y la interdependencia, para distinguir entre la independencia equitativa pero con alianzas voluntarias en actividades concretas (individualismo); de una independencia más estricta basada en categorías sociales como el género, la edad, familia (individualidad); de la dependencia del lugar que se ocupa en la sociedad (interdependencia). También se distinguen aspectos como la edad, la igualdad /

desigualdad entre los sexos y la actividad. El ámbito de la *familia* incluye aspectos como las orientaciones relacionales, la autoridad, comportamientos y movilidad. La *sociedad* hace referencia a la reciprocidad social, a la pertenencia al grupo, intermediarios, formalidad y propiedad.

Las creencias humanas incluyen la *naturaleza humana* que responde a aspectos como la racionalidad, el bien y el mal, la felicidad y la mutabilidad de la naturaleza humana. La *naturaleza* hace referencia a las relaciones de la humanidad con la naturaleza, los modos de conocer la naturaleza, su estructura y el concepto de tiempo. Finalmente, lo *sobrenatural* incluye las relaciones de la humanidad con lo sobrenatural, el sentido de la vida, la providencia y el conocimiento del orden cósmico.

Tabla 3.3 Dimensiones de Condon y Yousef (1977)

DIMENSIÓN		OPCIONES EN UN CONTINUUM
Uno/a mismo/a	Individualismo – Interdependencia	Individualismo – Individualidad – Interdependencia
	Edad	Juventud - Mediana edad - Vejez
	Sexo	Igualdad - Supremacía masculina - Supremacía femenina
	Actividad	Hacer – llegar a ser – ser
La familia	Orientación relacional	Individualista – colateral – lineal
	Autoridad	Democrática – centrada en la autoridad – autoritaria
	Comportamiento	Abierto – general – específico
	Movilidad	Alta – por fases – estática
Sociedad	Reciprocidad social	Independencia – simétrica – complementaria
	Pertenencia al grupo	Subordinación del grupo al individuo – del individuo al grupo
	Intermediarios	No intermediarios – especialistas – Intermediarios esenciales
	Formalidad	Informalidad – Formalidad
	Propiedad	Privada – Comunitaria
Naturaleza humana	Racionalidad	Racional – intuitiva – irracional
	Bien y mal	Bien – mal
	Felicidad	Felicidad – Infelicidad
	Mutabilidad	Aprendizaje – cambio – No cambio
Naturaleza	Relación humanidad - naturaleza	Dominio de la naturaleza – armonía – dominio del hombre
	Modos de conocer la naturaleza	Abstracta – inducción / deducción – específico
	Estructura de la naturaleza	Mecánica – Espiritual – Orgánica
	Concepto del tiempo	Futuro – Presente – Pasado
Sobrenatural	Relación entre la humanidad y lo sobrenatural	Bondad – panteísmo - sobrenatural
	Sentido de la vida	Objetivos materiales – intelectuales – espirituales
	Providencia	Bienes ilimitados – limitados
	Conocimiento del orden cósmico	Comprensible – fe y razón – Misterio e incomprensibilidad

aspectos como las costumbres familiares, las relaciones entre alumnado y profesorado, las prácticas organizativas y otros aspectos de la vida social.

El grado de *evitar la incertidumbre* representa cómo adaptarse al cambio y lidiar con las incertidumbres. Hofstede creó el *índice de evitar la incertidumbre (UAI)* para medir la ubicación de cada cultura a lo largo de la dimensión. En sus estudios se situaron a un extremo: Dinamarca, Jamaica, Irlanda y Singapur, con los índices más bajos; evidenciando una alta tolerancia a la ambigüedad. Contrariamente, Grecia, Guatemala, Portugal y Uruguay, obtuvieron altas puntuaciones, manifestando la preferencia a evitar la incertidumbre, como valor cultural.

En este sentido, algunas culturas difieren en el grado de tolerancia a las ambigüedades propias de la vida, así como, en los medios seleccionados para adaptarse al cambio. Las personas con un bajo nivel de tolerancia a la ambigüedad tienden a estar preocupados por el futuro, a tener altos niveles de ansiedad y a ser resistentes al cambio; las que tienen un alto nivel de tolerancia a la incertidumbre tienden por el contrario, a vivir al día, y a aceptar el cambio y a afrontar riesgos. Las diferencias en el nivel de tolerancia a las ambigüedades e incertidumbres pueden favorecer dificultades en la comunicación intercultural, ya que puede percibirse a las personas como inconformistas, no convencionales, o bien rígidas, controladoras y poco flexibles, respectivamente.

La dimensión *individualismo – colectivismo* implica las relaciones entre las personas y los grupos sociales más amplios a los que pertenecen. Concretamente, hace referencia al grado en que se tiene lealtad en uno mismo o en el grupo. Hofstede ha creado el *índice de individualismo (IDV)* para medir la ubicación de las culturas en la dimensión individualismo-colectivismo. Entre los países más individualistas, según sus estudios, aparecen Australia, Bélgica, Holanda y Estados Unidos; mientras que los más colectivistas resultaron ser Guatemala, Indonesia, Pakistán y países del oeste de África.

Es la dimensión tradicionalmente más utilizada para explicar la variabilidad transcultural (Gudykunst, 1994; Hui y Triandis, 1986). Aquellas culturas más individualistas tienden a poner el énfasis en objetivos individuales, por ejemplo, en la realización personal; mientras que aquellas culturas colectivistas, en los objetivos grupales.

Las diferencias básicas entre uno y otro extremo, pueden resumirse de la siguiente manera: cuidar de uno/a mismo/a y de los familiares más cercanos o cuidar del grupo de pertenencia a cambio de fidelidad; centrarse en los logros e iniciativas personales o en pertenecer a un grupo; universalizar y aplicar los mismos criterios de valoración a todas las personas, o tener tendencia a particularizar y aplicar criterios diferentes según el grupo de pertenencia.

Según los estudios de Hofstede (1980), se evidenció una relación de dependencia entre las dimensiones de la distancia de poder e individualismo / colectivismo; de tal forma, que a mayor índice en la distancia de poder se tendía al colectivismo y a la inversa.

Las posibles dificultades que puede suponer esta dimensión en la comunicación intercultural son fácilmente deducibles: El alumnado de orientación individualista tiende a preguntar más al profesorado y a la utilización de estrategias de confrontación ante el conflicto interpersonal, mientras que el alumnado con orientación colectivista tiende a la utilización de intermediarios para la resolución de conflictos, así como otras técnicas de autoprotección.

Finalmente, la dimensión *feminidad – masculinidad* (también llamada de *crianza – logro*⁵) hace referencia a la medida en que se prefieren los logros y el dinamismo, o el soporte social. Es decir, indica el grado en que se valoran comportamientos dinámicos y de adquisición de riquezas, o bien de cuidar a los otros y la calidad de vida. Hofstede ha creado el *índice de masculinidad (MAS)* para medir la localización de las culturas en la dimensión de feminidad – masculinidad. En su estudio, Austria, Italia, Japón y Méjico obtuvieron las puntuaciones en masculinidad más elevadas; mientras que Chile, Portugal, Suiza y Tailandia obtuvieron puntuaciones más bajas, evidenciando un mayor interés en la calidad de vida.

Las personas con una orientación hacia el logro, tienden a creer en la ambición, en juzgar a las personas por lo que hacen, y en el derecho de mostrar los bienes materiales adquiridos. Por el contrario las personas con una orientación a la crianza tienden a dar

⁵ Las etiquetas de *crianza y logro* son la denominación que se utiliza en este estudio, dado que los términos de *feminidad – masculinidad*, favorecen ciertos estereotipos de género que quisiéramos evitar en esta investigación.

más importancia a la mejora de la calidad de vida, la igualdad entre sexos, roles de género no tan prescriptivos: se tiende a compartir roles entre mujeres y hombres como el de criar a hijas e hijos.

Desde los estudios de Hofstede (Hofstede, 1980), se evidenció el clima como herramienta que puede predecir, teniendo los climas más cálidos una mayor tendencia a la masculinidad o al logro, y los climas más fríos, una mayor tendencia a la femineidad o crianza. Culturas con tendencias a dimensiones distintas favorecerán patrones comunicativos distintos, y, por tanto, pueden dificultar la comunicación intercultural.

Las aportaciones de los modelos anteriores son la capacidad de exhaustividad y compilación de tal diversidad de aspectos culturales que pueden incidir en las relaciones interculturales y por supuesto, en la comunicación intercultural.

No obstante, otras perspectivas profundizan en aspectos como la contextualización de la comunicación, ofreciendo una aproximación mucho más específica a la comunicación. En este sentido, a continuación se presenta el modelo contextual de Edward Hall.

1.1.5 MODELO CONTEXTUAL DE HALL

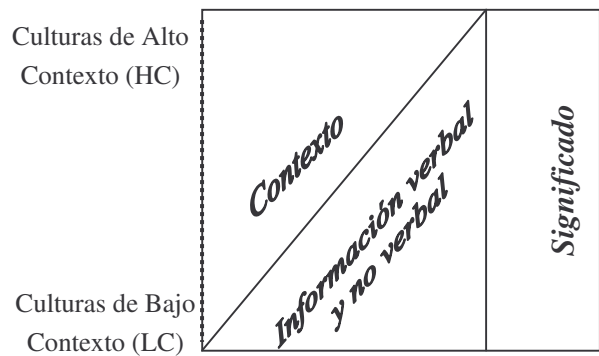
Edward Hall (1990) es reconocido por sus trabajos sobre la relación entre la cultura y la comunicación. Argumenta cómo el ser humano se encuentra ante multitud de estímulos perceptivos a los cuales es imposible prestar atención en su totalidad. De este modo, la cultura actúa como pantalla que selecciona a qué estímulos prestar atención y cómo interpretarlos (Hall, 1999).

Este modelo presenta un continuum donde se sitúan las distintas culturas, formado en un extremo por el alto contexto o *high context (HC)* y en el otro extremo, el bajo contexto, *low context (LC)*, tal como se presenta en la figura 3.1. Con ello se diferencia entre aquellas culturas en que la mayor parte de la información está en el contexto físico o interiorizada en la persona, y aquellas culturas en las que la información está explícita en el mensaje (Hall, 1998).

Así, las culturas de alto contexto desarrollan muy poco contenido verbal explícito, cobrando una gran importancia los aspectos no verbales de la comunicación. En cambio,

las culturas de bajo contexto, vuelcan la gran masa de comunicación en el lenguaje verbal, dando una gran importancia a la lógica y el razonamiento verbal que se realiza.

Figura 3.1 Culturas de Alto Contexto y Bajo Contexto



En la tabla 3.4 se recogen las aplicaciones concretas del alto y bajo contexto en la comunicación (Ting-Toomey, 1999).

Tabla 3.4 Alto y Bajo Contexto: Aplicaciones específicas para la comunicación

ALTO CONTEXTO (HC)	BAJO CONTEXTO (LC)
Tienden a no separar la persona del tema: si atacas las ideas se asume que estás atacando la persona, aunque se trate de una pequeña confrontación.	Favorece la separación entre el tema y la persona, incluso a expensas de las relaciones entre las personas que interactúan.
Se acostumbra a vivir con más ambigüedades. Necesitan la información, pero pueden procesarla con ciertas incertidumbres. A menudo se utiliza el silencio como estrategia.	Usualmente no es de su agrado aquello que no es fácil de entender. Se evitan ciertas incertidumbres, preguntando directamente.
Se utilizan estilos indirectos de comunicación. Se tiende a tener muy presente la armonía del grupo, y la comunicación indirecta es la mejor forma. Con esta motivación, se utilizan estrategias de cooperación y participación.	Utilizan un estilo muy directo de comunicación: absorben grandes cantidades de información y dirigen la comunicación.
Se tiende hacia una negociación que implica sentimientos e intuición.	Se tiende hacia la negociación lineal lógica, donde el análisis es esencial.
En la búsqueda de información se enfatizan factores sociales, ya que el objetivo es conocer su lealtad, confianza y respeto al grupo.	En la búsqueda de información se enfatizan los aspectos individuales y personales, ya que las intenciones son conocer más sobre esa persona.

Desde este modelo (Hall, 1981) se expresa una importante teoría sobre el modo en que las culturas procesan el tiempo. El modo de utilizar el tiempo tiene diversas implicaciones para la comunicación intercultural. Se presenta un continuum distinguiendo a un extremo el *tiempo monocrónico* y al otro extremo, el *tiempo policrónico*, tal como se presenta en la tabla 3.5 (Hall y Hall, 1990) y comentados en el apartado anterior.

El tiempo monocrónico supone organizar el tiempo en pequeños segmentos, para realizar las actividades una tras otra en su riguroso orden. En este contexto, el horario representa un compromiso ineludible y la puntualidad, una norma de conducta.

En cambio, el tiempo policrónico supone que los compromisos temporales son más flexibles y se realizan diversas acciones al mismo tiempo sin un riguroso orden. Por ejemplo, en una tienda, atender simultáneamente a diversos clientes a la vez, según los pedidos.

Aunque se han realizado varios estudios que sitúan geográficamente las culturas de tiempo monocrónico y policrónico⁶, en otros estudios (Dodd, 1991) se ha demostrado como a menudo las diferencias pueden ser individuales, en forma de tendencia del pensamiento.

No obstante, la interpretación que conllevan ciertas conductas relacionadas con el tiempo, pueden ocasionar graves conflictos entre personas que provengan de referentes culturales diversos en cuanto al tiempo monocrónico – policrónico. Por ejemplo, llegar 10 minutos tarde a una reunión puede ser interpretada como una falta de respeto o un simple retraso, en función de la orientación cultural y del contexto.

Tabla 3.5 Comparación de las personas de tiempo monocrónico – policrónico

TIEMPO MONOCRÓNICO	TIEMPO POLICRÓNICO
Se desarrolla una única actividad para cada tiempo	Se desarrollan diversas actividades al mismo tiempo
Concentración en el trabajo	Frecuentes interrupciones en el trabajo
Los compromisos se tienen muy en cuenta (calendarios, plazos de entrega, ..).	Los compromisos se consideran como un objetivo a alcanzar si es posible (plazos de entrega ...)
Planes como compromiso ineludible	Cambio de planes a menudo y con facilidad

Desde otras perspectivas, se señalan otros aspectos de la variabilidad cultural que tienen una marcada incidencia en la comunicación intercultural. En este sentido, a continuación se presentan algunos de los estudios enfocados en el análisis de las algunas otras diferencias culturales que inciden en la comunicación intercultural.

⁶ Según las investigaciones de Hall, son de tiempo monocrónico: Norteamérica, Reino Unido, Canadá y Alemania; mientras que son de tiempo policrónico: América Latina, África, Europa del Este y del Sur.

Muchos de los elementos que se analizan pueden desprenderse de las taxonomías y estudios anteriores, pero la importancia de plantear estos estudios en este contexto, es la relevancia de dirigir la atención de los estudios hacia el fenómeno comunicativo en situaciones multiculturales, o bien ampliar y profundizar en aspectos que se desprenden de las taxonomías más clásicas, anteriormente comentadas.

1.1.6 OTRAS DIMENSIONES

Este apartado se denomina *otras dimensiones* para representar que todo estudio sobre el análisis de la variabilidad cultural no está finalizado. Las culturas representan mucho más que un conjunto de orientaciones o dimensiones básicas para caracterizarla. A pesar que las categorizaciones de Hall, Hofstede, Kluckhohn y Strodtbeck han identificado algunos de los aspectos más importantes para la fundamentación de modelos culturales, todavía han de ser consideradas otras dimensiones o generalidades.

En este caso, nos gustaría comentar algunas taxonomías reveladoras de esta diversidad cultural. Concretamente, hacemos referencia a: contenido – mensaje, visión del mundo, formalidad – informalidad, y dinamismo – armonía interpersonal; elementos que no se incluyen en los modelos anteriores.

Algunas perspectivas (Rodrigo, 1999), parten de la diferenciación sobre los **aspectos en que se centra la comunicación**. Se ha observado como la forma de comunicación occidental, en general es directa y explícita, dando mayoritariamente importancia al contenido del mensaje; en cambio hay culturas donde lo importante es el intercambio emocional, el placer de la comunicación. Por tanto, desde esta distinción, en las culturas centradas en el contenido, la comunicación está orientada hacia la persona comunicadora que es quien produce el contenido de la comunicación, denotando la importancia del proceso de codificación. Mientras que en culturas centradas en la parte emocional, la comunicación se focaliza en la persona receptora, y, por tanto, en la decodificación. De este modo, desde el punto de vista de las culturas centradas en el contenido, la verdad se alcanza mediante la lógica argumentativa de quien comunica; mientras que desde las culturas centradas en la persona receptora, la verdad sólo puede ser revelada cuando la gente está preparada para ello.

Por otra parte, otros posicionamientos (Dodd, 1991) proponen la **visión del mundo** como aspecto que propicia la variabilidad cultural. Concretamente, se hace referencia al sistema de creencias sobre la naturaleza del universo y sus efectos en nuestro entorno social. De este modo se presentan nueve ejes básicos que definen la variabilidad cultural respecto a la visión del mundo: vergüenza – culpabilidad, tareas – personas, sagradas – seculares, el papel de la muerte para la vida, la naturaleza humana, la humanidad y la naturaleza, hacer – ser, el ciclo vital, y el fatalismo; a continuación lo explicamos brevemente.

El continuum de *vergüenza – culpabilidad* pretende diferenciar entre aquellas culturas donde los peores sucesos que pueden acontecer a las personas se refieren a la vergüenza, o a la culpabilidad. Por ejemplo, la tendencia de algunos empresarios japoneses al suicidio ante catástrofes financieras, evidencia la orientación cultural a la vergüenza, más que a la culpabilidad como peor fenómeno. Las consecuencias de esta variabilidad cultural a la comunicación intercultural, se manifiestan en el modo de evitar la vergüenza a los demás en las relaciones sociales, o bien enfrentarse con un estilo más directo. Por otra parte, la orientación *tarea – personas* supone la valoración de las actividades en un extremo, y la valoración de las relaciones con las personas, en el otro. Las culturas *sagradas – seculares* difieren en mantener o rechazar una noción del cosmos con seres y fuerzas espirituales. El *rol de la muerte para la vida* representa las relaciones entre la vida y la muerte, teniendo en cuenta la presencia o no de la muerte en la vida. En muchas culturas la muerte está muy presente en la vida, por medio de los rituales y actividades culturales. La *naturaleza de la humanidad* y la relación entre la *humanidad y la naturaleza* responden a algunas de las orientaciones presentadas por Kluckhohn y Strodtbeck (1961). El *ciclo vital* responde a la concepción de la vida desde una perspectiva lineal o cíclica. Desde la linealidad se sostiene que no hay vida después de la muerte, y, por tanto, la utilización del tiempo es importante. Mientras que desde la perspectiva cíclica el tiempo no ejerce presión alguna, dada la existencia cíclica, manifiesta en las reencarnaciones, por ejemplo. Finalmente, el *fatalismo* representa el grado en que las personas reconocen la incapacidad de controlar su futuro, difiriendo en dos posibilidades: mediante la pasividad, el pesimismo, la aceptación y la evasión; o mediante la creencia en la suerte o la posibilidad de manipular las fuerzas espirituales.

Una tercera taxonomía hace referencia al continuum de la **formalidad – informalidad**. Se utiliza para localizar el grado de formalidad de una cultura, representada en aspectos como el uso de nombres propios, la vestimenta, los saludos habituales, las relaciones alumnado – profesorado, las relaciones de amistad y por supuesto el uso del lenguaje verbal (Samovar et al., 1998).

Finalmente, el continuum **dinamismo – armonía interpersonal** se distingue para diferenciar las culturas según el grado de dinamismo y agresividad del estilo de comunicación (Samovar et al., 1998). De este modo, en un extremo se sitúan culturas caracterizadas por el inconformismo, individualismo, competitividad, y libertad de expresión, que favorecen un comportamiento enérgico y agresivo. En el otro extremo se sitúan culturas que valoran la armonía y evitan la confrontación directa.

Estas dicotomías, representadas en forma de continuum donde ubicar cada persona según sus referentes e influencias culturales, son de gran utilidad para el análisis de algunas dificultades potenciales en la comunicación intercultural, así como posibles indicadores para una mayor comprensión de la variabilidad cultural desde una visión general y no específica en una única cultura.

No obstante, la perspectiva de estos estudios puede estar sesgada dada su aproximación plenamente occidental. Por ello, a continuación se profundiza en algunas taxonomías alternativas desarrolladas desde visiones no occidentales, que pueden arrojar más luz al estudio de la variabilidad cultural y su incidencia en la comunicación intercultural.

1.2 ESTUDIOS DESDE PERSPECTIVAS NO OCCIDENTALES

Profundizar en estudios desarrollados desde perspectivas no occidentales tiene una gran relevancia debido a la necesidad de cumplimentar y compartir con los elementos que ya han sido definidos en el apartado anterior. Desde otros puntos de vista, se pueden añadir, matizar y contrastar otros elementos que se consideran importantes para valorar las diferencias culturales, evitando de este modo, caer en posibles interpretaciones sesgadas de la variabilidad cultural.

Con esta intencionalidad, a continuación se presenta una de las taxonomías de mayor reconocimiento y aplicación a diversas disciplinas como es la taxonomía de Bond basada en Confucio.

1.2.1 DIMENSIONES CULTURALES CONFUCIANAS DE BOND

Michael H. Bond (1991) declaró el sesgo occidental en las taxonomías anteriores, ya que sus creadores tenían implícitos un conjunto de categorías basados en valores culturales previamente establecidos. Para superar este sesgo, Bond creó un equipo de investigadores de Hong Kong y Taiwán. De esta forma se desarrolló y administró una encuesta de valores chinos en 23 países del mundo. Se encontraron cuatro dimensiones de modelos culturales: integración, altruismo, disciplina moral, y el dinamismo confuciano en el trabajo.

La dimensión de *integración* hace referencia al sentido de estabilidad social; quien tiene alta esta dimensión, tiende a comportamientos de tolerancia, no competitividad, armonía interpersonal, y solidaridad grupal.

La dimensión de *altruismo* se refiere al sentido de ternura y compasión. De forma que quien tiene esta característica valora expresiones de paciencia, cortesía y amabilidad hacia los demás.

La dimensión de *disciplina moral* hace referencia al sentido de moderación y restricción en las actividades diarias, evidenciando el equilibrio, considerando como atributo negativo el respeto a los deseos personales, y tendiendo a mantenerse desapasionado / a y puro / a en actividades y relaciones.

Finalmente, la dimensión *el dinamismo confuciano en el trabajo* responde a la orientación de la persona hacia la vida y el trabajo⁷. A un extremo del continuum se

⁷ Los valores de Confucio están presentes en esta taxonomía. Kong Fu Ze fue un funcionario chino que vivió hace 2500 años, y fue rebautizado por misionarios jesuitas como Confucio, y obtuvo muchos seguidores de sus ideas no sólo en China, sino en toda Asia. Confucionismo no es una religión sino un conjunto de principios prácticos y reglas éticas para la vida diaria, derivados de la historia de China. Algunos de sus principios son los siguientes: El orden social y la estabilidad se basan en las relaciones

La investigación en este ámbito ha centrado la atención en dos campos: el origen y estructura en la interacción del malentendido. Identificando la estructura, según Hinnenkamp (2000) se identifican siete diferentes tipos de situaciones entorno a malentendidos:

- Cuando el malentendido se identifica por parte de las personas que se comunican y reparan la situación durante la interacción (Schegloff, 1992).
- Cuando se identifica rápidamente, pero el resto de la conversación gira entorno al mismo.
- Cuando la identificación del malentendido responde a un proceso gradual, a causa de interrupciones en la fluidez de la conversación, incoherencias, etc., finalmente se repara y se recupera la conversación inicial.
- Se da una identificación gradual del malentendido, aunque no se llega a identificar el origen del mismo.
- El malentendido se identifica de forma gradual, y se rompe la conversación o se inicia de nuevo, tratando un nuevo tema (Gumperz, 1995).
- No se identifica el malentendido entre las personas participantes, aunque una observación externa claramente podría identificarlo.
- Ni desde una observación externa se identificaría claramente el malentendido, aunque una o ambas personas implicadas lo sienten, pero no llegan a negociar o reparar la situación.

Según diversas investigaciones (Gumperz, 1995: 221) estas situaciones de malentendido se dan de forma mucho más frecuente en situaciones de comunicación intercultural. Pueden desencadenarse malentendidos en la percepción, en la interpretación, y en la evaluación de las situaciones interculturales. Diversos estudios (Morgan, 1998) agrupan las diferentes causas de malentendidos u obstáculos para la comunicación intercultural en dos bloques: aquellos obstáculos referentes a las características o aspectos de las personas (obstáculos personales) y aquellos que hacen referencia a las especificidades del contexto o de la situación (obstáculos contextuales). A continuación profundizamos un poco más en estos dos bloques de barreras u obstáculos para la comunicación intercultural.

A menudo el hecho de sentirse más confortable ante las semejanzas que ante las diferencias, produce también que la percepción de la otra persona se vea sesgada por la búsqueda de mayores similitudes de las reales (Barna, 1998; Samovar et al., 1998). Por ello, se han desarrollado los conceptos de *equilibrio* y *consistencia* (Morgan, 1998) para denominar la tendencia a adoptar una serie de estrategias para conseguir una apariencia de consistencia, ante la simpatía mutua entre personas.

Desde algunas perspectivas culturales, especialmente occidentales, se asocia el reconocimiento de las diferencias con actitudes negativas como manifestaciones de prejuicio, racismo, sexismo y etnocentrismo. En cierto modo, se confunde el reconocimiento de la diferencia con la actitud de juzgar si aquello que es diferente es mejor o peor, que podría dar pie a tales manifestaciones discriminatorias (Espín, 2003).

Otra posible causa de la *ceguera ante las diferencias* es que a menudo las situaciones de multiculturalidad no se perciben como beneficiosas para el grupo. Un claro ejemplo, se evidenciaría en la clara distribución desigual de ciertos grupos étnicos en las escuelas públicas – privadas / concertadas. Estas tendencias pueden suponer un sesgo perceptivo ante la variabilidad cultural, cegando las diferencias entre personas de referentes culturales diversos, y, por tanto, repercutiendo como un obstáculo para la comunicación intercultural.

La naturaleza subjetiva y la influencia cultural en las percepciones y las atribuciones de significado a las experiencias, evidencian que dichas percepciones se caracterizan a menudo por ser parciales e imprecisas (Chen y Starosta, 1998), aspectos que inciden en la comunicación intercultural como posible obstáculo, que puede superarse mediante una mejor comprensión de la cultura de la otra persona y la capacidad de empatizar con ella.

Por otra parte, además de estas tendencias en la percepción de la realidad, las personas también utilizamos recursos para organizar la información percibida.

comportamiento de los demás en su contexto cultural (Gudykunst, 1994). Desde esta perspectiva, se plantea un continuum donde situar las diversas aproximaciones desde un bajo relativismo o alto etnocentrismo, hasta la opción contraria con un alto relativismo y bajo etnocentrismo (Gudykunst y Kim, 1984). No obstante, ambos extremos del continuum pueden resultar un obstáculo para la comunicación intercultural. Etnocentrismo y relativismo cultural pueden manifestarse como una dicotomía que es necesario superar, cuando se confunde relativismo cultural con *culturalismo* (Altarejos y Moya, 2003). Desde esta perspectiva, un planteamiento culturalista sostiene que todo es relativo a la cultura; difiriendo de otros planteamientos relativistas que proponen la relatividad de la cultura a los comportamientos humanos, a las necesidades, estructuras sociales, organizaciones, medios, ... Este último concepto de relativismo cultural es el que permite una mayor comprensión de la otra persona (Altarejos y Moya, 2003). Otra manifestación etnocéntrica que puede actuar como un obstáculo para la comunicación intercultural es la tendencia a evaluar o enjuiciar en modo de aprobación o desaprobación en relación con los patrones culturales propios (Barna, 1998).

Otro elemento cognitivo de organización de la información, que puede incidir de forma negativa en la comunicación intercultural, es el uso abusivo de estereotipos. El periodista Walter Lippmann (1922:25) fue quien primer introdujo el término *estereotipo* para designar al proceso de selección que se utiliza para organizar y simplificar las percepciones sobre los demás. Se trata de una forma de generalización de grupos humanos, categorizando a las personas y definiendo una serie de características para cada categoría humana (Espín et al, 1996; Espín, 2003). Se distinguen los estereotipos deductivos e inductivos, para diferenciar aquellos que son fruto de asumir las generalizaciones abstractas aplicadas a todos los individuos de una cultura (deductivo), de la generalización de una pequeña muestra a todo un grupo (inductivo).

Las consecuencias más inmediatas para la comunicación intercultural, son la desconsideración de las diferencias entre las y los miembros de cada grupo, o la gran dificultad de movilidad de las personas de una a otra categoría (Bennet, 1998). El individuo no se trata como una persona individual, sino como típico miembro de una categoría. De hecho, algunas de las características que subyacen al estereotipo son su resistencia al cambio, la simplificación y la generalización de la realidad que conlleva, la capacidad de completar la información cuando ésta es ambigua o incompleta, la de

incrementando su complejidad y la capacidad de *alternatividad interpretativa*⁸. Consecuentemente, atendiendo a los aspectos individuales en cada situación y contexto.

2.1.3 ALGUNAS ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS COMO OBSTÁCULOS

Generalizar el uso de estereotipos hacia grupos de personas supone una forma de organizar la información basada en prejuicios. El **prejuicio** corresponde a una imagen o actitud negativa sobre un grupo de personas, que comporta prejuzgar a las personas basándose en su pertenencia a una comunidad cultural, racial, étnica, religiosa, lingüística... específica. Algunas teorías (Cordeiro et al., 1994), consideran que el prejuicio representa un uso inadecuado del estereotipo, substituyendo la reflexión y la consideración de los casos específicos, con preconcepciones basadas en la ignorancia. Desde otras perspectivas (Colectivo_AMANI, 1994), el prejuicio es considerado como un juicio previo no comprobado, que puede ser favorable o desfavorable, sobre un individuo o grupo. El prejuicio tiende a la acción, uniendo elementos de emoción y acción, y respondiendo a tres planos simultáneamente: el cognitivo, o lo que se piensa de los diferentes grupos; el afectivo, o la valoración que se hace de los demás, partiendo del propio patrón cultural; y el plano conductual, producido por los dos anteriores y que se manifiesta de forma menos sutil.

El prejuicio puede incluir sentimientos de desagrado irracionales hacia ciertos grupos, percepciones y creencias sesgadas no basadas en la experiencia directa sobre grupos y la tendencia a actuar de forma injusta hacia los miembros de esos grupos. En este sentido, Allport (1979) define el prejuicio como una antipatía basada en una generalización irreflexiva y parcial. Desde esta perspectiva, el uso del prejuicio favorece que las personas ignoren la evidencia sobre la inconsistencia de los sesgos en su pensamiento. El pensamiento depende en este sentido de los estereotipos. Brislin (1993), describe cuatro funciones básicas del prejuicio:

⁸ Para profundizar más en este concepto, consultar el próximo apartado sobre competencia comunicativa intercultural cognitiva.



- Satisface la *función de ajuste o utilitaria*. Algunos tipos de prejuicio ayudan a una mayor integración en tu propio grupo.
- Satisface la *función autodefensiva*, protegiendo la autoestima.
- Satisface la *función expresiva de valores*. Mediante el prejuicio a otros grupos, se manifiestan las valoraciones de las cualidades del propio grupo.
- Finalmente, la *función de conocimiento* se describe como aquellas actitudes de prejuicio que se mantienen para organizar el mundo en categorías (Brislin, 1993).

Se distingue entre el prejuicio y la **discriminación**, dado el carácter actitudinal y de creencia del primero, y el carácter comportamental y de acción de la discriminación (Cordeiro et al., 1994). De este modo, la discriminación se conceptualiza como un proceso de diferenciación de personas y grupos, que es considerado como negativo cuando aparece como consecuencia de un prejuicio o criterio irrelevante. En este caso estaríamos ante una discriminación inadecuada, basada en aspectos como el género, la raza, la etnicidad, el lenguaje, la orientación sexual,... En otros casos, la discriminación es considerada como un comportamiento hostil ante *el otro* (Colectivo_AMANI, 1994). Puede manifestarse de forma directa, a través de agresiones físicas o verbales; o de forma indirecta, a través de la legislación, el lenguaje, el currículum oculto, las actitudes,...

Por otra parte, la *xenofobia* se manifiesta cuando la tendencia etnocéntrica se traduce en prácticas excluyentes. El rechazo viene producido por una imagen de competitividad por unos recursos que se creen propios y por una amenaza para su identidad. Finalmente, el *racismo* se entiende como la búsqueda de una fundamentación biológica a las diferencias culturales, a partir de la correlación entre los rasgos físicos y unos rasgos psíquicos determinados, que justifiquen la discriminación. Desde algunos estudios (Cordeiro et al., 1994), se señalan algunas de las posibles manifestaciones del racismo y la discriminación en el marco escolar, a partir del análisis del currículum, materiales curriculares, estilos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y las expectativas del profesorado.

Finalmente, otro aspecto que puede constituir un obstáculo para la comunicación son las emociones. En este sentido, manifestar un alto **grado de ansiedad** u otros elementos afectivos negativos, pueden alterar la comunicación intercultural. De hecho, Storti

(1990) señala como la tendencia habitual humana es de huir del estrés y la ansiedad que un encuentro comunicativo intercultural puede provocar. Estas emociones negativas constituyen pues, una barrera importante que puede hacernos declinar o incluso rechazar la experiencia de la comunicación intercultural. De hecho, es un mecanismo natural de evasión y autoprotección ante el desconocimiento. Se recomienda un grado intermedio de ansiedad lo suficientemente alto como para motivar e interesarse por aquello desconocido y afrontar el reto de la comunicación intercultural, y al mismo tiempo, lo suficientemente bajo para no suponer un obstáculo insuperable (Barna, 1998).

Todos estos elementos personales que pueden incidir de forma negativa en la comunicación intercultural desencadenan la necesidad de desarrollar ciertas competencias que superen sus limitaciones y favorezcan una eficacia comunicativa en encuentros interculturales.

No obstante, también existen otro tipo de elementos que también pueden estar presentes en el encuentro intercultural, siendo responsables de malentendidos y conflictos interculturales. En este sentido, en el apartado que sigue se profundiza en los elementos contextuales que también pueden constituirse como obstáculos para la comunicación intercultural.

2.2 OBSTÁCULOS CONTEXTUALES

El hecho de superar las limitaciones u obstáculos anteriores, y poner en contacto personas de diferentes culturas en un mismo contexto, no garantiza en absoluto el éxito a la comunicación intercultural (Morgan, 1998).

Uno de los elementos contextuales que puede afectar de forma considerable en el encuentro comunicativo son las **relaciones de asimetría** entre las personas que interactúan. El poder representa la capacidad de influir en los demás, y la capacidad de control, tal como se ha analizado en el apartado 4.1.2 del capítulo anterior. De este modo, el poder influye en la comunicación humana, de forma que tiene incidencia sobre con quien se comunica, sobre qué se comunica y sobre el control en la comunicación (Samovar et al., 1998). Cuando el poder se reparte de forma asimétrica o desigual entre las personas que interactúan, esta situación afecta la comunicación restringiéndola. En

otras palabras, las relaciones asimétricas representan una obstrucción importante para la comunicación humana, y especialmente en la comunicación intercultural.

Otro tipo de asimetría a menudo presente entre las personas es la llamada *asimetría de conocimiento* (Günthner y Luckmann, 2000) haciendo referencia a la desigualdad en la distribución del conocimiento. El tipo y el grado de desigualdad de este conocimiento pueden originar diversas dificultades en todo proceso comunicativo. Se distingue entre el conocimiento general y el conocimiento comunicativo (Günthner y Luckmann, 2000:63) (por ejemplo en el grado de competencia lingüística en el idioma que se utiliza en la comunicación). El conocimiento comunicativo incluye más elementos que el puro conocimiento lingüístico. Incluye elementos de prosódica, léxico-semánticos, fonológicos, sintácticos, variedades lingüísticas, expresiones faciales, la gestión del cambio de turnos al conversar, estrategias y signos de atención durante la conversación, estilo comunicativo, etc. (Günthner y Luckmann, 2000). De hecho, esta diferencia en el conocimiento comunicativo puede ser el aspecto que mayor incidencia tenga en la comunicación intercultural. Por ejemplo, en una situación en la que una persona utiliza su lengua materna y la otra, utiliza la misma lengua, pero en su caso la ha aprendido recientemente en una academia: este contexto sitúa a la persona que domina la lengua en una posición de poder, una situación de asimetría de conocimiento.

Estas situaciones asimétricas comunicativas pueden provocar incidencias importantes en la interacción intercultural: la percepción sobre una persona puede venir influida por ejemplo, por sus dificultades en la comunicación, desarrollando estereotipos o prejuicios que asocian esas dificultades con otras causas (Günthner y Luckmann, 2000:64). Si además estas diferencias de conocimiento se unen a desigualdades estructurales, sociales o económicas de poder, estas asimetrías ocasionan graves implicaciones para la comunicación intercultural (Samovar et al., 1998).

No obstante, la diferencia de poder no es el único elemento del contexto comunicativo que puede afectar de forma negativa a la comunicación intercultural. El **grado de diferenciación entre las culturas** implicadas en un encuentro intercultural puede ser un obstáculo potencial para la eficacia comunicativa.

En este sentido, cuanto más amplias son las diferencias culturales, más se van a poner a prueba las competencias interculturales de las personas interlocutoras (Lustig y Koester,

1996), ya que a mayores diferencias en los referentes culturales, mayores diferencias en la interpretación de comportamientos y discurso verbal, y consecuentemente, mayores probabilidades en la aparición de incomprensiones (Adler, 1997).

De forma similar, las diferencias entre las personas respecto a su lenguaje verbal y / o a aspectos no verbales, también pueden resultar un obstáculo para la comunicación intercultural (Barna, 1998). Obstáculo que puede superarse a través de una mayor competencia comunicativa intercultural, especialmente a través de una mayor tolerancia a las ambigüedades.

Desde otras perspectivas (Dodd, 1991), se utiliza el término de *diferencias culturales percibidas* para designar la importancia de las percepciones que tienen los y las interactuantes sobre la diferencia cultural que existe entre ellos. Numerosos estudios se han centrado en el análisis de las percepciones de las diferencias, llamados estudios de *heterofilia* y estudios sobre las percepciones de similitud, llamados de *homofilia* (Dodd, 1991). Los estudios de homofilia pueden concretarse en cinco aspectos: la homofilia de apariencia física, de referentes, de actitudes, de valores, y de personalidad (McCroskey, Richmond, y Daly, 1975). Las percepciones deben ser ajustadas a la realidad de las diferencias existentes entre las personas, sin exagerar los aspectos similares ni tampoco los que difieren entre las personas.

Finalmente, un último elemento que puede dificultar en gran medida el intercambio intercultural es el **choque cultural**. Éste acontece cuando las personas han de sobrevivir a nuevos estímulos perceptivos que son difíciles de interpretar ya que el contexto ha cambiado. Cuando una persona se encuentra en un nuevo contexto dedica mucho tiempo a intentar interpretar y entender el nuevo mundo que le rodea (Storti, 1990). La pérdida de predictibilidad junto con la fatiga resultante de la necesidad de estar constantemente en concentración ante aspectos que a menudo se dan por supuestos, puede crear un malestar asociado al choque cultural. En este sentido, ante reacciones negativas severas hacia otra cultura, se manifiesta cómo el conocimiento, la motivación y las habilidades no han sido suficientes para superar la rareza de un nuevo referente cultural.

Desde diversas perspectivas se han estudiado los síntomas, consecuencias y procesos desarrollados en el fenómeno del choque cultural (Adler, 1975; Chaney y Martin, 1995;

Varner y Beamer, 1995). En este sentido se define como *el trauma experimentado cuando uno se integra en una cultura diferente a la propia* (Chaney y Martin, 1995:154). De hecho, ante esta situación nueva, el ser humano debe hacer una doble adaptación: acostumbrarse a los comportamientos de las personas autóctonas, que a menudo pueden ser desconcertantes o incluso molestas; y adaptar el propio comportamiento para evitar malentendidos y confusiones (Storti, 1990).

En cuanto a las fases presentes en el choque cultural se proponen diversas etapas y subetapas que pueden resumirse en cuatro (Dodd, 1991): etapa de anticipación previa al viaje basada en la excitación y cautela; etapa de excitación, placer y autosatisfacción inicial; etapa de ansiedad, impaciencia y frustración; y finalmente, la etapa de equilibrio, basada en un mayor conocimiento sobre la cultura. Otras visiones distinguen en la última etapa entre un periodo de ajuste y finalmente la integración (Varner y Beamer, 1995). Otras, en cambio, añaden una última fase de choque cultural para el contacto con la cultura originaria inicial (Chaney y Martin, 1995; Storti, 1990). Storti (1990: 100-101) señala que al regresar al lugar de origen, las personas recreamos un nuevo hogar, basado en nuestra experiencia cultural. Se trata de un periodo que puede ser difícil, bañado del sentimiento de desarraigo, reencuentro, confusión, ansiedad e incluso furia, extrañando los elementos estimulantes⁹ de la vida en otros contextos culturales.

Se distinguen diversas manifestaciones del choque cultural como son el choque lingüístico, el choque de roles, de fatiga, educativo, estrés cultural, etc. (Kim, 1992a; Chen y Starosta, 1998; Oliveras, 1998).

Al mismo tiempo, desde algunas perspectivas se pone en duda el carácter problemático de los enfoques que analizan y estudian el choque cultural (Kim, 1992a). Se sostiene que el choque cultural puede producir también efectos positivos de adaptación a un nuevo contexto como: el crecimiento personal, el mayor conocimiento tanto de la cultura de acogida como de la propia, una mayor flexibilidad en el comportamiento, etc.

⁹ La vida en un contexto cultural distinto al propio ofrece una intensidad emocional e intelectual muy diferente a la cotidianidad del propio contexto.

Estos efectos beneficiosos y positivos evidencian una mayor competencia intercultural (Chen y Starosta, 1998).

Por otra parte, otro concepto muy relacionado con el choque cultural es el llamado *choque cultural reverso*. Este tiene lugar cuando se regresa a la propia cultura, después de un periodo de estancia en una cultura distinta (Wang, 1997). Una de las principales dificultades de este tipo de choque cultural es la escasa conciencia sobre su existencia por parte de las personas que regresan a su país después de estancias temporales fuera de él. A menudo, las personas que inmigran además de adaptarse a los comportamientos peculiares de las personas autóctonas, también deben lidiar con un nuevo trabajo, una nueva comunidad y un nuevo país regido de nuevos derechos y deberes; por este motivo Storti (1990) lo llama también *country shock* (o *choque de país*). Según este autor, el país se entiende bajo un sentido amplio haciendo referencia a las circunstancias físicas del lugar (clima, sistemas de transporte, comunicación, sanidad, aislamiento, etc.); y, por tanto, el *choque de país* responde al contexto físico donde se desenvuelve la cultura. Estos fenómenos también pueden dificultar la comunicación intercultural entre personas implicadas en alguno de estos procesos.

Para la superación de estos obstáculos tanto personales como contextuales, es necesario el desarrollo y adquisición de cierta competencia comunicativa intercultural. El objetivo de los próximos apartados es profundizar en este constructo, detallando más adelante sus tres componentes básicos: cognitivo, afectivo y comportamental.

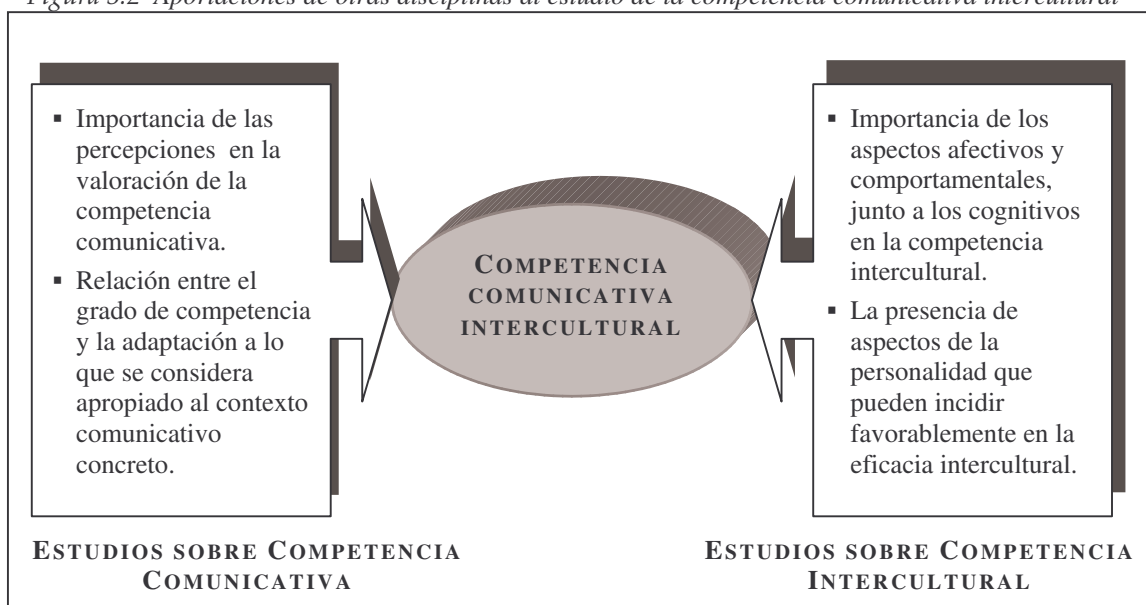
3 LA NATURALEZA Y ESTUDIO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Superar los obstáculos tanto personales como contextuales forman parte de la cotidianidad del contacto intercultural. Para ello, es necesario ser consciente de los elementos culturales que subyacen en la comunicación, tal como los hemos ido señalando en los primeros apartados de este capítulo. Esta conciencia forma parte de un conjunto de competencias y capacidades que las personas podemos desarrollar para poder hacer factible el diálogo intercultural. Este es el objetivo de este apartado,

profundizar en qué significa y supone la llamada competencia comunicativa intercultural, y qué elementos concretos subyacen bajo este constructo.

Competencia y efectividad son los términos más utilizados para designar el análisis sobre las habilidades de las y los interactuantes en el intercambio comunicativo intercultural (Wiseman y Koester, 1993); distinguiendo otros conceptos como el de *ser apropiado*, que hace referencia a aquello que es adecuado en situaciones particulares para cada cultura; *aptitud* como conocimiento, *habilidad* como capacidad de actuación, o *claridad* como capacidad de ser entendible. Nos decantamos por la utilización del término *competencia*, ya que es el que obtiene un mayor consenso desde 1989¹⁰.

Figura 3.2 Aportaciones de otras disciplinas al estudio de la competencia comunicativa intercultural



Previamente a desarrollar el concepto de competencia comunicativa intercultural y las dimensiones que subyacen a este constructo, pensamos que es de gran relevancia situar este concepto en sus raíces que la fundamentan teóricamente. La competencia comunicativa intercultural es un área de estudio bastante reciente en la historia del desarrollo teórico de la comunicación intercultural (Chen y Starosta, 1998). El origen del estudio de la competencia comunicativa intercultural se nutre de dos vertientes o áreas de estudio (Lustig y Koester, 1996):

¹⁰ 1989 es una fecha clave a consecuencia de una publicación especial sobre esta temática en el *International Journal of Intercultural Relations*.

- Aproximaciones al estudio de la *competencia comunicativa*.
- Aproximaciones al estudio de la *competencia intercultural*.

En los siguientes apartados resumimos las principales líneas que han seguido estas dos corrientes teóricas y sus aportaciones al estudio de la competencia comunicativa intercultural, que resumimos en la figura 3.2.

3.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Tradicionalmente, la eficacia comunicativa ha ido asociada al conocimiento y actuación de una lengua de hablantes y oyentes en situaciones concretas (Chomsky, 1975). De hecho, el concepto *competencia* fue creado por Chomsky en oposición al término *actuación*. Aunque, el concepto de *competencia comunicativa* surgió de Habermas y la crítica de Hymes (1972) hacia la perspectiva chomskiana (Byram, 1997), poniendo de relieve la importancia de la adquisición de habilidades, más allá de las lingüísticas. Distinguiendo así entre la *competencia lingüística* que se basa en saber producir mensajes gramaticalmente correctos; para llegar a la *competencia comunicativa* que implica considerar la percepción de la realidad que tiene la persona interlocutora, así como las relaciones sociales entre las personas hablantes, o la expresión y percepción de la propia autenticidad o sinceridad (Young, 1996, 121-127).

Según Llobera (2000: 10) el término competencia comunicativa surge de una tradición sobretodo etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en su uso, y no como sistema descontextualizado.

Desde el enfoque de la etnografía de la comunicación, autores como Hymes y Gumperz (1964) han ofrecido un fuerte empuje a la disciplina de la competencia comunicativa. Concretamente, Gumperz (1972) la define como aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos.

Desde la postura habermasiana parecen destacar tres elementos básicos para la competencia comunicativa: la coherencia con la visión de la realidad entre los o las hablantes, sus relaciones sociales, y las expresiones sobre la propia identidad. Llobera (2000) advierte de la importancia de la gramática y la escritura en general en la

comunicación. Hymes (1972) detalla cuatro parámetros básicos que sustentan la competencia comunicativa: la *posibilidad* que ofrece cada lengua de emitir unos enunciados u otros gramaticalmente correctos; la *versosimilitud* de un enunciado, que aunque sea gramaticalmente correcto puede ser inverosímil en un idioma; la *propiedad* hace referencia a utilizar expresiones adecuadas al momento y lugar; y que suceda en la *comunicación real*.

Destacan en la competencia comunicativa tanto aspectos lingüísticos como contextuales o sociolingüísticos, distinguiendo entre competencia y acción comunicativas. La competencia comunicativa se entiende como aquella interacción que es percibida como efectiva en el cumplimiento de ciertos objetivos de modo que también es apropiada para el contexto en que tiene lugar (Spitzberg, 1989).

El desarrollo de los estudios de la competencia comunicativa tiene un gran empuje para el desarrollo de objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Este es el punto de vista del que parten los modelos teóricos de Canale y Swain (1980, 1996), de van Ek y el Consejo de Europa (van Ek, 1986). Van Ek presenta un modelo de habilidad comunicativa que comprende seis competencias básicas: lingüística, sociolingüística, de discurso, estratégica, socio-cultural y social (Byram, 1997). Canale (1983) distingue en su modelo de competencia comunicativa, cuatro tipos de competencias: *gramatical* (competencia lingüística), *sociolingüística* (adaptación al contexto comunicativo), *discursiva* (cohesión y coherencia del discurso) y *estratégica* (competencias verbales y no verbales). Canale (1983) siguiendo a Hymes (1972) y a Gumperz (1972) distingue entre el conocimiento y la habilidad en el uso de cada una de estas competencias. Desde esta distinción, Bachman (2000) utiliza el concepto de *habilidad lingüística comunicativa*, proporcionando un modelo teórico compuesto de elementos cognitivos y comportamentales (poner en práctica el uso de la lengua adecuado y contextualizado). La influencia de estos modelos en la enseñanza de lenguas extranjeras se manifiesta, por ejemplo, en la gran mayoría de manuales actuales sobre didáctica de lenguas extranjeras (Bernaus y Escobar, 2001: 54-57; Nussbaum y Bernaus, 2001) versan sobre la noción de competencia comunicativa, distinguiéndola de la competencia únicamente lingüística. Según Llobera (2000:11-12) en España, fue fundamental la aparición de Slagter (1979) como primer texto sobre enseñanza de lenguas extranjeras bajo el prisma de la competencia comunicativa.

Desde el área de estudio de la competencia comunicativa se desprenden algunas implicaciones importantes que han dado lugar al estudio de la competencia comunicativa intercultural:

- La importancia de la percepción en la comunicación
- La importancia del contexto y la capacidad de adaptación al mismo

En primer lugar, se deduce que el grado de efectividad alcanzado en la comunicación intercultural tiene la base en la percepción de los y las implicadas en el encuentro comunicativo. De hecho, muchas de las conceptualizaciones de la competencia comunicativa se centran en la eficacia percibida en una interacción (Chen y Starosta, 1998). En otras palabras, la competencia tiene un componente de juicio social sobre como las personas interactúan (Lustig y Koester, 1996). Otro elemento que se desprende desde esta área de estudio, es la relación entre el grado de competencia y la adaptación al contexto. Por ejemplo, algunos estudios destacan dos elementos clave: la eficacia y comportarse de forma apropiada (Chen y Starosta, 1998).

Ambos elementos son aspectos desarrollados desde diversas aproximaciones a la competencia comunicativa intercultural, que tienen su origen en estudios acerca de la competencia comunicativa general. No obstante, los estudios de competencia comunicativa intercultural no se centran tanto en aspectos de efectividad y aspectos apropiados, sino que ponen el acento en factores más contextuales (Chen y Starosta, 1998): no se trata sólo de aislar elementos comunicativos efectivos y apropiados, sino que son elementos apropiados en un contexto cultural determinado.

3.2 LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

La competencia intercultural ha sido definida como el proceso de manejo de situaciones interculturales (Dinges, 1983). De forma similar al área de la competencia comunicativa intercultural, el campo de la competencia intercultural ha recibido una mayor atención en las últimas décadas: hasta momentos recientes, aspectos como el choque cultural o la asimilación monopolizaban las temáticas acerca de las interacciones interculturales (Dinges, 1983). Este renovado y reciente interés por este tipo de competencias se manifiesta también en las diferentes denominaciones que se utilizan para designar estas

competencias. El término *competencia transcultural* (Lynch, 1992; Le Roux, 2002) también está ampliamente difundido para designar *la aptitud de pensar, sentir y actuar de forma que se reconozcan, respeten y construya la diversidad étnica, cultural y lingüística en situaciones multiétnicas o multiculturales* (Lynch, 1992:49).

Actualmente, las nuevas tendencias en educación intercultural ofrecen enfoques dirigidos al desarrollo de competencias interculturales (Saez, 2001). Por ejemplo, Aguado (2003:141) define la competencia intercultural en los siguientes términos “*son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural*”. Entre las *habilidades cognitivas* destaca el conocimiento de aspectos culturales propios y de otras personas; las *habilidades afectivas* responden a la curiosidad, apertura, voluntad de cuestionarse los propios valores, o la empatía; finalmente las *prácticas* hacen referencia las destrezas relacionadas con la interpretación desde diversas perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica aspectos culturales.

No obstante, diversos posicionamientos destacan la importancia de los aspectos comunicativos para la competencia intercultural (Le Roux, 2002). De hecho, el estudio de la competencia intercultural se ha desarrollado a partir de cuatro aproximaciones básicas (Lustig y Koester, 1996):

- La aproximación a los rasgos (*trait approach*) identificando aquellas características de la personalidad que hacen que una persona tenga éxito en los contactos interculturales. Algunos ejemplos de rasgos de la personalidad estudiados son la flexibilidad en el pensamiento, la apertura de mente, etc.
- La aproximación perceptiva (*perceptual approach*) pretende identificar actitudes o percepciones relacionados con la competencia intercultural. Por ejemplo, la habilidad de superar el estrés psicológico, comunicar efectivamente, establecer relaciones interpersonales. Desde esta aproximación se evidencia la importancia de las dimensiones emocionales y de motivación en los comportamientos competentes.
- La aproximación comportamental (*behavioral approach*) sugiere la necesidad de analizar lo que las personas piensan que harán en los encuentros interculturales y verificar que se llevan a cabo. Desde esta perspectiva se

proponen comportamientos que se justifican como apropiados para los encuentros interculturales.

- La aproximación a una cultura concreta (*culture-specific approach*) que evalúa el grado de adaptación de la persona a una cultura concreta.

Diversas disciplinas han desarrollado el constructo de la competencia intercultural. Desde la pedagogía y la educación intercultural se están ofreciendo planteamientos acerca del desarrollo de estas competencias en los profesionales de la educación (Le Roux, 2002) y en el alumnado (Aguado, 2003: 142-150). Desde el mundo de la empresa también emerge el desarrollo de competencias interculturales entre las y los profesionales (Donoso y Aneas, 2003).

Considerando las diversas aproximaciones se desprenden una serie de aportaciones presentes en los estudios actuales respecto a la competencia comunicativa intercultural. Algunas de las aportaciones más significativas son la marcada importancia de aspectos afectivos y comportamentales, junto a los cognitivos en la competencia; y la presencia de aspectos de la personalidad que pueden incidir favorablemente en la eficacia comunicativa.

No obstante, en la actualidad el concepto y componentes¹¹ de la competencia comunicativa intercultural tienden a ser integrales y globales, aspecto que en algunas ocasiones supone un uso indistinto de un concepto u otro (Chen y Starosta, 1998). Al mismo tiempo, la tendencia de los estudios de competencia intercultural se encamina hacia aspectos de comunicación: la efectividad en los encuentros interculturales se analiza a menudo a partir de habilidades de las personas en establecer relaciones interpersonales interculturales mediante la comprensión a través del intercambio comunicativo verbal y no verbal (Dinges, 1983).

De este modo, se evidencia como a pesar de la mayor amplitud del término de competencia intercultural, la competencia comunicativa intercultural es uno de los aspectos más relevantes y emergentes (Chen y Starosta, 1998; Samovar y Porter, 2000;

¹¹ El análisis de los componentes de la competencia comunicativa intercultural pueden consultarse en el apartado 3.4.

Sarbaugh, 1979). Del mismo modo, muchos de los programas y actividades para el desarrollo de competencias interculturales, presentan numerosos aspectos comunicativos (Dinges, 1983), tal como puede apreciarse en el capítulo séptimo de esta tesis doctoral.

3.3 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La competencia comunicativa intercultural se define como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999). Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para las personas interlocutoras; la comunicación intercultural no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre.

Normalmente, la competencia es considerada en términos de habilidades o conjunto de comportamientos, aunque éstos pueden ser apropiados en unas situaciones y en otras no; por tanto la competencia comunicativa intercultural debe tener en cuenta que *el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado* (Lustig y Koester, 1996; Spitzberg, 2000). Este contexto se basa no sólo en la cultura, sino también en aspectos como el lugar en que tiene lugar ese encuentro comunicativo, las relaciones que se dan entre los interactuantes (amistad, laboral, amorosa...) y el motivo de esa comunicación. En general, podríamos remarcar que la *competencia comunicativa* implica saber cuando y cómo utilizar el lenguaje en el contexto social (Cegala, 1981) y representa la capacidad del hablante para encajar sus enunciados en una conversación coherente (Villaume y Cegala, 1988).

En resumen, la competencia comunicativa intercultural se entiende como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz.

Diversas investigaciones han intentado aislar criterios y condiciones generales para alcanzar esta competencia comunicativa intercultural, llegando a conclusiones como los siguientes:

- La necesidad de establecer una cierta proximidad cultural
- Un lenguaje común
- Un cierto conocimiento y conciencia de las otras culturas y de la propia
- Un cierto interés en aprender de las otras culturas
- La conciencia del propio etnocentrismo
- Tener la capacidad de empatizar
- Tener la capacidad de metacomunicarse
- Evitar relaciones desiguales

Todos estos elementos suponen una cierta unión entre ámbitos de distinta índole. Concretamente, se distinguen algunos aspectos cognitivos, otros de carácter afectivo, e incluso destacan algunos comportamientos. Estos tres ámbitos -cognitivo, afectivo y comportamental- tienen especial incidencia para el análisis de la comunicación intercultural y la evaluación de las competencias, por este motivo, es importante profundizar un poco más en algunas aproximaciones al estudio de la competencia comunicativa intercultural.

Las aproximaciones al estudio y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural han sido a menudo caracterizados por la falta de sistematización y la desfragmentación (Spitzberg, 2000).

Entre los elementos que caracterizan la gran diversidad de aproximaciones a esta área de estudio, destacan:

- La integración de diversos elementos o perspectivas en el estudio de la competencia, añadiendo al componente personal o individual de la competencia, otros elementos como la percepción de la competencia por parte de los demás, las relaciones interpersonales entre las y los implicados, etc.



- Aproximaciones culturales generales o específicas a una única cultura, entendiendo la competencia comunicativa intercultural de forma distinta¹².
- Diferentes aproximaciones al estudio de la competencia comunicativa intercultural basados en el análisis del impacto de la cultura en el comportamiento comunicativo.

Como se ha comentado en el apartado anterior, la competencia comunicativa intercultural hace referencia al conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz.

El grado de comunicación eficaz aceptable responde al modelo de comunicación intercultural presentado en el capítulo anterior, y hace referencia a una situación de comunicación interpersonal. La competencia comunicativa intercultural, en cambio, responde a un enfoque individual, donde se prioriza el análisis de las habilidades, conocimientos y control de emociones por parte de cada persona independientemente.

Este tipo de aproximación es la más habitual, no obstante existen algunos modelos de competencia comunicativa intercultural integrales que comprenden **varios enfoques simultáneamente** (Kim, 1992b): tanto desde la perspectiva individual o personal, como interactiva, teniendo en cuenta las percepciones sobre la eficacia desde la perspectiva de la otra persona con la que se interactúa. Este es el caso del modelo de competencia comunicativa intercultural de Spitzberg (Spitzberg, 2000), donde se incluyen tres niveles de análisis:

- Un nivel de *análisis individual*, basado en el grado de competencia de cada persona
- Un nivel de *análisis episódico*, que se basa en las impresiones mutuas entre las personas que se comunican
- Un tercer nivel de *análisis relacional*, que hace referencia a las competencias en el ámbito de las relaciones interculturales

¹² Se profundiza en estos elementos en el capítulo octavo de esta tesis (apartado 1.1).

De este modo, parece ser que la competencia comunicativa intercultural desde una perspectiva individual no es el único elemento en juego que garantice la eficacia comunicativa (Kim, 1992b).

Por otra parte, otro elemento que distingue unas aproximaciones de otras en el estudio de la competencia comunicativa intercultural es el **concepto de cultura**, como aspecto global e inespecífico, asumiendo aproximaciones generales que no se centran en una cultura en concreto, y aproximaciones culturales específicas, caracterizadas por centrarse en las competencias comunicativas necesarias en un contexto cultural determinado. Un enfoque u otro, implica ciertas diferencias en el concepto de competencia comunicativa intercultural. En este sentido, Kim (1992b) distingue entre *competencia comunicativa intercultural* para las aproximaciones culturales generales, y *competencia comunicativa cultural* para las aproximaciones culturales específicas.

Las aproximaciones culturales específicas han sido habituales en muchos estudios con el propósito de predecir el éxito en contactos interculturales, promovidos por el personal de la marina americana, voluntarios de diversas asociaciones, etc. (Kim, 1992b). Las aproximaciones culturales específicas básicamente han partido desde enfoques como:

- La antropología cultural
- La etnografía sociolingüística
- La psicología transcultural

Desde la antropología cultural, este tipo de aproximaciones al estudio de la competencia comunicativa cultural ha aportado amplios conocimientos acerca de los modelos culturales y comunicativos de las diferentes sociedades. Por ejemplo, el modelo contextual de Hall, comentado en apartados anteriores, surge de un amplio análisis comparativo entre diversos sistemas comunicativos.

Por otra parte, la etnografía sociolingüística ha supuesto para el estudio de la competencia comunicativa cultural, la descripción de cómo las personas utilizan los medios lingüísticos específicos en su comunidad comunicativa.



Finalmente, desde la psicología transcultural, investigadores como Triandis (1972) han presentado extensos datos sobre culturas específicas, identificando elementos culturales esenciales acerca del modo de vestir, toma de decisiones, lenguaje, filosofía, etc.

Estos estudios plantean la información necesaria para la competencia comunicativa cultural en contextos culturales específicos. Se han desarrollado múltiples programas de intervención, tal como pueden consultar algunos ejemplos en el capítulo 5 de esta investigación, sobre los modelos de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

De este modo, si el contenido de la competencia comunicativa cultural varía en función del contexto cultural específico, el contenido de la competencia comunicativa intercultural permanece constante en toda situación de comunicación intercultural. Uno de los elementos que se priorizan desde múltiples puntos de vista es la capacidad de manejar las diferencias culturales y la ansiedad y estrés que suponen (Gudykunst, 1994; Gudykunst y Nishida, 2001), así como, la capacidad de adaptación a las demandas del contexto (Kim, 1987; Kim, 1992a).

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, desde esta perspectiva cultural general, ha sido motivada principalmente por su practicidad (Lustig y Koester, 1996). Instituciones gubernamentales, empresas multinacionales e instituciones educativas han promovido el estudio de la competencia comunicativa intercultural. Una de las razones que justifican esta practicidad es que de hecho, la competencia comunicativa intercultural es el único medio del que disponemos para tener éxito en nuestros encuentros comunicativos interculturales (Chen y Starosta, 1998).

Finalmente, se proponen seis **modelos de competencia comunicativa intercultural** (Chen y Starosta, 1998) basados en modelos clásicos de competencia intercultural de Norman Dinges (1983):

- Aproximación a la extranjería (*overseasmanship approach*)
- Aproximación a la cultura subjetiva (*subjective culture approach*)
- Aproximación a la persona multicultural (*multicultural person approach*)
- Aproximación al conductismo social (*social behaviorism approach*)

- Aproximación tipológica (*typology approach*)
- Aproximación a la persona comunicadora intercultural (*intercultural communicators approach*)

Las primeras cinco aproximaciones responden a modelos tradicionales de enfoque de la competencia en las relaciones interculturales, siendo el último enfoque el que identifica la gran importancia que adquieren los procesos comunicativos para las relaciones interculturales.

En este sentido, la *aproximación a la extranjería* identifica los factores comunes en la actuación intercultural efectiva cuando una persona viaja de forma temporal, a una nueva cultura. Es una aproximación a la competencia de convertir las experiencias interculturales en experiencias de aprendizaje para desarrollar habilidades específicas habitualmente relacionadas con un puesto de trabajo.

La *aproximación a la cultura subjetiva* hace referencia a aquellos estudios centrados en la habilidad de comprender las causas de los comportamientos de las personas con las que se interactúa. A partir de esta comprensión, la persona competente modifica los propios comportamientos de acuerdo con las demandas del contexto cultural determinado.

La *aproximación a la persona multicultural* enfatiza las competencias de adaptación a las circunstancias difíciles de cada contexto. Desde esta perspectiva, se prioriza el dinamismo y la movilidad de contextos culturales.

La *aproximación al conductismo social* parte de cómo las estrategias para la eficacia intercultural dependen de la necesidad de preparar un viaje u otra experiencia, y no tanto de las características personales: se prioriza obtener recompensas sociales y evitar el castigo para el desarrollo de la competencia intercultural.

La *aproximación tipológica* ha desarrollado diversos modelos de competencia comunicativa intercultural, partiendo de la eficacia de diversos estilos comportamentales. Las variables que se consideran más adecuadas hacen referencia por ejemplo a la fortaleza de personalidad, inteligencia, tolerancia, relaciones sociales, habilidades sociales ...

Finalmente, la *aproximación a la persona comunicadora intercultural* enfatiza que las interacciones eficaces se basan en procesos comunicativos entre personas de diferentes culturas (Chen y Starosta, 1998). La conciencia y el uso de las variadas dimensiones comunicativas emergen como condiciones esenciales para la efectividad en el intercambio intercultural (Dinges, 1983), aunque estudios posteriores resaltan aspectos afectivos y comportamentales como elementos básicos de la competencia comunicativa intercultural.

Desde esta aproximación destacan estudios como el de Sarbaugh (1979) con la creación de un continuum de diferentes taxonomías sobre el grado de competencia comunicativa intercultural; los estudios de Edward Hall (1999); y los estudios de Condon y Yousef (1977) que ponen de manifiesto como la competencia intercultural se alcanza a través de procesos comunicativos, aunque estos procesos pueden ser diferentes en función del contexto cultural y de la interacción intercultural concreta.

Desde este último enfoque, con un marcado acento en los aspectos comunicativos, se desarrolla esta investigación, basándose claramente en el concepto de competencia comunicativa intercultural, tal como se profundiza en el siguiente apartado.

4 UN MODELO INTEGRAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Desde un enfoque integral que dirige la atención a la persona que comunica, se pone de relieve que para ser una persona competente se deben mostrar las habilidades de mantener relaciones interpersonales, mediante la comprensión efectiva de los comportamientos verbales y no verbales (Hall, 1978, 1981, 1999). Para Edward Hall cultura y comunicación son dos elementos interrelacionados, que suponen que una persona comunicadora competente sea capaz de entender los mensajes basados en el conocimiento cultural. El conocimiento y la conciencia se entienden como elementos básicos primarios en la competencia (Dinges, 1983).

Esta aproximación a la competencia comunicativa intercultural es la que hemos tomado como referente principal para la conceptualización de este estudio. En la figura 3.3 se

presenta el modelo de competencia comunicativa intercultural con los tres componentes básicos que serán desarrollados en las próximas páginas.

Figura 3.3 Modelo de competencia comunicativa intercultural



Este modelo parte del concepto de competencia comunicativa intercultural, tal como se ha definido a lo largo de este apartado, y se basa en modelos de competencia comunicativa intercultural de sólida trayectoria (Chen, 1989; Chen y Starosta, 1998; Hammer, 1989; Kim, 1992a; Rodrigo, 1999; Spitzberg, 2000). Propone tres componentes básicos: el cognitivo, afectivo y comportamental. De esta forma, estos tres componentes actúan de forma entrelazada simultáneamente cuando una persona se

- El conocimiento de interpretaciones alternativas, distinguiendo entre descripción, interpretación y evaluación del proceso comunicativo.
- El conocimiento de expectativas, derivadas de las normas sociales, reglas comunicativas, contenido y las características personales del interlocutor.
- El conocimiento de similitudes y diferencias entre ambas culturas, minimizando prejuicios.
- Y finalmente, las oportunidades reales de contacto multicultural.

Chen (1990; Chen y Starosta, 1996, 1999, 2000) denomina a este componente como *conciencia intercultural* (intercultural awareness). En él se enfatiza el cambio del pensamiento individual sobre el entorno a través de la comprensión de las características distintivas de uno/a mismo/a y de otras culturas. Se trata del proceso de reducción del nivel de ambigüedad situacional y de incertidumbre en las interacciones interculturales. Promueve la oportunidad de desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales, mediante dos aspectos de comprensión: autoconciencia y conciencia cultural.

La *autoconciencia* (self-awareness) implica el conocimiento de la identidad propia e incluye factores como:

- La atención a lo socialmente apropiado
- La atención a lo apropiado en cada situación
- Aptitudes de control y modificación, y de utilizar esta aptitud en situaciones particulares.
- Y la modificación de comportamientos expresivos para encontrar los requisitos en cada situación particular.

Por otra parte, la *conciencia cultural* (cultural awareness) implica la comprensión de cómo las culturas varían. Se refiere a la comprensión de las convenciones propias y de las otras personas que afectan a cómo las personas piensan y actúan.

En esta investigación se utiliza el término de competencia cognitiva, entendiéndola como el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros y otras, que promueven una comunicación efectiva.

una mayor variedad de características de la otra persona, favoreciendo categorizaciones mucho más eficaces. Se efectúan juicios mucho más refinados en el desarrollo de impresiones sobre los demás, con descripciones mucho más diferenciadoras sobre las personas y situaciones, creando mayores distinciones o categorías.

Algunas de las mayores aportaciones del desarrollo de la capacidad de alternatividad interpretativa son el desarrollo de un mayor conocimiento y conciencia de la diversidad cultural (aspecto que se profundiza en el subapartado siguiente) y la superación de estereotipos y prejuicios.

Los prejuicios como ya se ha comentado en el apartado de obstáculos personales, evitan las interpretaciones individuales y particulares, interfiriendo en las capacidades de interpretar a los demás de forma más ajustada.

En este sentido, minimizar los prejuicios representa aprender a ser una persona más abierta y comprensiva ante las demás, escuchando la diversidad de puntos de vista, considerar las evidencias, aunque no sean coincidentes con los estereotipos, etc. (Calloway-Thomas et al., 1999). Storti (1990: 60-61) afirma que la conciencia puede ayudarnos a obtener interpretaciones más ajustadas a la realidad, y éstas nos hacen actuar de forma más competente. Según este autor, esta conciencia se desarrolla gracias a la *observación sin prejuicio*, clave de este tipo de competencias ya que nos muestra interpretaciones culturalmente correctas.

Por otra parte, desde algunas perspectivas se proponen capacidades como la *amplitud de categorías* (*category width*) (Gudykunst y Kim, 1984), *complejidad cognitiva* (Dodd, 1991) o *consciencia* (*mindfulness*) (Calloway-Thomas et al., 1999). Aptitudes que incluyen la capacidad de *alternatividad interpretativa* entre otros elementos. Estas capacidades aisladas no garantizan el éxito de la comunicación intercultural, pero según Storti (1990:65) previenen de juzgar de forma inapropiada, elemento que supone un paso más hacia la competencia comunicativa intercultural.

Por otra parte, el conocimiento cultural hace referencia a la conciencia y comprensión de cómo los referentes culturales propios y de los demás afectan al pensamiento y al comportamiento (Chen y Starosta, 1996). De este modo, se incluye la comprensión de los aspectos comunes y diferenciales del comportamiento humano y de los modelos culturales. Facilitar la conciencia de estas diferencias culturales no es tarea fácil, Storti (1990:54) plantea que si aprendemos de la experiencia acerca de las similitudes entre las personas, también a través de la experiencia social, podemos aprender sobre las diferencias. Es decir, a través del contacto intercultural significativo podemos desarrollar la competencia de poder identificar aquellos elementos que nos diferencian entre las personas que nos comunicamos.

Concretamente, desde una perspectiva cultural específica, tiene una marcada importancia el conocimiento de los aspectos culturales de una determinada cultura objeto de estudio; mientras que desde una aproximación general, el objetivo es conocer las similitudes y diferencias con otras realidades culturales, para fomentar la conciencia y conocimiento de la variabilidad cultural general.

Todos estos elementos comentados contribuyen a la mejora de la competencia comunicativa intercultural desde una aproximación cognitiva. No obstante, es necesaria la intervención desde otros ámbitos o componentes: Generar conocimientos culturales por si solos no implican hacernos capaces para comunicarnos con personas de referentes culturales distintos (Bennett, 1998a). A continuación se profundiza en los elementos afectivos de la competencia comunicativa intercultural.

4.2 COMPETENCIA AFECTIVA

La competencia afectiva tampoco está exenta de diversidad terminológica y de implicaciones para la comunicación intercultural. Algunos autores la definen como la *capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas, antes, durante y después de las interacciones interculturales* (Chen y Starosta, 1996; Rodrigo, 1999).

Se conceptualiza el componente afectivo como *sensibilidad intercultural* (intercultural sensitivity) (Chen y Starosta, 1996), basándose en las primeras conceptualizaciones de Bronfenbrener (Chen y Starosta, 1998). Esta dimensión, se centra en las emociones

personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. En este sentido, destacan seis componentes que evidencian tener cierta sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 1998): etnorelativismo, respeto a las diferencias culturales, adaptabilidad, saber cambiar de perspectiva, ser abierta/o de mente evitando juzgar a las demás personas, y ser sensible a las necesidades de las demás personas. Después de estudios empíricos (Chen y Starosta, 2000) se evidenciaron componentes de la sensibilidad intercultural como la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural¹³.

McCroskey (McCroskey y Neuliep, 1997; McCroskey y Richmond, 1993) en cambio, parte del concepto de aprensión comunicativa intercultural (*Intercultural Communication Apprehension*)¹⁴, definido como el miedo o ansiedad asociada tanto con interacciones reales como anticipadas con personas de grupos diferentes, especialmente grupos culturales, étnicos y / o raciales (McCroskey y Neuliep, 1997). Conceptualmente, representa un contexto de comunicación marcado por una alta incertidumbre inusual, que da pie a la ansiedad. La ansiedad es entendida como el elemento causal de la aprensión.

Los planteamientos de esta investigación se centran en la competencia afectiva y se entiende como aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural.

Algunos de los componentes más relevantes en la competencia afectiva son el control de la ansiedad, el desarrollo de la empatía, el fomento de la motivación a la comunicación intercultural y el desarrollo de actitudes de no juzgar a las personas.

Estos elementos subyacen a una mayor competencia comunicativa intercultural en su componente afectivo. A continuación se profundiza en cada uno de ellos.

¹³ Para profundizar en estos componentes presentes en la *escala de sensibilidad intercultural* pueden consultar el capítulo 5 (apartado 1.3).

¹⁴ En el capítulo 5 se profundiza en este constructo y en el modelo de diagnóstico del mismo.

4.2.1 CONTROL DE LA ANSIEDAD

La ansiedad se define como una respuesta multifacética caracterizada como un estado emocional desagradable marcado por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión y preocupación, respecto a unos resultados potencialmente negativos que la persona percibe como un impedimento (McCroskey y Neuliep, 1997). Se distinguen elementos cognitivos, afectivos y comportamentales en la ansiedad. Diversas investigaciones (Dodd, 1991) han evidenciado como la ansiedad incide de forma negativa en la comunicación intercultural. De forma muy similar, se define la *ansiedad* como los sentimientos que nos hacen sentir inquietud, tensión, preocupación o aprensividad sobre lo que sucede, como una anticipación de consecuencias negativas (Gudykunst, 1993). Desde esta perspectiva, el control de estos sentimientos es factible mediante cierta *tolerancia ante las ambigüedades*. Según Oxford (2000) la tolerancia a la ambigüedad entendida como aceptación de situaciones desconcertantes puede minimizar la natural ansiedad que producen algunas situaciones de comunicación.

Según Storti (1990:58-59) la clave para superar esta emoción que afecta de forma negativa a la comunicación intercultural, es intentar ser consciente de este sentimiento, identificarlo inmediatamente cuando aparezca. Si en un primer momento somos conscientes de sentir emociones como la ansiedad, la ira o el disgusto, e identificar sus causas racionalmente, estaremos avanzando en el control y superación de tales sentimientos, y por tanto superando la posible barrera u obstáculo para la comunicación intercultural. Estas competencias comprenden capacidades más amplias que se pueden desarrollar desde la *educación emocional* (Bisquerra, 2000).

4.2.2 EMPATÍA

La empatía se conceptualiza como la capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción (Chen y Starosta, 2000). Se incluyen tanto comportamientos verbales como no verbales para su manifestación y expresión (Lustig y Koester, 1996).

La *empatía* se distingue de la *simpatía*, dado que parte de los referentes culturales del otro, y no de los propios como sucede con la *simpatía* (Bennett, 1998b; Gudykunst, 1993). La *simpatía* representa una proyección que puede hacer referencia a nuestra propia memoria (*simpatía reminiscente*), o a la imaginación ante circunstancias diferentes (*simpatía imaginativa*) (Bennett, 1998b).

La *empatía* supone un paso más en la capacidad de sentirse afectado por los sentimientos y experiencias de los demás, ya que supone una mayor capacidad de imaginación para poderlas interpretar desde sus propios referentes culturales (Calloway-Thomas et al., 1999).

En la comunicación intercultural, la *empatía* supone una estrategia que ayuda a superar muchos malentendidos fruto de asumir la similitud de las circunstancias o fenómenos (Bennett, 1998b). Por el contrario, tener la capacidad de *empatizar* con otras personas supone un interés en participar de la experiencia de las demás personas.

4.2.3 MOTIVACIÓN HACIA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La motivación es un elemento que se señala a menudo como básico para la competencia comunicativa intercultural (Lustig y Koester, 1996; Rodrigo, 1999; Spitzberg, 2000). Tener motivación para comunicarse con personas de referentes culturales distintos a los propios, supone:

- El interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, sin caer en exotismos.
- La predisposición adecuada para aprender de las demás personas.
- La reflexión intercultural, como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad, que cada cultura ha de superar
- Y el deseo de reconstruir la propia identidad, entendiéndola como un elemento cambiante, contextual, y en evolución a partir del contacto intercultural.

Gudykunst (1994) habla de las necesidades, entendidas como estados fundamentales de los seres humanos, que si no están satisfechos generan sentimientos de deprivación. De esta manera, las necesidades pueden funcionar como factores motivadores para la

comunicación intercultural, ya que garantizan aspectos como la sensación de seguridad, de predictibilidad o confianza, de inclusión a un grupo, o de compartir un mundo común...

4.2.4 ACTITUD DE NO JUZGAR

La cultura condiciona enormemente la capacidad de evaluación de las personas y situaciones. La evaluación implica juzgar si alguien o algo se considera bueno o malo. Normalmente para ello, se tiene como referente la propia cultura, que nos dota de niveles para la medición de las personas y de las cosas (Adler, 1997). De este modo, se acostumbra a juzgar como positivo aquello similar a los referentes culturales propios, y como negativo aquello que más se aleje de los mismos; constituyéndose la cultura propia como criterio de referencia.

En general, estas actitudes de juzgar o evaluar a las personas o las situaciones, no favorecen la comprensión de la diversidad cultural, ni la comunicación intercultural.

Una persona competente observa lo que se dice y se hace, tratando de interpretar adecuadamente, en vez de juzgar. Estas capacidades nos remiten a competencias cognitivas acerca de la creación de categorías de análisis más amplias, la alternatividad interpretativa, etc. Pero desde el componente afectivo, se pone de manifiesto la necesidad de mejorar las actitudes ante la evaluación y análisis de los y las demás. Se propone la superación de la actitud de juzgar a los demás y al contexto según los propios referentes culturales; ya que se trata de una tendencia bastante generalizada.

Estos elementos afectivos, como se ha visto, tienen relaciones importantes con los elementos cognitivos. De hecho, es a través de su unión que podemos hablar de la competencia comunicativa intercultural. No obstante, a pesar de la marcada importancia de esta sinergia entre los elementos cognitivos y afectivos, es en el desarrollo de las capacidades comportamentales donde radica la manifestación de la competencia comunicativa intercultural, que se desarrolla a continuación.

información sobre uno mismo, flexibilidad comportamental y el manejo de la interacción.

Rodrigo (1999) define la competencia comportamental como la destreza de actuar efectivamente para alcanzar el objetivo de la interdependencia multicultural y la interconectividad en la conocida aldea global. Se pone de manifiesto la importancia que en el proceso de negociación intercultural que implica la comunicación, se produzca el diálogo desde una *posición de igualdad*, evitando paternalismos o victimismos, para alcanzar una eficacia comunicativa intercultural.

Algunos de los componentes de la competencia comportamental, tal como ha sido definida, hacen referencia a la flexibilidad comportamental, habilidades verbales, habilidades no verbales, y a capacidades como el control de la interacción en contextos multiculturales. A continuación se profundiza en estos elementos comportamentales que sugieren una marcada competencia comunicativa intercultural.

4.3.1 CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN DEL COMPORTAMIENTO SEGÚN EL CONTEXTO Y LA SITUACIÓN: FLEXIBILIDAD COMPORTAMENTAL.

La capacidad de flexibilidad comportamental implica el desarrollo de habilidades interpersonales de adaptación del estilo comunicativo según el contexto cultural y la situación en la que se está inmerso (Kim, 1992a; Samovar, Porter y Stefani, 1998). Brislin (1993), utiliza la expresión *deseo de utilizar diversos modos de comunicarse*, haciendo referencia a este tipo de habilidad de naturaleza comportamental.

La flexibilidad comportamental hace referencia a las habilidades que permiten responder de forma apropiada a diversidad de situaciones, condiciones, personas, y contextos. Tener la aptitud de poder desempeñar diversos roles significa ser reflexivo ante la situación para poder analizar la forma más adecuada de actuación.

desarrollo de éstas no implica necesariamente la adquisición de competencias comportamentales.

Las competencias comportamentales tienen una marcada importancia y una entidad propia a considerar sobretodo desde la intervención educativa. Las habilidades no verbales que se proponen (Adler, 1997) responden a las siguientes cuestiones:

- Recursos visuales.
- *Gestos faciales* adecuados para enfatizar el significado de las palabras.
- *Demostraciones*, actuar para demostrar el contenido.
- *Pausas* frecuentes.
- No dar por sentado que los gestos signifiquen lo mismo desde los diversos puntos de vista¹⁵.

Serrano (2003) nos advierte de la importancia de saber conjugar todos estos elementos y recursos no verbales para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales a través del *saber escuchar*.

Aunque cabe señalar, que desde todos los referentes culturales probablemente escuchar no signifique exactamente lo mismo, ni se escuche del mismo modo. La competencia comportamental intercultural entra en acción cuando se advierten tales diferencias y se es capaz de actuar en consecuencia. Desde una perspectiva cultural concreta, se estimarán las habilidades tanto verbales como no verbales más adecuadas para cada entorno cultural, remarcando los elementos comunicativos propios del contexto: expresiones frecuentes, gestos habituales, gestos ofensivos, etc.

4.3.4 CONTROL DE LA INTERACCIÓN

Una de las habilidades verbal y no verbal que requiere cierta importancia es el control de la interacción. En todo encuentro comunicativo entre las personas se da una gestión

¹⁵ La influencia de la diversidad cultural en los aspectos no verbales de la comunicación pueden consultarse en el capítulo 2 (apartado 4.2)

de cambios de turno en el discurso, de inicio de la comunicación, de finalización, de llamar la atención de la otra persona, etc. que en contextos multiculturales adquiere ciertas especificidades.

Las habilidades para el control de la interacción requieren cómo indicar el cambio de turno, tanto de forma verbal como no verbal. Se evidencia la competencia en este sentido, en los inicios y finales de cada intervención, en los cambios de turno y en el mantenimiento de la conversación. De este modo, se favorece la participación de todas las personas implicadas de forma apropiada.

Desde una perspectiva concreta, se observa la necesidad de conocer este tipo de elementos en el contexto cultural concreto donde se desarrolla el contacto. Mientras que desde perspectivas más globales, como la que orienta esta investigación, supone el desarrollo de capacidades de atención a lo que acontece y de adaptación, manifestando de nuevo la competencia de la flexibilidad comportamental, básica en estos aspectos.

No obstante, a pesar de la marcada importancia de los aspectos comportamentales, que suponen implícitamente el desarrollo de aspectos cognitivos y afectivos, aún existen otras competencias que influyen en la comunicación intercultural.

A continuación se comentan otros elementos que inciden en la eficacia comunicativa intercultural y que propiamente no forman parte de los componentes cognitivo, afectivo y comportamental, anteriormente citados.

4.4 OTRAS COMPETENCIAS

Sería muy presuntuoso sostener que las competencias citadas anteriormente desde la distinción entre dimensiones de carácter cognitivo, afectivo y comportamental, configuran todo el universo de posibilidades para favorecer una comunicación intercultural satisfactoria. Evidentemente, existen otros elementos que pueden favorecer o desfavorecer esta eficacia ante la comunicación intercultural.

Concretamente, se distinguen los aspectos personales y contextuales que inciden en la comunicación intercultural superando gran parte de los posibles obstáculos. Entre los elementos personales destacan las siguientes características:

- Autoconcepto y autoestima altos
- Ser de mente abierta: deseo, reconocimiento, aprecio y aceptación de las diferentes perspectivas e ideas.
- Partir de una posición de igualdad, de simetría: superar las relaciones de poder intergrupales
- Tener habilidades en las relaciones interpersonales

También se señalan otros factores contextuales que inciden en la eficacia comunicativa como: la atracción interpersonal entre los que se comunican, la confianza, la satisfacción con la propia comunicación, el desarrollo de relaciones interpersonales, la gestión del conflicto, la adaptación a otras culturas, la construcción de comunidades, etc. (Gudykunst, 1994).

Por otra parte, otros autores (Chen y Starosta, 1996; Spitzberg, 1989) proponen algunos de estos elementos considerándolos como otras competencias distintas: competencias sociales, habilidades sociales, competencias interpersonales, competencias lingüísticas, competencias relacionales, etc., que, aunque pueden influirse son competencias diferenciadas de las competencias comunicativas interculturales.

Desde enfoques más recientes (Chen, En prensa) se propone una nueva dimensión a los tradicionales componentes cognitivos, afectivos y comportamentales: el llamado “*global mindset*”, haciendo referencia a la apertura hacia otras culturas que facilita las interacciones interculturales. Esta dimensión se entiende como la base para la competencia comunicativa intercultural e incluye aspectos como la motivación para el respeto de las diferencias, la aproximación a la reconciliación ante el conflicto, propensión a la regulación del cambio, o la orientación a procesos de globalización.

A continuación se presentan algunas de las competencias que favorecen la eficacia en la comunicación intercultural: algunos factores personales que pueden ayudar en el encuentro comunicativo intercultural, destacando entre ellos la credibilidad que una persona despierta en las y los demás.

obstante, son aspectos a considerar porque pueden dar respuesta a interrogantes acerca de diferencias en la eficacia comunicativa intercultural.

5 RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL TERCER CAPÍTULO

En el capítulo anterior descubríamos algunas de las dinámicas comunicativas en situaciones multiculturales, fundamentando teóricamente la comunicación intercultural, y aportando un modelo para entenderla. Cómo abordar con éxito una situación de comunicación intercultural, tal como ha sido entendida, también es importante analizar cómo afectan las diferencias culturales en la comunicación, deduciendo así, cuáles son los principales obstáculos potenciales en encuentros comunicativos interculturales.

Para el análisis de las diferencias culturales y su incidencia en la comunicación se han desarrollado diversos y variados estudios. En esta investigación, se ha profundizado en aquellos estudios con mayor relevancia científica, tanto desde perspectivas occidentales, como no occidentales. En este sentido, el modelo Kluckhohn y Stodtbeck (1961) representa una aproximación a las variaciones sistemáticas entre culturas según su modo de afrontar la naturaleza humana, la relación entre los seres humanos y la naturaleza, la orientación en el tiempo, la orientación hacia la actividad y las relaciones humanas. Stewart y Bennett (1991) por otra parte, aportan una descripción más amplia de modelos culturales describiendo básicamente, el modo de orientarse hacia la actividad, las relaciones sociales, de uno/a mismo/a, y hacia el mundo. Condon y Yousef (1977), revisaron y ampliaron los valores propuestos por Kluckhohn y Strodbeck hasta seis ámbitos de problemas universales que afrontar: una/o misma/o, la familia, la sociedad, la naturaleza humana, la naturaleza, y lo sobrenatural. Por otra parte, los estudios de Gert Hofstede (1980) sobre las diferencias culturales, nos ofrece una aproximación para la comprensión de la variabilidad cultural, a través de cinco dimensiones básicas: distancia de poder, evitar la incertidumbre, individualismo - colectivismo, y feminidad - masculinidad. Edward Hall (1990) presenta un continuum donde se sitúan las distintas culturas formado en un extremo por el alto contexto o *high context (HC)* y en el otro extremo, el bajo contexto, *low context (LC)*. Con ello se diferencia entre aquellas



culturas en que la mayor parte de la información está en el contexto físico o interiorizada en la persona, y aquellas culturas en las que la información está explícita en el mensaje.

Finalmente, Michael H. Bond (1991) intentó superar el sesgo occidental en las taxonomías anteriores creando un equipo de investigadores de Hong Kong y Taiwán. Se encontraron cuatro dimensiones de modelos culturales desde esta perspectiva no occidental: integración, altruismo, disciplina moral, y el dinamismo confuciano en el trabajo. Estos estudios básicamente pretenden analizar algunas generalidades de las diferencias básicas entre referentes culturales distintos. Conocer estas diferencias y sus implicaciones para la comunicación intercultural ha sido el objetivo del primer apartado de este capítulo.

Estas diferencias pueden suponer un obstáculo potencial a la comunicación intercultural. Debemos asegurar la superación de este tipo de obstáculos y otros, por este motivo, en el segundo apartado se profundiza en las barreras potenciales que pueden estar presentes en la comunicación intercultural. Se distingue así, entre obstáculos de la persona y del contexto donde se desarrolla el encuentro comunicativo. Entre los obstáculos potenciales a nivel personal destacan el modo en que percibimos la realidad, el modo en que la organizamos, así como el abuso de estereotipos, haciendo un modo de pensamiento basado en prejuicios y produciendo situaciones de discriminación. Entre los obstáculos potenciales a nivel contextual destacan las relaciones asimétricas de poder entre las personas que se comunican, el grado de diferenciación entre las culturas presentes y situaciones de choque cultural para alguna de las personas implicadas.

Ante esta situación de obstáculos potenciales y diferencias culturales que inciden de forma potencial en la comunicación intercultural, la competencia comunicativa intercultural emerge como uno de los recursos más potentes para afrontar con éxito un encuentro comunicativo intercultural. El término competencia es el que obtiene un mayor consenso entre los teóricos, aunque competencia y efectividad son los términos más utilizados para designar el análisis sobre las habilidades de los interactuantes en el intercambio comunicativo intercultural. De este modo, la competencia comunicativa intercultural se entiende como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para

manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz. Esta eficacia nunca es en términos absolutos, porque se sostiene que en la comunicación intercultural siempre hay lugar para la incertidumbre, de forma que el éxito en la comunicación se mantiene únicamente con una eficacia suficiente para las personas implicadas.

Los estudios sobre la competencia comunicativa intercultural parten de una trayectoria histórica bastante limitada. Básicamente, se nutre de dos corrientes o áreas de estudio: el estudio de la competencia comunicativa, y el estudio de la competencia intercultural. El estudio de la competencia comunicativa supone para la competencia comunicativa intercultural aportaciones como la importancia de las percepciones en la valoración de la competencia comunicativa, o la relación entre el grado de competencia y la adaptación a lo que se considera apropiado al contexto comunicativo concreto. Por otra parte, los estudios de competencia intercultural aportan la importancia de los aspectos afectivos y comportamentales, junto a los cognitivos en la competencia comunicativa intercultural, así como, la presencia de aspectos de la personalidad que pueden incidir favorablemente en la eficacia comunicativa.

No obstante, el estudio propio de la competencia comunicativa intercultural no está exento de cierta desfragmentación que básicamente puede percibirse por la integración de diversos elementos en el estudio de la competencia, añadiendo al componente personal o individual, otros elementos como la percepción de dicha competencia por parte de los demás, las relaciones interpersonales entre las y los implicados, etc. También se distinguen diversos enfoques a la competencia comunicativa intercultural a través de aproximaciones culturales generales o específicas a una única cultura, entendiendo la competencia de forma distinta. Finalmente, se han planteado diferentes aproximaciones al estudio de la competencia comunicativa intercultural basados en el análisis del impacto de la cultura en el comportamiento comunicativo: *aproximación a la extranjería*, *aproximación a la cultura subjetiva*, *aproximación a la persona multicultural*, *aproximación al conductismo social*, *aproximación tipológica* y *aproximación a la persona comunicadora intercultural*. Entre los modelos presentados es destacable la última aproximación por su incidencia en este estudio, y su

intercultural, y analizados también los componentes exactos que constituyen el modelo de competencia comunicativa intercultural en el que se fundamenta esta investigación, es lógico plantearse nuevas dudas: ¿es posible evaluar tales competencias?, ¿pueden diagnosticarse?, y aún más, en caso de evaluarse ciertas necesidades ante el reto de la comunicación intercultural, ¿es posible desarrollar estas competencias?.

El objetivo del próximo capítulo es orientar bajo qué presupuestos metodológicos y mediante qué diseño de investigación proponemos el desarrollo de estas y otras cuestiones, que se resumen entre los objetivos de la investigación.

O

CAPÍTULO 4

BJETIVOS, METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



INTRODUCCIÓN

La situación descrita en el primer capítulo, nos hace localizar esta investigación en el alumnado de centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca del Baix Llobregat. Se descubre un contexto multicultural y diverso con tendencia a la sedentarización y al establecimiento; y por otra parte, una etapa madurativa muy propicia para el desarrollo de competencias interculturales.

La realidad multicultural de la sociedad nos hace plantearnos una necesidad básica en la educación obligatoria: el análisis de la comunicación intercultural en la ESO, y las competencias del alumnado para poder afrontar con éxito estas situaciones, constructos que han sido ampliamente delimitados en los capítulos segundo y tercero. Desde esta investigación nos planteamos desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado adolescente desde el modelo integral de competencias y concretamente en este capítulo fundamentamos el modo o la metodología en que nos basaremos para dar

respuesta a este objetivo. Para ello, es necesario detectar las necesidades reales del alumnado y adaptar la intervención educativa a tales necesidades, mediante el diseño, aplicación y evaluación de un programa orientado a la mejora de las competencias comunicativas interculturales.

A continuación, profundizamos un poco más en las repercusiones de estos aspectos en cuanto al objeto de investigación que orienta este estudio, los objetivos que nos proponemos, las fases planteadas, y la metodología para desarrollar estas fases, a través de dos propuestas básicas: la investigación por encuesta y la investigación evaluativa.

1. EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Si somos conscientes de la importancia del periodo de la educación secundaria obligatoria para la adquisición de las competencias básicas para vivir en la sociedad multicultural, y si somos conscientes de las implicaciones de ciertas competencias para fomentar y favorecer la comunicación intercultural entre las personas, de forma que posibilitemos la cohesión y el tejido social, muy pronto nos surgen diversos nuevos interrogantes: ¿de qué competencias dispone el alumnado de la ESO actualmente para comunicarse con personas culturalmente diversas?, ¿qué competencias comunicativas interculturales son necesarias para el alumnado de la ESO?, ¿es necesaria una intervención educativa para mejorar la competencia del alumnado en la comunicación intercultural?, ¿cómo podemos evaluar las competencias del alumnado para afrontar con éxito la comunicación intercultural?, ¿qué aspectos debería contener un programa educativo dirigido a mejorar estas competencias? ¿qué contenidos, metodología, evaluación, objetivos, etc. son los más adecuados para este alumnado con la finalidad de mejorar la competencia comunicativa intercultural? ¿mediante este tipo de intervención educativa se mejoran las competencias del alumnado? ¿qué competencias mejoran? ¿qué aportaciones inesperadas tiene esta intervención educativa?, ...

Todas estas cuestiones bifurcan en dos aspectos básicos a los que se intentará dar respuesta desde esta investigación: Una primera aproximación a la comunicación intercultural y las competencias del alumnado para afrontarla con éxito; y una propuesta de mejora de tales competencias a través del diseño, aplicación y evaluación de un programa de comunicación intercultural. En los próximos apartados detallamos un poco más estas dos grandes dimensiones del problema de investigación.

1.1 LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA: DIAGNÓSTICO DE DE LA ESO DEL BAIX LLOBREGAT

Se trata de analizar aspectos comunicativos que se desarrollan entre el alumnado en general, para un primer nivel de estudio de las competencias comunicativas que tienen adquiridas. Aspectos tales como los idiomas utilizados, las situaciones en que se utilizan y el grado de amistad entre alumnado de distintos referentes culturales. Se trata de valorar algunos aspectos que pueden posibilitar el diálogo entre personas de diferente referente cultural.

En este sentido, el análisis de la competencia comunicativa del alumnado es básica para detectar las necesidades del alumnado de la educación secundaria obligatoria, para poder diseñar el programa de forma ajustada a la situación real y poder desarrollar aquellos aspectos más precarios que median en la comunicación entre el alumnado de la secundaria obligatoria en contextos multiculturales.

El estudio del contexto donde se desarrolla la comunicación entre el alumnado, nos puede aportar información sobre los aspectos que se promueven desde el centro educativo como la conciencia sobre la propia cultura y sus procesos comunicativos o sobre otras culturas presentes en el aula, como aumentar el nivel de complejidad cognitiva para garantizar la posible alternancia interpretativa, si se controla la ansiedad en la comunicación, el uso que se hace de la tolerancia ante la ambigüedad, si se promueve la empatía...etc. En general, interesa conocer si se motiva al alumnado ante la

comunicación intercultural y si se promueve la reflexión intercultural, como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad, entre otros elementos.

Todos estos aspectos pueden diferenciarse en tres ámbitos concretos: el cognitivo, el afectivo y el comportamental de la competencia comunicativa intercultural. Desde este enfoque nos planteamos:

- ✦ ¿Cómo es la competencia comunicativa intercultural del alumnado se educación secundaria obligatoria?
- ✦ ¿Qué aspectos o elementos es necesario desarrollar?
- ✦ ¿Cuáles son las carencias más importantes?
- ✦ ¿Qué competencias son las más desarrolladas en este alumnado?

Para dar respuesta a estos interrogantes, debemos plantearnos ante todo, ¿qué elementos subyacen bajo el constructo de la competencia comunicativa intercultural? Y sobre todo, ¿qué elementos subyacen bajo cada uno de sus componentes cognitivo, afectivo y comportamental?

1.1.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COGNITIVA DEL ALUMNADO

Para el análisis del primero de los componentes, es básico conocer si el alumnado tiene conciencia de las propias características culturales y de sus propios procesos comunicativos. Así como si tiene conciencia y conocimiento de las características de las otras culturas presentes en el aula y de sus procesos comunicativos respectivos.

Por otro lado, el análisis del uso que el alumnado hace de la incertidumbre en la comunicación con sus compañeras y compañeros con diferente referente cultural es otro aspecto constitutivo en el conjunto de capacidades y aptitudes necesarias para una comunicación intercultural efectiva.

Finalmente, es esencial analizar la capacidad de utilizar la alternatividad interpretativa como recurso de dar un sentido más adecuado a las conductas de los demás, para conocer las necesidades del alumnado en cuanto a la competencia comunicativa cognitiva.

1.1.2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA AFECTIVA DEL ALUMNADO

La segunda de las dimensiones comentadas es la competencia comunicativa afectiva del alumnado de secundaria. Se trata de indagar en si el alumnado tiene la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales antes, durante y en acabar el proceso comunicativo en situaciones multiculturales. Por este motivo, hay tres componentes básicos como son la ansiedad, la empatía y la motivación que nos remiten a una serie de capacidades a desarrollar para el mantenimiento de una comunicación intercultural eficaz. En este sentido, es importante conocer qué control tienen de la ansiedad, si se actúa con tolerancia ante las ambigüedades en la comunicación, si se tiene la capacidad de empatizar y si se utiliza en la comunicación intercultural o qué tipo de motivación hay hacia la comunicación con personas de diferente referente cultural.

1.1.3 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COMPORTAMENTAL DEL ALUMNADO

Finalmente, la tercera y última dimensión hace referencia a la competencia comunicativa intercultural de tipo comportamental. Básicamente facilita valorar las habilidades comportamentales del alumnado que se consideran apropiadas para facilitar una comunicación intercultural eficaz. En este sentido, se valoran capacidades como la de negociar significados culturales entre los interactuantes, relativizar la propia cultura para fomentar la comprensión de valores alternativos, la eliminación de estereotipos negativos de cada cultura, o la capacidad de negociación intercultural desde una posición de igualdad de poder.

1. Creación y/o adaptación de instrumentos de medida para la recogida de información sobre la competencia comunicativa intercultural en el alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en el estudio por encuesta.
2. Analizar la competencia comunicativa intercultural del alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de algunos centros públicos de la comarca del Baix Llobregat
 - 2.1 Análisis de los diferentes componentes de la competencia comunicativa intercultural
 - 2.1.1 Análisis de la competencia comunicativa cognitiva
 - 2.1.2 Análisis de la competencia comunicativa afectiva
 - 2.1.3 Análisis de la competencia comunicativa conductual
 - 2.2 Analizar otras variables que pueden favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural
3. Elaborar un Programa de desarrollo y mejora de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado, partiendo de las necesidades detectadas.
 - 3.1 Dar respuesta a las necesidades relacionadas con la competencia comunicativa cognitiva.
 - 3.2 Dar respuesta a las necesidades relacionadas con la competencia comunicativa afectiva.
 - 3.3 Dar respuesta a las necesidades relacionadas con la competencia comunicativa comportamental.
4. Evaluación participativa del Programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de la ESO.
 - 4.1 Evaluación diagnóstica en el contexto de intervención
 - 4.2 Evaluación del proceso de implementación
 - 4.3 Evaluación final de resultados

A continuación, precisamos cómo acercarnos a la consecución de estos objetivos, cómo aventurarnos propiamente en la investigación.

la investigación-acción cooperativa (Bartolomé, 1986, 1994; Bartolomé y Anguera, 1990) por su estructura donde colaboran profesionales de diferentes ámbitos, así como por el interés en la mejora educativa a partir de la implicación y formación de los profesionales mediante el análisis y reflexión de su propia actuación.

A continuación, explicitamos un poco más los aspectos metodológicos, identificando las distintas fases o momentos de la investigación.

4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Todos estos aspectos configuran las tres fases básicas que corresponden respectivamente:

FASE 1. Estudio diagnóstico

FASE 2. Diseño inicial del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural (CCI)

FASE 3. Adaptación, aplicación y evaluación del programa de mejora de la CCI.

Esta investigación corresponde a un diseño mixto: una primera fase que está compuesta de una investigación por encuesta en diversos centros, que repercutirá en la creación de un programa educativo en la segunda fase, y una tercera fase que consta de una investigación evaluativa de corte participativa en un único centro, donde se concreta, se aplica y se evalúa dicho programa. Ambas metodologías aportan respectivamente, el estudio exploratorio y en profundidad, de las competencias comunicativas interculturales del alumnado de los centros de secundaria.

Concretamente, el objetivo de la primera fase es una aproximación general a las necesidades del alumnado de educación secundaria obligatoria de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat.

Con posterioridad al análisis de este estudio exploratorio, se abre paso a la creación y diseño del programa educativo. En esta segunda fase, el objetivo básico es el diseño y elaboración del *programa para la mejora de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de educación secundaria obligatoria*. El programa se basará en aquellos aspectos analizados en la primera fase: los resultados del análisis de los datos obtenidos que manifiesten necesidades presentes entre el alumnado objeto de este primer estudio exploratorio.

Finalmente, la tercera y última fase corresponde a una investigación evaluativa de corte participativa. En esta fase, las problemáticas estarán mutuamente definidas entre las participantes, colaborando en su resolución. Estos procesos de colaboración permiten un doble beneficio, por una parte, el desarrollo de una serie de competencias, habilidades y conocimientos del profesorado; mientras que se favorece el desarrollo y mejora de las diferentes técnicas de aproximación a la realidad. Estos procesos de cooperación se manifiestan en la toma de decisiones: cada miembro del equipo actúa de forma paritaria en las decisiones que afectan al equipo (Bartolomé y Anguera, 1990). Ésta implica tanto a la investigadora como a la profesora del centro educativo; poniendo en relación profesionales de diferentes instituciones (en este caso, la universitaria y la educación secundaria obligatoria), vinculando los procesos de investigación con los de innovación, y el desarrollo y formación profesional (Bartolomé, 1994).

En relación a los objetivos de las fases claramente diferenciadas, el estudio diagnóstico se centra en diversas instituciones educativas mientras que la investigación evaluativa, en un único centro educativo. A continuación, se especifica en detalle el contenido de cada una de estas etapas o fases de la investigación presente.

5. INVESTIGACIÓN POR ENCUESTA: ¿QUÉ NECESIDADES TIENE EL ALUMNADO ANTE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL?

Esta primera fase consta del estudio exploratorio donde tiene especial importancia realizar un diagnóstico genérico que nos ayude a construir una primera aproximación al campo de estudio, orientando el diseño y planificación del programa. Lograr este objetivo es esencial para dar lugar a las siguientes fases.

Proponemos un tipo de aproximación fundamentalmente *descriptiva* del fenómeno, sin ningún tipo de manipulación del mismo. Aproximación habitual en las primeras fases exploratorias de una investigación (Bisquerra, 1996: 123). Concretamente, el método que consideramos más idóneo para este estudio exploratorio de carácter descriptivo es la *investigación por encuesta*. La aproximación a la realidad se lleva a término a partir de una metodología que nos permita este tipo de análisis descriptivo. Ésta supone un procedimiento sistemático de recogida y análisis de datos con clara intencionalidad descriptiva y de contraste entre las diferentes realidades analizadas.

A pesar del origen en la sociología de esta metodología basada en la técnica de la entrevista o cuestionario, pueden aplicarse diversas técnicas como el test o la escala (Bisquerra, 1996: 129). En este estudio exploratorio, básicamente, se pretende analizar las competencias interculturales que tiene el alumnado para comunicarse, para ello utilizaremos diversos instrumentos¹ (cuestionario, test y escala de actitudes). Concretamente nos interesa estudiar aspectos como algunos conocimientos sobre diversidad cultural y sobre cómo ésta influye en la comunicación intercultural, reacciones que pueden darse ante malentendidos interculturales, la conciencia de algunas relaciones de poder en la comunicación, reacciones ante la incertidumbre, la

¹ Los instrumentos de medida: cuestionario, escala de actitudes y test de competencias, se encuentran en el grupo de anexos 1.

capacidad de *alternatividad interpretativa* (Rodrigo, 1999), así como elementos como la empatía, la ansiedad y la motivación hacia la comunicación intercultural.

En los siguientes apartados profundizamos en las cuestiones referentes al estudio diagnóstico: la muestra seleccionada para participar en esta fase de la investigación, las técnicas de recogida de datos empleadas, así como la previsión del tipo de análisis de datos que se pretende efectuar.

5.1 LA MUESTRA: EL ALUMNADO PARTICIPANTE

Para poder responder a este primer planteamiento es necesaria la selección de más de un centro educativo, para poder diferenciar aquellos aspectos relevantes de los puramente anecdóticos. Tratándose de una aproximación metodológica eminentemente cuantitativa, es importante la selección de una muestra grande de alumnos y alumnas.

La población de referencia es el alumnado de los centros públicos de educación secundaria obligatoria (ESO) de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. Consecuentemente, la muestra consta de 638 alumnas y alumnos de siete centros públicos de la ESO distribuidos en cinco poblaciones de la comarca del Baix Llobregat.

El proceso de selección de este alumnado se ha basado en técnicas de *muestreo intencional* de centros educativos, de tipo *opinático*, considerando las características de los centros, del profesorado y del alumnado matriculado. Tal como sostiene Ruiz Olabuénaga (1999: 64-67) un muestreo intencional opinático busca principalmente una muestra rica en información. De tal manera, que la posibilidad de acceso al centro, la predisposición e interés del profesorado ante el proyecto y la mayor presencia de alumnado de diversidad cultural, son los tres ejes básicos que han orientado este proceso de selección de la muestra. Concretamente, el criterio estratégico: la mayor presencia de multiculturalidad entre el alumnado ha sido un elemento clave para poder analizar aquellos aspectos de la comunicación en contextos auténticamente multiculturales.

5.1.1 LAS ESTADÍSTICAS OFICIALES

En el proceso de selección se ha tenido en consideración este primer criterio de presencia multicultural en los centros públicos de secundaria obligatoria del Baix Llobregat. Para ello, considerando las dificultades de información sobre este tipo de cuestiones que tienen los centros, tal como se advierte en el primer capítulo de esta tesis, procedimos a consultar las estadísticas oficiales: del *Institut d'Estadística de Catalunya* (Idescat) y del *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Catalunya.

Concretamente, los datos del año 1999² del Idescat nos anticipan las poblaciones con mayor presencia de personas extranjeras, que por orden descendente destacan: Castelldefels, Cornellà, Sant Boi, el Prat de Llobregat, Viladecans, Esplugues, Gavà, Sant Just Desvern, Martorell, Sant Vicenç dels Horts, Sant Joan Despí, Olesa de Montserrat, Sant Feliu y Sant Andreu de la Barca.

No obstante, estos datos hacen referencia a la población en general (adulthood, juventud, infancia y vejez). A pesar de ser un primer indicador a considerar, es importante contrastar estos datos con los que dispone el *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Catalunya. Concretamente, los datos del curso 2000-2001 referentes a la matrícula de centros públicos, nos indican que las siguientes poblaciones³ tienen una mayor presencia de alumnado extranjero: Martorell, Viladecans, Sant Andreu de la Barca, Cornellà, Castelldefels, Olesa de Montserrat, Gavà, el Prat de Llobregat y Sant Boi de Llobregat.

Tener en cuenta estos datos significa ser conscientes que reducimos la multiculturalidad a una única variable que es el lugar de nacimiento del alumnado fuera de territorio español. Por tanto, estaríamos excluyendo al alumnado de culturas como la gitana, al

² Los datos del año 1999 son los últimos que disponía el *Institut d'Estadística de Catalunya* (Idescat) para la selección de la muestra que se efectúa a los inicios de la investigación en el año 2000.

³ Desde el *Gabinet tècnic* del *Departament d'Ensenyament* nos facilitan estos datos y nos deniegan información más detallada sobre los centros educativos en concreto.

alumnado que aún habiendo nacido en el territorio español se identifica con culturas diversas (del origen de su familia, o por haber residido en diversos lugares después de su nacimiento, etc.); así como, al alumnado nacido en otras provincias españolas y que también forman parte de esta diversidad cultural en el aula.

Además, considerar estas estadísticas únicamente también supone olvidar un fenómeno habitual en las aulas escolares, que es el *goteo* de alumnado a lo largo del curso escolar, así como abandono o absentismo de determinados colectivos. De esta forma, para obtener una información más cercana sobre estos aspectos, de parte de profesionales con cierta sensibilidad ante estos aspectos, procedimos a consultar al servicio d' *Educació Compensatòria* de las poblaciones del Baix Llobregat.

5.1.2 LA OPINIÓN DE PROFESIONALES

Con los datos que obtuvimos de las estadísticas oficiales nos dirigimos a un recurso cuyo origen se remonta al curso escolar 1984-1985 del *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Catalunya (Reial decret 1174/1983 de 27 de abril): *el programa d'educació compensatòria*. Entre sus múltiples funciones destaca la colaboración con los centros educativos para asegurar una auténtica educación multicultural. De esta forma, las y los profesionales de este servicio pueden ser de gran ayuda en tres niveles:

- ✦ Disponer de mayor información y más actualizada (considerando las nuevas incorporaciones y absentismos) acerca de la diversidad cultural, desde una concepción más amplia al lugar de nacimiento del alumnado.
- ✦ Facilitar información sobre la distribución específica de estos datos en los diversos centros públicos de secundaria de cada población
- ✦ Orientarnos sobre la predisposición de los centros para colaborar en la investigación y facilitarnos el acceso a los que se consideren más idóneos considerando los objetivos que nos planteamos.

La colaboración del servicio d' *Educació Compensatòria* y de sus profesionales han sido un elemento clave en la selección de la muestra, tanto por la información facilitada como por la orientación recibida, y en última instancia, destacamos la inestimable ayuda prestada para el acceso a los escenarios. Fruto de diversas reuniones, se consideró oportuno desestimar intervención alguna en las siguientes poblaciones: Martorell, Olesa de Montserrat, Gavà y el Prat de Llobregat. Esta decisión vino fundamentada por diversas cuestiones, aunque prioritariamente destacamos la dificultad de acceso al escenario en algunos casos, por dificultades y dinámicas institucionales que no favorecían en ese momento la participación en este proyecto. Al mismo tiempo, en el resto de poblaciones participantes, se valoró en algunas ocasiones la participación de más de un centro educativo.

5.1.3 LA MUESTRA DEFINITIVA

De esta forma, las poblaciones participantes en el estudio han sido finalmente: Castelldefels, Cornellà, Sant Andreu de la Barca, Sant Boi de Llobregat y Viladecans. Concretamente, en Castelldefels y Viladecans han participado dos centros educativos en cada población; mientras que en Sant Boi, Cornellà y Sant Andreu de la Barca han participado un centro educativo en cada una de las poblaciones. Se constituyen así los siete centros educativos participantes en el estudio, aportando un total de 638 alumnos y alumnas, tal como se recoge en la tabla 4.1

Tabla 4.1 Alumnado participante de los centros de secundaria y sus poblaciones respectivas

	Castelldefels	Sant Boi	Cornellà	Viladecans	Sant Andreu de la Barca
IES Les Marines	63				
IES Camps Blancs		32			
IES M. Aurèlia Capmany			121		
IES Josep Mestres i Busquets				61	
IES Torre Roja				158	
IES Josep Lluís Sert	115				
IES Palau					88
Total	178	32	121	219	88

Tal como se evidencia en la tabla 4.1, se muestran diferencias importantes en cuanto a la distribución de alumnado en los respectivos centros educativos. La población con mayor número de alumnado representado en este estudio es Viladecans, seguido de Castelldefels y Cornellà; mientras que poblaciones como Sant Boi tienen una menor representatividad. No obstante, en todos los centros y por tanto, poblaciones, las muestras son grandes, ya que superan los 30 alumnas/os.

5.2 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los objetivos que enmarcan este estudio diagnóstico sobre la competencia comunicativa intercultural del alumnado de la ESO nos conducen a la detección de necesidades que este alumnado pueden tener para comunicarse y relacionarse en entornos multiculturales. Para ello, estos elementos deben ser estudiados de forma genérica a través de instrumentos de recogida de información que permitan el análisis de múltiples datos obtenidos en una muestra amplia como la que se ha definido en el apartado anterior.

Teniendo en cuenta estos elementos, se ha valorado la posibilidad de realizar un estudio por encuesta basado en dos instrumentos específicos para el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado⁴:

- ✦ La escala de sensibilidad intercultural⁵
- ✦ El test de competencia comunicativa intercultural⁶

⁴ En el siguiente capítulo (5º) se analiza en detalle el proceso de construcción, adaptación y validación de estos instrumentos de recogida de la información. Ambos instrumentos se encuentran en el grupo de anexos 1 de esta tesis doctoral.

⁵ Escala adaptada madurativa, lingüística y culturalmente, del *intercultural sensitivity scale* de Chen y Starosta (2000)

⁶ Test creado y validado especialmente para este estudio.

Ambos instrumentos son acompañados de un pequeño cuestionario⁷ con datos de identificación del alumnado que participa en el estudio, así como datos acerca de su percepción respecto al grado de competencia lingüística y uso de diversos idiomas, y sobre la cantidad de amistades de diversos referentes culturales. De esta forma, se han considerado variables como el sexo, la edad, la/s autoidentificación/es cultural/es, y los años de residencia en Catalunya del alumnado; así como, el lugar de nacimiento del alumnado y de sus padres y madres; y finalmente, datos de percepción de competencia lingüística (comprensión, oral, lectora y escrita), grado de utilización de diversos idiomas en diferentes contextos (familiar, escolar y de amistad), y cantidad de amistades de alumnado de diversos referentes culturales, diferenciando el contexto escolar de otros contextos fuera del mismo.

La **escala de sensibilidad intercultural** es una escala de actitudes tipo Likert de 5 puntos que consta de 22 ítems que versan sobre cinco competencias afectivas básicas:

- ✦ Implicación en la interacción
- ✦ Respeto ante las diferencias culturales
- ✦ Confianza en la interacción
- ✦ Grado de saber disfrutar de la interacción
- ✦ Atención en la interacción

Por otra parte, el **test de competencia comunicativa intercultural** es un test que ofrece 18 casos con cuatro alternativas de respuesta, donde sólo una de ellas refleja tener competencias a nivel cognitivo o comportamental. Mediante este instrumento, concretamente, se miden las siguientes competencias:

- ✦ Habilidades verbales
- ✦ Habilidades no verbales

⁷ Este cuestionario se encuentra en el grupo de anexos 1 de esta tesis doctoral.



✦ Elementos culturales que intervienen en la comunicación

Los tres elementos se tienen en cuenta tanto a nivel cognitivo, a través de su conocimiento y conciencia, como a nivel comportamental a través de la flexibilidad comportamental que se plantea en algunos casos. Concretamente, nueve de los dieciocho casos versan sobre aspectos cognitivos y los nueve restantes, sobre aspectos comportamentales.

5.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de datos en estas primeras fases corresponde a un análisis básicamente cuantitativo. La aproximación en esta investigación por encuesta corresponde básicamente al análisis de las relaciones entre variables, representada en tablas de contingencia ante dos variables, estudios correlacionales y análisis descriptivos (Davis, 1975).

Este tipo de análisis se realizará a través del apoyo de la *informática estadística* (Bisquerra, 1987; Vilà y Bisquerra, 2004). Concretamente, a través del paquete estadístico del SPSS (*Statistical Package for Social Science*), con el que elaboraremos una matriz de datos, con los valores de cada participante en las diferentes variables. El análisis estadístico de estos datos contribuirá al estudio previo extensivo que según Gil (2003) puede abrir paso a estudios de tipo interpretativo, fundamentales en las próximas fases de esta investigación.

6. INVESTIGACIÓN EVALUATIVA: APORTACIONES DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA CCI

En la fase anterior diagnóstica obtenemos como producto las bases para la creación de un programa para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales, que se

desarrolla en la segunda fase de esta investigación. Este programa es coherente con las necesidades detectadas en esta investigación por encuesta.

Bajo una orientación hacia la práctica educativa, no podemos quedarnos en esta propuesta pedagógica y didáctica sin intervenir en el contexto educativo: la comprensión de la competencia comunicativa intercultural la orientamos hacia la transformación (Bartolomé, 1992). En este sentido, la adaptación, aplicación y evaluación de este programa orientado a la mejora de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de la ESO serán los objetivos básicos que constituyen esta tercera fase.

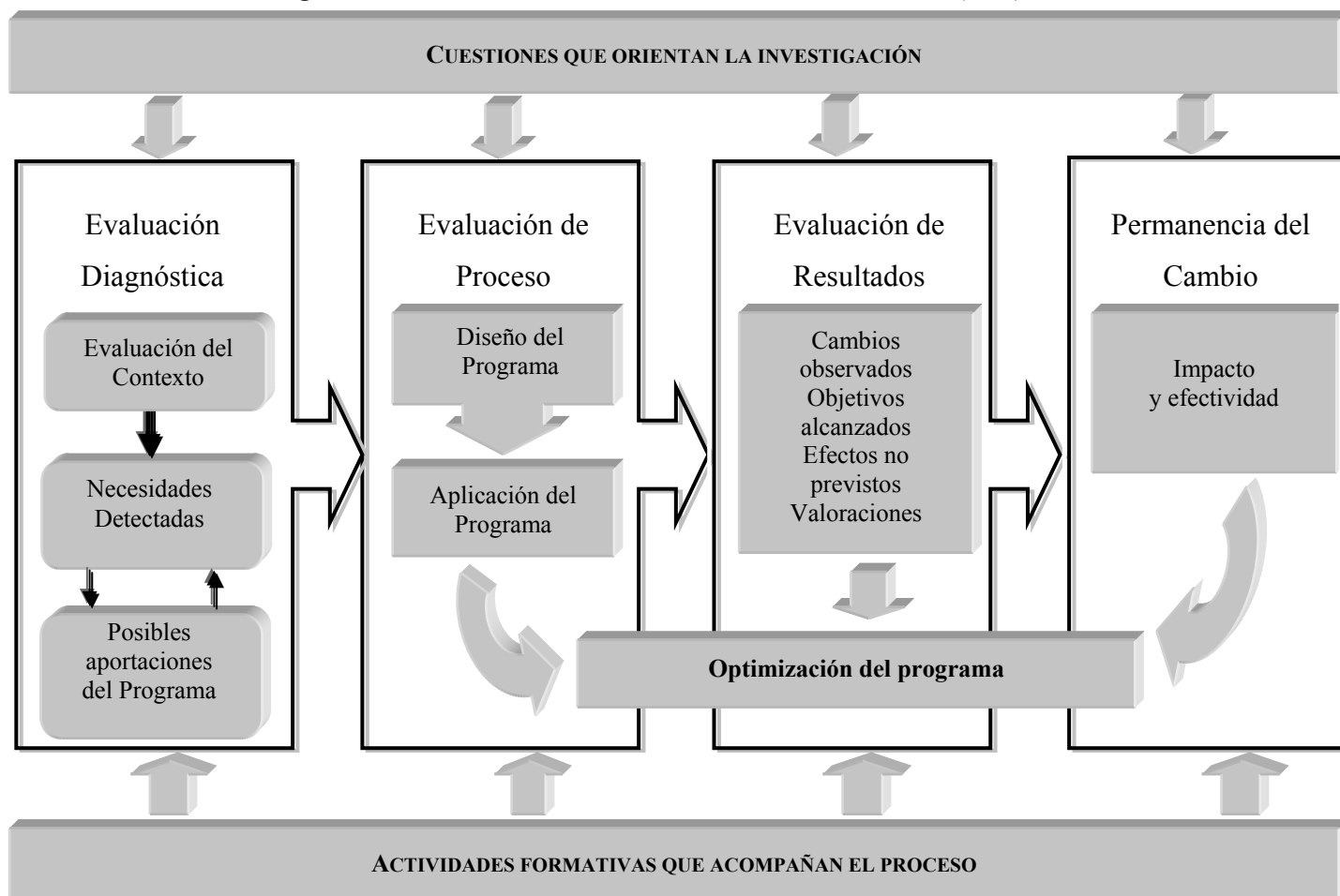
Ante esta orientación hacia la práctica educativa, proponemos una *investigación evaluativa*. Identificamos una modalidad de investigación destinada fundamentalmente a la evaluación de programas (Sandín, 2003: 176), con el objetivo de mejorar la eficacia de algún elemento, proceso, o del programa en su totalidad (Cabrera, 1987: 101), y que constituye una estrategia de investigación sobre los propios procesos educativos que surgen de la aplicación del programa (Tejedor, García, y Rodríguez, 1994).

En el planteamiento de este tipo de investigación evaluativa tiene una gran importancia promover y fomentar el cambio social hacia una mayor justicia, equidad y democracia, basándonos fundamentalmente en una base filosófico-epistemológica crítica (Greene, 1994: 531-533). Desde esta perspectiva, la investigación está orientada hacia la emancipación, el *empowerment* y el cambio social; aportando los beneficios del programa educativo a la comunidad y basándose en *metodologías participativas* (Bartolomé y Cabrera, 2000). Esta perspectiva metodológica se caracteriza por la participación de diferentes métodos cuantitativos y cualitativos, estructurados y no estructurados. En esta investigación, proponemos diversas estrategias de recogida y análisis de información de corte cuantitativo y cualitativo, como iremos detallando en los próximos apartados de este mismo capítulo.

Esta investigación pretende ser dialéctica y dinámica constituyendo un proceso en espiral que une acción, reflexión y formación; en un espacio donde las profesionales

implicadas reflexionan y hacen consenso sobre los diferentes elementos de la investigación evaluativa: instrumentos de recogida de información y la toma de decisiones, desde un equipo colaborativo. Está orientada a la mejora de la calidad de los procesos educativos partiendo de una permanente retroalimentación, fundamentándose esencialmente por la necesidad de valorar la realidad estudiada para tomar decisiones (Bartolomé, 1997).

Fig. 4.1 Fases del modelo de evaluación basado en Bartolomé (2000)



Consecuentemente, el **modelo de evaluación** que responde a todas estas necesidades es el modelo presentado por el grupo de investigación GREDI (Bartolomé y Cabrera, 2000; Sabariego, 2001) que resumimos en la figura 4.4, basado fundamentalmente en los modelos CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987). Esencialmente este modelo, propone promover el desarrollo del programa facilitando su progresivo

perfeccionamiento, y ofreciendo información continua y sistemática en cada fase del proceso. Estas propuestas se dirigen hacia una mayor comprensión del proceso, implicación del profesorado participante, así como la satisfacción de las necesidades sentidas o una mejor gestión y utilización de los recursos.

En la *evaluación diagnóstica*, el objetivo principal es el desarrollo de un estudio en profundidad sobre el alumnado a quien se dirige la aplicación del programa, para detectar las necesidades concretas de este colectivo, y poder ver el grado de ajuste del programa a tales necesidades. Consta del análisis del contexto donde el programa será aplicado, adaptándolo a tales necesidades. Efectivamente, una vez efectuado este estudio diagnóstico del contexto de aplicación, se evidencian las necesidades del alumnado concreto beneficiario de la intervención educativa. De manera, que a partir del contraste entre estas necesidades y las posibles aportaciones del programa se pueda plantear una primera propuesta de adaptación del programa, que constituye su validación al contexto concreto.

En la *evaluación de proceso* es donde, de forma cíclica, interviene la aplicación del programa a partir de progresivas adaptaciones. La aplicación del programa es fruto de la reflexión y análisis por parte de los y las profesionales implicadas / os. Esta evaluación del proceso de aplicación del programa toma como referencia a aquellas necesidades detectadas en la evaluación diagnóstica a las que el programa va orientado a dar respuesta.

La *evaluación de los resultados* supone el análisis posterior a la aplicación del programa. Este análisis puede concretarse en la evaluación de resultados inmediatos y la evaluación de la permanencia del cambio. En esta investigación proponemos la evaluación de resultados inmediatos. Ésta hace referencia al análisis posterior a la aplicación del programa, sobre aspectos como: el nivel de logro de los objetivos propuestos en el programa, la incidencia en el alumnado y los cambios experimentados a nivel de aula (clima, relaciones de amistad y de trabajo entre el alumnado, relaciones con el profesorado, etc.). En una evaluación sobre la permanencia del cambio se analizaría la incidencia del programa a largo plazo.

La sistematización y rigurosidad del proceso que supone una investigación evaluativa, se encuentra integrada en todo el proceso del proyecto: desde sus inicios, en la fase diagnóstica, en la evaluación del proceso, así como, de los resultados inmediatos. Cada una de las etapas evaluativas va acompañada de reflexiones y transformaciones pertinentes, para que la evaluación permanezca acompañada de la toma de decisiones real, emitida por los propios implicados en los procesos, es decir, en el grupo colaborativo de investigadora y profesora.

6.1 LA MUESTRA: EL ALUMNADO PARTICIPANTE

Para garantizar el estudio en profundidad que supone un diseño metodológico basado en la investigación evaluativa, bajo un modelo de evaluación de programas como el planteado en el apartado anterior, la muestra consta de un único centro educativo de educación secundaria obligatoria.

La selección de este centro se basa en técnicas de *muestreo intencional opinático*, orientadas según la predisposición del centro y del equipo docente, las necesidades detectadas en la evaluación por encuesta efectuada en fases anteriores de la investigación y el grado de implicación de las personas participantes. De este modo, el centro seleccionado forma parte de la muestra de las fases anteriores de la investigación.

Los centros participantes en el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del Baix Llobregat fueron ya seleccionados sobre algunos criterios acerca de la proporción de alumnado de diversidad cultural en las aulas. Del mismo modo, la selección del centro donde realizar la intervención educativa a través de la aplicación del programa, se ha orientado por los mismos criterios.

Al mismo tiempo, se han considerado los resultados del diagnóstico efectuado en los centros del Baix Llobregat, donde claramente se evidenció una cierta mayor

favorabilidad actitudinal en los centros de la población de Castelldefels⁸. Considerando la importancia de los factores afectivos y actitudinales para poder realizar una intervención educativa, éste ha sido un elemento básico para la selección del centro.

No obstante, teniendo en cuenta las peculiaridades de una investigación evaluativa de corte participativa, se ha valorado además la gran motivación e interés en participar del proyecto manifestado por el equipo directivo y la profesora colaboradora. Éste es un elemento clave que constituye al Ies Les Marines como una propuesta altamente factible para el desarrollo de este tipo de investigación.

6.2 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En esta fase se prevé utilizar diversas técnicas, estrategias e instrumentos de recogida de información relevante para la evaluación del proceso de aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural. Concretamente, estamos haciendo referencia a los siguientes elementos que facilitaran la optimización de la aplicación del programa:

- El **análisis de documentos del centro** que permitan una mayor comprensión de la importancia que se da a la interculturalidad, a la diversidad cultural, a la comunicación, a las relaciones en el centro, etc. En este sentido, hacemos referencia a:
 - Proyecto educativo de centro (PEC): Este estudio tiene el objetivo de analizar los planteamientos educativos generales y los aspectos organizativos y de gestión del centro. Así como la contextualización del marco global a la situación concreta del IES: las problemáticas sobre la convivencia, la coeducación o la integración.

⁸ Los datos de este estudio diagnóstico se ofrecen en detalle en el próximo capítulo de esta tesis, referente al diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural en la comarca del Baix Llobregat.



- Proyecto curricular (PC): Este análisis tiene como objetivo ver qué atención al alumnado de minorías étnicas se prevé desde el currículum y cómo este alumnado se incluye en él.
- Reglamento de régimen interno (RRI): Este estudio pretende analizar las convicciones y directrices para la regulación de la convivencia en el centro. Aspectos como las medidas que se toman para cada situación de conflicto o qué resolución de los conflictos se prevé para la actuación coordinada entre el profesorado.
- Otros documentos específicos del centro: Estos documentos pueden ser fruto de la reflexión y elaboración del propio claustro en colaboración o no, de diferentes servicios educativos externos; o bien pueden ser documentos elaborados por otros profesionales, pero que son utilizados por el centro como propios. Básicamente, es de interés todo documento referente a la educación intercultural, coeducación o sobre temáticas como la disciplina en el centro, la acogida de nuevo alumnado o a la atención a la diversidad.
- **El diario autoreflexivo** que contenga observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones, desde la perspectiva del profesorado implicado. Se llevará a cabo durante la aplicación del programa en la segunda fase, por parte de aquel profesorado implicado directamente, y con la intención de facilitar la reflexión y evaluación del programa de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado.
- **Las fotografías y grabaciones en vídeo**: Estas pretenden ilustrar en momentos específicos, notas de campo o entrevistas, como elemento referencial, para proporcionar un elemento más de credibilidad, evitando el sesgo de las percepciones de la propia investigadora. Básicamente, se utilizarán para situar el contexto, siempre que las personas implicadas no tengan objeción.

- **Entrevistas en profundidad**⁹: Estas tienen el objetivo general de comprender la realidad a partir de la visión de los propios implicados. De esta manera ante los múltiples implicados, se realizarán entrevistas a algunos representantes de los grupos básicos: el profesorado y el alumnado implicado.
- **Estudios observacionales**¹⁰ que con diferentes grados de sistematización, alternarán observaciones poco dirigidas y narrativas, y registros sistemáticos y más focalizados. Las observaciones serán realizadas en el aula ordinaria, donde se lleva a cabo la aplicación del programa. Las observaciones se realizarán durante la totalidad de la aplicación del programa, y por tanto registrará diversos tipos de situaciones: trabajo en pequeño grupo, clase magistral, sesiones de debate y reflexión en gran grupo, etc.
- **Los instrumentos de medida como el test sociométrico, el test de competencia comunicativa intercultural y la escala de sensibilidad intercultural**¹¹ representan una fuente de información de gran utilidad desde una perspectiva comparativa entre el momento inicial previo a la aplicación del programa y al finalizar la experiencia (diseño pre-post test).
- **Análisis de los productos de evaluación del alumnado.** Los materiales de aprendizaje y los informes reflexivos del alumnado, así como otros productos de evaluación del mismo, son una fuente de información muy relevante para el análisis de los progresos en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Estas técnicas de recogida de la información tienen una especial importancia en los distintos momentos de la investigación evaluativa (evaluación diagnóstica, de proceso y de resultados).

⁹ El guión de la entrevista semiestructurada se encuentra en el grupo de anexos 1, sobre instrumentos de medida.

¹⁰ La plantilla de registro observacional se encuentra en el grupo de anexos 1, sobre instrumentos de medida.

¹¹ Estos instrumentos han sido desarrollados desde un enfoque metodológico en el apartado 5.2 de este mismo capítulo. Y se encuentran en el grupo de anexos 1, sobre instrumentos de medida.

En este sentido, en la evaluación diagnóstica inicial se proponen las siguientes técnicas de recogida de la información: el análisis de documentos del centro y la aplicación de los instrumentos de medida para diagnosticar la competencia comunicativa intercultural del alumnado participante en la experiencia. Concretamente, los documentos del centro que se proponen analizar son aquellos que evidencian el tratamiento de la multiculturalidad en el centro, la resolución de conflictos interculturales, los recursos del centro para abordar estas cuestiones, actividades que se realizan, la participación de las familias. Por otra parte, los instrumentos de medida utilizados en el diagnóstico general dirigidos al diagnóstico inicial de las competencias del alumnado hacen referencia al test de competencia comunicativa intercultural y la escala de sensibilidad intercultural.

En la evaluación de proceso tienen especial importancia la observación participante y la entrevista semiestructurada. Las evidencias serán recogidas a partir de las entrevistas y observaciones. Se trata de desarrollar un proceso sistemático de recogida y análisis de la información para tomar decisiones sobre el programa; a partir del análisis de la información procedente de las observaciones en el aula, de las entrevistas en profundidad al profesorado y a parte del alumnado, trianguladas con diferentes instrumentos y participantes. Al mismo tiempo, el diario autoreflexivo que la propia profesora implicada va construyendo a lo largo de la experiencia, y el análisis de los productos de evaluación del alumnado, son otras técnicas básicas para la evaluación de proceso. Estas técnicas se combinan además con fotografías y grabaciones en vídeo, con el objetivo de garantizar la validez y permitir la reducción y la síntesis progresiva de la información que contienen las notas de campo y los registros observacionales, alcanzando niveles de análisis más significativos y relevantes; así como empleando representaciones y síntesis que faciliten su comprensión en profundidad.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación de resultados cobra especial importancia el uso de técnicas como la entrevista semiestructurada dirigida al alumnado, el uso de instrumentos de medida de la competencia del alumnado al final del proceso, bajo un diseño de pretest-postest, así como el análisis de la evaluación del alumnado.

De forma general, las técnicas de recogida de la información que destacan en esta fase de la investigación, se resumen en la tabla 5.2, poniendo de manifiesto la distribución de éstas a lo largo de las fases de la investigación.

En los próximos apartados profundizamos en estos instrumentos y técnicas de recogida de la información, para clarificar su importancia y el papel que juegan en el proceso de evaluación de la experiencia de aplicación e incidencia del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

6.2.1 LA OBSERVACIÓN EN EL AULA

La observación representa la forma más básica y antigua de investigación. Esta técnica, característica de la investigación de corte cualitativo, constituye el desarrollo de todo un proceso social donde prima la naturalidad con toda su complejidad. Esta observación *naturalista* en esencia, se sitúa en el contexto, entre las personas participantes que actúan de forma natural, y sigue la cotidianidad diaria (Adler y Adler, 1994:378). En palabras de Ruiz Olabuénaga (1999: 125) la observación *es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma*. Se trata de una observación intencional y sistemática de toda la complejidad de las situaciones sociales, que incluye todos los sentidos. Por este motivo, el sistema de registro a través de la recogida de notas de campo (sistema narrativo¹²), se prevé estar acompañado en algunas sesiones, de

¹² Siguiendo a Evertson y Green (1986) distinguimos cuatro tipos de sistemas de registro de la información (categorial, descriptivo, narrativo y tecnológico), en función del grado de cierre o apertura de

grabaciones en audio y fotografías (sistema tecnológico), tal como se resume en la tabla 4.3.

Tabla 4.3 Planificación de las sesiones de observación y sistema de registros tecnológicos utilizado

Nombre de la actividad	Sesiones	Temporalización observación	Sistema de registro tecnológico
<i>Dinámica inicial</i>	1	17 marzo 03	
<i>La comunicación verbal</i>	1	19 marzo 03	
	2	21 marzo 03	
	3	24 marzo 03	
<i>La comunicación no verbal</i>	1	26 marzo 03	Fotos
	2	28 marzo 03	Fotos
<i>Trabajar juntos</i>	1	31 marzo 03	
	2	2 abril 03	Fotos
	3	4 abril 03	
<i>La panadería de Manuel</i>	1	7 abril 03	
	2	9 abril 03	Fotos
<i>El taller de teatro</i>	1	25 abril 03	
	2	28 abril 03	Vídeo
	3	30 abril 03	
<i>¿Qué está pasando aquí?</i>	1	5 mayo 03	
	2	12 mayo 03	Vídeo
<i>Epals</i>	1	9 mayo 03	Fotos
	2	23 mayo 03	Fotos
	3	6 junio 03	
<i>¿Con quien sí? ¿Con quien no?</i>	1	14 mayo 03	
<i>Investigando la C. I. en tu IES</i>	1	16 mayo 03	Fotos
	2	19 mayo 03	
<i>La flexibilidad</i>	1	21 mayo 03	Vídeo
<i>¿Dónde están los ferrocarriles?</i>	1	26 mayo 03	Fotos
<i>¿Puedes ser un poco más claro?</i>	1	28 mayo 03	
<i>Sesión de cierre</i>	1	06 junio 03	

Mediante esta técnica de recogida de la información favorecemos una serie de elementos tal como señala Patton (1987: 73-74):

- ✦ Facilitar una mayor comprensión del contexto de aplicación del programa
- ✦ Dar paso a aproximaciones más inductivas de análisis

las categorías o aspectos que se incluyen en la hoja de registro de notas de campo. En este caso, optamos por un sistema narrativo que supone una mayor apertura que los sistemas descriptivos o categoriales.



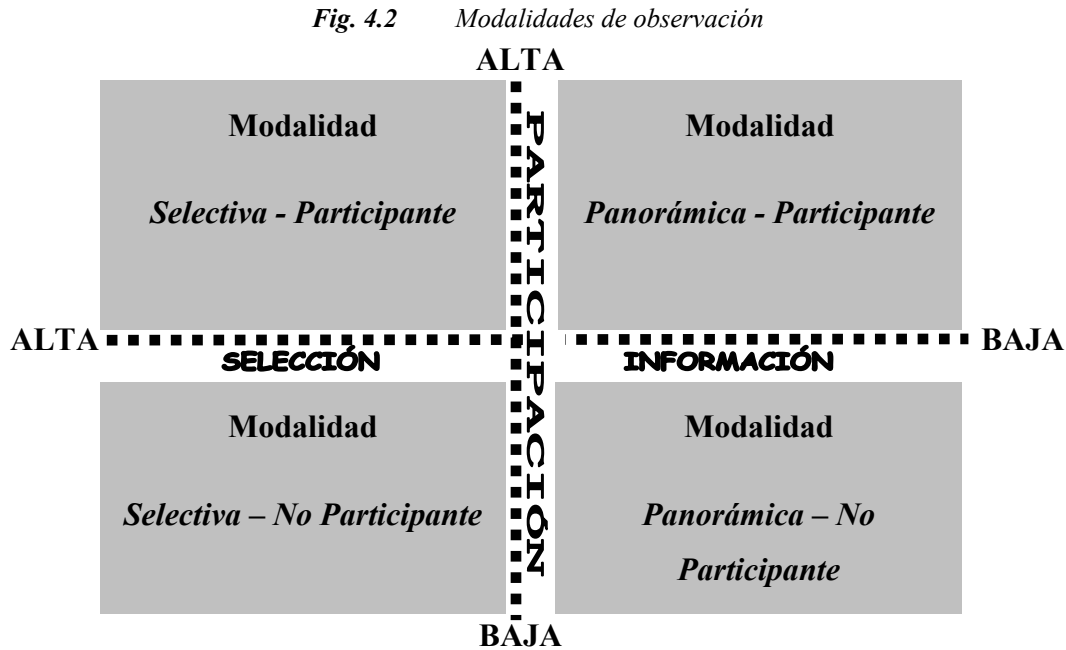
- ✦ Captar algunos elementos que pasan desapercibidos por el resto de personas participantes
- ✦ Obtener algunos datos que no podrían alcanzarse mediante otras técnicas aisladas
- ✦ Hacer que las propias percepciones de la persona investigadora formen parte de los datos empíricos, ofreciendo una visión más comprehensiva.
- ✦ Ofrecer conocimientos y experiencias personales para la comprensión e interpretación del propio programa aplicado

Los objetivos de la investigación y la naturaleza del escenario a observar pueden desencadenar distintos tipos de observación, Patton (1987: 81) distingue cinco elementos clave a considerar:

- ✦ El rol participativo de la persona observadora. Valles (1997: 156-159) identifica cinco tipos de roles según diversas tradiciones metodológicas: *la ausencia de participación, pasiva, moderada, activa y completa*.
- ✦ La información explícita que se ofrece al resto de personas acerca del rol de la persona observadora: observación abierta, conocida sólo por una parte de las personas implicadas o encubierta.
- ✦ La información explícita que se ofrece al resto de personas acerca de los objetivos de la observación: explicación total, parcial, encubierta, o falsa explicación.
- ✦ La duración de la observación: limitada o a largo plazo.
- ✦ El foco o visión de la observación: foco estrecho, u holístico.

Estos elementos constituyen un continuum donde situar la observación que se plantea, aunque desde perspectivas cualitativas de no manipulación del objeto de estudio, destacan dos elementos clave que afectan en la modalidad de la técnica: el grado de estructuración y sistematización de la información (seleccionando o no, lo que se va a observar) y el grado de participación de la persona observadora en el escenario, tal como se representa en la figura 4.5.

Esta figura identifica dos continuos donde situar el grado de participación y de selección de datos a observar. Por ejemplo, en el grado de participación, Adler (1994) distingue cuatro grados diferenciales: participación completa, participante como observadora, observadora como participante, y observadora completa.



Seleccionar el grado de participación que adopta la persona investigadora quizás sea uno de los elementos clave en el diseño de esta técnica de observación. Una observación participativa se fundamenta teóricamente en la perspectiva del interaccionismo simbólico, donde las investigaciones se orientan hacia la recogida de datos a través de la interacción con el contexto y con las personas que participan en el mismo (Adler y Adler, 1994). Por tanto, los objetivos de la investigación es un elemento clave para poder diseñar el rol de la persona observadora.

Al mismo tiempo, Patton (1987:76) propone que el grado de participación ideal es aquel que ofrece más datos comprensivos, considerando las características de las personas implicadas, la naturaleza de las cuestiones que se estudian, y el contexto sociopolítico. Patton nos advierte también de este tipo de consideraciones al seleccionar la modalidad de observación.

En el caso de esta investigación y considerando estos elementos contextuales, y respondiendo a los objetivos de esta investigación, nos planteamos la técnica de observación desde una modalidad conceptualizada por Ruiz Olabuénaga (1999: 136-137) como *selectiva – participante*, donde la persona observadora experimenta la realidad implicándose al máximo en el contexto de observación, mediante una clara concentración de su atención en aspectos concretos a observar. Al mismo tiempo, nos planteamos una información explícita acerca del rol de la observadora y de los objetivos de la investigación, aunque ofreciendo distintos niveles de información a las personas participantes, es decir se plantea ofrecer un mayor grado de información al profesorado. Y finalmente, respecto a la duración de la observación recurrimos a la observación a largo plazo, considerando que se propone observar la totalidad de las sesiones que se destinen a la aplicación del programa. De forma resumida presentamos en la tabla 4.4 estos datos que identifican la modalidad de observación seleccionada.

Tabla 4.4 Elementos que identifican la modalidad de observación seleccionada

ROL DE LA OBSERVADORA	Participativo en distintos niveles según el momento
INFORMACIÓN OFRECIDA SOBRE EL ROL DE LA OBSERVADORA	Explícita para el profesorado, encubierta para el alumnado
INFORMACIÓN OFRECIDA SOBRE LOS OBJETIVOS DE LA OBSERVACIÓN	Explícita para el profesorado, explícita aunque sin detallar para el alumnado
DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	Se observan la totalidad de sesiones de aplicación del programa
VISIÓN DE LA OBSERVACIÓN	Holístico, aunque centrada en una serie de aspectos generales

Esta modalidad favorece un menor tiempo de observación, ya que requiere emplear un mayor número de estrategias de adaptación al papel y de superar tendencias de confundirse con un participante más del escenario, tratándose de una modalidad participativa. Al mismo tiempo, se favorece un menor grado de libertad como persona observadora, ya que se encuentra en una modalidad selectiva, que a menudo puede dificultar la participación incondicional en determinados momentos. Patton (1987:71-72) advierte en este sentido sobre la importancia de la formación de las personas observadoras, dando prioridad al desarrollo de habilidades de escritura descriptiva, de

tomar notas de campo, saber diferenciar los datos significativos de los anecdóticos, el uso de métodos rigurosos de validación, etc.

Constituye una poderosa herramienta de investigación social aunque no está exenta de problemáticas en la validez y fiabilidad de los datos, así como de sesgos en los análisis. Por ejemplo: qué selecciona la persona observadora, qué observa, cómo organiza los datos y cómo los interpreta, puede dar lugar a múltiples sesgos. Además, existen muchos fenómenos sociales que no pueden ser directamente observables, como por ejemplo la motivación del alumnado.

Estas limitaciones pueden minimizarse mediante una mayor orientación de la observación hacia objetivos concretos, una mayor planificación de la misma, una mayor relación con las teorías sociales y planteamientos científicos, y un mayor sometimiento a controles diversos de precisión (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Para intentar minimizar estos sesgos, en esta investigación se parte de unos objetivos concretos en la observación, que delimitan claramente la selección que se hace de la realidad a observar. El objetivo general responde a evaluar el proceso de aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, basándose en los distintos aspectos que pueden ser observables aunque también se contrastan con otras fuentes de información. Considerando que la finalidad de la técnica de la observación es evaluativa, destacamos los siguientes objetivos:

- ✦ Observar la participación del alumnado en las actividades (Objetivo 1).
- ✦ Observar elementos de implicación y trabajo del alumnado para valorar su grado de motivación (Objetivo 2).
- ✦ Observar los momentos de conflicto y de distensión para valorar el clima del aula (Objetivo 3).
- ✦ Observar las dudas que aparecen para valorar el nivel de dificultad de las actividades (Objetivo 4).

- ✦ Observar el desarrollo de las actividades desde un punto de vista temporal para valorar la temporalización (Objetivo 5).
- ✦ Observar las reacciones del alumnado ante los materiales para valorar el aspecto de los mismos (Objetivo 6).

Estos objetivos responden a una serie de indicadores que operativizan tales observaciones. Éstos se presentan en la tabla 4.5, relacionando objetivos con indicadores y aspectos seleccionados para la observación.

Tabla 4.5 Indicadores utilizados para la observación según los objetivos planteados

Objetivos	Selección de aspectos	Indicadores
1	Participación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Número de alumnado que interviene • Variedad de alumnado que interviene • Relevancia de las intervenciones en función del tema de cada actividad
2	Motivación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación del alumnado en las actividades • Actitudes de cooperación • Intervenciones de la profesora para motivar al alumnado • Interrupciones de la actividad
3	Clima del aula	<ul style="list-style-type: none"> • Incidentes, tensiones, ... • Momentos de distensión
4	Nivel de dificultad de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dudas que aparecen • Seguimiento de los pasos según esta previsto
5	Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo según lo previsto temporalmente • Finalización de las actividades propuestas
6	Aspecto de los materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Reacciones del alumnado ante los materiales

Estos elementos favorecen la sistematización de la observación, permitiendo un menor alcance de algunos de los sesgos planteados. No obstante, para minimizar aún más su posible incidencia, planteamos la planificación de la observación en una serie de momentos o fases, basadas en Ruiz Olabuénaga (1999: 143-149):

Fase 1: *Formando parte del grupo de forma provisional.* En esta fase tiene una gran importancia superar la puesta a prueba por parte del grupo, para ello, nos proponemos respetar los elementos que garanticen la convivencia, intentado alcanzar el prestigio en el grupo aula. Concretamente, la introducción al aula ordinaria mediante la presentación del director del IES, manifestando el rol de profesora ayudante para realizar la intervención educativa puede ser una estrategia de explicación que tenga sentido para las y los participantes de la experiencia. En estos momentos iniciales es posible una

menor recogida de información, debido a que gran parte de los esfuerzos de la observadora irán dirigidos a presentarse al grupo y a ser aceptada socialmente.

Fase 2: *Siendo una figura cotidiana.* En esta fase la observadora ha superado la fase anterior de provisionalidad y pretende desarrollar una presencia distante que le permita captar la información, una vez legitimado su papel social y conocido su perfil personal. En este momento, es posible elegir las personas informantes¹³ y establecer relaciones estables con ellas. Estas personas informantes son seleccionadas bajo diversos criterios: personas con experiencia en situaciones de aula (como el profesorado), personas que contemplen los hechos desde puntos de vista de culturas distintas a la observadora (como el alumnado que se autoidentifica con diversas culturas), personas reflexivas, personas intelectuales, y / o personas con predisposición a revelar información. Esta es la fase de mayor importancia para la obtención de datos, así que es de gran relevancia la concentración en captar las estructuras y claves latentes, el acercamiento a las personas estratégicas, y utilizar estrategias como la *marginalidad* que garantice la distancia objetiva necesaria.

Fase 3: *Consolidando las relaciones personales.* En esta fase las relaciones personales se intensifican, desarrollándose posiblemente dinámicas de confianza con el profesorado e incluso con parte del alumnado, para ello la observadora debe dirigir sus esfuerzos hacia la conservación de la libertad de seguir acudiendo a las diversas fuentes informantes, así como hacia la conservación de su neutralidad.

Fase 4: *Superando la ansiedad por los resultados de la investigación.* En llegar a la finalización de la experiencia pueden acontecer dinámicas que afecten negativamente a la comunicación entre el profesorado y la investigadora, a causa de la ansiedad por conocer los resultados de la investigación. Para ello, la investigadora dirigirá gran parte de su atención en no perder la comunicación y el buen clima de trabajo común.

¹³ Las personas informantes a diferencia de aquellas que responden a algunas cuestiones, hacen de guía o persona experta, conversando con la observadora para ayudarla a interpretar situaciones que ésta desconoce o es incapaz de analizar en profundidad (Ruiz Olabuénaga, 1999: 150).

Las observaciones efectuadas deben registrarse en notas de campo, mediante un sistema de registro narrativo con la ayuda de la *hoja de registro observacional*¹⁴. Éste facilitará la toma de notas de campo, éstas a grandes rasgos, representan la descripción de lo que se ha observado; por tanto las notas de campo deberían ser ampliamente descriptivas, incluir lo que las personas dicen, e incluir lo que la persona observadora siente, experimenta y reflexiona sobre el significado de lo que ocurre, e incluso sus propias interpretaciones, primeros análisis e hipótesis sobre lo que acontece (Patton, 1987: 92-95). La apertura del sistema de registro, característica de los sistemas narrativos y tecnológico, pueden superar algunas de las limitaciones de sistemas más cerrados como el categorial (Evertson y Green, 1986).

Al margen de esta organización y planificación de la técnica de la observación mediante diversas estrategias, somos conscientes de las dificultades que esta técnica supone, por ejemplo: las dificultades en introducirse en las reglas sutiles y preestablecidas de una aula de primer ciclo de educación secundaria obligatoria de carácter multicultural; mantener la autonomía respecto al profesorado para no vincularse en exceso a su control, intereses e interpretaciones; o manifestar una personalidad que suscite interés en el grupo. No obstante, ser conscientes de éstas, así como las estrategias anteriores pueden ayudar en gran medida a la superación de las mismas.

Según Ruiz Olabuénaga (1999: 128) la observación puede garantizar un alto grado de rigor combinada con otras técnicas de recogida de datos. De hecho, Adler y Adler (1994) plantean que la técnica de la observación es la que más favorece la conjunción con otras técnicas, especialmente la observación participante y la entrevista, favoreciendo el rigor científico mediante estrategias como la triangulación.

A continuación planteamos el resto de técnicas y estrategias que nos planteamos a nivel metodológico, y que muchas se combinan con la observación favoreciendo la triangulación de los datos.

¹⁴ Este registro observacional puede consultarse en el grupo de anexos 1.

6.2.2 LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

La entrevista es considerada como la técnica más poderosa y utilizada para comprender el punto de vista de otras personas (Fontana y Frey, 1994: 361). La entrevista en profundidad representa una técnica de recogida de información basada en un proceso artificial de comunicación para un estudio analítico o diagnóstico, donde la persona investigadora pretende encontrar lo que es importante y significativo desde la perspectiva de la persona entrevistada (Ruiz Olabuénaga, 1999: 165-166). La búsqueda de la perspectiva de la persona entrevistada es un elemento clave que distingue esta técnica de recogida de información, tal como sostiene Patton (1987: 109) el propósito de entrevistar a alguien es permitirnos entrar en su punto de vista, en lo que Patton llama, la *perspectiva interna*. Una técnica posible para poder alcanzar esta perspectiva, tal como señala Dexter (Valles, 1997: 188-189), es la *entrevista a elites*, entendida como el estilo ante una persona entrevistada informada con el objetivo de entender su perspectiva sobre el problema, la situación, etc.

Toda entrevista dirigida a la evaluación del programa persigue entender la perspectiva de la persona entrevistada, su visión del programa. Para ello, es importante desarrollar cierta relación de intimidad y familiaridad que favorezca una relación comunicativa artificial, y promueva que la persona relate los sucesos desde su propio punto de vista. La naturaleza comunicativa y relacional de la entrevista la configuran como una técnica compleja de recogida de la información que requiere de ciertas competencias y habilidades en la persona que entrevista. Patton (1987: 108) argumenta que entrevistar es un arte y una ciencia que requiere habilidad, sensibilidad, concentración, comprensión interpersonal, perspicacia, agudeza mental, y disciplina.

Esta relación comunicativa puede desarrollarse cara a cara o a través de otras fórmulas como el email, el correo tradicional, cuestionarios de autoaplicación, encuestas telefónicas, etc. (Fontana y Frey, 1994).

Destacan tres elementos que desencadenan diversos tipos de entrevista que mejor se adapten a las necesidades de la investigación, según Ruiz Olabuénaga (1999: 168):



- ✦ En función de la cantidad de personas a las que se aplica simultáneamente la entrevista: *entrevistas individuales o grupales*.
- ✦ En función de si la entrevista versa sobre diversos aspectos o está concentrada en un tema específico: *entrevista holística o enfocada*.
- ✦ En función de la flexibilidad o rigidez del esquema de la entrevista: *entrevistas no estructuradas, estructuradas o semiestructuradas*.

Este último elemento tiene una gran relevancia ante el reto de proponerse la entrevista como estrategia de aproximación a la realidad. Patton (1987: 109-117) distingue entre cuatro aproximaciones distintas en cuanto al grado de estructuración de la entrevista: la *entrevista informal* de generación espontánea, la *aproximación de guión de entrevista* de secuenciación, organización y formulación de preguntas flexibles, la *entrevista estandarizada abierta* donde la secuenciación y formulación de las preguntas están previamente determinadas, y finalmente, la *entrevista cerrada cuantitativa* donde además se ofrecen categorías de respuesta prefijadas.

Según Patton (1987) en función de los objetivos perseguidos y las debilidades y fortalezas de cada técnica, es recomendable un tipo u otro de tipo de entrevista. En nuestro caso optamos por un tipo de entrevista semiestructurada¹⁵, basada en aquello que se resume en la tabla 4.6. Se trata de una propuesta estructurada, aunque mediante un uso un poco más abierto y semiestructurado de la entrevista, justificado por los presupuestos constructivistas del comportamiento humano basado en el interaccionismo simbólico: únicamente a través del comportamiento de las personas no es posible conocer en profundidad el sentido de sus actos, es necesario preguntar a las y los protagonistas, para que puedan expresarse en sus propias palabras. Tal como advierte Ruiz Olabuénaga (1999: 171-172) si fijamos una batería de preguntas prefijadas y con un estricto orden, presupondríamos conocer de antemano todo este sentido y valores de la persona que se entrevista.

¹⁵ En el grupo de anexo 1 se encuentran los guiones de entrevista utilizados.

Tabla 4.6 *La entrevista estructurada y no estructurada basada en Ruiz Olabuénaga (1999: 169-170) y Patton (1987: 116-117)*

ENTREVISTA ESTRUCTURADA	
La entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pretende explicar ▪ Busca minimizar errores ▪ Supone la veracidad en las respuestas ▪ Pasa por alto la dimensión emocional
La persona entrevistadora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formula preguntas con respuestas prefijadas ▪ Controla el ritmo de la entrevista ▪ No da explicaciones largas ▪ No altera el orden de las preguntas ▪ No permite interrupciones ▪ No expresa su opinión personal ▪ No interpreta el sentido de preguntas ▪ No improvisa las preguntas ▪ Familiaridad e impersonalidad
La persona entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas tienen el mismo paquete de preguntas ▪ Tienen en mismo orden y formato
Las respuestas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son cerradas ▪ Sistema de codificación previamente establecido
Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El análisis de datos es sencillo ▪ Las respuestas pueden ser comparadas directamente ▪ Es posible plantear muchas preguntas en un corto periodo de tiempo
Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las personas entrevistadas deben encajar sus sentimientos y experiencias en las categorías propuestas: se pueden llegar a distorsionar las respuestas ▪ Puede percibirse como impersonal, irrelevante o mecánica. ▪ Falta de flexibilidad a circunstancias y particularidades.

Desde esta investigación apostamos por un tipo de entrevistas *individuales*, ya que se aplican de forma individual aunque algunas se apliquen a todo el grupo de alumnado; *holística*, como veremos más adelante, las preguntas engloban diversidad de aspectos temáticos; y *semiestructurada*, partiendo de distintos tipos desde la entrevista informal hasta la abierta estandarizada, ya que pueden ser claramente combinadas entre sí (Patton, 1987: 114). De esta forma, en función de cada entrevista, se personaliza el orden, el número de preguntas, etc., utilizando núcleos concéntricos cada vez más reducidos, encadenando las preguntas temáticamente en una estructura cada vez más sólida. Construyendo, de esta manera, un guión de conversación flexible y rico, sometido a cambios constantes según la entrevista.

De hecho, Lofland (1971) argumentó la relación implícita entre las técnicas de la observación participante y la entrevista en profundidad, considerando que gran parte de

la información que se obtiene en la observación participante proviene de entrevistas informales con los y las participantes.

Considerando estos aspectos, las entrevistas pueden incluir distintos tipos de preguntas haciendo referencia a su contenido. Patton (1987: 115-121) propone seis tipos de pregunta formuladas en tres tiempos posibles (presente, pasado y futuro):

- ↳ Preguntas demográficas y contextuales de la persona entrevistada
- ↳ Preguntas sobre comportamientos o experiencias
- ↳ Preguntas de opinión y valores
- ↳ Preguntas sobre sentimientos y emociones
- ↳ Preguntas sobre conocimientos
- ↳ Preguntas sensoriales (sobre cosas que se han visto, oído, tocado, probado u olido)

Desde esta perspectiva se propone iniciar la entrevista con aspectos del presente para pasar más adelante a aspectos de propuestas de futuro; así como ofrecer preguntas que realmente sean abiertas; neutrales, es decir que no ofrezcan juicio de valor sobre la posible respuesta; sensibles a la persona entrevistada y sus sentimientos; y formuladas con claridad.

Habiendo definido el tipo de entrevista en profundidad del que partimos, cabe destacar los tres grupos de procesos a los que nos enfrentamos al abordar una entrevista con éxito: procesos de comunicación, procesos de recogida de información y procesos de registro de la información (Ruiz Olabuénaga, 1999: 174-189).

Los **procesos de comunicación social** con la persona entrevistada son de vital importancia para abordar con éxito la entrevista: mediante estos procesos podemos fomentar interés, motivación, confianza, garantía, etc. La empatía, la capacidad de persuasión y la potenciación de la comunicación no verbal, pueden ser mecanismos que favorezcan un clima afectivo favorable en la entrevista; así como, evitar formas de invasión con preguntas demasiado directas o provocadoras al inicio del encuentro, o enjuiciar negativamente a la persona, adoptar actitudes autoritarias, paternalistas o

inquisitorias, elementos que pueden incidir de forma negativa en el proceso de intercambio comunicativo. Ser conscientes de la diversidad lingüística y cultural de las personas participantes es un elemento fundamental a considerar para la comprensión comunicativa con las mismas, tal como advierte Fontana (1994).

Los **procesos de recogida de información** suponen extraer el significado a la persona entrevistada. Para ello proponemos utilizar la *bola de nieve* donde cada tema se expande según los datos obtenidos en preguntas anteriores, y mediante *el embudo* partiendo de algunos temas más generales hacia algunos más específicos. Para ello, proponemos tres estrategias básicas: la captación, la indagación y el control en la entrevista.

La *captación* hace referencia a la estrategia de iniciar la entrevista con una pregunta abierta, general, pero centrada, que permita cierta percepción de control por parte de la persona entrevistada, y que progresivamente de lugar a elaboraciones más detalladas¹⁶. Para desarrollar estos procesos, es importante saber mostrar cierta sensibilidad ante los mensajes de la persona, así como actuar con una tendencia a eliminar preguntas inútiles o reiterativas, concretando hacia elementos más significativos, a la vez que se incorpora una receptividad creciente. Para ello, es de gran utilidad repetir, resumir, construir y sistematizar periódicamente las principales ideas expuestas por la persona entrevistada.

La *indagación* responde a una estrategia de gran utilidad ante los bloqueos o interrupciones. Existen diversas estrategias, no obstante, es tarea de la persona investigadora indagar las causas del bloqueo (distracción, desinterés, agotación del tema, etc.) para actuar con la estrategia más adecuada para relanzar la entrevista (silencio, distensión, estimulación, insistencia, etc.). Además, es importante considerar cuando utilizar estas estrategias: es conveniente saber esperar el momento oportuno, sin interrumpir a la persona y sin romper silencios que pueden tener cierta carga de información o de reflexión.

¹⁶ De este modo, se sugiere proceder de lo amplio a lo pequeño, de lo superficial a lo profundo, de lo impersonal a lo personal, de lo informativo a lo interpretativo, y de los datos a su interpretación.

Finalmente la estrategia del *control* es aquella que favorece la validez de la información recogida, a través del control sobre las citas y datos, las posibles inconsistencias o ambigüedades, algunas lagunas de información, así como ante amenazas potenciales a la entrevista como el desinterés, el cansancio o el sentido común propio que puede dar lugar a conclusiones prematuras, desviaciones y fáciles interpretaciones.

El **proceso de registro de la información** constituye otro elemento clave que puede tener repercusiones en la entrevista. En este sentido, proponemos siempre que sea posible, un acercamiento a través de toma mecánica (grabadora) que nos permita conversar libremente, aún con el riesgo de restar cierta espontaneidad.

Bajo estos principios, se han elaborado dos procesos de recogida de información mediante la técnica de la entrevista en función de las personas a las que van dirigidas: el profesorado y el alumnado. En los próximos apartados pretendemos desarrollar un poco más éstas técnicas aplicadas de forma diferencial.

LA ENTREVISTA A LA PROFESORA¹⁷

Las entrevistas van dirigidas al profesorado implicado en la experiencia de aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural. Tienen una relevancia fundamental en la evaluación del proceso de aplicación del mismo. De forma que la entrevista al profesorado es una técnica de recogida de información que se combina con la observación en el aula.

Se prevé realizar una entrevista después de la finalización de cada una de las actividades planificadas, de forma que se planifican doce entrevistas dirigidas al mismo profesorado, mediante una orientación individual, holística y semiestructurada.

¹⁷ El guión de esta entrevista puede consultarse en el grupo de anexos 1, referente a instrumentos de medida.

El objetivo principal de estas entrevistas es comprender la posición del profesorado ante la valoración de las actividades del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural. Para alcanzar este objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- ✦ Comprender la visión del profesorado respecto la participación del grupo durante la experiencia en cada una de las actividades.
- ✦ Comprender la visión del profesorado sobre la motivación del alumnado a partir de la valoración que se hace acerca de si gustó cada una de las actividades al alumnado.
- ✦ Comprender cómo ha vivido el profesorado el clima en el aula en cada una de las actividades.
- ✦ Comprender la visión del profesorado respecto la adecuación de los materiales de cada una de las actividades al alumnado en concreto, considerando entre otros aspectos el grado de dificultad de los mismos y su adecuación a la edad madurativa del alumnado.
- ✦ Comprender la valoración que hace el profesorado sobre el aspecto físico de los materiales de cada actividad.

Estas entrevistas estén pensadas para una duración aproximada de una hora y dirigidas al profesor o profesora que sea responsable de la aplicación del programa, tal como se resume en la tabla 4.7. La técnica de registro de la información es a través de la grabación en audio¹⁸, y posterior transcripción. Aunque no se descarta tomar algunas notas durante la entrevista para orientar las siguientes preguntas y facilitar así la flexibilidad en la secuenciación y organización de la misma (Patton, 1987:138-139).

¹⁸ Se propone la grabación en audio, en caso que no hubiera oposición por parte de las personas entrevistadas.

Tabla 4.7 Planificación de las entrevistas dirigidas al profesorado responsable de la experiencia

Entrevista	Planificación entrevistas	Sesiones
1	Entrevista sobre la actividad <i>la comunicación verbal</i>	27 de marzo del 2003 de 9:30-10:30 h
2	Entrevista sobre la actividad <i>la comunicación no verbal</i>	3 de abril del 2003 de 9:00-10:00 h
3	Entrevista sobre la actividad <i>trabajar juntos</i>	9 de abril del 2003 de 11:30-12:30 h
4	Entrevista sobre la actividad <i>la panadería de Manuel</i>	24 de abril del 2003 de 9:30-10:30 h
5	Entrevista sobre la actividad <i>el taller de teatro</i>	8 de mayo del 2003 de 9:00-10:00 h
6	Entrevista sobre la actividad <i>¿qué está pasando aquí?</i>	15 de mayo del 2003 de 9:30-10:30 h
7	Entrevista sobre actividad <i>¿con quien sí? ¿con quien no?</i>	15 de mayo del 2003 de 10:30-11:30 h
8	Entrevista sobre la actividad <i>investigando la CI en IES</i>	22 de mayo del 2003 9:30-10:30 h
9	Entrevista sobre la actividad <i>la flexibilidad</i>	22 de mayo del 2003 de 10:30-11:30 h
10	Entrevista sobre <i>¿dónde están los ferrocarriles?</i>	29 de mayo del 2003 de 9:30-10:30 h
11	Entrevista sobre <i>¿puedes ser un poco más claro?</i>	29 de mayo del 2003 de 10:30-11:30
12	Entrevista sobre la actividad <i>epals</i>	5 de junio del 2003 de 9:30-10:30 h

En esta planificación, un elemento fundamental es la proximidad entre las fechas de aplicación de las actividades y las valoraciones efectuadas por parte de la profesora, dejando un intervalo de tiempo suficiente para la reflexión, aunque no demasiado largo que pudiera incidir de forma negativa en la entrevista, provocando olvidos, etc. Al mismo tiempo, tal como sugiere Patton (1987: 139-140) después de cada entrevista es de gran importancia realizar lo antes posible su transcripción y primer análisis global, para detectar posibles incongruencias o aspectos que no se entienden. En este sentido, si apareciesen algunos de estos elementos se prevé preguntar de nuevo a la persona entrevistada en búsqueda de aclaraciones.

EL CUESTIONARIO AL ALUMNADO¹⁹

La entrevista al profesorado no es la única técnica de entrevista para la recogida de datos utilizada, sino que el alumnado es una fuente de información muy valiosa. Concretamente, es importante analizar la visión que hace el alumnado respecto a la experiencia con el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

Estas valoraciones desde la perspectiva del alumnado son fundamentales desde una doble dimensión:

¹⁹ El cuestionario del alumnado puede consultarse en el grupo de anexos 1, referente a instrumentos de medida.

- ✦ Durante el proceso de aplicación del programa, es decir, para la evaluación de proceso.
- ✦ Al finalizar la experiencia, es decir, para la evaluación de resultados.

En ambos casos, ante la posibilidad de tratarse de un amplio grupo de alumnado y la facilidad de acceso simultáneo en el aula ordinaria durante la experiencia, se optará por el uso del cuestionario como el procedimiento más adecuado para obtener su apreciación general del programa durante su transcurso y al finalizar el mismo.

Concretamente, durante la aplicación del programa nos planteamos la finalidad básica de recoger las valoraciones generales que hace el alumnado de cada una de las actividades propuestas a través de preguntar abiertamente acerca de los aspectos positivos y negativos del mismo, así como las oportunidades de aprendizaje que les ha supuesto y elementos de motivación hacia esa actividad. En cambio, al finalizar la experiencia las cuestiones se focalizan un poco más hacia las temáticas en torno a las que ha girado la investigación evaluativa. Las finalidades de esta técnica de recogida de datos hacen referencia pues, a las siguientes cuestiones:

- ✦ Cuestiones referentes a la valoración de los aprendizajes por parte del alumnado, haciendo referencia tanto a su satisfacción con los contenidos aprendidos, como con la evaluación obtenida.
- ✦ Cuestiones referentes a la valoración de la participación y de la asistencia propias por parte del alumnado.
- ✦ Cuestiones referentes a la motivación del alumnado hacia el programa en general y sobre actividades en concreto, obtenido mediante sus valoraciones acerca de qué actividades gustaron más o menos, así como la importancia que se concede a los contenidos y oportunidades de aprendizaje de las mismas.
- ✦ Cuestiones referentes a la valoración que hace el alumnado respecto al clima general durante la experiencia.

Las cuestiones diferenciales que se recogen desde la doble dimensión de las entrevistas al alumnado (de proceso y de resultados) se resumen en la tabla 4.8.

Tabla 4.8 Finalidades de las entrevistas al alumnado, en la evaluación de proceso y en la de resultados

	CUESTIONARIO 1 (EVALUACIÓN DE PROCESO)	CUESTIONARIO 2 (EVALUACIÓN DE RESULTADOS)
Progreso académico del alumnado	Valoración de los aprendizajes adquiridos en cada una de las actividades.	Valoración global acerca de los aprendizajes obtenidos gracias al programa.
		Valoración del rendimiento académico obtenido en la asignatura.
Participación del grupo	—	Valoración de la propia participación durante la experiencia en general.
		Valoración de la propia asistencia durante la experiencia.
Motivación	Valoración de cada una de las actividades en cuanto a la capacidad de motivar y gustar al alumnado.	Valoración de la motivación global hacia el programa, en función de la capacidad de gustar del mismo.
	Valoración de cada una de las actividades en función de la valoración de la importancia que se le atorga en cuanto a contenidos u oportunidad de aprendizaje.	Valoración de la importancia de los aprendizajes y contenidos que ofrece el programa en general.
Clima en el aula	—	Valoración del clima en el aula que de forma general se ha establecido a lo largo de las sesiones.

6.2.3 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En la evaluación diagnóstica y de resultados, la técnica de la entrevista se combina con otros instrumentos de medida que favorecen entre otros elementos la caracterización de la competencia comunicativa intercultural del alumnado en el inicio y en la finalización de la experiencia, así como el marco de relaciones interpersonales e interculturales que se establecen en el grupo al inicio y al finalizar la experiencia. Bajo estos objetivos se propone utilizar los siguientes tres instrumentos de medida:

- ↳ El test sociométrico
- ↳ La escala de sensibilidad intercultural
- ↳ El test de competencia comunicativa intercultural

Tanto la escala de sensibilidad intercultural como el test de competencia comunicativa intercultural son instrumentos que se utilizarán también en la primera fase diagnóstica de esta investigación, y son fundamentales para medir la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Mientras que el test sociométrico es básico para medir el sistema de relaciones y vínculos que se establecen en el grupo.

El objetivo básico de utilizar estos tres instrumentos de medida en la evaluación diagnóstica y de resultados tiene una triple finalidad:

- ✦ Diagnosticar las relaciones intergrupales y la competencia comunicativa intercultural del grupo al inicio de la experiencia (evaluación diagnóstica).
- ✦ Diagnosticar las relaciones intergrupales y la competencia comunicativa intercultural del grupo al finalizar la experiencia (evaluación de resultados).
- ✦ Valorar los cambios surgidos entre el diagnóstico inicial y los resultados finales (contraste pre-post test).

Este tercer elemento constituye un diseño cuasiexperimental de grupo único al que se aplica el programa con medidas pretest – posttest (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 1996: 156-157). A pesar de ser conscientes de las grandes limitaciones en la validez de este tipo de diseños, dadas las múltiples variables intervinientes posibles, pensamos que puede ser una medida metodológica viable en el caso de medir los cambios acontecidos, especialmente, en la competencia comunicativa intercultural del alumnado después de la intervención del programa.

A continuación profundizamos un poco más en estos tres instrumentos de medida que fundamentan parte de la evaluación diagnóstica y de resultados.

Tabla 4.9 Preguntas presentes en el test sociométrico.

ÍTEM	PREGUNTA	DESCRIPCIÓN
1	Pregunta de Preferencia Afectiva Positiva	Situaciones de preferencia en el sistema de relaciones afectivas establecidas en el grupo
2	Pregunta de Percepción de Preferencia Afectiva	En que medida la imagen que tienen las personas sobre su posición en el grupo se corresponde con la realidad.
3	Pregunta de Rechazo Afectivo	Relaciones de antipatía establecidas y de rechazo hacia otras minorías étnicas o de género.
4	Pregunta de Percepción de Rechazo Afectivo	Manifiesta si las personas se sienten rechazadas o no bajo criterios afectivos, y el análisis del realismo perceptivo.
5	Pregunta de Preferencia Positiva Efectiva	Manifiesta situaciones de preferencia en el sistema de relaciones efectivas establecidas en el grupo.
6	Pregunta de Percepción de Preferencia Efectiva	Manifiesta en que medida las percepciones de los sujetos respecto su posición en el grupo en función de la consecución de un trabajo eficaz, se corresponde a la realidad.
7	Pregunta de Rechazo Efectivo	Manifiesta las relaciones de rechazo hacia otras minorías o culturas, al realizar un trabajo eficaz.
8	Pregunta de Percepción de Rechazo Efectivo	Manifiesta si las personas se sienten rechazadas bajo criterios de efectividad en las tareas escolares, y si esta situación se da en la realidad.

Las preguntas concretas han sido extraídas de un estudio ya realizado sobre esta temática por algunos miembros del Grupo GREDI del Departamento de MIDE de la Universidad de Barcelona (Cabrera, Espín, Marín, y Rodríguez, 1997). En este sentido, dado que este estudio estaba centrado en el marco escolar y en contextos multiculturales recogía muchos aspectos útiles para esta investigación. En primer lugar, las preguntas proponen actividades para ambos criterios: por un lado, proponía sentarse juntos al autocar (criterio afectivo) y por el otro, hacer un trabajo en grupo (criterio efectivo). En segundo lugar, las actividades propuestas concuerdan con los tipos de actividades plausibles por el grupo estudiado. Finalmente, el carácter abierto e ilimitado en las respuestas, ordenadas por preferencia, pueden dar una visión más realista y abierta de la situación real.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Los instrumentos de medida utilizados para el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado son la escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000; Vilà, 2003a) y el test de competencia comunicativa intercultural

(Vilà, 2003b). Estos instrumentos van acompañados de un pequeño cuestionario que integra elementos de identificación cultural y personal del alumnado, así como algunas cuestiones de percepción de competencias lingüísticas, de usos lingüísticos y de amistades interculturales del propio alumnado.

Sin ánimos de resultar reiterativas, no profundizamos más en estos instrumentos, dado que ya han sido comentados en apartados anteriores de este mismo capítulo. Recordamos que estos instrumentos también son utilizados en la primera fase de la investigación con el objetivo de realizar el diagnóstico inicial de las competencias comunicativas interculturales del alumnado de educación secundaria obligatoria de la comarca del Baix Llobregat²¹.

6.2.4 EL ANÁLISIS DE MATERIALES Y DOCUMENTOS

El análisis de materiales y documentos puede considerarse una fuente importante de información retrospectiva y referencial sobre una situación, fenómeno o programa concreto que puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida a través de otras técnicas (Sabariego, 2001: 346-347).

El análisis documental es una actividad sistemática que abarca una gran variedad de modalidades: diferentes tipos de texto (escrito, gráfico, filmado, etc.), texto propio o ajeno (a la persona investigadora), texto espontáneo o preparado, documentos o fichas, etc. (Ruiz Olabuénaga, 1999: 191-193). Esta gran diversidad de tipos de materiales y documentos se ha venido identificando con el término *cultura material* (Hodder, 1994: 395-397), incluyendo desde textos escritos hasta símbolos materiales.

Lincoln y Guba (1985) distinguen entre el análisis de documentos y de actas, diferenciando entre documentos informales y oficiales. Esta distinción es de gran

importancia para el análisis de datos, ya que un documento informal requiere de mayor contextualización que los oficiales.

Concretamente, en la investigación educativa destacan documentos y materiales diversos como programas, trabajos escolares, exámenes, actas de reuniones, circulares, periódicos escolares, etc. que permiten la comprensión contextual de un determinado ámbito educativo (Latorre et al., 1996:283). Aunque esta técnica permite aplicarse a una gran cantidad de textos diversos, en esta investigación específicamente hacemos referencia al análisis de los siguientes documentos escritos:

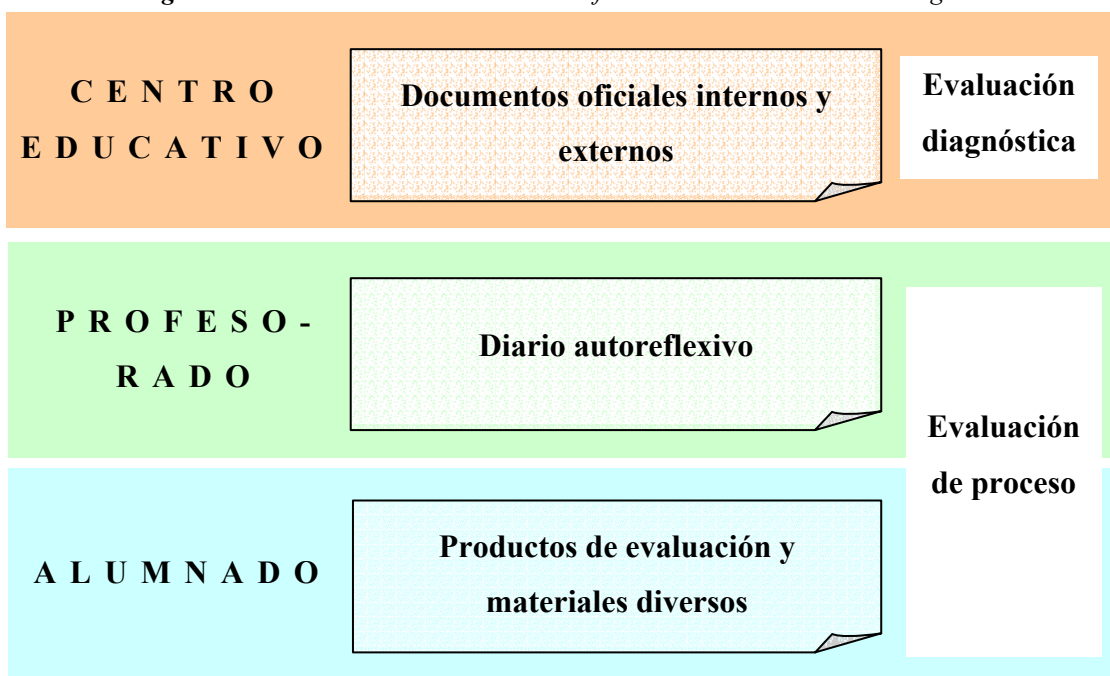
- ✦ Documentos del centro (pedagógicos y de funcionamiento institucional).
- ✦ Materiales y productos elaborados por el alumnado.
- ✦ Diario autoreflexivo del profesorado a lo largo de la experiencia.

Los documentos del centro constituyen un tipo de *documento oficial* entendido como material públicos disponibles de forma interna y externa. En nuestro caso, son especialmente interesante todos aquellos documentos que evidencien orientaciones pedagógicas y organizativas entorno a la multiculturalidad y al ideario educativo (algunos ejemplos de posibles documentos oficiales internos a analizar son: el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro,...); así como otros materiales que permitan un acercamiento a la comprensión del contexto donde se enmarca la experiencia (documentos oficiales internos como por ejemplo: el reglamento de régimen interno; y documentos oficiales externos como por ejemplo: manifiestos en la sala de profesorado, trípticos informativos del centro dirigido a las familias). Estos análisis documentales serán esenciales para el diagnóstico inicial en la investigación evaluativa, tal como puede verse en la figura 4.3.

²¹ Una profundización de estos instrumentos y su proceso de validación aparece recogida en el capítulo siguiente acerca del diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural.

Por otra parte, los materiales y productos del alumnado y el diario autoreflexivo del profesorado hacen referencia a *documentos personales*, dado que describen las propias experiencias y creencias del profesorado y del alumnado. Estos documentos nos permitirán un mejor acercamiento a cómo se ha vivido el proceso de aplicación del programa tanto por parte del alumnado²² (a través por ejemplo de: las fichas que se proponen entre los materiales del programa, trabajos en grupo, reflexiones individuales y / o grupales, etc.); como por parte del profesorado, a través del diario autoreflexivo. Este análisis documental es fundamental en la evaluación de proceso de la investigación evaluativa, combinado con técnicas como la entrevista y la observación.

Fig. 4.3 *Análisis documental en los diferentes momentos de la investigación*



Analizar este tipo de documentos y materiales implica relacionar pasado y presente, estableciendo vínculos entre los diferentes materiales analizados (Hodder, 1994: 398-399). Esta técnica contiene numerosas ventajas como por ejemplo: aumentar la credibilidad de los análisis mediante la triangulación con los datos obtenidos de la entrevista y la observación; la facilidad, reactividad y bajo coste (económico y de

²² En los anexos 6, se presentan algunos ejemplos de este tipo de materiales y productos del alumnado y

tiempo) de los documentos; poder proporcionar información de difícil acceso por otras vías; y ofrecer una visión histórica de un fenómeno o institución. No obstante, tampoco está exenta de algunas limitaciones de las que somos plenamente conscientes: ofrecen una información limitada, particular y a menudo, sesgada, pasando por el filtro de la persona que los ha escrito. Por este motivo es importante poder acceder a buenos informantes para controlar la veracidad de la información obtenida (Sabariego, 2001: 348).

6.3 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis es el proceso de ordenación de los datos, organizando la información en patrones, categorías, y unidades descriptivas básicas (Patton, 1987: 144). En el caso de la evaluación de programas, el proceso de análisis e interpretación de los datos va dirigido básicamente a aspectos específicos del programa y hacia las propuestas de mejora de los mismos. A partir de estos procesos se abre camino para el análisis interpretativo, que según Patton (1987: 144) incluye añadirle significado al análisis, explicando los modelos descriptivos y buscando relaciones entre las dimensiones descriptivas. A pesar de esta diferenciación conceptual, estos procesos no son lineales, sino que a menudo cuesta diferenciar cuando termina el análisis y se inicia la interpretación, e incluso cuando termina la recogida de datos y se inicia el análisis (Gil, 1994).

En la investigación evaluativa que hemos presentado en este segundo bloque, se plantean dos tipos de análisis complementarios en función de las técnicas de recogida de la información:

- ✦ Los instrumentos de medida *test de competencia comunicativa intercultural* y la *escala de sensibilidad intercultural*, tienen unos planteamientos cuantitativos de análisis de la información, tal como se ha detallado en el apartado 5.3 sobre el

que han sido analizados.



análisis en la primera fase de la investigación, donde se efectúa el estudio diagnóstico por encuesta, a través de los mismos instrumentos.

- ✦ El *test sociométrico* proponemos analizarlo desde una doble perspectiva (cualitativa y cuantitativa) desde la lógica de la integración de ambos análisis. En este sentido, el sociograma como técnica cualitativa de representación de las relaciones y rechazos en el grupo puede ser un buen recurso; mientras que los índices sociométricos, como medidas cuantitativas, pueden ofrecer nuevos datos que arrojen más luz en el análisis de las relaciones grupales.
- ✦ Para el análisis de las notas de campo de la *observación*, las transcripciones de *las entrevistas*, y los *documentos y materiales* que pretendemos analizar, proponemos el análisis de contenido.

Dado que las dos primeras propuestas de análisis han sido detalladas en otros apartados de este mismo capítulo (ver apartados 5.3 y 6.2.3 respectivamente), a continuación profundizamos un poco más en la tercera propuesta: el análisis de contenido.

El análisis de contenido puede considerarse una *metodología que utiliza una serie de procedimientos para efectuar inferencias válidas sobre la persona autora, el mensaje, la audiencia a la que va dirigido el texto* (Ruiz Olabuénaga, 1999: 199; Espín, 2003). Aunque siendo conscientes que dada la naturaleza simbólica de estos contenidos, tienen más de un significado posible (Behar, 1991:360).

Este tipo de análisis se fundamenta en el enfoque narrativo, de metodología cualitativa, basado en los postulados de la escuela crítica, del postmodernismo y del constructivismo. Estas tradiciones constituyen un análisis basado en la interpretación del discurso, considerando que los datos tienen un sentido simbólico, no siempre manifiesto ni único, que puede no coincidir con el que percibe la persona lectora, o incluso entre diversas personas, y que puede tener sentidos que ni la propia autoría haya identificado (Ruiz Olabuénaga, 1999: 196).

Las fuentes primarias de información (documentos, materiales, registros, transcripciones, etc.) deberán transformarse mediante un proceso de manipulación, en otro tipo de texto, a través de la codificación, mediante el tratamiento informático de los datos clasificados. Las aplicaciones informáticas²³ en el análisis de datos ofrecen a grandes rasgos, una mayor rapidez en los procesos de codificación y organización y tratamiento de la información. Ruiz Olabuénaga (1999: 319-320) advierte cinco grandes aportaciones de estas aplicaciones informáticas en el análisis de la información: la creación y modificación de códigos; la búsqueda de patrones; la organización, orden, filtro y contraste de datos; la combinación e integración de diversas fuentes audiovisuales; y la posibilidad de tratar con conceptos además de datos.

En esta investigación, toda la información recogida a través de las entrevistas, el diario autoreflexivo y los estudios observacionales será transcrita íntegramente a través de un procesador de texto y se efectuará la codificación y reducción de datos mediante la ayuda del programa informático de análisis cualitativo, ATLAS/ti, tanto a nivel de la categorización de la información como en el proceso de organización, y estructuración de los datos de acuerdo al sistema categorial utilizado en cada caso. Las principales aportaciones de ATLAS/ti, que nos han decidido a emplearlo como soporte en el análisis, son sus grandes aportaciones en cuanto a diagramas conceptuales, donde representar gráficamente las relaciones entre las categorías y otros elementos; así como la operación conceptual en vez de textual, aunque sea de forma muy primitiva (Ruiz Olabuénaga, 1999: 325). Además de otras aportaciones que tienen también otros programas dirigidos al análisis de datos cualitativos.

No obstante, para garantizar esta ordenación y organización de los datos, uno de los primeros procesos a llevar a cabo es centrar el análisis en las cuestiones que se genera en los inicios de la investigación. En segundo lugar, tiene gran importancia la organización de los datos, a menudo cuantiosos, a través de un proceso creativo de rigor

²³ Algunos ejemplos de aplicaciones informáticas para el análisis de datos cualitativos son: code-and-retrieve (ethnograph), Rule-BasedTheory-BuildingSystems (HyperResearch), Logic-Based Systems (Aquad), an Index-Based Approach (Nud-ist, Nvivo) o Conceptual Network Systems (Atlas/ti), tal como recoge (Ruiz Olabuénaga, 1999: 319-326)

intelectual (Patton, 1987: 146). Este proceso consta de tres pasos básicos (Ruiz Olabuénaga, 1999: 201-210):

- ✦ *Elección de la estrategia de análisis de contenido* en función de si se busca captar información conscientemente o inconscientemente transmitida por la autoría, con contenido instrumental o no, y en todos los casos, de forma manifiesta u oculta.
- ✦ *Construcción del texto de campo* a través de la selección de los datos oportunos claves.
- ✦ *Construcción del texto de investigación definitivo* que supone la sistematización mediante la categorización de las notas de campo anteriores, en un análisis circular.

Esta tercera fase de construcción del texto definitivo, tiene gran importancia en el análisis de contenido. Según Patton (1987: 149-150) uno de los principales objetivos del análisis de contenido es la clasificación de los datos, simplificándolos en categorías manejables. Para garantizar el análisis de contenido, el *proceso de categorización* debe regirse por una serie de elementos: partir de un único criterio, donde las categorías complejas se forman por diversos criterios únicos, y las categorías resultantes deben ser significativas, claras, replicables, exhaustivas y mutuamente excluyentes (Ruiz Olabuénaga, 1999:205-206). Patton (1987: 153-154) pone de manifiesto la necesidad de superar dos problemas característicos en los procesos de categorización: de *convergencia* y de *divergencia*. Converger o unir datos en sistemas de categorías puede plantear algunas dificultades que según Guba (1981) pueden superarse mediante una serie de pasos desde la búsqueda de regularidades en los datos, hasta la creación de patrones basados en categorías, que pueden ser validadas desde criterios de homogeneidad interna y externa. Ambos criterios de homogeneidad pueden verificarse a través de procesos de análisis y reanálisis de los sistemas de clasificación. Por otra parte los problemas de divergencia, o de proponer las categorías, pueden superarse utilizando información conocida (*procesos de extensión*), haciendo conexiones entre diferentes datos (*procesos de unión*), y proponiendo información nueva y verificando su existencia en los datos (*procesos de emergencia*).

En este sentido, destacan tres clases de categorías de análisis: las comunes, las especiales en ciertas comunidades, y las teóricas que emergen del análisis de datos (Ruiz Olabuénaga, 1999: 69). Se distingue así de las categorías que surgen de los objetivos iniciales de la investigación o evaluación (fruto del análisis deductivo); de las que emergen de los datos (fruto de un análisis inductivo); así como de aquellas categorías que se basan en vocabulario especial o *tipología indígena*, cuya comprensión es clave para entender sus implicaciones en el programa, tal como señala Patton (1987: 150-152)

Por otra parte, Patton (1987) distingue a la vez tres pasos para la construcción de lo que él llama *estudios de caso*: unir los datos relacionados con un mismo tema; construir elementos a través de la organización, clasificación y edición de las uniones anteriores; y reorganizar éstos en elementos más amplios, analíticos e interpretativos. En este sentido, el proceso complejo de análisis e interpretación oscila desde una primera aproximación a estos elementos, como unidades básicas de análisis constituida por situaciones, partes del programa, actividades, ...; hacia los estudios que engloban una perspectiva más holística basada en los análisis anteriores.

Tabla 4.10 Resumen de aspectos clave propuestos para el análisis de los datos

CUESTIONES INICIALES QUE CENTRAN EL ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progreso académico del alumnado ▪ Participación del grupo ▪ Motivación del alumnado ▪ Clima del aula ▪ Nivel de dificultad de las actividades ▪ Temporalización ▪ Aspecto de los materiales
PROGRAMA INFORMÁTICO	ATLAS/ti
TIPOS DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categorías deductivas de las cuestiones iniciales ▪ Categorías inductivas obtenidas de los datos
UNIDADES PRIMARIAS DE ANÁLISIS	Análisis actividad por actividad. En cada actividad se analizan en unidades básicas, los aspectos iniciales que centran la investigación y otras categorías surgidas de los datos.
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNIDADES HOLÍSTICAS	Tratamiento descriptivo, analítico, interpretativo, y evaluativo de forma más holística y comprensiva que en las unidades primarias de análisis.

En nuestro caso, proponemos utilizar la unidad de análisis agrupado por actividades y aspectos temáticos que orientan la investigación desde sus inicios, tal como resumimos en la tabla 4.10.

Estos procesos descritos para el análisis e interpretación de los datos, pueden facilitarse mediante el uso de estrategias como las matrices descriptivas, donde vincular categorías a partir de patrones, temas, contenidos del programa, actividades, etc. En este estudio, se utilizarán matrices descriptivas para sintetizar la información recogida durante los estudios observacionales, entrevistas, y demás técnicas de recogida de información.

7. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización prevista para el desarrollo de las tres fases de la investigación comentadas a lo largo de este capítulo es la siguiente, tal como se representa en la figura 4.4.

Septiembre-00 – noviembre '00: Desarrollo inicial de aspectos teóricos y metodológicos, que se irá profundizando a lo largo de las diferentes fases.

Noviembre'00 - junio'01: Creación, adaptación y validación de los instrumentos de medida necesarios para el diagnóstico de la primera fase

Junio'01 - julio'01: Selección de los centros participantes en el estudio de la primera fase

Septiembre'01 - mayo'02: Estudio exploratorio de los centros seleccionados.

Mayo '02-Junio '02: Selección del centro para la segunda y tercera fases.

Junio '02-Diciembre '02: Diseño del programa para el desarrollo de la CCI del alumnado de la ESO, según las necesidades detectadas en el estudio exploratorio.

Diciembre '02-Junio '03 : Formación del profesorado implicado

Febrero '03 - Marzo '03: Evaluación diagnóstica del contexto de aplicación del programa y primeras adaptaciones del mismo.

Marzo '0 - junio '03: Recogida de datos y evaluación de proceso de la aplicación del programa.

Junio '03: Recogida de datos para la evaluación de resultados de la aplicación del programa

Septiembre '03 – diciembre '04: Análisis de datos de las evaluaciones de proceso y de resultados

Diciembre '04 – marzo '05: Redacción final de los capítulos de la tesis

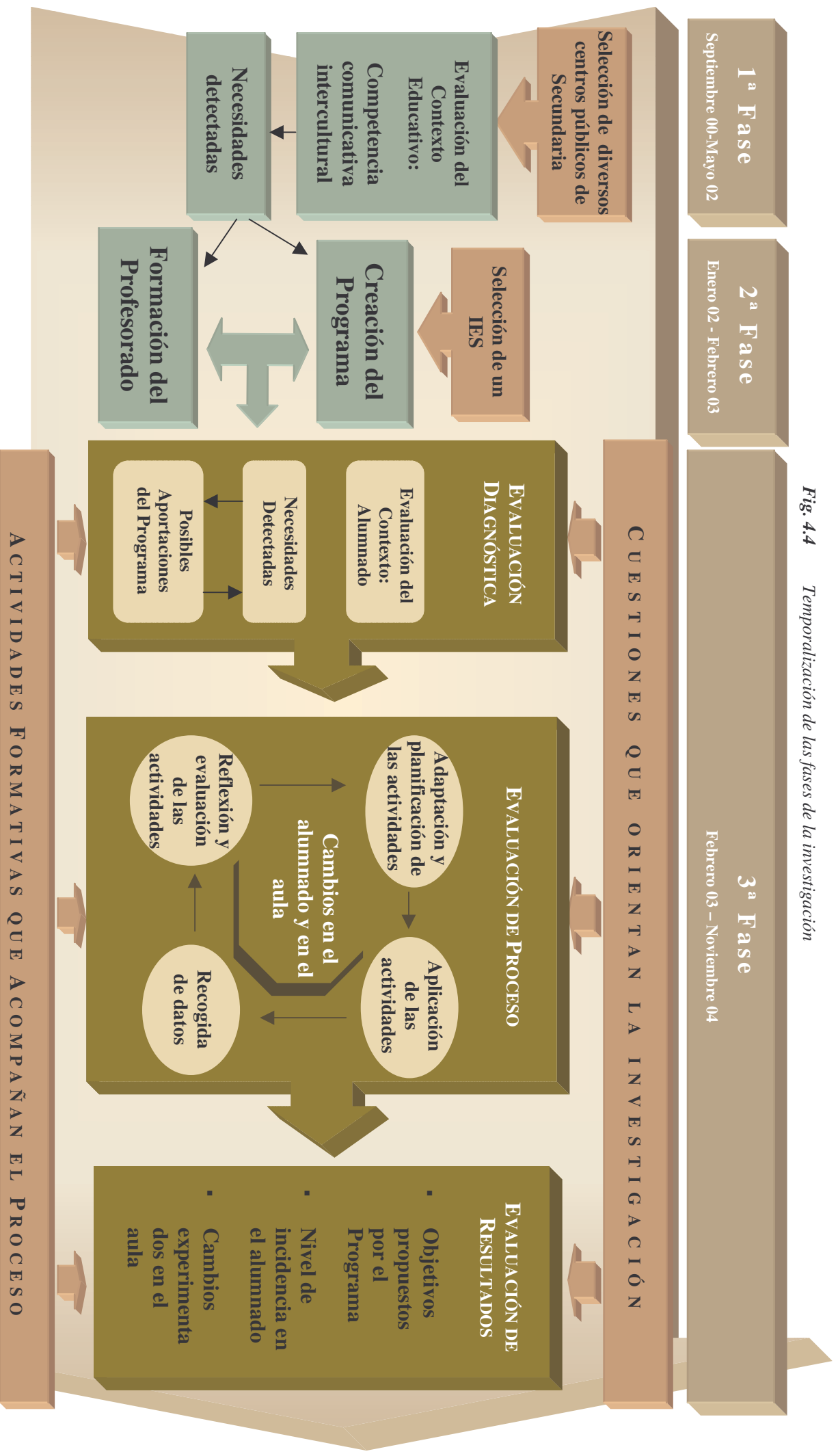


Fig. 4.4 Temporalización de las fases de la investigación

**ESTUDIO EXPLORATORIO:
INVESTIGACIÓN POR ENCUESTA**

**INVESTIGACIÓN EVALUATIVA
DE CORTE PARTICIPATIVO**

8. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

La investigación que aquí se presenta tiene un carácter y naturaleza cualitativos y cuantitativos, integradas bajo la lógica de la combinación de ambas. Esta realidad condiciona en gran medida los criterios de rigor científico. Tal como afirma Ruiz Olabuénaga (1999: 105) no tiene sentido evaluar la validez de una investigación de metodología cualitativa con los criterios tradicionales utilizados para la investigación positivista (validez interna, externa, fiabilidad y objetividad). Los criterios de rigor científico han ido evolucionando desde propuestas vinculadas a la objetividad positivista, hasta su replanteamiento hacia el concepto de la *solidaridad* (Sandín, 2003:185).

En el ámbito de la investigación cualitativa el concepto de validez ha ido reformulándose en términos de construcción social del conocimiento, otorgando una mayor importancia a la interpretación y a la comprensión, conceptualizándola como *validez interpretativa* (Altheide y Johnson, 1994: 487-489). De esta forma, desde algunas perspectivas se presentan cinco tipos de validez relacionadas con la comprensión en la investigación cualitativa (Sandín, 2003:187-188): descriptiva, interpretativa, teórica, de generalización y evaluativa.

Ante la inadecuación de aplicar criterios convencionales de rigor científico, Guba y Lincoln (1981) propusieron los cuatro criterios de rigor científico paralelos con mayor repercusiones para la investigación de corte cualitativo, que resumimos en la tabla 4.11:

- ✦ La *credibilidad*, referido al valor de la verdad en la investigación dado el isomorfismo existente entre los datos recogidos y la realidad.
- ✦ La *transferibilidad* o aplicabilidad de las conclusiones a otras personas y contextos.
- ✦ La *dependencia* o consistencia de los datos.

- ✦ La *confirmabilidad*, referida a la garantía de unos resultados no sesgados por las percepciones selectivas, intereses particulares y perspectivas de quien los formula.

Tabla 4.11 Criterios de rigor científico según Guba y Lincoln (1981) para la investigación cualitativa

CREDIBILIDAD (VALIDEZ INTERNA)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación persistente ▪ Triangulación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprobación entre las personas participantes ▪ Obtención de material referencial
TRANSFERIBILIDAD (VALIDEZ EXTERNA)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestreo intencional ▪ Descripciones exhaustivas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recogida de datos abundante
DEPENDENCIA (FIABILIDAD)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réplica paso a paso ▪ Métodos solapados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auditoria de dependencia
CONFIRMABILIDAD (OBJETIVIDAD)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auditoria de Confirmabilidad ▪ Ejercicio de la reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descriptores de baja inferencia

No obstante, tal como plantea Sandín (2000; 2003:191-195) además de los criterios tradicionales de corte cuantitativo y de los criterios paralelos para la investigación cualitativa, tienen cabida otro tipo de elementos éticos propios de la investigación cualitativa y de la posmodernidad.

En este sentido, Guba y Lincoln (Guba, 1990; Lincoln, 1995) proponen *la autenticidad*, que alejados de los postulados positivistas, emanan directamente de supuestos constructivistas: la *equidad* o justicia, alcanzada presentando los puntos de vista de las diversas personas; la *autenticidad ontológica*, basada en la mejora de la conciencia sobre determinadas cuestiones; la *autenticidad educativa*, contrastando cómo valores alternativos pueden plantear soluciones diversas; la *autenticidad catalítica*, definida como el estímulo de una acción a través de la evaluación; y la *autenticidad táctica* que sugiere el *empowerment* de las personas hacia la acción.

Por otra parte, desde el enfoque posmoderno tal como señala Sandín (2003: 193-195), se sostiene que la investigación cualitativa implica la inexistencia de criterios específicos para juzgar sus productos, ante la existencia de múltiples realidades

construidas. Desde nuevas tendencias (feministas, estudios étnicos, culturales, marxistas, etc.) se proponen nuevos grupos de referentes de rigor, alejados de las tradiciones positivistas y postpositivistas. Algunos criterios emergentes desde estas perspectivas son reformulados por Lincoln (1995): superar ciertos *estándares* establecidos en la comunidad investigadora que legitiman la exclusión; mostrar la *perspectiva epistemológica* de la investigación (perspectiva social, cultural, histórica, racial y de género); reivindicar las repercusiones de la investigación en la *comunidad* educativa, constituyéndose como árbitro de calidad; dejar oír *distintas voces* a menudo ignoradas o reprimidas; reconocer la implicación de la persona investigadora en el contexto o *subjetividad crítica*; *reciprocidad* entre las personas participantes que implica un profundo sentido de confianza, comprensión y acuerdo; la preocupación por las *consecuencias sociales* de la investigación científica; y *compartir privilegios* surgidos de la propia investigación.

Desde nuestra perspectiva nos unimos a los planteamientos de Guba y Lincoln (1981), Bartolomé (1997), Ruiz Olabuénaga (1999), Sandín (2000) y Sabariego (2002), en admitir la especificidad de los criterios de calidad en la investigación cualitativa, aunque siguiendo algunos de los criterios propios y emergentes. En los próximos apartados, profundizamos un poco más en las estrategias que se pretenden utilizar para responder a estos criterios de rigor científico.

8.1 VALIDEZ Y FIABILIDAD

El diagnóstico inicial de la realidad del Baix Llobregat, en la primera fase de esta investigación, representa una aproximación cuantitativa basada en un estudio por encuesta. Esta técnica de recogida de información se desarrolla desde la lógica cuantitativa, y, por tanto, los criterios de rigor científico que se han considerado responden a criterios de validez y fiabilidad.

La aplicación específica de estos criterios al diagnóstico responden a una doble dimensionalidad: por una parte, a través de las técnicas de muestreo utilizadas, que se

han detallado en el apartado 5.1 de este mismo capítulo; y en las fases de creación o adaptación de los instrumentos de medida.

Cabrera y Espín (1986: 107) definen la validez de un instrumento como *el grado en que realmente mide el objetivo que pretende medir*. Mientras que la fiabilidad responde según estas mismas autoras (Cabrera y Espín, 1986: 85) al *grado de consistencia en la medición*; es decir, la estabilidad de los resultados que se obtienen en una medición u otra.

En este sentido, en el capítulo siguiente y posterior, detallamos el proceso de validez y fiabilidad en la adaptación de la *escala de sensibilidad intercultural*, y en el proceso de creación del *test de competencia comunicativa intercultural*. Ambos instrumentos han superado varias aplicaciones piloto con su posterior análisis de fiabilidad (alpha de Crombach) y de validez, realizando meticulosos análisis de ítems, y de correlaciones entre los elementos que componen cada instrumento.

8.2 CRITERIO DE CREDIBILIDAD

El criterio de credibilidad se revela como uno de los aspectos más apreciados en toda investigación cualitativa (Bartolomé, 1997), dada la voluntad de acercamiento a la realidad de forma holística y global, intentando comprenderla en profundidad. Para garantizar que las conclusiones no estén sesgadas por la perspectiva de la investigadora, se proponen diversas estrategias: un trabajo prolongado, la triangulación, el material referenciado, la coherencia estructural y la comprobación de los datos con las personas participantes.

Una *observación prolongada y persistente* en el centro que configura la muestra definitiva, a partir de la segunda fase. Concretamente, nos planteamos la observación durante la totalidad de sesiones de aplicación del programa. De esta manera, permite un conocimiento vital de la situación, del contexto y de las personas participantes.

La triangulación es un recurso de utilizar variedad de fuentes de datos, investigadores, perspectivas teóricas, métodos, etc. para confirmar y contrastar datos e interpretaciones, con el doble objetivo del enriquecimiento y el control de la calidad (Ruiz Olabuénaga, 1999: 111-112). La triangulación es el elemento clave que da autenticidad a la investigación educativa (Bartolomé, 1992).

- La *triangulación temporal* es una estrategia muy poderosa para garantizar la credibilidad de los datos. En este sentido, la observación persistente en las aulas seleccionadas en la muestra, puede ser una buena estrategia.
- La *triangulación de espacio* en el análisis exploratorio de la primera fase, que se lleva a término en diferentes centros educativos, también es una estrategia encaminada en esta dirección.
- La *triangulación de métodos*, alternando la observación, la entrevista y otras técnicas, es otra estrategia de triangulación válida para garantizar el máximo posible la credibilidad de los datos.

Por otra parte, la recogida de *material referencial*, como fotografías o grabaciones en audio, para su posterior transcripción literal, puede constituir una buena estrategia de contraste de la información, evitando así, datos sesgados.

El establecimiento de la *coherencia estructural* en las diferentes informaciones, manteniendo la lógica interna entre diversos elementos de la investigación (objetivos, metodología, etc.) supone una estrategia bastante favorecedora de la credibilidad.

Finalmente, las comprobaciones con las diferentes personas implicadas, participantes de la investigación, fundamenta la estrategia basada en el *retorno de los datos* obtenidos a las y los participantes, verificando que se encuentren reflejadas /os en los informes que se van elaborando.

En esta investigación, tratándose de una tesis doctoral, contamos con la *auditoría de dependencia* de dos investigadoras externas como son las directoras de la tesis, cuya revisión de la calidad de las decisiones tomadas en la recogida e interpretación de los datos, supone una garantía de aceptación.

La explicación paso a paso de todos los procesos seguidos, dificultades, avances y retrocesos, etc., puede resultar una estrategia dirigida a la dependencia. Este análisis del desarrollo del proceso, puede constituir una pista para futuras *revisiones y réplicas*.

Finalmente, los *métodos solapados* consisten en obtener información sobre un sujeto, objeto, situación, acontecimiento, etc. e interpretarlos desde diferentes perspectivas. En nuestro caso, desde la perspectiva del profesorado, el alumnado, y la investigadora.

8.5 CRITERIO DE CONFIRMABILIDAD

El criterio de confirmabilidad u objetividad (en términos convencionales) de los datos, supone superar el riesgo a caer en interpretaciones excesivamente personales y sesgadas. Entre los controles metodológicos existentes para conseguirlo es destacable el uso de descriptores de baja inferencia, la auditoría de confirmabilidad y la reflexión.

La utilización de *indicadores bien delimitados* que constituyan unos descriptores de bajo nivel de inferencia es un mecanismo adecuado para la consecución de este criterio. Aunque en muchos casos, no es una tarea posible, dada la variedad de indicadores que se encuentran en el análisis de la comunicación intercultural, especialmente, en contextos multiculturales.

Mediante la *auditoría de confirmabilidad* se puede controlar a través de agentes externos, la relación existente entre los datos brutos y las deducciones e interpretaciones de la investigadora interna. En este sentido, las directoras de la tesis pueden identificar las cuestiones dudosas o ambiguas, hacia la claridad del análisis. Al mismo tiempo, el

proceso de lectura y defensa final de este trabajo es una medida que promueve verificar la coherencia y rigor del mismo.

Finalmente, una estrategia que también puede acercarnos al criterio de confirmabilidad es el *ejercicio de la reflexión*, como medida de control del rigor científico. Ésta hace referencia a la conciencia y autocrítica reflexiva de la investigadora en relación a los posibles sesgos que pueden interferir en la investigación, así como la reflexión del tribunal en la defensa de esta tesis doctoral.

8.6 LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El diseño, la metodología y algunas de las estrategias que se han planteado en las páginas anteriores, favorecen además de los criterios de validez paralelos a los criterios convencionales, a una serie de elementos propios de la investigación cualitativa (Guba, 1990; Lincoln, 1995), tal como resumimos en la tabla 4.12.

En este sentido, el criterio de *equidad* o justicia responde a presentar los puntos de vista de todas las personas implicadas en los procesos. Bartolomé (1992) plantea este criterio ético como fundamental en la educación popular. En nuestro caso haciendo referencia a tres colectivos básicos: profesorado, alumnado e investigadora. Las diferentes técnicas de recogida de datos diferencian muy bien estos tres colectivos, y por tanto, se promueve su participación y la importancia de las distintas perspectivas.

Tabla 4.12 Criterios éticos en la investigación educativa según Guba (1990)

<i>Equidad</i>	Presentar los puntos de vista de las diferentes personas participantes
<i>Autenticidad ontológica</i>	Reflejar el proceso de mejora de algunos aspectos relacionados con las personas participantes de la investigación.
<i>Autenticidad educativa</i>	Contrastar las propias elaboraciones con perspectivas diversas de valores alternativos (alumnado, profesorado e investigadora)
<i>Autenticidad catalítica</i>	Estimular acciones desde la evaluación
<i>Autenticidad táctica</i>	Favorecer el <i>empowerment</i> de las y los participantes hacia la acción

A través de algunas técnicas de recogida de la información, como el diario autoreflexivo, la observación participante o al análisis de productos del alumnado, tienen como uno de sus objetivos plasmar la conciencia de las mejoras acontecidas en las personas participantes (profesorado, investigadora y alumnado, respectivamente). Reflejar estos cambios de mejora relacionados con las personas participantes de la investigación, es un elemento muy importante que se dirige a criterios de *autenticidad ontológica*, partiendo de la propia conciencia de los y las participantes.

El criterio de *autenticidad educativa* responde a poder contrastar las propias elaboraciones con perspectivas diversas de valores alternativos. La triangulación, desde las diversas perspectivas (alumnado, profesorado e investigadora) es un elemento presente en el análisis de la información, y, por tanto, puede favorecer este contraste para la interpretación de diversos fenómenos como el clima en el aula o la participación. No obstante, otro elemento clave en este esfuerzo por contrastar diversas perspectivas, es el hecho de seleccionar un aula multicultural (como uno de los criterios del muestreo intencional); en este caso, las perspectivas del alumnado pueden favorecer un marco de valores y creencias muy diverso y rico que pueda facilitar este contraste con interpretaciones culturalmente diversas de un mismo fenómeno.

Desde el criterio de *autenticidad catalítica* pretendemos estimular acciones y cambios desde la propia evaluación. De hecho, uno de los principales objetivos del diagnóstico inicial exploratorio de la comarca del Baix Llobregat es proponer un programa educativo orientado a la mejora de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de secundaria. Más aún, uno de los objetivos principales que nos animan a plantearnos una investigación evaluativa en la tercera fase de la investigación, es precisamente, mejorar la competencia comunicativa intercultural de un grupo de alumnado, y plantear cambios en el programa para mejorarlo para sus futuras aplicaciones en más grupos. De esta forma, la evaluación diagnóstica, la evaluación de proceso y la evaluación de resultados van dirigidas a este propósito de acción.

Finalmente, favorecer el *empowerment* de las y los participantes hacia la acción (Bartolomé, 1992) y su continuidad en el centro responde al criterio de *autenticidad*

táctica. Facilitar los materiales, compartir las conclusiones, así como, los procesos de formación y participación del profesorado en todos los procesos de investigación, pensamos que pueden favorecer el empowerment de este colectivo hacia la acción futura. De hecho, el tipo de investigación que planteamos tiene de base esta intencionalidad última de orientarse hacia el cambio (Bartolomé, 2002).

8.7 CRITERIOS EMERGENTES DE CALIDAD

Desde la perspectiva de Lincoln (1995) se proponen una serie de criterios emergentes de calidad en la investigación cualitativa, desde nuevas epistemologías y visión de la investigación que fomente la justicia social, la diversidad y el discurso crítico; siendo muy próximas las cuestiones éticas.

Tabla 4.13 Criterios emergentes de calidad en investigación cualitativa según Lincoln (1995)

<i>Superar algunos estándares de la comunidad investigadora</i>	Evitar el estatus social del conocimiento, superando prácticas de poder que legitiman la exclusión.
<i>Perspectiva epistemológica</i>	Ofrecer el reconocimiento y explicitación de la propia postura de la persona investigadora
<i>La comunidad, árbitro de calidad</i>	Reivindicar las repercusiones en la comunidad educativa, a la que va dirigida la investigación.
<i>Voz</i>	Presentar múltiples y alternativas voces en los textos de investigación.
<i>Subjetividad crítica</i>	Reconocer que la investigadora forma parte del contexto de análisis, que intenta comprender.
<i>Reciprocidad</i>	Promover unas relaciones entre las personas participantes y la investigadora basadas en la confianza, la comprensión, el acuerdo y la sensibilidad.
<i>Preocupación por las consecuencias sociales de la investigación</i>	Presentar preocupación por la dignidad humana, la justicia y el respeto interpersonal
<i>Compartir privilegios</i>	Compartir beneficios y privilegios del estudio con el resto de personas participantes

Desde esta perspectiva, uno de los elementos fundamentales que se desprenden de una metodología de carácter colaborativo es compartir muchos elementos de la investigación con el equipo de trabajo colaborativo, formado tanto por la investigadora como por el profesorado implicado. Este equipo pretende implicar al profesorado en el

proceso, promoviendo dinámicas de inclusión. Uno de los objetivos, pues, es evitar el estatus social del conocimiento, superando prácticas de poder que legitimen la exclusión de este sector. En este sentido, se pretende superar ciertos *estándares establecidos desde la comunidad investigadora*, que promuevan esta función de exclusión.

De hecho, este carácter colaborativo y de implicación, nos lleva a comprender que la investigadora también forma parte del contexto de análisis. La investigadora no es una figura aislada del contexto y dinámicas que intenta comprender, sino que participa en él y su papel es activo, promoviendo cierta *subjetividad crítica*.

Formar parte del contexto implica a la vez, una gran importancia en las relaciones interpersonales de la investigadora con el resto de personas participantes. Promover unas relaciones entre las personas participantes y la investigadora basadas en la *reciprocidad* puede favorecer un clima de confianza, comprensión, acuerdo y sensibilidad, altamente beneficiosos para alcanzar los objetivos de la investigación.

En general, la investigación se plantea y pertenece a la comunidad educativa a la que va dirigida. No únicamente, pretendemos vincular e implicar al profesorado y alumnado en la investigación, sino que en última instancia la investigación no tiene sentido alguno sin la comunidad educativa en la que se inscribe esta investigación. Por tanto, uno de los principales objetivos de la misma es realmente su repercusión en la comunidad educativa, concretamente a través de aportar un programa educativo y a través de poder valorar su incidencia real en un grupo. La *comunidad*, basándonos en el diálogo y consideraciones sobre la práctica educativa, se convierte así, en un *agente de calidad* de gran importancia.

Por ello, un elemento importante que se pone de relieve es *compartir beneficios y privilegios* del estudio con el resto de personas participantes. Quizás este elemento no sea posible aplicar en todos los posibles beneficios (por ejemplo, en alcanzar titulaciones académicas determinadas), pero es un elemento al que no queremos renunciar, en aquellos momentos en la medida que nos sea posible.

Por otra parte, ofrecer el reconocimiento y explicitación de la propia postura de la persona investigadora comporta la negación a una única verdad, aceptando las múltiples interpretaciones posibles desde diversas posiciones sociales, culturales, históricas, de género, generacionales, etc. Reconocer la *perspectiva epistemológica* de la persona investigadora supone en todo momento plantear nuestras propias conclusiones de análisis desde la perspectiva investigadora, contrastada con otras posibles interpretaciones, desde otras perspectivas posibles del resto de personas participantes.

De la misma forma que se explicita la perspectiva de la investigadora, tiene igualmente importancia presentar *múltiples y alternativas voces* en los textos de investigación. Así, visualizar la diversidad de posicionamientos, así como las posibles divergencias entre las perspectivas de profesorado, alumnado e investigadora, pueden ayudar a superar dinámicas de exclusión de voces que tradicionalmente se han silenciado.

Finalmente, un último criterio es el de la *preocupación por las consecuencias sociales de la investigación*. Desde nuestra perspectiva, se plantea una gran preocupación por la dignidad humana, la justicia y el respeto interpersonal con las personas que participan de la misma. Por este motivo un elemento importante es la sinceridad ante los objetivos y planteamientos de la investigación, consensuando muchos elementos de la misma con las personas participantes. Así como, el establecimiento de criterios de confidencialidad para todas las personas participantes que implica según Patton (1987: 78) evitar nombres propios, localizaciones y otros datos identificativos que puedan dañar a las personas participantes.

9. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL CUARTO CAPÍTULO

Ante la importancia emergente de desarrollar competencias que favorezcan la comunicación intercultural entre las personas, especialmente al finalizar las etapas de la educación obligatoria, nos planteamos dos **problemas** básicos a los que pretenderemos

dar respuesta con esta investigación: ¿qué competencias comunicativas interculturales son necesarias en el primer ciclo de la ESO? Y ante la propuesta de una intervención educativa a través de un programa ¿qué aportaciones supone su aplicación en un contexto concreto? Estas cuestiones nos llevan a plantearnos una serie de **objetivos en la investigación** que giran entorno a cuatro cuestiones básicas:

- ✦ La creación, adaptación y validación de instrumentos de medida para evaluar la competencia comunicativa intercultural de adolescentes.
- ✦ El diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de primer ciclo de la ESO de la comarca del Baix Llobregat.
- ✦ La creación de un programa educativo dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural según las necesidades detectadas en el diagnóstico.
- ✦ La aplicación y evaluación del programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Responder a estas cuestiones nos hacen plantearnos un diseño metodológico mixto basado en la **integración por combinación de una aproximación cuantitativa y cualitativa** (Bericat, 1998). Concretamente, diseñamos esta investigación en **tres fases** básicas que corresponden al diagnóstico de las competencias, la creación del programa según este diagnóstico, y su adaptación, aplicación y evaluación en un contexto concreto.

De esta forma, la primera fase de investigación que responde al diagnóstico hace referencia a una aproximación metodológica cuantitativa, bajo un diseño descriptivo, basado en la **investigación por encuesta**. Para ello, se ha adaptado la escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000) y se ha creado el *test de competencia comunicativa intercultural*. Ambos instrumentos, acompañados de un cuestionario de datos contextuales y de interés sobre el tema, se validan a través de aplicaciones piloto, para su utilización definitiva en la muestra. Esta muestra definitiva ha sido seleccionada mediante muestreo intencional (en función de la presencia multicultural del centro, según datos estadísticos; y la accesibilidad y grado de interés del centro, valorado por

las y los profesionales del servicio de *Educación Compensatoria*), constituyéndola siete IES de la comarca del Baix Llobregat, con 638 alumnos y alumnas en total.

Mediante la aplicación de tales instrumentos proponemos recoger datos acerca del grado de competencia comunicativa intercultural del alumnado y otros aspectos relacionados con la percepción sobre competencias lingüísticas y amistades de diversos referentes culturales. El análisis de estos datos, prevemos realizarlo mediante la estadística informática, con el paquete estadístico del SPSS.

Este análisis nos aportará elementos suficientes para un primer estudio exploratorio acerca de las necesidades del alumnado de educación secundaria obligatoria, que fundamentará las bases del programa educativo dirigido a mejorar estas competencias. La creación de este programa, en la segunda fase de investigación, dará pie a una nueva aproximación metodológica de carácter cualitativo para la adaptación y evaluación de la aplicación de este programa en un contexto escolar concreto. Proponemos para ello, un diseño de **investigación evaluativa** de carácter colaborativo. Esta investigación está basada en un modelo de evaluación propuesto por el grupo de investigación en educación intercultural en diversas de sus investigaciones (Bartolomé y Cabrera, 2000), del cual tomamos tres fases básicas: evaluación diagnóstica, evaluación de proceso, evaluación de resultados. El centro seleccionado para esta investigación evaluativa responde a los mismos criterios obtenidos en el muestreo intencional de la primera fase, formando parte de la misma.

A pesar de ser una fase eminentemente de corte cualitativo, consta de la integración de técnicas de recogida de la información tradicionalmente cualitativas y cuantitativas. Concretamente, proponemos el uso de técnicas como la observación participante, la entrevista al profesorado y alumnado, el análisis de materiales del centro, diario autoreflexivo del profesorado y productos del alumnado, así como otros instrumentos de medida como el test sociométrico y los instrumentos utilizados en la primera fase de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural (*escala de sensibilidad intercultural* y *test de competencia comunicativa intercultural*). Estas técnicas se complementan con diversas estrategias colaborativas como las reuniones periódicas con

el equipo colaborativo, formado por la investigadora y el profesorado implicado en la aplicación del programa.

Estas técnicas tendrán diferente importancia en los distintos momentos de la evaluación. Concretamente, en la evaluación diagnóstica tienen gran importancia los instrumentos de medida (test sociométrico, escala de sensibilidad intercultural y test de competencia comunicativa intercultural) y el análisis de documentos del centro educativo. En la evaluación de proceso es donde cobra protagonismo la observación participante, complementada con la entrevista al alumnado y al profesorado, el análisis del diario autoreflexivo del profesorado y el análisis de materiales del alumnado. Finalmente, en la evaluación de resultados los instrumentos de medida vuelven a ser fundamentales, sobre todo teniendo en cuenta la posibilidad de analizar los cambios desde los inicios y final de la experiencia; al mismo tiempo, la entrevista al alumnado, mediante el cuestionario, y el análisis de productos de evaluación del alumnado, tienen relevancia en esta última fase de la investigación evaluativa. El análisis de los datos obtenidos mediante esta variedad de técnicas de recogida de información es múltiple y variado:

- ✦ Los instrumentos de medida (*escala de sensibilidad intercultural y el test de competencia comunicativa intercultural*) se analizan desde una perspectiva similar a la expuesta en la primera fase de la investigación, a través de una aproximación cuantitativa con el recurso de la informática estadística.
- ✦ El *test sociométrico* nos permite una doble aproximación cualitativa y cuantitativa, a través del sociograma y los indicadores sociométricos, respectivamente.
- ✦ Los datos obtenidos de las *entrevistas* son grabados y transcritos literalmente, y los datos de las *observaciones* se registran en protocolos de observación, que junto a los datos de los *materiales y documentos*, procederemos a su estudio mediante el análisis de contenido.



Para el análisis de contenido, crucial en las técnicas de recogida de datos del tercer bloque, contamos con la ayuda del programa de análisis cualitativo Atlas/ti, dadas sus aportaciones gráficas en la organización de relaciones entre categorías.

Todo este diseño metodológico tiene una temporalización coherente con los aspectos comentados, constituida en las tres fases que la componen. Al mismo tiempo, destacan diversos criterios que hemos considerado para intentar garantizar al máximo el rigor científico. Básicamente, se han considerado criterios de validez y fiabilidad en la validación de instrumentos de medida en la primera fase, y criterios paralelos para la investigación cualitativa de la tercera fase (criterios de credibilidad, de transferibilidad, dependencia y confirmabilidad), aunque también se han considerado algunos elementos que nos aproximen a criterios éticos en la investigación cualitativa (Guba, 1990; Lincoln, 1995; Sandín, 2003).

En las próximas páginas proponemos desarrollar detalladamente cada uno de los elementos que constituyen esta propuesta metodológica de investigación. En el próximo capítulo profundizamos en la que hemos denominado primera etapa: el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural.

D

CAPÍTULO 5

DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL



INTRODUCCIÓN

Una vez caracterizada la realidad multicultural en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, y después de profundizar en los elementos y componentes que subyacen a la competencia comunicativa intercultural; nos planteamos la necesidad de analizar con mayor profundidad estas competencias en la adolescencia, desde una perspectiva diagnóstica.

Si entendemos la comunicación intercultural como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales diferentes y que, aún así, superan algunas de las barreras importantes que podrían alterar la eficacia comunicativa; el alumnado de la ESO requiere necesariamente de una intervención educativa basada entre otros elementos, en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Para ello, el diagnóstico de las necesidades reales del alumnado, es básico para la

de tales competencias para poder mejorar los procesos educativos de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

Basándonos en el constructo de la competencia comunicativa intercultural formada por componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, tal como han sido definidos en el tercer capítulo, destacamos cuatro modelos para el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural. Éstos son de gran relevancia para este estudio, tanto por su sistematización teórica y conceptual de la competencia comunicativa, como también por las propuestas de medida que subyacen a cada modelo. En este sentido, la aproximación y amplitud de las competencias que se incluyen en la medición, así como los procesos de validación de algunos de los instrumentos propuestos son aspectos a considerar desde cada aproximación. De esta manera, ponemos de relieve los siguientes modelos de diagnóstico de competencias comunicativas:

- Modelo de aprensión comunicativa intercultural desarrollado por McCroskey y Neuliep (1997)
- Modelo de implicación en la interacción de Cegala (1981)
- Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural de Bennett (1998)
- Modelo de competencia comunicativa intercultural de Chen y Starosta (2000)

A continuación se desarrollan con mayor profundidad cada uno de estos modelos de diagnóstico de competencias comunicativas, haciendo hincapié en sus aplicaciones e instrumentos de medida.

1.1 MODELO DE APRENSIÓN COMUNICATIVA INTERCULTURAL (MCCROSKEY Y NEULIEP, 1997)

El modelo de aprensión comunicativa intercultural fue desarrollado por McCroskey y Neuliep (1997) y se basa como su nombre indica en la aprensión comunicativa intercultural (*Intercultural Communication Apprehension*), entendida como el miedo o ansiedad asociada tanto a interacciones reales como anticipadas con personas de grupos

El primer instrumento se centró tanto en los rasgos individuales como a respuestas dadas en cuatro situaciones contextuales, aunque ninguna de estas versiones incluye ítems pertenecientes al contexto y peculiaridad de la comunicación intercultural. En este sentido, se han desarrollado los instrumentos: *Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA)* y *Personal Report of Interethnic Communication Apprehension (PRECA)*, basados en el *PRCA24*. Ambos instrumentos se han revelado como unidimensionales, válidos (de contenido, constructo y predicción), fiables y estables. Se recomiendan para el contexto escolar multicultural, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Concretamente, el *PRICA* consta de 16 ítems (juicios positivos y negativos), bajo los cuales subyacen las siguientes dimensiones para cada componente de la ansiedad:

- Ansiedad Ámbito Cognitivo: Expectativa de comunicación con personas de otras culturas (1 ítem)
- Ansiedad Ámbito Afectivo:
 - Sentimiento de agrado (3 ítems)
 - Sentimiento de comodidad (2 ítems)
 - Sentimiento de tensión y nerviosismo (4 ítems)
 - Sentimiento de calma y relajación (3 ítems)
 - Sentimiento de miedo (2 ítems)
- Ansiedad Ámbito Comportamental: Trastorno en la interacción con personas de otras culturas (1 ítem).

Otros elementos estudiados bajo este modelo teórico son los estudios centrados en la cantidad de comunicación entre personas. En este sentido se ha desarrollado la *Shyness Scale* (McCroskey, Andersen, Richmond y Wheelless, 1981) y la *Talchaolic Scale* (McCroskey y Richmond, 1996); midiendo ésta última la comunicación verbal compulsiva. Y por otro lado, investigaciones centradas en la disposición individual para la aproximación o evitación a la comunicación; es decir, el deseo de comunicarse.

Cegala, 1988). De este modo, la implicación en la interacción (*Interaction Involvement*) se entiende como el grado en que una persona se implica en el ambiente social (Cegala 1981, 1989) o participa con los y las demás en una conversación (Cegala, 1982).

Ante un alto grado de implicación se relacionan sentimientos, pensamientos y experiencias con los objetos y circunstancias del ambiente social inmediato; mientras que ante una baja implicación, la atención se dirige básicamente al mundo interior y se participa menos en los sucesos del ambiente social inmediato. Así, la implicación en la interacción se entiende como una tendencia general del individuo basada en la atención y la perspicacia manifiesta en las interacciones. Aspectos de remarcada importancia, especialmente en contextos multiculturales.

La atención (*attentiveness*) va dirigida a las fuentes de información que comprenden el encuentro social; entre las fuentes de información se encuentra la persona con la que se interactúa. La perspicacia (*perceptiveness*) por otro lado, hace referencia a la capacidad de ser consciente de las interpretaciones que los demás han hecho de nuestros actos y de las interpretaciones que deberíamos tener sobre ellos y ellas.

1.2.1 LA ESCALA DE IMPLICACIÓN EN LA INTERACCIÓN

La escala de implicación en la interacción fue desarrollada por Cegala (1981) desde un modelo de competencia comunicativa general. Se diseñó para medir el nivel de implicación en la interacción: los ítems se construyeron para describir comportamientos sociales que aparecieran relacionados con la atención y la perspicacia fundamentadas por Goffman. La escala de siete puntos tipo Likert, consistió en 18 ítems (9 positivos y 9 negativos), resultado de un proceso previo de selección de entre 100 ítems de versiones anteriores. El estudio piloto versó sobre 668 sujetos, de los cuales el 77% eran estudiantes universitarios, el 11% estudiantes de secundaria de 17 años de media, y el 12% adultos no estudiantes de 39 años de media. El análisis factorial identificó tres factores: perspicacia, perspicacia orientada en el otro y atención, identificando los siguientes elementos en la escala:

Cegala 1984, Cegala, Savage, Brunner y Conrad 1982), como en la actualidad, por otros autores (Chen 1992, 1997).

Desde nuestra perspectiva, valoramos este modelo por la amplitud de estudios que conlleva y su posterior aplicación a la especificidad de la comunicación intercultural. Aunque creemos que la implicación en la interacción, aunque es un elemento muy relevante de la competencia comunicativa intercultural, no es el único. Pensamos que es posible una medición más amplia del constructo incluyendo otros aspectos y componentes cognitivos, afectivos y comportamentales específicos de la competencia comunicativa intercultural.

1.3 MODELO DE DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL (BENNETT, 1998)

El tema principal en que se basa esta perspectiva teórica sobre la comunicación intercultural es la *diferencia* y cómo afrontarla, mediante diversos procesos de adaptación cultural. Para ello, se entiende la sensibilidad intercultural como la habilidad de identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes (Hammer, Bennett, y Wiseman, 2003). La sensibilidad intercultural, desde esta perspectiva constituye un elemento fundamental para la competencia intercultural.

El modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (DMSI) estudia los cambios de las estructuras cognitivas en la evolución actitudinal y de comportamiento frente a la diferencia cultural; desde posiciones etnocéntricas hacia posiciones etnorelativas. No se trata de una aproximación descriptiva a estos cambios actitudinales y comportamentales, sino que se trata de un modelo de cambios en la estructura del pensamiento y de la visión del mundo, donde los cambios actitudinales y comportamentales se observan como indicadores del estado de la visión del mundo de la persona (Hammer et al., 2003: 423).

1.3.1 INVENTARIO DE DESARROLLO INTERCULTURAL (IDI)

El inventario de desarrollo intercultural (IDI) ha sido creado por Hammer, Bennett y Wiseman (2003) para medir la orientación de la persona hacia las diferencias culturales según el modelo de sensibilidad intercultural de Bennett (1998). Este instrumento de medida ha sido validado bajo dos procedimientos o fases distintas: en un primer momento, Hammer y Bennett (1998), a través de entrevistas abiertas alrededor de las seis dimensiones del modelo, obtuvieron las percepciones de una muestra de 40 personas que dio lugar a la redacción de 200 juicios, que fueron depurándose a través de diversos métodos, hasta llegar a una primera versión de la escala de siete puntos, con 60 ítems.

En un segundo momento, la escala fue transformada en una Likert de 5 puntos recurriendo a los ítems iniciales y añadiendo alguno nuevo, según el modelo teórico planteado. Este instrumento de medida, finalmente, consta de 50 ítems, cuyo análisis factorial arrojó evidencias de validez en cinco de las dimensiones del modelo:

- La escala de negación de las diferencias y defensa de los propios referentes culturales, contiene 13 ítems, y obtuvo una fiabilidad alpha de Cronbach de 0'85.
- La escala de cambio, con 9 ítems, manifestó una fiabilidad alpha de Cronbach de 0.80.
- La escala de minimización de las diferencias consta de 9 ítems y obtuvo un nivel de fiabilidad alpha de Cronbach 0.83.
- La escala de aceptación / adaptación tiene 14 ítems y se obtuvo una fiabilidad alpha de Cronbach de 0.84.
- La escala de marginalidad encerrada, con 5 ítems, arrojó una fiabilidad alpha de Cronbach de 0.80.

Diversos procedimientos estadísticos evidencian la validez de contenido y de constructo de este instrumento de medida psicométrico (Hammer et al., 2003). Además, este instrumento ha sido utilizado en diversas ocasiones recientemente (Altschuler, Sussman,

en las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996). Promueve la oportunidad de desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales, mediante un doble aspecto de comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural.

- La autoconciencia (*self-awareness*) implica el conocimiento de la identidad propia e incluye factores como: la atención a lo socialmente apropiado, atención a lo apropiado situacionalmente, aptitudes de control y modificación, y de utilizar esta aptitud en situaciones particulares, y la modificación de comportamientos expresivos para encontrar los requerimientos en cada situación particular.
- La conciencia cultural (*cultural awareness*) por otra parte, implica la comprensión de cómo las culturas varían. Se refiere a la comprensión de las convenciones propias y de los demás que afectan a cómo las personas piensan y actúan. Incluye elementos como la comprensión de los aspectos comunes y diferenciales del comportamiento humano. El proceso de concienciación cultural no sólo promueve la comprensión de la variabilidad cultural sino también sentimientos positivos hacia la coexistencia. El hecho de comprender las dimensiones de la variabilidad cultural promueve modos de identificar como difiere la comunicación culturalmente. Básicamente se incluyen valores, costumbres, normas y sistemas sociales.

Se distinguen tres niveles o estadios en el proceso de concienciación cultural: la comprensión basada en estereotipos; basada en aspectos significativos y sutiles a través de las situaciones conflictivas y del análisis intelectual; y finalmente, mediante la empatía que nos aproxima a una perspectiva de mayor profundidad

Por otra parte, el componente afectivo responde a la sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*). Se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Se basa en que una persona competente interculturalmente es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996). En este sentido destacan cuatro características personales que incrementan el nivel de compatibilidad con un nuevo ambiente cultural y alivian el impacto del choque cultural:

- Deseo de revelar información sobre uno mismo apropiadamente, mediante mensajes intencionales e información relevante y desconocida para el interlocutor.
- Flexibilidad comportamental como capacidad de seleccionar comportamientos apropiados en diferentes contextos y situaciones.
- Manejo de la interacción como la capacidad de respetar los turnos de interacción y de iniciar y terminar una conversación apropiadamente.

Este modelo diagnóstico ha propiciado el desarrollo de algunos instrumentos de medida independientes para cada dimensión (cognitiva, afectiva y comportamental), aunque destacamos la *escala de sensibilidad intercultural* por sus procesos de validación y fiabilidad.

1.4.1 LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Se valora la importancia de desarrollar instrumentos de medida independientes para cada uno de los componentes de la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, para medir el componente cognitivo existe el instrumento de conciencia intercultural (*intercultural awareness instrument*) (Chen, 1999). Esta escala tipo Likert de 5 puntos, consta de 15 ítems basados en los modelos de dimensiones culturales desarrolladas por Kluckhohn y Stodbeck (1961), y Condon y Yousef (1977). No obstante, este instrumento requiere de mayor profundización en el proceso de validación (Chen y Starosta, 1999). Al mismo tiempo, en la actualidad, bajo este modelo no se ha desarrollado todavía instrumento alguno de medida que contemple las habilidades interculturales desde su componente comportamental.

No obstante, para medir la sensibilidad intercultural se desarrolló la escala de Sensibilidad Intercultural, ISS (*intercultural sensitivity scale*). La ISS se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Inicialmente se desarrollaron 73 ítems representando los 6 componentes señalados, en una escala de actitudes tipo Likert, de los cuales se redujeron hasta 44. Mediante análisis factorial se identificaron cinco factores básicos:

- La implicación en la interacción (*interaction engagement*) (6 ítems).
- El respeto por las diferencias culturales (*respect of cultural differences*) (6 ítems)
- La confianza en la interacción (*interaction confidence*) (5 ítems)
- El grado de disfrute de la interacción (*interaction enjoyment*) (3 ítems)
- La atención en la interacción (*interaction attentiveness*) (3 ítems)

Se concretaron así los 24 ítems de la escala final, y se llevó a cabo un segundo estudio para la validez y fiabilidad (alpha de Cronbach: .86). Se aplicaron también siete tests relacionados con la temática y se correlacionaron los resultados, encontrando correlación significativa con todos los instrumentos ($\alpha=0.05$).

La escala de sensibilidad intercultural también ha sido adaptada y traducida a otras realidades. Concretamente, fue adaptado en Alemania para estudiantes universitarios de administración empresarial en la Universidad de Mannheim. Se aplicó a 400 estudiantes (253 chicas y 147 chicos) de 20.9 años de edad de media. Los resultados del estudio confirmaron la estructura factorial de 5 elementos, tal como había sucedido en el proceso de validación del instrumento originario en Estados Unidos. Al mismo tiempo, se confirmaron aspectos de validez y fiabilidad.

Dadas las ventajas señaladas respecto a este modelo de diagnóstico y al instrumento para medir la parte afectiva (escala de sensibilidad intercultural), se ha considerado la relevancia de adaptar este instrumento a nuestro contexto para realizar el diagnóstico de los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de secundaria obligatoria de la comarca catalana del Baix Llobregat. La adaptación de esta escala se recoge en el capítulo cuarto de este trabajo.

2. HACIA UN MODELO INTEGRAL DE DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

En resumen, teniendo en cuenta los aspectos comentados en los modelos anteriores, en la tabla 3.1 se presentan las posibles ventajas e inconvenientes de estos modelos, que surgen del grado en que son apropiados para el estudio que aquí se presenta.

Tabla 5.1 Análisis de ventajas e inconvenientes de los modelos de diagnóstico presentados

MODELOS	VENTAJAS	ASPECTOS DESFAVORABLES
Modelo de Aprensión Comunicativa Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo teórico y conceptual de los aspectos afectivos implicados en la comunicación intercultural • Diversidad de instrumentos de medida validados • Instrumentos de medida específicos para el contexto comunicativo intercultural e interétnico • Muy recomendado para el contexto escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha focalizado en aspectos afectivos, sin tener en consideración aspectos cognitivos o comportamentales • Dentro de los aspectos afectivos se ha centrado en el componente de la ansiedad, sin considerar otras emociones como el disfrutar de la interacción, respetar las diferencias culturales, etc
Modelo de Implicación en la Interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Gran relevancia de la implicación en la interacción para la comunicación intercultural • Amplia fundamentación teórica que ha dado lugar a posteriores investigaciones • Estudios variados de validez y fiabilidad del instrumento de medida 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de comunicación general no específico de la situación intercultural • Se centra en algunos aspectos afectivos y cognitivos de la competencia, sin considerar otros elementos y aspectos comportamentales
Modelo de Desarrollo Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Amplio marco teórico que fundamenta el modelo • Amplios estudios de validez y fiabilidad del instrumento propuesto • Diversas experiencias de utilización del instrumento en diversos contextos 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a estudios recientes • Modelo específico sobre la relación de las personas con la diferencia cultural • A pesar de su gran incidencia en la competencia comunicativa intercultural, no es el único elemento



Modelo de Competencia comunicativa intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de una aproximación global al constructo de competencia comunicativa intercultural • Solidez en la fundamentación teórica del modelo • Validación y fiabilidad en la escala de sensibilidad intercultural, incluso en adaptaciones efectuadas en otros contextos • La escala de sensibilidad intercultural contiene gran parte de los elementos afectivos implícitos en la competencia afectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • El instrumento de medida de los aspectos cognitivos o de conciencia cultural requieren de mayor análisis para su validez • No se ha creado todavía el instrumento que mida los aspectos comportamentales
--	---	---

En general ninguna de las propuestas de forma aislada satisface las necesidades de esta investigación que requiere de un modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales. Por este motivo se requiere la creación de un nuevo modelo basado en algunos de los aspectos valorados de los modelos citados en los apartados anteriores. Este nuevo modelo se basa en una aproximación integral al diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural. Se trata de una aproximación integral dado que incluye el diagnóstico de aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales.

Concretamente, de forma coherente con las bases descritas en el capítulo anterior, y teniendo en cuenta la realidad descrita en el capítulo primero, con este modelo se pretenden diagnosticar los siguientes aspectos cognitivos:

- Grado de conocimiento sobre la diversidad comunicativa a nivel verbal; entendiendo como el lenguaje es un producto básicamente cultural. Por tanto, es importante reconocer la influencia cultural en el lenguaje verbal.
- Grado de conocimiento sobre la diversidad comunicativa no verbal en las manifestaciones y uso de la mirada, tal como evidencian los estudios de kinésica.
- Grado de conocimiento sobre la diversidad comunicativa no verbal en las manifestaciones y uso del espacio, tal como evidencian los estudios de proxémica.
- Grado de conocimiento sobre la diversidad comunicativa en los estilos y funciones de los cambios de turno.

- Grado de conocimiento de algunos de los elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural, respecto al uso y comprensión del tiempo, en sus manifestaciones del tiempo monocrónico – policrónico.
- Grado de conocimiento de algunos de los elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural, respecto al tipo de relaciones jerárquicas establecidas.
- Grado de conocimiento de algunos de los elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural, respecto a la incidencia de los valores culturales más colectivistas o individualistas.

Por otra parte, los elementos afectivos que se quieren diagnosticar con nuestro modelo integral de competencia comunicativa intercultural, son los siguientes:

- El grado de implicación en la interacción en situaciones de comunicación intercultural.
- El grado de respeto por las diferencias culturales que existen entre las personas implicadas en un encuentro comunicativo intercultural.
- El grado de confianza en la interacción intercultural.
- El grado en que puede disfrutarse de la interacción intercultural.
- El grado de atención que se presta habitualmente durante el contacto comunicativo intercultural

Finalmente, los aspectos comportamentales a diagnosticar responden a los siguientes elementos:

- El grado de utilización de habilidades verbales en la comunicación intercultural, a través del uso de recursos verbales.
- El grado de superación de barreras lingüísticas o de idioma en la comunicación intercultural.
- El grado de utilización de habilidades no verbales en la comunicación intercultural, a través del uso del silencio.

ser distintas y esa diferencia puede suponer malentendidos en la comunicación intercultural. Finalmente, el hecho de tener valores colectivistas – individualistas puede influir en la comunicación.

Por otra parte, respecto a la competencia afectiva implica aquellos recursos implícitos en la superación de emociones negativas y potenciación de emociones positivas que favorecen la comunicación intercultural.

Bajo esta perspectiva, el grado de implicación en la interacción supone relacionarse de forma significativa y motivada en situaciones de comunicación intercultural. El grado de respeto por las diferencias culturales que existen entre las personas implicadas en un encuentro comunicativo intercultural es otro elemento clave para el desarrollo de actitudes positivas que favorecen la comunicación intercultural.

Una de las emociones que facilitan en gran medida la comunicación intercultural es la confianza. La confianza en la interacción intercultural es un aspecto bastante relevante en este sentido. Del mismo modo, el grado en que puede disfrutarse de la interacción intercultural también evidencia la superación de emociones negativas, estando en un nivel de agrado y disfrute de la interacción.

Por último, la atención que se presta habitualmente durante el contacto comunicativo intercultural es un elemento actitudinal básico que denota el interés y la motivación hacia la comunicación intercultural; elementos positivos que favorecen el éxito en el intercambio comunicativo intercultural.

Respecto a la competencia comportamental, supone tres bloques básicos: habilidades verbales, no verbales y la flexibilidad comportamental ante situaciones que evidencian diferentes valores o dimensiones culturales.

En este sentido, respecto a las habilidades verbales, ser flexible en el modo de comunicarse verbalmente en una situación multicultural y plurilingüe, implica la capacidad de alternar distintos recursos verbales. Al mismo tiempo, la interpretación

2.1 INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL MODELO INTEGRAL DE DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Para el diagnóstico de estos aspectos, existen múltiples y variados instrumentos de medida validados desde diferentes perspectivas. En la actualidad se han desarrollado, aplicado y validado diversos instrumentos de medida para diagnosticar, comparar y explicar los fenómenos comunicativos en contextos multiculturales, en general.

Desde diferentes posiciones teóricas y enfoques metodológicos se han llevado a cabo diferentes investigaciones a través de instrumentos de medida de corte cuantitativo. Concretamente, algunos de estos instrumentos tienen una fundamentación teórica mucho más amplia, en áreas de conocimiento muy diversas, tomando alguno de los elementos de la competencia comunicativa intercultural que se han comentado. En la tabla 3.2 se presentan a modo de ejemplo algunos de estos instrumentos junto con la dimensión a la que hacen referencia (cognitiva, afectiva o comportamental).

No obstante, la mayoría de las mediciones responden a objetivos muy específicos de la competencia comunicativa intercultural, y, por tanto, los instrumentos desarrollados se basan en competencias muy concretas de alguno o varios de los componentes implicados. De hecho, en estos momentos todavía no se ha desarrollado un único instrumento que evalúe de forma genérica la competencia comunicativa intercultural, con los elementos que han sido señalados desde nuestro modelo diagnóstico. Diferentes autores y autoras, sobretodo desde el contexto español, han señalado la necesidad de desarrollar instrumentos de medida que puedan evaluar aspectos relacionados con la competencia comunicativa intercultural⁴.

⁴ Por ejemplo, en una de las tesis pioneras en el estudio de la comunicación intercultural en España desde una perspectiva educativa, se señala la necesidad de elaborar instrumentos de medida sobre la sensibilidad intercultural (Padró, 1997).

Tabla 5.2 Instrumentos de medida para la evaluación de Competencias Comunicativas

Instrumentos de Medida	
Competencias Cognitivas	36 ítems Likert (Knutson, Hwang y Vivatananukul, 1995) Self Perceived Communication Scale (SPCC) (McCroskey y McCroskey, 1988) Interaction Involvement Scale (II) (Cegala, 1981) Escala de diferencial semántico bipolar de 10 ítems. (Hammer, Nishida y Wiseman, 1996) Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA) (McCroskey y Neuliep, 1997) Personal Report of Interethnic Communication Apprehension (PRECA) (McCroskey y Neuliep, 1997) Adjustment potential scale (ICAPS) (Matsumoto et al., 2003)
Competencias Afectivas	Personal Report of Communication Apprehension (PRCA) (McCroskey, 1970) (PRCA-20, PRCA-25, PRCA-24, PRCA-24B, PRCA-10) Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA) (McCroskey y Neuliep, 1997) Personal Report of Interethnic Communication Apprehension (PRECA) (McCroskey y Neuliep, 1997) World – Minded Attitudes Scale (Klopf, 1995) Collective Self – Esteem Scale (Crocker y otros, 1994) Escala de Diferencial Semántico (Mc Andrew y otros, 2000) Escala de Diferencial Semántico de 21 adjetivos bipolares (Walkey y Chi-Ying, 1996) Cross Cultural Adaptability Inventory (CCAI) (Kelley y Meyers, 1991) Attitudinal and Behavioral Openess Scale (ABOS) (Caligiuri, Jacobs y Farr, 2000) Empathy Measurement Scale (Stiff y otros, 1988) Willingness – to – Communicate Scale (Mc Croskey y Richmond, 1987) Worldmindedness scale (Sampson y Smith, 1957) Social anxiety scale (Stephen y Stephen, 1985)
C. Comportamiento Mentales	Shyness Scale (SS) (McCroskey y Richmond, 1982) Talkaholic Scale (McCroskey y Richmond, 1996) Social Perspectives Task Assessment (Hale y Delia, 1976) Situaciones Conflictivas y escala de diferencial semántico de 22 ítems (Ebsworth y Eisenstein, 1997) 44 escenarios de interacción (Nishida, 1989)

En resumen, el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural sufre algunas serias limitaciones para cubrir el objetivo de evaluar el grado de competencia de los jóvenes. Concretamente, del análisis efectuado hasta el momento se desprenden las siguientes conclusiones:

- Existe una gran escasez de instrumentos de medida específicos para medir competencias comunicativas interculturales
- Hay una ausencia de instrumentos genéricos que midan el constructo de la competencia comunicativa intercultural
- Los diversos modelos de diagnóstico presentados tienen algunas limitaciones importantes respecto al contenido y en algunos casos, a la validez y fiabilidad.

Dada esta situación se desprende la necesidad de crear nuevos instrumentos de medida que partan de nuestro modelo propio que responde a las necesidades de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de la ESO: el modelo integral de la competencia comunicativa intercultural. Un modelo que integra los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, para el análisis de la competencia del alumnado. El modelo integral de la competencia comunicativa intercultural se basa en la medición de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales más relevantes para el periodo madurativo al que va dirigido: la adolescencia.

Medir estos aspectos en un alumnado diverso y multicultural puede plantear algunas dificultades en la utilización de instrumentos de medida. Siguiendo a van de Vijver y Leung (1997: 53) partimos de la posibilidad de utilizar los mismos instrumentos para la totalidad del alumnado, aunque planteamos la necesidad de construir y/o adaptar instrumentos que sean adecuados para todas las personas. Para ello, se propone utilizar dos instrumentos básicos que serán validados en las próximas páginas:

- La escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000) para medir los elementos afectivos. Adaptada tanto cultural y lingüísticamente, como al nivel madurativo de 12-14 años.
- El test de competencia comunicativa intercultural, que consta de 18 casos que miden aspectos cognitivos y comportamentales de la competencia comunicativa intercultural.

Con ambos instrumentos puede obtenerse un diagnóstico general de la competencia comunicativa intercultural. Concretamente, las competencias que se miden a través de cada uno de estos instrumentos están expuestas en la tabla 5.3.

Tabla 5.3 Elementos que se miden desde el modelo integral de la competencia comunicativa intercultural

INSTRUMENTO	DIMENSIÓN	ASPECTOS	CONTENIDO	ÍTEMS
<i>Test de competencia comunicativa intercultural</i>	Cognitiva	Comunicación verbal	Lenguaje producto cultural	1
		Comunicación no verbal	Proxémica	2
			Cambio de turnos	1
			Kinésica	1
		Elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural	Tiempo monocrónico - policrónico	2
			Relaciones jerárquicas	1
	Valores colectivistas - individualistas		1	
	Comportamental	Habilidades verbales	Uso de recursos verbales	1
			Superar barreras lingüísticas	2
		Habilidades no verbales	Uso del silencio	1
			Proxémica	2
			Gestión de turnos	1
			Kinésica	1
Elementos culturales	Tiempo monocrónico - policrónico	1		
<i>Escala de Sensibilidad Intercultural</i>	Afectiva	Implicación en la interacción	6	
		Respeto por las diferencias culturales	5	
		Confianza en la interacción	5	
		Grado de disfrute de la interacción	3	
		Atención en la interacción	3	

Junto a ambos instrumentos, proponemos acompañar de un pequeño cuestionario con datos de identificación del alumnado, que nos permitirán profundizar en los perfiles de respuesta. Las preguntas que se miden se resumen en la tabla 5.4.

Concretamente, siguiendo experiencias como las de Broeder y Mijares (2003) proponemos las siguientes variables contextuales en dicho cuestionario de identificación: país de nacimiento del alumnado, país de nacimiento de padre y madre del alumnado y lengua utilizada en casa. También hemos añadido otros contextos de uso lingüístico como son el centro escolar y las amistades. Así como el nivel de competencia percibido por el alumnado en distintos idiomas. Siguiendo las investigaciones de Bartolomé (coord.) (1997, 2002) proponemos preguntar los años de residencia en Catalunya y la identificación cultural del alumnado, pudiendo ésta ser de más de un referente cultural. Además, proponemos variables básicas como el sexo, la edad, el curso académico, el centro educativo, y la ciudad de nacimiento del alumnado, padres y madres, distinguiendo así a las personas españolas que no han nacido en Catalunya. Finalmente, tratándose de la comunicación intercultural, se ha añadido una

pregunta referente a la cantidad de amistades de referentes culturales distintos a los propios.

Tabla 5.4 Tabla de especificaciones del cuestionario de identificación inicial

CONTENIDO		ÍTEMS
Datos de identificación cultural	<i>Autoidentificación cultural</i>	1
	<i>Lugar de nacimiento alumnado y familias</i>	2, 3, 4
	<i>Años de residencia en Catalunya</i>	5
Conocimiento lingüístico	<i>Autopercepción de la competencia lingüística</i>	6
	<i>Uso lingüístico</i>	7
Relaciones de amistad interculturales		8
TOTAL ÍTEMS		8

Los instrumentos diagnósticos propuestos según el modelo integral en el que nos hemos basado son dos: la escala de sensibilidad intercultural i el test de competencia comunicativa intercultural. Ambos instrumentos tienen un origen distinto y, por tanto, han sufrido procesos de elaboración diferentes.

La escala de sensibilidad intercultural ha sido adaptada de la intercultural sensitivity scale de Chen y Starosta (1998), mientras que el test de competencia comunicativa intercultural ha sido creado específicamente para este estudio, tal como señalamos en los próximos subapartados.

2.1.1 ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL⁵

Concretamente, la *escala de sensibilidad intercultural* consta de los 22 ítems de la escala original y se basa en la fundamentación teórica de sus creadores (Chen y Starosta, 1998) tal como se ha expuesto en el apartado anterior. Ésta responde a las especificaciones que se resumen en la tabla 5.5.

⁵ La escala de sensibilidad intercultural puede consultarse impreso en el bloque de anexos 1, *instrumentos de medida*, págs. III-IV.

Una vez, disponíamos de la traducción lingüística y cultural del instrumento se procedió a su adaptación madurativa. Para ello, se consultó a un grupo de cinco expertos/as (profesorado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria) que coincidieron en la adaptación de algunos ítems.

Ambos procedimientos dieron paso al instrumento finalmente adaptado de la escala de sensibilidad intercultural que fue sometido a su aplicación piloto, como veremos más adelante.

2.1.2 TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL⁶

El *test de competencia comunicativa intercultural* se ha construido para medir la competencia comunicativa intercultural, centrandó la atención en aquellos aspectos cognitivos y comportamentales. Consta de 9 casos que responden a competencias cognitivas y 9 casos que responden a competencias comportamentales, tal como se resumen en la tabla 5.6. La formulación de los casos han seguido las orientaciones de van de Vijver y Leung (1997:38) que proponen que en instrumentos que van a ser resueltos por personas de diversos referentes culturales i lingüísticos es necesario utilizar frases cortas, exentas de localismos y metáforas, en voz activa y con términos y ejemplos concretos.

Tabla 5.6 Tabla de especificaciones del test de competencia comunicativa intercultural

Habilidades	Objetivos	Interpretación adecuada	Flexibilidad comportamental	Nº de ítems
Habilidades verbales		8	2,3,5,6	5
Habilidades no verbales		1,9,13,15	7,12,14,16	8
Elementos culturales		10,11,17,18	4	5
TOTAL ÍTEMS		9	9	18

⁶ El test de competencia comunicativa intercultural puede consultarse impreso en el bloque de anexos 1, *instrumentos de medida*, págs. V-VIII.

De este modo tiene los objetivos siguientes:

- Evaluar el grado de capacidad para interpretar de forma adecuada aspectos de la comunicación verbal y no verbal del interlocutor en contextos multiculturales, así como la incidencia de algunos elementos culturales en la comunicación intercultural.
- Evaluar el grado de capacidad para tener un comportamiento flexible ante la comunicación tanto en el ámbito verbal como no verbal, como también ante aquellos elementos culturales que también inciden en la comunicación.

De este modo, los casos del test que miden la competencia cognitiva se basan en la comunicación verbal, no verbal y otros elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural. En los contenidos cognitivos, hay un caso (ítem 8) donde se pone de relieve la importancia de poder expresarse en la propia lengua con implicaciones culturales.

Respecto al conocimiento de aspectos no verbales, hay cuatro casos: en uno se intenta evidenciar si el alumnado es consciente de las posibles diferencias en cuanto a distancias personales (ítem 1); en el ítem 9, se pone de manifiesto como la gestión del cambio de turnos al hablar tiene puede suponer algunas diferencias culturales; en otro caso se pone de manifiesto cómo el estudio de las miradas en la kinésica evidencia diferencias culturales en la intensidad y dirección de la mirada (ítem 13); y finalmente, en el ítem 15 se refleja cómo el tema de la distribución del espacio personal de la prosémica puede causar también malentendidos.

Por último, los aspectos cognitivos del test también incluyen cuatro casos referentes a la interpretación de otros elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural: la interpretación de la puntualidad es distinta (ítem 10); el orden de hacer las cosas puede ser culturalmente distinta (ítem 11); las relaciones jerárquicas pueden ser distintas y esa diferencia puede suponer malentendidos en la comunicación intercultural (ítem 17); finalmente, el hecho de tener valores colectivistas –

individualistas puede influir en la comunicación intercultural, éstas se manifiestan en el ítem 18.

Respecto a los casos que hacen referencia a competencias comportamentales, se desarrollan básicamente tres bloques de contenidos: habilidades verbales, no verbales y la flexibilidad comportamental ante situaciones que evidencian diferentes valores o dimensiones culturales. Respecto a las habilidades verbales, en un caso se pretende analizar la capacidad de alternar distintos recursos verbales (ítem 2). Al mismo tiempo, se pretende saber cómo se interpreta la barrera del lenguaje para la comunicación intercultural y si se prevé que puedan utilizarse estrategias verbales para su superación (ítems 3 y 5).

Por otra parte, las habilidades no verbales hacen referencia a ser capaz de adaptar el propio comportamiento: ante un uso del silencio distinto en función de la cultura (ítem 6); ante las distancias personales (ítem 7); ante los cambios de turnos distintos según la cultura (ítem 11); ante las diferencias culturales en la intensidad y dirección de las miradas (ítem 14); y por último, ante la comunicación táctil (ítem 16).

Finalmente, el test de competencia comunicativa intercultural también consta de un ítem (4) que pone de manifiesto la capacidad de ser flexible en el comportamiento ante una situación donde converge el tiempo monocrónico – policrónico.

Cada uno de estos casos o ítems propone cuatro opciones de respuesta cerradas. Cada una de ellas supone un nivel distinto, distinguiendo entre cuatro aspectos:

- Rechazo hacia la comunicación intercultural
- Etnocentrismo
- Ignorancia o desconocimiento de las diferencias interculturales
- Competencia comunicativa intercultural

El contenido del test surge del análisis de los diversos modelos teóricos de la competencia comunicativa intercultural, presentada en el capítulo tercero de esta tesis

que identifican algunas características de la comunicación del alumnado en contextos multiculturales. Concretamente, se recogen datos identificativos del alumnado como los lugares de nacimiento del alumnado y de sus padres, el sexo, la edad, los años de residencia en Catalunya, etc. La segunda parte del cuestionario hace referencia a aspectos que pueden ayudar a caracterizar la comunicación que se da en contextos multiculturales. En este sentido, se preguntan aspectos como el dominio lingüístico del alumnado de diferentes idiomas y en distintos contextos (familiar, escolar y de amistad), así como el contacto intercultural que se establece con personas de otras culturas.

2.2.1 PRIMERA APLICACIÓN PILOTO: ANÁLISIS INICIALES⁸

El objetivo de esta primera aplicación piloto fue validar ambos instrumentos (escala y test) en su primera versión. Para ello, se aplicaron junto con el pequeño cuestionario de identificación a un grupo de 43 alumnas y alumnos, entre 13-15 años de edad, estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria en un centro público de la comarca del Baix Llobregat, tal como se resume en la tabla 5.7.

Tabla 5.7 Memoria de la primera aplicación piloto

<p>Encuentro el <i>miércoles 16 de enero de 2002</i> a las 10:00h con la profesional de Educación Compensatoria, M. M., que me introduce en un IES de Castelldefels: Encuentro con el director del centro, J. Valoración del proyecto de investigación y del instrumento. Anoto algunas sugerencias de mejora del test (ítems 50 y 37). Así mismo valora el grado de dificultad más apropiado para segundo curso que para primero de ESO. Decidimos aplicar la prueba piloto en los grupos B y C de segundo en la hora de tutorías de los jueves. Yo no puedo el siguiente, así que quedamos en la próxima semana. Presentación de una de las tutoras de los grupos seleccionados, M. A. Presentación del proyecto y del instrumento. Valoraciones de la profesora en cuanto a la dificultad de los ítems y del grupo “movidito” que lleva ella. Parece interesada en el tema. Quedamos en aplicar el instrumento en las dos aulas simultáneamente ya que están las dos aulas muy cercanas y yo puedo ir cambiando de aula ante las dudas del alumnado.</p> <p>Encuentro el <i>jueves 24 de enero de 2002</i> a las 12.00h con la tutora M.A.</p>

⁷ Concretamente estas expertas son las directoras de esta tesis doctoral, y por tanto, expertas también en el contenido.

⁸ En el grupo de anexos 2 pueden consultarse todas las tablas y salidas de ordenador que se comentan en el apartado de la primera aplicación piloto de los instrumentos de medida.

Ha pensado que en vez de utilizar dos aulas, pedir las llaves de la Sala de Actos y aplicar simultáneamente a todos los alumnos y alumnas de los dos grupos. Tomamos un café y me comenta lo encantada que está en perder una hora de tutoría porque son las más duras con ese grupo.

Me presenta al otro tutor que por una baja laboral del director y otros fenómenos no sabía nada de lo que iba a acontecer. No obstante, está encantado con el tema.

Aplicación del instrumento el *jueves 24 de enero de 2002* a las 12:45h en la Sala de Actos.

Organizamos el aula convenientemente entre M.A., algunos alumnos y yo (retirada de cortinas, colocación de sillas – pupitres alineados...).

Presentación de la sesión por mi parte para motivarles (para la creación de un crédito variable que se ajuste a lo que realmente necesitéis, remarco que es individual pero que no duden en preguntar si no entienden algún enunciado o ejercicio). Se me olvida presentarme a mi misma, así que algunos me llaman sra. psicóloga, psicopedagoga, hasta finalmente, Ruth.

Los primeros alumnos se sientan en pupitres con sillas independientes de las primeras cinco filas, el resto, más de la mitad, en sillas – pupitres.

Tanto el hecho novedoso de un test, como la hora de tutorías, como el lugar donde se realiza, dan un tono bastante festivo al asunto que altera un poco el orden y el silencio. Constantemente hablan entre ellos y ellas, e incluso algunos se levantan descaradamente para comentar la jugada con otro compañero/a. Cuando observo que siempre van hacia el mismo chico, pregunto y descubro con asombro que es el único alumno gitano del grupo, y que sus compañeros/as se acercan para preguntarle cosas sobre la cultura gitana que se cuestionan en el test.

Somos tres personas adultas para poner orden, y parece que se respeta nuestra autoridad, aunque es imposible controlar algunos comentarios entre compañeros/as de la última fila.

Nos preguntan constantemente sobre preguntas de contenido (sobretudo ítems 11, 12 y 14), así que me apresuro a decir en voz alta que no se preocupen por aquellos aspectos que no sepan, que es normal que no lo sepan todo y que sigue siendo individual.

El tono que se respira es más bien festivo, ya que además están preparando *El Carnaval*. No obstante, me quedo en las últimas filas que es donde parece haber más comentarios.

Las dudas sobre la formulación de las preguntas también son frecuentes sobretudo en los ítems 8 y 10. También son frecuentes los comentarios sobre lo largo que es el test.

El alumnado de las primeras filas sistemáticamente van terminando antes que los de las últimas. Los primeros terminan a las 13:20 y permanecen quietos en sus sillas, a las 13:30 ya han terminado muchos y empieza a descontrolarse el tema. Mientras van terminando, les pregunto qué les ha parecido y contestan si muchas ganas, que era fácil o que estaba bien.... La tutora propone llevarse a su alumnado al aula en cuanto terminen unos cuantos más.

Cuando se lo lleva, se vuelve a normalizar un poco la situación, pero a medida que van terminando más chicos y chicas del otro grupo, volvemos a estar igual. Un chico (de etnia gitana) me pide terminar el test otro día, que está ya muy cansado. Veo que le falta más de la mitad y no le va a dar tiempo, le insisto un poquito pero finalmente, me lo entrega sin terminar y quedamos para otro día.

Le ruego al tutor que se lleve a su alumnado al aula, que yo me encargo de los que no han terminado. Me contesta que no se encuentra muy bien, y que prefiere esperar en la sala, pero finalmente después de un ratito con gritos, juegos y peleas, recapacita y se los lleva.

Son las 13:40h y una gran tranquilidad reina en los pocos alumnos que faltan por terminar (unos 10). Aunque hay un alumno en concreto que habiendo terminado el test, ha evitado al tutor y se ha quedado en el aula, más bien molestando. Cuando le informo que en su aula se están decidiendo los disfraces de Carnaval (miento totalmente) decide irse.

Ante el timbre (13:45h) que informa del final de las clases de la mañana, quedan un alumno y una alumna por terminar. No insisto a que terminen, pero desean hacerlo. El chico termina enseguida y junto a algunas amigas y amigos que los esperaban, y junto a

la tutora y a mí, nos ayudan a recoger la Sala. La chica termina el test y nos vamos, reitera como muchos de sus compañeros que le ha parecido un poco largo pero fácil. En la sala de profesorado me reúno unos minutos con la tutora y el tutor y me comentan las dudas que han visto, así como lo sorprendidos de la buena predisposición de su alumnado en responder al test. Le pregunto a la tutora por el alumno gitano y me confirma que su lentitud tiene que ver con sus limitaciones dados los abundantes absentismos, así como con su escolarización tardía (a los 8 años). No obstante, se queda con el test porque afirma que si viene a clase quizá quiera acabarlo. En todo caso, me llamará.

Concretamente, en la muestra de esta primera aplicación piloto, hay una distribución bastante similar en función del sexo en general, así como en los diferentes grupos de edades. No obstante, la gran mayoría de alumnos y alumnas tienen 13 años, habiendo muy pocos de 14 y sólo una gran minoría de 15 años. La mayoría del alumnado se ha identificado con la cultura *española*, seguida de la *catalana* y de la *latina*. Hay una minoría que se identifica con otras culturas como la *andaluza*, y la *europaea*. Y finalmente, hay algunos alumnos y alumnas que se identifican con culturas como la *cristiana*, *belga*, *francesa*, *uruguaya* y *gitana*. No obstante, el 37.4% del alumnado se ha identificado con dos culturas: el 16.3% parece identificarse simultáneamente tanto a la cultura *española* como *catalana*; el 4.7% se identifican con la *española* y con otras culturas como la *europaea*, y la *belga*, o bien, con la *catalana* y la *andaluza*. Finalmente, una persona se identifica con la *latina* y la *uruguaya* simultáneamente.

La mayoría del alumnado ha nacido en Catalunya, seguido del alumnado nacido en América Latina. Una minoría, ha nacido en otras comunidades españolas, y finalmente, sólo dos alumnos han nacido en otra comunidad europea o en países del Este. En cuanto al lugar de nacimiento de las familias, verificamos como se dan pocas parejas mixtas, a excepción de procedencias dentro de España, tal como se refleja en la tabla 5.8. El alumnado nacido en Latinoamérica, Europa del Este u otra comunidad europea, tiene unos padres nacidos en el mismo lugar. En el caso del alumnado nacido en Catalunya, sólo 7 tienen ambos padres nacidos también Catalunya. Mientras que la mayoría tienen ambos padres de diversas comunidades españolas. Los cuatro alumnos/as nacidos en otras comunidades también tienen a ambos padres nacidos en diversas comunidades españolas.



Por otra parte, casi el 63% del alumnado ha residido en Catalunya desde siempre. Del alumnado que ha emigrado a Catalunya, la mayor proporción, el 21%, hace menos de tres años que reside en Catalunya. Aspecto que evidencia el fenómeno reciente de la inmigración en el Baix Llobregat. Por otro lado, un 16.3% hace más de 3 años que reside en Catalunya.

Tabla 5.8 Lugar de nacimiento del alumnado y sus familias

				Procedencia alumnado				
				Catalunya	Otra comunidad española	Comunidad europea	Latinoamérica	Europa del Este
Madres	Catalunya	Padres	Catalunya	7				
			Otra comunidad española	2				
	Otra comunidad española		Catalunya	4				
			Otra comunidad española	13	4			
	Comunidad europea		Comunidad europea			1		
	Latinoamérica	Latinoamérica				9		
	Europa del Este	Europa del Este					1	

Respecto al dominio lingüístico del alumnado, se identifica como el 100% del alumnado comprende y habla perfectamente el castellano; no obstante ha habido más diversidad de respuestas ante la lectura y la escritura. Quizás por una mala formulación de los enunciados (escribo poco, mucho) que podían haber sido más calificadores que medidores (bien, mal, ...)⁹. La mayoría lo utilizan en casa (73.8%), mientras que sólo una persona ha manifestado que nunca lo utiliza. En la escuela se reparten más los porcentajes entre el siempre y el casi siempre, imaginamos que por la influencia y utilización del catalán. Mientras que con las amistades el castellano se configura como el idioma estrella en sus conversaciones.

Respecto al catalán, las cosas son un poco distintas. Aunque todo el alumnado reconoce tener competencias en todos los niveles (oral, escrito,..) la comprensión del catalán es el aspecto más valorado. No obstante, el uso de este idioma parece restringirse bastante, ya que en casa no lo utiliza nunca, casi la mitad del alumnado, y un 39% lo utiliza sólo en ocasiones. Pero donde menos uso se da de esta lengua es entre las amistades, ya que un

⁹ Este aspecto ha sido tenido en consideración para la reformulación de esta pregunta en la versión definitiva del instrumento

56% afirma no utilizarlo nunca, y sólo una persona afirma utilizarlo siempre. En el ámbito escolar, aunque se da una mayor diversidad, el porcentaje más alto se encuentra en el uso del catalán a veces. El resto de los idiomas planteados, evidencian poca competencia y un menor uso de otros idiomas, que se basan o bien en el idioma familiar, o bien en la escuela, como asignatura. Destacan en este sentido, el inglés, el francés, el caló y el portugués. Concretamente, el francés y el portugués son utilizados en dos ocasiones como la lengua familiar. Otros idiomas como el ruso, el euskera, o el alemán son anecdóticos, teniendo en cuenta sus frecuencias.

Finalmente, se identifican muchas amistades catalanas y colombianas, tanto dentro como fuera del colegio. Por otra parte, se identifican pocas amistades gitanas, argentinas y marroquíes; aunque de éstos últimos se identifica un mayor número en el interior del colegio. De forma anecdótica se identifican amistades francesas, brasileñas, uruguayas y rusas.

A continuación, detallamos el análisis de cada uno de los instrumentos de medida en esta primera aplicación piloto.

ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

En esta primera aplicación piloto únicamente se aplicaron 14 ítems de los 24 que componen la escala total, y se adjuntaron otros ítems referentes al género¹⁰. No obstante, el análisis de ítems revela que todos los ítems son adecuados al nivel madurativo (tienen pocos valores perdidos, y altos índices de atracción), así como todos los ítems a excepción del ítem 6, son válidos, ya que son homogéneos respecto al total y discriminan entre los sujetos de mayores y menores puntuaciones en la escala, tal como

¹⁰ Inicialmente, el estudio estaba diseñado para incluir aspectos de comunicación de género, que se ha deshechado por falta de unidimensionalidad en la escala de actitudes. Por este motivo se seleccionó un número menor de ítems, compaginado con otros ítems sobre comunicación de género. En posteriores aplicaciones piloto, se centra la atención únicamente en la comunicación intercultural y se amplía el número de ítems.

resumimos en la tabla 5.9. Por otra parte, el coeficiente de fiabilidad de la escala es de 0.8609.

Tabla 5.9 Análisis de ítems en la primera aplicación piloto de la escala de sensibilidad intercultural

Dimensiones	Ítems	Índice atracción	No contestan	Índice homogeneidad	Índice discriminación
<i>Implicación en la interacción</i>	1	69.7%	3	Si*	Si *
	2	76.8%	1	Si *	Si **
	3	72.1%	1	Si *	Si **
<i>Respeto ante las diferencias culturales</i>	4	81.4%	3	Si *	Si **
	5	86.1%	3	Si *	Si **
	6	79.1%	1	Si *	No
	7	65.1%	4	Si *	Si *
<i>Confianza</i>	8	69.8%	2	Si *	Si **
	9	62.8%	0	Si *	Si *
	10	60.4%	2	Si *	Si *
<i>Grado en que se disfruta de la interacción</i>	11	67.4%	3	Si *	Si *
	12	79.1%	1	Si *	Si *
<i>Atención durante la interacción</i>	13	62.8%	2	Si *	Si *
	14	60.5%	2	Si *	Si *

* Significativo con un riesgo de error del 1%

** Significativo con un riesgo de error del 5%

El análisis de los componentes nos revela una estructura donde todos los elementos están relacionados entre ellos, exceptuando la atención en la interacción. Todos los componentes correlacionan significativamente con un nivel de confianza del 95% y en algunos casos del 99% entre ellos, exceptuando la atención que no correlaciona significativamente con ninguno, tal como representamos en la tabla 5.10.

Finalmente, el análisis factorial reveló que 5 factores explican el 75'812% de la varianza. De forma muy similar a los resultados obtenidos en la escala original, se evidencia un primer factor referente al disfrutar de la interacción, un segundo sobre la confianza en la interacción, el tercero hace referencia al respeto a las diferencias culturales, el cuarto a la atención en la interacción y la confianza, y el quinto a la implicación en la interacción.

Tabla 5.10 Correlaciones entre los componentes de la escala de sensibilidad intercultural

		Correlaciones				
		Implicación	Respeto	Confianza	Disfrutar	Atención
Implicación	Correlación de Pearson	1,000	,793**	,375*	,498**	-,132
	Sig. (bilateral)	,	,000	,029	,003	,449
	N	38	29	34	33	35
Respeto	Correlación de Pearson	,793**	1,000	,396*	,737**	-,086
	Sig. (bilateral)	,000	,	,033	,000	,650
	N	29	31	29	26	30
Confianza	Correlación de Pearson	,375*	,396*	1,000	,436*	,043
	Sig. (bilateral)	,029	,033	,	,013	,805
	N	34	29	37	32	35
Disfrutar	Correlación de Pearson	,498**	,737**	,436*	1,000	,011
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,013	,	,948
	N	33	26	32	37	36
Atención	Correlación de Pearson	-,132	-,086	,043	,011	1,000
	Sig. (bilateral)	,449	,650	,805	,948	,
	N	35	30	35	36	40

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

El segundo instrumento es un test, que tiene como objetivo medir el grado de competencia del alumnado en sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental¹¹. El test inicial constó de 50 ítems que se distribuyen en función de los componentes, tal como se plantea en la tabla 5.11.

Tabla 5.11 Componentes del test de competencia comunicativa intercultural (versión inicial)

COMPONENTES	Nº DE ÍTEMS	ÍTEMS GÉNERO	ÍTEMS ETNIA
<i>Cognitiva:</i>			
Estereotipos que median en la comunicación intercultural	15	44-50	1-8
Conciencia y conocimiento de la diversidad cultural	18		1-18
Conciencia y conocimiento de la diversidad comunicativa verbal	9	21-22	19,25,28-32
Conocimiento de la diversidad comunicativa no verbal	5	20,24,26-27, 33	
<i>Afectiva:</i>			
Motivación ante la comunicación intercultural	2	-	34-35

¹¹ En esta versión inicial del test se trataban también aspectos de comunicación de género, y además se incluían algunos aspectos afectivos. Ambos elementos fueron eliminados en versiones posteriores, a medida que se profundizaba en el constructo teórico, así que en el análisis que aquí presentamos, centramos la atención en los elementos que constituyen el constructo de la competencia comunicativa intercultural.

Factor 2: Estereotipos de género y etnia

Factor 3: Conocimiento cultural de países árabes y conocimiento diversidad comunicativa no verbal en la mirada a los ojos

Factor 4: Conocimiento de la diversidad comunicativa verbal y superación de estereotipos

Factor 5: Conocimiento cultura del contexto y habilidades verbales

Factor 6: Motivación ante la comunicación intercultural y habilidades verbales y no verbales

Factor 7: Conocimiento culturas gitana y marroquí, y control de la interacción

Factor 8: Conocimiento cultural del contexto y de Marruecos, y el uso del silencio

Factor 9: Conocimiento de diversidad comunicativa

Factor 10: Trabajo en contexto multicultural

Factor 11: Conocimiento sobre la diversidad cultural en materia musical, y la prosémica

Factor 12: Conocimiento de la kinésica y habilidades verbales

Factor 13: Conocimiento de los idiomas de nuestro contexto

Factor 14: Conocimiento y habilidades comunicativas verbales

El índice de fiabilidad del test es de 0.7891. No obstante puede aumentarse eliminando algunos ítems. Concretamente, eliminando el ítem 22 se alcanza una fiabilidad de 0.8032.

2.2.2 SEGUNDA APLICACIÓN PILOTO. PROFUNDIZANDO EL ESTUDIO EXPLORATORIO

Ante los resultados obtenidos en la primera aplicación piloto, desencadenan algunas modificaciones importantes referentes al contenido de algunos ítems, así como del formato de algunas cuestiones. El test de competencia comunicativa intercultural sufre serias alteraciones en cuanto a número de ítems y de su formulación.



Concretamente, las preguntas iniciales a modo de cuestionario sufren algunas ampliaciones y modificaciones. Siguiendo a van de Vijver y Leung (1997: 33) en investigaciones donde intervienen personas con referentes culturales diversos, es muy importante formular las preguntas sin ambigüedades para poder validar un instrumento de medida. De este modo, en el cuestionario sobre las percepciones del alumnado sobre cómo se comunican en contextos multiculturales han surgido algunos elementos que requieren de ser mejorados para evitar ambigüedades.

Concretamente, la versión anterior constaba de 10 ítems en total, que se repartían entre cuestiones de caracterización de la muestra que responde al instrumento en general (6 ítems), y aquellos ítems que identifican algunas características de la comunicación del alumnado en contextos multiculturales (4 ítems). Dados los resultados de la primera aplicación piloto, así como los comentarios del alumnado y del profesorado durante su aplicación, se mantienen todos los ítems, aunque con algunas modificaciones que ya se presentan a continuación. No obstante, se han añadido aquellos ítems que ayudan a configurar la percepción del alumnado ante su propia competencia cognitiva. En resumen, para el cuestionario se proponen las modificaciones que se resumen en la tabla 5.13.

Tabla 5.13 Propuestas de modificación del cuestionario inicial a los instrumentos para la segunda aplicación piloto

	Ítems sin Modificar	Ítems a Modificar	Ítems a añadir
Parte Contextual	1	3	Ítems sobre la percepción de la Competencia Comunicativa Intercultural Cognitiva
	2	4	
	6	5	
		Especificar: “Ciudad”- “País”	
Parte Comunicativa	7	<p>9 modificar: Nada – Regular – Bien – Muy Bien</p> <p>8 modificar: “Familia”, “Del propio país”, “Chicos”, “Chicas”, “Otros países”, “Otros”</p> <p>10 añadir: “Bastantes”</p>	

De esta forma, la versión que se aplica en esta segunda aplicación piloto corresponde a un cuestionario sobre percepciones del alumnado que consta de los ítems que se resumen en la tabla 5.14.

Tabla 5.14 Distribución de los ítems del cuestionario por dimensiones

Dimensiones		Ítems
<i>Ítems contextuales</i> sobre sexo, cultura, origen, años de residencia, ...		1-6
<i>Dominio lingüístico</i>	Dominio de diversos idiomas	7
	Uso de lenguas en contextos	8
<i>Contacto intercultural</i>	Relaciones interculturales y de género	9-10
Percepción de la Competencia Cognitiva	Minimizar prejuicios y el uso de estereotipos.	11-12
	Conocimiento y conciencia de la diversidad cultural	13-14
	Conocimiento y conciencia de la diversidad comunicativa verbal	15, 23
	Conocimiento y conciencia de la diversidad comunicativa no verbal	16, 21
	Control de la incertidumbre	17
	Identificar como difiere la comunicación según la cultura.	18, 20
	Entender la influencia de la cultura en el propio lenguaje.	19, 22
Nº de ítems en TOTAL		23

Estas razones nos conducen a la necesidad de una nueva aplicación piloto que valide estas reformulaciones en ambos instrumentos. Esta segunda aplicación piloto se lleva a cabo en el mismo centro educativo que la primera aplicación piloto. Concretamente, en una aula de 25 alumnos y alumnas de segundo curso de educación secundaria obligatoria de Castelldefels (Barcelona). Por la experiencia en la anterior aplicación se decide ocupar dos sesiones para la aplicación de todos los instrumentos: una primera sesión de aplicación del cuestionario de contextualización y la escala de sensibilidad intercultural, y en una segunda sesión, el test de competencia comunicativa intercultural, tal como se resume en la memoria de aplicación, en la tabla 5.15.

Tabla 5.15 Memoria de la segunda aplicación piloto

<p>Jueves 16 mayo de 2002. IES Les Marines (Castelldefels) Curso 2ª E.S.O. Horario de tutoría: Jueves 12:45h – 13:45h</p> <p>Previamente mi contacto, el director del centro J.S., ya le había comunicado al tutor la sesión. Durante uno de los encuentros con J. se comentó la no necesidad de convocar una reunión con el tutor ya que éste estaba de baja y en la actualidad había un sustituto que sólo estaría unas semanas con el grupo. De este modo, quedamos en que sería suficiente que yo llegara un poco antes de la hora para conocernos y le explicara un poco más del proyecto.</p> <p>A las 12:30h llego al centro y J.S. no está, ya que ha tenido una reunión importante en el Departament d'ensenyament. Una vez localizado el tutor sustituto le presento un poco más el proyecto. Me esperaba y conocía ya algo de lo que le explico. Me comenta que el grupo es "muy majo" y que no habrá ningún problema.</p> <p>A las 12:45 entramos en el aula, y esperamos a que entre todo el alumnado que va entrando en pequeños grupos ya que provienen de clases distintas. Les explico que necesito sus opiniones más sinceras para el desarrollo de un crédito variable, y que es</p>
--

importante que sean sinceros, que no hay preguntas buenas ni malas, y que no duden en preguntarme si hay algo que no entienden.

Desde las 12:55h hasta las 13:40h se dedican a cumplimentar los cuestionarios. El aula está en silencio aunque de vez en cuando se levantan brazos o me llaman por mi nombre o al tutor. Se respira orden.

Las dudas que se reiteran son:

El ítem 2 del cuestionario de contextualización: si pueden poner más de una cultura, si pueden poner alguna cultura que no está en la lista de ejemplos,...

Preguntan todos qué es el “caló”

No entienden los ítems 12 y 21.

El ítem 1 de la escala de actitudes

A las 13: 30 Ha acabado casi todo el alumnado, pero quedan 3 alumnos por terminar.

El resto de la clase permanece sentado en su sitio pero hablando con los compañeros/as en un tono no muy elevado, no molesto. Uno de los alumnos que no ha terminado hace 8 meses que está en España, viene de Marruecos y aunque ha entendido el cuestionario, le cuesta la escala. Pide a un compañero que se lo explique, y prefiero contárselo yo misma, para no inducir respuestas. Comprende bastante bien, y lo cumplimenta con mi ayuda mediante explicaciones de algunos ítems.

A las 13:40h han acabado todos así que me despido y les expreso mi agradecimiento. Me aplauden. Parecen contentos de la experiencia.

Jueves 23 mayo 2002. Ies les Marines (Castelldefels)

Curos 2ºA E.S.O.

Hora de tutoría 12:45-13:45

10h Comunicación via telefónica con el tutor del grupo para recordarle la sesión de hoy. Quedamos un poco antes para mostrarle el instrumento definitivo.

12:30 Presentación del instrumento definitivo al tutor que le parece bien, pero no le presta interés en exceso, está más preocupado por un encuentro que ha tenido con una madre argentina, la qual conozco por casualidad.

12:45 Entro sola en el aula ya que el tutor decide hablar con la madre mientras yo empiezo. El alumnado me recibe con un cordial aplauso, pero me pide que no les vuelva a pasar otra escala. Les motivo diciendo que esta vez son historias y que se deberán poner en el lugar de los protagonistas. Parecen un poco más animados. Insisto en que sólo pueden elegir una opción, en que es individual y que me interesa mucho su opinión y por tanto me gustaría que fueran muy sinceros/as.

12:50 – 13:30 Cumplimentación del test. El tutor entra en el aula, y hay un silencio absoluto y ambiente de trabajo. Se respira cierto respeto e incluso temor al tutor. Cuando hay dudas el alumnado se dirige a mi, e incluso esperan a que termine con las dudas de uno para levantar la mano. Es exagerado. En los ratitos de no dudas, el tutor entabla conversación conmigo, aunque no le presto gran atención ya que me interesa más observar las actitudes del alumnado ante el instrumento.

Las dudas más frecuentes son:

El alumnado argentino en los casos donde hay alumnos argentinos, les digo que imaginen que son chilenos.

El significado de “susceptible”

El ítem 16 lo relacionan con la vergüenza y esa opción no está

13:30 a 13:50 falta por acabar el alumno marroquí. El tutor empieza a explicar algunas cosas para el día siguiente sobre una salida al teatro. Mientras yo explico al alumno marroquí algunos casos que no entiende. Tal como hicimos con la escala. Me comenta que hay algunos casos que son “feos”, concretamente el 1, 4, 11 y el 16. Le pregunto un poco más y me dice que no está bien preguntar eso. No le acabo de entender así que me concreta que en el caso 16 por ejemplo, parece que lo de la mirada a los ojos tenga que ver con el hecho de ser oriental y tener los ojos rasgados. Interpreto que siente que los casos señalados tienden a ser interpretados como racistas o algo así. Aunque se termina la hora y me sabe mal ocuparle más tiempo, y además él se empieza a incomodar, y me dice que él no sabe de estas cosas y que soy yo la experta.

13: 50 Acaba la sesión y nos despedimos.

La muestra de esta segunda aplicación piloto consta de 25 alumnos y alumnas de los que 15 son chicos y 10 chicas. Es destacable que tanto los chicos como las chicas de 13 años de edad sólo hay los que han vivido desde siempre en Catalunya, mientras que los de 15 años sólo son chicos que hace menos de 3 años que residen aquí. Por otra parte, algo más de la mitad han residido siempre en Catalunya (15) y de los que no han residido siempre, la mayoría hace menos de 3 años de su traslado. Concretamente, hay 8 alumnos y 2 alumnas en total, de los que 7 hace menos de tres años que residen en Catalunya.

Casi la mitad de las auto identificaciones culturales hacen referencia a la catalana como única alternativa: 10 alumnas y alumnos se han identificado únicamente como catalanes. Una proporción considerable (5) se han autoidentificado como latinos únicamente. Otras identificaciones monoculturales son en tres casos, andaluza; en otros tres casos, española, y en un caso, chilena. También hay una serie de alumnos y alumnas que se han identificado con más de una opción, aunque no son muy numerosos (3): en un caso, marroquí y berebere; en otro, catalana, latina y española; y finalmente, en un caso, colombiana y latina. Según los años de residencia en Catalunya, la gran mayoría que han vivido siempre aquí, se identifican con la cultura catalana (11). La mayoría de los que se identifican con la española también han residido desde siempre en Catalunya a excepción de una persona que hace más de siete años que vive aquí. De las otras identificaciones destaca por su reiteración la latina, y todas ellas forman parte del alumnado que reside en Catalunya desde hace menos de tres años, y algunos entre tres y siete años.

El 68% del alumnado es procedente de España, seguido de un 16% de Argentina, y de un 8% de Colombia. Se siguen un alumno de Chile y otro de Marruecos. Respecto a los padres y madres, las distribuciones son muy parecidas, aunque hay la presencia de países como Ecuador, Francia, y una marcada mayor influencia de Chile. Si concretamos estos datos con las ciudades de origen, se reiteran los análisis anteriores aunque podemos precisar un poco más en el origen dentro de España, ya que sólo un poco más de la mitad del alumnado ha nacido en Barcelona. De este modo, hay procedencias como Córdoba, Menorca, Teruel, Castellón, Granada, Zaragoza, Sevilla, y

que a nuestro modo de ver, justifican plenamente la necesidad de efectuar una nueva aplicación piloto. Estas modificaciones y adaptaciones corresponden a los siguientes elementos:

- La eliminación definitiva de la variable *sensibilidad de género* que multidimensionaba el estudio y nos alejaba de unos objetivos asumibles en esta investigación. Esta eliminación produce la reducción de buena parte de los ítems de la escala (la mitad exactamente).
- La anexión de diez nuevos ítems procedentes de la adaptación de la escala original. Originando así una escala de actitudes compuesta por 24 ítems: los catorce anteriores más los diez nuevos.
- La reformulación y mejora en la redacción de algunos de los 14 ítems anteriores que se habían detectado como poco claros en la primera aplicación piloto. Concretamente, los ítems 6 y 7 han sufrido pequeñas adecuaciones.

De esta forma, las modificaciones y ampliaciones efectuadas en la escala de sensibilidad intercultural respecto a la versión aplicada en la primera experiencia piloto, se reflejan en la tabla 5.16.

Tabla 5.16 Tabla de especificaciones de contenido de los ítems

Dimensiones	Factor	Ítems iniciales	Ítems añadidos	Nº de Ítems totales
Implicación en la interacción	I	1, 2, 3	15,16,17,18	7
Respeto ante las diferencias culturales	II	4, 5, 6, 7	19, 20	6
Confianza	III	8, 9, 10	21, 22	5
Grado en que se disfruta de la interacción	VI	11, 12	23	3
Atención durante la interacción	V	13, 14	24	3
TOTAL				24

El análisis de los resultados en esta segunda aplicación piloto, manifiesta cierta validez y fiabilidad de la escala de sensibilidad intercultural. Concretamente, la totalidad de los ítems obtienen un alpha de Cronbach de 0.8955, que puede aumentar a 0.9014 si se elimina el ítem 15. De hecho, el análisis de ítems pone de relieve que todos los ítems

son homogéneos con el resto y discriminan al alumnado en cuanto a sus puntuaciones, a excepción de los ítems 15 y 20.

Algunos elementos han mejorado considerablemente respecto al análisis de la primera aplicación piloto. Por ejemplo, hay muy pocos valores perdidos, es decir, que el alumnado casi no ha dejado ningún ítem por contestar, tal como podemos ver en la tabla 5.17. Al mismo tiempo, los ítems 3, 19 y 23 resultan ser muy evidentes, cuando el 50% ha otorgado la puntuación máxima.

Tabla 5.17 Análisis de ítems de la escala de sensibilidad intercultural en su segunda aplicación piloto

Nº de ítem	Valores perdidos	Índice de rechazo	Índice de atracción	Índice de homogeneidad	Índice de discriminación
1		8%	76%	Si**	Si**
2		8%	76%	Si**	Si**
3		16%	80%	Si**	Si*
4	1	16%	64%	Si**	Si*
5		8%	84%	Si**	Si*
6		20%	68%	Si**	Si**
7		20%	52%	Si**	Si*
8			76%	Si**	Si**
9		4%	76%	Si**	Si**
10		24%	48%	Si**	Si**
11			68%	Si**	Si**
12		20%	76%	Si**	Si**
13		8%	76%	Si**	Si**
14		8%	80%	Si**	Si**
15		44%	32%	No	No
16		8%	88%	Si*	Si**
17	1	8%	68%	Si**	Si**
18		4%	72%	Si**	Si**
19		12%	84%	Si*	Si*
20		4%	84%	No	No
21		12%	72%	Si**	Si*
22		8%	68%	Si**	Si**
23		12%	76%	Si**	Si**
24		8%	60%	Si**	Si**

Al mismo tiempo, entre dimensiones la correlación es significativa entre todos sus componentes y con el total, tal como se evidencia en la tabla 5.18. Aspecto que también sostiene la validez de la escala.

Tabla 5.18 Matriz de correlaciones entre los ítems de la escala en la segunda aplicación piloto

Variables	Estadísticos	Variables2					
		Dimensión1	Dimensión2	Dimensión3	Dimensión4	Dimensión5	TOTAL
Dimensión1	Correlación de Pearson	1,000	,796**	,623**	,643**	,693**	,895**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,001	,001	,000	,000
	N	24	23	24	24	24	23
Dimensión2	Correlación de Pearson	,796**	1,000	,481*	,830**	,623**	,924**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,017	,000	,001	,000
	N	23	24	24	24	24	23
Dimensión3	Correlación de Pearson	,623**	,481*	1,000	,452*	,820**	,771**
	Sig. (bilateral)	,001	,017	,	,023	,000	,000
	N	24	24	25	25	25	23
Dimensión4	Correlación de Pearson	,643**	,830**	,452*	1,000	,445*	,809**
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,023	,	,026	,000
	N	24	24	25	25	25	23
Dimensión5	Correlación de Pearson	,693**	,623**	,820**	,445*	1,000	,824**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,026	,	,000
	N	24	24	25	25	25	23
TOTAL	Correlación de Pearson	,895**	,924**	,771**	,809**	,824**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,
	N	23	23	23	23	23	23

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis factorial reproduce 6 elementos: mediante la totalidad de los ítems, se identifican 6 factores que explicarían el 82'769% de la varianza. No obstante, sin los dos ítems que se proponen eliminar dados los resultados en el análisis de ítems (15 y 20), se identifican 5 factores¹³ que explicarían el 79'382% de la varianza. Estos factores hacen referencia a los siguientes:

Factor I: La capacidad de observación, el sentimiento de seguridad y el respeto hacia la diversidad cultural.

Factor II: Las emociones positivas ante el disfrute en las relaciones interculturales.

Factor III: La influencia de las emociones negativas y del respeto a la diversidad cultural en las relaciones interculturales.

Factor IV: La capacidad de apertura y la confianza ante las diferencias culturales.

Factor V: Habilidades sociales que influyen en la comunicación intercultural: sociabilidad, comprensibilidad, etc.

¹³ La matriz rotada Varimax puede consultarse en los anexos sobre instrumentos de medida.

El test de competencia comunicativa intercultural parece no responder a una estructura factorial. Estos elementos, nos hacen plantearnos la selección de 18 casos, que presentan una mayor validez y favorecen un mayor índice de fiabilidad del test de competencia comunicativa intercultural.

2.2.3 TERCERA APLICACIÓN PILOTO: EL CONTEXTO DE BARCELONA

La aplicación piloto anterior verifica la validez y fiabilidad de los instrumentos en un contexto muy determinado como es la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. Posteriormente nos planteamos la necesidad de validar también estos instrumentos en un contexto que se beneficia de una mayor multiculturalidad en sus aulas. A pesar de que este contexto no es el que forma parte de esta investigación, ciertamente su aplicación puede constituir un elemento de validez y fiabilidad de los instrumentos en el contexto catalán.

En este caso, un centro de Educación Secundaria Obligatoria constituye la muestra de Barcelona, seleccionado por la gran diversidad cultural que contienen sus aulas. Concretamente, se aplican los instrumentos a 29 chicas y chicos de dos grupos de segundo curso de educación secundaria obligatoria.

El alumnado de la muestra se reparte de forma bastante equilibrada en función del sexo, aunque hay una ligera mayor proporción de chicos respecto a las chicas, aunque dichas diferencias no son significativas ($\alpha = 0.05$). La muestra de Barcelona hace referencia a dos aulas del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, las edades deberían oscilar entre 13-14 años. Sólo un alumno es mayor de esta edad (15 años). Básicamente hay una mayor proporción de alumnado que todavía no ha cumplido los 14 años. Aunque estas diferencias no son significativas ($\alpha = 0.05$).

La muestra es bastante representativa de la distribución del alumnado en el centro participante. Concretamente sólo un 30% ha nacido en Catalunya, tal como se evidencia en la tabla 5.20.

Tabla 5.20 Distribución de frecuencias de los años de residencia en Catalunya del alumnado de la tercera aplicación piloto

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Desde siempre	9	30,0
	Menos de 3 años	12	40,0
	Entre 3 y 7 años	3	10,0
	Más de 7 años	2	6,7
	Total	26	86,7

No obstante, en el 30% de alumnado que ha nacido en Catalunya, sólo hay dos casos que además padre y madre sean nacidos también en Catalunya. El resto, tienen padre y/o madre nacidos en otras provincias españolas o en otros países. Por otra parte, la totalidad de alumnado que no ha nacido en Catalunya, tiene padre y madre nacidos en otros países. Del alumnado nacido fuera de Catalunya, un 70% es nacido en otros países. Destacan por su presencia países como la República Dominicana y Ecuador, como se resume en la tabla 5.21.

Tabla 5.21 Frecuencias del país de nacimiento del alumnado en la tercera aplicación piloto

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	España	9	30,0
	Colombia	1	3,3
	Ecuador	5	16,7
	Marruecos	1	3,3
	China	1	3,3
	Bolivia	1	3,3
	Uruguay	1	3,3
	República Dominicana	7	23,3
	Total	26	86,7

En cuanto a las familias del alumnado encuestado, sólo el 23.1% de las madres y el 19.2% de los padres son nacidos en España. Destacan en este sentido, países natales similares a los del alumnado: República Dominicana (30.8% de las madres y 26.9% de los padres) y Ecuador (15.4% y 19.2% respectivamente).

El alumnado participante en este estudio, se autoidentifica numéricamente de forma muy parecida al Baix Llobregat, ya que casi la mitad del alumnado se autoidentifica con una única cultura. Una parte importante del alumnado se autoidentifica con dos y cuatro culturas; concretamente, el 16.7% y el 13.3% respectivamente. Y únicamente hay un caso de autoidentificación con cinco culturas. Si analizamos estos datos en función del

tipo de autoidentificaciones culturales, podemos observar como la mayoría se autoidentifica únicamente con una cultura de países distintos a España, tal como se refleja en la tabla 5.22. El alumnado que se autoidentifica con dos culturas lo hace con la española o alguna provincia y la catalana / o culturas de otros países. Las identificaciones con cuatro culturas hacen referencia a la/s española/s, la catalana y otros países. Finalmente, el único caso de 3 y de 5 identificaciones, lo hacen respectivamente con la catalana y la española, y con la catalana, la española y otras minorías étnicas.

Parece significativo que a pesar de haber 14 identificaciones con una única cultura, sólo hay un caso que no haga referencia a otros países, sino que sea relativa a la cultura catalana. No obstante, se dan 10 casos de identificaciones con la cultura española u otras provincias de España, junto con otro tipo de identificaciones; y hay 9 casos de identificaciones catalanas de forma aislada y con otras identificaciones, simultáneamente. En cambio, se dan 20 identificaciones con otros países, 13 de forma aislada, y el resto con otras identificaciones: 4 con la catalana y la española; 2 junto con otras provincias españolas, y 1 junto a identificaciones más amplias.

Tabla 5.22 Frecuencias del tipo de identificación cultural en función del nº de identificaciones en la tercera aplicación piloto

	Nº de autoidentificaciones culturales				
	1	2	3	4	5
Solo Catalana	1				
Sólo otros países	13				
Provincias españolas+otros países		2			
Catalana+otras provincias españolas+otras minorías					1
Catalana+Provincias españolas+otros países				4	
Catalana+otras provincias españolas		2	1		
Otros países+identificaciones más amplias		1			
Total	14	5	1	4	1

Por otra parte, el idioma con mayor percepción de competencia es el castellano, de hecho es el único idioma donde nadie ha seleccionado la opción “nada”. También el catalán, de forma muy similar a lo que acontece en la muestra del Baix Llobregat. En

este sentido, destaca la comprensión del castellano, el castellano en el ámbito oral y leído; seguidos del castellano escrito y la comprensión del catalán. Al mismo tiempo, destacan el francés y el caló como idiomas con menor grado de competencia percibida por el propio alumnado. Concretamente, a excepción de la comprensión del caló son los únicos idiomas donde el 75% de los sujetos no superan la puntuación mínima teórica, asociada a “nada” en el grado de competencia lingüística.

Si analizamos el uso que se hace de estos idiomas, podemos observar que el castellano es el idioma que con bastante diferencia se percibe como más utilizado en todos los contextos. En este sentido, más del 75% del alumnado afirma utilizar “siempre” el castellano tanto en casa como con las amistades. En la escuela, a pesar de ser el castellano el idioma que se percibe como más utilizado, sólo el 50% afirma utilizarlo siempre. Idiomas como el catalán y el inglés cobran mucha más importancia en el contexto escolar: el 25% afirma utilizar “a menudo” el catalán y el inglés en la escuela. Por otra parte, más del 75% afirman no utilizar nunca y en ningún contexto los idiomas francés y árabe. En cuanto a las opciones abiertas, donde el alumnado podía añadir otros idiomas en los que tuviera competencia, destaca la poca cantidad de idiomas añadidos, aunque su variedad es considerable. En este sentido, destaca la identificación con el árabe, como idioma más numeroso (3 personas). Aunque si analizamos la percepción de la competencia en estos idiomas, podemos observar como el valenciano, el chino, el andaluz y el árabe, tienen mayor grado de percepción de competencia que el resto. Respecto al uso lingüístico de otros idiomas, sólo una persona en cada caso ha añadido los diferentes idiomas que se presentan en la tabla. De este modo, se valoran como más utilizados en el contexto familiar: el chino y el *kechua*. Mientras que el caló destaca en el contexto de amistades. En el contexto escolar se percibe un mayor uso del portugués y del italiano.

La percepción del alumnado respecto a sus amistades indica la marcada presencia de las amistades catalanas, seguido muy de cerca de amistades marroquíes, y amistades argentinas, en todos los casos tanto dentro como fuera del colegio. No obstante, más del 50% del alumnado manifiesta tener entre “ninguna” y “pocas” amistades catalanas y marroquíes; y el 75% del alumnado manifiesta lo mismo respecto a las amistades argentinas. Por la marcada frecuencia en señalar algunas culturas en concreto por buena

parte del alumnado, destaca la cultura ecuatoriana en las amistades. En segundo término, también son destacables las amistades colombianas, dominicanas, uruguayas y españolas. Por otra parte, las culturas de las amistades que tiene el alumnado fuera del colegio son: la andaluza, la hindú y la dominicana. En cambio, en el colegio se valora la marcada presencia de amistades de culturas como la dominicana y la ecuatoriana. Concretamente, más del 25% de alumnado sostiene tener “muchas” amistades ecuatorianas, tanto en el colegio como fuera. Mientras que más del 75% consideran tener “muchas” amistades dominicanas tanto dentro como fuera del colegio.

ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

La fiabilidad de la escala de actitudes es del $\alpha = 0,7930$. En este sentido, la fiabilidad en esta muestra es ligeramente inferior a la obtenida en la muestra del Baix Llobregat. Como puede observarse en la tabla 5.23, todas las dimensiones correlacionan de forma significativa con el total, con un riesgo de error del 5%. Se evidencia de este modo, que los distintos constructos están íntimamente relacionados con la sensibilidad intercultural.

Por otra parte, la implicación en la interacción correlaciona de forma significativa con el respeto a las diferencias culturales y con la confianza en la interacción intercultural; al mismo tiempo, el disfrute en la interacción está íntimamente relacionado con el grado de confianza en la interacción ($\alpha = 0.05$). En este sentido, se perciben ciertas diferencias con respecto al análisis en la muestra del Baix Llobregat, donde todas las dimensiones correlacionan de forma significativa con el total y con las diferentes dimensiones.

Tabla 5.23 Correlaciones entre las dimensiones y total de la escala de sensibilidad intercultural

		Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
Implicación en la interacción	Coefficiente de correlación	1,000	**	*			**
	Sig. (bilateral)						
	N	29					
Respeto ante las diferencias culturales	Coefficiente de correlación	,611**	1,000				**
	Sig. (bilateral)	,000					
	N	29	29				
Confianza	Coefficiente de correlación	,456*	,245	1,000	**		**
	Sig. (bilateral)	,013	,200				
	N	29	29	29			
Disfrute de la interacción	Coefficiente de correlación	,318	,330	,576*	1,000		**
	Sig. (bilateral)	,093	,080	,001			
	N	29	29	29	29		
Atención durante la interacción	Coefficiente de correlación	,182	,185	,152	-,362	1,000	*
	Sig. (bilateral)	,345	,337	,433	,053		
	N	29	29	29	29	29	
Puntuación total en la escala	Coefficiente de correlación	,813**	,740**	,709**	,477**	,409*	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,009	,028	
	N	29	29	29	29	29	29

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En el análisis de ítems, tal como se refleja en la tabla 5.24, se evidencia que todos ellos son homogéneos con el total que se mide en la escala, y al mismo tiempo, discriminan entre el grupo con mayores puntuaciones respecto al grupo con puntuaciones más bajas. No obstante, es destacable como en general los índices de atracción son bastante elevados (a excepción del ítem 21), respecto a los de rechazo, aspecto que justificaría probablemente, las puntuaciones bastante favorables obtenidas en el grupo que compone la muestra de alumnado. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en el análisis de ítems de la muestra del Baix Llobregat no destacan grandes diferencias.

Tabla 5.24 Análisis de ítems de la escala de sensibilidad intercultural en la tercera aplicación piloto

Nº ítem	Índice Atracción	Índice Rechazo	Homogeneidad	Discriminación
1	79.3%	3.4%	Si *	Si *
2	96.6%	3.4%	Si **	Si **
3	69%	24.1%	Si **	Si *
4	86.2%	6.9%	Si **	Si *
5	82.8%	3.4%	Si **	Si **
6	86.2%	6.9%	Si *	Si **
7	62.1%	10.3%	Si **	Si **
8	75.9%	6.9%	Si **	Si *
9	69%	10.3%	Si *	Si *
10	69%	10.3%	Si **	Si **
11	72.4%	20.7%	Si *	Si **
12	75.8%	6.9%	Si **	Si *
13	58.6%	13.8%	Si **	Si **
14	65.5%	13.8%	Si **	Si **
15	69%	17.2%	Si *	Si **
16	69%	10.3%	Si **	Si *
17	65.5%	3.4%	Si **	Si **

18	89.6%	0%	Si **	Si *
19	62.1%	20.7%	Si **	Si **
20	72.4%	6.9%	Si **	Si **
21	44.8%	13.8%	Si **	Si **
22	69%	6.9%	Si **	Si **
* Significatividad con un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.05$)				
** Significatividad con un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0.01$)				

En cuanto al análisis factorial, parece ser que 6 factores explican el 70% de la varianza¹⁴. Concretamente los factores corresponden a los siguientes ítems y contenido:

- * Factor 1 (ítems 5, 7, 14, 15 y 18): Todos estos ítems responden al interés en culturas distintas a la propia.
- * Factor 2 (ítems 10, 11, 19 y 21): Todos estos ítems reflejan la motivación ante la comunicación intercultural.
- * Factor 3 (ítems 1, 3 y 6): Todos estos ítems manifiestan poder y querer trabajar con personas de distinta cultura a la propia.
- * Factor 4 (ítems 4, 13, 17 y 22): Estos ítems hacen referencia a capacidades de atención y respeto hacia personas de culturas distintas a la propia.
- * Factor 5 (ítems 12, 16 y 20): Ítems que responden a la manifestación física de actitudes de comprensión o dificultades en la comunicación intercultural.
- * Factor 6 (ítems 2, 8 y 9): Todos manifiestan la seguridad y saber disfrutar ante la comunicación intercultural.

Comparando resultados: Barcelona - Baix Llobregat

Curiosamente, si comparamos las puntuaciones totales del Baix Llobregat respecto a la muestra de Barcelona, nos encontramos que las puntuaciones son sensiblemente mayores en Barcelona, como se observa en la tabla 5.25. De hecho, las diferencias son significativas con un nivel de confianza del 95%, en la puntuación total y en todas las dimensiones a excepción del disfrute en la interacción.

¹⁴ La matriz rotada Varimax puede consultarse en los anexos sobre instrumentos de medida.

que si lo ha hecho. Concretamente, se da esta tendencia en todas las dimensiones a excepción del disfrute ante la interacción, que lleva una tendencia inversa, tal como se puede observar en la tabla que se presenta a continuación. No obstante, parece ser que dichas diferencias, contrariamente a lo que sucede en la muestra del Baix Llobregat, no son significativas. Del mismo modo, tampoco son significativas las diferencias en las puntuaciones del alumnado, en función de si los padres y/o las madres son nacidas en Catalunya, España u otros países.

- *Competencia lingüística.* Otro aspecto relevante de análisis es la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística. Contrariamente, a lo que sucede en el Baix Llobregat, en la muestra de Barcelona no existen diferencias significativas entre el grado de competencia percibido por el alumnado en los distintos idiomas, y su sensibilidad intercultural, a excepción del idioma caló, donde existen diferencias significativas entre la competencia en la comprensión del caló y el grado de disfrute en la comunicación intercultural.
- *Contexto y uso lingüístico.* Por otra parte, el contexto y la frecuencia de uso de los diversos idiomas es un aspecto que correlaciona de forma significativa respecto a la sensibilidad intercultural del alumnado, con un riesgo de error del 5%. No obstante, las correlaciones manifestadas difieren en algunos aspectos con la muestra del Baix Llobregat. Efectivamente, el estudio correlacional manifiesta correlaciones positivas significativas con algunas de las variables referentes al inglés; mientras que con el catalán y en algunas ocasiones el inglés se mantiene una correlación negativa significativa con algunas puntuaciones subtotales. De este modo, el alumnado que manifiesta un uso frecuente del inglés con las amistades es el que presenta una mayor atención ante la comunicación intercultural. Mientras que el alumnado que manifiesta una mayor implicación en la interacción es el que hace un uso menor del catalán con las amistades, y un uso menor del inglés en casa. Tal como se observa, el uso del catalán en ambas comarcas tiene un significado distinto en relación a la sensibilidad intercultural: mientras que en el Baix Llobregat el uso del catalán en general favorece una mayor sensibilidad intercultural; en Barcelona parece ser que el uso del catalán supone una menor sensibilidad.
- *Amistades interculturales.* El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que en algunas ocasiones correlaciona con el grado de

sensibilidad intercultural. Concretamente aumenta significativamente el grado de sensibilidad intercultural a medida que hay una mayor cantidad de amistades de culturas como la catalana y la ecuatoriana. En este sentido, parece verificarse que el contacto intercultural de amistad favorece una mayor sensibilidad intercultural. De este modo, se verifica que cuantas más amistades catalanas tanto dentro del entorno escolar como fuera de él, se da un mayor grado de disfrute en la interacción intercultural. Por otra parte, las amistades ecuatorianas fuera del colegio favorecen un mayor respeto a las diferencias culturales.

Parece ser que las características de la multiculturalidad presente en cada contexto (Baix Llobregat, Barcelona) implican unos patrones distintos en cuanto a las amistades interculturales tanto en el centro educativo como en el barrio. En este sentido, parece ser que en el contexto de Barcelona, las personas catalanas están en una situación más minoritaria que en el Baix Llobregat.

TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La fiabilidad del test ha manifestado ser adecuado, con un alpha de Cronbach de 0,6661. La fiabilidad en esta muestra se ha evidenciado incluso ligeramente superior a la obtenida en la muestra del Baix Llobregat.

En esta aplicación piloto, como en las anteriores, el instrumento se ha manifestado como válido. Como puede observarse en la tabla 5.26, las dimensiones del test correlacionan entre ellas y con el total de forma significativa, con un riesgo de error del 1%. Se evidencia de este modo, que los distintos constructos están íntimamente relacionados entre ellos, tal como sucede en la muestra del Baix Llobregat.

Tabla 5.26 Tabla de correlaciones entre las dimensiones cognitiva y comportamental y el total

		Total Cognitivo	Total Comportamental	Total Competencia
Total Cognitivo	Coeficiente de correlación	1,000	,586**	,859**
	Sig. (bilateral)	,	,001	,000
	N	29	29	29
Total Comportamental	Coeficiente de correlación	,586**	1,000	,907**
	Sig. (bilateral)	,001	,	,000
	N	29	29	29
Total Competencia	Coeficiente de correlación	,859**	,907**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,
	N	29	29	29

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al mismo tiempo, los distractores del test también se evidencian como íntimamente relacionados con la competencia comunicativa intercultural. De hecho, tal como se evidencia en la tabla 5.27, parece ser que muchos de estos elementos correlacionan de forma significativa con otras dimensiones del test y de la escala.

Concretamente, todos estos aspectos con excepción del distractor *ignorancia*, correlacionan de forma negativa y significativa con la competencia comportamental. Al mismo tiempo, el distractor referente a *la resistencia activa a la comunicación intercultural*, correlaciona de forma negativa significativa ($\alpha = 0.05$) con todos los componentes de la comunicación intercultural: cognitivo, afectivo y comportamental, evidenciando que aquel alumnado que se resiste a la comunicación intercultural no es competente en ninguno de los niveles afectivo, cognitivo o comportamental. El distractor referente a la *asimilación*, por otra parte, correlaciona de forma negativa con los componentes afectivos y comportamentales.

Tabla 5.27 Tabla de correlaciones entre los distractores del test y la competencia comunicativa intercultural en sus tres componentes (cognitivo, afectivo y comportamental)

		Componente Afectivo (Escala de sensibilidad intercultural)	Componente Cognitivo (Test de Competencia Intercultural)	Componente Comportamental (Test de Competencia Intercultural)
Total Resistencia	Coefficiente de correlación	-,598 **	-,412 *	-,679 **
	Sig. (bilateral)	,001	,026	,000
	N	29	29	29
Total Asimilación	Coefficiente de correlación	-,222	-,532 **	-,591 **
	Sig. (bilateral)	,247	,003	,001
	N	29	29	29
Total Etnocentrismo	Coefficiente de correlación	-,242	-,162	-,436 *
	Sig. (bilateral)	,206	,402	,018
	N	29	29	29
Total Poca flexibilidad	Coefficiente de correlación	-,125	-,144	-,379 *
	Sig. (bilateral)	,520	,455	,043
	N	29	29	29
Total Ignorancia	Coefficiente de correlación	,201	,111	,242
	Sig. (bilateral)	,295	,565	,206
	N	29	29	29

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En el análisis de ítems, tal como se refleja en la tabla 5.28, se observa que la mayoría de ellos son homogéneos con la escala. Al mismo tiempo, también discriminan entre el grupo con mayores puntuaciones respecto al grupo con puntuaciones más bajas. No obstante aparecen una serie de ítems que ni son homogéneos ni discriminan.

Tabla 5.28 Análisis de ítems del test de competencia intercultural en la tercera aplicación piloto

Nº ÍTEM	ÍNDICE FACILIDAD	ÍNDICE DIFICULTAD	HOMOGENEIDAD	DISCRIMINACIÓN
1	55.2%	44.8%	Si **	Si **
2	75.9%	24.1%	Si **	Si *
3	82.8%	17.2%	Si **	Si *
4	69%	31%	Si *	Si *
5	31%	69%	Si *	Si *
6	55.2%	44.8%	Si **	Si **
7	51.7%	48.3%	Si *	Si *
8	44.8%	55.2%	Si **	Si **
9	13.8%	86.2%	No	No
10	79.3%	20.7%	Si **	Si **
11	55.2%	44.8%	No	No
12	79.3%	20.7%	Si *	Si *
13	58.6%	41.4%	No	No
14	58.6%	41.4%	Si **	Si **
15	20.7%	79.3%	No	No
16	27.6%	72.4%	No	No
17	31%	69%	Si *	Si *
18	20.7%	79.3%	No	No

* Significatividad con un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.05$)

** Significatividad con un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0.01$)

Los ítems en general tienen una gran variabilidad de dificultad / facilidad tal como puede apreciarse desde sus índices. Los ítems que destacan por su grado de dificultad son: el 15, 9, 16, 17 y 18; y por su facilidad: el 2, 3, 4, 10 y 12. Hecho muy similar a los resultados obtenidos en la muestra del Baix Llobregat.

Es interesante ver que algunos aspectos son reiterativos en el análisis efectuado en la muestra más extensa del Baix Llobregat. Estas coincidencias hacen referencia a los ítems: 5, 7, 9, 15 y 17. Finalmente, del análisis factorial¹⁵ se desprende que 7 factores explican el 75.959% de la varianza, tal como sigue:

- * Factor 1 (ítems 3, 10 y 12): Casos en que se ponen de manifiesto habilidades no verbales para la comunicación intercultural, y situaciones de conflicto intercultural.
- * Factor 2 (ítems 1, 2, 7 y 14): Casos en lo que entran en juego aspectos no verbales como la prosémica y la kinésica, y la propia adaptación del comportamiento.
- * Factor 3 (ítems 5, 8 y 17): En todos estos casos se pone de relieve la capacidad para superar situaciones de comunicación intercultural con diferentes niveles de competencia lingüística en distintos idiomas.
- * Factor 4 (ítems 4, 6 y 13): Se trata de casos donde se expresan situaciones de trabajo intercultural donde intervienen elementos no verbales y culturales que dificultan la situación.
- * Factor 5 (ítems 11, 15 y 16): Casos donde se ponen de manifiesto elementos no verbales y culturales y su incidencia en las relaciones humanas.
- * Factor 6 (ítem 18): Caso sobre la dimensión del individualismo-colectivismo
- * Factor 7 (ítem 9): Caso sobre el orden y las interrupciones en una conversación intercultural

Comparando resultados: Barcelona – Baix Llobregat

Si comparamos los resultados en las dos muestras (Baix Llobregat y Barcelona), obtenemos diferencias significativas en el componente comportamental ($\alpha = 0.05$),

autoidentificaciones culturales, el hecho de identificarse con determinadas culturas, los años de residencia en Catalunya, el conocimiento lingüístico, el número de amistades de diversas culturas.

- *La edad y el sexo del alumnado.* Parece ser que la edad no tenga ninguna incidencia en el grado de sensibilidad intercultural del alumnado en general. El sexo parece ser que tampoco incide, a diferencia de los resultados del análisis en la muestra del Baix Llobregat. De forma similar al análisis de la escala de actitudes en Barcelona, las puntuaciones del sexo femenino son superiores al masculino sólo en los aspectos cognitivos, y en cambio, en lo comportamental parece ser que las puntuaciones superiores son del sexo masculino; aunque en ningún caso, estas diferencias son significativas.
- *Pertenencia cultural.* Por otra parte, parece ser que el número de adscripciones culturales tampoco está relacionado con una mayor competencia intercultural, tal como sucede en los datos del análisis del componente afectivo en esta muestra, y a diferencia de lo que sucede en la muestra del Baix Llobregat. Al mismo tiempo, igual que sucede en la escala, tampoco tiene ninguna incidencia el tipo de pertenencias culturales, probablemente por el tamaño pequeño de la muestra de Barcelona.
- *Años de residencia en Catalunya.* Las medias de puntuaciones en función de los años de residencia en Catalunya, ofrece una cierta tendencia a obtener mayores puntuaciones el alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya, respecto al que si lo ha hecho. No obstante, parece ser que dichas diferencias, contrariamente a lo que sucede en la muestra del Baix Llobregat, no son significativas, tal como también sucede en el análisis de la escala. Del mismo modo que en el análisis de la escala, tampoco son significativas las diferencias en las puntuaciones del alumnado, en función de si los padres y/o las madres son nacidas en Catalunya, España u otros países, contrariamente a lo que ha sucedido en la muestra del Baix Llobregat.
- *Competencia lingüística.* Otro aspecto relevante de análisis es la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística. Contrariamente, a lo que sucede en el Baix Llobregat, en la muestra de Barcelona no existen diferencias

planteamiento teórico, expuesto en los capítulos segundo y tercero. Estos modelos teóricos responden a los siguientes planteamientos:

- *Modelo de aprensión comunicativa intercultural* desarrollado por McCroskey y Neuliep (1997). Este modelo además de aportar una sólida base teórica, también presenta el desarrollo y validez de sendos instrumentos de medida, entre los que destacamos el *Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA)*. No obstante, desde nuestra perspectiva, valoramos las aportaciones de este modelo, aunque sostenemos que es posible una medición más amplia de la competencia comunicativa intercultural.
- *Modelo de implicación en la interacción* desarrollado por Cegala (1981), como uno de los trabajos pioneros para la temática de la comunicación intercultural desde una perspectiva diagnóstica; destacando la *escala de implicación en la interacción* como instrumento de medida, bajo este modelo diagnóstico. No obstante, pensamos que es posible una medición más amplia del constructo incluyendo otros componentes cognitivos, afectivos y comportamentales.
- *Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural* de Bennett (1998). Este modelo analiza los cambios en las estructuras cognitivas en la evolución actitudinal y de comportamiento frente a la diferencia cultural, desde posiciones etnocéntricas hacia posiciones etnorelativas. Para medir estos estadios se propone el *inventario de desarrollo intercultural (IDI)*. A pesar de la robustez de sus estudios de validez y fiabilidad, pensamos que estos datos son demasiado recientes en relación al estudio que presentamos, al mismo tiempo nos ofrecen una visión evolutiva que no se ajusta completamente a los objetivos que nos planteamos.
- *Modelo de competencia comunicativa intercultural* de Chen y Starosta (2000); donde se plantea la competencia comunicativa intercultural en tres dimensiones: conciencia, sensibilidad y habilidad interculturales. No obstante, empíricamente únicamente se ha validado la *escala de sensibilidad intercultural*, específica para una de las tres dimensiones. Por este motivo, a pesar de considerar la relevancia de adaptar este instrumento a nuestro contexto, todavía son necesarias ciertas consideraciones para posicionarnos en un único modelo de diagnóstico de estas competencias.

En general ninguna de las propuestas, de forma aislada, satisface las necesidades de esta investigación que requiere de un modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales. Por este motivo se requiere la creación de un nuevo modelo basado en algunos de los aspectos valorados de los modelos citados en los apartados anteriores: el *modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural*.

Ante la escasez de instrumentos de medida específicos para medir competencias comunicativas interculturales; la ausencia de instrumentos genéricos que midan el constructo de la competencia comunicativa intercultural y las limitaciones de los modelos de diagnóstico presentados respecto al contenido y en algunos casos, a la validez y fiabilidad, justifican plenamente la necesidad de crear un nuevo instrumento de medida: el *test de competencia comunicativa intercultural*. Al mismo tiempo, se ha adaptado la *escala de sensibilidad intercultural* basada en la fundamentación teórica de sus creadores (Chen y Starosta, 1998). El proceso de adaptación ha sido doble: la adaptación idiomática-cultural (traducción lingüística al castellano y adaptación a las expresiones del contexto cultural de Catalunya); y adaptación madurativa (12-14 años alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria).

La *escala de sensibilidad intercultural* consta de los 22 ítems de la escala original, referente a los aspectos afectivos; y el *test de competencia comunicativa intercultural* consta de 9 casos que responden a competencias cognitivas y 9 casos que responden a competencias comportamentales. Cada uno de estos casos o ítems propone cuatro opciones de respuesta cerradas. Cada una de ellas supone un nivel distinto, distinguiendo entre cuatro aspectos: rechazo hacia la comunicación intercultural, etnocentrismo, ignorancia o desconocimiento de las diferencias interculturales y competencia comunicativa intercultural. Estos instrumentos han sido aplicados en diversas pruebas piloto junto a un pequeño cuestionario de identificación del alumnado. Éste consta de 14 ítems en total, que se reparten entre cuestiones de caracterización de la muestra que responde al instrumento en general, y aquellos ítems que identifican algunas características de la comunicación del alumnado en contextos multiculturales.

Se han llevado a cabo tres procesos de aplicaciones piloto, para la validación de los instrumentos planteados, tal como resumimos en la tabla 5.31.

Tabla 5.31 Resumen de los datos obtenidos en las aplicaciones piloto de los dos instrumentos de medida

Apl. Piloto	Alumnado		ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL	TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
I	43	Nº ítems	14	50
		Análisis ítems	A excepción de 1 ítem, son homogéneos y discriminan	Gran parte de los ítems (20) no discriminan ni son homogéneos
		Fiabilidad	$\alpha = 0.8609$	$\alpha = 0.7891$
		Factorial	5 factores	14 factores
II	25	Nº ítems	24	21
		Análisis ítems	A excepción de 2 ítems, son homogéneos y discriminan	Gran parte de los ítems (13) son homogéneos y discriminan
		Fiabilidad	$\alpha = 0.9014$	$\alpha=0.61237$
		Factorial	6 factores	No tiene estructura factorial
III	26	Nº ítems	22	18
		Análisis ítems	Todos son homogéneos y discriminan	La mayoría (12) son homogéneos y discriminan
		Fiabilidad	$\alpha=0,7930$	$\alpha=0,6661$
		Factorial	6 factores	7 factores

La primera aplicación piloto a grupo de 43 alumnas y alumnos, entre 13-15 años de edad, estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria en un centro público de la comarca del Baix Llobregat. Este estudio reveló la validez y fiabilidad de ambos instrumentos, con algunas matizaciones:

- La *escala de sensibilidad intercultural* estaba compuesta sólo de 14 ítems. El análisis de ítems revela que todos los ítems son adecuados al nivel madurativo, todos los ítems a excepción del ítem 6 son homogéneos y discriminan entre los sujetos de mayores y menores puntuaciones en la escala. Por otra parte, el coeficiente de fiabilidad de la escala es de 0.8609. Y el análisis factorial resume 5 factores en la escala. El análisis de los componentes nos revela una estructura donde todos los elementos están relacionados entre ellos, exceptuando la atención en la interacción.
- El *test de competencia comunicativa intercultural* inicial constó de 50 ítems, muchos de ellos con dudosos datos acerca de su validez. Un gran número de ítems no son homogéneos ni discriminan entre los sujetos de mayores y menores puntuaciones. Por otra parte, el análisis factorial revela 14 factores; y el índice de fiabilidad del test es de 0.7891.

Estos datos sugieren algunas modificaciones importantes en ambos instrumentos, especialmente el test. Modificaciones que justifican la relevancia de proponer una segunda aplicación piloto. Ésta tiene lugar en el mismo centro educativo que la primera aplicación piloto, en un aula de 25 alumnos y alumnas de segundo curso de educación secundaria obligatoria. En esta aplicación se reúnen datos importantes acerca de la validez y fiabilidad de ambos instrumentos:

- La *escala de sensibilidad intercultural* se compone en esta segunda aplicación de 24 ítems. El análisis manifiesta cierta validez y fiabilidad: la totalidad de los ítems obtienen un alpha de Cronbach de 0.8955, que puede aumentar a 0.9014 si se elimina el ítem 15; todos los ítems son homogéneos con el resto y discriminan a los sujetos en cuanto a sus puntuaciones (a excepción de los ítems 15 y 20). El análisis factorial revela 6 factores, aportando nuevos datos acerca de su validez de constructo. Se da una correlación significativa entre todos los componentes de la escala.
- El *test de competencia comunicativa intercultural* constaba en esta segunda aplicación de 21 casos con 4 alternativas de respuesta. Mayoritariamente se presentan como válidos y fiables. Concretamente, parece que no responde a una estructura factorial; la escala tiene cierta fiabilidad ($\alpha=0.61237$), aunque no todos los casos han manifestado ser homogéneos y discriminantes. Aspectos que nos determina a seleccionar 18 casos de los 21 propuestos.

La aplicación piloto anterior verifica la validez y fiabilidad de los instrumentos en un contexto muy determinado como es la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. Validar también estos instrumentos en un contexto de una mayor presencia multicultural constituye un elemento de validez y fiabilidad, considerando la eliminación de algunos ítems. Este objetivo origina una tercera y última aplicación piloto que se efectúa en un centro de Educación Secundaria Obligatoria de Barcelona, seleccionado por la gran diversidad cultural que contienen sus aulas. Concretamente, se aplican los instrumentos a 26 chicas y chicos de dos grupos de segundo curso de educación secundaria obligatoria. Este proceso arroja luz sobre la validez y fiabilidad de ambos instrumentos:

- La *escala de sensibilidad intercultural* (22 ítems) presenta una fiabilidad en esta muestra es ligeramente inferior ($\alpha=0,7930$). No obstante, todas las dimensiones

correlacionan de forma significativa con el total, con un riesgo de error del 5%. Se evidencia de este modo, que los distintos constructos están íntimamente relacionados con la sensibilidad intercultural. El análisis de ítems evidencia que todos ellos son homogéneos y discriminan entre el grupo con mayores puntuaciones respecto al grupo con puntuaciones más bajas. El análisis factorial identifica seis factores, de forma similar a las anteriores aplicaciones.

- El *test de competencia comunicativa intercultural* (18 ítems) ha manifestado una mayor fiabilidad ($\alpha=0,6661$). El instrumento se ha manifestado como válido: las dimensiones del test correlacionan entre ellas y con el total de forma significativa, con un riesgo de error del 1%; los distractores del test también se evidencian como íntimamente relacionados con la competencia comunicativa intercultural, casi todos los ítems son homogéneos y discriminan; y el análisis factorial identifica 7 factores.

Esta tercera aplicación piloto en el contexto de Barcelona, además también ha evidenciado algunas diferencias significativas entre contextos que son destacables: Curiosamente las puntuaciones de Barcelona son significativamente mayores que las del Baix Llobregat, en cuanto a la escala de sensibilidad intercultural, y a los aspectos comportamentales del test de competencia comunicativa intercultural. Posiblemente, estas diferencias nos indiquen la influencia positiva de una mayor multiculturalidad en las competencias afectivas y comportamentales.

Por otra parte, hay algunos elementos que parecen estar relacionados con una mayor competencia comunicativa intercultural en ambos contextos: como el género, el número de identificaciones culturales del alumnado, los años de residencia en Catalunya, la percepción de competencia lingüística y de uso de diversos idiomas, o las amistades interculturales que se tienen. Aunque estos resultados no son coincidentes en ambas muestras. De hecho, tan solo dos elementos obtienen diferencias significativas en ambos lugares:

- El contexto y la frecuencia de uso de los diversos idiomas es un aspecto que correlaciona de forma significativa respecto a la sensibilidad intercultural del alumnado, con un riesgo de error del 5%, y también correlaciona con la competencia comportamental, con un margen de errores del 1%.



- El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que en algunas ocasiones correlaciona con el grado de sensibilidad intercultural. En este sentido, parece verificarse que el contacto intercultural de amistad favorece una mayor sensibilidad intercultural.

Ante estos resultados, disponemos de un modelo de diagnóstico que fundamenta el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural que ofrecemos en el siguiente capítulo. A partir de dos instrumentos ampliamente validados: la escala de sensibilidad intercultural y el test de competencia comunicativa intercultural.

D

IAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN ADOLESCENTES DEL BAIX LLOBREGAT



INTRODUCCIÓN

Bajo el modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural que hemos presentado en el capítulo anterior, nos proponemos analizar cómo los y las adolescentes de la comarca del Baix Llobregat afrontan el reto de la comunicación intercultural.

Para ello, proponemos la utilización de dos instrumentos válidos: la *escala de sensibilidad intercultural* y el *test de competencia comunicativa intercultural*, que han sido definidos y especificados en los dos capítulos anteriores.

Aquí afrontamos el reto de realizar el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural (bajo el modelo presentado en el tercer capítulo de esta tesis) de adolescentes de primer ciclo de educación secundaria obligatoria, dada la importancia de este nivel educativo, tal como se justifica en el primer capítulo.

Este diagnóstico tiene una gran relevancia en esta tesis doctoral, ya que además de constituir uno de los principales objetivos de esta investigación, supone la base y la fundamentación del diseño de una propuesta de intervención educativa que desarrollaremos en capítulos próximos.



En primer lugar, caracterizaremos la muestra seleccionada para este diagnóstico, haciendo referencia a sus datos de identificación en cuanto a sexo, edades, cursos, lugar de nacimiento del alumnado y sus familias, así como sus percepciones en cuanto a competencias y usos lingüísticos y de amistades interculturales.

Después de esta primera introducción ofrecemos algunos datos importantes acerca de la validez y fiabilidad de los instrumentos, a partir de los datos obtenidos en esta aplicación definitiva, que demuestra ir en la línea de lo que se ha comentado en el capítulo anterior.

Finalmente, presentamos los resultados finales del diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Estos resultados, ofrecen el análisis de las necesidades que presenta el alumnado para comunicarse de forma auténticamente intercultural. Estas necesidades fundamentarán el planteamiento de una intervención educativa dirigida a la mejora de estos aspectos.

1. EL ALUMNADO PARTICIPANTE EN EL DIAGNÓSTICO

La muestra definitiva consta de 638 alumnas y alumnos repartidos en diversos centros de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca del Baix Llobregat¹. Los centros de Educación Secundaria Obligatoria que constituyen la muestra son 7, distribuidos en 5 poblaciones de la comarca del Baix Llobregat: Castelldefels y Viladecans, con dos centros cada una, y Sant Boi, Cornellà y Sant Andreu de la Barca, con un centro, tal como se evidencia en la tabla 6.1.

En este sentido, se muestran diferencias importantes cuanto a distribución, ya que la población con mayor número de alumnado representado en este estudio es Viladecans, seguido de Castelldefels y Cornellà; mientras que poblaciones como Sant Boi tienen una menor representatividad. No obstante, en todos los centros y, por tanto, poblaciones, son muestras grandes, ya que superan los 30 alumnos y alumnas.

¹ Las tablas y outputs referentes al diagnóstico que se presenta en este capítulo pueden consultarse en el segundo de los anexos, sobre *outputs de las aplicaciones piloto y diagnóstico*.

Tabla 6.1 Frecuencias para los centros de secundaria y sus poblaciones respectivas

Centro	Castelldefels	Sant Boi	Cornellà	Viladecans	Sant Andreu de la Barca	TOTAL
A	63					63
B		32				32
C			121			121
D				61		61
E				158		158
F	115					115
G					88	88
TOTAL	178	32	121	219	88	638

1.1 SEXO, EDADES Y CURSOS

El sexo del alumnado se distribuye de forma equilibrada en general y en los centros que componen la muestra. Aunque se da una ligera mayor presencia femenina, igual que sucede en tres de los centros de la muestra; mientras que en los 4 centros restantes parece haber una mayor proporción del sexo masculino. No obstante, en ningún caso estas pequeñas diferencias son significativas ($\alpha = 0.05$).

Tabla 6.2 Distribución de frecuencias por IES en función del sexo del alumnado

Centro	SEXO MASCULINO		SEXO FEMENINO	
		%		%
A	32	10.9%	31	9.1%
B	17	5.8%	15	4.4%
C	51	17.3%	69	20.3%
D	31	10.5%	29	8.5%
E	75	25.5%	83	24.4%
F	49	16.7%	64	18.8%
G	39	13.3%	49	14.4%
TOTAL	294		340	

Los cursos que forman parte de la muestra hacen referencia a los primeros y segundos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, evidenciándose una cierta mayor presencia del segundo curso, aunque dichas diferencias no son significativas ($\alpha = 0.05$). Considerando esta distribución por cursos, las edades deberían oscilar entre 12-14 años. No obstante, se manifiesta que un 3.2% son jóvenes mayores, matriculados en segundo curso de ESO, seguramente fruto de repeticiones de curso o escolarizaciones tardías.

Bajo un análisis más exhaustivo sobre las características de este alumnado mayor de 14 años, que por criterio de edad deberían encontrarse en el segundo ciclo de la ESO, y se

Capítulo 6

encuentran en el primero, se ponen de relieve algunas variables como el sexo, los años de residencia en Catalunya, las identificaciones culturales y el lugar de nacimiento de los padres.

Tabla 6.3 *Distribución de frecuencias por edades según el curso escolar*

	1º ESO		2º ESO	
		%		%
12	129	44,0%	18	5,3%
13	156	53,2%	182	53,7%
14	8	2,7%	128	37,8%
15			10	2,9%
16			1	,3%
Total	293	100,0%	339	100,0%

De este modo, encontramos como el único alumno de 16 años es un chico de Castelldefels que se autoidentifica con culturas de otros países, que hace menos de tres años que reside en Catalunya y cuyos padres también son nacidos en otros países. Por otra parte, los 10 alumnos y alumnas de 15 años son la mayor parte chicos (7 chicos y 3 chicas), básicamente de la población de Viladecans, y aunque mayoritariamente son nacidos en Catalunya (3 de ellos hace menos de tres años que reside aquí), en ningún caso tienen ni padre ni madre nacidos en Catalunya.

1.2 DIVERSIDAD DEL ALUMNADO ENCUESTADO

La muestra es bastante representativa de la distribución del alumnado en los centros de las poblaciones del Baix Llobregat participantes. Concretamente se garantiza la presencia de alumnado nacido fuera de Catalunya, por un porcentaje de 26'2, tal como se evidencia en la tabla 6.4.

Tabla 6.4 *Distribución de frecuencias de los años de residencia en Catalunya*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Desde siempre	471	73,8
	Menos de 3 años	69	10,8
	Entre 3 y 7 años	41	6,4
	Más de 7 años	57	8,9
	Total	638	100,0

Si analizamos estos datos en función del lugar de nacimiento de los padres y de las madres, podemos observar como del alumnado que ha nacido en Catalunya, 72 tienen las madres nacidas fuera de Catalunya, 92 tienen padres nacidos fuera de Catalunya, y 204 alumnos/as tienen tanto la madre como el padre nacidos fuera de Catalunya. En este sentido, es destacable que 179 alumnos/as nacidos/as en Catalunya tienen tanto el padre como la madre nacidos en otras provincias españolas, y por tanto, fruto de la inmigración llamada interior.

Tabla 6.5 Lugar de nacimiento de padres y madres en función de los años de residencia en Catalunya

		Años de residencia en Catalunya			
		Desde siempre	Menos de 3 años	Entre 3 y 7 años	Más de 7 años
Padres nacidos en Catalunya	Madres nacidas en Catalunya	103	1		6
	Madres nacidas en otras provincias españolas	69		3	2
	Madres nacidas en otros países	3		2	1
Padres nacidos en otras provincias españolas	Madres nacidas en Catalunya	88		3	3
	Madres nacidas en otras provincias españolas	179	3	10	22
	Madres nacidas en otros países	7	3	1	1
Padres nacidos en otros países	Madres nacidas en Catalunya	4	1	1	1
	Madres nacidas en otras provincias españolas	4	1		1
	Madres nacidas en otros países	14	60	21	20

Otro aspecto destacable es que la gran mayoría del alumnado que no ha nacido en Catalunya tienen tanto padre como madre nacidos en otros países.

Tabla 6.6 Tabla de frecuencias de los años de residencia en Catalunya en función del centro educativo

Población	Centro	AÑOS DE RESIDENCIA EN CATALUNYA			
		Desde siempre	Menos de 3 años	Entre 3 y 7 años	Más de 7 años
Castelldefels	A	65.1%	19%	6.3%	9.5%
	F	60%	17.4%	8.7%	13.9%
Sant Boi	B	59.4%	15.6%	9.4%	15.6%
Cornellà	C	75.2%	7.4%	8.3%	9.1%
Viladecans	D	78.7%	19.7%	-	1.6%
Sant Andreu de la Barca	E	82.3%	3.2%	6.3%	8.2%
	G	83%	6.8%	4.5%	5.7%
TOTAL		73.8%	10.8%	6.4%	8.9%

Capítulo 6

Por otra parte, las poblaciones seleccionadas bajo el criterio de tener una mayor presencia de alumnado de diversidad cultural (Sant Boi y Castelldefels) aparecen como las poblaciones con una mayor proporción de alumnado que no ha residido desde siempre en Catalunya.

Tabla 6.7 *Tabla de frecuencias del país de nacimiento del alumnado*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	España	528	82,8
	Colombia	7	1,1
	Ecuador	7	1,1
	Marruecos	38	6,0
	Argentina	19	3,0
	Chile	2	,3
	China	3	,5
	Perú	8	1,3
	Libia	1	,2
	Bolivia	2	,3
	Venezuela	2	,3
	Uruguay	5	,8
	Bélgica	1	,2
	Ucrania	1	,2
	Cuba	1	,2
	Portugal	1	,2
	Polonia	2	,3
	República Dominicana	3	,5
	Rumania	3	,5
	Brasil	1	,2
	Holanda	1	,2
	Inglaterra	1	,2
	Bosnia	1	,2
	Total	638	100,0

Del alumnado nacido fuera de Catalunya, un 17.2% ha nacido en otros países, tal como se evidencia en la tabla 6.7. Los países que destacan por su mayor presencia como lugar de nacimiento del alumnado son Marruecos (6% del total del alumnado) y Argentina (3%). Si efectuamos este análisis por poblaciones, vemos como en la población de Castelldefels destacan países de origen latinoamericano como Argentina (9.6% del total del alumnado de la población), Colombia (2.8%) y Uruguay (2.8%); pero también destacan países de origen como Marruecos (2.8%). Por otra parte, en Sant Boi destacan por su presencia países de origen como Marruecos (18.8%) y China (6.3%). En Cornellà también es destacable Marruecos (8.3%) y Perú (3.3%). Mientras que en Viladecans y

Sant Andreu de la Barca destaca únicamente Marruecos como país natal del alumnado nacido fuera de España (5.5% y 5.7%, respectivamente).

Tabla 6.8 Frecuencias de los países natales del alumnado en función de las poblaciones de residencia

	Castelldefels		Sant Boi		Cornellà		Viladecans		Sant Andreu de la Barca	
	País natal alumnado		País natal alumnado		País natal alumnado		País natal alumnado		País natal alumnado	
		%		%		%		%		%
España	129	72,5%	22	68,8%	100	82,6%	198	90,4%	79	89,8%
Colombia	5	2,8%	1	3,1%					1	1,1%
Ecuador	2	1,1%	1	3,1%	3	2,5%			1	1,1%
Marruecos	5	2,8%	6	18,8%	10	8,3%	12	5,5%	5	5,7%
Argentina	17	9,6%					1	,5%	1	1,1%
Chile	1	,6%			1	,8%				
China	1	,6%	2	6,3%						
Perú	4	2,2%			4	3,3%				
Libia					1	,8%				
Bolivia					1	,8%	1	,5%		
Venezuela	1	,6%					1	,5%		
Uruguay	5	2,8%								
Bélgica							1	,5%		
Ucrania							1	,5%		
Cuba							1	,5%		
Portugal					1	,8%				
Polonia							2	,9%		
República Dominicana	1	,6%					1	,5%	1	1,1%
Rumania	3	1,7%								
Brasil	1	,6%								
Holanda	1	,6%								
Inglaterra	1	,6%								
Bosnia	1	,6%								
Total	178	100%	32	100%	121	100%	219	100%	88	100%

Estos datos se corresponden plenamente con las cifras de escolarización que se manejan desde el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en estos momentos, a excepción del alto porcentaje de China en Sant Boi que no se corresponde con los datos oficiales. Quizás se de este hecho por la constitución del grupo aula que se ha tomado como referencia en el muestreo intencional, y que muy probablemente responda a criterios de agrupación del centro.

Finalmente, el alumnado de la muestra del Baix Llobregat se autoidentifica con una o dos culturas a la vez (40.4% y 43.1% respectivamente). Un 11.8% se autoidentifica con 3 culturas simultáneamente, y sólo una persona lo hace con cinco.



Tabla 6.9 Frecuencias del nº de identificaciones culturales del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	6	,9
	1	258	40,4
	2	275	43,1
	3	75	11,8
	4	23	3,6
	5	1	,2
	Total	638	100,0

Si analizamos esta situación en función del tipo de identificación cultural, observamos como las personas que se identifican con las culturas catalana o española tienden a manifestar una o dos identificaciones culturales, y en el caso de la combinación entre cultura catalana y española, se tiende a considerar tres culturas. Por otra parte, en todos los casos en que el alumnado se identifica con tres y cinco culturas, se encuentran implicadas culturas de otros países o bien otras identificaciones como la gitana.

En general, se puede observar como el tipo de identificación más frecuente tiene relación con culturas del territorio español, aunque no únicamente catalanas. Concretamente, 240 casos se identifican con la cultura catalana y simultáneamente con la española u otras provincias españolas. Este fenómeno va en relación también con la frecuencia de alumnado que aún nacido en Catalunya, tiene padre y / o madre nacidos en otras provincias españolas.

Por otra parte, hay un número importante de casos (195) que únicamente se identifican con la cultura española u otras provincias. De hecho, identificaciones con la cultura autóctona, catalana, de forma aislada o con otras identificaciones aparecen 329 casos; mientras que con la española u otras provincias de España, se dan 503 casos. Otras identificaciones como la gitana o cristiana, representan sólo 32 casos; e identificaciones con culturas de otros países, 122, de las cuales, 73 se identifican únicamente con otros países.

1.3 PERCEPCIONES SOBRE EL DOMINIO Y USO LINGÜÍSTICO

Los idiomas castellano y catalán son los que se perciben con mayor grado de competencia por parte del alumnado. En este sentido, destaca la comprensión del

castellano, seguido del castellano oral, la lectura del castellano y la comprensión del catalán.

Tabla 6.10 Estadísticos descriptivos sobre el grado de autopercepción de la competencia lingüística

		nada	regular	bien	muy bien
Comprensión del castellano		4	12	82	540
	%	,6%	1,9%	12,9%	84,6%
Castellano oral		4	15	125	493
	%	,6%	2,4%	19,6%	77,4%
Lectura del castellano		5	33	196	403
	%	,8%	5,2%	30,8%	63,3%
Castellano escrito		6	50	251	328
	%	,9%	7,9%	39,5%	51,7%
Comprensión del catalán		5	51	197	381
	%	,8%	8,0%	31,1%	60,1%
Catalán oral		9	85	247	294
	%	1,4%	13,4%	38,9%	46,3%
Lectura del catalán		7	71	240	317
	%	1,1%	11,2%	37,8%	49,9%
Catalán escrito		15	105	271	243
	%	2,4%	16,6%	42,7%	38,3%
Comprensión del francés		386	196	45	7
	%	60,9%	30,9%	7,1%	1,1%
Francés oral		448	155	24	5
	%	70,9%	24,5%	3,8%	,8%
Lectura del francés		454	127	39	11
	%	71,9%	20,1%	6,2%	1,7%
Francés escrito		458	114	43	14
	%	72,8%	18,1%	6,8%	2,2%
Comprensión del Inglés		64	301	237	28
	%	10,2%	47,8%	37,6%	4,4%
Inglés oral		87	329	187	24
	%	13,9%	52,5%	29,8%	3,8%
Lectura del inglés		61	280	252	36
	%	9,7%	44,5%	40,1%	5,7%
Inglés escrito		77	295	211	42
	%	12,3%	47,2%	33,8%	6,7%

De los idiomas propuestos, el francés es el que en general se percibe con menor competencia lingüística. Destaca especialmente el francés oral con menores frecuencias. Es posible que la edad de los participantes incida en tener una percepción de la propia competencia lingüística más crítica: así lo manifiesta el estudio del CIDE en primaria (Broeder y Mijares, 2003:75) donde se detectó que a medida que aumentaba la edad el alumnado percibía menor competencia lingüística en idiomas aprendidos, como el inglés.



Tabla 6.11 Estadísticos descriptivos sobre la percepción del uso lingüístico

		nunca	a veces	a menudo	siempre
Castellano en casa		42	35	41	519
	%	6,6%	5,5%	6,4%	81,5%
Castellano en la escuela		9	70	251	305
	%	1,4%	11,0%	39,5%	48,0%
Castellano con amistades		9	19	53	554
	%	1,4%	3,0%	8,3%	87,1%
Catalán en casa		278	213	70	73
	%	43,8%	33,5%	11,0%	11,5%
Catalán en la escuela		23	189	272	151
	%	3,6%	29,8%	42,8%	23,8%
Catalán con amistades		341	183	72	37
	%	53,9%	28,9%	11,4%	5,8%
Francés en casa		583	41	2	3
	%	92,7%	6,5%	,3%	,5%
Francés en la escuela		523	85	16	4
	%	83,3%	13,5%	2,5%	,6%
Francés con amistades		595	28	2	1
	%	95,0%	4,5%	,3%	,2%
Árabe en casa		584	6	2	35
	%	93,1%	1,0%	,3%	5,6%
Árabe en la escuela		577	23	5	17
	%	92,8%	3,7%	,8%	2,7%
Árabe con amistades		576	18	7	21
	%	92,6%	2,9%	1,1%	3,4%
Inglés en casa		515	95	14	5
	%	81,9%	15,1%	2,2%	,8%
Inglés en la escuela		162	309	137	20
	%	25,8%	49,2%	21,8%	3,2%
Inglés con amistades		551	60	12	3
	%	88,0%	9,6%	1,9%	,5%

De hecho, si contrastamos estos datos con el uso lingüístico de estos idiomas, los resultados son bastante sorprendentes: el castellano es el idioma más utilizado en todos los contextos. Parece ser que más del 75% afirma utilizar siempre el castellano tanto en casa como con las amistades (81'5% y 87'1% respectivamente). Curiosamente, el 53'9% del alumnado afirma no utilizar nunca el catalán con sus amistades, a pesar de ser la segunda lengua con una marcada mayor competencia percibida. Estos datos coinciden con algunas investigaciones basadas en datos observados (Vila y Vial, 2003:213-215) donde el 60% manifiesta utilizar el castellano en el grupo de iguales, siendo entre las amistades donde existe un mayor uso del castellano por encima de otras opciones como el catalán.

Por otra parte, el catalán y el inglés destacan por su uso casi exclusivo en la escuela. De hecho, tal como señalan las estadísticas de la Comisión Europea (2005:11) el inglés es el idioma más aprendido en las escuelas europeas. El castellano de nuevo, lidera como idioma más utilizado. El 75% del alumnado manifiesta no utilizar *nunca* o *a veces* el inglés.

Finalmente, otros idiomas como el francés o el árabe tienen muy poca presencia teniendo en cuenta todo el alumnado, en todos los contextos. No obstante, si consideramos la proporción de alumnado nacido fuera de Catalunya, el árabe es uno de los idiomas con mayor presencia. Datos que son coincidentes en otras comunidades autónomas, como Madrid (Broeder y Mijares, 2003:63-65).

En cuanto a las opciones abiertas, donde el alumnado podía añadir otros idiomas en los que tuviera competencia, destacan por un mayor número de alumnado que los ha seleccionado, la identificación² del *italiano*, *árabe*, *marroquí*³, *portugués*, *gallego*. Si analizamos la competencia percibida, destacan idiomas como el *rumano*, *el ucraniano*, *el marroquí*², *el yugoslavo*⁴ y *el árabe*.

Por otra parte, acerca del uso lingüístico de los idiomas planteados por el alumnado destacan por su mayor presencia (tal como ha sucedido en el apartado anterior): el marroquí, *shelja*⁵, el gallego, el caló y el italiano. Si analizamos el uso lingüístico,

² La terminología utilizada para la designación de estos idiomas es respetuosa con la que el propio alumnado participante ha empleado, aunque en muchas ocasiones responde a distintos criterios y apreciaciones erróneas.

³ El *marroquí* entendemos que hace referencia al dialecto del árabe hablado en Marruecos. Tal como la página web oficial del gobierno marroquí indica se distingue entre el árabe clásico como lengua de enseñanza escolar y el dialecto árabe hablado en Marruecos (<http://www.mincom.gov.ma/>)

⁴ El idioma yugoslavo no existe en sí mismo, y en la antigua Yugoslavia se hablaban diversos idiomas distintos: *esloveno*, *serbio*, *croacio*, *bosnio* y *macedonio*. De forma, que el alumnado que señala hablar yugoslavo hace referencia a alguno de estos idiomas probablemente se haga referencia al *serbio* puesto que es la lengua hablada por el 95% de la población de la actual República Federal de Yugoslavia.

⁵ Entendemos que la denominación berebere responde al *amazigh* o dialecto árabe hablado en el Rif, los Atlas y el Souss y que varía según las regiones (tal como se señala en la web oficial del gobierno marroquí: <http://www.mincom.gov.ma/>). El término bereber es ofensivo dado el origen histórico del término (como una burla a una lengua ininteligible) y su vinculación con el término “bárbaro” griego, también despectivo (Castellanos, 2003). Para más información puede consultarse <http://www.congres-mondial-amazigh.org> o ponerse en contacto con la asociación catalano-amaziga ITRAN/ESTELS (msaddar@hotmail.com). Entendemos que el término shelja (o chelja) surge de la paradoja provocada por una política lingüística centralista en Marruecos (arabista), que añade complejidad al panorama lingüístico amazigh. La palabra "shelja" o "chelja" es utilizada por muchos marroquíes amazigh para denominar a su propia lengua (las lenguas amazigh), con independencia de la variante que sea. Esto es un indicador más del desconcierto que acarrea todo lo amazigh, y que se evidencia en nuestro diagnóstico.

destaca el contexto familiar como el de mayor uso de estos idiomas. Como más utilizados en casa destacan: marroquí², *amazigh*, *berebere* o *shelja*⁴, ucraniano, polaco, rumano, venezolano⁶, uruguayo⁷, yugoslavo, portugués y chino. En el contexto escolar, las puntuaciones en general son menores que en contexto familiar y de amistad. No obstante, destaca el uso del *amazigh* o *shelja*⁴, el polaco y el colombiano⁸ en la escuela. De forma similar el uso lingüístico en el contexto de amistad es bastante bajo, destacando idiomas y dialectos como el rumano, el *shelja* o *tamazight*⁴, el caló, el marroquí² y el colombiano⁷.

1.4 AMISTADES INTERCULTURALES

Casi el 50% del alumnado encuestado manifiesta tener “muchas” amistades autóctonas, (es decir, catalanes) tanto en el colegio como fuera. Destacan en menor medida, las amistades marroquíes en el colegio, seguidos de las amistades gitanas y marroquíes fuera del colegio. Más del 75% del alumnado tiene la percepción de no tener amistades de estos colectivos, o bien, muy pocas.

De las opciones abiertas, se han manifestado multitud de nuevas alternativas. En este sentido, son destacables por su mayor presencia: amistades colombianas, ecuatorianas, españolas, peruanas, francesas y chilenas, tanto dentro como fuera del centro escolar. Si analizamos la cantidad de amistades percibida por el alumnado, destacan también, las amistades mallorquinas fuera del centro escolar. Seguido de las amistades de la cultura española, dentro del colegio y fuera del colegio. Aspecto habitual, ya que en todos los centros parece ser la cultura mayoritaria. En tercer lugar, también destacan las amistades relacionadas con la cultura andaluza, fuera del colegio. Seguidas de las amistades valencianas fuera del colegio. Finalmente, también se perciben bastantes amistades “árabes” tanto dentro como fuera del colegio.

⁶ Entendemos que el venezolano es el dialecto hablado en Venezuela.

⁷ Entendemos que el uruguayo es el dialecto hablado en Uruguay.

⁸ Entendemos que el colombiano es el dialecto hablado en Colombia.

Tabla 6.12 Estadísticos descriptivos de las amistades interculturales percibidas por el alumnado

		ninguno	pocos	bastantes	muchos
Chinos del colegio		550	69	7	8
	%	86,8%	10,9%	1,1%	1,3%
Chinos fuera del colegio		496	117	7	13
	%	78,4%	18,5%	1,1%	2,1%
Argentinos del colegio		354	193	58	27
	%	56,0%	30,5%	9,2%	4,3%
Argentinos fuera del colegio		363	181	50	36
	%	57,6%	28,7%	7,9%	5,7%
Catalanes del colegio		29	86	139	249
	%	5,8%	17,1%	27,6%	49,5%
Catalanes fuera del colegio		45	94	114	248
	%	9,0%	18,8%	22,8%	49,5%
Gitanos del colegio		358	189	51	31
	%	56,9%	30,0%	8,1%	4,9%
Gitanos fuera del colegio		327	171	79	48
	%	52,3%	27,4%	12,6%	7,7%
Marroquíes del colegio		171	349	66	42
	%	27,2%	55,6%	10,5%	6,7%
Marroquíes fuera del colegio		322	203	50	50
	%	51,5%	32,5%	8,0%	8,0%

A continuación, pasamos a ofrecer algunos datos que se han revelado acerca de la validez y fiabilidad de los instrumentos, en esta aplicación empírica.

2. ALGUNOS DATOS SOBRE VALIDEZ Y FIABILIDAD

A pesar de haber tratado con profundidad estos aspectos en el capítulo anterior, con los datos obtenidos en esta aplicación definitiva, creemos que es de gran interés verificar aspectos de gran importancia para el análisis de este diagnóstico, como son la validez y la fiabilidad de los instrumentos, con una muestra más amplia. A continuación, relatamos los datos obtenidos en esta muestra respecto a la fiabilidad de los instrumentos, la relación entre variables, el análisis de ítems y el análisis factorial.

2.1 FIABILIDAD

La *escala de sensibilidad intercultural* presenta una fiabilidad del $\alpha = 0,8490$. Tal como se manifiesta en la tabla siguiente, la eliminación de algún ítem no aumenta significativamente la fiabilidad.



Tabla 6.13 Fiabilidad de la escala de sensibilidad intercultural

	Media escala si elimina el ítem	Varianza escala si elimina el ítem	Correlación ítem- total	Alpha si elimina ítem
E1	74,8148	139,3681	,3773	,8444
E2	74,4019	135,5489	,5728	,8370
E3	74,3501	138,1210	,3941	,8439
E4	74,3297	137,1522	,5008	,8397
E5	74,1334	138,0215	,5032	,8399
E6	74,2276	140,0377	,3424	,8459
E7	74,7363	134,2448	,4689	,8408
E8	74,3721	143,4321	,3068	,8466
E9	74,6217	137,5532	,4856	,8403
E10	74,7520	141,6302	,3331	,8459
E11	74,4411	136,2469	,4973	,8396
E12	74,3516	137,3447	,4740	,8406
E13	74,7017	140,7159	,3342	,8460
E14	74,4647	135,3089	,5150	,8388
E15	74,4066	138,7762	,4303	,8423
E16	74,6688	140,9986	,3361	,8459
E17	74,4662	135,1298	,5590	,8373
E18	74,1947	134,4337	,5628	,8369
E19	74,6327	137,6290	,4240	,8426
E20	74,4490	138,0245	,4709	,8409
E21	74,4882	147,3666	,1017	,8541
E22	75,1162	146,4393	,1389	,8528

Las diferencias de este coeficiente respecto a la aplicación piloto, podrían ser debidas al momento de la aplicación (final de curso con una posible mayor dispersión del alumnado); así como, a la mayor diversidad de edades, con la ampliación al primer y segundo curso de la ESO⁹ en esta aplicación definitiva.

Para estudiar la posible influencia de este segundo hecho, se ha estudiado la fiabilidad de los dos grupos por separado (alumnado del primer curso y del segundo), y aunque parece aumentar la fiabilidad en el segundo curso, las diferencias no son notables (0'8339 en primero y 0'8632 en segundo).

Por otra parte, la fiabilidad del *test de competencia comunicativa intercultural* es del $\alpha = 0,6125$ (alpha de Crombach). Tal como se manifiesta en la tabla 6.14, la eliminación de algún ítem no aumenta significativamente la fiabilidad. Estos datos son muy parecidos a los obtenidos en las pruebas piloto, presentadas en el capítulo anterior.

⁹ En las aplicaciones piloto, siempre fueron grupos de segundo curso de educación secundaria obligatoria (ESO), mientras que en esta aplicación definitiva, la muestra consta de grupos de segundo y primer curso.

Tabla 6.14 *Fiabilidad del test de competencia comunicativa intercultural*

	Media escala si elimina el ítem	Varianza escala si elimina el ítem	Correlación ítem- total	Alpha si elimina ítem
P1T1	7,4781	8,8182	,1412	,6103
P1T2	7,3323	8,4640	,3390	,5838
P1T3	7,5705	8,2454	,3356	,5810
P1T4	7,6803	8,4188	,2750	,5905
P1T5	7,7774	8,8515	,1357	,6108
P1T6	7,7273	8,5220	,2451	,5951
P1T7	7,8166	8,7214	,1951	,6023
P1T8	7,5815	8,7524	,1535	,6089
P1T9	7,9420	9,2227	,0403	,6196
P1T10	7,4091	8,3551	,3367	,5823
P1T11	7,6724	8,4435	,2651	,5920
P1T12	7,4937	8,1342	,3910	,5728
P1T13	7,5815	8,4101	,2747	,5905
P1T14	7,5768	8,1189	,3822	,5735
P1T15	7,8150	9,3001	-,0192	,6310
P1T16	7,8417	8,5667	,2660	,5926
P1T17	7,7837	8,9170	,1133	,6139
P1T18	7,8119	9,0101	,0855	,6173

2.2 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE DIMENSIONES

En la *escala de sensibilidad intercultural*, como puede observarse en la tabla 6.15, todas las dimensiones correlacionan entre ellas y con el total de forma significativa, con un riesgo de error del 1%.

Tabla 6.15 *Matriz de correlaciones entre dimensiones de la escala de sensibilidad intercultural*

		Correlaciones						
Rho de Spearman			Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
Implicación en la interacción	Coefficiente de correlación	1,000		,648**	,459**	,439**	,432**	,844**
	Sig. (bilateral)		,	,000	,000	,000	,000	,000
	N	638	638	638	637	638	638	638
Respeto ante las diferencias culturales	Coefficiente de correlación	,648**	1,000		,410**	,520**	,319**	,831**
	Sig. (bilateral)	,000	,		,000	,000	,000	,000
	N	638	638	638	637	638	638	638
Confianza	Coefficiente de correlación	,459**	,410**	1,000		,338**	,340**	,697**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,		,000	,000	,000
	N	637	637	637	637	637	637	637
Disfrute de la interacción	Coefficiente de correlación	,439**	,520**	,338**	1,000		,131**	,628**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,		,001	,000
	N	638	638	637	638	638	638	638
Atención durante la interacción	Coefficiente de correlación	,432**	,319**	,340**	,131**	1,000		,549**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,		,000
	N	638	638	637	638	638	638	638
Puntuación total en la escala	Coefficiente de correlación	,844**	,831**	,697**	,628**	,549**	1,000	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,	
	N	638	638	637	638	638	638	638

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Capítulo 6

Se observa de este modo, que los distintos constructos están íntimamente relacionados entre ellos.

Por otra parte, los componentes del *test de competencia comunicativa intercultural* presentan una coherencia similar. Como puede observarse en la tabla 6.16, las dos dimensiones del test correlacionan entre ellas y con el total de forma significativa, con un riesgo de error del 1%. Se evidencia de este modo, que los distintos constructos también están íntimamente relacionados entre ellos.

Tabla 6.16 Tabla de correlaciones entre las competencias cognitiva y comportamental y sus totales

		Total cognitivo	Total comporta mental	Total Competencia
Total cognitivo	Coefficiente de correlación	1,000	,334**	,749**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,000
	N	637	637	637
Total comportamental	Coefficiente de correlación	,334**	1,000	,863**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,000
	N	637	637	637
Total Competencia	Coefficiente de correlación	,749**	,863**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,
	N	637	637	638

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por otra parte, tal como se evidencia en la tabla 6.17, parece ser que muchos de los elementos que se extraen de los distractores del test, están íntimamente relacionados con la competencia comunicativa intercultural, de forma inversa.

Tabla 6.17 Correlaciones entre elementos y la competencia cognitiva, afectiva y comportamental

		Afectiva (escala actitudes)	Cognitiva (test de competencia)	Comportamen- tal (test)
Total Resistència	Coefficiente de correlación	-,494**	-,303**	-,594*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	620	637	637
Total Etnocentrismo	Coefficiente de correlación	,060	,057	-,080*
	Sig. (bilateral)	,135	,149	,044
	N	620	637	637
Total Ignorancia	Coefficiente de correlación	,023	-,232**	-,072
	Sig. (bilateral)	,570	,000	,071
	N	620	637	637

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Concretamente, la resistencia activa a la comunicación intercultural es un aspecto que correlaciona de forma negativa significativa ($\alpha = 0.05$) con los componentes cognitivo, afectivo y comportamental. Evidenciando que aquel alumnado que se resiste a la comunicación intercultural no es competente en ninguno de los niveles afectivo, cognitivo o comportamental.

El etnocentrismo parece correlacionar significativamente y de forma negativa con los aspectos comportamentales, evidenciando que quien manifiesta actitudes etnocéntricas no es competente a nivel comportamental. De forma similar sucede con la ignorancia o falta de conocimiento que tiene una relación negativa significativa con los aspectos cognitivos. En otras palabras, aquel alumnado que ha manifestado esta falta de conocimiento ante la comunicación intercultural, lógicamente, no ha manifestado tener competencia comunicativa intercultural de carácter cognitivo.

Tabla 6.18 Correlaciones entre componentes del test y la escala

		Total cognitivo	Total comportamental	Total Competencia
Puntuación total en la escala	Correlación de Pearson	,199**	,473**	,431*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	620	620	620
Implicación en la interacción	Correlación de Pearson	,186**	,465**	,416*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	637	637	638
Respeto ante las diferencias culturales	Correlación de Pearson	,223**	,452**	,427*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	637	637	638
Confianza	Correlación de Pearson	,128**	,253**	,241*
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000
	N	636	636	637
Disfrute de la interacción	Correlación de Pearson	,173**	,294**	,293*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	637	637	638
Atención durante la interacción	Correlación de Pearson	,088*	,272**	,232*
	Sig. (bilateral)	,026	,000	,000
	N	637	637	638

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Finalmente, si analizamos los componentes del test de competencia comunicativa intercultural (componente cognitivo y comportamental) y la escala de sensibilidad intercultural (implicación, respeto, confianza, disfrute y atención), vemos como ambos instrumentos responden a un mismo constructo de competencia comunicativa intercultural. Efectivamente, en la tabla 6.18 se evidencia como todos estos componentes correlacionen entre ellos de forma significativa y positiva.



Concretamente, este análisis implica que la competencia cognitiva, comportamental y afectiva en sus distintas dimensiones, tienen una relación de dependencia mutua. De hecho, desde el modelo teórico en el que situamos el constructo de la competencia comunicativa intercultural, definido ampliamente en el tercer capítulo de esta tesis, se sostiene que el desarrollo de la competencia cognitiva y afectiva, supone el desarrollo de la competencia de carácter comportamental para afrontar con éxito la comunicación intercultural.

2.3 ANÁLISIS DE ÍTEMS

El análisis de ítems de la *escala de sensibilidad intercultural* manifiesta resultados muy similares a los obtenidos en las aplicaciones piloto. Tal como se refleja en la tabla 6.19, se obtiene que todos ellos son homogéneos con el total que se mide en la escala, y al mismo tiempo, discriminan entre el grupo con mayores puntuaciones respecto al grupo con puntuaciones más bajas. No obstante, es destacable como en general los índices de atracción son bastante elevados (a excepción del ítem 22), respecto a los de rechazo, aspecto que justificaría probablemente, las puntuaciones bastante favorables obtenidas en el grupo que compone la muestra de alumnado.

Tabla 6.19 Análisis de ítems de la escala de sensibilidad intercultural

Nº ÍTEM	ÍNDICE ATRACCIÓN	ÍNDICE RECHAZO	HOMOGENEIDAD	DISCRIMINACIÓN
1	44.1%	23.4%	Si*	Si*
2	64.3%	14.9%	Si*	Si*
3	57.3%	18.2%	Si*	Si*
4	68.2%	14.3%	Si*	Si*
5	77.1%	10%	Si*	Si*
6	65.2%	16.1%	Si*	Si*
7	47.4%	26.5%	Si*	Si*
8	59.1%	8.6%	Si*	Si*
9	49.7%	16%	Si*	Si*
10	42.6%	20.7%	Si*	Si*
11	56.2%	16.5%	Si*	Si*
12	59.6%	14.6%	Si*	Si*
13	48.1%	20.8%	Si*	Si*
14	62.5%	19.4%	Si*	Si*
15	57.9%	14.9%	Si*	Si*
16	48.5%	17.9%	Si*	Si*
17	57.8%	15%	Si*	Si*
18	67.4%	13.8%	Si*	Si*
19	50.3%	24.5%	Si*	Si*
20	55.6%	13.2%	Si*	Si*
21	53%	15.8%	Si*	Si*
22	25.1%	26.2%	Si*	Si*

*Significatividad con un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0.01$)

Por otra parte, el análisis de ítems del *test de competencia comunicativa intercultural* pone de relieve que todos ellos son homogéneos con el total que se mide en la escala, y al mismo tiempo, discriminan entre el grupo con mayores puntuaciones respecto al grupo con puntuaciones más bajas, a excepción del ítem 15, tal como se refleja en la tabla 6.20.

Los ítems en general tienen una gran variabilidad de dificultad / facilidad tal como puede apreciarse desde sus índices. En este sentido, destacan ítems por su grado de dificultad como el 15, 7, 9, 18; y por su facilidad: 2, 10, 12.

Tabla 6.20 Análisis de ítems del test de competencia intercultural

Nº ÍTEM	ÍNDICE FACILIDAD	ÍNDICE DIFICULTAD	HOMOGENEIDAD	DISCRIMINACIÓN
1	63.3%	36.7%	Si*	Si*
2	77.9%	22.1%	Si*	Si*
3	54.1%	45.9%	Si*	Si*
4	43.1%	56.9%	Si*	Si*
5	33.4%	66.6%	Si*	Si*
6	38.4%	61.6%	Si*	Si*
7	29.5%	70.5%	Si*	Si*
8	53%	47%	Si*	Si*
9	16.9%	83.1%	Si*	Si*
10	70.2%	29.8%	Si*	Si*
11	43.9%	56.1%	Si*	Si*
12	61.8%	38.2%	Si*	Si*
13	53%	47%	Si*	Si*
14	53.4%	46.6%	Si*	Si*
15	29.6%	70.4%	Si*	No
16	27%	73%	Si*	Si*
17	32.8%	67.2%	Si*	Si*
18	29.9%	70.1%	Si*	Si*

*Significatividad con un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0.01$)

2.4 ANÁLISIS FACTORIAL

En la *escala de sensibilidad intercultural*, el análisis factorial presenta una posible estructura de 5 factores que responden al 51,458% de la varianza. En la tabla 6.21 se han marcado en negrita aquellos ítems que más saturan en cada uno de los factores.

Respecto a los ítems que configuran cada uno de los 5 factores manifestados, se pueden hacer las siguientes apreciaciones:

Factor 1: Compuesto por los ítems 3, 6, 7, 11, 12, 15, 18 y 19, coincide que se trata de casi la totalidad de los juicios negativos de la escala, junto con el ítem 21 que satura de forma negativa en el último factor.

Factor 2: Este factor, compuesto por los ítems 1, 2, 13, 14, 16 y 17 responde a juicios relativos al grado de disfrute, observación, mostrar comprensión y ser de mente abierta. Todos ellos aspectos que van ligados a la manifestación de sensibilidad intercultural.

Factor 3: Compuesto por los ítems 8, 9, 10, y 20 (y un poco el 19 compartido por el factor 1) representan aspectos ligados a la seguridad en uno/a mismo/a. El ítem 20 referente a la sociabilidad, puede entenderse como una manifestación a los demás de la seguridad en una/o misma/o.

Factor 4: Compuesto básicamente por los ítems 4 y 5, refleja el respeto a las diferencias culturales, tanto a nivel de comportamientos como de creencias.

Factor 5: Compuesto por los ítems 19, 21 y 22 reflejan aspectos como la sensibilidad a las sutilezas y en negativo saturan sentimientos negativos que afectan a tal sensibilidad, como la negatividad, o la percepción de dificultad.

Tabla 6.21 Matriz de componentes en la escala de sensibilidad intercultural

	Componente				
	1	2	3	4	5
E1		,619		,316	
E2		,613			
E3	,652				
E4				,712	
E5				,678	
E6	,624				
E7	,544	,341			
E8			,768		
E9			,696		
E10			,686		
E11	,655				
E12	,597				
E13		,530		,336	
E14		,686			
E15	,656				
E16		,634			
E17	,409	,485			
E18	,655				
E19	,431		,348		-,373
E20			,480		
E21					-,698
E22					,689

Por otra parte, el análisis factorial del *test de competencia comunicativa intercultural* pone de manifiesto que 6 factores explican el 48.239% de la varianza, que se identifican en la tabla 6.22.

Factor 1: Compuesto por los ítems 7, 10, 11, 12, 13 y 14, refleja la diversidad comunicativa no verbal y de elementos culturales que afectan a la comunicación intercultural.

Factor 2: Compuesto por los ítems 2, 3, 4 y 5, engloban aspectos de comunicación verbal en situaciones interculturales.

Factor 3: Se identifican los ítems 1, 15 y 16, que manifiestan aspectos de prosémica en la comunicación no verbal intercultural.

Factor 4: Compuesto por los ítems 6 y 18, que versan sobre cómo las diferencias culturales pueden afectar a las relaciones interculturales.

Factor 5: Compuesto por los ítems 8 y 17, recoge la diversidad cultural en cuanto al tratamiento de las jerarquías. Curiosamente, el ítem 8 trata sobre la situación entre el català y el castellano en Catalunya y satura de forma negativa en este factor.

Factor 6: Identificado básicamente por el ítem 9 versa sobre las diferencias en el discurso y cambio de turnos en una conversación intercultural.

Tabla 6.22 Matriz de componentes rotados del análisis factorial

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
competencia 1			,539			-,328
competencia 2	,367	,410				
competencia 3		,587				
competencia 4		,546				
competencia 5		,623				
competencia 6		,378		,632		
competencia 7	,564					
competencia 8					-,504	-,260
competencia 9						,852
competencia 10	,580			,254		
competencia 11	,457		,409			
competencia 12	,669					
competencia 13	,583			,261		
competencia 14	,420	,390			-,318	
competencia 15			,633			
competencia 16		,401	,543			
competencia 17					,740	
competencia 18				,755		

Una vez verificada la validez y fiabilidad de ambos instrumentos, pasamos a continuación a detallar el diagnóstico efectuado al alumnado de primer ciclo de educación secundaria obligatoria de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. En primer lugar nos detendremos en el análisis de la sensibilidad intercultural del alumnado, para precisar más adelante el análisis de los componentes cognitivo y comportamental.

3. LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DEL ALUMNADO DEL BAIX LLOBREGAT

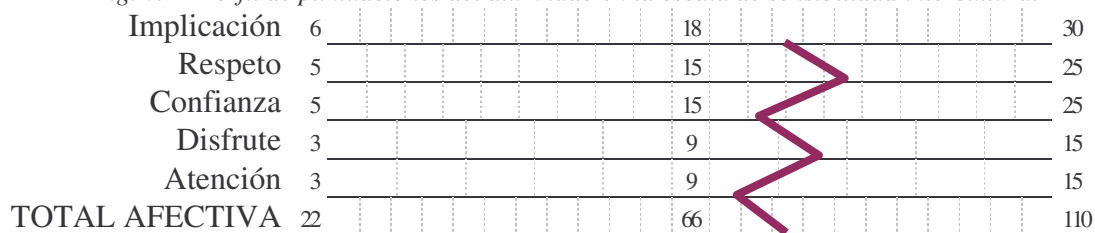
Para medir la competencia comunicativa afectiva del alumnado recordamos que se ha utilizado la escala de actitudes de 22 ítems de *sensibilidad intercultural*, que comprende 5 dimensiones o competencias básicas: la atención durante la interacción, la confianza, el grado de disfrutar de la interacción, el respeto a las diferencias culturales y el grado de implicación en la comunicación intercultural, tal como se presenta en la tabla 6.23, junto con las puntuaciones teóricas¹⁰ posibles, para poder entender mejor las puntuaciones obtenidas por el alumnado participante en este diagnóstico.

Tabla 6.23 Puntuaciones teóricas de la escala de sensibilidad intercultural

DIMENSIONES	PUNTUACIÓN MÍNIMA TEÓRICA	PUNTUACIÓN INDECISA TEÓRICA	PUNTUACIÓN MÁXIMA TEÓRICA
Implicación en la interacción	6	18	30
Respeto ante las diferencias culturales	5	15	25
Confianza	5	15	25
Disfrute de la interacción	3	9	15
Atención durante la interacción	3	9	15
TOTAL ESCALA	22	66	110

En la figura 1 representamos el perfil de puntuaciones del alumnado participante en general. Se refleja claramente como en todos los casos, las medias de puntuaciones obtenidas superan las puntuaciones teóricas de indecisión, representadas en la figura.

Fig. 6.1 Perfil de puntuaciones del alumnado en la escala de sensibilidad intercultural



Concretamente, parece ser que el alumnado ha obtenido mayores puntuaciones en cuanto al respeto de las diferencias culturales y el disfrutar de la interacción, y menores puntuaciones en lo que respecta a la implicación en la interacción, la confianza y la

¹⁰ Las puntuaciones teóricas se han calculado a partir del número de ítems que tiene cada dimensión, y que constituye por tanto la referencia a las puntuaciones mínima, máxima e indecisa posibles (teóricas), calculadas bajo el supuesto de puntuar 1, 5 o 3 en todos los ítems, respectivamente.

atención durante la comunicación intercultural. Aunque, tal como puede apreciarse en la tabla 6.24, todas las puntuaciones medias del grupo son bastante elevadas, tanto en las puntuaciones totales como en los subtotales que hacen referencia a cada dimensión. Destaca la *atención durante la interacción* como la dimensión donde el alumnado ha obtenido menores puntuaciones en general. No obstante, esta dimensión es la que presenta una mayor dispersión¹¹, aunque en todos los casos se evidencia diversidad de actitudes, ya que todas las dimensiones obtienen puntuaciones mínimas y máximas teóricas.

Tabla 6.24 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en la escala de sensibilidad intercultural

	Estadísticos					Percentiles		
	N	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	25	50	75
Implicación en la interacción	638	21,21	4,16	6	30	18,00	21,00	24,00
Respeto ante las diferencias culturales	638	18,65	3,87	5	25	16,00	19,00	21,00
Confianza	637	17,44	3,57	5	25	15,00	17,00	20,00
Disfrute de la interacción	638	10,88	2,43	3	15	9,00	11,00	13,00
Atención durante la interacción	638	9,88	2,40	3	15	9,00	10,00	11,00
Puntuación total en la escala	620	76,49	11,53	31	106	69,00	77,00	84,00

En general, se puede considerar que el resto de aspectos incluyendo el total, sitúa al grupo en una posición de actitud bastante favorable y próxima a una sensibilidad intercultural inicial, que manifiesta diferencias significativas respecto a la indecisión. Es decir, en todos los casos las medias obtenidas por la muestra en general, son significativamente superiores a la media teórica de indecisión, con un nivel de confianza del 95%. Aspecto que justifica plenamente la necesidad de desarrollar estas actitudes en el alumnado de esta edad madurativa.

A continuación, pretendemos detallar un poco más este análisis estudiando estos resultados en grupos concretos de alumnado, ya que en estudios como el de Dinges y Lieberman (1989) destacan como los factores situacionales a menudo inciden en gran medida en la competencia comunicativa intercultural.

¹¹ Calculando el coeficiente de variación, se obtienen los siguientes datos: implicación (19,61%), respeto (20,75%), confianza (20,47%), disfrute (22,34%), atención (24,29%), total (15,07%).

3.1 COMPARANDO ALGUNOS RESULTADOS

Los resultados que se presentan en la tabla 6.25 hacen referencia a las medias aritméticas obtenidas por el alumnado del grupo, en función del centro educativo en el que estudian.

De forma general, destacan ciertas diferencias entre la sensibilidad intercultural del alumnado de los diversos centros. Concretamente, las diferencias en las puntuaciones totales en los distintos centros son significativas con un nivel de confianza del 99%, produciendo consecuentemente diferencias significativas en la sensibilidad intercultural entre las poblaciones implicadas en la muestra.

En este sentido, destacan en general los dos centros de Castelldefels (A y F) y uno de Viladecans (E) con las puntuaciones más favorables, mientras que los centros de Sant Boi de Llobregat (B), Viladecans (E) y Sant Andreu de la Barca (G), obtienen ligeramente menores puntuaciones.

Tabla 6.25 Medias de puntuaciones en función del centro educativo

	A	B	C	D	E	F	G
Implicación	23	20	20	21	21	23	20
Respeto	20	15	18	18	19	20	18
Confianza	19	17	17	17	17	19	17
Disfrute	11	10	11	11	11	11	11
Atención	10	10	10	10	10	10	10
TOTAL	81	71	74	76	76	82	75

Al mismo tiempo, en las puntuaciones subtotales por dimensiones, se han obtenido diferencias significativas en las dimensiones de implicación en la interacción, respeto a las diferencias culturales y confianza en la interacción, mientras que no se han revelado como significativas las diferencias por centros de la capacidad de disfrutar y la atención en la interacción. De nuevo, los centros de la población de Castelldefels (A y F) son los que más destacan en estas puntuaciones.

Si analizamos las diferencias entre las diferentes poblaciones, obtenemos diferencias significativas con un nivel de significación del 95% en todos los subtotales y total, con excepción de la atención en la interacción. Evidenciando de este modo, como Castelldefels es la población con medias más elevadas en todas las dimensiones y en el

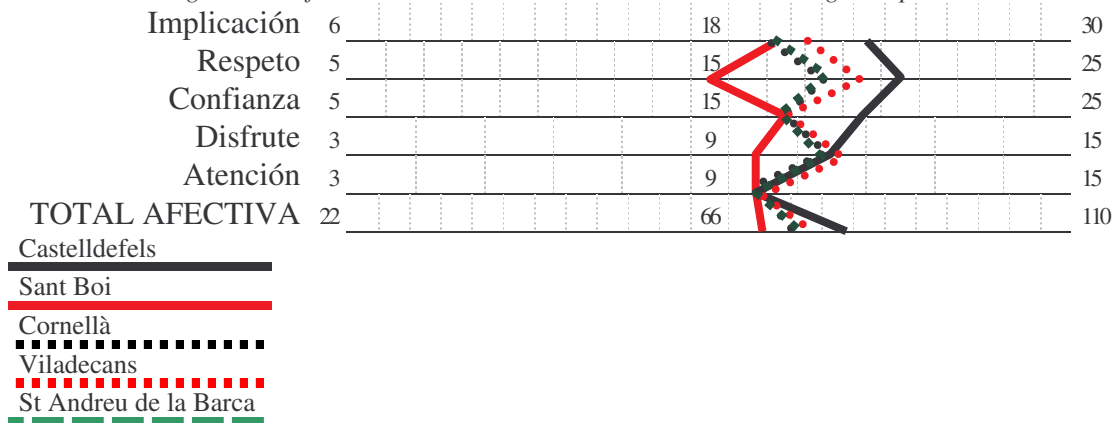
total; mientras que poblaciones como Sant Boi obtienen menores puntuaciones sobre sensibilidad intercultural.

Tabla 6.26 Medias de puntuaciones en función de la población del Baix Llobregat

	Castelldefels	Sant Boi	Cornellà	Viladecans	Sant Andreu de la Barca
Implicación en la interacción	23	20	20	21	20
Respeto ante las	20	15	18	19	18
Confianza	19	17	17	17	17
Disfrute de la interacción	11	10	11	11	11
Atención durante la	10	10	10	10	10
Puntuación total en la	81	71	74	76	75

Los perfiles de respuesta según las poblaciones, tal como representamos en la figura 6.2, manifiestan que Cornellà y Sant Andreu de la Barca presentan el mismo patrón de medias de respuesta, siendo éste muy cercano también al de Viladecans. En cambio, Sant Boi y Castelldefels manifiestan perfiles un tanto distintos. Siendo Sant Boi la población con puntuaciones más bajas y por tanto con menor sensibilidad intercultural y Castelldefels, la de puntuaciones más elevadas, y por tanto con mayor sensibilidad intercultural.

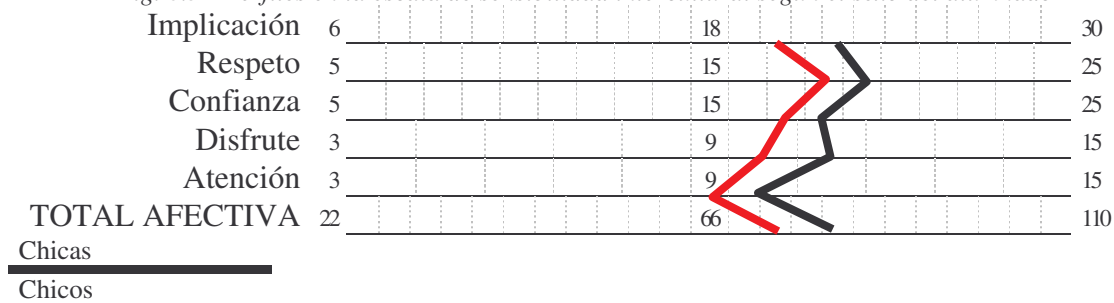
Fig. 6.2 Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según la población



A continuación, profundizaremos en las variables del alumnado para poder analizar con más detalle las causas posibles de estas diferencias.

casos sobresalen competencias afectivas como el respeto a las diferencias culturales y se identifican aspectos menos desarrollados como la atención a la interacción, la confianza o el saber disfrutar de la interacción intercultural. No obstante, entre ambos perfiles se da una ligera diferencia, situando a las chicas en un nivel más desarrollado de la competencia comunicativa intercultural en la dimensión afectiva.

Fig. 6.3 Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según el sexo del alumnado



A continuación, profundizamos en otros elementos que desatacan a una parte del alumnado con puntuaciones mayores respecto a la sensibilidad intercultural.

3.2.2 LAS IDENTIFICACIONES CULTURALES UN ASPECTO RELEVANTE

Las autoidentificaciones que el alumnado manifiesta tener también es una variable importante relacionada con la sensibilidad intercultural. Parece ser que en aumentar el número de autoadscripciones culturales también se da una mayor sensibilidad intercultural, tal como se evidencia en la tabla 6.28.

Tabla 6.28 Medias de puntuaciones en función del nº de autoidentificaciones del alumnado

	Nº de autoidentificaciones culturales					
	0	1	2	3	4	5
Implicación en la interacción	23	21	21	22	22	21
Respeto ante las diferencias	18	18	19	19	20	21
Confianza	15	17	17	17	18	20
Disfrute de la interacción	12	11	11	12	11	13
Atención durante la interacción	9	10	10	10	10	10
Puntuación total en la escala	76	75	77	78	81	82

Ambas variables correlacionan de forma significativa con un riesgo de error del 5%. De este modo, parece ser que en aumentar el número de pertenencias culturales aumenta también el grado de sensibilidad intercultural, tanto en las puntuaciones totales, como

Capítulo 6

en las dimensiones de respeto a las diferencias culturales y el grado de disfrute en la interacción. Aunque, las dimensiones de implicación, confianza y atención en la interacción parecen no estar relacionadas con el número de adscripciones culturales.

Por otra parte, el tipo de adscripciones culturales a los que se autopercebe cada alumno/a también es un elemento a tener en consideración para este análisis. Parece ser que a nivel general, una de las opciones con mayores medias en las puntuaciones de sensibilidad intercultural, reside en adscripciones únicamente amplias (por ejemplo: europea, ciudadana del mundo, etc.), frente a las locales por regiones o países.

Por otra parte, las pertenencias simultáneamente a provincias españolas, a la catalana y a adscripciones más amplias, parecen presentar las puntuaciones más bajas, tal como se presenta en la tabla 6.29. De hecho, las diferencias son significativas con un riesgo de error del 5% en las puntuaciones totales, en el respeto a las diferencias culturales, el grado de disfrute y la implicación en la interacción.

Tabla 6.29 Medias de puntuaciones en función del tipo de adscripciones culturales

Identificaciones culturales	Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
Solo Catalana	22	19	18	11	9	77
Sólo provincias españolas	20	18	17	11	10	74
Sólo otras identificaciones minoritarias	21	20	18	13	11	82
Sólo otros países	23	18	18	10	10	79
Sólo identificaciones más amplias	29	25	24	13	15	102
Catalana+otras minorías	19	22	16	13	8	75
Catalana+otros países	25	22	21	12	10	89
Provincias españolas+otras minorías	20	18	17	10	9	72
Provincias españolas+otros países	24	20	19	12	10	83
Otras minorías+otros países	22	21	21	9	11	80
Catalana+otras provincias españolas+otras minorías	22	20	18	11	11	79
Catalana+Provincias españolas+otros países	23	20	18	11	10	81
Otras provincias españolas+otras minorías+otros países	28	24	20	15	13	98
Catalana+otras provincias españolas	21	19	17	11	10	77
Otros países+identificaciones más amplias	18	12	18	11	7	65
Catalana+provincias españolas+identificaciones más amplias	16	15	16	9	12	68
Catalana+provincias españolas+otras minorías+otros países	21	21	20	13	10	82

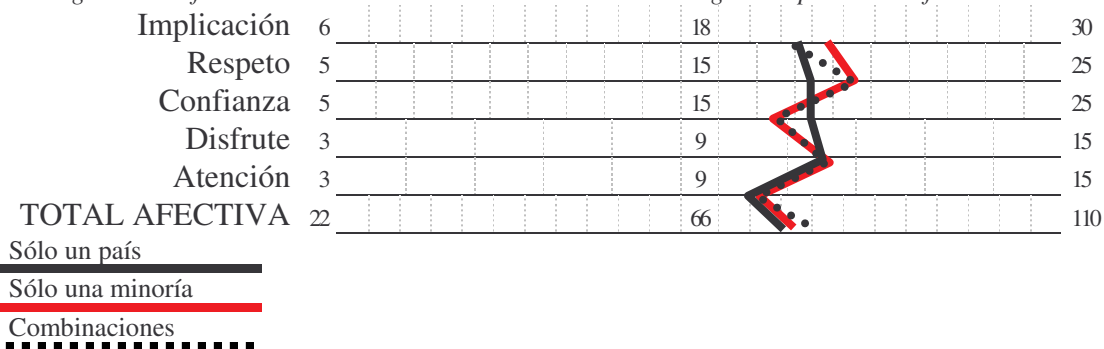
Si agrupamos el alumnado en función de tres categorías como son: el que se autoidentifica únicamente con un país, el que lo hace únicamente con una minoría étnica, y el que lo hace con una combinatoria de los anteriores, obtenemos los datos que representamos en la tabla 6.30 y que nos pueden ayudar a confeccionar los siguientes perfiles.

Tabla 6.30 Medias de puntuaciones en función del tipo de identificación del alumnado

	Identificación país	Identificación minoritaria	Identificación combinada
Implicación en la interacción	<i>21,09</i>	<i>21,62</i>	<i>21,23</i>
Respeto ante las diferencias culturales	<i>18,10</i>	<i>18,64</i>	<i>19,10</i>
Confianza	<i>17,54</i>	<i>17,10</i>	<i>17,42</i>
Disfrute de la interacción	<i>10,56</i>	<i>11,20</i>	<i>11,08</i>
Atención durante la interacción	<i>9,87</i>	<i>9,52</i>	<i>9,96</i>
Puntuación total en la escala	<i>75,79</i>	<i>76,20</i>	<i>77,13</i>

De esta forma, en la figura 6.4 podemos observar los perfiles que se obtienen del alumnado según el tipo de identificación cultural. Se aprecian claramente diferencias importantes, en cuanto a los dos variables comentadas en este apartado: el número de identificaciones culturales y la amplitud de las mismas.

Fig. 6.4 Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según el tipo de identificación cultural



Concretamente, se observa como las puntuaciones ligeramente más bajas pertenecen al alumnado que se identifica únicamente con un solo país. Mientras que el alumnado que tiene múltiples identificaciones obtiene mayores puntuaciones. Por otra parte, el alumnado que se identifica con más de una cultura y el que lo hace únicamente con culturas o etnias minoritarias, tienen perfiles de puntuaciones semejantes.

Es destacable, como el alumnado que se identifica únicamente con grupos minoritarios es el alumnado que obtiene mayores puntuaciones en la *implicación en la interacción*. Curiosamente, el alumnado que se identifica únicamente con un solo país (mayoritariamente España) es el que obtiene menores puntuaciones el *respeto a las diferencias culturales*, y mayores puntuaciones en la *confianza durante la interacción*.

3.2.3 VIVIR ENTRE CULTURAS

Las medias de puntuaciones en función de los años de residencia en Catalunya, ofrece una cierta tendencia a obtener mayores puntuaciones el alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya, respecto al que si lo ha hecho. Aunque parece ser que el *disfrute en la interacción* y el *respeto ante las diferencias culturales* son aspectos donde las puntuaciones más bajas corresponden al grupo que reside en Catalunya desde hace menos de 3 años.

De hecho, a excepción de estas dos dimensiones, el resto y el total correlacionan de forma positiva y significativa (95% de confianza) con los años de residencia en Catalunya, de manera que a medida que disminuyen los años de residencia en Catalunya, aumenta el grado de sensibilidad intercultural.

Tabla 6.31 Medias de puntuaciones en función de los años de residencia en Catalunya

	Años de residencia en Catalunya			
	Desde siempre	Menos de 3 años	Entre 3 y 7 años	Más de 7 años
Implicación en la interacción	21	23	23	22
Respeto ante las	19	18	19	19
Confianza	17	19	18	18
Disfrute de la interacción	11	10	11	12
Atención durante la	10	11	11	10
Puntuación total en la	76	79	81	79

Si efectuamos el análisis distinguiendo el lugar de nacimiento del alumnado, entre aquel que ha nacido en Catalunya, en otras regiones de España o en otros países, podemos observar como las diferencias son estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en todas las dimensiones a excepción del respeto a las diferencias culturales. Se evidencia que el alumnado nacido en otros países obtiene mayores puntuaciones en cuanto a implicación, confianza, disfrute y atención en la interacción intercultural, siendo más sensible interculturalmente. Entre el alumnado autóctono y el nacido en otras provincias españolas, las diferencias no son estadísticamente significativas, mostrando perfiles de puntuaciones bastante similares.

Tabla 6.32 Medias de puntuaciones en función del lugar de nacimiento del alumnado

	Nacimiento en Catalunya	Nacimiento en otras provincias españolas	Nacimiento en otros países
Implicación en la interacción	20,81	21,34	22,86
Respeto ante las diferencias culturales	18,58	18,57	18,96
Confianza	17,11	17,98	18,56
Disfrute de la interacción	10,95	11,33	10,32
Atención durante la interacción	9,71	10,55	10,26
Puntuación total en la escala	75,53	78,52	79,72

Del mismo modo, podemos observar como las diferencias son significativas ($\alpha = 0.05$) en función del lugar de nacimiento de padres y madres también. Parece ser que el alumnado con madres nacidas en otros países tienen una mayor sensibilidad intercultural en general, pero también una mayor confianza e implicación en la interacción. De forma similar, el alumnado con padres nacidos en otros países también presentan una mayor confianza e implicación en la interacción. De hecho, Massot (2003:114-117) advierte las múltiples ventajas de las y los jóvenes que viven entre culturas; es decir las aportaciones que supone la biculturalidad o identidades heterogéneas. Entre estas aportaciones, Massot (2003:183-188) destaca competencias como la comprensividad, la tolerancia, apertura, etc. Aspectos que de hecho, están también muy relacionados con la sensibilidad intercultural.

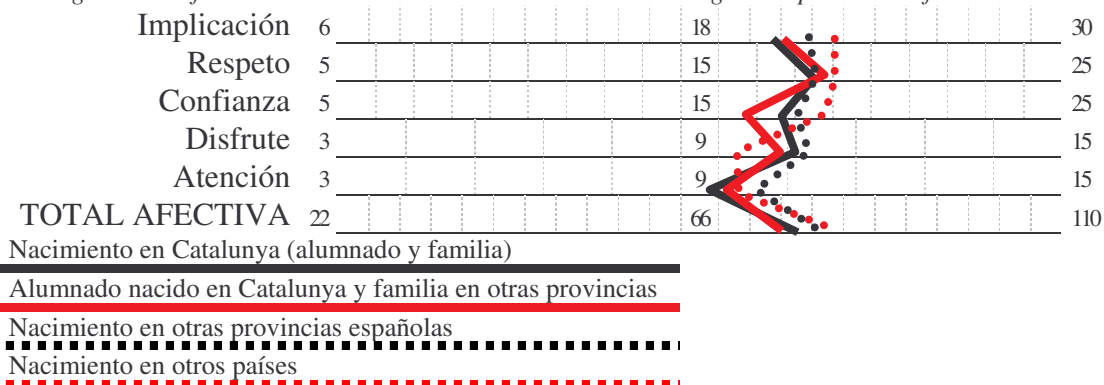
Si agrupamos el alumnado según el lugar de nacimiento de éste y de sus familias, podemos observar como las diferencias también se manifiestan significativamente. Concretamente, tal como presentamos en la tabla 6.33, organizamos el alumnado en cuatro grupos: el alumnado que ha nacido en Catalunya y sus padre y madre también son nacidos en Catalunya; el alumnado que ha nacido en Catalunya, pero su padre y/o madre nació en otras provincias españolas; el alumnado que nació en otras provincias españolas; y el alumnado nacido en otros países. Bajo estos grupos, las diferencias en cuanto al grado de sensibilidad intercultural vuelven a ser significativas ($\alpha=0.05$). Concretamente, el alumnado que ha nacido en otros países es más sensible interculturalmente, se implica más, tiene más confianza y atención en la interacción intercultural, y disfruta menos de la interacción intercultural. Aunque no se observan diferencias estadísticamente significativas en el respeto a las diferencias culturales.

Tabla 6.33 Medias obtenidas en la escala según el lugar de nacimiento del alumnado y sus familias

	Nacimiento en Catalunya familia catalana	Nacimiento en Catalunya familia no catalana	Nacimiento en otras provincias españolas	Nacimiento en otros países
Implicación en la interacción	20,61	20,87	21,34	22,86
Respeto ante las diferencias culturales	18,48	18,61	18,57	18,96
Confianza	17,63	16,97	17,98	18,56
Disfrute de la interacción	11,00	10,94	11,33	10,32
Atención durante la interacción	9,70	9,71	10,55	10,26
Puntuación total en la escala	75,89	75,43	78,52	79,72

Estos cuatro grupos nos dan lugar a confeccionar los perfiles que presentamos en la figura 6.5. Perfiles que presentan diferencias evidentes. Además de identificar al alumnado nacido fuera de Catalunya como el más sensible interculturalmente, también podemos distinguir perfiles entre el alumnado nacido en Catalunya, en función de si su familia es nacida en Catalunya o no. Curiosamente, el alumnado nacido aquí, cuya familia nació en otros lugares, manifiesta tener más respeto por las diferencias interculturales y menos grado de disfrutar de la comunicación intercultural. Además el hecho de que padre o madre sea nacido en Catalunya o en otras provincias españolas, también parece ser un dato interesante que arroja perfiles distintos en cuanto al grado de confianza ante la interacción intercultural, aunque estas diferencias no son significativas.

Fig. 6.5 Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según el tipo de identificación cultural



El alumnado con un perfil bastante distinto al resto de los grupos, es el que configura el alumnado nacido en otros países, manifestando competencias mucho más desarrolladas como la implicación y la confianza en la interacción, aunque un menor desarrollo del grado de disfrute de la interacción.

3.2.4 LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, ¿POSIBLE INDICADOR?

Otro aspecto relevante de análisis es la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística. En general hemos identificado cierta tendencia a aumentar el grado de sensibilidad intercultural a medida que se tiene una percepción de mayor competencia lingüística, aunque esta tendencia puede variar en función del idioma, tal como se resume en la tabla 6.34.

En este sentido, las correlaciones respecto a las puntuaciones totales son significativas y positivas en los siguientes idiomas: castellano, catalán, inglés y francés. Se evidencia así, que el alumnado con una percepción positiva sobre la propia competencia lingüística en estos idiomas, también obtiene mayores puntuaciones en cuanto a sensibilidad intercultural.

Por otra parte, también correlacionan de forma positiva respecto a la *implicación en la interacción*: la comprensión, la lectura y la escritura del castellano, la comprensión, oral, lectura y escritura del catalán, del francés y del inglés. Del mismo modo, todos estos elementos correlacionan de forma significativa y positiva con el *respeto ante las diferencias culturales* y con la *capacidad de disfrutar de la interacción*, añadiendo el castellano oral. Finalmente, la *atención en la interacción* es un elemento que correlaciona únicamente con la lectura y escritura del castellano; con la comprensión y lectura del francés; y con el inglés oral y leído.

De hecho, el fenómeno que obtiene mayores diferencias significativas ($\alpha=0.05$) es la capacidad lingüística en número de idiomas percibida por el alumnado; es decir si el alumnado se autopercibe como competente en una única lengua (monolingüe), o si lo hace con dos lenguas (bilingüe) o si se autopercibe como competente en más de dos lenguas (plurilingüe). Tal como se resume en la tabla 6.35 el alumnado que se autopercibe como competente en más de dos idiomas (aquí los hemos categorizado como *plurilingües*) es el grupo de alumnado que obtiene significativas mayores puntuaciones en la escala de sensibilidad intercultural y en todas sus dimensiones, a excepción de la atención durante la interacción.

Capítulo 6



Tabla 6.34 Medias de puntuaciones en función de la percepción de la competencia lingüística

		Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
	nada	22	17	20	11	11	78
Comprensión	regular	22	17	19	10	10	76
del castellano	bien	20	18	16	10	10	73
	muy bien	21	19	18	11	10	77
	nada	24	17	18	11	10	78
Lectura del	regular	21	17	17	10	10	73
castellano	bien	20	18	17	11	10	74
	muy bien	22	19	18	11	10	78
	nada	22	16	19	9	11	76
Castellano	regular	20	18	17	11	9	73
escrito	bien	21	18	17	11	10	75
	muy bien	22	19	18	11	10	79
	nada	20	15	19	10	12	75
Castellano oral	regular	23	17	19	9	10	77
	bien	21	18	17	11	10	75
	muy bien	21	19	18	11	10	77
	nada	21	16	17	9	10	73
Comprensión	regular	21	17	17	10	10	73
del catalán	bien	21	18	17	11	10	75
	muy bien	22	19	18	11	10	78
	nada	22	19	18	11	9	77
Catalán oral	regular	21	18	17	10	10	74
	bien	21	18	17	11	10	75
	muy bien	22	19	18	11	10	79
	nada	25	20	18	10	11	82
Lectura del	regular	21	17	17	10	10	73
catalán	bien	20	18	17	11	10	75
	muy bien	22	19	18	11	10	79
	nada	21	18	16	9	10	74
Catalán escrito	regular	21	18	17	10	10	75
	bien	21	19	17	11	10	76
	muy bien	22	19	18	11	10	79
	nada	21	18	17	11	10	75
Comprensión	regular	22	19	18	11	10	78
del francés	bien	23	20	18	11	11	82
	muy bien	24	21	20	12	11	87
	nada	21	19	17	11	10	76
Francés oral	regular	22	19	18	11	10	79
	bien	23	20	18	11	11	81
	muy bien	22	19	19	11	10	80
	nada	21	19	17	11	10	76
Lectura del	regular	22	19	18	11	10	79
francés	bien	23	20	19	12	11	82
	muy bien	23	20	18	9	11	80
	nada	21	19	17	11	10	76
Francés escrito	regular	22	19	18	11	10	79
	bien	22	19	18	11	11	80
	muy bien	23	19	20	10	11	81
	nada	21	18	17	10	10	74
Comprensión	regular	21	18	17	11	10	75
del Inglés	bien	22	19	18	11	10	79
	muy bien	23	20	19	12	11	84
	nada	20	17	17	10	9	72
Inglés oral	regular	21	19	17	11	10	76
	bien	22	20	18	12	10	80
	muy bien	22	17	19	11	10	78
	nada	21	17	17	10	10	73
Lectura del	regular	21	18	17	11	10	75
inglés	bien	22	19	18	11	10	79
	muy bien	22	19	18	11	10	79
	nada	21	17	17	10	9	73
Inglés escrito	regular	21	19	17	11	10	76
	bien	22	19	18	11	10	78
	muy bien	22	19	19	12	10	80
	nada	21	19	17	11	10	77
Comprensión	regular	21	19	18	11	10	78
del caló	bien	21	18	17	11	10	75
	muy bien	21	20	18	10	11	79
	nada	21	19	17	11	10	77
Caló oral	regular	21	19	18	11	10	78
	bien	20	18	17	11	10	73
	muy bien	22	18	16	11	10	75
	nada	21	19	17	11	10	77
Lectura del caló	regular	21	19	18	11	9	76
	bien	22	19	18	11	10	77
	muy bien	21	20	18	10	11	79
	nada	21	19	17	11	10	77
Caló escrito	regular	21	20	18	11	10	77
	bien	21	18	18	11	10	76
	muy bien	22	19	17	11	10	77

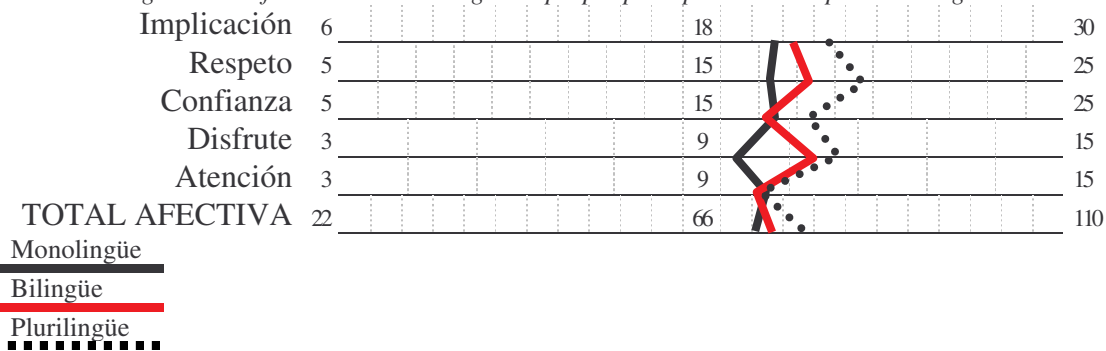
Tabla 6.35 Medias de puntuaciones obtenidas según la competencia lingüística percibida

	Monolingüe	Bilingüe	Plurilingüe
Implicación en la interacción	20,21	20,52	21,64
Respeto ante las diferencias culturales	16,74	17,89	19,16
Confianza	17,00	16,85	17,79
Disfrute de la interacción	9,32	10,53	11,14
Atención durante la interacción	10,11	9,62	10,01
Puntuación total en la escala	72,53	74,05	78,02

De esta forma, parece ser que el alumnado monolingüe tiene menos competencias afectivas que el bilingüe, y éstos menos competencias que el alumnado que se percibe como plurilingüe, a excepción de la *capacidad de atención*, donde se obtienen puntuaciones muy similares por parte de todo el alumnado.

Estas categorías nos facilitan el diseño de perfiles un tanto distintos siguiendo las diferencias comentadas, tal como representamos en la figura 6.6. Se aprecia claramente como el grupo bilingüe y plurilingüe tienen un mismo perfil, manifestando el plurilingüe puntuaciones más elevadas en todos los aspectos y por tanto evidenciándose como más sensible interculturalmente.

Fig. 6.6 Perfiles en la escala según la propia percepción de competencia lingüística



En cambio, el grupo monolingüe sigue un perfil un poco distinto al resto, manifestando semejanzas en aspectos como la *confianza* y la *atención en la interacción*, y en cambio, manifestando diferencias importantes en cuanto a la *capacidad de disfrutar* de la comunicación intercultural o el *respeto a las diferencias culturales*. Siendo el alumnado que se autopercibe como competente en una única lengua el que manifiesta menos respeto y menos capacidad de disfrutar de la interacción. Desde algunas perspectivas (Gómez, 2003:24), se propone precisamente el aprendizaje de “lenguas minoritarias” por parte del grupo mayoritario para evitar escisiones en grupos multiculturales, respetando las diferencias culturales. De hecho, M. Siguán (1990:9) advierte de la



posibilidad de diálogo que puede ofrecer el conocimiento de otras lenguas, como un primer paso para superar las diferencias culturales.

Por otra parte, como bien es sabido, una cosa es el conocimiento que se tiene de una lengua y otra muy distinta el uso que se hace de ella. Bajo esta premisa, analizamos también estos elementos en cuanto al uso que el alumnado manifiesta hacer de las distintas lenguas que conoce, destacando los distintos contextos donde puede utilizarse: en casa, en la escuela, con las amistades. Estos elementos destacan ciertas diferencias en cuanto al grado de sensibilidad intercultural, tal como se observan en la tabla 6.36.

El contexto (escolar, familiar o de amistad) y la frecuencia de uso de los diversos idiomas también es un aspecto que correlaciona de forma significativa respecto a la sensibilidad intercultural del alumnado, con un riesgo de error del 1%. Efectivamente, el estudio correlacional manifiesta correlaciones positivas significativas con algunas de las variables referentes al catalán, al francés, al inglés, y en algunas ocasiones con el árabe.

En cambio, el uso del castellano, y en algunas ocasiones del árabe, se mantiene una correlación negativa significativa con algunas puntuaciones totales y subtotales. Se evidencia como el alumnado que manifiesta un uso frecuente del castellano con sus amistades es el que tiene menores puntuaciones totales en la escala y en las dimensiones de *implicación*, *confianza* y *atención en la interacción*. Mientras que el alumnado que manifiesta un uso del castellano frecuente en la escuela, también tiene un menor grado de *confianza en la interacción*. Finalmente, el uso del castellano en casa se relaciona con una menor *implicación* y *confianza*, aunque un mayor grado de *disfrutar de la interacción intercultural*.

El uso del catalán y del inglés con frecuencia en cualquiera de los contextos (casa, escuela o amistades) manifiesta unas puntuaciones superiores en los totales de la escala. Concretamente, el uso frecuente del catalán o del inglés con las amistades, así como del francés en la escuela correlaciona de forma positiva y significativa con todas las dimensiones. Es decir, a medida que el alumnado manifiesta utilizar estos idiomas también se evidencia como más sensible interculturalmente.

Tabla 6.36 Medias de puntuaciones en función del uso y del contexto lingüísticos

		Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
Castellano en casa	nunca	22	18	19	10	10	78
	a veces	22	18	18	10	10	77
	a menudo	23	20	18	11	10	81
	siempre	21	19	17	11	10	76
Castellano en la escuela	nunca	23	17	20	10	12	80
	a veces	22	19	18	11	10	78
	a menudo	21	19	18	11	10	77
Castellano con amistades	nunca	24	17	21	11	11	82
	a veces	23	18	18	10	11	79
	a menudo	23	20	19	11	10	82
Catalán en casa	nunca	21	18	17	11	10	75
	a veces	21	19	17	11	10	77
	a menudo	22	19	18	11	10	79
	siempre	22	20	19	12	10	80
Catalán en la escuela	nunca	18	16	17	9	9	69
	a veces	21	18	17	11	10	76
	a menudo	21	19	18	11	10	77
	siempre	22	19	18	11	10	78
Catalán con amistades	nunca	21	18	17	11	10	75
	a veces	22	19	18	11	10	78
	a menudo	23	20	19	11	11	82
	siempre	22	19	19	11	10	80
Francés en casa	nunca	21	19	17	11	10	77
	a veces	22	19	19	11	10	80
	a menudo	20	18	17	9	9	71
	siempre	23	20	19	14	10	84
Francés en la escuela	nunca	21	19	17	11	10	76
	a veces	23	20	19	12	11	81
	a menudo	22	19	18	12	11	79
	siempre	24	21	21	12	11	86
Francés con amistades	nunca	21	19	17	11	10	77
	a veces	22	20	19	11	11	81
	a menudo	18	14	17	10	12	63
	siempre	29	25	24	13	15	102
Árabe en casa	nunca	21	19	17	11	10	77
	a veces	21	16	17	10	12	75
	a menudo	25	23	17	13	9	84
	siempre	22	18	19	10	10	78
Árabe en la escuela	nunca	21	19	17	11	10	77
	a veces	22	18	18	10	10	77
	a menudo	19	15	17	9	11	65
	siempre	23	18	19	11	10	79
Árabe con amistades	nunca	21	19	17	11	10	77
	a veces	23	19	17	10	11	79
	a menudo	19	15	17	8	11	69
	siempre	24	18	20	10	11	81
Inglés en casa	nunca	21	19	17	11	10	76
	a veces	22	19	18	11	10	79
	a menudo	21	18	19	11	10	80
	siempre	22	19	20	11	11	81
Inglés en la escuela	nunca	21	18	17	10	10	75
	a veces	21	19	17	11	10	77
	a menudo	22	19	18	11	10	78
	siempre	22	19	18	11	10	79
Inglés con amistades	nunca	21	19	17	11	10	76
	a veces	23	20	19	11	11	81
	a menudo	22	19	18	12	11	80
	siempre	25	22	21	13	10	88

El árabe, no obstante, refleja que su uso con las amistades conlleva una mayor *implicación, confianza y atención en la interacción*, aunque un menor grado de *disfrutar de la interacción intercultural* ($\alpha = 0.05$). Por otra parte, el uso del árabe en casa conlleva también un menor *grado de disfrutar* de esta interacción; y su uso frecuente en la escuela parece estar relacionado con un menor grado de *respeto ante las diferencias culturales*.

En general, podemos afirmar que el uso frecuente de idiomas como el catalán, el inglés, el francés está relacionado con una cierta tendencia hacia la sensibilidad intercultural, sobretodo cuando este uso se encuentra en el contexto de amistades; mientras que una mayor frecuencia de utilización del castellano se vincula a una menor sensibilidad intercultural. Por otra parte, el uso del árabe en casa o en la escuela denota una menor sensibilidad en algunos aspectos.

De hecho, un elemento destacable son las diferencias obtenidas entre el alumnado que manifiesta un mayor y un menor uso de los distintos idiomas. Concretamente, tal como se aprecia en la tabla 6.37, si distinguimos entre el alumnado que manifiesta utilizar con frecuencia un único idioma (lo hemos categorizado como *uso monolingüe*), el que dice utilizar con frecuencia dos idiomas (*uso bilingüe*) y el que dice utilizar frecuentemente más de dos lenguas en los distintos contextos (*uso plurilingüe*), obtenemos ciertas diferencias significativas. De hecho el alumnado que hace un uso plurilingüe manifiesta obtener puntuaciones mucho mas elevadas que el alumnado bilingüe y monolingüe, en cuanto a sensibilidad intercultural.

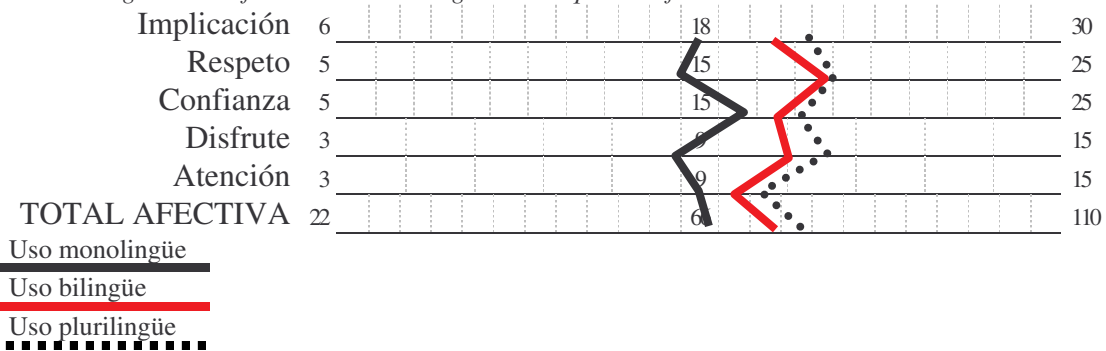
Tabla 6.37 Medias de puntuaciones del alumnado en la escala según el uso lingüístico

	Uso monolingüe	Uso bilingüe	Uso plurilingüe
Implicación en la interacción	18,06	20,44	21,49
Respeto ante las diferencias culturales	14,67	18,21	18,88
Confianza	16,44	17,06	17,56
Disfrute de la interacción	8,61	10,70	11,00
Atención durante la interacción	9,06	9,41	10,01
Puntuación total en la escala	66,61	74,39	77,32

El alumnado de uso monolingüe es el que obtiene menores puntuaciones en todos los niveles. Estas diferencias son significativas en todos los casos, a excepción de la *confianza en la interacción*, donde a pesar de tener mayores puntuaciones el alumnado de uso plurilingüe, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Estas categorías nos permiten a la vez, construir los perfiles de sensibilidad intercultural del alumnado en función del uso de los distintos idiomas, tal como representamos en la figura 6.7.

Fig. 6.7 Perfiles en la escala según el uso que manifiesta hacer de los distintos idiomas



Desde el análisis de los perfiles puede sintetizarse que el alumnado que dice hacer un uso frecuente en dos y en más de dos idiomas (*uso bilingüe y plurilingüe*) tienen perfiles de respuesta similares, mientras que el alumnado que ha manifestado utilizar un único idioma en los distintos contextos, tiene un perfil un tanto distinto en cuanto a la sensibilidad intercultural. El alumnado de uso monolingüe no sólo tiene puntuaciones menores en todos los aspectos de la sensibilidad intercultural, sino que además difiere de forma importante al resto del alumnado en cuanto al *respeto a las diferencias culturales* y la capacidad de *disfrutar de la comunicación intercultural*. Efectivamente, el alumnado que utiliza frecuentemente dos o más idiomas (*uso bilingüe y plurilingüe*) manifiesta ser más respetuoso con las diferencias culturales y disfrutar más de la comunicación intercultural. De hecho, desde diversas perspectivas (Arnau, 2003:129-133) se valora la importancia de incluir la educación plurilingüe integrada curricularmente, dados los múltiples beneficios que supone para las personas en un mundo plural.



3.2.5 APRENDER LA LENGUA DEL CONTEXTO... ASPECTO FUNDAMENTAL

El dominio y uso lingüístico son aspectos que van muy relacionados con la sensibilidad intercultural y los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural. Del mismo modo, la lengua que el alumnado manifiesta utilizar con frecuencia en casa unida a su origen natal ofrece algunos datos sorprendentes.

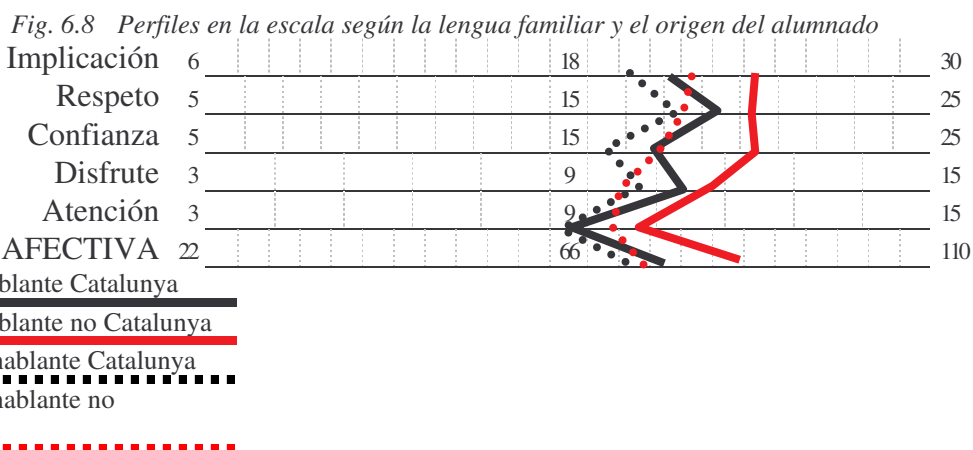
Parece ser que el alumnado con mayor grado de sensibilidad intercultural es aquel que ha nacido fuera de Catalunya y aún así, manifiesta utilizar con frecuencia el catalán. Mientras que el alumnado con menor sensibilidad intercultural es aquel que aún habiendo nacido en Catalunya manifiesta no hacer un uso frecuente del catalán, tal como se resume en la tabla 6.38. De hecho, estas diferencias son estadísticamente significativas en todas las dimensiones a excepción del disfrute en la interacción.

Tabla 6.38 Medias de puntuaciones del alumnado en la escala según su lengua familiar y origen

	Catalanohablante nacimiento en Catalunya	Catalanohablante nacimiento fuera de Catalunya	Castellanohablante nacimiento en Catalunya	Castellanohablante nacimiento fuera de Catalunya
Implicación en la interacción	21,90	24,13	20,46	22,03
Respeto ante las diferencias culturales	19,24	20,29	18,38	18,58
Confianza	17,93	20,33	16,82	18,03
Disfrute de la interacción	11,21	11,50	10,87	10,53
Atención durante la interacción	9,83	10,96	9,67	10,26
Puntuación total en la escala	78,50	85,17	74,52	78,29

Entre el alumnado catalanohablante y castellanohablante nacidos respectivamente en Catalunya y fuera de ella, parece ser que el alumnado nacido en otros lugares obtiene mayores puntuaciones en implicación, confianza y atención en la interacción; aunque el alumnado catalanohablante presenta mayor grado de respeto de las diferencias culturales y disfrute de la comunicación. Aunque estas diferencias, a excepción del grado de disfrute, no son estadísticamente significativas.

Tal como se presenta en la figura 6.8 se identifican claramente dos modelos diferenciados de sensibilidad intercultural, en función del uso frecuente del catalan o no, en el contexto familiar.



El alumnado nacido en Catalunya obtiene perfiles muy similares de respuesta. Aunque el alumnado que además de nacer en Catalunya es catalanohablante obtiene puntuaciones estadísticamente superiores que el que no lo es. Estas diferencias son estadísticamente significativas, en los componentes de *implicación* y *confianza en la interacción* y *respeto a las diferencias culturales*.

En cambio el alumnado nacido fuera de Catalunya que manifiesta utilizar el catalán con frecuencia manifiesta un perfil diferencial que supera con creces las puntuaciones obtenidas por los otros grupos de alumnado. El alumnado no nacido en Catalunya y que no utiliza con frecuencia el catalán en el hogar, tiene un perfil similar al otro grupo de personas nacidas fuera de Catalunya, con puntuaciones estadísticamente más bajas. Concretamente, estas diferencias son significativas en cuanto a la *implicación* y *confianza en la interacción*, así como en el *respeto a las diferencias culturales*.

En resumen, las diferencias se concentran básicamente entre el alumnado nacido en Catalunya que manifiesta no hacer un uso frecuente del catalán, y el alumnado nacido fuera de Catalunya que si lo manifiesta. Por tanto, esta situación nos acerca a reflexionar sobre la importancia de aprender y utilizar la lengua del lugar donde se reside y su importancia en el desarrollo de competencias afectivas relevantes para la comunicación intercultural.

3.2.6 LAS AMISTADES INTERCULTURALES COMO ENRIQUECIMIENTO AFECTIVO

El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que a menudo aparece relacionado con el grado de sensibilidad intercultural. Concretamente,



parece ser que la cantidad de amistades de diferentes culturas que manifiesta tener el alumnado correlaciona de forma significativa y positiva con la puntuación obtenida en la escala de sensibilidad intercultural ($\alpha=0.05$). En otras palabras, parece ser que a medida que el alumnado dice tener más diversidad cultural entre sus amistades, también se obtiene mayor sensibilidad intercultural.

Concretando un poco más, parece ser que la diversidad cultural entre las amistades del alumnado correlaciona de forma significativa y positiva con la *implicación*, la *confianza* y la *atención en la interacción*; aunque curiosamente no se evidencia relación alguna con el *respeto a las diferencias culturales* o a la capacidad de *disfrutar de la comunicación intercultural*.

De hecho si desarrollamos tres categorías según la diversidad cultural entre las amistades del alumnado (*amistad una cultura*, *dos culturas* o *más de dos culturas*) obtenemos los mismos resultados: a pesar de que el alumnado que identifica más de dos culturas distintas entre sus amistades, obtiene puntuaciones más elevadas que el alumnado que manifiesta una única o dos culturas, estas diferencias son significativas en todas las dimensiones a excepción del *respeto a las diferencias culturales* y a la capacidad de *disfrutar de la interacción intercultural*. En la tabla 6.39 se pueden consultar estas diferencias.

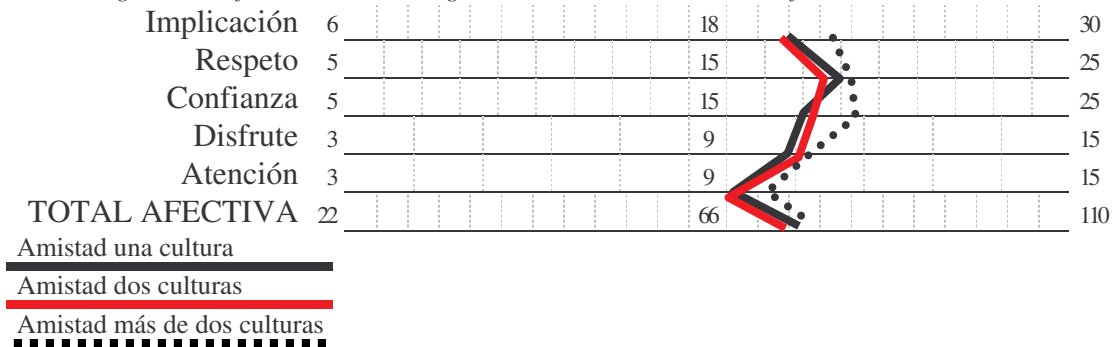
Tabla 6.39 Medias de puntuaciones en función de la diversidad cultural entre sus amistades

	Amistad una cultura	Amistad 2 culturas	Amistad más de 2 culturas
Implicación en la interacción	20,68	20,30	21,66
Respeto ante las diferencias culturales	18,57	18,29	18,81
Confianza	16,66	16,87	17,76
Disfrute de la interacción	10,62	10,82	10,93
Atención durante la interacción	9,51	9,45	10,10
Puntuación total en la escala	75,07	74,24	77,59

Estas categorías pueden servir de base para elaborar tres perfiles básicos de respuesta ante la sensibilidad intercultural, tal como se refleja en la figura 6.9. En estos perfiles, se representan claramente las semejanzas entre el alumnado que identifica una única cultura o dos entre sus amistades; posiblemente estas semejanzas se deban a la clara

identificación existente en el contexto catalán de dos culturas. En cambio, identificar un mayor número de las mismas ya responde a un perfil un poco más diferenciado, especialmente en cuanto a la *implicación y la confianza en la interacción intercultural*.

Fig. 6.9 Perfiles en la escala según la diversidad cultural identificada entre las amistades



Si detallamos este análisis según las culturas de las amistades, vemos que se encuentran algunos datos interesantes. En la tabla 6.40 presentamos las medias obtenidas según la cantidad de amistades manifestadas por el alumnado.

El estudio correlacional pone de manifiesto que aumenta significativamente el grado de sensibilidad intercultural a medida que se manifiesta tener una mayor cantidad de amistades de culturas como la argentina, la catalana, la marroquí y la colombiana. En este sentido, parece mostrarse que el contacto intercultural de amistad se vincula a una mayor sensibilidad intercultural. De este modo, se verifica que cuantas más amistades argentinas tanto dentro como fuera del entorno escolar, se da un mayor grado de sensibilidad intercultural en las puntuaciones totales y en todas las dimensiones.

El hecho de tener un mayor número de amistades chinas en el colegio va unido a una mayor *confianza en la interacción intercultural*. Por otra parte, tener amistades catalanas correlaciona de forma significativa y positiva tanto con el *respeto a las diferencias culturales*, como con la capacidad de *disfrutar de la interacción*. Mientras que si las amistades son de fuera del colegio, correlaciona además de forma significativa y positiva con la *implicación en la interacción intercultural* ($\alpha=0.05$).

A mayor número de amistades marroquíes tanto en el colegio como fuera, se obtiene una mayor *implicación, confianza y atención en la interacción*. Finalmente, a mayor número de amistades colombianas también se obtiene una mayor *implicación en la interacción*; y si las amistades son de fuera del entorno escolar, además se tiende a un



mayor grado de *confianza* y *atención en la interacción*. Todos estos elementos correlacionan de forma significativa y positiva con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 6.40 Medias de puntuaciones en función de cantidad de amistades

		Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
Chinos del colegio	ninguno	21	19	17	11	10	77
	pocos	22	19	18	11	10	79
	bastantes	19	18	18	9	11	73
	muchos	21	19	19	11	9	77
Chinos fuera del colegio	ninguno	21	19	17	11	10	76
	pocos	22	19	18	11	10	79
	bastantes	18	16	15	10	9	68
	muchos	21	19	19	11	10	78
Argentinos del colegio	ninguno	21	18	17	11	10	75
	pocos	22	19	17	11	10	78
	bastantes	22	20	19	12	10	81
	muchos	24	21	19	11	11	85
Argentinos fuera del colegio	ninguno	21	18	17	11	10	75
	pocos	22	19	17	11	10	77
	bastantes	22	19	18	11	10	80
	muchos	23	21	19	11	11	83
Catalanes del colegio	ninguno	20	17	17	10	10	73
	pocos	21	18	17	10	10	74
	bastantes	22	19	17	11	10	77
	muchos	21	19	18	11	10	77
Catalanes fuera del colegio	ninguno	20	16	17	10	10	72
	pocos	21	19	17	11	9	76
	bastantes	21	18	17	11	10	75
	muchos	22	19	18	11	10	78
Gitanos del colegio	ninguno	21	19	18	11	10	77
	pocos	21	19	17	11	10	77
	bastantes	22	19	18	11	11	79
	muchos	20	17	16	11	9	70
Gitanos fuera del colegio	ninguno	21	19	18	11	10	77
	pocos	21	19	18	11	10	77
	bastantes	21	18	17	11	10	76
	muchos	22	19	17	11	10	78
Marroquíes del colegio	ninguno	20	18	17	11	9	73
	pocos	22	19	18	11	10	78
	bastantes	22	19	18	11	10	79
	muchos	23	18	19	10	11	79
Marroquíes fuera del colegio	ninguno	21	19	17	11	10	75
	pocos	21	19	18	11	10	77
	bastantes	23	20	19	11	11	83
	muchos	23	18	18	10	11	78
Colombianos del colegio	ninguno	22	19	18	12	10	79
	pocos	22	19	18	11	10	78
	bastantes	23	21	19	11	10	83
	muchos	26	21	21	11	11	88
Colombianos fuera del colegio	ninguno	21	19	18	11	9	77
	pocos	22	19	18	11	10	78
	bastantes	25	21	20	11	11	86
	muchos	26	20	20	12	11	87

A continuación, detallamos los resultados obtenidos en cuanto a las competencias cognitivas y comportamentales del alumnado.

4. LOS CONOCIMIENTOS Y LAS HABILIDADES DEL ALUMNADO DEL BAIX LLOBREGAT

Para el análisis de la competencia comportamental y cognitiva intercultural del alumnado, se ha utilizado un test de competencias formado por 18 casos con 4 alternativas de respuesta. Se distribuyen en nueve casos referentes a la dimensión cognitiva y nueve a la comportamental, siendo las puntuaciones máximas teóricas en cada caso de nueve puntos, tal como se aprecia en la tabla 6.41.

Tabla 6.41 Puntuaciones teóricas en el test de competencia comunicativa intercultural

	PUNTUACIÓN MÍNIMA TEÓRICA	PUNTUACIÓN INTERMEDIA TEÓRICA	PUNTUACIÓN MÁXIMA TEÓRICA	MEDIA OBSERVADA
Competencia comunicativa intercultural cognitiva	0	4,5	9	3.93
Competencia comunicativa intercultural comportamental	0	4,5	9	4.19
TOTAL COMPETENCIA	0	9	18	8.11

Tal como puede apreciarse en la tabla 6.42, las puntuaciones del alumnado en competencia son bastante bajas, especialmente en el componente cognitivo. En ningún caso se llega a puntuaciones intermedias. A pesar de que en todos los casos la puntuación mínima empírica se corresponde con la mínima teórica, sólo en el caso del componente comportamental, la máxima empírica llega a la máxima teórica. No obstante, el grupo es bastante disperso: un 25% superan una puntuación razonablemente alta (10/18).

Tabla 6.42 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el test de competencia intercultural

		Total cognitivo	Total comporta mental	Total Competencia
N	Válidos	637	637	638
	Perdidos	1	1	0
Media		3,93	4,19	8,11
Desv. típ.		1,64	2,08	3,07
Mínimo		0	0	0
Máximo		8	9	15
Percentiles	25	3,00	3,00	6,00
	50	4,00	4,00	8,00
	75	5,00	6,00	10,00

Capítulo 6

Por otra parte, desde los distractores del test también se indican otros aspectos que pueden estar incidiendo en la comunicación intercultural, como son: La resistencia activa a la comunicación intercultural; el etnocentrismo en la comunicación intercultural; y la ignorancia o falta de conocimiento en la comunicación intercultural. En cada uno de los casos se dan cuatro alternativas de respuesta que recogen las siguientes circunstancias o situaciones con su posible puntuación en el test, tal como se recoge en la tabla 6.43.

Tabla 6.43 Alternativas de respuesta del test de competencia comunicativa intercultural

ALTERNATIVA	DESCRIPCIÓN
Rechazo	Se rechaza la comunicación intercultural, se evita relacionarse con personas de otras culturas. Se llevan a cabo interpretaciones de rechazo, que pueden dar lugar a situaciones conflictivas.
Ignorancia	No se sabe qué hacer o qué pensar en determinadas circunstancias y contextos de comunicación intercultural.
Etnocentrismo	Interpretación o actuación desde la propia perspectiva o bien sin ninguna clase de adaptación a las circunstancias interculturales de la comunicación.
Competencia	Interpretación o actuación que demuestra competencia comunicativa intercultural

En este sentido, las puntuaciones teóricas para cada una de estos aspectos, se representan en la tabla 6.44. La puntuación mínima teórica supone la escasez de estos indicadores, y por tanto la ausencia de estas características, por el contrario, las puntuaciones máximas teóricas evidencian una fuerte tendencia a estos fenómenos no adecuados para afrontar con éxito la comunicación intercultural.

Tabla 6.44 Puntuaciones teóricas de los aspectos que subyacen a los distractores del test

ASPECTOS	PUNTUACIÓN MÍNIMA TEÓRICA	PUNTUACIÓN INTERMEDIA TEÓRICA	PUNTUACIÓN MÁXIMA TEÓRICA
Resistencia activa	0	6	12
Etnocentrismo	0	2.5	5
Ignorancia	0	2.5	5

En la resistencia activa se pone de manifiesto el rechazo a la comunicación intercultural, donde se evita relacionarse con personas de otras culturas, y se llevan a cabo interpretaciones de rechazo, que pueden dar lugar a situaciones conflictivas. El etnocentrismo supone una interpretación o actuación desde la propia perspectiva o bien sin ninguna clase de adaptación a las circunstancias interculturales de la comunicación. De hecho, investigaciones como la de Wiseman, Hammer y Nishida (1989) ponen de manifiesto la importancia del etnocentrismo como indicador de la competencia

comunicativa intercultural. Y finalmente, la ignorancia implica no saber qué hacer o qué pensar en determinadas circunstancias o contextos de comunicación intercultural.

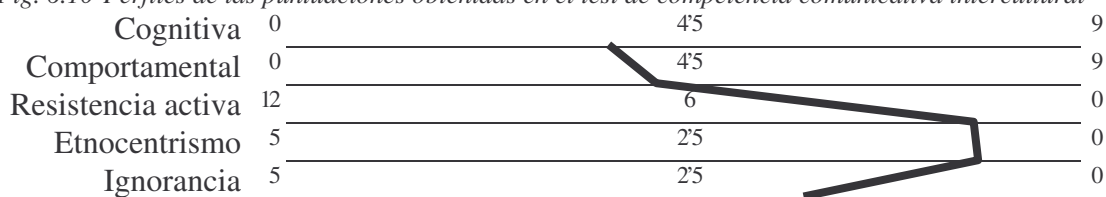
En la tabla 6.45, podemos observar como la *resistencia activa a la comunicación* y el *etnocentrismo* es donde podemos encontrar que las puntuaciones máximas no alcanzan la puntuación máxima teórica; en la *ignorancia* la dispersión es mucho mayor, alcanzando las puntuaciones extremas, considerando las puntuaciones teóricas posibles. Otro aspecto a señalar es que la *ignorancia* es donde se encuentra un mayor porcentaje de puntuaciones máximas. No obstante, un gran número del alumnado no ha puntuado en estos aspectos.

Tabla 6.45 Estadísticos de los distractores en el test

	Media	Máximo	Mínimo
Total Resistència	1,63	10	0
Total Etnocentrismo	1,04	4	0
Total Ignorancia	1,50	5	0

Si analizamos el perfil de respuesta en el test de competencia comunicativa intercultural, según sus elementos, es necesario reproducir las puntuaciones de la competencia cognitiva y comportamental ordenada de forma opuesta a los indicadores de resistencia activa a la comunicación, etnocentrismo e ignorancia. Estos elementos siendo barreras para la comunicación intercultural se encuentran situados en orden inverso a las competencias, tal como se representa en la figura 6.10.

Fig. 6.10 Perfiles de las puntuaciones obtenidas en el test de competencia comunicativa intercultural



El perfil que obtenemos es bastante revelador de unas carencias importantes a nivel cognitivo y comportamental; manifestado por las escasas puntuaciones de los aspectos cognitivos y comportamentales, y las puntuaciones considerables en cuanto a *ignorancia* ante las situaciones de conflicto intercultural. No obstante, a pesar de estas carencias, parece ser que en general el alumnado participante en el diagnóstico no resalta por tener una *resistencia demasiado activa hacia la comunicación intercultural*, ni por interpretar y actuar de forma *etnocéntrica* en exceso.



En los próximos apartados profundizamos un poco más en estos datos y perfiles, considerando algunas diferencias entre el alumnado.

4.1 COMPARANDO ALGUNOS RESULTADOS

Si analizamos estos datos con un poco más de detenimiento, y clasificamos los resultados del test en función de las poblaciones que configuran la muestra, vemos como se dan ciertas diferencias significativas.

El alumnado de Castelldefels, Viladecans y Sant Andreu de la Barca presentan mayores puntuaciones en la competencia cognitiva y comportamental; destacando Castelldefels en el aspecto más comportamental y Viladecans en los aspectos cognitivos. Estos datos pueden consultarse en la tabla 6.46.

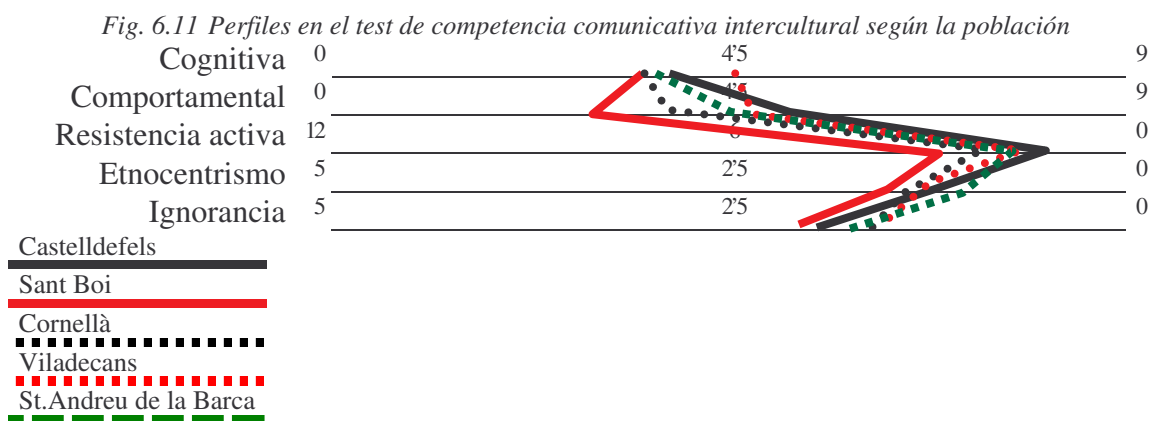
Por otra parte, destacan las poblaciones de Sant Boi por aspectos como la *resistencia a la comunicación intercultural* o la *tendencia etnocéntrica*. Así como, Sant Boi y Castelldefels por la falta de conocimiento o *ignorancia*. No obstante, estas diferencias son mínimas. En cambio, respecto a la *resistencia a la comunicación intercultural* las diferencias entre las poblaciones se evidencian como significativas ($\alpha = 0.05$).

Tabla 6.46 Estadísticos descriptivos clasificados por poblaciones del Baix Llobregat

	Castelldefels	Sant Boi	Cornellà	Viladecans	Sant Andreu de la Barca
Total cognitivo	4,07	3,34	3,37	4,24	3,88
Total comportamental	4,63	2,84	3,53	4,38	4,23
Total Competencia	8,70	6,19	6,83	8,62	8,10
Total Resistència	1,24	2,50	2,09	1,55	1,64
Total Etnocentrismo	1,03	1,25	1,04	1,05	,95
Total Ignorancia	1,69	1,72	1,45	1,33	1,51

En la figura 6.11 representamos los perfiles de puntuaciones que se desprenden del análisis de las puntuaciones considerando la población del alumnado. En este análisis se desvela como las poblaciones de Castelldefels, Cornellà, Viladecans y Sant Andreu de la Barca, responden a perfiles muy similares; respetando las pequeñas diferencias de intensidad como es el caso de Cornellà donde destacan puntuaciones menores en el componente comportamental, o Viladecans donde sobresalen puntuaciones más

elevadas en el componente cognitivo. No obstante, la población de Sant Boi de Llobregat mantiene un perfil un tanto diferente respecto al resto, definiendo unas puntuaciones relativamente bajas en todos los aspectos y más elevadas en los elementos que dificultan la comunicación intercultural.



Si detallamos un poco más este análisis, por centros de secundaria (tabla 6.47), vemos que estas tendencias se mantienen. En este sentido, las puntuaciones más elevadas para el componente cognitivo se encuentran en uno de los centros de Viladecans (E) seguido de los dos centros de Castelldefels (A y F).

Tabla 6.47 Estadísticos descriptivos clasificados por centros educativos (IES)

	A	B	C	D	E	F	G
Cognitivo	4.11	3.34	3.37	3.89	4.37	4.05	3.88
Comportamental	4.76	2.84	3.53	4.46	4.35	4.56	4.23
Total competencia	8.87	6.19	6.83	8.34	8.73	8.61	8.10
Resistencia	1.27	2.50	2.09	1.41	1.61	1.23	1.64
Etnocentrismo	1.14	1.25	1.04	1.21	0.99	0.97	0.95
Ignorancia	1.54	1.72	1.45	1.34	1.32	1.77	1.51

Las puntuaciones más notables en el componente comportamental se encuentran en uno de los centros de Castelldefels (A), seguido del otro centro de la misma población (F). Es lógico que las puntuaciones más elevadas en el test, que recoge los dos componentes citados anteriormente, se distribuyan de forma similar entre los centros de Castelldefels (A y F) y Viladecans (E), seguidos del Ies Palau de Sant Andreu de la Barca.

Respecto a los elementos que pueden dificultar la comunicación intercultural se encuentra la misma tendencia que señalábamos en el apartado anterior, destacando las diferencias significativas respecto a la *resistencia hacia la comunicación intercultural*, donde los centros de Sant Boi y Cornellà obtienen puntuaciones ligeramente superiores

al resto de centros, y por tanto evidencian que el alumnado de estos centros parecen recurrir con mayor frecuencia a algunos recursos que dificultan la comunicación intercultural.

4.2 EL ALUMNADO CON CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Las variables que se han recogido desde el cuestionario del alumnado, y que pueden relacionarse con la competencia cognitiva y / o comportamental son los siguientes: la edad, el curso, el sexo, el número de autoidentificaciones culturales, el hecho de identificarse con determinadas culturas, los años de residencia en Catalunya, el conocimiento lingüístico, el número de amistades de diversas culturas.

Del mismo modo, en que se ha analizado su incidencia en la sensibilidad intercultural (apartado 3.2 de este capítulo), procedemos a continuación a analizar su incidencia en los aspectos cognitivos y comportamentales.

4.2.1 DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL CONOCIMIENTO Y HABILIDAD

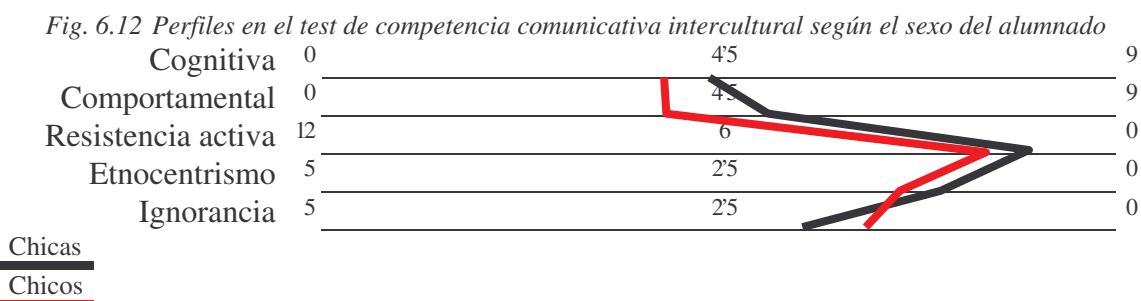
Parece ser que ni la edad ni el curso tengan ninguna incidencia en el grado de competencia intercultural del alumnado en general. No obstante, el sexo parece ser una variable importante, ya que las chicas tienen una significativa mayor competencia intercultural con relación a los chicos, con un riesgo de error del 1%, tanto en el total, como en cada uno de sus componentes cognitivo y comportamental (al igual que sucede en la sensibilidad intercultural) tal como se resume en la tabla 6.48.

Tabla 6.48 Media de puntuaciones en función del sexo

	Masculino	Femenino
Total cognitivo	3,67	4,17
Total comportamental	3,71	4,60
Total Competencia	7,35	8,76
Total Resistència	1,99	1,32
Total Etnocentrismo	1,11	,98
Total Ignorancia	1,37	1,60

El grupo masculino también presenta mayor tendencia a la *resistencia activa a la comunicación intercultural*, y tendencia *etnocéntrica*, que las chicas. Aunque sólo las diferencias en cuanto a *resistencia* son estadísticamente significativas. Curiosamente, a pesar de estas manifestaciones de mayor competencia en el género femenino, parece ser que las chicas presentan una significativa mayor tendencia a no saber cómo interpretar o actuar en un caso de comunicación intercultural, o *ignorancia*.

Si analizamos los perfiles de chicas y chicos en estas competencias (figura 6.12) vemos la representación gráfica de estas diferencias de género. Se puede observar como los perfiles para chicos y chicas tienen unas marcadas diferencias en cuanto a grado de puntuación y forma. Estas diferencias se hacen más visibles especialmente en el componente comportamental, donde las chicas sobresalen espectacularmente; así como en el componente cognitivo y en la manifestación de la *ignorancia*, donde curiosamente se cambian las tendencias. Parece ser que entre las chicas, existen dos tendencias: las que evidencian ser competentes ante la comunicación intercultural, y las que no lo son, antes de manifestar tendencias etnocéntricas o de rechazo a la comunicación, expresan su desconocimiento.



A continuación, presentamos otros datos que pueden arrojar más luz a la caracterización de la competencia comunicativa intercultural cognitiva y comportamental.

4.2.2 IDENTIFICACIONES CULTURALES, UNA IMPORTANCIA REITERADA

Por otra parte, parece ser que en aumentar el número de adscripciones culturales también se da una mayor competencia intercultural, de la misma manera que también sucedía con la sensibilidad intercultural.

Ambas variables correlacionan de forma significativa con un riesgo de error del 5%. Parece ser que el alumnado con mayor número de pertenencias culturales también obtiene mayor grado de competencia intercultural cognitiva y comportamental. En la tabla 6.49 representamos las medias obtenidas según el número de autoidentificaciones culturales manifestadas por el alumnado participante en el estudio. Estudios como el de Martin (1987) corroboran que la experiencia intercultural en más de un referente, proporciona una mayor conciencia del propio referente cultural y habilidades para la comunicación intercultural.

Tabla 6.49 Medias de puntuaciones en función del nº de autoidentificaciones culturales del alumnado

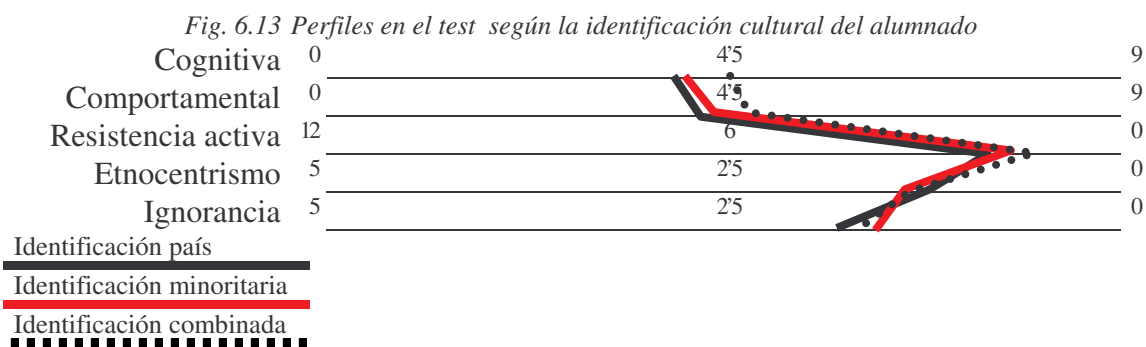
	Nº de autoidentificaciones culturales					
	0	1	2	3	4	5
Total cognitivo	3,5	3,7	4,1	4,2	3,7	4,0
Total comportamental	3,3	4,0	4,3	4,5	4,0	7,0
Total Competencia	6,8	7,7	8,4	8,6	7,8	11,0

Si analizamos el tipo de identificaciones culturales que hace el alumnado, podemos destacar tres opciones: una única identificación con un país, con una minoría étnico-cultural o una combinación de las anteriores. En la tabla 6.50 representamos las medias obtenidas por el alumnado en función de si ha manifestado una única identificación cultural con un país, con una cultura o etnia minoritaria o bien, con una combinación de ambos elementos. El alumnado que manifiesta varias identificaciones es el que obtiene una significativa mayor puntuación en cuanto a los aspectos cognitivo y comportamental ($\alpha=0.05$). Además también manifiestan tener una tendencia significativamente menor hacia la *resistencia a la comunicación intercultural*.

Tabla 6.50 Medias de puntuaciones en el test según el tipo de identificación cultural

	Identificación país	Identificación minoritaria	Identificación combinada
Total cognitivo	3,64	3,79	4,20
Total comportamental	3,92	4,16	4,42
Total Competencia	7,54	7,95	8,62
Total Resistencia	1,84	1,69	1,44
Total Etnocentrismo	1,02	1,10	1,04
Total Ignorancia	1,54	1,39	1,48

Al mismo tiempo, el alumnado que se identifica únicamente con un país, es el que parece recurrir menos al *etnocentrismo*, y desconocer más a menudo como actuar o interpretar determinadas situaciones interculturales (*ignorancia*). Aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. Analizando los perfiles que representamos en la figura 6.13 vemos como se manifiestan de nuevo estos elementos diferenciadores.



Los perfiles, a pesar de representar similitudes importantes, difieren en aspectos como la competencia cognitiva y comportamental (destacando las altas puntuaciones del alumnado con identificaciones combinadas), y el componente de la *ignorancia*, donde destaca la identificación minoritaria con menores puntuaciones, y por tanto con un uso menor de este componente.

Si detallamos el análisis a las identificaciones culturales concretas que el alumnado manifiesta encontramos algunos datos relevantes. Parece ser que existe correlación significativa únicamente respecto al componente cognitivo de la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, parece ser que el alumnado que se autoidentifica con la cultura catalana y simultáneamente con otras culturas relacionadas con otros países, es el alumnado más competente a nivel cognitivo. Del mismo modo, sucede con el alumnado que se autoidentifica con la cultura catalana y de otras provincias españolas, y por otra parte, el alumnado identificado con las culturas catalana, otras provincias españolas, y otras minorías étnicas como la gitana.

Estos aspectos son un poco diferenciales respecto a la competencia afectiva, tal como el análisis de la escala de sensibilidad intercultural nos demuestra, donde las pertenencias a la cultura catalana no destacan.

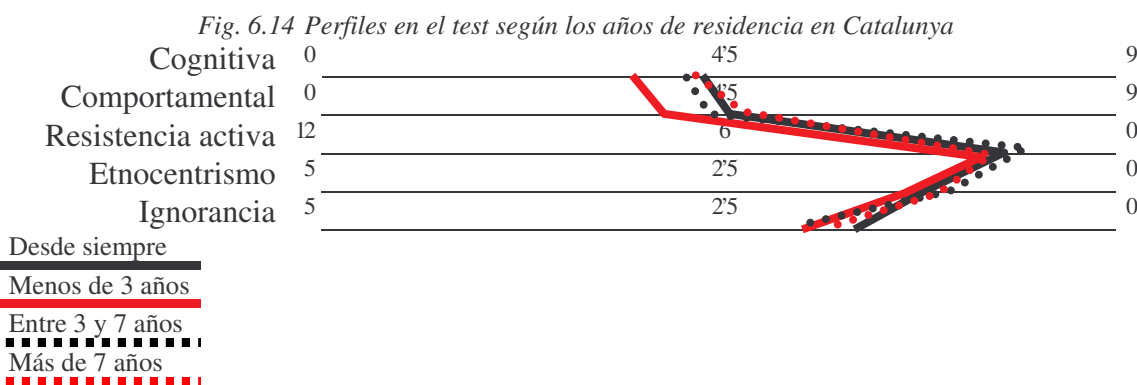
4.2.3 RESIDIR EN CATALUNYA

Contrariamente a lo que sucede con los aspectos afectivos, los aspectos cognitivos y comportamentales ofrecen una cierta tendencia a obtener mayores puntuaciones cuando se ha vivido desde siempre en Catalunya o cuanto más tiempo se lleva viviendo aquí. De manera que a medida que disminuyen los años de residencia en Catalunya, disminuye el grado de competencia intercultural a nivel cognitivo y comportamental (tabla 6.51). La correlación entre estos elementos es estadísticamente significativa y positiva, con un nivel del confianza del 95%.

Tabla 6.51 Medias de puntuaciones en función de los años de residencia en Catalunya

	Años de residencia en Catalunya			
	Desde siempre	Menos de 3 años	Entre 3 y 7 años	Más de 7 años
Total cognitivo	4,03	3,32	3,85	3,91
Total comportamental	4,27	3,59	4,03	4,39
Total Competencia	8,30	6,91	7,68	8,30
Total Resistència	1,62	1,71	1,41	1,70
Total Etnocentrismo	1,04	1,14	,90	,98
Total Ignorancia	1,46	1,62	1,63	1,53

Si analizamos los perfiles surgidos de estos datos, que representamos en la figura 6.14, podemos identificar gráficamente estas diferencias. A pesar de observar una tendencia similar en los perfiles, destacan las menores puntuaciones en los componentes cognitivo y comportamental del alumnado que reside en Catalunya desde hace menos de tres años. Así como las puntuaciones más elevadas en el componente de *ignorancia* del alumnado que hace menos de siete años de residencia.



Si analizamos estos datos en función del lugar de nacimiento del alumnado, distinguimos entre el alumnado nacido en otras provincias españolas, y en otros países, encontramos que las diferencias básicamente se encuentran entre el alumnado nacido en otros países y el nacido en el estado español, tal como puede observarse en la tabla 6.52.

Tabla 6.52 Medias de puntuaciones en función del lugar de nacimiento del alumnado

	Nacimiento en Catalunya	Nacimiento en otras provincias españolas	Nacimiento en otros países
Total cognitivo	4,03	4,09	3,42
Total comportamental	4,27	4,17	3,86
Total Competencia	8,30	8,26	7,21
Total Resistència	1,62	1,83	1,53
Total Etnocentrismo	1,04	,95	1,07
Total Ignorancia	1,46	1,59	1,60

Por otra parte, también puede observarse como existen diferencias significativas, aunque únicamente en el componente cognitivo, entre el alumnado cuyos padres y/o madres son nacidos en Catalunya y fuera de ella. En este sentido, parece ser que el alumnado cuyo padre y/o madre ha nacido en otros países tiene una menor competencia cognitiva que el resto, tal como se refleja en la tabla 6.53.

Tabla 6.53 Medias de puntuaciones en función del lugar de nacimiento del padre y de la madre

	Lugar de nacimiento del padre			Lugar de nacimiento de la madre		
	Catalunya	Otras provincias españolas	Otros países	Catalunya	Otras provincias españolas	Otros países
Total cognitivo	3,96	4,10	3,46	4,07	4,06	3,43
Total Competencia	8,39	8,27	7,29	8,36	8,33	7,24
Total comportamental	4,44	4,17	3,88	4,28	4,27	3,86

Si analizamos ambas variables en conjunto, es decir si consideramos el lugar de nacimiento de las familias y del alumnado, distinguiendo entre los que han nacido en Catalunya y los que lo han hecho en otras regiones o países, observamos la misma tendencia que hemos destacado en este apartado, aunque contraria a la manifestada para el aspecto afectivo en el apartado anterior.

Tal como resumimos en la tabla 6.54, parece ser que el alumnado y familia nacidos en Catalunya obtienen mayores puntuaciones en el test que el que ha nacido en otros

lugares. No obstante, de nuevo, estas diferencias sólo son estadísticamente significativas para el componente cognitivo.

Tabla 6.54 Medias de puntuaciones en el test según el lugar de nacimiento del alumnado y familia

	Nacimiento en Catalunya familia catalana	Nacimiento en Catalunya familia no catalana	Nacimiento en otras provincias españolas	Nacimiento en otros países
Total cognitivo	4,10	4,01	4,09	3,42
Total comportamental	4,54	4,19	4,17	3,86
Total Competencia	8,64	8,21	8,26	7,21
Total Resistència	1,55	1,64	1,83	1,53
Total Etnocentrismo	1,17	1,01	,95	1,07
Total Ignorancia	1,51	1,45	1,59	1,60

4.2.4 LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ¿INDICADOR TAMBIÉN PARA CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES?

Otro aspecto relevante de análisis es la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística. En general, puede apreciarse en la tabla 6.55, como se da cierta tendencia a aumentar el grado de competencia intercultural a medida que se tiene una percepción de mayor competencia lingüística.

Aunque esta tendencia puede variar en función del idioma. En este sentido, tal como sucede con la sensibilidad intercultural, las correlaciones son significativas ($\alpha = 0.05$) en los idiomas castellano, catalán, inglés y francés, tanto respecto a los aspectos cognitivos como comportamentales, evidenciando que el alumnado con percepciones mayores sobre su propia competencia lingüística, también obtiene mayor competencia intercultural en el test.

Si analizamos con un poco más de detalle, vemos que las diferencias son significativas en todos los aspectos lingüísticos de todos los idiomas, a excepción del francés, donde únicamente parecen estar relacionados con la competencia cognitiva y comportamental, los aspectos de comprensión y oral, no incluyendo ni la lectura ni la escritura. De hecho, investigaciones como la de Nishida (1985) ponen de relieve la importancia de los aspectos lingüísticos orales para la efectividad en la interacción intercultural.

Tabla 6.55 Medias de puntuaciones en función de la percepción de competencia lingüística

		Cognitivo	Compor- tamental	Compe- tencia
	nada	2,50	2,00	4,50
Comprensión del castellano	regular	2,08	2,58	4,67
	bien	3,43	3,28	6,63
	muy bien	4,06	4,38	8,44
	nada	2,25	2,00	4,25
Castellano oral	regular	2,00	2,87	4,87
	bien	3,94	3,99	7,86
	muy bien	4,01	4,29	8,30
	nada	3,00	2,40	5,40
Lectura del castellano	regular	2,55	2,91	5,45
	bien	3,88	3,96	7,80
	muy bien	4,09	4,44	8,53
	nada	2,17	2,83	5,00
Castellano escrito	regular	3,54	3,14	6,68
	bien	3,89	4,08	7,93
	muy bien	4,07	4,45	8,52
	nada	3,40	2,20	5,60
Comprensión del catalán	regular	3,31	3,31	6,63
	bien	3,73	3,91	7,61
	muy bien	4,12	4,49	8,61
	nada	3,78	3,11	6,89
Catalán oral	regular	3,45	3,86	7,31
	bien	3,90	3,86	7,73
	muy bien	4,11	4,60	8,71
	nada	2,86	2,86	5,71
Lectura del catalán	regular	3,44	3,41	6,85
	bien	3,79	4,05	7,84
	muy bien	4,17	4,49	8,63
	nada	3,67	2,87	6,53
Catalán escrito	regular	3,70	3,79	7,49
	bien	3,92	4,18	8,10
	muy bien	4,06	4,47	8,49
	nada	3,85	4,00	7,83
Comprensión del francés	regular	4,04	4,44	8,48
	bien	4,16	4,69	8,84
	muy bien	4,57	5,00	9,57
	nada	3,86	4,08	7,92
Francés oral	regular	4,10	4,49	8,59
	bien	4,38	4,88	9,25
	muy bien	4,40	3,60	8,00
	nada	2,83	3,16	5,89
Comprensión del Inglés	regular	3,88	3,99	7,87
	bien	4,26	4,66	8,92
	muy bien	4,46	4,89	9,36
	nada	3,05	3,14	6,11
Inglés oral	regular	3,94	4,19	8,12
	bien	4,35	4,73	9,07
	muy bien	4,08	4,08	8,17
	nada	2,82	3,02	5,74
Lectura del inglés	regular	3,94	4,03	7,96
	bien	4,15	4,61	8,76
	muy bien	4,47	4,67	9,14
	nada	2,94	3,19	6,13
Inglés escrito	regular	3,98	4,23	8,18
	bien	4,22	4,38	8,60
	muy bien	4,29	5,00	9,29

Si analizamos la percepción de la competencia lingüística del alumnado distinguiendo entre aquel que manifiesta ser competente en una única lengua (*monolingüe*), dos lenguas (*bilingüe*) o más de dos lenguas (*plurilingüe*) aparecen algunos datos relevantes para este estudio, representados en la tabla 6.56.

El alumnado que se percibe plurilingüe destaca con puntuaciones más elevadas en la competencia cognitiva y comportamental, mientras que obtiene menores puntuaciones en los elementos que dificultan la comunicación intercultural.

Tabla 6.56 Medias de puntuaciones según el nº de idiomas en que el alumnado se percibe competente

	Monolingüe	Bilingüe	Plurilingüe
Total cognitivo	3,05	3,70	4,10
Total comportamental	3,42	3,68	4,51
Total Competencia	6,47	7,35	8,61
Total Resistència	1,74	1,93	1,45
Total Etnocentrismo	1,63	1,00	1,04
Total Ignorancia	1,47	1,65	1,42

Concretamente, estas diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos, a excepción del componente *ignorancia*, con un nivel de confianza del 95%. Se evidencia así que el alumnado que se percibe competente en una única lengua es aquel que ha manifestado tener menos conocimiento y habilidades para afrontar la comunicación intercultural, al mismo tiempo, que presenta mayor tendencia a *rechazar el contacto intercultural* y pensar y actuar de forma *etnocéntrica*. Diversos estudios efectuados en contextos bilingües de España como Catalunya o el País Vasco concluyen que el conocimiento de más de un idioma favorece el desarrollo de diversas competencias, especialmente cognitivas, tal como resume Etxeberría (2003:105). No obstante, Arnau (2003:121) advierte de los resultados de otros estudios contradictorios en cuanto a las aportaciones del bilingüismo, que según su análisis, a menudo responden a un escaso rigor en cuanto a los criterios de evaluación empleados.

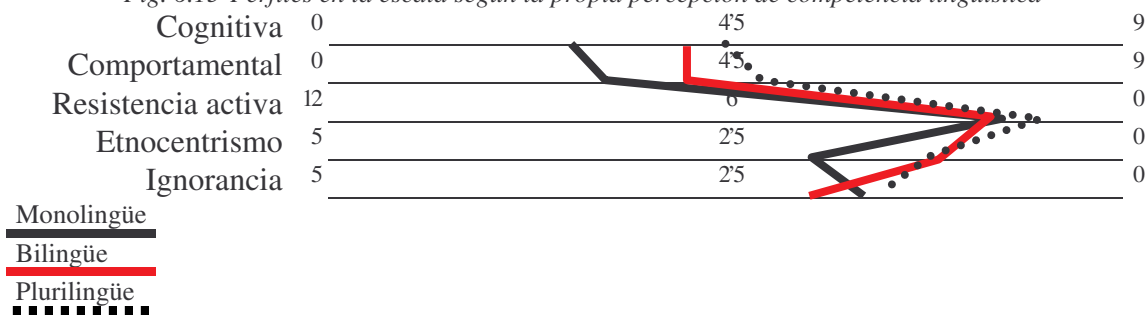
Si analizamos los perfiles de puntuaciones de estos tres grupos de alumnado, representado en la figura 6.15, observamos estas diferencias de forma más gráfica. Especialmente, el alumnado que se percibe monolingüe destaca por las bajas puntuaciones tanto en los componentes cognitivo y comportamental como en la tendencia *etnocéntrica*. Mientras que el alumnado que se percibe como plurilingüe destaca por un perfil con superioridad en todos los elementos medidos, presentando mayor distancia en los aspectos cognitivos y comportamentales.

Tabla 6.57 Medias de puntuaciones en función del contexto y uso lingüístico

		Cognitivo	Comportamental	Competencia
	nunca	3,29	4,12	7,24
Castellano en casa	a veces	3,43	3,63	7,06
	a menudo	4,27	4,88	9,15
	siempre	4,00	4,18	8,18
Castellano en la escuela	nunca	3,67	3,44	7,11
	a veces	3,64	4,37	8,01
	a menudo	4,06	4,45	8,51
	siempre	3,92	3,98	7,87
Castellano con amistades	nunca	3,22	3,11	6,33
	a veces	3,21	3,95	7,16
	a menudo	3,85	4,79	8,64
	siempre	3,99	4,18	8,15
Catalán en casa	nunca	3,80	3,90	7,68
	a veces	3,91	4,31	8,23
	a menudo	4,03	4,37	8,40
	siempre	4,38	4,78	9,16
Catalán en la escuela	nunca	3,70	2,78	6,48
	a veces	3,76	4,02	7,78
	a menudo	4,01	4,40	8,42
	siempre	4,00	4,25	8,19
Catalán con amistades	nunca	3,93	4,00	7,93
	a veces	3,89	4,40	8,29
	a menudo	3,90	4,53	8,43
	siempre	4,22	4,44	8,43
Francés en casa	nunca	3,92	4,19	8,10
	a veces	4,34	4,34	8,68
	a menudo	2,50	1,50	4,00
	siempre	3,33	3,00	6,33
Francés en la escuela	nunca	3,87	4,08	7,93
	a veces	4,29	4,78	9,07
	a menudo	3,94	4,94	8,88
	siempre	4,25	3,25	7,50
Francés con amistades	nunca	3,94	4,19	8,12
	a veces	3,93	4,36	8,29
	a menudo	2,00	2,50	4,50
	siempre	4,00	5,00	9,00
Árabe en casa	nunca	4,00	4,26	8,27
	a veces	2,67	3,83	6,50
	a menudo	6,50	7,00	13,50
	siempre	3,00	2,82	5,66
Árabe en la escuela	nunca	3,99	4,25	8,25
	a veces	3,41	3,73	6,83
	a menudo	2,80	3,40	6,20
	siempre	3,12	3,00	6,12
Árabe con amistades	nunca	4,00	4,27	8,26
	a veces	3,24	3,35	6,22
	a menudo	3,14	3,00	6,14
	siempre	3,19	3,00	6,19
Inglés en casa	nunca	3,94	4,12	8,05
	a veces	3,95	4,64	8,59
	a menudo	3,71	3,50	7,21
	siempre	3,60	3,80	7,40
Inglés en la escuela	nunca	3,57	3,51	7,03
	a veces	4,06	4,41	8,47
	a menudo	4,12	4,49	8,61
	siempre	3,95	4,35	8,30
Inglés con amistades	nunca	3,92	4,16	8,06
	a veces	4,15	4,45	8,60
	a menudo	4,00	3,92	7,92
	siempre	2,67	4,67	7,33



Fig. 6.15 Perfiles en la escala según la propia percepción de competencia lingüística



El alumnado autopercebido bilingüe presenta un perfil intermedio entre los otros dos perfiles, habitualmente más próximo al perfil plurilingüe, sobretodo en componentes como el cognitivo y *etnocentrismo*. Específicamente, ente el alumnado percibido como bilingüe y monolingüe, existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto *al* componente *etnocentrismo*, destacando que el alumnado de perfil bilingüe tiene una menor tendencia a pensar o actuar de forma etnocéntrica. Se corroboran así, algunas tesis como la de Siguán (1990:8-9) que sostiene que adquirir el conocimiento de otras lenguas es un ejercicio para superar el etnocentrismo.

No obstante, el perfil bilingüe se encuentra más próximo al perfil monolingüe en el *rechazo a la comunicación intercultural*; y sorprende con puntuaciones muy altas en cuanto al componente de la *ignorancia*. De hecho, este perfil obtiene importantes diferencias significativas con el perfil plurilingüe, en cuanto a competencia cognitiva, comportamental, *rechazo a la comunicación intercultural*, e *ignorancia*. Se verifica así, el reconocimiento de la importancia de conocer otras lenguas para el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y comportamentales.

Por otra parte, el contexto (familiar, escolar o de amistad) y la frecuencia de uso de los diversos idiomas también es un aspecto que está relacionado con la competencia intercultural del alumnado. Parece ser que la percepción de uso de algunos idiomas en concreto, y en ciertos contextos, presenta algunas diferencias relevantes en cuanto a la competencia comunicativa intercultural a nivel cognitivo y comportamental (consultar la tabla 6.57).

Efectivamente, se han manifestado correlaciones positivas significativas con un riesgo de error del 1%, en algunas de las variables referentes al catalán, al francés y al inglés; mientras que con el castellano y el árabe se mantiene una correlación negativa

significativa, tal como sucede con la competencia afectiva (ver apartado 3 de este capítulo). En la tabla 6.58 detallamos las peculiaridades de los elementos que correlacionan de forma significativa con la competencia cognitiva y comportamental.

Tabla 6.58 Elementos estadísticamente relacionados con la competencia cognitiva y comportamental

COMPETENCIA COGNITIVA	COMPETENCIA COMPORTAMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor uso lingüístico del catalán tanto en casa, como en la escuela o con las amistades. ▪ Mayor uso del francés y del inglés en la escuela. ▪ Menor uso del árabe en casa, en la escuela o con las amistades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor frecuencia del francés y / o del inglés en la escuela. ▪ Menor uso del castellano en la escuela. ▪ Mayor utilización del catalán en casa. ▪ Menor uso del árabe en casa, en la escuela o con las amistades.

Si analizamos estos datos, distinguiendo entre el alumnado que usa frecuentemente un único idioma, dos idiomas, o más de dos idiomas, en los distintos contextos, nos encontramos con algunas conclusiones importantes para este estudio. Efectivamente, el alumnado que ha manifestado hacer un uso frecuente de más de tres lenguas, es el que obtiene mayores puntuaciones en el test, y en los aspectos cognitivos y comportamentales; al mismo tiempo, que obtiene menores puntuaciones en los elementos que distorsionan la comunicación intercultural, tal como puede consultarse en la tabla 6.59.

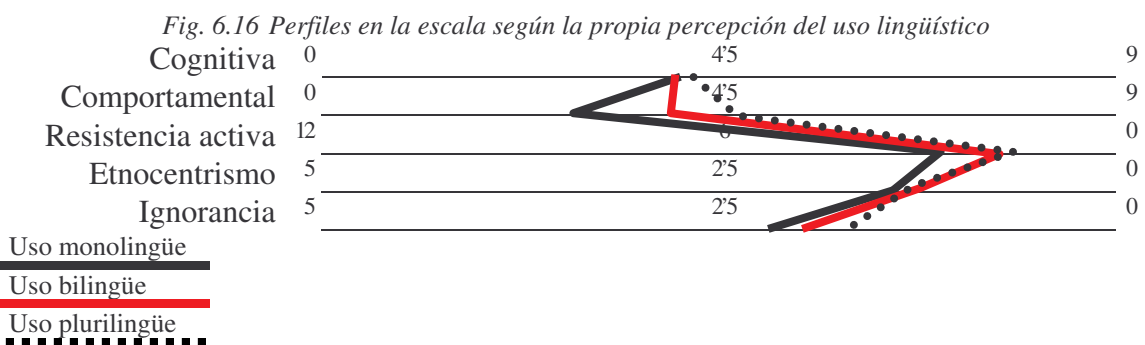
Tabla 6.59 Medias de puntuaciones en el test según el uso lingüístico

	Uso monolingüe	Uso bilingüe	Uso plurilingüe
Total cognitivo	3,83	3,78	3,97
Total comportamental	2,61	3,65	4,37
Total Competencia	6,44	7,43	8,32
Total Resistència	2,61	1,79	1,56
Total Etnocentrismo	1,17	1,02	1,04
Total Ignorancia	1,72	1,68	1,45

No obstante, estas diferencias únicamente son estadísticamente significativas para el componente comportamental y para la *resistencia a la comunicación intercultural*. De esta forma, se evidencia que el alumnado que dice utilizar frecuentemente más de dos lenguas es el que tiene más habilidades para comunicarse interculturalmente, y utiliza con menos frecuencia estrategias de rechazo o resistencia a las relaciones interculturales. A la vez, también se identifica al alumnado que manifiesta utilizar una única lengua como el que tiene menos habilidades para afrontar la comunicación



intercultural, ya que sus puntuaciones también son significativamente inferiores a las obtenidas por el alumnado que dice hacer un uso bilingüe ($\alpha=0.05$).



Analizando los perfiles de estos grupos de alumnado, representado en la figura 6.16, obtenemos reflexiones semejantes. La similitud entre los perfiles bilingüe y plurilingüe es gráficamente visible. Mientras que el alumnado que manifiesta utilizar únicamente una lengua tiene un perfil un tanto distinto, especialmente en lo que hace referencia a los aspectos comportamentales y a la tendencia *etnocéntrica*. Por otra parte, la superioridad del perfil plurilingüe también está manifiesta, por las mayores puntuaciones en todos los componentes que se analizan.

4.2.5 IDIOMA FAMILIAR Y ORIGEN DEL ALUMNADO... ALGUNOS DATOS

Cruzar la lengua que el alumnado manifiesta utilizar frecuentemente en el contexto familiar y su lugar de nacimiento ofrece diferencias estadísticamente significativas para los componentes cognitivo y comportamental, que se resumen en la tabla 6.60.

Tabla 6.60 Medias de puntuaciones en el test según el uso lingüístico

	Catalanohablante nacimiento en Catalunya	Catalanohablante nacimiento fuera de Catalunya	Castellanohablante nacimiento en Catalunya	Castellanohablante nacimiento fuera de Catalunya
Total cognitivo	4,20	4,25	3,97	3,55
Total comportamental	4,69	4,04	4,13	3,96
Total Competencia	8,89	8,29	8,10	7,45
Total Resistència	1,38	1,29	1,70	1,69
Total Etnocentrismo	1,01	1,13	1,06	1,01
Total Ignorancia	1,48	1,83	1,47	1,55

Concretamente, parece que el alumnado catalanohablante obtiene mayores puntuaciones a nivel cognitivo, ligeramente superiores para el alumnado nacido fuera de Catalunya.

Aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. Mientras que el alumnado castellanohablante obtiene puntuaciones inferiores en este componente; especialmente para el alumnado que no ha nacido en Catalunya (cuya diferencia es estadísticamente significativa).

En el componente comportamental en cambio, el alumnado catalohablante nacido en Catalunya es el que obtiene mayores puntuaciones, seguido muy de cerca del alumnado castellanohablante nacido en Catalunya y el catalohablante nacido en otros lugares. De hecho entre estos tres colectivos no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la competencia comunicativa intercultural de carácter comportamental. No obstante, el colectivo que tiene un perfil diferenciado en este componente es el alumnado castellanohablante nacido en otros lugares, mostrando puntuaciones mucho más bajas al resto.

4.2.6 LAS AMISTADES INTERCULTURALES COMO ENRIQUECIMIENTO COGNITIVO Y COMPORTAMENTAL

El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que parece estar relacionado con el grado de competencia intercultural. En la tabla 6.61 mostramos las medias de puntuaciones obtenidas en el test en función de la percepción del tipo y frecuencia de amistades que tiene el alumnado.

Concretamente la competencia intercultural correlaciona de forma significativa y positiva con las amistades de culturas como la argentina, o la catalana ($\alpha=0.05$). En la tabla 6.62 se resumen los aspectos concretos que correlacionan significativamente con la competencia cognitiva y comportamental, específicamente.

Se verifica así, la importancia de las amistades interculturales para el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y comportamentales. De hecho, desde algunas perspectivas (Manning y Baruth, 1996; Sabariego, 2002) se señala la gran importancia de establecer relaciones de amistad en diversidad cultural para potenciar diversas experiencias de aprendizaje, especialmente en la juventud. En algunos modelos, las relaciones interpersonales y las habilidades comunicativas en contactos interculturales se encuentran íntimamente ligadas (Hammer, 1987).



Tabla 6.61 Medias de puntuaciones en función de la cantidad de amistades

		Cognitivo	Comportamental	Competencia
	ninguno	3,97	4,31	8,27
Chinos del colegio	pocos	3,70	3,65	7,35
	bastantes	3,14	3,29	6,43
	muchos	4,00	2,25	6,25
	ninguno	3,92	3,99	7,92
Argentinos del colegio	pocos	3,98	4,35	8,29
	bastantes	3,91	4,67	8,59
	muchos	4,07	4,63	8,70
	ninguno	3,28	3,69	6,97
Catalanes del colegio	pocos	3,72	3,72	7,44
	bastantes	4,07	4,37	8,38
	muchos	4,15	4,22	8,37
	ninguno	3,60	3,87	7,47
Catalanes fuera del colegio	pocos	3,43	3,86	7,29
	bastantes	4,11	3,91	7,95
	muchos	4,23	4,38	8,61
	ninguno	4,10	4,20	8,30
Marroquíes fuera del colegio	pocos	3,97	4,34	8,31
	bastantes	3,69	4,47	8,00
	muchos	3,12	3,30	6,42

Si distinguimos ente el alumnado que manifiesta tener más amistades de una, dos o más culturas, observamos ciertas diferencias, aunque contrariamente a lo que sucede en el componente afectivo, éstas no son estadísticamente significativas.

Tabla 6.62 Elementos estadísticamente relacionados con la competencia cognitiva y comportamental

COMPETENCIA COGNITIVA	COMPETENCIA COMPORTAMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Más amistades catalanas, tanto en el colegio como fuera de él. ▪ Menos amistades marroquíes fuera del colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menos amistades chinas en el colegio. ▪ Más amistades argentinas en el colegio. ▪ Más amistades catalanas fuera del colegio.

5. NECESIDADES DEL ALUMNADO PARA AFRONTAR CON ÉXITO LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Después del análisis de los datos obtenidos en el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado, podemos concluir este apartado justificando la

necesidad de una intervención educativa que responda al déficit detectado en el alumnado. En el análisis de los datos efectuado en los apartados anteriores, se evidencia que el alumnado tiene marcadas carencias para poder afrontar con éxito el reto de la comunicación intercultural.

Estas necesidades hacen referencia a una triple dimensionalidad: cognitiva, afectiva y comportamental. De hecho, las tres dimensiones se han manifestado como deficitarias en el grupo participante, salvando algunas diferencias, que a continuación intentaremos detallar.

5.1 NECESIDADES COGNITIVAS: CONOCIMIENTOS

El alumnado ha manifestado diversas carencias en sus capacidades para poder comunicarse de forma intercultural, aunque es a nivel cognitivo donde mayores dificultades presentan.

Efectivamente, las puntuaciones del alumnado en el componente cognitivo de la competencia comunicativa intercultural son bastante bajas. Concretamente, la media de puntuaciones del grupo no supera una puntuación teórica intermedia (*de aprobado*). Un aspecto sorprendente, es que a pesar de que hay una parte del alumnado que no ha puntuado nada en este elemento, no hay nadie que puntuara el máximo posible del instrumento. En otras palabras, entre la muestra hay personas que manifiestan tener carencias absolutas de la competencia cognitiva, pero no hay nadie que tenga este elemento superado totalmente.

Estas carencias cognitivas, también se ponen de manifiesto en una gran parte del alumnado que manifiesta su desconocimiento en el análisis de las situaciones interculturales, y otra parte del alumnado que interpreta estas situaciones desde una perspectiva etnocéntrica, desdibujando las diferencias culturales, y denotando consecuentemente la falta de conciencia sobre la diversidad cultural. De hecho, algunos informes de análisis de la realidad de la juventud (Calvo Buezas, 2000:120-122) destacan el etnocentrismo de la juventud en mitos todavía vigentes como el de la supremacía de la raza blanca.



Estas necesidades detectadas sufren algunas diferencias en función de algunas características y percepciones del propio alumnado. Concretamente, las características que parecen estar relacionadas con tener mayores necesidades a nivel cognitivo son: el género, la identificación cultural, los años de residencia en Catalunya, la percepción de las competencias y uso lingüístico, y las amistades interculturales.

Los chicos han manifestado tener más necesidades cognitivas que las chicas, aunque las chicas también las han manifestado ya que presentan una significativa mayor tendencia a no saber cómo interpretar o actuar en un caso de comunicación intercultural.

El alumnado con menor número de pertenencias culturales también manifiesta tener mayores carencias a nivel cognitivo, aunque el que no se autoidentifica con la cultura local (catalana) simultáneamente con otras culturas relacionadas con otros países, o bien provincias españolas, u otras minorías étnicas como la gitana, también presenta carencias importantes a nivel cognitivo.

El alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya también ha manifestado ciertas limitaciones en cuanto a competencias cognitivas, especialmente el alumnado nacido en otros países; así como el alumnado de padres y/o madres nacidos en otros países. Parece ser que el alumnado y familia nacidos en Catalunya son los que manifiestan menos necesidades en este componente.

El alumnado que se percibe competente en una única lengua es aquel que ha manifestado tener menos conocimiento para afrontar la comunicación intercultural, al mismo tiempo, que presenta mayor tendencia a pensar de forma etnocéntrica. El alumnado autopercebido bilingüe sorprende con puntuaciones muy altas en cuanto al componente de la ignorancia.

Quien no se percibe competente lingüísticamente en castellano, catalán, inglés y francés manifiesta mayores necesidades cognitivas. Las diferencias son significativas en todos los aspectos lingüísticos de todos los idiomas, a excepción del francés, donde únicamente parecen estar relacionados los aspectos de comprensión y orales.

El alumnado que hace un menor uso lingüístico del catalán tanto en casa, como en la escuela o con las amistades también ha manifestado mayores carencias en este

componente; así como el que manifiesta hacer un menor uso del francés y del inglés en la escuela; y un Mayor uso del árabe en casa, en la escuela o con las amistades. De hecho, el alumnado que se identifica como castellanohablante es el que tiene mayores carencias cognitivas.

Finalmente, aquellas/os que manifiestan tener menos amistades catalanas, tanto en el colegio como fuera de él; así como aquellos / as que dicen tener más amistades marroquíes fuera del colegio; son los que presentan mayores necesidades en el componente cognitivo.

Dados estos resultados, se pone de manifiesto la necesidad de una intervención educativa dirigida a la gran mayoría del alumnado, autóctono e inmigrante, ya que las necesidades en este componente cognitivo no son exclusivas para un único colectivo.

5.2 NECESIDADES AFECTIVAS: SENSIBILIDAD

Aunque las carencias a nivel afectivo no son tan estridentes como las identificadas en el componente cognitivo, el alumnado participante también manifiesta ciertas limitaciones emocionales para afrontar con éxito la comunicación intercultural. La media del grupo, no obstante, se encuentra alrededor de una puntuación teórica intermedia.

Concretamente, entre las dimensiones afectivas se encuentran mayores necesidades respecto al desarrollo de la atención, la confianza, y la implicación en la interacción. El alumnado, ha demostrado mayor grado de competencia en lo que hace referencia al respeto de las diferencias culturales y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural. No obstante, se evidencia diversidad de actitudes, ya que en todas las dimensiones hay personas que obtienen puntuaciones mínimas y máximas teóricas.

Analizar un poco más esta diversidad supone reflexionar sobre algunas características y opiniones del alumnado. Efectivamente, una parte del alumnado manifiesta tener mayores carencias afectivas, respondiendo a factores de género, identificación cultural, la inmigración, la competencia y uso lingüístico y las amistades interculturales.

De nuevo los chicos parecen tener muchas más carencias que las chicas; en este caso respecto al componente afectivo y todas sus dimensiones.

Al mismo tiempo, un menor número de pertenencias culturales supone mayores carencias en el grado de sensibilidad intercultural, así como en el respeto a las diferencias culturales y el grado de disfrute en la interacción. Concretamente, las pertenencias locales, regionales o nacionales, identifican a aquel alumnado con mayores carencias afectivas. Y si éstas son simultáneas a provincias españolas y catalana además sufren carencias acerca del respeto a las diferencias culturales, el grado de disfrute y la implicación en la interacción.

Contrariamente a la competencia cognitiva, el alumnado que no ha inmigrado es el que tiene mayores carencias en cuanto a sensibilidad intercultural, atención, confianza e implicación en la interacción intercultural. Del mismo modo, el alumnado cuyas madres y padres no han inmigrado también es el que tiene mayores limitaciones respecto a la sensibilidad intercultural, confianza e implicación en la interacción. Concretamente, el alumnado que ha nacido en Catalunya y su familia también, o en otras provincias españolas, es el que presenta estas carencias de sensibilidad, *implicación, confianza y atención en la interacción intercultural*.

El alumnado que se autopercebe como competente en una única lengua es el que manifiesta mayor necesidad en el ámbito de la sensibilidad intercultural y en todas sus dimensiones excepto la *atención durante la interacción*. El alumnado que percibe ser competente en dos idiomas tiene más carencias afectivas que el alumnado que se percibe como plurilingüe, a excepción también de la capacidad de atención. De hecho, tener la percepción de incompetencia lingüística en castellano, catalán, inglés o francés ha manifestado una mayor carencia de aspectos afectivos. Concretamente, la percepción de escasa competencia en comprensión, lectura y escritura del castellano; así como en comprensión, oral, lectura y escritura del catalán, del francés y del inglés; ha supuesto una menor *implicación en la interacción*, un menor *respeto ante las diferencias culturales*; y añadiendo la percepción de incompetencia en el castellano oral también supone una menor capacidad de *disfrutar de la interacción*. Finalmente, la percepción de incompetencia en lectura y escritura del castellano, en comprensión y lectura del francés, e inglés oral y leído; ha supuesto una menor *atención en la interacción*.

Del mismo modo, el alumnado que manifiesta utilizar una única lengua es el que ha demostrado tener mayores carencias afectivas, en todas las dimensiones a excepción de

la *confianza en la interacción*. El alumnado de uso bilingüe también manifiesta algunas carencias afectivas, en cuanto a *atención e implicación en la comunicación intercultural*. Así, un uso poco frecuente de idiomas como el catalán, el inglés y el francés está relacionado con carencias en la sensibilidad intercultural, sobretodo cuando este uso se encuentra en el contexto de amistades; mientras que una mayor frecuencia de utilización del castellano se vincula a una menor sensibilidad intercultural. Por otra parte, el uso del árabe en casa o en la escuela denota una menor sensibilidad en algunos aspectos.

El hecho de haber nacido en Catalunya y utilizar frecuentemente el castellano configura el colectivo con mayores necesidades afectivas para afrontar con éxito la comunicación intercultural. Concretamente, este grupo del alumnado presenta carencias considerables respecto a *implicación confianza y atención durante la interacción, y respeto a las diferencias culturales*.

Finalmente, el alumnado que dice tener menos diversidad cultural entre sus amistades (identifica una o dos culturas), es el que presenta mayores necesidades en la temática de la sensibilidad intercultural, menor implicación, confianza y atención en la interacción. Tener una menor cantidad de amistades de culturas como la argentina, la catalana, la marroquí y la colombiana, presenta mayores necesidades afectivas. Un menor número de amistades chinas en el colegio presenta mayores carencias en la confianza en la interacción intercultural. Por otra parte, no tener amistades catalanas denota carencias en cuanto al respeto a las diferencias culturales, la capacidad de disfrutar de la interacción, y la implicación en la interacción intercultural. El alumnado que manifiesta tener un menor número de amistades marroquíes tanto en el colegio como fuera, presenta también mayores carencias en cuanto a implicación, confianza y atención en la interacción. Finalmente, identificar pocas amistades colombianas también ha indicado mayores limitaciones en implicación, confianza y atención en la interacción.

Uniendo estos resultados a las carencias detectadas en el componente cognitivo, de nuevo se reitera la necesidad de una intervención educativa dirigida a la totalidad del alumnado que se encuentra en la educación secundaria obligatoria. Si en el componente cognitivo, el alumnado que ha inmigrado tenía algunas carencias más destacadas, es en el componente afectivo donde el alumnado que nunca ha inmigrado destaca por sus necesidades.

5.3 NECESIDADES COMPORTAMENTALES: HABILIDADES

Después de las carencias cognitivas, las comportamentales son destacables por las escasas puntuaciones que el alumnado ha obtenido. Efectivamente, las puntuaciones del alumnado en competencia comunicativa intercultural comportamental son bastante bajas: la media del grupo en general no llega a la puntuación teórica intermedia. No obstante, el grupo es bastante disperso, contrariamente al componente cognitivo, hay algunas personas que han obtenido la puntuación máxima, y por tanto evidencian superar con creces este tipo de competencias.

Al mismo tiempo, una parte del alumnado ha manifestado resistencia activa o rechazo a la comunicación intercultural, siendo ésta una de las barreras quizás más difícil de superar. Aunque parece ser que en general, el alumnado participante en el diagnóstico no resalta por tener una resistencia demasiado activa hacia la comunicación intercultural.

Se evidencia pues, la necesidad de plantearnos una intervención educativa que también contemple los aspectos comportamentales, dadas las necesidades detectadas en este campo. Estas necesidades sufren algunas diferencias en función de algunas características y percepciones del propio alumnado. Concretamente, las características que parecen estar relacionadas con tener mayores necesidades a nivel comportamental son: el género, la identificación cultural, los años de residencia en Catalunya, la percepción de las competencias y uso lingüístico, y las amistades interculturales.

Los chicos han manifestado tener más carencias que las chicas a nivel comportamental; además también han manifestado una mayor tendencia a la resistencia activa y rechazo a la comunicación intercultural. El alumnado con menor número de pertenencias culturales también presenta más necesidades a nivel comportamental, así como una mayor tendencia a actuar evitando la comunicación intercultural. Al mismo tiempo, el alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya también ha manifestado tener mayor carencia en estos aspectos.

Quien se percibe competente en una única lengua es aquel que ha manifestado tener menos habilidades para afrontar la comunicación intercultural. Tanto el alumnado que

se percibe monolingüe como bilingüe tiene una mayor tendencia a evitar el contacto intercultural. Concretamente, el alumnado que se percibe competente lingüísticamente en castellano, catalán, inglés y francés manifiesta mayores necesidades. Todos los aspectos lingüísticos de todos los idiomas parecen estar implicados, a excepción del francés, donde únicamente los aspectos de comprensión y orales denotan estas necesidades.

Aquel alumnado que dice utilizar a menudo una única lengua es el que presenta más necesidades respecto al componente comportamental, al mismo tiempo que tiene una mayor tendencia a evitar el contacto intercultural. Efectivamente, el alumnado que hace un menor uso lingüístico del catalán en casa también ha manifestado mayores carencias en este componente; así como el que manifiesta hacer un menor uso del francés y del inglés en la escuela; y un mayor uso del árabe en casa, en la escuela o con las amistades. Sorprendentemente, el alumnado que dice utilizar más el castellano en la escuela es el que tiene mayores carencias comportamentales para la comunicación intercultural. De hecho, el alumnado que destaca como castellanohablante, sea nacido en Catalunya o no, es el que presenta mayores carencias comportamentales.

Finalmente, aquellas / os que manifiestan tener menos amistades catalanas fuera del colegio; así como aquellos / as que dicen tener más amistades chinas y menos amistades argentinas en el colegio; son los que presentan mayores necesidades de desarrollar habilidades para afrontar con éxito la comunicación intercultural.

5.4 UNA INTERVENCIÓN AJUSTADA A LAS NECESIDADES

El diagnóstico de las competencias del alumnado del Baix Llobregat participante en este estudio, confirma la necesidad de una intervención educativa urgente. Las necesidades detectadas en el alumnado nos sugieren que el alumnado no tiene suficientes competencias para afrontar con éxito el reto de la comunicación intercultural. Este diagnóstico justifica la actuación pedagógica que desarrollaremos en los próximos capítulos.

Una intervención educativa ajustada a las necesidades del alumnado detectadas en este diagnóstico supone responder a dos elementos básicos:



- Una intervención que de respuesta a los tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental.
- Una intervención que se ofrezca a la totalidad del alumnado adolescente.

Se ha evidenciado que en los tres componentes existen carencias importantes respecto a cómo afrontar con éxito la comunicación intercultural. Especialmente, destacan los componentes cognitivo y comportamental, aunque el afectivo también presenta necesidades importantes, sobretodo en cuanto a la *atención, la confianza, y la implicación en la interacción*.

Por otra parte, una intervención ajustada a este diagnóstico debe estar planteada para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado adolescente, ya que las carencias detectadas no responden a un único colectivo. El alumnado nacido fuera de Catalunya presenta mayores necesidades en el componente cognitivo, mientras que el alumnado nacido en Catalunya u otras provincias españolas tiene mayores carencias en el componente afectivo. Tanto chicos como chicas presentan carencias en diversas competencias, aunque quizás los chicos destaquen por sus necesidades. Pensamos que una intervención educativa debe ir dirigida a todo el grupo de alumnado.

6. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL SEXTO CAPÍTULO

Una vez clarificado el modelo creado para el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural, que es una de las principales aportaciones del capítulo anterior, podemos abordar un nuevo interrogante que se plantea desde los inicios de este trabajo: ¿Qué competencias tiene el alumnado para afrontar con éxito la comunicación intercultural? O en otras palabras: ¿qué carencias presenta el alumnado para asumir una auténtica comunicación intercultural?

Responder a estas cuestiones supone hacer un uso empírico del modelo de diagnóstico presentado en el capítulo anterior, y de los instrumentos que lo acompañan: la escala de sensibilidad intercultural para evaluar las competencias afectivas, y el test de competencia comunicativa intercultural para las competencias cognitivas y

comportamentales. Éstos se han manifestado de nuevo, como válidos y fiables, tal como se habían mostrado en el capítulo anterior.

Este capítulo tiene el objetivo principal de responder a esta cuestión y por tanto explicar qué competencias y necesidades tiene el alumnado para la comunicación intercultural. El alumnado objeto de este estudio es adolescente, estudiante de educación secundaria obligatoria de la comarca del Baix Llobregat; dada la importancia de este periodo madurativo, crucial para el desarrollo de estas competencias, y las características de esta comarca barcelonesa, tal como justificamos en el primer capítulo de esta tesis doctoral.

La muestra consta finalmente, de 638 sujetos repartidos en siete centros de Educación secundaria Obligatoria de cinco poblaciones de la comarca del Baix Llobregat: Castelldefels y Viladecans, con dos centros cada una, y Sant Boi, Cornellà y Sant Andreu de la Barca, con un centro. La distribución por sexos es bastante equilibrada, y por cursos (primero y segundo de la ESO) evidencia una cierta predominancia del segundo curso, oscilando las edades entre 12-16 años. La muestra es bastante representativa de la distribución multicultural en los centros de las poblaciones participantes. Concretamente se garantiza la presencia de alumnado nacido fuera de Catalunya, por un porcentaje de 26'2. No obstante, este porcentaje aumenta si consideramos el lugar de origen de las familias del alumnado. Los países que destacan por su mayor presencia como país de origen del alumnado son: Marruecos y Argentina. Finalmente, el alumnado se autoidentifica mayoritariamente con una o dos culturas a la vez, sólo el 11.8% se autoidentifica con tres culturas simultáneamente. En general, la identificación cultural más frecuente tiene relación con el territorio español, aunque no únicamente catalanas.

Los idiomas castellano y catalán son los que obtienen mayores puntuaciones en la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística, aunque el castellano es el idioma más utilizado en todos los contextos (familiar, escolar y de amistad). Idiomas como el catalán y el inglés destacan por su uso casi exclusivo en la escuela, a pesar del liderazgo del castellano. Otros idiomas, como el árabe, el portugués, el francés, etc. son minoritarios entre el alumnado.

Finalmente, el alumnado participante en el estudio manifiesta tener muchas amistades autóctonas, es decir, catalanas, tanto en el colegio como fuera; destacan en menor

medida, las amistades marroquíes en el colegio, seguidos de las amistades gitanas y marroquíes fuera del colegio.

Este alumnado que configura la muestra ha manifestado tener carencias importantes en cuanto a competencias comunicativas interculturales. Las carencias más marcadas son quizás en el ámbito cognitivo y comportamental, aunque también a nivel afectivo.

En el ámbito afectivo, es importante destacar que el alumnado ha manifestado tener en general, cierta sensibilidad intercultural, presentando puntuaciones que superan las puntuaciones intermedias teóricas. No obstante, se evidencian necesidades respecto a mejorar el grado de atención, la confianza y la implicación en la interacción intercultural. Estos resultados parecen presentar diferencias significativas entre las poblaciones participantes, ofreciendo patrones de respuesta diferenciales.

Parece ser que la sensibilidad intercultural se encuentra relacionada con algunos elementos y características del alumnado, como por ejemplo: el género, la identificación cultural, la procedencia del alumnado y familias, la percepción sobre la competencia y usos lingüísticos, o de las amistades interculturales. Efectivamente, parece ser que el perfil de alumnado con mayores necesidades a desarrollar competencias afectivas es un chico que se identifica con un único referente cultural, que al igual que su familia, siempre ha residido en Catalunya, y a pesar de ello, sigue siendo castellanohablante, y que percibe que únicamente es competente en un único idioma, que es el que utiliza frecuentemente en los distintos contextos, y que percibe que sus amistades pertenecen a una misma cultura.

Por otra parte, quizás los aspectos cognitivos y comportamentales son los que destaquen por su ausencia. Estos elementos surgen con unas puntuaciones mucho menos elevadas, siendo las medias del grupo inferiores a la media teórica. No obstante, estos datos tienen repercusiones importantes en función de la población.

De hecho, se revelan diversas variables relacionadas con el conocimiento y las habilidades interculturales. Variables que seguramente, originan las diferencias en cuanto a competencias observadas entre las poblaciones y los centros educativos. Estas variables hacen referencia, de forma muy similar a lo acontecido en la sensibilidad intercultural, al género, identificaciones culturales, residir en Catalunya, y percepciones

acerca de la competencia y usos lingüísticos, y la cantidad de amistades interculturales. Concretamente, el perfil del alumnado con mayores necesidades a nivel cognitivo y comportamental, responde a un chico que se identifica con un único referente cultural, que hace poco que reside en Catalunya, que se percibe como competente en un único idioma, que es el que más utiliza en los distintos contextos, castellanohablante y que percibe que todas sus amistades pertenecen a una única cultura.

Estos elementos hacen concluir este diagnóstico con la premisa de la necesidad de una intervención educativa que desarrolle los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, poniendo cierto énfasis en dirigir esta intervención hacia la totalidad del alumnado. Una vez diagnosticadas estas competencias comunicativas interculturales, podemos proceder de forma coherente a la planificación de una intervención educativa relevante. De esta forma, en el próximo capítulo presentamos los principales modelos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

D

ESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

CAPÍTULO 7



INTRODUCCIÓN

En capítulos anteriores se ha evidenciado la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Destacamos también el modelo de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural, así como el análisis de las necesidades del alumnado del Baix Llobregat para afrontar la comunicación intercultural.

De este modo, una vez planteadas la realidad multicultural de los centros educativos, la realidad comunicativa intercultural, en qué consiste la competencia comunicativa intercultural y cómo podemos evaluarla, es en este capítulo donde nos planteamos cómo desarrollar estas competencias mediante un programa de intervención educativa.

Para ello, se plantean inicialmente los modelos de intervención presentes en los programas de desarrollo de competencias comunicativas interculturales. A partir del planteamiento de los posibles modelos de intervención, se profundiza en las diversas aproximaciones a los objetivos, contenidos y técnicas que se plantean para el diseño de un programa para la mejora de competencias comunicativas interculturales.



1. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURALES A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El desarrollo de competencias comunicativas interculturales no es una tarea fácil (Brislin, 1975).

Esta dificultad se manifiesta a menudo por diversas razones, aunque principalmente destaca la **falta de contacto intercultural significativo** con alumnado de referentes culturales distintos a los propios (Brislin, 1997). Este fenómeno se evidencia de forma bastante clara en el contexto donde desarrollamos esta investigación, donde el alumnado no es del todo consciente del hecho de que muchas personas han crecido y se han socializado desde parámetros culturales muy diversos (Vilà, 2001). En este sentido, contenidos como los diversos comportamientos no verbales son tan nuevos para este colectivo que no es sencillo que relacionen con sus experiencias cotidianas (Brislin, 1997).

Por otra parte, la conciencia sobre la diversidad cultural que tiene el alumnado a menudo dificulta las relaciones interculturales, ya que se basa en actitudes racistas y/o xenófobas: concretamente, más de un tercio de los jóvenes muestran esta tendencia al creer en la superioridad de la “*raza española*” (Calvo Buezas, 2000). Desde diversas perspectivas, se sostiene que el elemento antirracista es fundamental para todo tipo de programa que potencie el desarrollo de capacidades comunicativas interculturales (Corvin y Wiggins, 1989; Gudykunst, Guzley, y Hammer, 1996). Otra dificultad añadida que puede obtener una aproximación al desarrollo de estas competencias, es la escasa valoración de este tipo de contenidos en los curriculums escolares (Brislin, 1997).

Finalmente, otro grupo de dificultades que acontecen cuando uno se enfrenta a la intervención para la mejora de la competencia comunicativa intercultural es el **sesgo cultural** que puede estar presente en la toma de decisiones educativas que afectan a aspectos tan diversos como los estilos de enseñanza promovidos por el profesorado que implementa el programa, o los estilos de aprendizaje que se potencian, concepciones

sobre lo que es aprender, el progreso académico, así como supuestos culturales como el tipo de relación profesorado – alumnado, el modelo de disciplina en el aula, el respeto, etc (Padró, 1997). Estos aspectos pueden variar considerablemente de una cultura a otra, y pueden afectar en el éxito de un programa, especialmente cuando existe una presencia multicultural importante en el grupo de alumnado.

Todas estas dificultades se ven reforzadas ante la escasez de tratados fundamentales sobre intervención educativa para la mejora de la competencia comunicativa intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983), teniendo en cuenta que la mayoría parten de una visión occidental. Al mismo tiempo, desde diversas perspectivas (Gudykunst et al., 1996; Landis y Bhagat, 1996), se sostiene que la gran mayoría de programas existentes no parten de un diseño adecuado, por ejemplo, en el sentido de favorecer la implicación del alumnado o contribuir a la consecución de los objetivos propuestos (Gudykunst et al., 1996).

2. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES EN LOS PROGRAMAS DE MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Intervenir en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural supone la selección de objetivos, contenidos de aprendizaje y tipos de actividades. En esta elección subyace en el fondo, la elección de un modelo de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

La **selección de objetivos** que contempla una intervención para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales es uno de los primeros aspectos a tener en cuenta para el diseño de un programa (Brislin, 1997; Gudykunst et al., 1996). No obstante, los objetivos que debería contemplar un programa obtienen una gran diversidad de perspectivas (Chen y Starosta, 1998). En general en todo programa, los objetivos responden al desarrollo de la habilidad de interactuar efectivamente entre individuos de referentes culturales distintos que se evidencian en valores culturales, estilos comunicativos, normas y comportamientos distintos (Gudykunst y Hammer,



1983). Objetivos más específicos se plantearán en función del tipo de programa a desarrollar y del modelo o modelos que subyacen (Gudykunst et al., 1996).

No obstante, se diferencia entre aproximaciones educativas generales para la mejora de competencias interculturales, y otras aproximaciones más específicas para la mejora de competencias implicadas en el desarrollo de tareas concretas. En otras palabras, se diferencia entre la **educación** (*education*) en competencias comunicativas interculturales, y la **formación** (*training*¹) en competencias comunicativas interculturales (Bennett, 1986; Gudykunst et al., 1996; Gudykunst y Hammer, 1983). No obstante, también se utilizan otras denominaciones específicas como la de *transformación intercultural* (Adler, 1987), para definir el proceso de cambio en las personas a nivel cognitivo, afectivo y comportamental, sobrepasando sus propios límites culturales.

Desde esta óptica, esta investigación se centra en la perspectiva educativa, es decir no se basa en el desarrollo de unas competencias concretas que se estiman como básicas para un lugar determinado (a menudo laboral u ocupacional), sino que parte de un modelo mucho más amplio y genérico de desarrollo de competencias comunicativas interculturales fundamentales para la convivencia y las relaciones interculturales.

Diversas perspectivas proponen objetivos generales que de alguna forma plantean la conjunción de más de un modelo de intervención. Por ejemplo, Warren y Adler (1977) identifican los siguientes objetivos, claramente orientados a la formación (*training*):

- Proveer de información acerca de las otras culturas
- Desarrollar capacidades ocupacionales interculturales
- Desarrollar la capacidad de aceptar y tolerar valores, creencias, actitudes y modos de comportamiento que pueden ser diferentes a los propios
- Ayudar a adquirir habilidades lingüísticas en diversos idiomas
- Adquirir habilidades comportamentales interculturales
- Ayudar a superar el choque cultural
- Experimentar menos problemas de ajuste a un nuevo contexto cultural mediante una mayor *autoconciencia cultural*

¹ Para profundizar en algunas dificultades en la traducción de conceptos como el de *training* en el contexto español se recomienda consultar a Padró (1997) Págs. 257-262

- Adquirir nuevas capacidades que permitan ser más sensible y responder de forma apropiada a las sutilezas de una nueva cultura.

Seidel (1981) plantea, además, objetivos como alcanzar una mejor comprensión de su propia cultura como base para incrementar la sensibilidad para la comprensión de otras culturas, comunicarse de forma más efectiva con personas de culturas distinta a la propia, desarrollar una aproximación más creativa y efectiva a la solución de problemas o adquirir nuevas aptitudes de aprendizaje que incrementen el interés en el aprendizaje transcultural.

Stewart (1978) propone una serie de objetivos progresivos a medida que avanza la intervención educativa. Muchos de ellos hacen referencia a aspectos generales como los comentados anteriormente, como es el caso de la sensibilidad hacia las diferencias culturales, elementos afectivos como la empatía o la adaptación del comportamiento. En este modelo se parte de objetivos relativos a contenidos cognitivos, pasando por aspectos afectivos y finalizando en las últimas etapas, con objetivos referentes a contenidos más comportamentales. En este sentido, se plantean los siguientes objetivos de forma progresiva:

- Seleccionar información entre las alternativas
- Aplicar los aprendizajes a la toma de decisiones
- Identificar las generalizaciones para modificar la percepción de los sucesos
- Dominar los contenidos de aprendizaje
- Sensibilizarse con aspectos culturales que favorezcan la interacción intercultural
- Cambiar aspectos actitudinales para mejorar la capacidad de empatía
- Controlar las emociones y el comportamiento incrementando la capacidad de adaptación
- Adoptar una nueva forma de percibir y actuar para mejorar su comportamiento en encuentros interculturales
- Integrar los cambios emocionales y perceptivos que regulan su comportamiento

De forma más concreta, se relacionan los objetivos de aprendizaje con cada una de las dimensiones que organizan el contenido: cognitiva, afectiva y comportamental. De forma general, Brislin (1993) señala los siguientes objetivos para cada unas de las competencias: En el ámbito cognitivo, desarrollar la habilidad de pensar en términos



más complejos, minimizando prejuicios y el uso de estereotipos; a nivel afectivo, reducir el sentimiento de incertidumbre que abre paso a la ansiedad, así como disfrutar de la interacción intercultural; finalmente, a nivel comportamental, reducir el número de comportamientos negativos, potenciando comportamientos que favorezcan las relaciones interculturales. Por otra parte, Gudykunst (1996) plantea los siguientes objetivos: cognitivamente, ayudar a entender como la cultura, estereotipos y actitudes influyen en la interacción intercultural; afectivamente, ayudar a manejar las reacciones emocionales; comportamentalmente, ayudar a desarrollar habilidades necesarias para interactuar de forma efectiva en encuentros interculturales. En este sentido, siguiendo a Chen y Starosta (1998) remarcaríamos los siguientes objetivos cognitivos más específicos:

- Comprender mejor el punto de vista de los demás
- Utilizar menos estereotipos negativos sobre personas de distinta cultura
- Reconocer la complejidad de la cultura propia y de los demás
- Desarrollar una actitud de mente abierta a través de un mayor conocimiento de los propios referentes culturales

Los objetivos afectivos que se plantean son los siguientes:

- Disfrutar de la interacción con personas de distinta cultura
- Desarrollar expectativas de poder establecer buenas relaciones con personas de distinta cultura
- Desarrollar el placer de vivir en un entorno poco familiar

A nivel comportamental, se plantean los siguientes objetivos formativos:

- Desarrollar mejores relaciones interpersonales en grupos interculturales
- Mejorar el grado de ajuste a las diferentes tipos de estrés ocasionado por las diferencias culturales
- Alcanzar una mejor actuación
- Sentirse mejor actuando con personas de otras culturas

- Alcanzar los objetivos que nos planteamos en la comunicación intercultural

Por otra parte, la **selección de contenidos** concretos a desarrollar desde una intervención, es un aspecto fundamental en el diseño de un programa orientado a la mejora de la competencia comunicativa intercultural. Por supuesto, tanto la selección como la mayor o menor presencia de unos contenidos u otros vendrá supeditado en gran medida al modelo o modelos de intervención bajo los que se ampara el programa, así como los objetivos específicos del mismo.

La selección de los contenidos concretos a desarrollar desde el programa también puede venir condicionada por otros factores como el tiempo en que se dispone para la aplicación del programa, la experiencia del equipo docente, así como el nivel de conocimientos previos del alumnado (Brislin et al., 1983). No obstante, intervienen elementos como:

- Una aproximación general o concreta a la cultura.
- El equilibrio entre componentes cognitivos, afectivos y comportamentales.

Para el desarrollo de competencias interculturales existen dos aproximaciones generales que difieren en cuanto al desarrollo de la competencia centrada en una única cultura o de forma transversal a cualquier situación intercultural. De este modo existen diversas intervenciones educativas desde **aproximaciones culturales generales**, así como desde **aproximaciones culturales específicas**.

Uno de los aspectos que proporcionan mayores diferencias entre los programas e intervenciones educativas en la temática de la comunicación intercultural, es la selección de contenidos. La mayor parte de acciones tienen en cuenta **elementos cognitivos, afectivos y comportamentales**, aunque el equilibrio o presencia de cada uno de estos elementos varía considerablemente (Gudykunst, Ting-Toomey, y Wiseman, 1991). Este tipo de contenidos, va en estrecha relación al modelo de intervención que subyace al programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

Concretamente, en el ámbito cognitivo, los programas y materiales para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural trabajan fundamentalmente el conocimiento de la diversidad cultural, centrándose en diversas culturas de forma separada. Algunos

ejemplos: (Mans Unides, 1992, 1993; Navarro y Zegri, 1995; Rothlein y Wild, 1993). En algunos casos, centrándose específicamente en algunos aspectos de comunicación intercultural, como por ejemplo en la comunicación no verbal en distintos países o culturas. Por otra parte, también se trabajan aspectos de autopercepción, consciencia y conocimiento de los propios valores culturales y de los demás².

Por otra parte, gran parte de los materiales que tienen por objetivo el desarrollo de aspectos afectivos se centran en contenidos referentes a la detección y superación de estereotipos y prejuicios: algunos ejemplos (Grasa y Reig, 1998-1; Pezzullo y Wood, 2001). Al mismo tiempo, hay una gran cantidad de materiales que versan sobre la temática del racismo Algunos ejemplos: (AAVV, 2002; Estable, Meyer, y Pon, 1997; Luchtenberg,). Finalmente, respecto al componente comportamental, gran parte de los materiales existentes, se centran en habilidades interculturales transversales para la mejora de las relaciones humanas entre personas de distinta cultura.

Una vez se tienen muy claros los objetivos y contenidos que se pretenden desarrollar mediante el programa y se parte de un modelo o varios modelos de intervención concretos, se plantean otros interrogantes acerca del tipo de materiales a desarrollar (soporte, tipo de actividad, recursos necesarios, ...), qué materiales pueden implicar y motivar más al alumnado, la temporalización de las actividades, las dificultades potenciales del material, así como la capacidad de coordinación con otros profesionales del mismo centro educativo (Brislin, 1997).

Las **actividades de intervención** para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural pueden ser muy variadas en sus aproximaciones y uso, aunque nos remiten en general a una serie de técnicas específicas que Chen y Starosta (1998) destacan como más adecuadas para los programas de formación intercultural³:

² Todas los títulos de las actividades que a continuación se nombran, han sido traducidos al castellano. No obstante en los anexos, se encuentran los títulos en el idioma original, así como las referencias bibliográficas donde estas actividades son accesibles.

³ El *role-playing* es la representación de unos papeles o roles, en una reproducción simulada de una situación potencialmente real, donde se vivencia intelectual y afectiva y comportamentalmente. El *estudio de casos* son descripciones realistas sobre acontecimientos culturales complejos, favoreciendo su análisis crítico, la discusión y el consenso. El *incidente crítico* en cambio, presenta aspectos controvertidos o conflictos para estimular la discusión. Finalmente, las *simulaciones* son puestas en escena de hechos y características de una cultura (por ejemplo) donde las personas participantes deben observar e interactuar de forma simulada; representan un nivel de dramatización mucho mas elaborado que el role-playing, con

- La dramatización o role-playing
- El estudio de casos
- El incidente crítico
- Las simulaciones

Por otra parte, algunas de las técnicas utilizadas en programas más recientes, utilizan instrumentos tecnológicos como el video para la reproducción de películas que contienen elementos de comunicación intercultural a tratar⁴, o los ordenadores con conexión a internet y diversos accesorios como la webcam para posibilitar el intercambio intercultural entre personas de diversas partes del mundo. De hecho existen diversas websites dirigidas especialmente para fomentar el contacto intercultural y programas para trabajar diversos aspectos, entre ellos la comunicación intercultural⁵.

En general, en los programas y materiales interculturales actuales, se utilizan actividades bastante variadas. Aunque a pesar de dicha diversidad se mantienen ciertas tendencias en función de que se trabajen aspectos cognitivos, afectivos o comportamentales (Gudykunst et al., 1991). En este sentido, se recomiendan actividades como la lectura de casos, discusiones grupales, análisis de películas de video, y sesiones de discusión en pequeño grupo, para el desarrollo de competencias cognitivas. Mientras que para favorecer los aspectos afectivos, se recomiendan técnicas de simulación, dramatización y role-playings. Finalmente, técnicas como la observación de encuentros interculturales, el contacto intercultural, experiencias de campo, o simulaciones, se proponen para el desarrollo de la competencia comportamental.

Si se profundiza en el análisis de programas específicos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, un primer elemento obvio es la escasez de este tipo de programas, sobre todo en el contexto español (Padró, 1997). No obstante, es cierto que varios de los elementos que caracterizarían un programa de estas

muchos más personajes en un entramado de la historia (algunos ejemplos pueden ser consultados en una tabla con referencias bibliográficas que se encuentra en el anexo 3: Bafa Bafa o Barnga).

⁴ Para acceder a un análisis exhaustivo acerca de posibles películas a trabajar en el ámbito de la comunicación intercultural, se aconseja consultar a Padró (1997) Págs. 327-334

⁵ Por ejemplo la website de epals (<http://www.epals.com>)



características, pueden encontrarse en materiales y programas⁶ que trabajan temas más amplios, como la educación intercultural o la resolución positiva de conflictos interculturales, en los que la comunicación intercultural es un elemento más (Alzate 2000a, Alzate 2000b). Desde algunas perspectivas, se plantea esta diversidad de aproximaciones como una dificultad potencial al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, dada la gran cantidad de variables que se encuentran relacionadas (Gudykunst et al., 1996).

Una segunda conclusión a la que es fácil llegar también, es la falta de sistematización y fundamentación teórica de muchos de estos materiales y programas. Desde algunas perspectivas pioneras ya se puso de manifiesto la necesidad de una mayor relación entre los materiales y programas desarrollados y su fundamentación teórica (Gudykunst y Hammer, 1983; Landis y Bhagat, 1996), así como la necesidad de una mayor rigurosidad en la fundamentación teórica de los programas desarrollados (Landis y Bhagat, 1996).

A escala general, las propuestas de intervención van dirigidas a un amplio sector: mayoritariamente están pensados para la educación formal, y mayoritariamente en los periodos de educación primaria y secundaria. No obstante, también se plantean algunos materiales en educación infantil, en la universidad (Padró, 1997), como también dirigida a profesionales en activo (Essomba, 2001). En el contexto americano, estos programas tienen un sector de población mucho más amplio: desde el sector militar, económico e industrial, hasta misioneros y misioneras (Gudykunst y Hammer, 1983).

A continuación se profundiza en los modelos de intervención que han sido establecidos desde diversas perspectivas para recoger el camino recorrido a través de la intervención para la mejora de la competencia comunicativa intercultural.

⁶ En el anexo 3 puede consultarse un listado de actividades donde se trabajan competencias interculturales.

3. MODELOS DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Existe una gran diversidad de modelos de intervención que se proponen para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales. Habitualmente, en un mismo programa se parte de diversos modelos simultáneamente, aunque difícilmente se puede encontrar un único programa que ponga de manifiesto la totalidad de los modelos posibles de aproximación al desarrollo de competencias interculturales.

En este sentido, que en una intervención educativa se prioricen unos modelos por encima de otros, puede darse a diversas consideraciones como el acceso a recursos, el tiempo disponible para organizar la intervención, el número de participantes, la experiencia y formación del profesorado, la motivación del profesorado, o la diversidad del alumnado (Brislin, Landis, y Brandt, 1983).

En la tabla 5.1 se presentan a modo de resumen algunas de las tipologías tradicionales de modelos de programa de intervención para la mejora de la competencia comunicativa intercultural; así como las nuevas tendencias en organizar dichos modelos. La tabla se organiza a partir de dos dimensiones fundamentales acerca de la metodología utilizada:

- Una orientación expositiva hace referencia a metodologías de exposición y / o transmisión de conocimientos.
- Una orientación experiencial hace referencia a metodologías dirigidas a que las personas participantes del programa pasen por procesos experienciales simulados o reales.

Paralelamente, entre ambas orientaciones las diferencias fundamentales repercuten en los objetivos y contenidos del programa. En este sentido, se distinguiría entre aquellos modelos que tienen una orientación a objetivos y contenidos cognitivos de la competencia comunicativa intercultural, y que consecuentemente utilizan unas estrategias y técnicas expositivas adecuadas a estos objetivos; y aquellos modelos que tienen una orientación más comportamental y afectiva, partiendo de estrategias y

técnicas que requieren una mayor experiencia e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

En base a las diversas clasificaciones pueden resumirse los siguientes siete modelos básicos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, que podemos separar en función de su orientación cognitiva o experiencial (Gudykunst y Hammer, 1983), tal como se han presentado en la tabla 3.4.

- Desde una orientación expositiva: el modelo cognitivo, el modelo de atribución de significados, el modelo de autoconciencia cultural, el modelo de conciencia cultural
- Desde una orientación experiencial: el modelo de transformación comportamental, el modelo de aprendizaje experiencial, y el modelo interaccional.

Tabla 7.1 Taxonomías de programas de comunicación intercultural

	Orientación Expositiva				Orientación Experiencial		
Downs (1969)	Modelo Intelectual		Modelo de autocon-ciencia cultural	Modelo de conciencia cultural		Modelo de simulación	
Gudykunst (1977)	Modelo intelectual		Modelo de autocon-ciencia cultural	Modelo de conciencia cultural	Modelo comportamental	Modelo de simulación	Modelo de interacción
Warren y Adler (1977)	Modelo cognitivo - didáctico		Modelo afectivo - personal		Modelo práctico funcional	Modelo experiencial	
Brislin, Larsen y Bardt (1983)	Modelo de información	Modelo de atribución		Modelo de conciencia cultural	Modelo de modificación cognitivo - comportamental	Modelo de aprendizaje experiencial	Modelo de interacción
Bennett (1986)	Modelo intelectual		Modelo de autocon-ciencia cultural	Modelo de conciencia cultural		Modelo de formación de área	
Brislin (1994)	Modelo cognitivo	Modelo de atribución	Modelo de autocon-ciencia cultural		Modelo comportamental	Modelo experiencial	
Chen y Starosta (1998)	Modelo de aula		Modelo de autocon-ciencia cultural	Modelo de conciencia cultural	Modelo comportamental	Modelo de simulación	Modelo interaccional

Como se observa en la tabla, una de las tipologías pioneras en la identificación de modelos de intervención para el desarrollo de competencias comunicativa interculturales es la de Downs en 1969 (Gudykunst y Hammer, 1983), que distinguió 4 modelos, con escasa presencia de aproximaciones experienciales. Del mismo modo, Bennett (1986) parte de cuatro modelos sin tener en consideración aproximaciones más interactivas en el desarrollo de competencias comunicativas interculturales.

De hecho, a lo largo de la experiencia, ha sido demostrada (Gudykunst y Hammer, 1983) la ineficacia de los modelos más expositivos de forma aislada, por diversas razones: no permiten mejorar los comportamientos del propio alumnado; se trabaja a un nivel cognitivo, olvidando aspectos afectivos; no se trabajan aspectos aplicados o prácticos; y no se atiende a situaciones interculturales reales (Gudykunst y Hammer, 1983).

Como crítica a estos modelos, surgió el modelo de simulación, como una primera propuesta a las técnicas más experienciales y de implicación del alumnado. La movilidad cultural destaca como más beneficiosa, permitiendo el aprendizaje intercultural de forma cognitiva, afectiva y comportamental (Gudykunst y Hammer, 1983). Se sostiene que a través de la experiencia transcultural se favorece reelaborar las percepciones culturales (Lynch, 1992).

En la actualidad existe un cierto consenso en identificar modelos o aproximaciones en los programas de desarrollo de competencias interculturales incluyendo también modelos desde una orientación más experiencial de los y las participantes, como por ejemplo el modelo de interacción (Brislin et al., 1983; Chen y Starosta, 1998; Gudykunst y Hammer, 1983; Gudykunst, Hammer, y Wiseman, 1977). En este sentido, Brislin, Landis y Brandt (1983), Gudykunst (1977) y Brislin (1994) identifican modelos similares aunque con denominaciones un tanto diversas. Chen y Starosta (1998) plantean un esfuerzo de compilación de seis modelos basándose en muchos de estos modelos tradicionales y las nuevas tendencias.

Otros posicionamientos organizan los modelos de intervención en estas temáticas partiendo de una clasificación explícita según los contenidos y la metodología:

expositiva o experiencial. Este es el caso de la clasificación pionera de Warren y Adler (1977) entre 4 modelos básicos: una aproximación práctica funcional basada en tareas específicas a desarrollar en el contexto cultural; una aproximación cognitiva – didáctica, basada en una presentación tradicional de contenidos cognitivos; una aproximación afectiva personal, basada en la conciencia cultural propia; y una aproximación experiencial, donde predomina la participación e implicación del alumnado.

Clasificaciones como la de Triandis en 1977 (Gudykunst y Hammer, 1983) diversifican aquellas aproximaciones cognitivas, afectivas y comportamentales, en función de si se trata de una aproximación cultural específica o general. Desde algunos estudios (Bennett, 1986; Landis y Bhagat, 1996), se propone una clasificación en función tanto de los contenidos (cultura específica o general), como de los objetivos (afectivos o cognitivos). Triandis (1977) propone seis modelos basados también en los contenidos y el enfoque del programa: formación afectiva, cognitiva, comportamental, específica, general, de introspección.

Kim y Ruben (1992) plantean dos aproximaciones básicas a la formación en habilidades comunicativas interculturales: por un lado, el enfoque de la comunicación intercultural como un problema (*intercultural communication-as-problem*) y la comunicación intercultural como enriquecimiento (*intercultural communication-as-learning/growth*); para distinguir de esta manera aquellos enfoques basados en la conceptualización del choque cultural y de los procesos de adaptación cultural como traumáticos y difíciles y de aquel enfoque alternativo creado por Adler (1987) centrado en los valores de crecimiento personal y enriquecimiento cultural.

En resumen, y considerando las tipologías anteriormente comentadas, podemos distinguir siete modelos de intervención para el desarrollo de competencias interculturales: el modelo cognitivo, el modelo de atribución de significados, el modelo de autoconciencia cultural, el modelo de conciencia cultural, el modelo de transformación comportamental, el modelo de aprendizaje experiencial y el modelo interaccional. Aunque en los próximos apartados pasamos a detallar cada uno de ellos junto a una valoración de sus aportaciones y limitaciones, en la tabla 7.2 resumimos las principales características de cada uno de ellos, distinguiendo entre los objetivos pedagógicos, los contenidos y el tipo de actividades más frecuentes.

Tabla 7.2 Modelos de intervención para el desarrollo de competencias interculturales

MODELO	GENERALIDADES	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
COGNITIVO	Se basa en una aproximación a los contenidos conceptuales.	Desarrollar conocimientos sobre aspectos culturales.	Aspectos culturales específicos de un contexto.	Lecturas, películas, clases magistrales, presentaciones.
ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADOS	Explicación del comportamiento de los demás, desde su punto de vista.	Analizar las situaciones desde el punto de vista de las otras personas.	Empatía, estereotipos y prejuicios.	Incidentes críticos y análisis de casos.
AUTOCONCIENCIA CULTURAL	Se basa en la comprensión de uno mismo como ser cultural.	Objetivos introspectivos y de interiorización cultural.	Elementos culturales propios.	<i>Training group</i> y clarificación de valores.
CONCIENCIA CULTURAL	Se basa en la comprensión de aspectos culturales tanto propios como ajenos.	Desarrollar el conocimiento sobre las demás culturas a partir de la propia.	Aproximaciones culturales generales.	Análisis de películas o documentales, incidentes críticos y <i>contrast american</i> .
TRANSFORMACIÓN COMPORTAMENTAL	Se basa en habilidades de comportamiento básicas.	Enseñar habilidades de comportamiento de una cultura específica.	Soluciones a problemas o conflictos muy específicos.	Simulaciones, role-playing y ejercicio comportamental.
APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	Procesos experienciales, implicación en un contexto similar a una cultura.	Superar sentimientos de frustración y desarrollar actitudes positivas.	Se van modificando en función de las necesidades de las personas.	Role-playing, <i>teatro intercultural</i> , viajes de campo e inmersión cultural.
INTERACCIONAL	Se basa en la interacción entre las personas de diferentes referentes culturales.	Desarrollar conocimientos, actitudes y comportamientos mediante el contacto intercultural.	Variados, desde aspectos cognitivos, afectivos o de comportamiento.	Experiencias de contacto intercultural y contacto virtual.

En función del modelo o modelos a los que hace referencia un programa, se plantean unos objetivos, contenidos y actividades coherentes con las finalidades del propio modelo. A continuación profundizamos en cada uno de los modelos citados en las diferentes tipologías.

3.1 MODELO COGNITIVO

El modelo cognitivo, denominado desde diversas perspectivas como una aproximación *informativa, de hechos, intelectual, de aula, universitario*, etc. es uno de los modelos más populares para el desarrollo de competencias interculturales. Se trata del modelo que habitualmente se ofrece desde curriculums escolares tradicionales, basados en contenidos conceptuales.

La popularidad de este modelo se evidencia también en el hecho de ser considerado en casi la totalidad de las tipologías de modelos de intervención para la mejora de competencias comunicativas interculturales. Si se consulta la tabla 5.1, puede verificarse que todas las taxonomías presentadas tienen un espacio y denominación específicos para este tipo de aproximación.

3.1.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

En este modelo, los principales **objetivos** responden a la necesidad de desarrollar conocimientos sobre aspectos culturales, habitualmente desde una orientación cultural específica. Es decir, que la mayoría de objetivos que se plantean en programas bajo este modelo de intervención hacen referencia al aprendizaje de elementos que configuran una cultura.

El modelo propone desarrollar la capacidad de adaptarse efectivamente a una cultura específica a través de la comprensión cognitiva de costumbres, valores, hábitos, geografía, etc, de dicha cultura (Chen y Starosta, 1998).

Los **tipos de contenidos** que habitualmente se incluyen en este tipo de programas versan sobre aspectos culturales específicos. Por ejemplo, aspectos sobre la economía, el clima, calidad de vida, comportamientos cotidianos, estilos de toma de decisión, y experiencias de integración a un nuevo contexto cultural (Brislin et al., 1983).

En este sentido, los contenidos dependerán en gran medida del contexto donde se desarrolla el programa y a quien va dirigido (estudiantes, personas de negocios, jóvenes, etc).

Las **actividades** más utilizadas responden al uso de lecturas, películas, clases magistrales, y diferentes tipos de presentaciones aplicadas para ayudar a los y las participantes a desarrollar su conocimiento sobre elementos culturales (Chen y Starosta, 1998).

No obstante, quizás sea las clases magistrales de larga y corta duración la técnica más utilizada (Padró, 1997). Se trata de la presentación de información de forma tradicional, formal y académica. Está considerada como una técnica efectiva para la transmisión de información factual y conceptual, siempre y cuando se ofrezca una buena estructuración de los contenidos y se anime a la participación del alumnado. Esta técnica puede complementarse con el uso de películas, lecturas y otros materiales escritos.

Gudykunst (1983) propone también actividades de formación en idiomas, incidentes críticos y lecturas con una aproximación cultural específica.

Si se analizan los materiales y actividades presentes en la actualidad se identifican cuatro tendencias básicas en las actividades que se proponen para el desarrollo de aspectos cognitivos culturales desde un enfoque específico, es decir bajo un modelo cognitivo:

- El uso del análisis de películas
- El uso de análisis de textos, narraciones y cuentos
- La aplicación de talleres sobre aspectos culturales específicos
- El uso de técnicas de indagación e investigación

El análisis de películas o documentales es un recurso que se utiliza con cierta frecuencia. Existen diversas publicaciones que ofrecen este tipo de actividades a través del análisis de películas (Summerfield 1993, Zeigler 2000, Fowler 1999:77-112, Kohls 1994:133-136). Se proponen materiales que plantean relaciones interculturales, situaciones de discriminación, o donde se refleja como afectan aspectos culturales a la comunicación, etc. De hecho, existen algunos documentales⁷ dirigidos al desarrollo de competencias interculturales.

⁷ Por ejemplo: programación didáctica ofrecida por Edualter (accesible desde <http://www.pangea.org/edualter/material/mate2000.htm>), *going internacional* (Se trata de una colección de documentales de unos 30 minutos de duración, entre los que destacan para la comunicación intercultural: *bridging the cultural gap*, *beyond culture shock*, *welcome home stranger*), *valuing diversity* (Se trata de una colección de documentales de unos 30 minutos de duración, entre los que destacan para la

No obstante, desde algunas perspectivas (Padró, 1997), se advierte de algunas limitaciones de este recurso: pueden reflejar una imagen distorsionada o simplista de un país o una cultura; o el o la cineasta pueden tener escaso o ningún conocimiento sobre la realidad cultural que reflejan y plasmen una visión estereotipada o convencional de la realidad.

El análisis de textos y narrativa representa una forma bastante sencilla de acercarse al conocimiento de nuevas realidades culturales. Un ejemplo de análisis de lecturas se encuentra en Rothlein (1993).

Por otra parte, en algunas propuestas didácticas se proponen talleres para fomentar el conocimiento de otras realidades culturales, así como para conocer otras realidades comunicativas o lingüísticas.

Se plantean también instrumentos y técnicas de indagación, a través de cuestionarios u otros instrumentos, para un mayor conocimiento de aspectos culturales concretos. Al mismo tiempo, se favorecen búsquedas por Internet a través de direcciones y actividades.

3.1.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

Una de las principales aportaciones del modelo cognitivo es la **facilidad y sencillez** que comporta para el diseño y aplicación de los programas de intervención diseñados bajo este enfoque. Los programas diseñados bajo un enfoque próximo al modelo cognitivo tienden a ser fáciles de aplicar, ya que requieren de pocos recursos especiales y una superficial formación del profesorado.

Al mismo tiempo, esta facilidad en su aplicación produce grandes potencialidades para integrar los contenidos en una dimensión institucional más amplia, por ejemplo en el medio escolar. A través de este tipo de intervención educativa mediante un modelo cognitivo, permite favorecer una mayor integración curricular.

comunicación intercultural: *managing differences, diversity at work, communication across cultures*), *american tongues, racism 101*. Para acceder a las referencias bibliográficas y algunos de sus contenidos, puede consultarse el anexo 3.

Por otra parte, el hecho de fomentar objetivos básicamente cognitivos proporciona en la evaluación de resultados de los programas, una cierta tendencia a **alcanzar los objetivos** de forma satisfactoria. Siendo objetivos basados en el aprendizaje básicamente cognitivo de los contenidos del programa, son elementos fácilmente operativizables para su evaluación, y de relativa sencillez en la consecución de los mismos.

Al mismo tiempo, este tipo de objetivos también favorece la profundización en una cultura, proporcionando una visión cultural específica, a través del conocimiento de sus costumbres, valores, creencias, etc.

Los **materiales de aprendizaje** por otro lado, son relativamente de **fácil acceso**. Mayoritariamente se trata del uso de lecturas, textos, películas, cuentos, ... y otros elementos materiales que habitualmente se pueden conseguir de forma rápida y sencilla por cualquier institución educativa.

Finalmente, una última aportación de los programas basados en el modelo cognitivo, hace referencia a que **no se requiere un número ni una distribución específica de participantes** en la actividad. Habitualmente, el número demasiado extenso en algunas ocasiones, puede ser una dificultad para el desarrollo de algunas dinámicas o actividades. En este caso, las metodologías más bien de corte expositivo son igualmente válidas y efectivas en grupos extensos.

No obstante, a pesar de estas ventajas, el modelo cognitivo sufre de importantes limitaciones. Una de las limitaciones más destacada es precisamente, el hecho de centrarse únicamente en aspectos cognitivos, olvidando la importancia de aspectos afectivos y comportamentales en la comunicación intercultural.

Ha sido demostrada la influencia de aspectos cognitivos, afectivos, comportamentales e incluso de otros elementos, para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Otra limitación importante, responde a la tendencia de este modelo hacia perspectivas centradas en una única cultura en concreto. De este modo, el enfoque cognitivo no favorece el conocimiento desde una perspectiva cultural más general.

Finalmente, es destacable una última limitación referente a la falta de congruencia entre el contexto de aula y la experiencia real en un entorno cultural diverso (Chen y Starosta, 1998). Es decir, desde este modelo de intervención se potencia qué aprender, pero no el cómo: se aprenden conceptos sobre una cultura, pero no cómo adaptar el comportamiento para comunicarse de forma efectiva. De nuevo, se remite a las limitaciones que supone basarse en contenidos básicamente cognitivos.

Los aprendizajes realizados en el aula no suponen un aprendizaje o entrenamiento que sea de fácil aplicabilidad a la vida cotidiana o pueda ser utilizado en futuras ocasiones. A menudo el propio grupo de participantes supone un enriquecimiento cultural que desde este modelo de intervención no suele aprovechar para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales.

A pesar de sus serias limitaciones, esta aproximación es una de las tradicionalmente más utilizada por la facilidad que supone y los pocos requerimientos que requiere. No obstante, desde nuestra perspectiva puede ser un buen modelo ante objetivos puramente cognitivos, ante intervenciones puntuales informativas bajo un enfoque claramente cultural específico.

3.2 MODELO DE ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADOS

El modelo de atribución de significados se centra en la explicación del comportamiento de los demás, a través de su propio punto de vista, favoreciendo la autoconsciencia y la empatía (Brislin et al., 1983).

Desde este modelo se asume que todo contacto intercultural se basa inicialmente en juicios que pueden causar dificultades en las relaciones interculturales. Las atribuciones que se hacen de esas dificultades habitualmente se adjudican al comportamiento de la otra persona. Estos juicios y atribuciones se deben básicamente a que las personas habitualmente analizan las situaciones desde el propio punto de vista. Desde esta aproximación, se pretende aprender a analizar las situaciones desde el punto de vista de las otras personas.

3.2.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Se pretende evitar el prejuicio como mecanismo único de explicación del comportamiento de los demás, así como favorecer analizar las situaciones desde el punto de vista de personas de distintos referentes culturales. **Los objetivos generales** de los programas desarrollados bajo esta perspectiva hacen referencia básicamente a aspectos afectivos como el desarrollo de la capacidad de empatía, la superación de estereotipos y prejuicios, etc.

Los **contenidos** propuestos pueden ser muy variados, aunque coinciden en que ayudan a las personas a entender otras perspectivas culturales, así como a mejorar la tendencia al prejuicio y en el uso de estereotipos.

Se han desarrollado también numerosas **actividades**, materiales y programas, donde a menudo destaca el análisis de incidentes críticos como la técnica más utilizada. En este sentido, mediante materiales organizados se reduce la dificultad de formación del profesorado que implementa estos cursos, aunque destaca como medida alternativa la utilización de la propia experiencia del alumnado en contacto intercultural, constituyendo un elemento flexible para el aprendizaje (Brislin et al., 1983).

Brislin (1983) plantea que el asimilador cultural ha sido el recurso de intervención en programas, más investigado para el desarrollo de competencias bajo este modelo. Los asimiladores culturales pueden considerarse también una variante del *análisis de casos críticos* que se utiliza para ayudar al alumnado a comprender mejor los referentes culturales propios y de los demás (Chen y Starosta, 1998). Consta de un incidente crítico, una pregunta acerca del mismo y una serie de alternativas, donde tan sólo una responde a la perspectiva cultural del caso.

Ante el análisis de los materiales y actividades que actualmente se utilizan bajo esta perspectiva, destacan las siguientes técnicas:

- El incidente crítico y análisis de casos
- Análisis de la prensa
- Análisis de viñetas, cómics y chistes
- Aplicación de juegos y dinámicas lúdicas
- Uso de técnicas de indagación

Frecuentemente, se utilizan incidentes críticos en los que se ponen de manifiesto malentendidos, situaciones críticas, prejuicios, o alguna barrera para la comunicación intercultural. Por otra parte, en el análisis de incidentes críticos presentan situaciones conflictivas por motivos racistas; o con la intención de iniciarse en el desarrollo de la empatía.

Un ejemplo, de casos donde se evidencian malentendidos a causa de la diferencia cultural son los *diálogos transculturales* (Storti, 1994) y los *estudios de caso* (Kohls y Knight, 1994). Existen casos que ponen de relieve aspectos específicos de cómo afecta la variabilidad cultural a la comunicación, por ejemplo trabajando las diferencias en la concepción y uso del tiempo. Al mismo tiempo, a través de incidentes críticos se ponen de manifiesto los distintos estilos comunicativos o situaciones de trabajo en equipos multiculturales. Concretamente, los casos se utilizan desde este modelo, para la identificación de los propios valores, o estereotipos, prejuicios y otros procesos de atribución que afectan a la comunicación intercultural. Así como, para la iniciación en el desarrollo de la empatía.

También se propone el análisis de dialectos para el reconocimiento de actitudes, estereotipos y prejuicios hacia grupos.

Existen actividades dirigidas al análisis de aspectos del racismo en la prensa. El análisis de la prensa escrita es usual para trabajar la identificación de connotaciones negativas hacia otras culturas.

También se plantea el análisis de comics y viñetas para la representación de situaciones de discriminación y / o de elementos afectivos implícitos en la comunicación intercultural (Summerfield, 1997). También se trabaja la declaración de los derechos humanos a través de la ironía del comic⁸, o los valores democráticos (Martinez, 2002); aspectos que favorecen actitudes positivas hacia la comunicación intercultural. Se plantea el análisis de imágenes para tomar conciencia de los propios prejuicios y estereotipos. Así como el análisis de chistes para identificar valores racistas, xenófobos o estereotipos.

⁸ Accesible desde <http://www.terra.es/personal5/ai-educadors/humor>

Otros recursos presentes en programas interculturales son los juegos y dinámicas lúdicas dirigidas al análisis de estereotipos o al desarrollo de la empatía. Una de las técnicas lúdicas más frecuentes para el desarrollo de aspectos afectivos son los juegos de simulación. Básicamente se plantean para el reconocimiento de actitudes y aspectos afectivos implicados en los procesos comunicativos. No obstante, también se utilizan para la superación de prejuicios y estereotipos.

De forma similar que en el modelo cognitivo, los instrumentos de medida también son un recurso propuesto para el análisis de aspectos afectivos. En este sentido, se plantean escalas de actitudes o cuestionarios de autoaplicación para el reconocimiento de valores, actitudes, prejuicios, estereotipos, y discriminación, así como elementos afectivos implícitos en la comunicación intercultural (por ejemplo, la ansiedad e incertidumbre experimentada en la comunicación con personas de distinto referente cultural). Por otra parte, también se proponen actividades de investigación dirigidas al análisis del racismo en su entorno.

3.2.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

En relación al modelo de intervención anterior, el modelo de atribución de significados comparte algunas de las aportaciones y facilidades. En este sentido, se trata de actividades que fácilmente **pueden adaptarse al nivel del grupo**, constituyendo una aproximación flexible al aprendizaje. Al mismo tiempo, se trata de materiales que pueden ir dirigidos a gran variedad de grupos numerosos, o no.

Otro de los elementos facilitadores de la aplicación de programas basados en este modelo, es la relativa **facilidad en encontrar materiales** como dilemas, casos, prensa, cómics, etc.

Otra aportación destacable de este modelo es que **potencia partir de la experiencia del grupo**, compartiendo sus referentes, sus opiniones,... Habitualmente, los prejuicios y estereotipos son aspectos que se plantean desde el propio análisis de las propias personas participantes. De modo, que se parte del nivel de necesidades y de aquellos elementos que surgen desde el propio grupo.

Finalmente, un último elemento que favorece el modelo de atribución de significados, es la gran aportación que supone el basarse en algunos de los **elementos afectivos** más relevantes de la competencia comunicativa intercultural. A pesar, de no contener otros aspectos comportamentales o cognitivos.

Por otra parte, el modelo de atribución de significados no está exento de algunas limitaciones. En un primer lugar destaca que el hecho de partir de las necesidades del grupo y de las estrategias de superación de prejuicios, requiere de una mayor **formación del profesorado** que implementará el programa, en relación con el modelo anterior.

Consecuentemente, el **nivel de profundidad** que se derive del programa dependerá en gran medida del nivel de formación del profesorado, así como, del tiempo que pueda dedicarse al curso.

A escala general, se trata de un modelo específico para el desarrollo de algunas competencias afectivas. El modelo de atribución de significados puede constituir un elemento clave para el desarrollo de algunos aspectos afectivos. En este sentido, puede ser un modelo muy relevante a tener en cuenta, de forma simultánea a otros modelos que potencien otros elementos de la competencia comunicativa intercultural.

3.3 MODELO DE AUTOCONCIENCIA CULTURAL

El modelo de autoconciencia cultural asume que la comprensión de uno mismo como un ser cultural es la base para un mayor grado de ajuste a una nueva cultura (Chen, 1989).

El enfoque de *autoconciencia* ha sido mayoritariamente asumido por muchas de las tipologías de modelos presentadas. Parte de que una persona debe en primer lugar entenderse a si mismo (autoconciencia cultural) previamente, para poder desarrollar una conciencia cultural acerca de los demás. Por ejemplo, desde algunas perspectivas (Lynch, 1992), se sostiene que es imposible desarrollar sensibilidad cultural hacia otras personas sin entender el impacto de los referentes culturales en los propios valores, creencias, y comportamientos.

3.3.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Desde este modelo se propone concienciar a las personas participantes de los programas de intervención, de cómo las fuerzas psicológicas operan en grupos y cómo influyen los propios comportamientos en los demás (Chen y Starosta, 1998).

En este sentido, algunos **objetivos** generales responden a desarrollar la sensibilidad hacia las expresiones de los y las demás; y favorecer el uso de elementos comportamentales para guiar su propia presentación y relación con los demás; así como otros objetivos de tipo introspectivo y de interiorización cultural.

Los **contenidos** que se desarrollan desde este modelo de intervención hacen referencia a variados aspectos y elementos culturales, aunque la visión de los mismos tienen en común el carácter introspectivo y el autoanálisis.

La metodología más utilizada en las **actividades** responde al grupo de formación (*training group*). Se trata de una forma de aprendizaje de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 1998). Desde algunas perspectivas se sostiene que ésta es la técnica más popular y conocida del modelo de autoconciencia cultural.

No obstante, si se analizan los materiales que se utilizan en la actualidad para el desarrollo de competencias desde el enfoque de la autoconciencia cultural, destacan estrategias como:

- El análisis de cómics y viñetas
- Dinámicas lúdicas
- Actividades de autoindagación y autoanálisis
- Clarificación de valores

Se plantea el análisis de cómics y viñetas para la reflexión de aspectos de la propia cultura, favoreciendo la autoconciencia y los conocimientos culturales compartidos.

Otros recursos utilizados en los materiales y programas para el desarrollo de competencias interculturales son las dinámicas lúdicas. En ellas se ponen en juego aspectos de autoconocimiento y conocimiento del grupo.

También se proponen actividades de autoindagación para analizar las propias conexiones culturales a través de árboles genealógicos u otras técnicas. Al mismo

tiempo, los instrumentos de medida de autoaplicación son utilizados para medir la percepción de la propia competencia intercultural. También se proponen análisis de aspectos culturales propios que se manifiestan a través de diversos medios culturales.

Finalmente, la técnica de clarificación de valores se utiliza de forma frecuente para la identificación de valores subyacentes en situaciones comunicativas.

3.3.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

Respecto a los dos modelos de intervención anteriores, el modelo de autoconciencia cultural presenta algunas aportaciones importantes. En primer lugar, favorece una serie de **competencias** que hasta el momento no se habían planteado y que también tienen una marcada incidencia en la competencia comunicativa intercultural, sobre todo para una aproximación cultural específica.

En este sentido, desde un enfoque como el presente, se favorece la sensibilidad a las expresiones de los demás; así como también se favorece el uso de expresiones comportamentales que orienten la presentación de uno mismo ante el resto.

Quizás la competencia que más se potencie desde los programas desarrollados bajo esta perspectiva es favorecer la **conciencia de los propios referentes culturales**, como base para el desarrollo de la conciencia y conocimiento de los referentes culturales de las demás personas.

No obstante, teniendo en cuenta los fundamentos de este modelo de intervención, se desprenden una serie de profundas limitaciones. Posiblemente la limitación que más a menudo se señala respecto a este modelo es el hecho de **centrarse en los procesos internos individuales**. Este foco interno provoca un olvido importante de otros aspectos implicados en el contacto intercultural y en la competencia comunicativa intercultural.

De este modo, este enfoque centrado en los procesos internos individuales también induce otra limitación de este modelo: su **orientación etnocéntrica**. El supuesto básico de este modelo es que partiendo de la autoconciencia de los referentes culturales propios

se conoce el resto de realidades culturales. Esta visión cultural ofrece un conocimiento y conciencia del resto de culturas basado en los propios referentes culturales.

Al mismo tiempo, para verificar este supuesto básico es necesario ofrecer al alumnado participante un **marco de contenidos** más amplio para poder analizar situaciones futuras que le acontezcan (Chen y Starosta, 1998). Se trata de un modelo de intervención centrado en los aspectos de concienciación cultural, sin ofrecer elementos de desarrollo de otro tipo de competencias.

Una de las mayores limitaciones para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, yace en la no presencia de los aspectos **afectivos y comportamentales**.

Por otra parte, se sostiene que el enfoque introspectivo característico del modelo de autoconciencia cultural, a menudo puede resultar incómodo para el alumnado (Brislin et al., 1983), requiriendo un alto grado de madurez para que sea efectivo. En este sentido, dudamos que este enfoque fuera efectivo en adolescentes, grupo al que va dirigido el programa desarrollado, aplicado y evaluado en esta tesis doctoral.

3.4 MODELO DE CONCIENCIA CULTURAL

Desde el modelo de conciencia cultural en cambio, se asume que para interactuar con éxito con personas de otras culturas se deben comprender los valores, normas, costumbres y sistemas sociales tanto propios como de los demás (Chen, 1990); promoviendo tanto la *autoconciencia* como la *conciencia cultural* (Chen y Starosta, 1989).

Desde este modelo se parte de una asunción concreta sobre el aprendizaje de la conciencia cultural. En este sentido, existen dos asunciones básicas utilizadas en diversas propuestas de aprendizaje: la conciencia cultural y la conciencia intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983):

El enfoque de conciencia cultural sugiere que las personas primero deben entender las influencias de su cultura en su propio comportamiento, antes de entender sus propios referentes culturales. En este sentido, la conciencia cultural precede a la autoconciencia cultural. Desde un enfoque de conciencia intercultural (Hall, 1978) se plantea que las

personas no pueden desarrollar y entender su propio referente cultural si no están expuestos a otros referentes culturales⁹. Storti (1990:95) plantea la gran oportunidad de autoconocimiento que produce la experiencia transcultural; sugiere que la experiencia intercultural es la que nos hace conscientes de nuestro ser cultural: enfrentarse a una nueva cultura es descubrir la propia.

3.4.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

El **objetivo** básico de los programas diseñados bajo este enfoque es adquirir una formación básica sobre relaciones interculturales (Brislin et al., 1983). Se sostiene que aprender a reconocer los propios valores y contrastarlos con los de otras culturas, se mejoran las interacciones interculturales (Bennett, 1986). De hecho, uno de los objetivos más frecuentes en programas bajo este enfoque es el desarrollar el conocimiento sobre los y las demás, a partir de su propia cultura.

Los objetivos, en general parten de una visión cultural general, y, por tanto, no se basan en el conocimiento de realidades culturales concretas, sino que aportan una base de conocimiento genérica previa al contacto con otras realidades culturales (Chen y Starosta, 1998). En este sentido, no sólo se plantean objetivos cognitivos, sino que también se proponen objetivos afectivos de tolerancia a las diferencias culturales (Bennett, 1986).

Se parte de la autoconciencia cultural para introducir **contenidos** como el concepto de *cultura* y la naturaleza de las diferencias culturales, constituyendo un modelo basado en aproximaciones culturales generales por excelencia (Brislin et al., 1983).

Las **técnicas** de discusión y exposición, el análisis de películas y documentales, y los incidentes críticos son algunas de las estrategias metodológicas más utilizadas desde el modelo de conciencia cultural (Gudykunst y Hammer, 1983). La técnica del contraste americano (*Contrast American*) es un método específico desarrollado desde el modelo de conciencia cultural (Brislin et al., 1983). Esta técnica desarrollada y aplicada en el contexto estadounidense, se basa en que el alumnado americano interactúe con una

⁹ Para profundizar en estos enfoques y las propuestas didácticas y de intervención desarrolladas desde cada una de las perspectivas planteadas, puede consultarse a Gudykunst, y Hammer (1983) págs. 140-143

persona especialmente preparada para el encuentro y que actuará de acuerdo con unos valores directamente opuestos a los americanos. A través del contraste se desarrolla la capacidad de conciencia cultural, aunque no hay suficientes datos empíricos que corroboren este análisis (Brislin et al., 1983).

Otra técnica utilizada desde este modelo es la llamada autoconfrontación (*self-confrontation*) que combina la interacción de la técnica anterior con la tecnología del registro en vídeo y audio (Brislin et al., 1983). La interacción es grabada en vídeo y se analiza posteriormente en su visionado, para facilitar la conciencia de las acciones representadas.

Ante el análisis de materiales y **actividades** concretas, se puede observar una gran diversidad de estrategias metodológicas desde un enfoque claramente de conciencia cultural:

- Análisis de casos
- Observación de la realidad multicultural
- Dinámicas lúdicas
- Instrumentos y técnicas de indagación
- Actividades de dramatización y role – playing
- Juegos de tarjetas
- Observaciones de comportamientos comunicativos

El análisis de casos se utilizan con frecuencia en actividades que ponen de relieve aspectos diferenciales en la concepción y uso del tiempo, o distintos estilos comunicativos.

También se propone el análisis de la observación de la realidad multicultural de algunos barrios. Otros recursos utilizados en los materiales y programas para el desarrollo de competencias interculturales son las dinámicas lúdicas. En ellas se ponen en juego diferencias culturales en los aspectos verbales o no verbales de la comunicación, remarcando su importancia o bien como influye en los mismos la variabilidad cultural (English y Lynn, 1995). También se proponen dinámicas de conocimiento de la diversidad cultural. Al mismo tiempo, también se proponen actividades donde se analiza la percepción de otras culturas acerca de la propia.

Se plantean también instrumentos y técnicas de indagación, a través de cuestionarios u otros instrumentos, para un mayor conocimiento de las diferencias culturales o de la diversidad comunicativa. Las escalas de actitudes suponen una aproximación al análisis de las diferencias culturales en cuanto a opiniones sobre un mismo tema, aspecto que facilita la mejora de actitudes etnocéntricas. Al mismo tiempo, también se proponen actividades de indagación sobre la propia cultura desde otras perspectivas, por ejemplo a través de una ficticia investigación extraterrestre.

Por otra parte, también son frecuentes las propuestas de dramatización y role-playing para el desarrollo de la capacidad de superar actitudes etnocéntricas (Heathcote y Bolton, 1998). En este sentido, algunas actividades de dramatización ponen de relieve como afectan a la comunicación algunas diferencias culturales, como las tendencias de alto y bajo contexto de Hall.

Otro recurso utilizado son los juegos con tarjetas donde se plantean situaciones a resolver a través del conocimiento de otras realidades culturales.

Finalmente, las observaciones de situaciones comunicativas interculturales es un recurso utilizado para el desarrollo de competencias para la comunicación intercultural, desde un modelo de conciencia cultural. En este sentido, se utilizan descripciones de comportamientos implícitos, habilidades desarrolladas, atribuciones de significado a los comportamientos, etc. Desde algunas propuestas se plantea la autoobservación por ejemplo de las habilidades no verbales que se ponen en juego.

3.4.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

El modelo de conciencia cultural supone grandes aportaciones respecto al modelo de autoconciencia. En primer lugar, adopta generalmente una **aproximación cultural general**, con todas las ventajas que ello supone.

Por otra parte, este modelo está provisto de una potente **base teórica** y una larga tradición en el uso de técnicas y metodologías basadas en este enfoque (Chen y Starosta, 1998). Aspecto que otorga una mayor solidez y base empírica en el desarrollo y evaluación de programas de intervención basados en este modelo.

En función de los contenidos de cada programa desarrollado bajo este enfoque, se potencian tanto **aspectos cognitivos como afectivos**; aportando un abanico más amplio de competencias en relación con los modelos de intervención anteriores.

Finalmente, una última aportación notable del modelo de conciencia cultural es la capacidad de favorecer la **flexibilidad de los programas** en función del nivel del alumnado, de sus conocimientos previos, o de la formación del profesorado (Brislin et al., 1983).

No obstante, a pesar de las beneficiosas aportaciones, el modelo de conciencia cultural también supone ciertas limitaciones en sus planteamientos y puesta en práctica. En primer lugar, fácilmente se desprende la limitación en **contenidos comportamentales**. Si bien ahonda en los elementos afectivos y cognitivos, todavía hay ciertas limitaciones respecto a los aspectos comportamentales.

Desde algunas perspectivas (Chen y Starosta, 1998), se insiste en que según la calidad del programa puede favorecer una exageración innecesaria e incluso perjudicial, de las **diferencias culturales**. De este modo, ante un enfoque basado en resaltar y magnificar posibles diferencias puede incluso promover el conflicto intercultural.

Por otra parte, a pesar de los beneficios de una aproximación cultural general, pueden remarcar desde perspectivas más específicas, la dificultad en aplicar los aprendizajes a una cultura concreta. En este sentido, este aspecto es remarcable sobre todo en programas occidentales de tradición individualista.

Finalmente, una última limitación de este modelo de intervención es que para la aplicación real en programas de mejora de competencias comunicativas interculturales, supone una **temporalización larga**. En los modelos anteriores, planteándose objetivos más concretos con diferentes niveles de profundización, podían plantearse programas con diferentes dedicaciones temporales. En cambio, desde el modelo de conciencia cultural, los objetivos generales que se asocian al mismo, suponen programas que requieren un mayor número de horas. No sería viable una sesión o un curso de fin de semana para un enfoque de este tipo.

La valoración general que se puede extraer de este modelo de intervención es que se trata de un enfoque a tener en cuenta para el diseño de programas para la mejora de

competencias comunicativas interculturales. A partir de este modelo de intervención no sólo se propician con profundidad aspectos cognitivos de la competencia comunicativa intercultural, sino que también se favorecen aspectos afectivos complementarios al modelo de atribución de significados, como son el respecto a las diferencias culturales.

3.5 MODELO DE TRANSFORMACIÓN COMPORTAMENTAL

El modelo de transformación comportamental fue inicialmente desarrollado por David en 1972 (Gudykunst y Hammer, 1983). Se basa en tres principios básicos:

- El alumnado representa los comportamientos apropiados en un contexto cultural.
- Las situaciones y el entorno de representación es simulado.
- Este tipo de ejercitación reduce la ansiedad y el miedo de encontrarse en situaciones semejantes en un entorno cultural distinto.

Este modelo tradicionalmente también se le ha denominado modelo comportamental, dado que se basa en habilidades comportamentales básicas, habitualmente de una cultura específica. Aunque desde otras perspectivas (Brislin et al., 1983) también se le ha denominado como modelo de transformación cognitivo – comportamental.

3.5.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Los programas diseñados bajo el enfoque de transformación comportamental tienen por **objetivos** enseñar al alumnado habilidades comportamentales de una cultura específica (Chen y Starosta, 1998), habitualmente a través de la simulación. Se asume que dichas habilidades favorecen funcionar de forma efectiva en dicha cultura.

Para alcanzar estos objetivos las personas participantes en un programa de estas características deben actuar y representar comportamientos apropiados utilizados en una cultura específica, aunque tales representaciones se lleven a cabo en un ambiente controlado y simulado. Desde este modelo, se parte del principio que el ambiente simulado y controlado reduce la ansiedad y la incertidumbre de las y los participantes.

Los **contenidos** que se plantean en este tipo de programas son bastante específicos según los objetivos, aunque pueden abarcar gran cantidad y diversidad de aspectos básicamente, comportamentales. Estos programas acostumbran a centrarse en soluciones a problemas muy concretos.

Desde algunas aproximaciones se inicia con contenidos referentes a la propia cultura, analizando los comportamientos adecuados e inadecuados, para posteriormente analizar comportamientos de otra cultura (Brislin et al., 1983). De hecho, esta aproximación es una de las metodologías más característica de este modelo de intervención. Se la denomina el procedimiento de listar y examinar (*listing and examination procedure*).

Dado que en este modelo de intervención se potencia una aproximación cultural específica se recomiendan metodologías de actividades dirigidas, simulaciones y role-playings (Gudykunst y Hammer, 1983).

En este sentido, ante el análisis de materiales y **actividades** son destacables las siguientes técnicas metodológicas:

- Simulaciones
- Juegos y dinámicas lúdicas
- Actividades dirigidas para la ejercitación de habilidades comportamentales
- Dramatizaciones y role-playing

Son frecuentes las simulaciones sobre aspectos relacionados con la competencia comportamental¹⁰, por ejemplo¹¹: *BaFa Bafa*¹², *IDE-GO*, *Albatros*, *Juego de relaciones internacionales*¹³, *Barnga*, y *Ecotonos*.

De hecho, la mayor parte de estas simulaciones responden a un enfoque lúdico, que en algunos casos se propone como básico para procesos de desarrollo de aspectos comportamentales, especialmente para adolescentes (Jensen y Hermer, 1998). No obstante, otras veces se sostiene que el uso de simulaciones a pesar de ser habitual en el

¹⁰ Horn y Cleaves (1980) presentan gran cantidad de simulaciones desarrolladas hasta el momento.

¹¹ Estos ejemplos pueden consultarse en los anexos 3, donde se referencian y se resumen algunos contenidos.

¹² El objetivo es entender la influencia de la cultura en la comunicación y mejorar las habilidades comunicativas, haciendo una simulación de equipos de diferentes culturas.

¹³ Este juego explora las relaciones entre dos países vecinos de Europa, cada uno con antecedentes distintos, así como diferentes valores, niveles de independencia económica y composición social. Al negociar acerca de un problema específico, los individuos ven más claramente la necesidad de considerar el punto de vista de la otra parte. (2-3 horas, desde estudiantes de bachillerato hasta adultos.)

aula, no siempre es el recurso más adecuado (Sercu, 1998). Un análisis de las simulaciones en el contexto americano puede encontrarse en Gudykunst, Guzley y Hammer (1996)¹⁴ y en Kohls (1994)¹⁵.

Se plantean también diversos juegos y dinámicas lúdicas para favorecer la comunicación, desarrollando aspectos como la atención en la interacción, habilidades no verbales, y habilidades verbales.

Otro recurso utilizado es la ejercitación de habilidades por medio de actividades dirigidas. Por ejemplo para el desarrollo de habilidades verbales.

Finalmente, las dramatizaciones o role-playings de situaciones comunicativas también son utilizadas para el desarrollo y ejercitación de aspectos comportamentales (Seelye, 1993; Storti, 1994).

3.5.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

El modelo de transformación comportamental tal como se ha podido analizar en este apartado, supone una aportación fundamental para el desarrollo de **aspectos comportamentales** de la competencia comunicativa intercultural.

No obstante, además de estos aspectos también favorece la **reducción de la incertidumbre y la ansiedad** ante la comunicación intercultural. Constituyéndose como un modelo de intervención bastante completo en cuanto a posibilidades de contenidos.

Por otra parte, se trata de programas cuya orientación se dirige esencialmente a la **solución de problemas** específicos, constituyendo una herramienta clave para el desarrollo de competencias concretas desde un enfoque cultural específico.

Por este motivo, acostumbran a ser habitualmente **programas explícitos** y diseñados de forma muy clara, a la solución de los problemas o dificultades observadas.

¹⁴ Págs. 70-72

¹⁵ Págs. 127-131

No obstante, este enfoque tan específico a la solución de problemas, puede presentar una **aproximación reduccionista** a la realidad cultural (Gudykunst y Hammer, 1983). Así, ésta es una de las mayores críticas al modelo de transformación comportamental: el hecho de reducir la complejidad cultural a un conjunto de comportamientos asociados con la competencia comunicativa en un contexto dado.

Por otra parte, este modelo supone también una mayor **dificultad en la formación del profesorado**, ya que requiere que dominen un conjunto de habilidades comportamentales apropiadas en un contexto cultural concreto. Este modelo presenta una gran exigencia para la formación del profesorado que imparta el programa basado en este enfoque, ya que demanda además del dominio de los contenidos, una gran dosis de creatividad para aplicar los contenidos dada la escasez de directrices que se presentan en los materiales.

Una limitación importante de este modelo es que existen **pocas evidencias empíricas** que confirmen que la comprensión de las habilidades comportamentales favorece o implica la adaptación cultural a un nuevo entorno (Chen y Starosta, 1998). Se requiere de mayores evidencias empíricas que confirmen que este tipo de programas realmente alcanzan sus objetivos previstos.

De hecho, la escasez de evidencias empíricas puede ser debida a otra importante limitación, que es la **escasez de experiencias** de aplicación de programas bajo el modelo de transformación comportamental.

Desde nuestra perspectiva, este modelo supone serias limitaciones, al mismo tiempo que su enfoque claramente dirigido hacia perspectivas culturales específicas no es del todo adecuado a los objetivos que se plantean en esta investigación.

3.6 MODELO DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

El modelo de aprendizaje experiencial, de gran prestigio en el contexto americano (Gochenour, 1995), surgió a raíz de las críticas al modelo cognitivo, centrándose en los procesos afectivos y experienciales mediante la implicación de los participantes en un contexto similar a una cultura concreta (Bennett, 1986).

En este sentido, la diferencia esencial entre la experiencia real y el aprendizaje experiencial se encuentra en que en el segundo caso, el profesorado está capacitado para ayudar a las personas participantes del programa a superar las posibles dificultades (Brislin et al., 1983): resolviendo dudas, ayudando a interpretar situaciones nuevas o poco familiares, guiando a las personas en situaciones de aprendizaje, y resolviendo algunas equivocaciones o interpretaciones erróneas.

3.6.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Desde este modelo, los programas pretenden potenciar la implicación de los y las participantes, introduciendo aspectos cotidianos de la vida en otro entorno cultural mediante la experiencia activa o bien la simulación (Brislin et al., 1983). Se asume que la experiencia simulada en un contexto cultural desarrolla un conjunto de comportamientos y mecanismos de solución de problemas que favorece una mejor adaptación cultural (Gudykunst et al., 1977; Gudykunst et al., 1991).

Los **objetivos** que se plantean desde esta aproximación hacen referencia a introducir la naturaleza de la vida en otro contexto cultural a través de la experiencia o la simulación funcional de la misma (Brislin et al., 1983). Mediante esta experiencia el alumnado gradualmente supera sus sentimientos de frustración y mediante ensayo y error progresivamente se adapta a la cultura específica, y desarrolla actitudes positivas hacia la otra cultura, y la empatía.

Desde algunas perspectivas (Brislin et al., 1983), se clasifican las técnicas metodológicas y las actividades a desarrollar según el nivel de intensidad del aprendizaje experiencial:

- Intensidad baja: role-playing
- Intensidad media: viajes de campo
- Intensidad alta: inmersión cultural

Destacan tres técnicas que oscilan entre una intensidad máxima como es el caso de la inmersión cultural; media, como son los viajes de campo; y de baja intensidad, como es el caso de la simulación o role-playing. A través de una aproximación de *inmersión*

cultural o de *viajes de campo* se potencia un entorno de aprendizaje cultural concreto y se desarrollan capacidades de empatía y superación de choque cultural.

En este sentido, los **contenidos** de aprendizaje pueden ser muy variados, sobre todo en aproximaciones de mayor intensidad, como los viajes o las inmersiones, ya que en estos casos, los contenidos se van modificando según las necesidades de las personas participantes y sus experiencias en el contexto cultural dado. No obstante, en todo tipo de actividades, el contenido final está en gran medida condicionado a la experiencia y formación del profesorado dinamizador de la experiencia (Brislin et al., 1983). Fox (2003) plantea una modalidad de aprendizaje experiencial a través de la literatura de una cultura, proponiendo aprendizajes culturales vicarios.

De esta forma, la técnica del role-playing representa el grado más bajo de experiencia de este modelo, constituyéndose como una metodología flexible que puede ser utilizada en multitud de programas de intervención, por su sencillez y practicidad. En este sentido, se asignan diferentes roles a las y los participantes y a través de su representación se desarrollan habilidades diversas para superar posibles dificultades en otras culturas. Al mismo tiempo, supone una gran motivación por parte de las personas participantes (Brislin et al., 1983). Se insta a que los role-playings sean emocionales e impliquen en gran medida a las personas.

Una técnica bastante utilizada del role-playing es la del rol a la inversa (*role reversal*), donde los papeles una vez representados, se intercambian entre los personajes, para asumir ambos papeles cada participante. También, en grupos muy numerosos se utiliza la técnica de la pecera, donde el resto de los participantes hacen la función de observadores alrededor de la dramatización de los personajes.

De hecho, entre los materiales analizados hay múltiples **actividades** de dramatización o rol-playing de situaciones comunicativas (Seelye, 1993; Storti, 1994). De hecho, desde algunas perspectivas se habla del *teatro intercultural* como una forma de dramatización que favorece las relaciones interculturales y la comunicación (Schmidt, 1998). También son frecuentes las propuestas de dramatización y role-playing para el análisis de la importancia del idioma. Incluso desde algunas perspectivas se plantea la utilización del teatro para el desarrollo de actitudes positivas hacia la comunicación intercultural, el

desarrollo de la empatía y la capacidad de superar actitudes etnocéntricas (Heathcote y Bolton, 1998).

Por otra parte, los viajes de campo y la inmersión cultural son técnicas más complejas que suponen un mayor grado de intensidad en el aprendizaje experiencial. De este modo, se diseña un ambiente de aprendizaje muy similar a una cultura. La experiencia a un nuevo entorno, puede suponer choque cultural, emociones negativas hacia el entorno, etc. La importancia de este modelo de aprendizaje es el papel del profesorado: en todo momento, pueden añadir aspectos al aprendizaje para superar esas emociones negativas, choque cultural y poder así orientar al alumnado, guiándolo en el aprendizaje.

Algunas experiencias desde este enfoque han sido desarrolladas por entidades de Estados Unidos: por ejemplo, en una zona rural de Hawaii se formó a un grupo de trabajadores del gobierno para sobrevivir en un ambiente sin las comodidades tecnológicas. Este entorno rural era parecido al lugar donde esos trabajadores estaban asignados (Brislin et al., 1983). Experiencias similares se han llevado a cabo por la Marina de EUA en Japón y en Méjico.

De forma más habitual, se plantean diversos juegos y dinámicas lúdicas para favorecer la comunicación, desarrollando aspectos como la atención en la interacción (*mirada atenta*), la conciencia cultural, habilidades no verbales, y habilidades verbales. No obstante, desde algunas perspectivas (Padró, 1997) se advierte de las diferencias culturales en la interpretación de actividades de este tipo¹⁶.

3.6.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

El modelo de aprendizaje experiencial aporta numerosas limitaciones, especialmente en lo que hace referencia a las técnicas de mayor implicación, como las de inmersión cultural.

¹⁶ Concretamente, algunas personas, por ejemplo japonesas, pueden interpretar este tipo de actividad lúdica como juegos infantiles. Por otra parte, algunas personas europeas requieren de reflexiones teóricas al inicio de la actividad, previamente a la dinámica, ya que a menudo el patrón de pensamiento es más deductivo que inductivo.

Entre las aportaciones más significativas de las técnicas de simulación propias del modelo de aprendizaje experiencial destacan: el hecho de **favorecer la motivación** a interactuar con personas de distinta cultura y el favorecer el **desarrollo de la sensibilidad** hacia grupos culturales diversos.

Desde este tipo de técnicas de simulación, se enfatizan habilidades diversas que suponen competencias de diversas índole.

Por otra parte, a través de técnicas de inmersión cultural se favorecen también aspectos comportamentales y se potencia la empatía hacia el grupo cultural. En este sentido, se **enfatizan habilidades** diversas que tienen una gran incidencia en la competencia comunicativa intercultural, especialmente en el componente comportamental. Al mismo tiempo, favorece la motivación de profundizar en aspectos cognitivos.

Una de las mayores aportaciones de este modelo, especialmente desarrollada desde técnicas de inmersión cultural es el enseñar a **aprender a través de la experiencia** de la interacción intercultural.

Dada la organización experiencial que supone esta técnica, favorece al mismo tiempo una gran **flexibilidad** en el planteamiento de las actividades. A través de su puesta en escena, las posibilidades son múltiples y variadas, según la propia experiencia de las personas implicadas.

A pesar de las aportaciones del modelo de aprendizaje experiencial, también supone algunas dificultades que implican algunas limitaciones en el alcance de los programas diseñados bajo esta perspectiva.

En este sentido, la técnica de simulación supone una seria **dificultad en duplicar un entorno cultural simulado** concreto. Al mismo tiempo que ante simulaciones inexactas o imprecisas pueden originar fracasos, o bien estereotipar realidades culturales.

Por otra parte, este tipo de simulación tiene añadidas otro tipo de dificultades como son las **limitaciones temporales**, ya que requieren de un considerable número de sesiones; y la dificultad de aplicación ante **grupos muy numerosos** de alumnado.



Otras limitaciones hacen referencia a la exclusividad de desarrollar aspectos comportamentales, y en alguna ocasión, afectivos, olvidando las **competencias cognitivas**. Finalmente, es destacable también que desde este modelo no se parte del análisis de la posible realidad multicultural del aula o del grupo.

Por otra parte, las técnicas de inmersión cultural pueden desarrollar **aspectos afectivos negativos** hacia el grupo cultural, sino se trabaja la superación de los mismos desde el diseño del programa, a través de una planificación de estos aspectos.

A las limitaciones anteriores, se le añaden algunas limitaciones específicas de este tipo de técnica de inmersión. En este sentido, se trata de actividades de **alto coste económico**, que requieren que el profesorado esté muy familiarizado con las técnicas experienciales y de superación del choque cultural.

Desde un análisis global del modelo de aprendizaje experiencial, las aportaciones en cuanto al desarrollo de competencias comportamentales son muy valiosas para el diseño de un programa orientado a la mejora de la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, este tipo de aproximación es complementaria con otros modelos que potencien aspectos cognitivos y afectivos, como algunos de los comentados con anterioridad.

3.7 MODELO INTERACCIONAL

Finalmente, a pesar de sus semejanzas con las técnicas de inmersión cultural del modelo anterior, el modelo interaccional creado por Gudykunst (1977) es destacado como un modelo con entidad propia (Brislin et al., 1983). Desde el aprendizaje de idiomas, ya es destacable la importancia de la interacción entre las personas para la adquisición de una segunda o tercera lengua (Nussbaum y Bernaus, eds., 2001). De hecho, el interaccionismo social de Vygotsky (1962) revolucionó la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje.

El elemento principal que caracteriza un programa basado en el modelo interaccional es la interacción entre las personas de diferentes referentes culturales, durante la intervención educativa. Desde este enfoque se asume que si las personas aprenden a

sentirse a gusto durante el intercambio intercultural controlado por el programa, estarán preparadas / os para la comunicación intercultural.

3.7.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

En los programas creados bajo este modelo, se requiere a los participantes interactuar directamente con personas de otros referentes culturales, ya que se sostiene que después de interactuar cara a cara con personas de otras culturas favorece descubrir el sistema de valores y los patrones de comportamiento de otras culturas. Se sostiene que las personas de otras culturas pueden aportar recursos mucho más comprensivos que el profesorado ordinario.

Los **objetivos** de este tipo de programas es desarrollar conocimientos, actitudes positivas y comportamientos adecuados mediante el contacto intercultural.

El acento está puesto en la interacción entre las personas de distinto referente cultural. Consecuentemente, los **contenidos** a desarrollar desde los programas basados en este modelo de intervención son muy diversos y variados, y pueden contener aspectos cognitivos, afectivos y/o comportamentales.

Las **experiencias de contacto intercultural** entre estudiantes de distintos lugares es un recurso bastante innovador que progresivamente se ha ido consolidando como una técnica para el desarrollo de diversas competencias.

Se propone el contacto mediante el *viaje* de un grupo e intercambio o a través del *correo electrónico*, por ejemplo: debates vía email entre estudiantes de países como Estados Unidos, Alemania, Francia, China y Turquía (Chen, 1998); o actividades preparatorias. Un claro ejemplo de este tipo de programas son las actividades con estudiantes internacionales desarrolladas en muchos campus universitarios (Eisenchlas y Trevaskes, 2003). Progresivamente estas experiencias han ido afianzándose en otros periodos educativos como la secundaria. Por ejemplo el proyecto ISTME¹⁷ propone al alumnado de 2º y 3er curso acercarse a otros referentes culturales. Además del correo electrónico,

¹⁷ El proyecto ISTMES se ha llevado a la práctica durante el curso 2004-2005 por la fundació Trams, impulsada por 4 centros escolares barceloneses. Para más información: <http://www.aulamedia.org/rbreu7.htm>

también se promueven otras vías de contacto e interacción entre estudiantes como el *foro de discusión*. Algunas experiencias demuestran cómo este recurso es de gran eficacia para el desarrollo de actitudes y valores (Contín 2003).

Especialmente, las experiencias educativas de contacto virtual entre estudiantes o *e-actividades*¹⁸ cumplen una doble finalidad comunicativa y motivadora básica para el desarrollo de competencias. Especialmente en educación secundaria obligatoria, Barberá (2004: 49-80) identifica las aportaciones de este tipo de actividades para el currículo escolar. Serco (1998) advierte de cómo llevar a cabo una actividad de estas características, poniendo de manifiesto la importancia de promover un contacto intercultural del modo activo y directo posible. De hecho, Barberà (2004) distingue una serie de procesos necesarios para garantizar el éxito de este tipo de actividades: identificando la necesidad de sistematizar procesos de acogida, de progreso, de interacción y evaluación.

No obstante, deben señalarse los peligros potenciales de este tipo de actividad si no se desarrolla conjuntamente con actividades dirigidas explícitamente a la mejora de competencias afectivas y cognitivas, ya que se ha demostrado como el simple hecho de poner en contacto a personas de diferentes culturas no garantiza el desarrollo de estas competencias (Morgan, 1998). Barberà (2004) propone la importancia de proponer actividades y materiales que favorezcan el análisis metacognitivo.

3.7.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

Las aportaciones y beneficios de este modelo de intervención son numerosas, aunque quizás es remarcable la integración de **elementos afectivos, cognitivos y comportamentales**.

Otras aportaciones del modelo interaccional hacen referencia a favorecer la **implicación afectiva** del alumnado, dado el elemento motivador y de participación que suponen este tipo de actividades de interacción. De este modo, también se potencia la **motivación** hacia la comunicación intercultural, a través de experiencias positivas de contacto con otros grupos.

¹⁸ Las *e-actividades* son actividades realizadas electrónicamente en red (Barberà, 2004: 83)

Finalmente, el hecho de poder relacionarse y comunicarse directamente con personas de diferente referente cultural, favorece mayores recursos comprensivos para el alumnado, así como potencia experiencias de cuantioso valor en su formación.

No obstante, a pesar de tantas aportaciones, el modelo interaccional no está exento de algunas limitaciones. Por ejemplo el peligro de que las personas de contacto presenten una imagen distorsionada o idealizada de sus propios referentes culturales.

Chen (1998) plantea algunas **dificultades organizativas y de recursos**, así como la dificultad en el desarrollo de guías para los participantes en el programa, dada la gran apertura de contenidos y secuenciación de actividades de interacción de este tipo. Incluso plantearnos actividades virtuales, también supone dependencia de recursos como el ordenador y conexión a internet (Barberà, 2004).

Aunque quizás la crítica más importante al modelo interaccional sea la escasez de evidencias empíricas y la necesidad de una mayor profundización en el estudio de esta aproximación. En este sentido, el modelo interaccional aunque tiene una trayectoria considerable, ha sufrido un vuelco desde la implantación de forma generalizada de tecnologías informáticas que facilitan el contacto entre personas de diferentes partes del mundo (webcam, correo electrónico, altavoces, targetas de sonido, ...). En la actualidad las experiencias en este campo son notables, aunque quizás requieran de un mayor análisis empírico acerca de su utilidad, efectividad y desarrollo.

No obstante, a pesar de esta situación, desde nuestra perspectiva creemos que es un modelo que tiene múltiples potencialidades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, facilitando el contacto intercultural a un coste alcanzable por la mayoría de centros educativos, en nuestro contexto.

4. HACIA UN MODELO MIXTO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Con este apartado pretendemos profundizar en el modelo de intervención del cual partimos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través de

programas. En otras palabras, pretendemos clarificar de qué modo entendemos el proceso educativo y formativo para el desarrollo de estas competencias. Este modelo evidentemente responde a una concepción de la educación y de la intervención por programas.

En este sentido, este apartado pretende presentar estas concepciones de base inherentes al proceso de intervención. No obstante, la concreción de estos aspectos en un programa específico diseñado para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se presenta en el capítulo siguiente.

4.1 INTRODUCCIÓN AL MODELO MIXTO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

Cada uno de los modelos presentados en el apartado anterior tiene una serie de ventajas e inconvenientes, tal como se presenta en la tabla 5.3. Estas ventajas e inconvenientes se han ido comentando en apartados anteriores, en el análisis de las aportaciones de cada uno de los modelos de intervención por programas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Tabla 7.3 Aspectos positivos y limitaciones de los diferentes modelos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

MODELOS	ASPECTOS POSITIVOS	LIMITACIONES Y DIFICULTADES
Modelo Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a ser fácil de aplicar, favoreciendo la integración curricular • Tendencia a alcanzar los objetivos de forma satisfactoria • Materiales de aprendizaje de fácil acceso: lecturas, textos, películas, cuentos, ... • Favorece la profundización en una cultura • No se requiere un número ni una distribución específica de participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de congruencia entre el contexto de aula y la experiencia real en un entorno cultural diverso • Limitación a aspectos cognitivos, olvidando la importancia de aspectos afectivos o comportamentales • No favorece el conocimiento desde una perspectiva cultural general
Modelo de atribución de significados	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidad en encontrar materiales como dilemas. • Se parte de la experiencia del grupo • Puede adaptarse al nivel del grupo, constituye una aproximación flexible al aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere de un mayor formación del profesorado • El nivel de profundidad dependerá de la formación del profesorado y del tiempo que pueda dedicarse al curso
Modelo de autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la sensibilidad a las expresiones de los demás • Favorece el uso de expresiones comportamentales para orientar la presentación de uno mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Se limita a procesos internos individuales olvidando otros aspectos implicados en el contacto intercultural • Orientación etnocéntrica

		<p>presentación de uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece la conciencia de los propios referentes culturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta un marco de conocimientos para poder analizar situaciones futuras • Limitaciones en los aspectos afectivos y comportamentales • A menudo este enfoque puede resultar incómodo para el alumnado, requiriendo un alto grado de madurez para que sea efectivo.
	Modelo de conciencia cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Adopta generalmente una aproximación cultural general • Modelo provisto de una potente base teórica y una larga tradición en el uso de técnicas y metodologías basadas en este enfoque. • Se trabaja en profundidad los aspectos cognitivos de la competencia comunicativa intercultural • Favorece algunos aspectos afectivos de tolerancia a las diferencias culturales • Favorece la flexibilidad de los programas en función del nivel del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitaciones en aspectos comportamentales • Puede favorecer exagerar las diferencias, promoviendo el conflicto intercultural • Dificultad en aplicar a una cultura específica, sobre todo en programas occidentales de tradición individualista • Supone una temporalización larga
	Modelo de transformación Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la reducción de la incertidumbre y la ansiedad • Orientación a la solución de problemas específicos • Programas habitualmente explícitos y diseñados de forma clara • Favorece aspectos comportamentales 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en la formación del profesorado, ya que requiere que dominen un conjunto de habilidades comportamentales apropiadas en un contexto cultural concreto. • Existen pocas evidencias empíricas que confirmen que la comprensión de las habilidades comportamentales favorezcan la adaptación cultural • Presenta una aproximación reduccionista de la complejidad de las realidades culturales a un conjunto de comportamientos • No existen muchas experiencias de aplicación de programas bajo este modelo
Modelo de aprendizaje experiencial	Técnicas de simulación	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la motivación a interactuar con personas de distinta cultura • Favorece el desarrollo de la sensibilidad a grupos culturales • Se enfatizan habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en duplicar un entorno cultural simulado • Ante simulaciones inexactas o imprecisas pueden originar fracasos • No favorece los aspectos cognitivos • Limitaciones temporales • No se aprovecha la posible realidad multicultural del aula • Dificultad de aplicación ante grupos muy numerosos



	Inmersión cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Se favorecen aspectos comportamentales y se potencia la empatía hacia el grupo cultural • Técnica que favorece la flexibilidad de las actividades • Se enfatizan habilidades • Enseña a aprender a través de la experiencia de interacción intercultural • Favorece la motivación de profundizar en aspectos cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede desarrollar aspectos afectivos negativos hacia el grupo cultural, sino se trabaja la superación de los mismos desde el diseño del programa. • No favorece los aspectos cognitivos • Son actividades de alto coste económico • Se requiere que el profesorado esté muy familiarizado con las técnicas experienciales y de superación del choque cultural
Modelo Interaccional		<ul style="list-style-type: none"> • Las personas de diferente referente cultural favorecen mayores recursos comprensivos • Favorece aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales • Se potencia la motivación hacia la comunicación intercultural • Favorece la implicación afectiva del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas autóctonas de las otras realidades culturales pueden presentar una imagen distorsionada o idealizada de sus referentes culturales • Dificultad en el desarrollo de guías para los participantes en el programa • Dificultades organizativas y de recursos • Faltan evidencias empíricas y mayor profundización en el estudio de esta aproximación.

Para la superación de tales limitaciones o inconvenientes, se recomienda la combinación de más de uno de los modelos para acentuar diversos aspectos, según los objetivos del programa (Chen y Starosta, 1998). Por ejemplo, se han llevado a cabo grandes esfuerzos de sistematización de los marcos teóricos que fundamenten modelos de intervención que integren aspectos teóricos con la experiencia intercultural (Gudykunst, 1992). Destacan intervenciones relacionadas con la movilidad geográfica, distinguiendo en tres tipos de programa:

- Programas previos al viaje (predeparture programs)
- Programas desarrollados en el país de acogida (In-country programs)
- Programas desarrollados al regreso al país de origen (Reentry programs)

Desde algunas perspectivas (Landis y Bhagat, 1996), se proponen distintos enfoques de intervención en función del momento. Por ejemplo, sugiriendo que un modelo más expositivo o cognitivo es adecuado en los programas previos al viaje y los experienciales son más efectivos en el regreso.

Desde una aproximación integrada o mixta de varios modelos en un programa de intervención se puede maximizar los resultados. Desde esta perspectiva y con esta

finalidad, el programa que se propone en este estudio y en el que se profundiza en el capítulo siguiente de esta tesis, se basa en una aproximación general a la cultura, así como desde principios metodológicos participativos o experienciales, tal como se representa en la figura 5.1. Esta alternativa es la que más ha sido trabajada desde diversas perspectivas teóricas, así como en la mayoría de programas y materiales para la mejora de la competencia comunicativa intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983).

Se integran aproximaciones como el *modelo de conciencia cultural*, el *modelo de aprendizaje experiencial* (con sus técnicas de simulación), y el *modelo interaccional*.

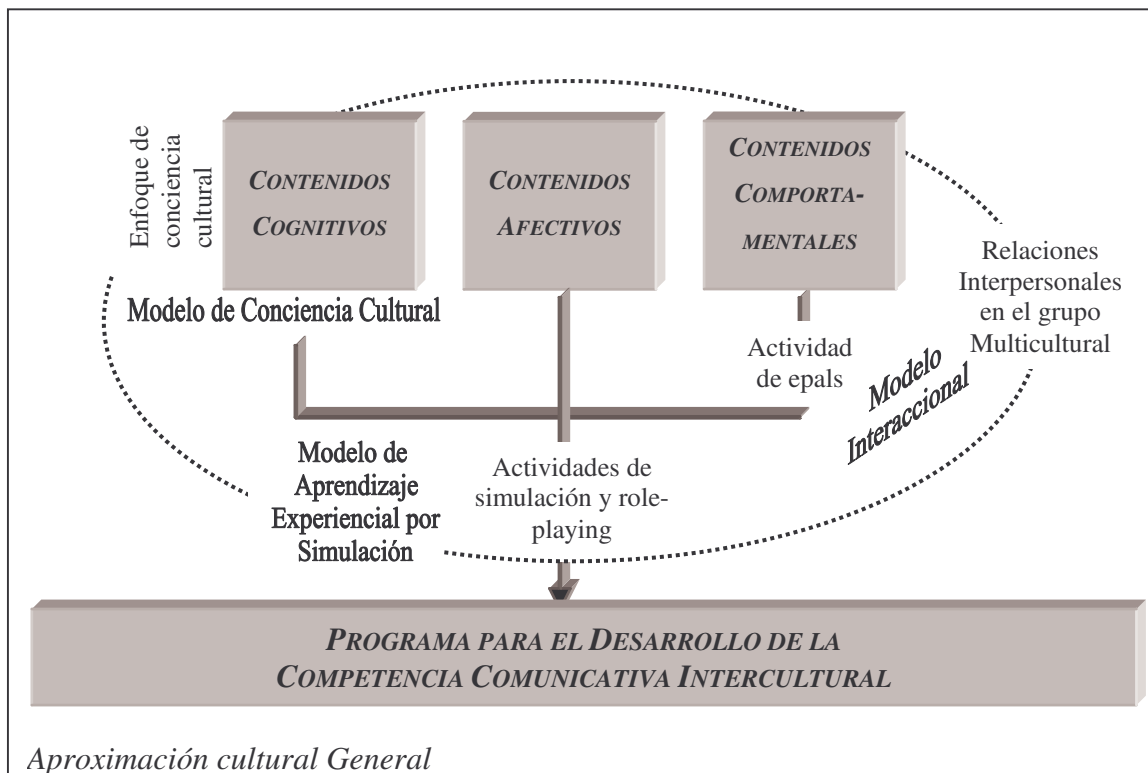
Concretamente, las actividades que tienen como objetivo general el desarrollo de competencia cognitiva, yacen bajo una perspectiva muy cercana al *modelo de conciencia cultural*, favoreciendo la comprensión de aquellos aspectos culturales tanto propios como de los demás que influyen en la comunicación.

En este sentido, se pone de manifiesto el dilema de la asunción concreta sobre el aprendizaje de la conciencia cultural. Se ha evidenciado en el apartado anterior, la existencia de tres asunciones básicas: la autoconciencia, la conciencia cultural y la conciencia intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983). El enfoque de *autoconciencia* ha sido el más asumido desde diversas perspectivas, y parte de que una persona debe en primer lugar entenderse a si mismo (autoconciencia cultural) previamente a poder desarrollar una conciencia cultural acerca de los demás. El enfoque de *conciencia cultural* sugiere que las personas primero deben entender las influencias de su cultura en su propio comportamiento, antes de entender sus propios referentes culturales.

Finalmente, desde un enfoque de conciencia intercultural (Hall, 1978) se plantea que las personas no pueden desarrollar y entender su propio referente cultural si no están expuestos a otros referentes culturales¹⁹. Por ejemplo, en los procesos de adaptación transcultural se plantea desde algunas perspectivas (Kim, 1992), como es a través de la comunicación intercultural que se desarrollan procesos de autorreflexión y crecimiento interior. Esta es la perspectiva más generalizada en la actualidad y bajo la que se inscribe el programa diseñado desde esta investigación.

¹⁹ Para profundizar en estos enfoques y las propuestas didácticas y de intervención desarrolladas desde cada una de las perspectivas planteadas, puede consultarse a Gudykunst, y Hammer (1983) págs. 140-143

Figura 7.1 Modelo Mixto de intervención por programas para el desarrollo de la CCI



La simulación y el role-playing son técnicas que son propuestas en diversas actividades tanto cognitivas, afectivas y comportamentales, desde un enfoque claramente de *aprendizaje experiencial por simulación*.

Finalmente, a lo largo del desarrollo del programa se pretende favorecer y beneficiar al grupo de la multiculturalidad presente en el aula, potenciando la comunicación e interacción entre el alumnado de diversos referentes culturales, desde una *aproximación interaccional*. Al mismo tiempo, la actividad de keypals, pone en contacto al alumnado con otro alumnado de distintos referentes culturales.

5. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL SÉPTIMO CAPÍTULO

A lo largo de este capítulo hemos puesto de manifiesto que la importancia y necesidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural no está exenta de dificultades. Dificultades como la falta de contacto significativo entre personas de diferentes

culturas, que no sea basado en prejuicios o relaciones de asimetría; así como dificultades originadas por el gran sesgo cultural potencial en toda intervención educativa transcultural.

No obstante, a pesar de estas dificultades existen diversas experiencias de intervención por programas para la mejora de la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, destacan siete modelos básicos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Desde una orientación basada en la exposición destacan: el modelo cognitivo, el modelo de atribución de significados, el modelo de autoconciencia cultural, el modelo de conciencia cultural. Por otra parte, desde una orientación más experiencial son relevantes: el modelo de transformación comportamental, el modelo de aprendizaje experiencial, y el modelo interaccional.

El modelo cognitivo, denominado también informativo, de hechos, intelectual, de aula, universitario, etc. es uno de los modelos más populares para el desarrollo de competencias interculturales. Se trata del modelo que habitualmente se ofrece desde curriculums escolares tradicionales, basados en contenidos conceptuales. El modelo de atribución de significados se centra en la explicación del comportamiento de los demás, a través de su propio punto de vista, favoreciendo la autocoinsciencia y la empatía. El modelo de autoconciencia cultural asume que la comprensión de uno/a mismo/a como un ser cultural es la base para un mayor grado de ajuste a una nueva cultura. Desde el modelo de conciencia cultural en cambio, se asume que para interactuar con éxito con personas de otras culturas se deben comprender los valores, normas, costumbres y sistemas sociales tanto propios como de los demás. El modelo de transformación comportamental tradicionalmente se le ha denominado modelo comportamental, dado que se basa en habilidades comportamentales básicas, habitualmente de una cultura específica, aunque también se le ha denominado como modelo de transformación cognitivo – comportamental. El modelo de aprendizaje experiencial surgió a raíz de las críticas al modelo cognitivo, centrándose en los procesos afectivos y experienciales mediante la implicación de los participantes en un contexto similar a una cultura concreta, mediante su simulación. Finalmente, el modelo interaccional se basa en la interacción entre las personas de diferentes referentes culturales, durante la intervención educativa. Desde este enfoque se asume que si las personas aprenden a sentirse a gusto



durante el intercambio intercultural controlado por el programa, estarán preparadas para la comunicación intercultural.

Estos modelos tienen aspectos favorables y algunas limitaciones importantes, que evidencian su ineficacia si se utilizan de forma aislada. En este sentido, se valoran aspectos como:

- La facilidad de aplicación (modelos cognitivo, de atribución de significados, de conciencia cultural y de transformación comportamental)
- La tendencia a aproximaciones culturales generales (modelo de conciencia cultural)
- Partir de la experiencia del grupo (modelos de atribución de significados, experiencial e interaccional)
- Favorecer el desarrollo de aspectos cognitivos (modelos cognitivo, de conciencia cultural e interaccional.)
- Favorecer el desarrollo de aspectos afectivos (modelos de autoconciencia, de conciencia cultural, de transformación comportamental e interaccional)
- Favorecer la motivación hacia la comunicación intercultural (modelos de aprendizaje experiencial e interaccional)
- Favorecer el desarrollo de aspectos comportamentales (modelos de transformación comportamental, de aprendizaje experiencial e interaccional)
- Disponer de una potente base teórica y una larga tradición en el uso de técnicas y metodologías basadas en este enfoque (modelo de conciencia cultural)
- Orientarse a la solución de problemas específicos (modelo de transformación comportamental)

Entre las limitaciones más destacadas de los modelos de intervención por programas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural son relevantes los siguientes aspectos:

- Falta de congruencia entre el contexto de aula y la experiencia real en un entorno cultural diverso (modelos cognitivo y de aprendizaje experiencial)

- Limitación a aspectos cognitivos, afectivos o comportamentales olvidando la importancia de la integración entre ellos (modelos cognitivo, de autoconciencia, de conciencia cultural, de transformación comportamental y de aprendizaje experiencial).
- Requerimiento de un mayor formación del profesorado (modelos de atribución de significados, de transformación comportamental y de aprendizaje experiencial).
- Orientación etnocéntrica (modelo de autoconciencia).
- Escasez de evidencias empíricas sobre su eficacia para la comunicación intercultural (modelos de autoconciencia, de transformación comportamental e interaccional)
- Exageración de las diferencias, promoviendo el conflicto intercultural o imágenes distorsionadas (modelos de conciencia cultural, de aprendizaje experiencial e interaccional).
- Dificultades de temporalización y costes (modelos de conciencia cultural, de aprendizaje experiencial e interaccional).
- Dificultades en grupos muy numerosos (modelo de aprendizaje experiencial)

De esta forma, se evidencia la necesidad de complementar el enfoque de intervención partiendo de más de un modelo, obteniendo de este modo un mayor número de aportaciones y ventajas, al mismo tiempo que se superan gran parte de sus limitaciones.

Nuestro programa de intervención para la mejora de la competencia comunicativa intercultural en adolescentes, se desarrolla en el próximo capítulo, partiendo de un modelo mixto de intervención educativa a través de programas. Concretamente, este modelo mixto recoge aportaciones de los modelos de conciencia cultural, de aprendizaje experiencial por simulación y del modelo interaccional, tal como se ha venido justificando en el último apartado de este capítulo.

P ROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ESO



INTRODUCCIÓN

El modelo mixto de intervención a través de programas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se concreta en una propuesta educativa que presentamos en este capítulo: el *programa de comunicación intercultural*.

Esta propuesta educativa se fundamenta bajo los constructos teóricos de la *comunicación intercultural* y la *competencia comunicativa intercultural*, tal como han sido definidos y fundamentados en los capítulos segundo y tercero respectivamente. No obstante, a lo largo de este capítulo profundizaremos en la fundamentación de aquellos elementos presentes en el programa.

Concretamente, estos elementos que se han priorizado en la intervención educativa responden a las necesidades detectadas en el alumnado de primer ciclo de educación

secundaria obligatoria de la comarca del Baix Llobregat, según el estudio diagnóstico realizado en la zona, y que hemos podido presentar en el capítulo sexto de esta tesis.

De esta forma, en los próximos apartados podemos ahondar en los contenidos y objetivos del programa, en las actividades desde una perspectiva integrada de componentes cognitivos, afectivos y comportamentales; así como las propuestas de secuenciación y organización del mismo.

1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

El diagnóstico efectuado e interpretado en el sexto capítulo ha puesto de manifiesto las carencias importantes del alumnado de educación secundaria obligatoria para comunicarse en encuentros interculturales. De hecho, Singh (2002) señala cómo este tipo de competencias no se desarrollan espontáneamente en el contexto escolar formal, sino que se requieren de una planificación curricular.

Planteamos el *programa de comunicación intercultural* como una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Optamos por un programa, porque se trata de una actuación intencional con la persecución de objetivos concretos que pueden ser objeto de evaluación.

El *programa de comunicación intercultural* se basa en un concepto general de la cultura, que especificaremos en el siguiente subapartado. Consta de una selección determinada de contenidos que ha dado prioridad a unos elementos que surgen del análisis diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de la ESO del Baix Llobregat¹. Este diagnóstico justifica en gran medida la necesidad y

¹ El diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural de una muestra de alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca del Baix Llobregat se ha detallado en el capítulo



legitimidad de incorporar este tipo de objetivos en la ESO, especialmente una serie de competencias en que el alumnado ha manifestado tener mayores carencias, tal como planteamos en los siguientes apartados. A partir de este diagnóstico se proponen una selección de contenidos y objetivos prioritarios para la etapa educativa de la ESO, cuya relevancia se fundamenta teóricamente para finalizar este apartado.

1.1 APROXIMACIÓN CULTURAL GENERAL

Una de las primeras dualidades que afectan al diseño de un programa orientado a la mejora de la competencia comunicativa intercultural es el enfoque específico o general a la cultura. O lo que se ha denominado tradicionalmente la dualidad entre una aproximación cultural *émica* y *ética* (Asante y Gudykunst, 1989; Triandis, 1972).

Una aproximación específica o *émica* implica una intervención educativa basada en la información sobre una cultura concreta, y las orientaciones para la interacción con las personas de esa cultura (Brislin y Yoshida, 1994). A menudo esta aproximación responde a estudios etnográficos en contextos específicos (Bennett, 1998a).

En cambio, una aproximación general o *ética* hace referencia a aquellas intervenciones centradas en los factores generales que influyen en la comunicación entre personas de grupos étnicos o culturales distintos (Gudykunst, Ting-Toomey, y Wiseman, 1991). Esta aproximación parte de categorías abstractas y habilidades generalizables para diversos encuentros multiculturales (Bennett, 1998a). Según Brislin (1981) desde esta aproximación, se plantean contenidos para programas educativos en función de aquellas experiencias que tienen en común personas al viajar a distintos países. De este modo, se parte de las similitudes en los diversos contactos interculturales, considerados de forma general.



Existen posicionamientos extremos de defensa de un enfoque por encima del otro. Aunque desde algunas perspectivas se sostiene que pueden ser complementarios (Gudykunst y Hammer, 1983). Existen aproximaciones que combinan el enfoque general y el específico, alternando propuestas de actividades para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales, y actividades de profundización en algunos aspectos de culturas concretas (Landis y Bhagat, 1996). Un ejemplo es la propuesta didáctica de Lambert (2000).

En el programa de comunicación intercultural que hemos elaborado concretamente, se ha propiciado una aproximación general que capacite a las y los jóvenes a comunicarse efectivamente con personas de otras culturas sin especificar situaciones culturales concretas. Pensamos que este tipo de formación intercultural favorece la preparación del alumnado para enfrentarse a una gran variedad de situaciones interculturales. La aproximación general promueve la comprensión de cómo la variabilidad cultural influye en la comunicación humana, favoreciendo las interacciones ante diferencias culturales más amplias como la de género, generacional, clase social, etc. Estamos de acuerdo en que una aproximación general puede aportar un marco de referencia sobre cómo la variabilidad cultural influye en la comunicación y nos remite a cómo interpretar la información específica para cada referente cultural (Gudykunst et al., 1991). Esta formación se revela como necesaria teniendo en cuenta las sociedades multiculturales actuales, especialmente en nuestro contexto, y las necesidades generales del alumnado de secundaria obligatoria.

1.2 DANDO RESPUESTA A LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO

En el capítulo sexto hemos destacado los principales resultados del diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de primer ciclo de educación secundaria obligatoria de la comarca del Baix Llobregat. Estos resultados tienen una gran importancia en el momento de plantearnos una intervención educativa como la que proponemos desde estas páginas.



El análisis de necesidades que supone un diagnóstico de competencias emerge como respuesta a un primer interrogante acerca de la pertinencia de desarrollar o plantear este tipo de competencias en la ESO. Según los resultados obtenidos² el déficit del alumnado en materia de competencia comunicativa intercultural es notable. Aspecto que justifica plenamente proponer esta temática en este ciclo educativo, ya que responde a unas necesidades reales, en una etapa madurativa donde estos contenidos se evidencian como necesarios, tal como hemos visto en el primer capítulo; así como por la marcada importancia de estas competencias que hemos podido detallar tanto en el segundo como en el tercer capítulos de esta tesis doctoral.

Un segundo nivel de análisis de estos resultados obtenidos en el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado, es esencial para la concreción de objetivos y contenidos. Este análisis más pormenorizado es fundamental para detallar qué aspectos priorizar ante la intervención educativa.

Basándonos en el modelo integral de competencia comunicativa intercultural planteado en el tercer capítulo, hay una serie de elementos que requieren de mayor atención, tal como se evidencia en los resultados deficitarios del alumnado en el diagnóstico.

En estos resultados se mantiene la necesidad de integrar los tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental. No obstante, siendo la parte afectiva, la más destacada con puntuaciones más elevadas, se ha decidido priorizar otras actividades de carácter cognitivo y comportamental. Concretamente, podemos destacar los siguientes criterios que se desprenden del diagnóstico general al Baix Llobregat y que nos orientarán en la selección y prioridad de objetivos y contenidos:

- La *dimensión cognitiva* es la que, en líneas generales, presenta mayor déficit en el alumnado. Este es el motivo que nos conduce a proponer un mayor número de actividades dirigidas a mejorar este tipo de competencia. Básicamente, surge la

² Para consultar en más detalle estos resultados pueden volver al sexto capítulo *diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural de adolescentes del Baix Llobregat*.



necesidad de disminuir la ignorancia o falta de conocimiento que el alumnado ha manifestado tener en general, ante situaciones o casos de comunicación intercultural. Desconocimiento tanto de aspectos de diversidad cultural, como de aspectos comunicativos verbales y no verbales.

- Las *capacidades afectivas* parecen estar algo más desarrolladas en el alumnado, aunque destaca el déficit en aspectos como la confianza en la comunicación intercultural, actitudes etnocéntricas y discriminatorias que en algunos casos dan fruto al rechazo hacia la comunicación intercultural.
- Los *aspectos comportamentales* han presentado cierto déficit en relación sobretodo a la falta de flexibilidad comportamental o capacidad de adaptación del comportamiento, tanto verbal como no verbal.

En el próximo apartado avanzamos un nivel más de concreción hacia los objetivos y contenidos generales del *programa de comunicación intercultural*, que responden a estos criterios generales desprendidos del diagnóstico del alumnado de primer ciclo de la ESO.

1.3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA

Los contenidos y objetivos del programa surgen del diagnóstico inicial del alumnado de educación secundaria obligatoria, teniendo en cuenta el modelo de comunicación intercultural planteado en el segundo capítulo, y el modelo de competencia comunicativa intercultural planteado en el tercer capítulo de esta tesis doctoral.

De este modo, en los siguiente apartados resumimos de forma breve aquellos elementos de los modelos teóricos propuestos, que justifican y fundamentan los elementos que se priorizan desde la propuesta educativa del programa de comunicación intercultural. Concretamente, en el siguiente apartado nos centramos en la justificación del tipo de contenidos interactivos que se han propuesto; pasando posteriormente a la



fundamentación teórica de los objetivos.

En general, los contenidos y objetivos del programa de comunicación intercultural responden a *criterios de interactividad* entre las personas de distintos referentes culturales, y *criterios de integridad* de elementos cognitivos, afectivos y comportamentales.

1.3.1 UN PROGRAMA INTERACTIVO E INTERPERSONAL

Los contenidos posibles en el estudio de la comunicación intercultural (Gudykunst, 1987) pueden resumirse en cuatro categorías, que dan lugar a un programa de desarrollo de competencias comunicativas interculturales:

- *Programas de comunicación intercultural centrados en aspectos interactivos e interpersonales* de la comunicación entre personas de distinta cultura en sentido amplio, incluyendo áreas temáticas como la comunicación intercultural, interracial, interétnica, intracultural, o de género.
- *Programas de comunicación transcultural centrados en aspectos interpersonales y comparativos* poniendo el acento en las diferencias entre los comportamientos comunicativos de las personas de distinta cultura.
- *Programas de comunicación internacional* basados en el papel de los medios de comunicación en otros países.
- *Programas de comunicación comparativa de medios* basados en el análisis de similitudes y diferencias de los medios de comunicación en los distintos países.

Aunque estas cuatro dimensiones son las que han protagonizado gran parte del desarrollo teórico y metodológico del campo de la comunicación intercultural, a nivel



formativo, los contenidos más recurrentes en los programas tanto a largo como a corto plazo, hacen referencia a elementos interculturales e interétnicos que ayudan a personas de distintos referentes culturales a entenderse entre ellos en contextos académicos, laborales, gubernamentales, etc. (Chen y Starosta, 1998).

Este enfoque corresponde con el modelo de comunicación intercultural presentado en el segundo capítulo, como un proceso comunicativo interpersonal, y, por tanto, donde la interacción entre las personas obtiene un papel preponderante.

Teniendo en cuenta las necesidades y realidad de las y los adolescentes a quien va dirigida la propuesta de intervención de este estudio, el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural se basa en los contenidos propios de la comunicación intercultural enfatizando los aspectos interactivos de la comunicación interpersonal entre jóvenes de distintos referentes culturales en el contexto académico y personal, partiendo de situaciones cotidianas en las que puede encontrarse un joven o una joven adolescente. De aquí que muchos de los temas que se presentan en los casos prácticos, sean de interés adolescente y muy cercanos a su cotidianidad. Por ejemplo: la confesión de una amiga sobre su ruptura amorosa, un conflicto en clase sobre un examen extraviado, conocer a una nueva compañera de pupitre, etc.

Estos elementos se configuran incluyendo este enfoque interactivo, bajo un paraguas donde se integran tres ámbitos competenciales distintos: el conocimiento, las emociones y actitudes, y el comportamiento, tal como exponemos en el siguiente apartado.

1.3.2 LA TEMÁTICA PROPIA DEL PROGRAMA: LA COMPETENCIA COGNITIVA, AFECTIVA Y COMPORTAMENTAL

La presencia y equilibrio de los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales es un aspecto que difiere en gran medida, en los programas y actividades dirigidos a la mejora de la competencia comunicativa intercultural.



Se constata que muchas intervenciones introductorias acostumbran a centrarse en aspectos más cognitivos, relegando competencias afectivas y comportamentales. No obstante, desde diversas perspectivas (Gudykunst et al., 1991) se manifiesta la importancia de la presencia de aspectos afectivos y comportamentales, aunque se trate de cursos introductorios. Brislin (1983) valora la efectividad de los programas de comunicación intercultural cuando afectan a la cognición, afectividad y comportamiento de las personas que reciben la formación, de forma integrada.

No obstante, Althen (1988) plantea la controversia en proponer contenidos y objetivos comportamentales, dada la dificultad en desarrollar estos aspectos desde algunos programas educativos; por ejemplo, ante intervenciones puntuales o esporádicas.

El *programa de comunicación intercultural* constituye una intervención integral basada en la progresiva introducción de los elementos afectivos y comportamentales, a los elementos cognitivos. Favoreciendo así, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en sus tres componentes básicos. El peso de cada uno de estos componentes, responde básicamente a las necesidades del alumnado, tal como se ha puesto de manifiesto.

Bajo los principios de interaccionalidad e integridad, y ante las necesidades diagnosticadas en el alumnado, el *programa de comunicación intercultural* plantea tres bloques temáticos generales que se corresponden con los tres ámbitos competenciales cognitivo, afectivo y comportamental.

Cada uno de estos bloques temáticos contiene su propia propuesta de temas, tal como se refleja a continuación:

1. Conocimientos interculturales (Competencia Cognitiva)

- a) Comunicación verbal
- b) Comunicación no verbal
- c) Dimensiones culturales que favorecen la diversidad de posicionamientos, valores, maneras de pensar y actuar

2. Sensibilidad intercultural (Competencia Afectiva)

- a) Elementos afectivos que pueden intervenir de forma negativa en la comunicación intercultural: la ansiedad.
- b) Elementos afectivos y actitudes que favorecen el encuentro: la confianza, el respeto, disfrutar de la comunicación e implicarse, y la motivación hacia la comunicación intercultural.

3. Habilidades interculturales (Competencia Comportamental)

- a) Comportamientos verbales
- b) Comportamientos no verbales
- c) La adaptación del comportamiento, la llave del éxito

Estos contenidos corresponden a los objetivos del programa, que en el próximo apartado presentamos en detalle.

1.3.3 OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

El objetivo general del programa de comunicación intercultural es: *desarrollar la competencia comunicativa intercultural* en el alumnado. Este objetivo general, se concreta como hemos visto, en tres ámbitos o competencias básicas, que se constituyen en los tres objetivos básicos del programa:

- El desarrollo y mejora de la competencia comunicativa intercultural cognitiva.
- El desarrollo y mejora de la competencia comunicativa intercultural afectiva.
- El desarrollo y mejora de la competencia comunicativa intercultural comportamental.

Estos tres objetivos básicos, configuran los objetivos generales del programa, en relación con los contenidos que se han comentado en el apartado anterior. De esta forma, según la organización temática presentada, los objetivos generales del *programa de comunicación intercultural* corresponden a los que se presentan en la tabla 7.1.

Tabla 8.1 *Objetivos por bloques temáticos*

Bloques	Temas	Objetivos básicos	Objetivos generales
Conocimientos	Comunicación verbal	Desarrollar la competencia comunicativa intercultural cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural verbal.
	Comunicación no verbal		<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación intercultural • Conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural no verbal.
	Dimensiones culturales		<ul style="list-style-type: none"> • Conocer como la diversidad cultural puede incidir en la comunicación intercultural • Iniciarse en la creación de nuevas categorías de análisis para interpretar la realidad
Sensibilidad	Elementos negativos	Desarrollar la competencia comunicativa intercultural afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciarse en el control de emociones negativas que pueden afectar en la comunicación intercultural.
	Elementos positivos		<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer elementos afectivos que favorecen la comunicación intercultural.
Habilidades	Comportamientos verbales	Desarrollar la competencia comunicativa intercultural comportamental	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar algunas habilidades verbales útiles para la comunicación intercultural, como la metacomunicación, uso de frases simples, etc.
	Comportamientos no verbales		<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar algunas habilidades no verbales útiles para la comunicación intercultural, como demostraciones, gestos, etc.
	Adaptación del comportamiento		<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad de adaptación del comportamiento verbal y no verbal según las circunstancias.

Cada objetivo básico se configura por diversos objetivos generales del programa, que a su vez se concretan en objetivos para cada una de las actividades. De esta forma, en la tabla 7.2 se especifica esta correspondencia entre las actividades y los objetivos generales a las que hacen referencia.

Por otra parte, a continuación detallamos esta correspondencia entre objetivos básicos, generales y específicos, justificando brevemente su fundamentación teórica, en relación con los modelos de comunicación intercultural y competencia comunicativa intercultural que proponemos en esta tesis doctoral. Los elementos culturales y comunicativos que le corresponden a cada objetivo surgen del análisis de los datos obtenidos en el diagnóstico realizado en la comarca del Baix Llobregat (comentado en apartados anteriores), así como de la importancia para el modelo de comunicación intercultural del que partimos.

Tabla 8.2 Objetivos generales según las actividades del programa de comunicación intercultural

Bloque	Obj. Básico	Tema	Objetivos Generales	Bloque cognitivo						Bloque afectivo				B. comportamental					
				A ³	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L				
Conocimientos interculturales	Desarrollar la competencia comunicativa intercultural	Comunic. Verbal	Conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural verbal	X				X											
		Comunic. no verbal	Conocer la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación intercultural		X				X										X
		Dimensiones culturales	Conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural no verbal		X				X										
Sensibilidad intercultural	Desarrollar la competencia comunicativa intercultural		Conocer como la diversidad cultural puede incidir en la comunicación intercultural	X				X											
			Iniciarse en la creación de nuevas categorías de análisis para interpretar la realidad					X				X							
Habilidades interculturales	Desarrollar la competencia comunicativa intercultural	Elementos negativos	Iniciarse en el control de emociones y actitudes negativas que pueden afectar en la comunicación intercultural							X									
		Elementos positivos	Favorecer elementos afectivos que favorecen la comunicación intercultural							X									
Habilidades interculturales	Desarrollar la competencia comunicativa intercultural	Comport. Verbales	Desarrollar algunas habilidades verbales útiles para la comunicación intercultural.											X					
		Comport. no verbales	Desarrollar algunas habilidades no verbales útiles para la comunicación intercultural.																X
		Adaptación del comport.	Iniciarse en la adaptación del comportamiento verbal y/o no verbal, según las circunstancias													X			X

³ Estas actividades corresponden respectivamente a: la comunicación verbal (A), la comunicación no verbal (B), trabajar juntos (C), la panadería de Manuel (D), ¿qué está pasando aquí? (E), el taller de teatro (F), investigando la comunicación intercultural en tu IES (G), ¿con quien si? ¿con quien no? (H), ¿puedes ser un poco más claro? (I), el chat intercultural (J), la flexibilidad (K) y ¿dónde están los ferrocarriles? (L).



OBJETIVO BÁSICO 1: Desarrollar la competencia comunicativa intercultural cognitiva

El término de competencia comunicativa intercultural cognitiva ha sido definida como *el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros y otras*, que ayudan al proceso de la comunicación auténticamente intercultural. Esta competencia se basa en el concepto de *conocimiento* (Gudykunst, 1989, 1992, 1994; Lustig y Koester, 1996), así como en la *conciencia intercultural* (Chen, 1990; Chen y Starosta, 1996, 1999, 2000).

Objetivo general 1.1: Conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural verbal

Uno de los elementos que subyacen a la competencia cognitiva es el conocimiento de las diferencias culturales en cuanto a la comunicación, y especialmente en los aspectos verbales. La comunicación verbal es uno de los elementos claves en todo proceso comunicativo. Entre los componentes de la comunicación verbal, la lengua se revela como uno de los elementos clave para los rasgos distintivos de una cultura, y al mismo tiempo, vehículo de expresión de la misma. Aspectos que ponen de manifiesto el enriquecimiento que supone el multilingüismo, y la necesidad de establecer políticas proteccionistas de lenguas no asociadas al poder.

A menudo se sostiene que la lengua es la barrera más importante en la comunicación intercultural, aunque no es suficiente con estudiar esa lengua sino que es necesario conocer también la cultura en la que está inmersa. El desconocimiento de estos aspectos culturales pueden ocasionar gran cantidad de malentendidos. Por ejemplo, a causa de la falta de equivalencia del lenguaje (Lustig y Koester, 1996; Samovar, Porter, y Stefani, 1998); pueden darse cinco situaciones: no equivalencia léxica o de vocabulario, idiomática, gramática – sintáctica, cultural o experiencial, y /o conceptual.

Por ello, Gudykunst (1994) propone el necesario conocimiento de similitudes y



diferencias entre ambas culturas y su incidencia en la comunicación. Desde el modelo de Chen y Starosta (1998) este elemento subyace a la llamada conciencia cultural (*cultural awareness*), es decir, a la comprensión de cómo las culturas varían y cómo esta variación afecta a cómo las personas piensan, actúan y se comunican.

Estas variaciones, además, dan lugar a diferentes estilos de comunicación intercultural; Gudykunst (1988) propone cuatro estilos: directos – indirectos, elaborados –sucintos, personales – contextuales, y instrumentales – afectivos.

En resumen, bajo este objetivo general subyacen los siguientes objetivos específicos, que se encuentran desarrollados en algunas de las actividades que contiene el programa de *comunicación intercultural*:

- Valorar la diversidad comunicativa verbal como un enriquecimiento cultural.
- Ser consciente de la falta de equivalencia lingüística en diversos idiomas.
- Conocer algunos estilos comunicativos verbales y su incidencia en la comunicación intercultural.

Objetivo general 1.2: *Conocer la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación intercultural*

Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural pueden ser conscientes e intencionales, o no intencionales (Samovar et al., 1998). Hall (1981; 1999) alertó sobre la importancia de la parte más inconsciente e invisible de lo no verbal, dada su importancia en la comunicación. De hecho, la comunicación no verbal, puede completar significados, acentuar o contradecir el mensaje verbal, regular la interacción, producir feedback, mantener la atención, o incluso, sustituir al lenguaje verbal.

No obstante, el modo en que se llevan a cabo estas funciones varía de cultura a cultura. Por ejemplo, cada cultura puede tener un código de expresión corporal diferente que si desconocemos nos puede afectar en la comunicación intercultural. Birdwhistell (1952) introdujo el término *Kinésica* para designar al estudio de los movimientos corporales y



gestuales. En la actualidad, se concibe que los gestos pueden ser muy diversos en modo y número de cultura a cultura (Samovar et al., 1998). Uno de los aspectos más estudiados de la kinésica es el papel de la mirada en la comunicación. La *oculésica* pone de manifiesto la importancia de la mirada y el contacto ocular para la comunicación intercultural: la cultura influye en gran medida en la cantidad de contacto visual y con quien conectar visualmente (Samovar et al., 1998).

Por otra parte, Edward Hall (1990) creó el término de *proxémica* para designar el estudio de cómo las personas difieren en el uso de su espacio personal. De allí la importancia de ser conscientes de la importancia de estos aspectos no verbales en la comunicación intercultural.

La incidencia de las diferencias culturales no se encuentran al margen de otras consideraciones o sentidos, como el gusto. Cada cultura establece su orden culinario y calificará a los alimentos como comestibles y no comestibles. Estas diferencias pueden suponer de nuevo, un reto a la comunicación intercultural.

Todos estos elementos se presentan en diversas actividades a través de los siguientes objetivos específicos:

- Concienciarse de la importancia de aspectos no verbales como el lenguaje corporal en la comunicación intercultural
- Concienciar sobre la importancia de aspectos no verbales como la mirada o las distancias físicas, en la comunicación no verbal
- Conocer la importancia en la comunicación intercultural de la influencia de la cultura en el gusto

Objetivo general 1.3: *Conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural no verbal*

Conocer la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación intercultural no es el único elemento importante a considerar desde la competencia cognitiva, en lo que respecta a la comunicación no verbal; es necesario ahondar en su influencia y



manifestaciones en la comunicación intercultural.

Las culturas difieren respecto a los comportamientos no verbales ya que tienen un repertorio específico de comportamientos, y un conjunto de reglas que regulan qué expresiones utilizar y bajo qué circunstancias. Al mismo tiempo, las culturas regulan aquellas expresiones requeridas, preferidas, permitidas y prohibidas; y difieren en la interpretación que se atribuye a los comportamientos no verbales particulares (Lustig y Koester, 1996).

En la comunicación intercultural, a menudo los malentendidos surgen a consecuencia de las interpretaciones de los mensajes no verbales, a través de reacciones emocionales ante lo que se entiende como natural, a pesar de ser creado culturalmente. Desde esta perspectiva, los objetivos específicos que responden a estos elementos desde las actividades son los siguientes:

- Conocer como las diferencias culturales respecto al significado y utilización de la mirada pueden dificultar la comunicación intercultural
- Conocer como las diferencias culturales respecto a las distancias personales o burbuja, pueden dificultar la comunicación intercultural
- Conocer como las diferencias culturales respecto al significado y grado de uso de expresiones y gestos pueden dificultar la comunicación intercultural
- Ser consciente de que la diversidad de comunicación ocular puede dificultar la comunicación intercultural
- Ser consciente de que la diversidad en el uso del espacio físico puede dificultar la comunicación intercultural
- Conocer que la cultura puede influir en el gusto, y su importancia en la comunicación intercultural

Objetivo general 1.4: *Conocer como la diversidad cultural puede incidir en la comunicación intercultural*

Cada cultura tiene unos valores subyacentes que harán que su aproximación a la comunicación en sí misma sea diferente en algunos aspectos (Rodrigo, 1997). Las



orientaciones y valores culturales influyen en gran medida en el comportamiento humano, ya que ofrecen la base para todas las decisiones que se toman, así como para evaluar las acciones propias y de los demás (Chen y Starosta, 1998). Los patrones culturales crean un filtro a través del cual se interpretan todos los mensajes verbales y no verbales (Hall y Hall, 1990).

Conocer las posibles variaciones culturales en forma de pequeñas taxonomías facilita la comprensión de los sucesos comunicativos interculturales. Algunas de estas taxonomías o dimensiones son las presentadas por Hofstede (1980) respecto a la *distancia de poder*, el grado de *evitar la incertidumbre*, el *individualismo - colectivismo*, y la *feminidad - masculinidad*; así como, las dimensiones de Hall (1990) referentes al *alto - bajo contexto* y al *tiempo monocrónico - policrónico*.

Concretamente, desde algunas actividades se da respuesta a los siguientes objetivos específicos:

- Ser consciente de cómo influyen algunos elementos culturales en la comunicación
- Ser consciente de la incidencia de la cultura en la comunicación verbal
- Conocer diferentes modos de entender el tiempo (monocrónico, policrónico) y cómo afectan en la comunicación intercultural
- Conocer algunas influencias culturales de las tendencias de alto contexto y bajo contexto en la comunicación intercultural
- Conocer algunas de las influencias de las tendencias individualistas y colectivistas en la comunicación intercultural
- Conocer distintos modos de entender las jerarquías y cómo afectan a la comunicación intercultural
- Ser consciente de cómo un uso diferente del silencio puede afectar en las relaciones interculturales
- Ser consciente de cómo la diversidad cultural puede influir en la comunicación en aspectos como escuchar o dar la propia opinión



emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar en el proceso comunicativo intercultural. Esta conceptualización del componente afectivo se basa en la *sensibilidad intercultural* (intercultural sensitivity) (Chen y Starosta, 1996). Ésta se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes.

Objetivo general 2.1: *Iniciarse en el control de emociones y actitudes negativas que pueden afectar en la comunicación intercultural*

McCroskey (1997) define la *ansiedad* como una respuesta multifacética caracterizada como un estado emocional desagradable marcado por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión y preocupación, respecto a unos resultados potencialmente negativos que el individuo percibe como un impedimento. Por otra parte, Gudykunst (1993) la define en términos de sentimientos que nos hacen sentir inquietos, tensos, preocupados o aprensivos sobre lo que sucede, como una anticipación de consecuencias negativas. Desde esta perspectiva, el control de estos sentimientos es factible mediante cierta *tolerancia ante las ambigüedades*.

La ansiedad no es el único elemento afectivo que pueden dificultar la comunicación intercultural. La actitud de *juzgar o evaluar* a las personas o las situaciones no favorece la comprensión de la diversidad cultural, ni la comunicación intercultural. Una persona competente observa lo que se dice y se hace, tratando de interpretar adecuadamente, en vez de juzgar. En este sentido, desde una perspectiva afectiva, se propone la superación de la actitud de juzgar a los demás y al contexto según los propios referentes culturales; ya que se trata de una tendencia bastante generalizada.

Concretamente, desde los materiales que se proponen, se plantea desarrollar las siguientes capacidades en forma de objetivos específicos para la superación de estas emociones y actitudes que dificultan la comunicación intercultural:

- Iniciarse en la superación de algunas emociones negativas para la comunicación intercultural como la ansiedad.

- Detectar algunas actitudes discriminatorias racistas y xenófobas y estereotipos.
- Iniciarse en la superación de algunas actitudes discriminatorias.
- Iniciarse en la superación de actitudes que juzgan a las otras personas en la comunicación intercultural

Objetivo general 2.2: Favorecer elementos afectivos que favorecen la comunicación intercultural

Chen y Starosta (2000) caracterizan la *empatía* como la capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción. La *empatía* se distingue de la *simpatía*, dado que parte de los referentes culturales del otro, y no de los propios (Bennett, 1998b; Gudykunst, 1993). En la comunicación intercultural, la empatía supone una estrategia que ayuda a superar muchos malentendidos fruto de asumir la similitud de las circunstancias o fenómenos (Bennett, 1998b).

Finalmente, la *motivación* es otro elemento afectivo positivo señalado desde diversas perspectivas (Lustig y Koester, 1996; Rodrigo, 1999; Spitzberg, 2000) como básico para la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, Gudykunst (1994) habla de las *necesidades*, que pueden funcionar como factores motivadores para la comunicación intercultural. Por otra parte, Chen y Starosta (2000) proponen una serie de elementos afectivos que pueden desencadenar esta motivación favoreciendo la comunicación intercultural: la confianza en la interacción, la implicación en la comunicación y la capacidad de disfrutar de la comunicación intercultural.

Desde los materiales se propone el desarrollo de estas emociones que favorecen la comunicación intercultural, a partir de los siguientes objetivos específicos:

- Iniciarse en el desarrollo de la confianza ante la comunicación intercultural.
- Iniciarse en el desarrollo de la capacidad de disfrutar ante la comunicación intercultural.
- Iniciarse en el desarrollo de la capacidad de empatía.



- Motivar al alumnado hacia la comunicación intercultural.
- Iniciarse en el desarrollo de la implicación del alumnado en la comunicación intercultural

OBJETIVO BÁSICO 3: Desarrollar la competencia comunicativa intercultural comportamental

La *competencia comunicativa intercultural comportamental* se entiende como el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva.

La *capacidad de adaptación* tiene una especial importancia para la competencia comunicativa a nivel comportamental. (Chen y Starosta, 1996; Gudykunst, 1993; Spitzberg, 2000). Por otra parte, desde la perspectiva de Chen y Starosta (1990; 1996) se hace referencia a las habilidades comunicativas en cuanto a comportamientos *verbales y no verbales*, que favorecen una interacción efectiva. Para alcanzar este objetivo, se incluye un elemento básico como es la *flexibilidad comportamental*.

Objetivo general 3.1: Desarrollar algunas habilidades verbales útiles para la comunicación intercultural

Según Adler (1997) algunas de las habilidades verbales más relevantes que subyacen a la competencia comunicativa intercultural, en el componente comportamental son: un discurso claro y lento sin expresiones coloquiales; repetición de cada idea importante; parafrasear; utilizar equivalencias con vocablos más sencillos; frases sencillas, evitando compuestas o frases excesivamente largas; verbos en voz activa; y metacomunicar.

Los objetivos específicos que se proponen desarrollar estas habilidades verbales, son los siguientes:

- Iniciarse en la habilidad verbal de utilizar un discurso sin expresiones coloquiales o locales.
- Iniciarse en la habilidad verbal de la repetición de ideas relevantes.
- Iniciarse en la habilidad verbal de parafrasear para clarificar un concepto.
- Iniciarse en la habilidad verbal de utilizar equivalencias con construcciones más simples.
- Iniciarse en la habilidad verbal de metacomunicarse.

Objetivo general 3.2: *Desarrollar algunas habilidades no verbales útiles para la comunicación intercultural*

En este sentido, las habilidades no verbales que se proponen desde algunas perspectivas (Adler, 1997) responden a las siguientes cuestiones: uso de recursos visuales; demostraciones; pausas frecuentes; gestos faciales adecuados; aunque no dar por sentado que los gestos signifiquen lo mismo de las diversas perspectivas.

Desde los materiales se propone en desarrollo de estas habilidades no verbales a través de los siguientes objetivos específicos:

- Iniciarse en la habilidad no verbal del uso de recursos visuales.
- Iniciarse en la habilidad no verbal de utilizar gestos adecuados.
- Iniciarse en la habilidad no verbal de no dar por sentada una misma interpretación de los gestos
- Iniciarse en la habilidad no verbal de utilizar pausas frecuentes.

Objetivo general 3.3: *Iniciarse en la adaptación del comportamiento verbal y/o no verbal, según las circunstancias*

Desde diversas perspectivas teóricas (Chen y Starosta, 1996; Gudykunst, 1993;

Spitzberg, 2000) se señala la capacidad de adaptación del comportamiento como un elemento clave de la competencia comunicativa intercultural en el ámbito comportamental.

Esta capacidad de adaptación se ha llamado desde algunas perspectivas, *flexibilidad comportamental*. Ésta implica el desarrollo de habilidades interpersonales de adaptación del estilo comunicativo según el contexto cultural y la situación en la que se está inmerso (Kim 1992, Samovar 1998).

Concretamente, los objetivos específicos que se proponen desde las diversas actividades responden a los siguientes criterios:

- Concienciarse de la importancia del contexto en los comportamientos verbales y no verbales
- Iniciarse en la adaptación del comportamiento ante algunas diferencias culturales respecto al tiempo y a las relaciones jerárquicas.
- Iniciarse en la adaptación del comportamiento verbal según las circunstancias
- Iniciarse en flexibilidad comportamental en función del contexto comunicativo

2 ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

El programa de comunicación intercultural está dirigido al alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Consta de 12 actividades, de diferente temporalización cada una de ellas: desde actividades pensadas para una única sesión de una hora, hasta actividades que pueden durar todo un trimestre⁴.

⁴ La actividad *el chat intercultural* está programada para un mínimo de 5 sesiones, pero es suficientemente flexible, para poderse alargar, en función de las necesidades y posibilidades.



A continuación presentamos en detalle la programación de cada una de estas actividades, teniendo en cuenta elementos como la justificación de la actividad, los objetivos, una breve presentación de la misma, así como aspectos metodológicos, materiales, de temporalización y evaluación.

2.1 ACTIVIDADES REFERENTES A COMPETENCIAS COMUNICATIVAS COGNITIVAS

ACTIVIDAD: COMUNICACIÓN VERBAL

Justificación de la actividad	
Esta actividad forma parte del bloque de actividades que tienen por objetivo básico el desarrollo de competencia comunicativa intercultural cognitiva. El contenido que trabaja es la comunicación verbal, y por tanto, tiene por objetivos conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural verbal, así como, iniciarse en la creación de nuevas categorías de análisis para interpretar la realidad.	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar la diversidad comunicativa verbal como un enriquecimiento cultural ▪ Ser consciente de la falta de equivalencia lingüística en diversos idiomas ▪ Ser consciente de la incidencia de la cultura en la comunicación verbal ▪ Iniciarse en la superación de la posible barrera comunicativa que supone la falta de equivalencia lingüística 	
Descripción de la actividad	
En grupos de 3-4 realizan tres actividades que responden respectivamente a: analizar algunas traducciones literales del español al inglés sobre expresiones que no tienen equivalencia idiomática; analizar la falta de correspondencia en la traducción de onomatopeyas sobre el sonido de algunos animales en diversos idiomas; y finalmente, responder a algunas preguntas de reflexión sobre la protección de lenguas minoritarias y el enriquecimiento cultural que supone el multilingüismo. Se hace la puesta en común sobre estos aspectos.	
Número de sesiones	Materiales⁵
2	Fichas para el alumnado ⁶
Metodología	
<i>Sesión 1</i>	

⁵ Los materiales de todas las actividades se encuentran impresos en el bloque 2 de los anexos, *programa de comunicación intercultural, materiales del alumnado* (págs. IX-XX)

⁶ Ficha inicial inspirada en un archivo cómico popular de amplia divulgación por correo electrónico.

1. Se hace una lectura grupal de las expresiones lingüísticas en castellano para verificar que se comprende su significado y se explica la actividad 1 que va a realizarse (10 minutos)
2. Se organiza el alumnado en grupos de 3-4 y se procede a que reflexionen los aspectos propuestos en el apartado 1 de las fichas (20 minutos)
3. Se hace la puesta en común, valorando la dificultad en la traducción literal de muchas palabras y la necesidad de superar esa posible barrera para la comunicación. (30 minutos)

Sesión 2

1. Se recogen algunas de las conclusiones de la sesión anterior (se puede pedir un alumno/a que de forma voluntaria recuerde la sesión anterior) y se explican las actividades 2 y 3 (10 minutos)
2. Se organiza el alumnado en grupos de 3-4 y se procede a reflexionar sobre los aspectos propuestos en el apartado 2 y 3 de las fichas (20 minutos)
3. Se hace la puesta en común de los apartados 2 y 3, valorando la influencia de la cultura en el lenguaje y la diversidad lingüística como enriquecimiento cultural (25 minutos)
4. De forma individual escribir las conclusiones sobre lo que se ha aprendido de la sesión (5 minutos)

Orientaciones para la evaluación del alumnado⁷

SESIÓN 1

Trabajo en pequeño grupo la respuesta 1:

En la respuesta 1 de la ficha, ¿se refleja la valoración de la diversidad lingüística?, ¿se refleja la conciencia de falta de equivalencia en algunas expresiones o palabras en los diferentes idiomas?

En la explicación de una anécdota, ¿se propone un caso donde se pone de manifiesto el idioma como barrera para la comunicación? ¿se analiza de forma crítica?, ¿se proponen alternativas para la superación de la falta de equivalencia lingüística como barrera para la comunicación?

SESIÓN 2

Trabajo en grupo sobre las respuestas 2 y 3:

En la respuesta 2 de la ficha, ¿se evidencia el conocimiento de cómo la diversidad cultural puede influir en la comunicación? ¿se evidencia la falta de equivalencia en las onomatopeyas de los diversos idiomas?

En la respuesta 3, ¿se refleja cómo influye y se transmite una cultura a través de su lengua? ¿se refleja la importancia de proteger las lenguas minoritarias? ¿se refleja

Reflexión individual:

En el escrito de reflexiones ¿se ha hecho mención de la falta de equivalencia de algunas expresiones, palabras, onomatopeyas, etc.?, ¿se ha hecho mención la valoración de la situación multilingüismo como un enriquecimiento cultural?, ¿se evidencia tener estrategias para la superación de algunas dificultades en la traducción de diversos idiomas?

Productos de evaluación del alumnado

Fichas y materiales individuales de autorreflexión

⁷ En los anexos 4 puede consultarse la ficha de evaluación que se utilizó para la evaluación del alumnado.

ACTIVIDAD: LA COMUNICACIÓN NO VERBAL⁸

Justificación de la actividad

Esta actividad forma parte del bloque de actividades que tienen por objetivo básico el desarrollo de competencia comunicativa intercultural cognitiva. El contenido que trabaja es la comunicación no verbal, y por tanto, tiene por objetivo conocer la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación intercultural, iniciarse en la tolerancia a aspectos de ambigüedad en la comunicación intercultural, así como, conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural no verbal.

Objetivos

- Conocer como las diferencias culturales respecto al significado y utilización de la mirada pueden dificultar la comunicación intercultural
- Conocer como las diferencias culturales respecto a las distancias personales o burbuja, pueden dificultar la comunicación intercultural
- Conocer como las diferencias culturales respecto al significado y grado de uso de expresiones y gestos pueden dificultar la comunicación intercultural
- Concienciar sobre la importancia de aspectos no verbales como la mirada o las distancias físicas, en la comunicación no verbal.

Descripción de la actividad

En una primera parte se pide al alumnado que sólo con gestos se ordenen de menor a mayor edad en el aula. Se verbalizan las fechas de nacimiento de cada uno/a y se reflexiona sobre la importancia de la comunicación no verbal. Se pregunta al alumnado sobre sus experiencias en otras culturas o lugares, y el uso de gestos distintos o significados distintos, se reflexiona así sobre la diversidad cultural en la comunicación no verbal.

En una segunda parte, se plantea un diálogo entre dos alumnos/as voluntarios/as. Una de las personas voluntarias sale del aula, y se explica la actividad al resto: se proponen tres roles básicos:

1. La persona voluntaria que conversará con la persona que está fuera del aula: se le da una ficha con unas reglas no verbales que tendrá que llevar a cabo (sobre la mirada, la proximidad física y los gestos)
2. La mitad del alumnado hará de observadores/as del alumno/a voluntario/a que tiene unas reglas que cumplir. Si ven que se salta una regla, aplaudirán para avisar al compañero/a
3. La otra mitad del alumnado observará a la persona voluntaria que ha permanecido fuera del aula. Observarán sus reacciones ante el comportamiento no verbal.

Se hace entrar al alumnado que está fuera del aula y durante unos minutos conversan a cerca de un tema que sea de interés. Finalizada la dinámica, se reflexiona sobre cómo han sido las reacciones ante unos códigos no verbales desconocidos.

⁸ Actividad inspirada en *non verbal communication study* (English y Lynn, 1995) y en *mixed messages* (Lambert et al., 2000)



Número de sesiones	Materiales
2	Espacio en el aula
Metodología	
<p><i>Sesión 1</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se explica la dinámica (en completo silencio deben ordenarse por edades) (10 minutos) 2. Todo el aula, en completo silencio y mediante el uso de gestos y otros elementos no verbales, deben ordenarse por edad, del más joven al mayor⁹ (15 minutos). 3. Sin moverse de sitio, cada alumno/a dice su fecha de nacimiento (5 minutos) 4. Lluvia de ideas: <i>qué es y para qué sirve la comunicación no verbal</i> (15 minutos) 5. Se reflexiona en gran grupo sobre la actividad anterior, recogiendo la importancia de la comunicación no verbal y las posibles diferencias de interpretación intercultural. Se puede preguntar al alumnado por el significado de algunos gestos en las diversas culturas presentes en el aula (15 minutos). <p><i>Sesión 2</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se recapitula la sesión anterior, pidiendo a alguien de forma voluntaria (10 minutos) 2. Se seleccionan dos voluntarios/as que mantengan una conversación ante el grupo sobre lo que les gusta hacer el fin de semana (preferiblemente dos personas muy comunicativas y desinhibidas). Una de ellas ha de salir unos minutos fuera del aula, mientras que a la otra y al resto de la clase se le explica la actividad. (5 minutos) 3. Se reparten las tarjetas "Comunicación no verbal" para la persona voluntaria que ha permanecido en la clase; a la mitad del alumnado espectador, la ficha de observación 1; y la otra mitad la ficha de observación 2. Se explican los tres roles (10 minutos):. <ul style="list-style-type: none"> A- El alumno o alumna que ha quedado en el aula ha de comunicarse mediante los códigos no verbales que se indican en su tarjeta. El resto de compañeros y compañeras deberán hacer de observadores. B- La mitad observarán a la persona que le han sido indicadas las orientaciones no verbales anteriores, para analizar si se ha saltado algún código. Si lo hace deberán dar una palmada de aviso al compañero/a durante la conversación. C- La otra mitad de la clase deberán observar a la persona que ha salido fuera del aula momentáneamente, para analizar sus reacciones ante el comportamiento no verbal del resto de la clase, fijándose en los aspectos que se indican en su tarjeta 4. Se hace entrar a la otra persona y se les sienta ante la clase para que conversen (15 minutos) 5. En gran grupo se pregunta al alumno cómo se ha sentido, y qué cree que se ha estado trabajando en la actividad. Se hace la puesta en común con los observadores, centrando el análisis en la importancia de ser consciente de la importancia de la comunicación no verbal en la conversación, y la diversidad de códigos no verbales y su interpretación. (15 minutos) 6. De forma individual redactar lo que se ha aprendido de la sesión (5 minutos) 	

⁹ Dinámica clásica que puede encontrarse en diversos manuales de actividades no verbales. Accesible en *el orden de las edades* http://146.83.210.163/pagalum/fisico/web/PaolaOyarzun_SandraMaldonado/DINAMICAS.htm



Orientaciones para la evaluación del alumnado	
<i>Reflexión individual:</i>	
En el escrito de reflexiones ¿se ha hecho mención de la las diferencias culturales respecto al significado y utilización de la mirada?; ¿se ha manifestado conocer como las diferencias culturales respecto a las distancias personales pueden dificultar la comunicación intercultural? ¿se ha dado a conocer como las diferencias culturales respecto al significado y grado de uso de expresiones y gestos pueden dificultar la comunicación intercultural?	
Productos de evaluación del alumnado	
Materiales individuales de autorreflexión	

ACTIVIDAD: TRABAJAR JUNTOS

Justificación de la actividad	
Esta actividad forma parte del bloque de actividades que tienen por objetivo básico el desarrollo de competencia comunicativa intercultural cognitiva. Los contenidos que trabaja son la comunicación verbal y la comunicación no verbal. Tiene por objetivos conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural verbal, así como, conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural no verbal.	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser consciente de que la diversidad de comunicación ocular y en el uso del espacio físico pueden dificultar la comunicación intercultural. ▪ Ser consciente de cómo un uso diferente del silencio puede afectar en las relaciones interculturales. ▪ Ser consciente de cómo la diversidad cultural puede influir en la comunicación en aspectos como escuchar o dar la propia opinión. ▪ Iniciarse en la creación de nuevas categorías de análisis para interpretar el uso de la mirada, del espacio físico y del silencio. 	
Descripción de la actividad	
En grupos de 2-3 se analizan unas cartas donde se pone de manifiesto cómo las diferencias culturales afectan en las relaciones interpersonales. Se proponen unas actividades de reflexión y se hace la puesta en común. En un segundo momento, los grupos trabajarán propuestas de mejora para ambas perspectivas. La actividad propone una serie de indicadores para dirigir el análisis y la reflexión grupal en la puesta en común. Finalmente, cada grupo realizará un panel que recoja las reflexiones grupales y lo que se ha aprendido de la sesión, para decorar el aula.	
Número de sesiones	Materiales

2	Fichas¹⁰, cartulinas de colores claros DIN A-3
Metodología	
<p><i>Sesión 1:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura grupal en voz alta de las cartas y explicar las actividades. (10 minutos) 2. En pequeños grupos (2-3 personas) hacer las actividades de la ficha. (20 minutos) 3. Hacer la puesta en común y profundizar en la reflexión sobre la influencia de ciertos aspectos culturales en las relaciones humanas. (20 minutos) 4. Iniciar en pequeño grupo, a plantear las posibles soluciones al problema entre los estudiantes. (10 minutos) <p><i>Sesión 2:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar la actividad del día anterior, resumiendo los aspectos que se señalaron en su conclusión (se puede pedir un alumno/a que de forma voluntaria recuerde la sesión anterior) (10 minutos) 2. En pequeño grupo terminar de plantear las posibles soluciones al problema entre los estudiantes. (10 minutos) 3. Puesta en común de los diferentes grupos y discusión sobre las ventajas e inconvenientes de cada solución. Considerando las siguientes cuestiones (20 minutos): 4. Cada grupo construye un panel de conclusiones¹¹ sobre lo que se ha aprendido con esta actividad. Los paneles serán colgados en el aula de forma ilustrativa (20 minutos) 	
Orientaciones para la evaluación del alumnado	
<p>SESIÓN 1</p> <p><i>Trabajo en pequeño grupo:</i></p> <p>En las respuestas de la ficha ¿se evidencia el análisis crítico de las dos perspectivas culturales? ¿se plantea la diversidad cultural desde una perspectiva no peyorativa?</p> <p>SESIÓN 2</p> <p><i>Panel de reflexión:</i></p> <p>En el panel de reflexión ¿se ha hecho mención de las diferencias culturales respecto al significado y utilización de la mirada?; ¿se ha puesto de manifiesto la conciencia de cómo las diferencias culturales en el uso del espacio físico pueden dificultar la comunicación?; ¿se ha evidenciado la conciencia de cómo un uso diferente del silencio puede afectar en las relaciones interculturales? Y ¿Se evidencia ser consciente de cómo la diversidad cultural puede influir en la comunicación en aspectos como escuchar o dar la propia opinión?</p>	
Productos de evaluación del alumnado	
Fichas y panel de reflexión	

¹⁰ Materiales originales de English, L.M y Lynn, S. (1995) *Business across cultures. Effective communication strategies*. Nueva York: Longman. Traducción y adaptación al castellano por M. Bartolomé para jóvenes universitarios y en cursos de voluntariado internacional. Los materiales que aquí se presentan se han adaptado a la etapa de la adolescencia.

¹¹ Panel basado en diversas actividades como por ejemplo: *creating cultural wheels* (Benegar, Johnson, y Singleton, 1994)

<ol style="list-style-type: none"> 3. Se representan los casos (15 minutos) 4. Se analizan las alternativas propuestas, considerando si contemplan las dos perspectivas culturales (20 minutos) 5. En grupos se escriben las conclusiones de lo que han aprendido de la actividad (10 minutos)
Orientaciones para la evaluación del alumnado
<p>SESIÓN 1</p> <p><i>Trabajo en pequeño grupo 1:</i></p> <p>En la ficha ¿se evidencia el análisis crítico de las perspectivas culturales? ¿se plantea la diversidad cultural desde una perspectiva no peyorativa? ¿se ha evidenciado el análisis de las diferencias culturales en la concepción del tiempo y en el orden de atender a las personas? ¿ ¿se ha evidenciado el análisis de las diferencias culturales en las jerarquías?</p> <p><i>Trabajo en pequeño grupo 2:</i></p> <p>En la ficha, la propuesta de mejora ¿evidencia un cambio en el comportamiento de alguno de los personajes? ¿Este cambio evidencia la comprensión de las diferencias culturales que existen entre los personajes?</p> <p>SESIÓN 2</p> <p><i>Dramatización:</i></p> <p>¿Se ha reflejado de forma adecuada el conflicto entre los personajes?, ¿se evidencia una actitud positiva hacia las diferencias culturales?</p> <p>Las propuestas de cambio, ¿representan un cambio adecuado al tema que ha supuesto una barrera para la comunicación entre los personajes? ¿El cambio es adecuado para mejorar las relaciones interculturales? ¿el cambio supone la comprensión de la postura del/a otro/a?</p> <p><i>Material de reflexión grupal:</i></p> <p>En el material de reflexión grupal ¿se ha hecho mención de las diferencias culturales respecto al significado y utilización del tiempo?; ¿se ha puesto de manifiesto la conciencia de cómo las diferencias culturales afectan en la comprensión y trato de la jerarquía en las relaciones humanas pueden dificultar la comunicación?</p>
Productos de evaluación del alumnado
Fichas y material de reflexión grupal

ACTIVIDAD: ¿QUÉ ESTÁ PASANDO AQUÍ?¹²

Justificación de la actividad
<p>Esta actividad forma parte del bloque de actividades que tienen por objetivo básico el desarrollo de competencia comunicativa intercultural cognitiva. Los contenidos que trabaja son la comunicación verbal y la comunicación no verbal. Tiene por objetivos conocer como las diferencias culturales pueden afectar</p>

¹² Actividad inspirada en la metodología del estudio de casos e incidentes críticos del contexto americano; aunque los materiales que se presentan y los casos que se plantean son originales y específicos para el contexto español y de la ESO.



en la comunicación intercultural verbal, así como, conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural no verbal.

Objetivos

- Conocer que la cultura puede influir en el gusto, y sus repercusiones en la comunicación intercultural.
- Conocer algunas influencias culturales de las tendencias de alto contexto y bajo contexto en la comunicación intercultural.
- Conocer algunas de las influencias de las tendencias individualistas y colectivistas en la comunicación intercultural.
- Conocer algunos estilos comunicativos verbales y su incidencia en la comunicación intercultural.
- Iniciarse en la creación de nuevas categorías para interpretar la incidencia del gusto y de algunos valores culturales (individualismo – colectivismo y alto – bajo contexto) en la comunicación intercultural.

Descripción de la actividad

Se hacen tres grupos en el alumnado y cada uno prepara el análisis y la dramatización de un caso de los tres que se proponen. Se llevan a cabo las dramatizaciones y el resto de compañeros y compañeras hacen la observación de los aspectos que se proponen en las fichas. Cada grupo tiene un/a portavoz que explica las reflexiones grupales, y se hace la puesta en común con las propuestas de la observación realizada.

Número de sesiones	Materiales
2	Fichas

Metodología

Sesión 1:

1. Lectura en voz alta de los tres casos y explicación de la actividad (10 minutos)
2. Se crean tres grupos, uno para trabajar cada caso (5 minutos)
3. Se trabajan los casos en pequeños grupos (hay unas preguntas y propuestas de reflexión en cada caso) (20 minutos)
4. Cada grupo, prepara el diálogo relativo a la situación del caso (25 minutos)

Deberes: preparar vestuario, objetos ..para dramatizar el próximo día. En cada grupo se escogen los actores o actrices.

Sesión 2:

1. Se recuerda la actividad (5 minutos)
2. Se dramatizan los tres casos y las alternativas de solución para cada uno. El resto de la clase que no ejerce de actor o actriz, observan a sus compañeros y compañeras, siguiendo la guía de observación. (15 minutos)
3. El portavoz de cada grupo explica las conclusiones de reflexión a las que llegaron el día anterior (15 minutos)
4. En gran grupo, se reflexiona sobre lo que se ha comentado y se analizan las dramatizaciones, siguiendo las directrices de la ficha de observación (20 minutos)
5. De forma individual se escriben las conclusiones de lo que han aprendido de la actividad (5 minutos)



Orientaciones para la evaluación del alumnado

SESIÓN 1

Trabajo en pequeño grupo:

En la ficha ¿se evidencia el análisis crítico de las perspectivas culturales? ¿se plantea la diversidad cultural desde una perspectiva no peyorativa? ¿se ha evidenciado el análisis de las diferencias culturales en la temática que trabaja el caso?

SESIÓN 2

Dramatización:

¿Se ha reflejado de forma adecuada el conflicto entre los personajes?, ¿se evidencia una actitud positiva hacia las diferencias culturales?

Portavoz de las ideas de reflexión grupales:

¿ha presentado una síntesis clara del análisis efectuado del caso?, ¿se ha evidenciado un análisis crítico de la situación, que refleja el origen de los conflictos o malentendidos interculturales?

Material de reflexión individual:

En el material de reflexión individual ¿se ha hecho mención de como la cultura puede influir en el gusto? ¿y en sus repercusiones en la comunicación intercultural?, ¿se ha evidenciado conocer algunas influencias culturales de las tendencias de alto contexto y bajo contexto en la comunicación intercultural?, ¿se ha puesto de manifiesto conocer algunas de las influencias de las tendencias individualistas y colectivistas en la comunicación intercultural?

Productos de evaluación del alumnado

Fichas

2.2 ACTIVIDADES REFERENTES A COMPETENCIAS COMUNICATIVAS AFECTIVAS

ACTIVIDAD: EL TALLER DE TEATRO¹³

Justificación de la actividad

Esta actividad forma parte del bloque de actividades que tienen por objetivo básico el desarrollo de competencia comunicativa intercultural afectiva. El contenido que trabaja son elementos afectivos, y por tanto, tiene por objetivos iniciarse en el control de algunas emociones y actitudes negativas que pueden afectar en la comunicación intercultural, así como, favorecer elementos afectivos que promuevan la comunicación intercultural.

Objetivos

- Iniciarse en la superación de algunas emociones negativas para la comunicación intercultural como la

¹³ Actividad inspirada en *non verbal communication study* (English y Lynn, 1995)



<p>ansiedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciarse en el desarrollo de actitudes y emociones como la confianza y el disfrutar de la comunicación intercultural. ▪ Iniciarse en el desarrollo de la capacidad de empatía 	
<p>Descripción de la actividad</p>	
<p>En grupos se dramatizan unos casos donde se manifiestan algunas emociones que perjudican de forma negativa a la comunicación intercultural. Para cada caso, el alumnado debe preparar una segunda parte de la obra, dramatizando cómo superar esas emociones. En grupo se analizarán las propuestas de mejora.</p>	
<p>Número de sesiones</p>	<p>Materiales</p>
<p>2</p>	<p>Juego de tarjetas</p>
<p>Metodología</p>	
<p>Sesión 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar la actividad: establecer parejas y repartir las tarjetas (una por pareja de forma equilibrada entre las tres modalidades de tarjeta) (10 minutos) 2. Leer en gran grupo las tarjetas para verificar que se entienden (conceptos como es la ansiedad, la confianza, la capacidad de disfrutar en las interacciones interculturales). Se puede hacer mediante lluvia de ideas, ejemplos del alumnado, etc (15 minutos) 3. Por parejas preparar las obras de teatro que se proponen en las tarjetas (35 minutos) <p>Deberes: preparar materiales, disfraces, etc para la dramatización</p> <p>Sesión 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar la actividad (5 minutos) 2. Proceder a las obras de teatro de las parejas por temáticas (30 minutos) 3. Analizar las emociones en juego de las dramatizaciones, en gran grupo, teniendo en cuenta los criterios de la ficha (15 minutos) 4. Por grupos recoger qué se ha aprendido de la sesión (10 minutos) 	
<p>Orientaciones para la evaluación del alumnado</p>	
<p><i>Dramatización:</i></p> <p>En las obras ¿se representan de forma adecuada las emociones en juego?, ¿se ha planteado una propuesta de mejora viable?, ¿se evidencia el cambio de actitudes y emociones de los personajes?</p> <p><i>Materiales grupales de reflexión:</i></p> <p>En los materiales ¿se evidencia la superación de algunas emociones que afectan a las relaciones interculturales?, ¿se evidencia el análisis crítico de las situaciones comunicativas que se plantean en la actividad?</p>	
<p>Productos de evaluación del alumnado</p>	
<p>Fichas y materiales grupales de autorreflexión</p>	



ACTIVIDAD: INVESTIGANDO LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN TU IES¹⁴

Justificación de la actividad	
<p>Esta actividad forma parte del bloque de actividades que tienen por objetivo básico el desarrollo de competencia comunicativa intercultural afectiva, aunque también potencia el desarrollo de algunas capacidades de tipo cognitivo. En este sentido, el contenido que trabaja son elementos afectivos y por tanto, tiene por objetivo iniciarse en el control de algunas actitudes que pueden afectar de forma negativa en la comunicación intercultural, como son los estereotipos, el prejuicio, la discriminación, ... Por otra parte, a nivel cognitivo también supone iniciarse en la creación de nuevas categorías de análisis para interpretar la realidad.</p>	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Detectar algunas actitudes discriminatorias racistas y xenófobas y estereotipos. ▪ Iniciarse en la superación de algunas actitudes discriminatorias ▪ Iniciarse en la creación de nuevas categorías para la superación de estereotipos y prejuicios. 	
Descripción de la actividad	
<p>En grupos de 4-5 alumnado se hace una búsqueda por internet para clarificar conceptos como el de racismo, xenofobia, discriminación, choque cultural, buscando ejemplos y artículos de prensa que representen tales conceptos. La búsqueda está orientada con algunas páginas web que hacen un uso sencillo de estos conceptos. Al mismo tiempo, el alumnado reflexiona sobre algunos chistes y los estereotipos que se esconden en ellos. En un segundo momento se entrevistará a algunos de sus compañeros del Instituto para hacer una pequeña investigación sobre la presencia de actitudes racistas y xenófobas presentes. Finalmente se hace la puesta en común y se presentan propuestas de mejora para el centro educativo.</p>	
Número de sesiones	Materiales
2	Aula de informática con conexión a Internet, disquetes, ficha de entrevista del alumnado.
Metodología	
<p>Sesión 1: Aula de informática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar en qué consiste la actividad y resolver dudas. (10 minutos) 2. En grupos de 4-5, realizar el primer apartado de la ficha de investigación referente a la búsqueda de conceptos, planteamiento de ejemplos vivenciados por el propio alumnado, análisis de chistes y búsqueda de artículos de prensa (30 minutos) 3. Poner en común los conceptos buscados por internet, los ejemplos y chistes, y proponer nuevas preguntas para entrevistar a sus compañeros/as del instituto (20 minutos) <p><i>Deberes:</i> En los mismos grupos, entrevistar como mínimo a 10 compañeros por grupo y recoger los datos</p> <p>Sesión 2: Aula ordinaria</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitular la sesión anterior y explicar las tareas a realizar en esta sesión (5 minutos) 2. En los mismos grupos, analizar y resumir los datos y hacer propuestas de mejora (30 minutos) 	

¹⁴ Actividad inspirada en el crédito variable *igualtat per viure, diversitat per conviure* de S.O.S. Racisme (<http://www.sosracisme.org>)



<p>3. El portavoz de cada grupo presenta a los compañeros los resultados de cada investigación en la puesta en común, remarcando las conclusiones a las que han llegado con los casos analizados y las propuestas planteadas de mejora, analizando la viabilidad de cada propuesta y los beneficios que aportarían al centro (20 minutos)</p> <p>4. De forma individual recoger qué han aprendido de la sesión (5 minutos)</p>
<p>Orientaciones para la evaluación del alumnado</p>
<p>SESIÓN 1</p> <p><i>Trabajo en pequeños grupos:</i></p> <p>En las fichas ¿se proponen unas definiciones claras y comprensibles de los conceptos?, ¿se ponen ejemplos adecuados para cada concepto?, ¿los artículos de prensa seleccionados reflejan alguno de los conceptos propuestos?, ¿se proponen vivencias relativas a alguno de los conceptos?, ¿se detectan de forma adecuada los estereotipos en los chistes?</p> <p>SESIÓN 2</p> <p><i>Materiales individuales de reflexión:</i></p> <p>En los materiales ¿se evidencia la iniciación a la superación de alguna de las actitudes trabajadas?, ¿se evidencia el análisis crítico de situaciones racistas, xenófobas o discriminatorias?</p>
<p>Productos de evaluación del alumnado</p>
<p>Fichas y materiales individuales de autorreflexión</p>

ACTIVIDAD: ¿CON QUIEN SI? ¿CON QUIEN NO?

<p>Justificación de la actividad</p>
<p>Esta actividad forma parte del bloque de actividades que tienen por objetivo básico el desarrollo de competencia comunicativa intercultural afectiva. El contenido que trabaja son elementos afectivos y por tanto, tiene por objetivo potenciar aquellos elementos afectivos que favorecen la comunicación intercultural como la implicación en la interacción, el respeto a las diferencias culturales, la confianza, la atención y el disfrutar de la interacción.</p>
<p>Objetivos</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivar al alumnado hacia la comunicación intercultural ▪ Iniciarse en el desarrollo de la implicación del alumnado en la comunicación intercultural ▪ Iniciarse en la superación de actitudes que juzgan a las otras personas en la comunicación intercultural ▪ Iniciarse en la superación de algunos estereotipos, prejuicios y otras actitudes discriminatorias
<p>Descripción de la actividad</p>
<p>Se presentan unas imágenes y una pequeña presentación de diversidad de chicos y chicas de secundaria. Se plantea al alumnado que se imaginen que se encuentran en su primer día de clase en un nuevo instituto. De forma individual deben decidir a quien dirigirse en diversas ocasiones (como por ejemplo para pedir ayuda en un ejercicio). En pequeño grupo se analizarán las elecciones y sus posibles causas. En la puesta en común se analizarán los posibles estereotipos y prejuicios que se pongan de manifiesto, y se propondrán alternativas para la superación de estas actitudes que afectan de forma negativa a la comunicación intercultural.</p>



Número de sesiones	Materiales
1	Fichas alumnado
Metodología	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar la actividad (5 minutos) 2. De forma individual seleccionar las personas que se presentan en la ficha (10 minutos) 3. Establecer grupos de 2 -3 personas (5 minutos) 4. En grupos reflexionar sobre los motivos de elección y de rechazo y establecer propuestas (20 minutos) 5. Hacer la puesta en común en gran grupo, conduciendo el debate hacia la superación de estereotipos y prejuicios, así como en la motivación del alumnado hacia la comunicación intercultural (15 minutos) 6. De forma individual recoger lo que se ha aprendido de la sesión y la valoración de la actividad (5 minutos) 	
Orientaciones para la evaluación del alumnado	
<p><i>Trabajo en pequeños grupos:</i></p> <p>En las fichas ¿se evidencia una coherencia en las respuestas?, ¿se evidencia el análisis crítico de sus propias elecciones?</p> <p>En las fichas, las propuestas ¿son viables y realistas? ¿evidencian la superación de algún estereotipo, prejuicio? ¿Manifiestan un mayor grado de motivación hacia la comunicación intercultural?</p> <p><i>Materiales individuales de reflexión:</i></p> <p>¿Sus reflexiones reflejan la iniciación en alguna mejora de actitudes hacia la comunicación intercultural?, ¿incluye en sus reflexiones evidencias sobre la superación de algunos estereotipos y prejuicios?</p>	
Productos de evaluación del alumnado	
Fichas y materiales individuales de autorreflexión	

2.3 ACTIVIDADES REFERENTES A COMPETENCIAS COMUNICATIVAS COMPORTAMENTALES

ACTIVIDAD: ¿PUEDES SER UN POCO MÁS CLARO?¹⁵

Justificación de la actividad

Esta actividad forma parte del bloque de actividades que tienen por objetivo básico el desarrollo de

¹⁵ Actividad inspirada en el formato de la actividad *la escucha activa* del colectivo AMANI (1996)



competencia comunicativa intercultural comportamental. El contenido que trabaja son las habilidades verbales y por tanto, tiene por objetivo desarrollar algunas habilidades verbales útiles para la comunicación intercultural.

Objetivos

- Iniciarse en algunas habilidades verbales como: utilizar un discurso sin expresiones coloquiales o locales, la repetición de ideas relevantes, parafrasear para clarificar un concepto, o utilizar equivalencias con construcciones más simples.

Descripción de la actividad

El alumnado en grupos de tres y a cada uno de ellos/as se les ofrece una tarjeta distinta que define un rol, que irá rotando progresivamente. Los tres roles son: el comunicador/a 1 que lee la consigna de la tarjeta; el comunicador/a 2 que hará transformaciones en el mensaje original para que sea más claro y sencillo haciendo uso de habilidades comunicativas comportamentales; y finalmente el tercer rol es el de observación y evaluación del enunciado transformado, si se acepta como válido se toma nota del mismo. Básicamente se proponen cuatro habilidades comportamentales: evitar coloquialismos, repetición de ideas relevantes, parafrasear y utilizar equivalencias con construcciones más simples. Para ello, en las tarjetas se proponen tres ejercicios de cada competencia, para que cada alumno/a de los tríos puedan ejercitar todos los roles en cada una de las competencias, rotando las funciones.

Número de sesiones	Materiales
2	Juego de tarjetas

Metodología

Sesión 1

1. Iniciar la actividad: Imaginaros que os vais a comunicar con personas que son de otros países y tenéis que utilizar algunas técnicas para que vuestras frases sean más sencillas y con menos referentes locales para que os entiendan bien. ¿Qué acostumbráis a hacer cuando habláis con alguien que está aprendiendo vuestro idioma? O que aunque hable español sea de un país distinto? Al alumnado que no ha nacido en Catalunya, se les puede preguntar qué les fue más complejo de entender? Si recuerdan alguna anécdota de palabras o expresiones difíciles. Se puede hacer una lluvia de ideas o comentar algunas técnicas en gran grupo. (10 minutos)
2. Explicar la actividad: Vamos a representar el proceso de adaptación para comunicarnos con personas de otras culturas. Se organizan grupos de tres personas y se explica el rol de cada una: La primera leerá el mensaje original que se transmitiría sin ningún tipo de adaptación (comunicadora 1), la segunda persona hará alguna transformación para que sea más sencillo (comunicadora 2) y la tercera evaluará si es correcta la transformación y sólo tomará nota por escrito de la nueva frase cuando sea correcta (observadora). En cada actividad se irán rotando los roles para que todos hagan todo. (10 minutos)
3. Explicar la primera consigna: El comunicador/a 1 lee el enunciado de la ficha; el comunicador 2 reitera el mismo mensaje al observador pero sin utilizar expresiones coloquiales; el observador acepta o no la alternativa y toma nota por escrito de la nueva expresión. En el cambio de roles el que hacía de comunicador/a 1 pasa a ser observador/a, el comunicador/a 2, comunicador/a 1, y la persona observadora pasa a ser comunicadora 2, intercambiándose las tarjetas para el rol adecuado. Y así respectivamente hasta que los tres miembros del grupo ejecuten una transformación de la primera consigna (no utilizar expresiones locales o coloquiales). (5 minutos)
4. Ejecutar la primera consigna (10 minutos)
5. Explicar la segunda consigna: la persona comunicadora 1 lee el enunciado, la persona comunicadora 2 deberá explicar el mismo mensaje pero explicando las palabras complejas a la persona observadora, y la persona observadora deberá tomar nota por escrito. De nuevo: el que hacía de comunicador/a 1 pasa a ser observador/a, el comunicador/a 2, comunicador/a 1, y la

persona observadora pasa a ser comunicadora 2, hasta que los tres integrantes del grupo pasen por la experiencia. (5 minutos)

6. Ejecutar la segunda consigna (20 minutos)

Sesión 2

1. Retomar la actividad (5 minutos)
2. Explicar la tercera consigna: la persona comunicadora 1 lee el mensaje propuesto, la persona comunicadora 2 deberá comunicar el mensaje íntegro y repetir las ideas importantes a la persona observadora, y la observadora evalúa y toma nota por escrito. De nuevo: el que hacía de comunicador/a 1 pasa a ser observador/a, el comunicador/a 2, comunicador/a 1, y la persona observadora pasa a ser comunicadora 2, hasta que los tres integrantes del grupo pasen por la experiencia. (5 minutos)
3. Ejecutar la tercera consigna (20 minutos)
4. Se hace la puesta en común analizando las propuestas de cada grupo a las frases y analizando su idoneidad. Y se reflexiona teniendo en cuenta los siguientes criterios (25 minutos):
 - ¿Qué ha sido más difícil? ¿Y menos difícil? ¿Por qué?
 - ¿Creéis que pueden ser útiles? ¿Para qué?
 - ¿Cómo os habéis sentido haciendo esta actividad?
5. ¿Habéis utilizado alguna de estas técnicas? ¿Con quien?
6. En grupos se recoge lo que han aprendido de la actividad (10 minutos)

Orientaciones para la evaluación del alumnado

SESIÓN 1

Inicio de la actividad:

¿Ha participado ese/a alumno/a en el inicio de la actividad?, ¿ha tenido una actitud favorable al inicio de la actividad?

Desarrollo de la actividad en tríos:

¿Ha tenido una actitud favorable durante el trabajo en tríos?

En las fichas, ¿se refleja una utilización adecuada de las habilidades que se plantean en cada consigna?; ¿se ha evitado el uso de expresiones locales o coloquiales?; ¿se ha parafraseado simplificando el significado de los enunciados?

SESIÓN 2

Desarrollo de la actividad en tríos:

¿Ha tenido una actitud favorable durante el trabajo en tríos?

En las fichas, ¿se refleja una utilización adecuada de las habilidades que se plantean en cada consigna?;

¿se han repetido las ideas importantes?

Puesta en común:

¿Las propuestas del trío al que pertenece el/a alumno/a han sido adecuadas? ¿Reflejan el dominio de las competencias que se piden en cada consigna?, ¿ha participado en las reflexiones finales a cerca de la actividad?

Reflexión grupal:

En el escrito de reflexiones de su trío, ¿se ha hecho mención de las tres competencias que pretende desarrollar la actividad?, ¿se ha hecho mención de otros aspectos que no se habían considerado



inicialmente?
Productos de evaluación del alumnado
Fichas y materiales grupales de autorreflexión

ACTIVIDAD: El chat intercultural¹⁶

Justificación de la actividad	
Esta actividad forma parte del bloque de actividades que tienen por objetivo básico el desarrollo de competencia comunicativa intercultural comportamental. El contenido que trabaja son las habilidades verbales y por tanto, tiene por objetivo desarrollar algunas habilidades verbales útiles para la comunicación intercultural.	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciarse en algunas habilidades verbales como: utilizar un discurso sin expresiones coloquiales o locales, parafrasear para clarificar un concepto, utilizar equivalencias con construcciones más simples, o metacomunicarse. ▪ Iniciarse en la adaptación del comportamiento verbal según las circunstancias. 	
Descripción de la actividad	
Se trata de organizar un contacto intercultural vía correo electrónico, con posibilidad de organizar algunos encuentros virtuales con alumnado de otras escuelas de otros países, de sus misma edad. Estos encuentros tendrán tres momentos, diferenciados donde se ofrezca información cultural propia, se demande información cultural sobre los diferentes países y finalmente, donde se comparta y se promueva una relación de amistad ¹⁷ .	
Número de sesiones	Materiales
Mínimo de 5 sesiones (pueden no ser consecutivas) y un máximo indeterminado según disponibilidad.	Sala de ordenadores con conexión a internet, y fichas del alumnado para la última sesión
Metodología	
<p><i>Sesión 1: aula de informática con conexión a internet</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar la actividad (5 minutos) 2. En gran grupo seleccionar qué temas sobre la cultura del país de la otra escuela les gustaría preguntar o conocer (comidas, juegos, la escuela, la familia, la política, el clima, ...). Se puede hacer mediante lluvia de ideas (10 minutos) 3. En parejas, seleccionar un tema distinto para cada grupo. Explicar que deben hacer un escrito para alumnado de la otra escuela presentándose y preguntando por el tema seleccionado. Recordar la utilización de habilidades como evitar el uso de palabras coloquiales, parafrasear, equivalencias y construcciones simples (si se contacta con estudiantes de español), y metacomunicarse hablando del sentido de los mensajes para evitar malentendidos (10 minutos) 	

¹⁶ Actividad inspirada en *e-mail keypals for language fluency* (Robb, 1996) y en las orientaciones pedagógicas de websites como la de *epals* (<http://www.epals.com>).

¹⁷ Los contactos con otros centros educativos del mundo, los gestiona de forma gratuita algunos sitios web como <http://www.epals.com>



4. Cada pareja prepara una pequeña introducción presentándose a sí mismos y preguntando el tema seleccionado. Así mismo también preguntan qué aspectos les gustaría conocer sobre Catalunya o España (20 minutos)
5. Imprimir el mensaje y enviar el email a sus epals (15 minutos)

Sesión 2: aula de informática con conexión a internet

1. Retomar la actividad. Algún alumno/a puede explicar qué se hizo en la anterior sesión (5 minutos)
2. Imprimir el email recibido por los compañeros (se pueden colgar para decorar el aula) (10 minutos)
3. Cada pareja escribe un email agradeciendo la información y explicando que próximamente les prepararán un informe sobre lo que les han pedido (15 minutos)
4. Cada pareja imprime el email y lo envían (10 minutos)
5. Cada pareja estudia la información recibida y la explica a sus compañeros (20 minutos)

Sesión 3: aula de informática con conexión a internet

1. Retomar la actividad. Algún alumno/a puede explicar qué se hizo en la anterior sesión (5 minutos)
2. Imprimir el email recibido por los compañeros (se pueden colgar para decorar el aula) (10 minutos)
3. Cada pareja prepara su informe sobre los aspectos que se pedían (puede utilizarse internet o la biblioteca) (30 minutos)
4. Cada pareja imprime su informe y escribe algún email a sus compañeros de otro país (15 minutos)

(Se pueden reiterar estos procesos a cuantas sesiones se pretenda realizar la actividad)

Sesión 4: aula de informática con conexión a internet (y otros accesorios como la webcam, etc.)

1. Retomar la actividad. Algún alumno/a puede explicar qué se hizo en la anterior sesión (10 minutos)
2. Imprimir el email recibido por los compañeros (se pueden colgar para decorar el aula) (10 minutos)
3. Iniciar la sesión de contacto virtual entre los compañeros de distinto centro (chat) (40 minutos)

Sesión 5: aula ordinaria

1. Retomar la actividad. Algún alumno/a puede explicar qué se hizo en la anterior sesión (10 minutos)
2. En parejas reflexionar sobre los aspectos de la ficha (20 minutos)
3. Puesta en común de las reflexiones (20 minutos)
4. De forma individual recoger qué se ha aprendido de las sesiones (10 minutos)

Orientaciones para la evaluación del alumnado

SESIÓN 1

Inicio de la actividad:

¿Ha participado ese/a alumno/a en la lluvia de ideas del inicio de la actividad?

Primer email enviado:



En la impresión del email enviado ¿se evidencia alguna estrategia o habilidad verbal? ¿se ha evitado el uso de palabras coloquiales? ¿se ha utilizado la técnica de parafrasear? ¿se ha explicado el sentido de los mensajes en alguna ocasión (metacomunicación)?

En caso de contactar con alguien que aprende español, en la impresión del email ¿se han utilizado equivalencias o construcciones simples?

En la impresión del email, ¿se evidencia cierta relación de amistad o de buena relación?

SESIÓN 2

Segundo email enviado (Se pueden establecer los mismos criterios que en la sesión anterior)

Exposiciones sobre los emails recibidos:

En la exposición de su grupo, ¿se tiene una actitud favorable a las diferencias culturales?, ¿se evidencia la comprensión del email recibido?

En los emails recibidos ¿se percibe una relación de amistad entre compañeros/as de distinto país?

SESIÓN 3

Emails recibidos:

En los emails recibidos ¿se percibe una relación de amistad entre compañeros/as de distinto país?

Tercer email enviado:

En la impresión del tercer email enviado ¿se evidencia alguna estrategia o habilidad verbal?, ¿se evidencia cierta relación de amistad o de buena relación?

En la impresión del informe sobre su propia cultura ¿se ha evitado el uso de palabras coloquiales? ¿se ha utilizado la técnica de parafrasear? ¿se ha explicado el sentido de los mensajes en alguna ocasión (metacomunicación)?

En caso de contactar con alguien que aprende español, en la impresión del segundo email ¿se han utilizado equivalencias o construcciones simples?

SESIÓN 4

Emails recibidos:

En los emails recibidos ¿se percibe una relación de amistad entre compañeros/as de distinto país?

Contacto virtual:

Durante la sesión de chat, ¿ha tenido una actitud favorable hacia la actividad?

SESIÓN 5

Reflexión en parejas:

¿Ha tenido una actitud favorable hacia la actividad?

Puesta en común:

La participación de su grupo ¿ha sido importante?

Las reflexiones aportadas ¿han hecho referencia a alguna de las habilidades comportamentales?, ¿se evidencia el uso de alguna competencia comportamental a nivel verbal?

Reflexiones individuales:

En el material de reflexión individual del alumno/a ¿ha hecho referencia a alguna de las habilidades comportamentales?



Productos de evaluación del alumnado

Materiales impresos, fichas del alumnado (en parte opcional) y reflexiones individuales

ACTIVIDAD: *La flexibilidad*¹⁸

Justificación de la actividad

Esta actividad forma parte del bloque de actividades que tienen por objetivo básico el desarrollo de competencia comunicativa intercultural comportamental. El contenido que trabaja son las habilidades verbales y no verbales, y tiene por objetivo iniciarse en la adaptación del comportamiento tanto verbal como no verbal, según las circunstancias.

Objetivos

- Concienciarse de la importancia del contexto en los comportamientos verbales y no verbales
- Iniciarse en flexibilidad comportamental en función del contexto comunicativo

Descripción de la actividad

El alumnado en parejas ejecuta algunos comportamientos verbales y no verbales que se les proponen. Entre las consignas destacan elementos contextuales como por ejemplo en casa, o en la escuela, etc; y también elementos culturales. En segundo término, se analizan los comportamientos: se observan las diferencias entre ellos/as y se evalúa la idoneidad de sus comportamientos teniendo en cuenta las consignas.

Número de sesiones

1

Materiales

Fichas de reflexión para el alumnado

Metodología

1. Organizar al alumnado en parejas sentados en sillas en la parte frontal del aula (despejarla para dejar espacio suficiente) (10 minutos)
2. Se propone al alumnado que ejecute las consignas que se irán diciendo (5 minutos)
3. Ejecutar las consignas del grupo 1 (5 minutos)
4. Reflexionar en gran grupo los aspectos de la ficha (10 minutos)
5. Ejecutar las consignas del grupo 2 (5 minutos)
6. Reflexionar en gran grupo los aspectos de la ficha (10 minutos)
7. Ejecutar las consignas del grupo 3 (5 minutos)
8. Reflexionar en gran grupo los aspectos de la ficha (10 minutos)
9. De forma individual recoger por escrito lo que se ha aprendido de la sesión (5 minutos)



Orientaciones para la evaluación del alumnado
<p><i>Ejecución de las consignas:</i></p> <p>¿Ha tenido una actitud favorable durante la actividad?, en la ejecución de las consignas ¿han evidenciado la flexibilidad comportamental?</p> <p><i>Reflexión en gran grupo:</i></p> <p>¿Ha participado en la reflexión? En caso afirmativo, ¿sus intervenciones han sido relevantes para el análisis de cómo influye el contexto en el comportamiento?; ¿sus intervenciones han evidenciado la iniciación a la capacidad de flexibilidad comportamental?</p> <p><i>Material de reflexión individual:</i></p> <p>¿Sus reflexiones individuales hacen mención de la importancia de ser flexible en el comportamiento según las circunstancias y según las personas?, ¿se evidencia la mejora en la flexibilidad comportamental?</p>
Productos de evaluación del alumnado
<p>Materiales individuales de autorreflexión</p>

ACTIVIDAD: ¿Dónde están los ferrocarriles?

Justificación de la actividad
<p>Esta actividad forma parte del bloque de actividades que tienen por objetivo básico el desarrollo de competencia comunicativa intercultural comportamental. El contenido que trabaja son las habilidades no verbales y por tanto, tiene por objetivo desarrollar algunas habilidades no verbales útiles para la comunicación intercultural.</p>
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concienciarse de la importancia de aspectos no verbales como el lenguaje corporal, en la comunicación intercultural ▪ Iniciarse en algunas habilidades no verbales como el uso de recursos visuales, de gestos adecuados, no dar por sentada una misma interpretación de los gestos, o utilizar pausas frecuentes.
Descripción de la actividad
<p>En grupos de 4 se reparten 2 roles básicos: dos personas extranjeras que no entienden nada de español y preguntan por la estación de ferrocarriles y dos personas que viven en el pueblo y les intentan explicar la dirección que deben tomar para llegar allí¹⁹. Después de la dinámica se reflexiona sobre los recursos no verbales utilizados y su importancia para la comunicación intercultural.</p>

¹⁸ Actividad inspirada en la actividad *sentarse junto a alguien a la mesa ...* (Jensen y Hermer, 1998) Pág. 192

¹⁹ Dinámica utilizada de forma generalizada en múltiples actividades para el aprendizaje de idiomas.



Número de sesiones	Materiales
1	Fichas del alumnado
Metodología	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ORGANIZAR GRUPOS DE 3 - 4 Y EXPLICAR LA DINÁMICA (5 MINUTOS) 2. EN CADA GRUPO SE REPARTEN LOS PAPELES Y SE DRAMATIZA (10 MINUTOS) 3. SIGUEN TRABAJANDO EN GRUPO LOS ASPECTOS DE REFLEXIÓN DEL CUADERNO DEL ALUMNADO (15 MINUTOS) 4. SE HACE LA PUESTA EN COMÚN SOBRE LAS REFLEXIONES HACIENDO HINCAPIÉ EN LA IMPORTANCIA DEL USO DE HABILIDADES NO VERBALES COMO LOS RECURSOS VISUALES, LOS GESTOS ADECUADOS, TENIENDO EN CUENTA QUE PUEDE VARIAR SU SIGNIFICADO EN DISTINTOS CONTEXTOS, O EL USO DE PAUSAS FRECUENTES. (20 MINUTOS) 5. EN GRUPOS RECOGER POR ESCRITO LO QUE HAN APRENDIDO DE LA SESIÓN(10 MINUTOS) 	
Orientaciones para la evaluación del alumnado	
<p>Dramatización:</p> <p>En su grupo ¿se han utilizado alguna de las habilidades no verbales?</p> <p><i>Reflexión en pequeño grupo:</i></p> <p>En las fichas, ¿se refleja una reflexión sobre las habilidades no verbales que plantea el cuadro?; ¿se refleja el uso de esas habilidades de forma adecuada?</p> <p><i>Reflexión en gran grupo:</i></p> <p>En su grupo ¿se ha participado de forma adecuada en la puesta en común? Las aportaciones al grupo ¿han sido relevantes al tema de las habilidades no verbales?</p> <p><i>Materiales de reflexión grupal</i></p> <p>En los materiales, ¿se evidencia la valoración de los aspectos no verbales en la comunicación intercultural?; ¿se evidencia que los gestos no son universales?; ¿se evidencia haber aprendido a utilizar alguna de las estrategias no verbales?</p>	
Productos de evaluación del alumnado	
Fichas y materiales grupales de autorreflexión	

3 ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DEL PROGRAMA

A pesar de la dificultad que se plantea para el desarrollo de aspectos comportamentales, desde esta investigación, se sostiene que es posible trabajarlos, a partir de una secuenciación coherente y organizada. Desde esta perspectiva la secuenciación y organización temporal de las actividades tienen una especial importancia a considerar para un uso coherente con los objetivos del *programa de comunicación intercultural*.



Bennett (1988) propone una serie de criterios a tener en consideración para la secuenciación de los contenidos y actividades en un programa de formación en comunicación intercultural. En este sentido propone ordenar los contenidos de la siguiente forma:

- De los aspectos cognitivos, a los afectivos y comportamentales
- De los contenidos más concretos a los abstractos
- De los contenidos más sencillos a los más complejos
- De los contenidos más familiares a los más nuevos
- De la información más objetiva a los contenidos y reflexiones más subjetivos
- De las actividades con más soporte y ayuda a las que representan un reto para los y las participantes.
- De los contenidos más estructurados a los más desestructurados
- De los aspectos culturales más específicos a los más generales

No obstante desde otras perspectivas como la de Byram (1997) el planteamiento de los componentes cognitivo, afectivo y comportamental no tiene porqué estar tan dividido, pudiéndose mezclar holísticamente en función de los conocimientos previos del alumnado.

En el programa de comunicación intercultural que proponemos, partimos de las actividades cognitivas, seguidas de las afectivas y las comportamentales, tal como se plantea desde las propuestas más clásicas. Aunque el planteamiento es cercano al propuesto por Byram ya que se propone una paulatina introducción de aspectos verbales simultáneamente a los cognitivos, así como comportamentales.

Concretamente, se propone iniciar el programa con una actividad cognitiva, y de éstas aquellas que hacen referencia a los aspectos verbales de la comunicación. Dado que este contenido se considera mucho más cercano, concreto, sencillo y familiar para el alumnado. De este modo, iniciar el programa con la actividad *la comunicación verbal*



puede ser un inicio apropiado. Seguido de actividades cognitivas como *la comunicación no verbal*. Las actividades *trabajar juntos* o *la panadería de Manuel* tienen implicaciones más complejas que se proponen para un segundo momento en la temporalización.

Finalmente, la actividad *qué está pasando aquí* puede resultar más compleja y por tanto puede plantearse alternarla con alguna actividad afectiva más sencilla como *el taller de teatro*. Las actividades *¿con quien sí? ¿con quien no?* e *investigando la comunicación intercultural en tu IES* trabajan aspectos muy cercanos y consecutivos que plantean trabajarlas en este orden.

Las actividades comportamentales se plantean en un tercer y último plano, ya que requieren de la consecución de objetivos cognitivos y afectivos para su pleno desarrollo. No obstante, actividades de larga duración como la del *chat intercultural* pueden plantearse de forma transversal a lo largo del curso. Las actividades *¿puedes ser un poco más claro?*, *la flexibilidad* o *¿dónde están los ferrocarriles?* son actividades pensadas para cerrar el programa.

En resumen, la temporalización propuesta responde en primera instancia al criterio planteado por Bennet a cerca de la unión progresiva de aspectos cognitivos y afectivos para llegar en último término a los aspectos comportamentales.

Y en un segundo nivel, se plantea dentro de cada componente (cognitivo, afectivo y comportamental) criterios lógicos y psicológicos que respondan a una organización secuencial de las actividades más sencillas, concretas y cercanas al alumnado hacia las actividades más complejas, abstractas y novedosas para el alumnado. No obstante, hay algunas actividades que pueden secuenciarse indistintamente, dentro de unos límites. Para ello, siguiendo a Byram (1997: 80-81) puede proponerse directamente al alumnado qué actividad prefieren realizar primero, formando parte de una dinámica participativa para el alumnado.

intercultural verbal

- Conocer la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación intercultural
- Conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural no verbal
- Conocer como la diversidad cultural puede incidir en la comunicación intercultural
- Iniciarse en la creación de nuevas categorías de análisis para interpretar la realidad

2: Desarrollar la competencia comunicativa intercultural afectiva

- Iniciarse en el control de emociones y actitudes negativas que pueden afectar en la comunicación intercultural
- Favorecer elementos afectivos que favorecen la comunicación intercultural

3: Desarrollar la competencia comunicativa intercultural comportamental

- Desarrollar algunas habilidades verbales útiles para la comunicación intercultural
- Desarrollar algunas habilidades no verbales útiles para la comunicación intercultural
- Iniciarse en la adaptación del comportamiento verbal y/o no verbal, según las circunstancias

Estos objetivos se concretan en doce actividades de diversa temporalización. Cada una de ellas se ha presentado detallando su justificación, sus objetivos específicos, una breve descripción, las sesiones y los materiales, la metodología, así como las orientaciones para la evaluación del alumnado, y los productos de evaluación previstos.

La secuenciación del programa se propone flexible, aunque bajo unos criterios lógicos y psicológicos: partiendo de contenidos cognitivos, para progresivamente incorporar los de tipo afectivo, para terminar con los comportamentales. Partiendo de las actividades más sencillas, concretas y cercanas al alumnado hasta las actividades más complejas, abstractas y novedosas.

Una vez planteada esta propuesta pedagógica para la mejora de la competencia

Capítulo 8



comunicativa intercultural, se abre una nueva incógnita a la que dar respuesta: ¿qué influencia puede tener el programa de comunicación intercultural en el alumnado de educación secundaria obligatoria? ¿se trata de una propuesta educativa que realmente mejora la competencia comunicativa intercultural?. Responder a estas y otras cuestiones es el objetivo de los próximos apartados, a partir de la experiencia de aplicación del programa en un centro educativo y la investigación evaluativa que se ha llevado a término.

CAPÍTULO 9



APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA



INTRODUCCIÓN

Una vez analizada la competencia comunicativa intercultural en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat, tal como ha sido definida y bajo un modelo de diagnóstico determinado, reflejados en capítulos anteriores, se impera la necesidad de intervenir educativamente en el contexto.

El modelo de intervención del que partimos ha sido ampliamente definido en el capítulo quinto de este trabajo. La propuesta concreta de intervención para mejorar la competencia comunicativa intercultural de adolescentes se ha fundamentado teóricamente en el sexto capítulo de esta tesis.

De este modo en el presente y subsiguientes apartados obtiene un gran protagonismo la aplicación del programa de mejora de la C.C.I. en un instituto de educación secundaria, así como la evaluación de la experiencia. En este sentido, se propone en el capítulo séptimo un modelo de investigación evaluativa creado por el GREDI (Bartolomé, 1997). De este modelo, adoptamos tres aspectos evaluativos:



- La evaluación diagnóstica, basada en un estudio en profundidad sobre el alumnado a quien va dirigida la aplicación del programa.
- La evaluación de proceso de la aplicación del programa en el contexto específico.
- La evaluación final de los resultados inmediatos que consta del análisis posterior a la aplicación del programa

En este capítulo profundizaremos en el primero de los análisis, en la evaluación diagnóstica. Por tanto, nuestro objetivo es presentar el centro seleccionado para la intervención educativa a través de programas, el equipo colaborador que ha participado en la aplicación y evaluación del programa, y el análisis diagnóstico inicial de las competencias comunicativas interculturales del alumnado participante de la experiencia. Finalmente, fruto de éstos, ha sido la primera adaptación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, tal como presentamos en el último apartado.

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

El análisis del contexto es un aspecto crucial ante el reto de una intervención educativa, especialmente en una intervención basada en la aplicación de un programa.

Bajo esta perspectiva en este apartado nos planteamos profundizar en dos aspectos importantes: la selección del centro educativo donde se lleva a cabo la experiencia, el IES Les Marines de la población de Castelldefels; y la creación de un crédito variable donde se llevará a cabo la intervención para la mejora de la competencia comunicativa intercultural, a través de la adaptación del programa de comunicación intercultural definido en el capítulo octavo de esta tesis doctoral.

A continuación pasamos a profundizar en el contexto de aplicación: el IES Les Marines de la población de Castelldefels de la comarca del Baix Llobregat.

1.1 SELECCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO: EL IES LES MARINES DE CASTELLDEFELS

El Ies Les Marines es un centro público de enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria, que fue creado en 1982 como extensión de un instituto de una población muy cercana (Gavà). En 1983 pasó a ser un centro autónomo, el primer centro de Bachillerato (BUP) de la ciudad de Castelldefels.

Inicialmente estaba situado en un edificio antiguo en Ca N'Aymerich, y fue trasladado al emplazamiento actual que dio nombre al instituto (Les Marines). En posteriores años se hicieron ampliaciones del edificio, por el incremento de alumnado masivo. Progresivamente se crearon más institutos en la misma población y el número de alumnado se consolidó. En la actualidad, tal como se refleja en la tabla 9.1, el centro consta de aproximadamente unas 550 alumnas y alumnos, de nivel socio económico medio y bajo; y de 53 profesores y profesoras, de formación muy diversa: licenciaturas en geografía e historia, biología, filología catalana, hispánica, inglesa, clásica y francesa, filosofía, matemática, química, bellas artes, física, pedagogía y económicas; técnicos / as industriales; diplomaturas en educación física y primaria; y diversos doctorados.

Tabla 9.1 Algunos datos del Ies Les Marines

Nombre del centro	<i>Instituto de educación secundaria Les Marines</i>	
Dirección	<i>Camí antic de Valencia, s/n 08860 Castelldefels (Barcelona)</i>	
Teléfono	<i>93665 45 50</i>	
Página web	http://www.xtec.es/centres/a8040539	
Equipo directivo	Dirección	<i>J.S.M</i>
	Secretario	<i>T.T.</i>
	Jefa de estudios	<i>M.I.H</i>
	Coordinación pedagógica	<i>M.S.</i>
Coordinación de primer ciclo ESO	<i>J.N.A</i>	
Coordinación de actividades	<i>C.S.</i>	
Coordinación lingüística	<i>Z.B.</i>	
Tutoría 2º ESO A	<i>V.R.</i>	
Tutoría 2º ESO B	<i>P.J.</i>	
Tutoría 2º ESO C	<i>F.C.</i>	
Tutoría técnica incorporación tardía	<i>P.G.</i>	
Tutoría de atención a la diversidad	<i>E.LL., I.G., D.S.</i>	
Psicopedagoga del centro	<i>C.Z.</i>	
Tipo de centro	<i>Institución pública</i>	
Niveles educativos	<i>Educación secundaria obligatoria y bachillerato</i>	

Capítulo 9



Líneas	3
Nº profesorado	53
Nº de alumnado	550

La formación continua del profesorado se lleva a cabo básicamente por iniciativa personal y se orienta a la especialización en las temáticas propias de docencia. En estas actividades de formación participan activamente aproximadamente el 20% del profesorado, básicamente en:

- Cursos de verano, por ejemplo en el curso 2003 están asistiendo a un curso de literatura organizado en Santander.
- Cursos organizados por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona.
- Cursos organizados por el programa de informática educativa de la subdirección general de nuevas tecnologías del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Cursos del Plan de formación de zona organizados por la Generalitat de Catalunya

A pesar de esta orientación a la especialización, también se llevan a cabo iniciativas grupales con una tendencia orientada a la formación pedagógica general. Por ejemplo, en el 2001 se llevó a cabo un curso de 30 horas sobre *dinámica de clases* organizado por Albert Serrat del ICE-UB, donde participaron casi la mitad del profesorado del centro.

Al mismo tiempo, en la actualidad, 12 profesoras y profesores están implicados en un grupo de trabajo del ICE de la Universidad de Barcelona, para el desarrollo del currículo de primero de educación secundaria obligatoria.

El ideario educativo del centro se orienta hacia la formación integral del alumnado, potenciando sus capacidades personales, intelectuales, científicas, sociales y culturales, educando bajo el prisma de la tolerancia y el respeto.

Cada curso, se plantean proyectos pedagógicos donde la formación académica y personal del alumnado tienen una especial importancia. Entre estos proyectos podemos destacar el desarrollo de la formación humana a través de actividades que fomentan el contacto e intercambio entre alumnado, profesorado y familias. Al mismo tiempo, se han realizado diversos estudios por parte del propio alumnado que han recibido premios

y menciones honoríficas como el primer premio de jóvenes investigadores por un estudio sobre *Castelldefels, ¡ inmigrantes sí!*.

El reglamento de régimen interno del centro se basa en la normativa de convivencia en el aula, en los recintos escolares cerrados y al aire libre. También regula las salidas pedagógicas, la obligatoriedad de asistencia a clase, la puntualidad y aspectos de prevención del tabaquismo y el alcoholismo. Desde el RRI se regulan las faltas y sanciones por dos tipos de conductas: las contrarias a las normas de convivencia y las perjudiciales para la convivencia; distinguiendo así el nivel de gravedad del acto y el alcance y consecuencias de la sanción.

Las instalaciones del centro responden a espacios específicos para el desarrollo de actividades especiales: 26 aulas de grupo clase y desdoblamientos, 2 aulas de informática, aula de plástica, aula de música, 2 aulas de tecnología, aula polivalente de audiovisuales y sala de actos, laboratorio de física y química, laboratorio de ciencias naturales, departamentos pedagógicos, biblioteca, comedor, bar, gimnasio cubierto y pistas deportivas al aire libre.

Al mismo tiempo, el Ies Les Marines cuenta con diversos servicios educativos como los siguientes:

- El equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) que acude al centro una vez por semana y asesora sobre temáticas de atención y seguimiento de la diversidad en la ESO, las tutorías, y el diagnóstico y devolución de casos especiales.
- Educación Compensatoria acude al centro una vez por semana para el asesoramiento en casos de incorporación tardía del alumnado.
- El Taller de Adaptación Escolar (TAE) se comparte con el Ies Sert que se encuentra ubicado justo al lado del Ies Les Marines. Se trata de un recurso utilizado cuando el alumnado no supera unas pruebas de nivel mínimo para estar en el aula ordinaria. La psicopedagoga del centro está en coordinación constante para organizar las reincorporaciones en los diferentes grupos, y constituirse como referente para la familia y el alumnado.
- Existe una Comisión social donde intervienen los servicios sociales del Ayuntamiento, Educación Compensatoria, el EAP, la psicopedagoga del centro y el



equipo directivo. Esta comisión tiene por objetivo el seguimiento de casos de atención especial por absentismo grave, problemas familiares, casos de justicia juvenil, etc. Se reúnen mensualmente.

- El plan de acogida de alumnado de incorporación tardía dispone básicamente de dos medidas para acoger al alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo. Se ofrece la figura de una tutora para facilitar información y constituirse como referente para el alumno/a y su familia. Así como también se ofrece un crédito variable de introducción al catalán para alumnado proveniente de lugares de habla no catalana.
- Las tutorías técnicas individualizadas tienen como objetivo la contención, el control y el seguimiento de casos con un perfil determinado o bien por el déficit emocional familiar, o bien otras causas que producen conductas con tendencias conflictivas. Constan de una hora semanal de reunión individual con el alumno o alumna.
- La asociación de madres y padres (AMPA) organiza diversas actividades extraescolares, competiciones escolares, juegos, etc. Al mismo tiempo, desde hace 14 años subvenciona el gabinete psicopedagógico, donde dos profesionales ofrecen ayuda y asesoramiento sobre temas diversos académicos y personales, así como charlas informativas dirigidas al alumnado y a las familias.
- Se ofrecen de forma voluntaria en horario extraescolar de forma diaria, cursos de *catalán para recién llegados*, organizados por el Servicio de enseñanza del catalán (SEDEC) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Finalmente, el Ies Les Marines, como se ha visto en los servicios pedagógicos que mantiene, está en relación con otras instituciones y servicios municipales. En este sentido, destacan las relaciones establecidas con las familias del alumnado a través del recurso de la tutoría. Esta relación tiene una marcada importancia en los primeros cursos de ESO y bachillerato, por ese motivo, se convocan reuniones y encuentros con anterioridad al inicio del curso académico, para una mayor explicación del funcionamiento del centro, normativas, horarios, espacios, instalaciones, etc. Durante el resto del curso y de forma generalizada existen tres tipos de tutorías:

- Tutorías grupales donde se tratan temas de interés general.

- Tutorías individualizadas para aspectos concretos y personales.
- Tutorías extraordinarias por motivos de fracaso escolar, resultados inesperados, absentismo, y otros elementos problemáticos.

Por otra parte, el Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) está en constante vinculación con la coordinadora pedagógica del centro para convocatorias de proyectos subvencionados, cursos de formación para el profesorado y materiales nuevos pedagógicos.

Al mismo tiempo, el Ayuntamiento de Castelldefels organiza anualmente convenios pedagógicos. El Ies Les Marines cada año presenta diversos proyectos educativos, de los que muchos son premiados con una ayuda.

Un ejemplo de ello es el *trabajo en red para la atención a la diversidad* que funciona desde hace tres años y cuyo origen se encuentra en una propuesta de Inspección educativa. Se trata de una comisión formada por diversos institutos, el Ayuntamiento de Castelldefels (educador/a social, responsable del plan de garantía social, técnico/a del departament d'ensenyament), el EAP, Educación Compensatoria y el CRP. En esta comisión se trabajan aspectos como el caso del alumnado recién llegado, estrategias y recursos a utilizar en el aula, alumnado en el último curso de la ESO con dificultades, etc.

Una vez detallado el contexto donde se lleva a cabo la aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, viene el reto de cómo plantear la intervención concreta en el centro, que abordamos a continuación.

1.2 CREACIÓN DEL CRÉDITO VARIABLE DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La intervención educativa para la mejora de la competencia comunicativa intercultural a través de la aplicación del programa diseñado y fundamentado en los capítulos séptimo y octavo de este trabajo, se ha concretado como un crédito variable de comunicación intercultural, en el IES Les Marines.



A pesar de tratarse de una intervención limitada a un único trimestre del curso escolar, valoramos esta opción como la más factible ante otras propuestas de intervención. Concretamente, teníamos tres alternativas de intervención y aplicación del programa en el IES Les Marines:

- Intervención puntual en una asignatura ordinaria.
- Intervención en un curso voluntario en horario extraescolar anual.
- Creación de un nuevo crédito variable ofertado para segundo curso de ESO en el último trimestre.

La primera alternativa tenía la ventaja de integración curricular de los contenidos del programa, pero suponía serias limitaciones de horario y tiempo. Ya que la integración en el curso suponía sólo aproximadamente 7 sesiones con el alumnado.

La segunda alternativa ofrecía una temporalización mucho más extensa e ilimitada, pero suponía serias limitaciones en cuanto a la integración curricular de los contenidos, la potencial falta de implicación del profesorado, siendo una actividad fuera del horario lectivo, y la potencial desvinculación con la vida y proyectos del centro.

Finalmente valoramos la tercera opción como la más ventajosa, teniendo en cuenta la gran importancia que supone la implicación y trabajo colaborativo con los y las profesionales del centro escolar. De este modo, las ventajas que supone esta opción pueden ser resumidas del siguiente modo:

- Supone una temporalización menos extensa que en el curso extraescolar, pero de mayor extensión que la integración en una asignatura existente. Concretamente consta de aproximadamente 36 horas.
- Requiere de la implicación total de una profesora responsable del crédito, con una larga trayectoria docente en el IES Les Marines.
- Facilita la creación de un equipo colaborativo para trabajar la aplicación y evaluación del programa.
- Puede facilitar la difusión del programa al resto del claustro de profesorado.
- Supone la integración curricular de estos contenidos en el centro.

- La temporalización es de tres horas semanales en tres días distintos, durante los meses de marzo-junio. Estar en días distintos reduce la fatiga de las y los adolescentes ante un mayor número de horas seguidas.
- Supone la elección por parte del alumnado¹ y, por tanto, facilita la motivación hacia los contenidos de aprendizaje.

Todos estos aspectos nos llevaron a la construcción de una nueva oferta formativa del Ies Les Marines para el segundo curso de educación secundaria obligatoria: *el crédito variable de comunicación intercultural*. Éste se organizó para el tercer trimestre del curso académico 2002-2003, con tres horas semanales de dedicación: lunes de 10.15h – 11.15h, miércoles 12.45h – 13.45h, y viernes de 10.15h – 11.15h.

Fotografía 9.1 Grupo de alumnado y profesora del crédito de comunicación intercultural



¹ Los créditos variables se organizan básicamente teniendo en cuenta las elecciones del alumnado y sus necesidades.



Dado el carácter novedoso de la temática, se dieron masivas elecciones por parte del alumnado interesado en inscribirse. De este modo, y con el objetivo de equilibrar el resto de créditos que se realizan, se hizo una pequeña selección del alumnado

A pesar de tratarse de uno de los créditos con mayor número de alumnado fue necesario seleccionar al alumnado definitivo, ya que la demanda del curso superaba las posibilidades de un crédito variable. Para ello, el criterio básico a considerar fue la búsqueda de un grupo con una marcada presencia multicultural, y con un cierto equilibrio de sexos femenino y masculino.

De este modo se constituyó como grupo clase a 21 jóvenes entre 13 y 15 años, con una distribución equilibrada entre sexos y con casi la mitad del alumnado nacido fuera de Catalunya, básicamente provenientes de Argentina y Ecuador.

No obstante, la multiculturalidad no fue el único elemento de diversidad en el aula. Se priorizó atender al alumnado que habitualmente se encuentra en las aulas de educación secundaria obligatoria del Ies Les Marines.

Valoramos de forma muy positiva encontrar entre el alumnado diferencias en aptitudes, motivación, estilos de aprendizaje, disciplina, etc. En este sentido, el grupo de alumnado inscrito en el crédito de comunicación intercultural no respondía a ninguna clasificación por niveles, sino que se unió buena parte del alumnado que habitualmente requiere de refuerzo escolar, una alta proporción de alumnado con un buen expediente, dos alumnos que acuden a clases de refuerzo de catalán organizados por el SEDEC, y un alumno que utiliza el recurso de las tutorías técnicas individualizadas a causa de cierta tendencia a obtener sanciones.

Una vez presentado el grupo y el tipo de intervención educativa a desarrollar en el Ies Les Marines, en el próximo apartado cobra especial importancia destacar los pasos de consolidación del equipo colaborador, creado en el seno de la constitución del crédito variable, y básico para los procesos de aplicación y evaluación del programa.

2. LA CREACIÓN DEL EQUIPO INVESTIGADOR

El equipo está formado por la profesora M. N., profesora con una larga trayectoria docente en el Instituto de Educación Secundaria Les Marines de Castelledefels y la doctoranda.

La creación de este equipo se remonta a la selección del Ies Les Marines como centro para la aplicación del programa para la mejora de la competencia comunicativa intercultural. El equipo investigador ha estado presente en la creación y formalización del crédito variable de comunicación intercultural que contiene la adaptación del programa de mejora de la CCI en el Ies Les Marines.

El trabajo colaborativo tiene gran importancia en la totalidad de los procesos de evaluación, aunque es en los inicios de la colaboración donde ciertos aspectos adquieren una relevancia especial, tal como se evidencia en la tabla 9.2. Concretamente, destacan los siguientes aspectos:

- La formación de la profesora en los contenidos del programa.
- Análisis, revisión y adaptación de las actividades.
- Preparación de las actividades definitivas y temporalización.
- La implicación y motivación de la profesora en el proyecto.
- Tareas organizativas y de gestión del curso.

Los encuentros de trabajo previos a la aplicación del programa, propiamente, tienen una marcada incidencia en la formación de la profesora ante los contenidos del programa. Las reuniones se constituyen así como una herramienta privilegiada de formación del profesorado (Sabariego, 2002).

Otro aspecto que sustenta la aplicación del programa con éxito es la capacidad de adaptarlo al contexto. Para ello, tal como veremos en el próximo apartado, la evaluación diagnóstica del alumnado es básica. No obstante, la experiencia y el conocimiento del alumnado que tiene la profesora representan una información de gran ayuda para este caso. En los últimos apartados de este capítulo profundizamos en las adaptaciones

realizadas en el programa de mejora de la CCI, muchas de ellas, gracias al trabajo efectuado por el equipo investigador.

Tabla 9.2 Encuentros del grupo colaborador previos al inicio de la aplicación del programa

Sesión	Objetivos	Material complementario
19 de diciembre del 2002	<ul style="list-style-type: none"> •Motivar su implicación en el programa •Presentar el marco general de la investigación •Introducir los conceptos básicos subyacentes en el programa: comunicación intercultural, competencia intercultural, aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales. 	<ul style="list-style-type: none"> •Resumen del proyecto de investigación. •Documento teórico con ejemplo de actividad de intervención.
20 de enero del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Motivar su implicación en el programa •Presentar los resultados del diagnóstico en el Baix Llobregat •Presentar los contenidos y objetivos básicos que se desprenden del diagnóstico •Temporalizar los encuentros futuros 	<ul style="list-style-type: none"> •Resumen del análisis de resultados del diagnóstico en el Baix Llobregat •Documento sobre contenidos y objetivos a desarrollar desde el programa, y propuesta de tipo de actividades
6 de febrero del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Profundizar en los contenidos a desarrollar •Temporalizar encuentros futuros 	<ul style="list-style-type: none"> •Fragmentos de algunos textos a comentar en futuros encuentros (Rodrigo, 1997); (Byram, 2001) •Documento teórico resumido del proyecto de investigación
13 de febrero del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Comentar los aspectos teóricos que fundamentan el programa •Profundizar en el aspecto cognitivo •Temporalizar encuentros futuros (se instaura el jueves como día semanal de encuentro) 	<ul style="list-style-type: none"> •Contenido teórico a desarrollar desde la parte cognitiva (contenidos adaptados para el documento del profesorado: orientaciones didácticas) •Ejemplo de actividad para la parte cognitiva, para analizar los contenidos.
20 de febrero del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Analizar las actividades propuestas para la parte cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> •Actividades de la parte cognitiva
27 de febrero del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Comentar los aspectos teóricos que fundamentan el programa •Profundizar en el aspecto afectivo •Analizar las actividades propuestas para la parte afectiva 	<ul style="list-style-type: none"> •Contenido teórico a desarrollar desde la parte afectiva (contenidos adaptados para el documento del profesorado: orientaciones didácticas) •Actividades de la parte afectiva
6 de marzo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Comentar los aspectos teóricos que fundamentan el programa •Profundizar en el aspecto comportamental •Analizar las actividades propuestas para la parte comportamental 	<ul style="list-style-type: none"> •Contenido teórico a desarrollar desde la parte comportamental (contenidos adaptados para el documento del profesorado: orientaciones didácticas) •Actividades de la parte comportamental
12 de marzo del 2003 ²	<ul style="list-style-type: none"> •Completar la revisión de las actividades propuestas para el aspecto comportamental 	
13 de marzo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Presentar las actividades definitivas 	<ul style="list-style-type: none"> •Actividades revisadas, definitivas para su aplicación

² Sesión extraordinaria por falta de finalización de los objetivos de la sesión anterior

2003	<ul style="list-style-type: none"> •Temporalizar las actividades •Profundizar en las actividades planteadas para la primera semana del curso •Preparar en profundidad la primera actividad 	aplicación •Material definitivo del alumnado para la sesión 1 de la actividad 1
14 de marzo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Revisar el alumnado matriculado en el crédito variable (para verificar que cumple los requisitos básicos necesarios para la investigación: número suficiente, porcentaje elevado de multiculturalidad, segundo curso de ESO, etc) 	
17 de marzo del 2003 ³	<ul style="list-style-type: none"> •Terminar de revisar el alumnado matriculado en el crédito variable (para verificar que cumple los requisitos básicos necesarios para la investigación: número suficiente, porcentaje elevado de multiculturalidad, segundo curso de ESO, etc) 	

Con posterioridad al análisis, revisión y adaptación del programa, entra en acción la preparación de las actividades adaptadas para el crédito variable de comunicación intercultural. Tanto los aspectos materiales, como de profundización de contenidos, de reflexión y análisis y temporalización, han sido trabajados desde el seno del equipo.

Todos estos elementos de participación en la preparación y adaptación del programa, no dejan de influir en la motivación e implicación del equipo en la experiencia. Si la formación del profesorado era un aspecto básico, su implicación y motivación representa el otro pilar básico para la construcción de la intervención educativa.

Finalmente, en los encuentros previos a la aplicación del programa, desde el equipo colaborador también se han desarrollado funciones organizativas, sobre todo de selección del alumnado participante y gestión de la nueva creación del crédito variable.

A continuación presentamos propiamente uno de los elementos que también se han considerado para la primera adaptación del programa al contexto: la evaluación diagnóstica del alumnado.

³ Sesión extraordinaria por falta de finalización de los objetivos de la sesión anterior.

3.1 EL ALUMNADO DEL CRÉDITO DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

El alumnado a quien va dirigido el crédito variable de comunicación intercultural es un grupo de 21 alumnado entre las edades de 13 y 15 años. La mayoría tienen todavía los 13 años, y sólo un alumno tiene los 15. La distribución del grupo por sexos es bastante equivalente: únicamente hay una alumna más respecto al sexo masculino (tabla. 9.3).

Tabla 9.3 Distribución de frecuencias del grupo por sexos y edades

EDADES	MASCULINO		FEMENINO		TOTAL
13 años	4	19.1%	8	38.1%	12
14 años	5	23.8%	3	14.3%	8
15 años	1	4.8%	0	0%	1
TOTAL	10		11		21

Casi la mitad del alumnado del grupo ha nacido fuera de Catalunya. Concretamente, hay 6 chicos y 4 chicas que no han nacido en Catalunya. Cinco de ellos hace menos de tres años que residen aquí (tabla 9.4).

Tabla 9.4 Distribución de frecuencias del grupo por sexo y años de residencia en Catalunya

AÑOS DE RESIDENCIA EN CATALUNYA	MASCULINO		FEMENINO		TOTAL
Desde siempre	4	19.1%	7	33.3%	11
Menos de 3 años	3	14.3%	2	9.5%	5
Entre 3 y 7 años	2	9.5%	0	0%	2
Más de 7 años	1	4.8%	2	9.5%	3
TOTAL	10		11		21

Los países donde ha nacido el alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya hacen referencia a mayoritariamente países latinoamericanos, con excepción de un alumno que ha nacido en otra provincia española (Valencia). Concretamente, los países de procedencia de gran parte del alumnado nacido fuera de España son Argentina y Ecuador (tabla 9.5).

No obstante, la diversidad cultural del aula también puede apreciarse por el lugar de nacimiento de los padres y madres del alumnado. En este sentido, 5 alumnos son de padre y madre nacida en Catalunya, mientras que 10 alumnos y alumnas son de padre y madre nacida en otros países. Sólo hay dos casos de matrimonios mixtos entre un padre nacido en Catalunya y una madre nacida en otro país; y una madre nacida en otras provincias españolas con un padre nacido en otro país (tabla 9.6).



Tabla 9.5 Distribución de frecuencias del grupo según el país natal del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
España	12	57,1
Ecuador	3	14,3
Argentina	4	19,0
Colombia	1	4,8
Méjico	1	4,8
Total	21	100,0

Concretamente, los lugares de nacimiento de los padres y madres del alumnado son mayoritariamente: España, Argentina y Ecuador, tal como sucede con el propio alumnado. No obstante, hay algunos países como Francia, Marruecos, Perú o Inglaterra que ofrecen una mayor diversidad cultural en el grupo.

Tabla 9.6 Distribución de frecuencias del grupo según el lugar de nacimiento de padres y madres.

	Padres nacidos en Catalunya		Padres nacidos en otras provincias españolas		Padres nacidos en otros países	
		%		%		%
Madres nacidas en Catalunya	5	83,3%	1	16,7%		
Madres nacidas en otras	1	25,0%	2	50,0%	1	25,0%
Madres nacidas en otros países					10	90,9%

Finalmente, un último elemento a tener en cuenta es la autoidentificación cultural que manifiesta el propio alumnado. Las identificaciones que han sido señaladas corresponden a las siguientes culturas ordenadas de mayor a menor presencia: española y catalana, argentina, colombiana, andaluza, chilena, inglesa y ecuatoriana. Si analizamos un poco más estos datos, se evidencia como el alumnado se autoidentifica con entre 1 y 4 culturas distintas; aunque mayoritariamente se identifica con 2, 3 o 1 cultura.

Concretamente, entre el alumnado que se identifica con dos culturas, un gran número escoge simultáneamente a la española y la catalana; mientras que sólo en dos casos son identificaciones con otros países, o una identificación más amplia utilizando un término despectivo *sudaca*, o con la etnia gitana. Curiosamente no hay ningún alumno o alumna que se identifique sólo con la cultura española, mientras que si hay dos casos de identificarse únicamente con la cultura catalana. Estos datos coinciden con los obtenidos en el estudio de identidades e inmersión lingüística (Vila y otros 1998) donde las

personas que se identificaban como españolas también lo hacían como catalanas en menor medida, mientras que en aquellos casos que había una fuerte identificación con la cultura catalana el alumnado no se sentía español.

Las personas que se autoidentifican con tres culturas hacen referencia a las culturas catalana, española y otros países (2 alumnos); únicamente a otros países (2 alumnos); en un caso, catalana, española y otras provincias españolas; y en un caso, española y otros países. Las identificaciones con una única cultura curiosamente han sido con otros países (3 alumnos) o con la cultura catalana (2 casos). Evidenciándose que en ningún caso se identifica únicamente con la cultura española. Finalmente, hay tres casos de identificación con 4 culturas, que corresponden a otros países, junto con la catalana y la española en dos casos, o junto con la española y otras provincias españolas (1 alumno).

Como se muestra en la tabla 9.7, el alumnado nacido en otros países se identifica con su lugar de origen únicamente, o bien con otras identificaciones simultáneas. Curiosamente, una parte importante del alumnado nacido en Catalunya o provincias españolas, se identifican también con otros lugares latinoamericanos, seguramente se trata del alumnado hijo de padres y/o madres procedentes de estas regiones.

Tabla 9.7 Identificaciones culturales del alumnado según su lugar de nacimiento y el número de identificaciones

Nº de identific. culturales	Alumnado nacido en Catalunya o provincias españolas		Alumnado nacido en otros países		TOTAL
	Identificaciones	N	Identificaciones	N	
1	Catalana	2	Argentina	2	5
			Ecuatoriana	1	
2	Catalana y española	5	Colombiana y gitana	1	7
			Colombiana y "sudaca"	1	
3	Argentina, catalana y española	1	Uruguay, argentina e indígena	1	5
	Catalana, española y andaluza	1	Ecuatoriana, argentina y colombiana	1	
	Argentina, española e inglesa	1			
4	Argentina, chilena, española y andaluza	1	Mejicana, chilena, catalana y española	1	3
	Catalana, española, inglesa y francesa	1			

El alumnado que tiende a seleccionar un mayor número de autoidentificaciones culturales es aquel que lleva más de siete años residiendo en Catalunya, especialmente destaca el alumnado nacido en Ecuador. Al mismo tiempo, también es destacable el alumnado nacido en otras provincias españolas que reside en Catalunya desde hace menos de tres años. Curiosamente, el alumnado con una media menor de



autoidentificaciones culturales ha nacido en otros países y reside en Catalunya entre tres y siete años.

A continuación analizaremos en detalle las percepciones del alumnado respecto a su competencia lingüística y uso de los distintos idiomas y en distintos contextos.

3.1.1 PERCEPCIÓN SOBRE EL DOMINIO Y USO LINGÜÍSTICO

Todo el alumnado afirma entender el castellano i el catalán, tal como se refleja en la tabla 9.8. Aunque el nivel de competencia percibido del catalán es inferior al del castellano. Hay cinco alumnos que manifiestan tener un nivel regular de oral, lectura y escritura; mientras que un alumno admite tener un nivel regular de comprensión del catalán.

Del resto de idiomas planteados, destaca el inglés donde sólo una minoría afirma no entender nada, e incluso dos personas destacan un nivel óptimo de competencia en todas sus dimensiones, se trata del alumnado que manifiesta autoidentificarse con dicha cultura.

Tabla 9.8 Distribución de frecuencias del grupo en función de la percepción de la competencia lingüística de los distintos idiomas

	Valoración	Comprensión	Oral	Lectura	Escritura
Castellano	Muy bien	20	19	16	10
	Bien	1	2	5	11
	Regular	-	-	-	-
	Nada	-	-	-	-
Catalán	Muy bien	13	10	10	8
	Bien	7	6	6	8
	Regular	1	5	5	5
	Nada	-	-	-	-
Francés	Muy bien	-	-	-	-
	Bien	1	1	-	-
	Regular	7	2	4	3
	Nada	13	18	17	18
Inglés	Muy bien	2	2	2	2
	Bien	6	4	5	4
	Regular	10	8	10	8
	Nada	3	7	4	7
Caló	Muy bien	-	-	-	-
	Bien	1	-	-	-
	Regular	3	2	1	-
	Nada	17	19	20	21

Algunos alumnos han añadido otros idiomas como el italiano y el alemán. Curiosamente, una alumna nacida en Méjico añade el dialecto mejicano, con un nivel de competencia autopercebida como *muy buena*. No obstante, el nivel de competencia lingüística en varios idiomas no presupone la existencia de competencia comunicativa intercultural, tal como se ha manifestado en diversos estudios (Morgan, 1998).

Si analizamos estos datos en función del nacimiento del alumnado obtenemos algunos datos interesantes. En la tabla 9.9 resumimos como efectivamente ningún alumno o alumna ha manifestado dominar un único idioma: aunque una alumna nacida en Méjico manifiesta no ser competente en el catalán, masivamente el alumnado identifica catalán y español como lenguas donde son competentes. El inglés es un idioma que el alumnado ha señalado, aunque curiosamente el alumnado nacido en otros países parece manifestarlo en mayor medida. Otros idiomas como el caló o el italiano son minoritarios y propuestos por parte del alumnado nacido en España, aunque en algunos casos, hijas e hijos de inmigrantes.

Tabla 9.9 Idiomas que el alumnado manifiesta ser competente en función del lugar de nacimiento

Competencia	Idiomas	Alumnado nacido en España	Alumnado nacido en otros países	TOTAL
2 idiomas	Catalán y español	8	4	13
	Español y mejicano	-	1	
3 idiomas	Catalán, español e inglés	1	4	6
	Catalán, español y caló	1	-	
4 idiomas	Catalán, español, inglés e italiano	2	-	2

Por otra parte, el uso que se manifiesta hacer de estos idiomas se representa en la tabla 9.10. Tal como puede apreciarse, únicamente el catalán y el castellano son idiomas que se perciban como utilizados *siempre*, tanto en el contexto escolar, familiar o de amistades. Aunque parece utilizarse más el castellano que el catalán. Concretamente, en ningún caso se ha manifestado usar nunca el castellano ni en la escuela, ni con las amistades, aunque si en la familia, mientras que no sucede con el catalán. El resto de idiomas, se perciben como menos utilizados en general, aunque destaca el inglés en la escuela, por su mayor uso.

Tabla 9.11 Distribución de frecuencias de las amistades interculturales manifestadas en función del lugar de nacimiento del alumnado

AMISTADES		Alumnado nacido en España		Alumnado nacido en otros países	
		Bastantes muchos	Pocos ninguno	Bastantes muchos	Pocos ninguno
Chinas	En el colegio	-	12	1	8
	Fuera del colegio	-	12	1	8
Argentinas	En el colegio	9	3	6	3
	Fuera del colegio	5	7	7	2
Catalanas	En el colegio	12	-	6	3
	Fuera del colegio	11	1	7	2
Gitanas	En el colegio	-	12	1	8
	Fuera del colegio	-	12	1	8
Marroquíes	En el colegio	-	12	1	8
	Fuera del colegio	-	12	1	8

Más de la mitad del alumnado participante manifiesta tener bastantes y muchas amistades argentinas, destaca el alumnado nacido en otros países.

Por otra parte, entre las opciones abiertas del alumnado se han añadido otros orígenes o referentes culturales, con una clara predominancia de nuevo, de países latinoamericanos, como Colombia, Ecuador o Perú. Tal como se resume en la tabla 9.12, una gran parte del alumnado manifiesta tener dos grupos de amistades de cultura distinta a la propia (catalana y argentina). Estos datos son relevantes para el alumnado nacido en España, ya que el alumnado que ha nacido en otros países parece manifestar una mayor cantidad de amistades de diversas regiones: curiosamente, no hay ningún alumno nacido en España que señale tener más de tres grupos de amistad distintos.

Tabla 9.12 Número de amistades interculturales, según el lugar de nacimiento del alumnado

Amistades		Alumnado nacido en España	Alumnado nacido en otros países	TOTAL
1 grupo	Catalanas	2	1	4
	Argentinas	-	1	
2 grupos	Catalanas y argentinas	7	3	11
	Catalanas y andaluzas	1	-	
3 grupos	Catalanas, argentinas y francesas	1	-	3
	Catalanas, argentinas y alemanas	1	-	
	Catalanas, argentinas y gitanos	-	1	
4 – 5 grupos	Catalanas, argentinas, colombianas y ecuatorianas	-	2	3
	Catalanas, argentinas, chinas, gitanas y marroquíes	-	1	

El próximo apartado responde al análisis con detalle del grado de competencia comunicativa intercultural inicial a la aplicación del programa.

3.2 COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DEL ALUMNADO

La competencia comunicativa intercultural se analiza a partir de las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental. Para ello se han utilizado dos instrumentos distintos⁴: la escala de sensibilidad intercultural para los elementos afectivos y el test de competencia comunicativa intercultural para los elementos cognitivos y comportamentales.

A continuación se profundiza en los resultados obtenidos en cada una de estas dimensiones, ya que van a ser básicos para la adaptación inicial del programa al contexto y a las necesidades reales del alumnado que se beneficia de la experiencia.

3.2.1 LA COMPETENCIA AFECTIVA

Para evaluar los aspectos afectivos se ha utilizado una escala tipo Likert con 22 ítems que oscila entre las puntuaciones de 1 y 5 para cada ítem, según el grado de sensibilidad que supone.

De este modo la puntuación mínima total es de 22 puntos, relativa a los 22 ítems, mientras que la puntuación máxima es de 110 puntos y una puntuación de indiferencia teórica es de 66 puntos. En este caso, la media del grupo en general, es de 86.62 puntos, bastante elevada. Se puede señalar que es un grupo que en general tiene bastante sensibilidad intercultural. Respecto a las puntuaciones teóricas de los elementos que subyacen a la sensibilidad intercultural pueden consultarse en la tabla 9.13.

⁴ Para profundizar en estos instrumentos y su proceso de validación puede consultarse el capítulo quinto de esta investigación.

Tabla 9.13 Puntuaciones teóricas y media del grupo real obtenida de la escala de sensibilidad intercultural

Aspecto	Puntuación mínima	Puntuación indiferencia	Puntuación máxima	Media del grupo
Puntuación total: sensibilidad intercultural	22	66	110	86.62
Implicación en la interacción	6	18	30	24.43
Respeto ante las diferencias culturales	5	15	25	21.52
Confianza en la interacción	5	15	25	18.29
Grado de saber disfrutar de la interacción	3	9	15	11.38
Atención en la interacción	3	9	15	11

Todos los aspectos obtienen una media en el grupo bastante elevada, aunque quizás sobresale el respeto a las diferencias culturales. Mientras que un aspecto con puntuaciones menos elevadas es el grado de confianza o seguridad en uno mismo durante la interacción.

No obstante, hay algunas matizaciones que es conveniente destacar. Respecto a las puntuaciones generales, las puntuaciones más bajas son de 75 puntos, es decir, bastantes elevadas ya que sobrepasan la puntuación intermedia teórica. El alumno con la puntuación más baja ha nacido fuera de Catalunya, mientras que la alumna con la puntuación más alta ha nacido en otras provincias españolas, tal como puede apreciarse en la tabla 9.14.

Tabla 9.14 Estadísticos descriptivos referentes a las puntuaciones del grupo obtenidas en la escala de sensibilidad intercultural

		Puntuación total en la escala	Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción
N	Válidos	21	21	21	21	21	21
Media		86,62	24,43	21,52	18,29	11,38	11,00
Mínimo		75	20	14	14	7	8
Máximo		100	28	25	24	14	15
Percentiles	25	80,50	23,00	20,00	17,00	10,50	10,00
	50	86,00	24,00	22,00	18,00	11,00	11,00
	75	92,50	26,00	23,50	20,00	13,00	11,50

Si analizamos estos datos un poco más en detalle, teniendo en cuenta los componentes de la sensibilidad intercultural, vemos que el alumnado con menores puntuaciones en implicación en la interacción ha nacido en Catalunya. Mientras que el alumnado que presenta una mayor implicación es un chico nacido fuera de España y una chica nacida en Catalunya.



El *respeto ante las diferencias culturales* presenta una gran dispersión de puntuaciones, destacando que la puntuación más elevada corresponde a la puntuación máxima teórica, en el caso de dos alumnos nacidos en otras provincias españolas y en Catalunya respectivamente. Mientras que la puntuación menor está muy cercana a la indiferencia, por parte de un alumno nacido fuera de España.

Ante la *confianza en la interacción* son destacables las puntuaciones de una alumna y un alumno nacidos en Catalunya, por las puntuaciones más baja y alta, respectivamente.

El *grado de disfrutar de la interacción* evidencia que hay algunos alumnos que no disfrutan de esta interacción intercultural. Destaca un alumno nacido fuera de España. Por otra parte, una chica nacida en otra provincia española vuelve a tener la puntuación más favorable a esta competencia.

Finalmente, respecto al *grado de atención durante la interacción* una chica catalana evidencia cierta falta de atención, mediante una puntuación que se sitúa por debajo de la indiferencia; mientras que otra chica catalana presenta el grado más alto de atención.

3.2.2 LAS COMPETENCIAS COGNITIVA Y COMPORTAMENTAL

Para evaluar los aspectos cognitivos y comportamentales iniciales de partida del alumnado, se ha utilizado un test con 18 ítems, 9 de los cuales miden aspectos cognitivos, mientras que los restantes 9 miden aspectos comportamentales. La puntuación mínima que podría sacar el alumnado es en ambos casos de 0 puntos, y la máxima de 9. De este modo, las medias grupales superan el nivel intermedio de 4,5; aunque no son tan elevadas como en el caso de los aspectos afectivos, tal como resumimos en la tabla 9.15.

Tabla 9.15 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en el test de competencia comunicativa intercultural

		total total cognitiva	total comportamental	Total rechazo a la comunicación	total etnocentrismo	Total ignorancia
N	Válidos	21	21	21	21	21
Media		5,29	6,52	,86	1,95	3,33
Mínimo		2	4	0	0	0
Máximo		8	9	5	4	10
Percentiles	25	3,00	5,50	,00	1,00	1,00
	50	6,00	7,00	,00	2,00	3,00
	75	7,00	8,00	1,00	3,50	5,00

No obstante, destaca una cierta mayor competencia en aspectos comportamentales respecto a los cognitivos. Aunque en ambos casos hay alumnado que no ha superado el nivel intermedio de 4.5 puntos. En el caso de los aspectos cognitivos obtiene la puntuación más baja un alumno nacido fuera de España; mientras que las más altas son de dos alumnos nacidos en Catalunya, uno nacido fuera de España y una alumna nacida en otra provincia española. Por otra parte, en los aspectos comportamentales, destaca una alumna catalana con la puntuación más elevada del grupo que coincide que es la máxima posible en el test. Mientras que dos alumnos nacidos fuera de España y uno nacido en Catalunya, son las personas que han manifestado en el test las menores habilidades comportamentales para la comunicación intercultural.

Por otra parte, desde el test también se han medido otros aspectos que inciden en la comunicación intercultural como son el rechazo a comunicarse con personas de cultura distinta, el etnocentrismo o el desconocimiento sobre qué hacer o pensar en las situaciones comunicativas. En general las puntuaciones medias son bastante bajas, y por tanto se demuestra una cierta superación de estos aspectos que pueden dificultar la comunicación. No obstante, es destacable como el desconocimiento es el aspecto que sobresale un poco más que los demás. Tienen una puntuación mínima posible de 0 puntos y máxima de 18.

En este sentido el alumnado que presenta una tendencia mayor al rechazo a comunicarse con personas de otra cultura es curiosamente un chico nacido fuera de España. Las personas que presentan una mayor tendencia a pensar y actuar de forma etnocéntrica son dos chicas nacidas en Catalunya y tres chicos nacidos fuera de España. Finalmente,



la persona con una mayor tendencia a no saber como actuar o pensar en situaciones de comunicación intercultural es un chico nacido fuera de España.

A continuación se profundiza en las relaciones intergrupales que se establecen al inicio de la aplicación del programa. Tan valioso es el grado de competencia comunicativa intercultural manifiesto como también la capacidad de relacionarse con los compañeros y compañeras de clase de culturas distintas a la propia. Por este motivo, el próximo apartado responde al análisis de la red de elecciones y rechazos dentro del grupo establecido para el crédito de comunicación intercultural.

3.3 RELACIONES INTERGRUPALES

El objetivo principal que orienta este análisis es el estudio de las relaciones tanto de amistad como de trabajo en el grupo clase de Educación Secundaria Obligatoria. En el caso que nos ocupa, tenemos un aula de segundo curso de ESO donde la distribución de las minorías étnicas se encuentra en una situación de igualdad numérica respecto a una mayoría autóctona, aunque la distribución según el país de origen manifiesta ciertas diferencias ya que hay algunos países con mayor presencia que otros.

Concretamente, el alumnado al que se está haciendo referencia es un grupo de 21 personas entre 13 y 15 años, que se distribuyen según el lugar de nacimiento tal como se muestra en la tabla 9.16.

Tabla 9.16 Alumnado del crédito variable según el sexo y el país natal

	Catalunya	Otras provincias españolas	Argentina	Colombia	Méjico	Ecuador	Total
Chicas	A ₁ A ₂ A ₃ N E ₁ I S	K	M.E		T	L	11
Chicos	D ₁ F M.À D ₂		M ₁ M ₂ M ₃	J		E ₂ S ₂	10
TOTAL	11	1	4	1	1	3	21

El análisis cuantitativo de los datos ofertados por el test sociométrico, se lleva a cabo mediante la *matriz Sociométrica* (Sociomatrix)⁵. Esta es una tabla de doble entrada donde se reflejan personas electoras y elegidas, teniendo en cuenta que el orden en el que aparecen viene dada por las variables de género y lugar de nacimiento.

A continuación se ofrece un análisis de tipo cuantitativo en primer lugar de tipo grupal, teniendo en cuenta valores e índices calculados sobre todo el grupo, para pasar más adelante a un análisis más individualizado de los y las jóvenes participantes.

3.3.1 ANÁLISIS GRUPAL

El análisis grupal de los datos del test sociométrico parecen indicar que se trata de un grupo que no está cohesionado. Aspecto lógico si consideramos que se trata de un grupo de reciente creación que aún conociéndose, no provienen de las mismas aulas ordinarias. En general, se trata de un grupo bastante activo en elecciones tanto para el criterio afectivo como efectivo; siendo menos activo cuando se trata de rechazar a sus compañeras y compañeros, tal como se refleja en los índices de actividad positivo y negativo de la tabla 9.17.

Aunque las elecciones recíprocas no son muy elevadas coinciden mayoritariamente en las elecciones más que en los rechazos, y de forma un poco más elevada bajo criterio afectivo que efectivo (índices de asociación y disociación de la tabla 9.17). De este modo la coherencia del grupo se manifiesta con puntuaciones más elevadas cuando se trata de elegir a los compañeros/as que para rechazarlos/as.

Tabla 9.17 Índices grupales para el análisis del test sociométrico.

ÍNDICES GRUPALES	CRITERIO AFECTIVO	CRITERIO EFECTIVO
ÍNDICE DE ACTIVIDAD	I.A.+ = 0.25	I.A.+ = 0.24
	I.A.= 0.16	I.A.= 0.16
ÍNDICE DE ASOCIACIÓN	K ₊ = 0.07	K ₊ = 0.06
ÍNDICE DE DISOCIACIÓN	K = 0.01	K = 0.01
ÍNDICE DE COHERENCIA	I.C.+ = 0'30	I.C.+ = 0'23
	I.C.= 0'07	I.C.= 0'04

⁵ Pueden consultar las matrices sociométricas en los anexos.

Por otra parte, en las percepciones que tienen acerca de qué compañeros/as les elegirán o rechazarán también se evidencia un mayor grado de acierto respecto a las elecciones y no tanto a los rechazos, demostrando una mayor coherencia en las elecciones, y ligeramente superior en el criterio afectivo respecto al efectivo.

En el apartado siguiente se profundiza en estos datos, aportando un análisis más individualizado, a partir de indicadores calculados para cada persona.

3.3.2 ANÁLISIS INDIVIDUAL

Bajo este análisis se pretende comentar las elecciones y rechazos emitidos y recibidos por el alumnado del crédito, tanto en el criterio afectivo como efectivo. Este análisis se enfoca teniendo en cuenta el origen cultural del alumnado para conocer con mayor profundidad el lugar que ocupa el alumnado de diversos referentes culturales en la estructura de relaciones que se establece en el aula en los inicios del desarrollo de la intervención educativa.

ELEGIR CHICAS CATALANAS Y RECHAZAR CHICOS NACIDOS EN OTROS LUGARES

En este sentido, en el análisis de los estatus sociométricos del alumnado, destaca que entre el alumnado que más ha sido elegido por sus compañeros destaca una chica nacida en Catalunya. Ésta es elegida tanto para sentarse con ella en el autobús (criterio afectivo), como para hacer trabajos de clase (criterio efectivo).

Por otra parte, entre el alumnado menos elegido por sus compañeras y compañeros destacan chicos: para el criterio afectivo, un chico nacido en Ecuador y para el criterio efectivo un chico nacido en Catalunya. Al mismo tiempo, éste es el chico más rechazado por todos desde un punto de vista afectivo y efectivo. Además desde lo efectivo también se rechaza en gran medida a dos chicos nacidos en Argentina y Colombia respectivamente.

Curiosamente, el alumnado menos rechazado (nadie las rechaza) tanto para el criterio afectivo y efectivo, son seis chicas y nacidas en Catalunya. Al mismo tiempo, tampoco

nadie ha rechazado afectivamente a otra chica nacida en Catalunya (de nuevo), ni tampoco, bajo el criterio efectivo, una chica nacida en Argentina.

En general, se puede apreciar una cierta tendencia a la elección o al no rechazo de chicas nacidas en Catalunya, mientras que se tiende a rechazar o elegir en menor medida a chicos, y en algunos casos, chicos nacidos fuera de Catalunya. De hecho, existen diferencias significativas ($\alpha=0'05$) entre chicos y chicas. En general parece ser que los chicos han obtenido un mayor estatus sociométrico negativo (basado en los rechazos obtenidos por el grupo) tanto a nivel afectivo como efectivo, respecto a las chicas, de forma significativa ($\alpha=0'05$). Al mismo tiempo, las chicas han obtenido un mayor estatus sociométrico positivo (basado en las elecciones recibidas por el grupo) de forma significativa ($\alpha=0'05$), bajo el criterio afectivo.

El nivel de expansividad del alumnado, es decir el grado en que se eligen o rechazan a los compañeros tiene una tendencia similar a lo comentado anteriormente. El alumnado que rechaza en menor medida coincide con ser en algunas ocasiones con el más rechazado. Destacan dos alumnos nacidos fuera de Catalunya que han sido los más rechazados desde un criterio efectivo, son lo que menos han rechazado a sus compañeros y compañeras, tanto desde un criterio afectivo, como efectivo.

Al mismo tiempo, una chica nacida en Catalunya que ha sido la más elegida tanto afectiva como efectivamente, también es la que menos rechaza, al menos en un criterio afectivo. Bajo un criterio efectivo, se unen también dos alumnas nacidas en Catalunya así como alumnos nacidos en Ecuador y Argentina.

No obstante, el alumnado que más ha rechazado a sus compañeros son chicas nacidas en Catalunya. Concretamente, se trata de dos catalanas, bajo los criterios afectivo y efectivo, respectivamente.

LAS CHICAS LAS QUE MÁS ELIGEN

Por otra parte, en cuanto al alumnado que más compañeros ha elegido se mantiene sobre todo la tendencia por género. Es decir, las que más han elegido han sido chicas nacidas en Catalunya, y los que menos personas han elegido han sido chicos. Parece ser que los chicos tienen una menor expansividad, concretamente dos chicos nacidos en Catalunya

son los que menos personas han elegido para sentarse juntos en el autobús, mientras que un chico nacido en Argentina ha sido quien menos personas ha elegido para hacer trabajos juntos.

En este sentido, existen diferencias significativas ($\alpha=0'05$) respecto a la expansividad, situando a las chicas como significativamente más expansivas en las elecciones positivas que los chicos, tanto para el criterio afectivo como efectivo.

PERCEPCIONES CERTERAS

Por otra parte, también se han analizado las percepciones del alumnado respecto a las personas de la clase que los han elegido y las percepciones respecto a los compañeros y compañeras que les han rechazado. Las percepciones del alumnado son bastante ajustadas a la realidad aunque con algunas matizaciones. Concretamente, las personas que creen ser más elegidas bajo el criterio afectivo son dos catalanas, que efectivamente son de las más elegidas. En cambio, un chico nacido fuera de España cree ser rechazado por todos sus compañeros y compañeras (tanto bajo el criterio afectivo como efectivo ha obtenido el 100%) mientras que ni siquiera es uno de los más rechazados del grupo. Un chico catalán también percibe el rechazo de sus compañeros, aunque de forma más realista, ya que es uno de los más rechazados. Del mismo modo, ambos chicos destacan por manifestar que creen que no van a ser elegidos por sus compañeros/as tanto para sentarse en el autobús, como para hacer trabajos.

Destacan también diversos alumnos y alumnas que no han manifestado creer ser elegidos o rechazados por sus compañeros, mayoritariamente por desconocimiento. En este sentido, algunos ejemplos son dos chicas españolas que creen que no van a ser elegidas por sus compañeros bajo el criterio afectivo; bajo el criterio efectivo destacan chicas y chicos catalanes.

Del mismo modo, ciertos alumnos y alumnas, nacidos en Catalunya y en otros lugares, creen no ser rechazados por sus compañeros y compañeras como son tanto para el criterio afectivo como efectivo. En este sentido, sorprende el caso de un alumno nacido en Argentina que es uno de los más rechazados en el aspecto efectivo. Bajo el criterio afectivo destacan también una alumna nacida fuera de España y un alumno catalán; mientras que bajo el criterio efectivo también destacan tres alumnas nacidas en

Catalunya; que efectivamente son de las menos rechazadas del grupo. No obstante, no se han identificado diferencias significativas en función del sexo.

En el apartado siguiente se presenta un análisis individual del test sociométrico en clave al tema que nos ocupa en esta investigación: la competencia comunicativa intercultural. Proponemos un análisis de estos indicadores de elección, rechazo y percepciones, teniendo en cuenta su posible relación de dependencia con elementos de la competencia comunicativa intercultural inicial del alumnado, tal como ha sido analizada en apartados anteriores.

3.3.3 RELACIONES INTERGRUPALES Y COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Desde un análisis con mayor profundidad sobre la relación entre el estatus sociométrico del alumnado y el nivel de competencia comunicativa intercultural inicial del alumnado, especialmente en el componente comportamental, se han evidenciado ciertas tendencias.

En primer lugar, parece ser que el estatus sociométrico negativo (afectivo y efectivo) del alumnado correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) negativa, con la competencia comportamental inicial del alumnado. De este modo, parece ser que una mayor competencia comunicativa intercultural comportamental está relacionada con un menor estatus sociométrico negativo basado en la cantidad de rechazos producidos por el grupo. En otras palabras, la competencia comportamental parece estar relacionada con recibir un menor número de rechazos por parte de los y las compañeras / os.

Además, el estatus sociométrico negativo efectivo también correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) con el rechazo a la comunicación (elemento que se desprende del test de competencia comunicativa intercultural). De esta forma, parece ser que el rechazo a la comunicación intercultural está relacionado con el hecho de recibir un mayor número de rechazos por parte del grupo.

Finalmente, el estatus sociométrico positivo (relacionado con las elecciones recibidas) desde un punto de vista efectivo, correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) también con la competencia comunicativa comportamental, al mismo tiempo también



correlaciona de forma negativa con el etnocentrismo (elemento del test de competencia comunicativa intercultural). De forma que parece ser que el hecho de obtener un mayor número de elecciones por parte de las y los compañeros /as está relacionado con una mayor competencia comportamental y / o un menor grado de etnocentrismo inicial.

El análisis de la relación existente entre el índice de expansividad y la competencia comunicativa intercultural revela que la competencia comportamental y el grado de implicación en la interacción (elemento afectivo) iniciales del alumnado parecen estar implicados. La expansividad negativa afectiva correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) negativa con la capacidad de implicación en la interacción, elemento afectivo de la *escala de sensibilidad intercultural*. De este modo, parece ser que un mayor número de rechazos emitidos hacia el grupo está relacionado con una menor capacidad de implicarse en la interacción intercultural.

Finalmente, la expansividad positiva efectiva correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) con la competencia comportamental. De este modo parece haber una cierta relación entre la competencia comportamental y las elecciones emitidas hacia el grupo para trabajar juntos.

Todos los elementos que se han ido identificando desde las diferentes fuentes y análisis, representan el punto de partida para llevar a cabo la primera adaptación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, fundamentado en el capítulo sexto. De esta forma, en el apartado siguiente recogemos todos estos elementos de nuevo para adecuar el programa a la realidad contextual y necesidades del alumnado concreto que va a participar de la experiencia educativa.

4. PRIMERA ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA C.C.I.

El programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural ha sido adaptado al contexto y a las circunstancias del centro educativo, así como al nivel o necesidades reales del alumnado respecto a sus habilidades comunicativas interculturales.

De este modo, destacan una serie de fuentes básicas que han orientado la transformación del programa más ajustado al contexto de aplicación:

- Los recursos y posibilidades de aplicación en el Ies Les Marines
- El conocimiento del alumnado por parte de la profesora.
- Las necesidades del alumnado en cuanto a su grado de competencia comunicativa intercultural previa a la aplicación del programa
- Las relaciones intergrupales que se han establecido inicialmente en el aula, teniendo en cuenta las dinámicas relacionadas con los referentes culturales.

Estos elementos han ayudado a la caracterización del contexto de aplicación del programa, cosa que ha permitido la adaptación del programa en función de estos elementos.

El contexto del Ies Les Marines y la posibilidad de aplicar el programa en el tercer trimestre en forma de crédito variable ha supuesto una serie de modificaciones y adaptaciones a la temporalización del programa a las sesiones que un crédito variable supone.

Al mismo tiempo, el conocimiento del centro y de sus recursos y servicios, tal como se ha planteado en el primer apartado de este capítulo, también ha supuesto algunas pequeñas modificaciones, sobre todo en aquellas actividades que requieren de tecnología informática y medios de comunicación avanzados.

Por otra parte, la profesora que forma parte del equipo colaborador tiene un amplio conocimiento de gran parte del alumnado del crédito, así como una gran experiencia docente en el Ies Les Marines con adolescentes. Este conocimiento ha sido muy valioso en el análisis de los materiales y de las actividades planificadas en el programa.

De esta forma, desde el equipo colaborador se ha trabajado en dos direcciones para la adaptación del programa basado en el conocimiento privilegiado de la profesora: un primer nivel basado en el análisis del nivel lingüístico y conceptual de las actividades, verificando que se ajuste certeramente a la edad madurativa y a los conocimientos previos y experiencias del alumnado de primer ciclo de educación secundaria obligatoria; y un segundo nivel enfocado al análisis de otras competencias o habilidades



implícitas en algunas actividades y que no han sido medidas desde el diagnóstico inicial. Por ejemplo, el grado de habilidades informáticas de navegación por internet es un aspecto que ha supuesto algunas adaptaciones del programa.

Desde el análisis diagnóstico del alumnado se han medido entre otros aspectos, su grado de competencia comunicativa intercultural previo al inicio del programa. Este análisis ha evidenciado entre otros aspectos que el alumnado en general tiene unas puntuaciones bastante elevadas en los componentes afectivos de la competencia. Este aspecto ya se había podido observar en el diagnóstico general del Baix Llobregat, y fue uno de los motivos de selección de esta ciudad.

Por otra parte, dentro del componente afectivo, las capacidades de confianza y seguridad en uno mismo ante la comunicación intercultural destacan con las puntuaciones más bajas, delatando la mayor necesidad de desarrollar estos aspectos.

Al mismo tiempo, los aspectos comportamentales y cognitivos han obtenido puntuaciones más bajas, aunque los aspectos comportamentales parecen superar los cognitivos. Esta distribución de las competencias es básica para la toma de decisiones para la readaptación de la temporalización del programa.

Finalmente, otro elemento analizado desde el análisis diagnóstico inicial del alumnado son las relaciones intergrupales, sobre todo desde una perspectiva de género y de clave cultural. De hecho en el análisis de las relaciones tanto afectivas como para realizar trabajos en equipo, se han manifestado ciertas preferencias de elección femenina y autóctona, existiendo cierto rechazo al sexo masculino, y en algunas ocasiones, nacidos en otros países.

Estos resultados no podían quedar al margen del proceso de adaptación del programa, y sobre todo han repercutido en aspectos metodológicos y de organización de trabajo en equipo, para favorecer un mayor conocimiento mutuo.

Partiendo de estos elementos de análisis para la adaptación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de secundaria, se ha repercutido en tres niveles o factores de transformación:

- Adaptaciones de la temporalización del programa.

- Adaptaciones a los conocimientos y experiencias previas del alumnado.
- Adaptaciones metodológicas y organizativas de las actividades.

Estos tres bloques de adaptaciones concretas surgidas de los elementos anteriormente citados, serán desarrolladas en los siguientes tres subapartados.

4.1 ADAPTACIONES A LA TEMPORALIZACIÓN

Contextualizar la intervención educativa por medio de la aplicación de un programa para adolescentes en un crédito variable de educación secundaria obligatoria, supone en un primer nivel una adaptación temporal al número de horas y estructuración de sesiones que implica un crédito variable.

En este sentido, para delimitar las actividades al número de sesiones posibles se ha recurrido al ajuste de la temporalización de algunas actividades.

En dos actividades se ha procedido a modificar su temporalización, mediante la eliminación de algunos aspectos por diversos motivos. En este sentido, la actividad *el chat intercultural* ha sido recortada al nivel de nº de sesiones, por dificultades temporales, pero, además, se ha eliminado una sesión de chat con alumnado de otros países. Esta sesión ha sido eliminada básicamente por la falta de hardware informático necesario para esta actividad como son las webcams, así como, otras dificultades de ajuste horario con el alumnado de otros países y latitudes. Se ha adaptado así la actividad a los recursos del centro y al contexto de la actividad, en este caso, basando el intercambio intercultural en el correo electrónico.

Finalmente, la actividad *¿puedes ser un poco más claro?* ha sido modificada su temporalización, al pasar de dos sesiones de una hora previstas a una única sesión de una hora. En este caso se han dado dos adaptaciones: una adaptación metodológica, debido a las características del grupo, y una adaptación de contenido, eliminando un bloque de ejercicios, que se valoraron como inadecuados para el grupo. Ambas valoraciones han sido efectuadas por el equipo colaborador, basadas en el conocimiento de la profesora sobre el grupo, tal como detallaremos en los siguientes apartados.

4.2 ADAPTACIONES A LOS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS PREVIAS DEL ALUMNADO

Las adaptaciones del programa a los conocimientos y experiencias previas del alumnado constituyen un segundo bloque de transformaciones efectuadas en las actividades propuestas.

Este tipo de modificaciones planteadas desde el equipo colaborador en las primeras sesiones de trabajo, han contado con la experiencia y conocimiento privilegiado de la profesora respecto gran parte del alumnado asistente al crédito, así como de una larga trayectoria docente con adolescentes en el mismo contexto de aplicación.

Uno de los aspectos que se ha ido adaptando en muchas de las actividades del programa son los aspectos lingüísticos y de presentación de los contenidos. En la actividad *comunicación verbal* ha sufrido diversas adaptaciones en las cuestiones de reflexión, construyendo preguntas más directas: por ejemplo, en la segunda pregunta se ha planteado un cuadro de forma más clara identificando el animal que emite cada sonido de las onomatopeyas. En la actividad *¿qué está pasando aquí?* Se ha modificado alguna expresión en alguno de los casos, para utilizar un lenguaje más cercano al alumnado adolescente. Y en la actividad *investigando la comunicación intercultural en tu Ies* se han hecho pequeñas modificaciones en las preguntas de la entrevista que se propone, evitando el uso de algunas palabras como “relevante”.

Otras adaptaciones han hecho referencia a las modificaciones en el planteamiento de algunas actividades para hacerlas más cercanas a sus experiencias o vivencias. En este sentido, en la actividad *la panadería de Manuel* inicialmente se trataba de una librería. Desde el equipo colaborador se valoró que el escenario de una panadería era mucho más habitual en la vida cotidiana del alumnado.

En la actividad *investigando la comunicación intercultural en tu IES* se ha añadido también algunas preguntas en el guión de entrevista, referentes a las manifestaciones del racismo en graffiti y otras expresiones presenciadas por el alumnado. Éstas pretenden ahondar en la experiencia del alumnado y sus vivencias cotidianas.

De forma similar en la actividad *el taller de teatro* se han añadido nombres propios a los personajes que el alumnado debía representar. Se valoró que con nombres propios se personalizaban más unos personajes que hasta el momento estaban sin identificar, favoreciendo al mismo tiempo, una mayor motivación e interés por la actividad.

Finalmente, un último grupo de adaptaciones y modificaciones de las actividades teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias previas del alumnado responden a la adecuación de los ejercicios a las capacidades del alumnado.

Por ejemplo, en la actividad *investigando la comunicación intercultural en tu Ies* se ha adaptado la primera parte de la actividad, ya que gran parte del alumnado no tenía habilidades suficientes para navegar por internet. De este modo las consignas se simplificaron y se aportaron las páginas a consultar en un disquet⁶ donde tan solo debían hacer clic en los hipervínculos para acceder a las páginas previamente seleccionadas.

De forma similar, se han tenido en cuenta las características del discurso y estilo comunicativo de las y los adolescentes del grupo para la adaptación de la actividad *¿puedes ser un poco más claro?.* Concretamente, el último bloque de ejercicios correspondían al objetivo de desarrollo de habilidades verbales para la simplificación del lenguaje para evitar malentendidos en la comunicación intercultural. Desde el equipo colaborador se valoró que gran parte del lenguaje que utilizan en estas edades se basa en la simplificación, así que se decidió eliminar esta parte y hacer hincapié en el resto de habilidades verbales que se trabajan en esta actividad.

En el próximo apartado profundizamos en el tercer bloque de adaptaciones metodológicas y organizativas en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural para ser aplicado a modo de crédito variable en el Ies Les Marines.

⁶ Para mayor información pueden consultar su contenido en los anexos de este volumen.

De forma similar, en la actividad *¿puedes ser un poco más claro?* se partía de tres dinámicas distintas y estaba previsto el análisis reflexivo justo después de realizar cada una de ellas. Desde el equipo colaborador se valoró la dificultad de establecer un clima adecuado para la reflexión y análisis, después de una dinámica. De esta forma, y teniendo en cuenta las limitaciones temporales del crédito variable, valoramos la opción de realizar una única sesión de reflexión y análisis donde concentrar todos los contenidos, después de participar en las tres dinámicas.

Finalmente, las adaptaciones en la organización de la evaluación del alumnado han sido notables. Tal como comentábamos en el apartado de la creación del equipo colaborador, uno de los aspectos que ha sufrido de mayores adaptaciones ha sido la organización y materiales de soporte para la evaluación del alumnado.

Estas adaptaciones progresivas tienen un gran protagonismo en el siguiente capítulo referente a la evaluación del proceso, dado que la mayor parte de sus modificaciones han surgido del análisis cíclico entre la experiencia de utilización de estos materiales, la reflexión, su adaptación y su aplicación de nuevo.

No obstante, desde el análisis inicial de trabajo en colaboración con la profesora ya se valoró la complejidad de unas orientaciones para la evaluación del alumnado excesivamente detalladas. Aunque al mismo tiempo, se valoraba la necesidad del detalle dada la novedad del contenido y su dificultad.

5. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL NOVENO CAPÍTULO

En este capítulo se ha pretendido plantear los resultados de un análisis con detalle del contexto donde se aplicará el programa de mejora de la CCI y su concreción en las adaptaciones del propio programa para convertirse en un crédito variable adecuado para un grupo de alumnos y alumnas del Ies Les Marines de Castelldefels. Este análisis constituye la evaluación diagnóstica de la aplicación del programa y es básica para esta primera adaptación y adecuación del programa a las necesidades del alumnado.



El contexto de aplicación del programa corresponde a un centro público de enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria en la ciudad de Castelldefels. Entre los criterios de su selección se encuentran las características del centro y del alumnado; los resultados del diagnóstico de la CCI en el Baix Llobregat y cómo este centro se situaba entre las puntuaciones generales; así como la favorabilidad, motivación e implicación de algunos de sus profesionales en el proyecto.

Entre las opciones de intervención planteadas, la aplicación del programa a través de un crédito variable para segundo curso de educación secundaria obligatoria, nos pareció la opción más adecuada para las características de la investigación. El crédito se organizó para el último trimestre del curso, con una extensión de aproximada de 36 horas, repartidas en tres sesiones semanales de 1 hora.

La creación del equipo de trabajo investigador –formado por la profesora responsable de impartir el crédito y la investigadora (observadora participante en el mismo)– fue básica para el desarrollo de esta investigación, ya que representa una de las aportaciones básicas, tanto para la aplicación como para la evaluación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

En los inicios de la colaboración, previa a la propia intervención educativa, desde el equipo se trabajaron los siguientes aspectos: la formación de la profesora en los contenidos del programa; el análisis, revisión y adaptación de las actividades; la preparación de las actividades definitivas y su temporalización; la implicación y motivación de la profesora en el proyecto; así como otras tareas organizativas y de gestión del crédito variable.

Por otra parte, la evaluación diagnóstica del alumnado se basó en el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural y en otros datos complementarios. Estos datos complementarios hacen referencia a la identificación del alumnado y percepciones respecto a su competencia y uso lingüístico de diversos idiomas, y sobre la cantidad de amistades con jóvenes de otras culturas. Al mismo tiempo, también se analizaron datos respecto a las relaciones intergrupales iniciales.

Los datos de identificación y percepciones del alumnado se midieron a través de un cuestionario. Obteniendo que se trata de un grupo de 21 alumnado entre 13 y 15 años,

donde casi la mitad han nacido fuera de Catalunya, mayoritariamente son procedentes de Argentina y Ecuador. Se autoidentifican con las siguientes culturas: española y catalana, argentina, colombiana, andaluza, chilena, inglesa y ecuatoriana.

Por otra parte, entre las percepciones de la competencia lingüística destacan que el nivel de competencia percibido del catalán es inferior al del castellano, y del resto de idiomas planteados destaca el inglés donde sólo una minoría afirma no entender nada. También se han añadido de forma muy puntual, tener competencia en el italiano, el alemán y el mejicano. El uso que se manifiesta hacer de estos idiomas manifiesta que únicamente el catalán y el castellano son idiomas que se perciban como utilizados *siempre*, tanto en el contexto escolar, familiar o de amistades (con una mayor frecuencia del castellano); el resto de idiomas, se perciben como menos utilizados en general, aunque destaca el inglés en la escuela.

Finalmente, las percepciones que el alumnado manifiesta respecto a sus amistades dentro y fuera del contexto escolar parecen evidenciar una mayor presencia de amistades de origen latinoamericano, especialmente de Argentina, Colombia, Ecuador o Perú.

La competencia comunicativa intercultural ha sido medida a través de dos instrumentos, presentados en el capítulo anterior: la escala de sensibilidad intercultural para los elementos afectivos; y el test de competencia comunicativa intercultural, para medir los elementos cognitivos y comportamentales.

En general, se puede señalar que es un grupo que tiene bastante sensibilidad intercultural, dadas las elevadas puntuaciones obtenidas en los aspectos afectivos. En este sentido, es destacable la capacidad de respeto a las diferencias culturales, aunque prevalecen ciertas necesidades de mejora del grado de confianza o seguridad en uno mismo durante la interacción intercultural.

No obstante, en los aspectos cognitivos y comportamentales parecen manifestarse mayores carencias. Se evidencia una cierta mayor competencia en aspectos comportamentales respecto a los cognitivos, pero en ambos casos hay alumnado que manifiesta marcadas carencias. Al mismo tiempo, una parte del alumnado presenta un alto grado de desconocimiento sobre este tipo de contenidos; algunas /os manifiestan



una cierta tendencia al rechazo a comunicarse con personas de otras culturas; e incluso se evidencia la tendencia a pensar y actuar de forma etnocéntrica.

Finalmente, el diagnóstico de las relaciones intergrupales ha sido medido a través de un test sociométrico (Cabrera, Espín et al. 1997). En general, se trata de un grupo bastante activo en elecciones tanto afectivamente como para trabajar juntos; siendo menos activo cuando se trata de rechazar. Hay una mayor coherencia del grupo cuando se trata de elegir a los compañeros/as que para rechazarlos/as. Por otra parte, en las percepciones que tienen acerca de qué compañeros/as les elegirán o rechazarán también se evidencia un mayor grado de acierto respecto a las elecciones y no tanto a los rechazos.

Desde un análisis en clave cultural, se puede apreciar una cierta tendencia a la elección y al no rechazo de chicas nacidas en Catalunya, mientras que se tiende a rechazar o elegir en menor medida a chicos, y en algunos casos, chicos nacidos fuera de Catalunya. La diferenciación de género puede entenderse en parte, por la significativamente mayor expansividad femenina ($\alpha=0'05$): es decir, las que más han elegido han sido chicas nacidas en Catalunya, y los que menos personas han elegido han sido chicos.

Desde un análisis con mayor profundidad sobre la relación entre el estatus sociométrico del alumnado y el nivel de competencia comunicativa intercultural inicial del alumnado, parecen destacar ciertas relaciones:

- El estatus sociométrico negativo (afectivo y efectivo) del alumnado correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) negativa, con la competencia comportamental inicial del alumnado.
- El estatus sociométrico negativo efectivo también correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) con el rechazo a la comunicación (elemento que se desprende del test de competencia comunicativa intercultural).
- El estatus sociométrico positivo (relacionado con las elecciones recibidas) desde un punto de vista efectivo, correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) también con la competencia comunicativa comportamental, al mismo tiempo también correlaciona de forma negativa con el etnocentrismo (elemento del test de competencia comunicativa intercultural).

- La expansividad negativa afectiva correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) negativa con la capacidad de implicación en la interacción, elemento afectivo de la *escala de sensibilidad intercultural*.
- La expansividad positiva efectiva correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) con la competencia comportamental.

Todos los elementos que se han ido identificando desde las diferentes fuentes y análisis, representan el punto de partida para llevar a cabo la primera adaptación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, fundamentado en el capítulo sexto. De esta forma, se han llevado a cabo tres bloques de adaptaciones del programa: respecto a la temporalización del crédito variable, respecto a los conocimientos y experiencias previas del alumnado, y respecto a cuestiones metodológicas y organizativas.

El programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural ha sido adaptado al contexto y a las circunstancias del centro educativo, así como al nivel o necesidades reales del alumnado respecto a sus habilidades comunicativas interculturales. En este sentido, el contexto del Ies Les Marines y la posibilidad de aplicar el programa en el tercer trimestre en forma de crédito variable ha supuesto una serie de modificaciones y adaptaciones a la temporalización del programa. El conocimiento de sus recursos y servicios, tal como se ha planteado en el primer apartado de este capítulo, también ha supuesto algunas pequeñas modificaciones, sobre todo en aquellas actividades que requieren de tecnología informática y medios de comunicación avanzados.

Por otra parte, la profesora que forma parte del equipo colaborador tiene un amplio conocimiento de gran parte del alumnado del crédito, experiencia que ha sido muy valiosa para el análisis del nivel lingüístico y conceptual de las actividades, así como un análisis de otras competencias o habilidades implícitas en algunas actividades y que no han sido medidas desde el diagnóstico inicial, por ejemplo, el grado de habilidades informáticas de navegación por internet, etc. Al mismo tiempo, el análisis de las relaciones intergrupales ha sido esencial para algunas de las adaptaciones metodológicas.

Capítulo 9



Este tipo de adaptaciones han constituido la primera adecuación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural a modo de crédito variable para el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Una vez adaptado el programa tan sólo nos quedaba aventurarnos en su aplicación y evaluación de proceso, aspectos que abordamos en el décimo capítulo.



CAPÍTULO 10

APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: EVALUACIÓN DE PROCESO



INTRODUCCIÓN

Después del análisis del contexto y del diagnóstico del alumnado que se beneficia de la intervención educativa se ha podido adecuar el programa de competencia comunicativa intercultural para su aplicación. En el análisis del proceso toma un gran protagonismo la aplicación del programa en un Instituto de Educación Secundaria, en forma de crédito variable.

Esta aplicación lejos de ser lineal, adquiere una dimensión cíclica donde interviene el equipo investigador en la aplicación del programa, el análisis de dicha aplicación y el surgimiento de nuevas propuestas de modificación y adaptación del mismo.

Desde esta línea de trabajo se ha podido desarrollar la evaluación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural que en los siguientes apartados relataremos. No obstante, para una evaluación más en detalle para cada una de las actividades que lo configuran, pueden consultarse los anexos.

Las fuentes de análisis para el desarrollo de la evaluación constan de diversos ángulos de visión, superando de esta forma algunos sesgos potenciales que conlleva todo

proceso evaluador. En este sentido, se cruzan los análisis de la profesora que aplica el programa, de la observadora, así como de las propias opiniones y valoraciones del alumnado.

1. LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

El programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural ha sido aplicado en el Ies Les Marines de la población barcelonesa de Castelldefels, en forma de crédito variable del tercer trimestre del curso 2002-2003.

El crédito ha sido ofertado para el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, y concretamente se ha constituido un grupo de 21 alumnas y alumnos provenientes de las tres líneas que tiene el centro (A, B y C). El crédito variable consta de 36 sesiones de una hora aproximadamente, distribuidas en tres sesiones semanales lunes, miércoles y viernes, tal como ha sido comentado en el capítulo anterior.

La implementación del programa en el crédito ha sido responsabilidad de una profesora, participante del equipo investigador. La intervención de la investigadora ha sido de observadora participante en la totalidad de las sesiones.

En los siguientes apartados profundizaremos en las dinámicas del grupo de trabajo colaborador a lo largo de la implementación del programa, así como en el proceso general seguido en el crédito variable, describiendo la aplicación del programa a nivel general.

1.1 REUNIONES DEL GRUPO DE TRABAJO INVESTIGADOR

Las reuniones de trabajo del grupo investigador lejos de finalizar en la aplicación del programa, han sido constantes a lo largo de los meses de marzo a junio del 2003. Los

encuentros se formalizaron los jueves, de forma semanal, aunque se añadieron algunas fechas extraordinarias.

En estos encuentros cabe situar múltiples funciones de evaluación que serán comentadas en los dos próximos apartados, pero cabe resumir las siguientes funciones básicas (pueden consultarse en la tabla 10.1):

- Continuidad de muchos de los objetivos que se habían instaurado en las sesiones de trabajo iniciales.
- Planificación y revisión de la evaluación del alumnado
- Adaptación de las actividades en función del diagnóstico inicial del alumnado
- Evaluación del programa
- Adaptación de los aspectos organizativos: idioma, sesión de cierre, etc.
- Valoración de la continuidad del crédito para el próximo curso académico

Tabla 10.1 Encuentros del grupo colaborador durante la aplicación del programa

Sesión	Objetivos	Material complementario
20 de marzo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar aspectos de evaluación de las actividades y del alumnado. • Profundizar en las actividades temporalizadas para la semana siguiente • Decidir el idioma de las actividades propuestas para la semana siguiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de evaluación de las actividades • Materiales definitivos para el alumnado de la sesión 2 de la actividad 1 y de la actividad 2.
27 de marzo del 2003 ¹	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar los resultados de la evaluación inicial del alumnado • Comentar aspectos de evaluación de las actividades realizadas hasta el momento (actividad 1 cognitiva) • Profundizar en las actividades temporalizadas para la semana siguiente • Decidir el idioma de las actividades propuestas para la semana siguiente • Entrevista 1 de evaluación de la actividad 1 cognitiva 	
31 de marzo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar para la evaluación individual del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas ágiles para la evaluación individual del alumnado
3 de abril del	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el informe de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de evaluación inicial del

¹ Reunión un poco dura, ya que no da tiempo a acabar la evaluación individual del alumnado (exceso de materiales del alumnado) y material de evaluación poco ágil. Se propone por parte de la profesora pedir horas libres para poder dedicar más tiempo.



	imágenes grabadas del alumnado, etc.)	
<i>21 de mayo del 2003²</i>	<ul style="list-style-type: none"> Comentar la evaluación individual del alumnado para la actividad 4 cognitiva Comentar la evaluación individual del alumnado para la actividad 5 cognitiva Comentar el diario reflexivo de la profesora hasta el momento (no se ha hecho con anterioridad porque no disponía del mismo: ha querido pasarlo al ordenador) (actividades: 2 y 3 cognitivas) 	
<i>22 de mayo del 2003</i>	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista sobre la valoración de la actividad 3 afectiva Entrevista sobre la valoración de la actividad 3 comportamental Comentar el diario reflexivo de la profesora (actividades: 1, 4 y 5 cognitivas) 	
<i>29 de mayo del 2003</i>	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista sobre la valoración de la actividad 4 comportamental Entrevista sobre la valoración de la actividad 1 comportamental 	
<i>30 de mayo del 2003</i>	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del alumnado individual en la actividad 3 afectiva Evaluación del alumnado individual en la actividad 3 comportamental Evaluación del alumnado individual en la actividad 4 comportamental Evaluación del alumnado individual en la actividad 1 comportamental Comentar el diario reflexivo de la profesora (actividades afectivas) 	
<i>5 de junio del 2003</i>	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista sobre la valoración de la actividad 2 comportamental Evaluación del alumnado individual en la actividad 2 comportamental Decidir las valoraciones globales individuales del alumnado: diplomas Preparar la sesión de evaluación final 	
<i>11 de junio del 2003³</i>	<ul style="list-style-type: none"> Comentar el diario reflexivo de la profesora (actividades comportamentales) Comentar la valoración general del curso por escrito del alumnado (el cuestionario). Se trata de la versión escrita de la propuesta oral de la sesión de evaluación que no se pudo hacer por falta de tiempo (se anularon dos sesiones la última semana de curso sin previo aviso, por excursiones de otras asignaturas) Plantear la posible continuidad para el próximo año, a través de un proyecto 	

² Sesión extraordinaria.

cuestiones como el idioma de las sesiones (català y/o castellano), llegando a opciones bilingües; así como la organización del cierre del curso.

Finalmente, un último bloque de aspectos responde a la posibilidad de continuidad del proyecto para el curso siguiente (2003-2004). Desde la voluntad de la profesora y del centro se ha planteado esta posibilidad y en la actualidad se pretende presentar un proyecto de innovación pedagógica al ICE de la Universidad de Barcelona, como apoyo a tal iniciativa. Este aspecto, junto con otros elementos será profundizado en el capítulo siguiente referente a la evaluación final del programa.

1.2 EL PROCESO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

El programa consta de doce actividades dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, una actividad inicial para el conocimiento del grupo y del buen clima en el aula, y una sesión final para el cierre del programa, tal como se resume en la tabla 10.2.

Tabla 10.2 *Desarrollo de la aplicación de las actividades del programa*

Nombre de la actividad	Nº de sesiones	Temporalización	Tipo de actividad
<i>Dinámica inicial</i>	1	17 marzo 03	Conocimiento del grupo
<i>La comunicación verbal</i>	3	19 – 21 – 24 marzo 03	Cognitiva
<i>La comunicación no verbal</i>	2	26 – 28 marzo 03	Cognitiva
<i>Trabajar juntos</i>	3	31 marzo – 2 – 4 abril 03	Cognitiva
<i>La panadería de Manuel</i>	2	7 – 9 abril 03	Cognitiva
<i>El taller de teatro</i>	3	25 – 28 – 30 abril 03	Afectiva
<i>¿Qué está pasando aquí?</i>	2	5 – 12 mayo 03	Cognitiva
<i>Epals</i>	3	9 – 23 mayo – 6 junio 03	Comportamental
<i>¿Con quien si? ¿Con quien no?</i>	1	14 mayo 03	Afectiva
<i>Investigando la C. I. en tu IES</i>	2	16 – 19 mayo 03	Afectiva
<i>La flexibilidad</i>	1	21 mayo 03	Comportamental
<i>¿Dónde están los ferrocarriles?</i>	1	26 mayo 03	Comportamental
<i>¿Puedes ser un poco más claro?</i>	1	28 mayo 03	Comportamental
<i>Sesión de cierre</i>	1	06 junio 03	Cierre del programa

El programa distingue actividades de tipo cognitivo, afectivo y comportamental. La temporalización del mismo ha sido ajustada a las directrices del propio programa priorizando las competencias cognitivas en primer lugar, para progresivamente incluir actividades afectivas y comportamentales.



Algunas actividades han tenido una temporalización más larga a la planificada inicialmente, como “*la comunicación verbal*”, “*trabajar juntos*” y “*el taller de teatro*”. Mientras que otras actividades han tenido que ser adaptadas a una temporalización menor como “*epals*” y “*¿puedes ser un poco más claro?*”.

En algunos casos, el ajuste de la temporalización era previsible, como es el nº de horas que contiene el programa o las festividades propias del calendario escolar. En este sentido, destaca como la última sesión constó del doble de tiempo al habitual; es decir, fue una sesión de dos horas en vez de una.

Pero ha habido otro tipo de ajustes a la temporalización que hacen referencia a cuestiones imprevistas, como es el caso de celebraciones y actividades escolares, tal como se representan en la tabla 10.3.

A continuación relatamos en más detalle cómo ha sido la aplicación de las actividades del programa, y su evaluación desde las distintas perspectivas.

Finalmente, desde las observaciones de la investigadora, se ofrece una nueva perspectiva de análisis de los procesos de aplicación del programa. La observación ha sido participante, y en algunas actividades como en “*el taller de teatro*” se ha adoptado un rol más participativo del habitual: “*la profesora tiene un grave dolor de espalda, así que el rol de la observadora ha sido de mayor participación e implicación del habitual en las últimas sesiones*” (registro observacional investigadora 11, 64-66).

Desde estas tres perspectivas se ha dado respuesta a una serie de criterios de evaluación que se detallan en la tabla 10.4.

Estos elementos se han ido valorando desde el grupo de trabajo investigador, con una doble finalidad básica: aplicar las modificaciones necesarias en sesiones futuras que puedan predecirse según la aplicación efectuada hasta el momento; y en todo caso, proponer las mejoras concretas de esa misma actividad aplicada, para mejorar el programa para un futuro curso.

En los anexos se encuentra el análisis de cada una de las actividades teniendo en cuenta los aspectos comentados y resumidos en la tabla 10.4, adjuntando una breve descripción inicial sobre la actividad, para contextualizar el análisis. No obstante, el contenido, los materiales, la metodología y otros aspectos se encuentran ampliamente detallados en el capítulo sexto de esta tesis doctoral.

Tabla 10.4 Criterios y fuentes de información del proceso de aplicación del programa

TÓPICO	CRITERIOS	FUENTE DE INFORMACIÓN
<i>Progreso académico del alumnado</i>	Consecución de objetivos	Producciones del alumnado en cada actividad (análisis de contenido)
		Valoración de lo que se ha aprendido de la actividad en cada actividad, por parte del alumnado (análisis de contenido)
<i>Participación del grupo</i>	Valoración general de la participación del grupo	Evaluación de las actividades por parte de la profesora
		Notas de observación de la profesora (diario autoreflexivo profesora de campo)
		Observación de la investigadora (notas de campo)
	Asistencia del alumnado	Observación de la investigadora (notas de campo)
		Notas de observación de la profesora (diario autoreflexivo profesora de campo)
<i>Motivación del alumnado</i>	Valoración de si la actividad gusta al alumnado	Valoración de las actividades por parte de la profesora
		Valoración de la actividad por escrito por parte del alumnado (análisis de contenido)
	Implicación del alumnado en las actividades	Observación de la investigadora (notas de campo)
		Valoración de las actividades por parte de la profesora



	las actividades	Valoración final del alumnado por escrito (análisis de contenido)
	Valoración de las actitudes de cooperación	Observación de la investigadora (notas de campo)
	Identificación de las intervenciones de la profesora para motivar al alumnado	Observación de la investigadora (notas de campo)
	Identificación de las interrupciones de la actividad	Observación de la investigadora (notas de campo) Notas de observación de la profesora (diario autoreflexivo profesora de campo)
	Valoración de la finalización del trabajo	Producciones escritas del alumnado (análisis de contenido)
<i>Clima del aula</i>	Valoración del clima	Valoración de las actividades por parte de la profesora
	Identificación de incidentes, tensiones, ...	Valoración de las actividades por parte de la profesora Observación de la investigadora (notas de campo) Notas de observación de la profesora (diario autoreflexivo profesora de campo)
	Identificación de momentos de distensión	Observación de la investigadora (notas de campo)
<i>Nivel de dificultad de las actividades</i>	Identificación del nº de dudas que aparecen	Observación de la investigadora (notas de campo)
	Adecuación de los materiales al alumnado	Valoración de las actividades por parte de la profesora
	Valoración del nivel de profundidad en las reflexiones propuestas en las actividades	Producciones escritas del alumnado (análisis de contenido)
	Seguimiento de los pasos según esta prevista	Observación de la investigadora (notas de campo) Valoración de las actividades por parte de la profesora
<i>Temporalización</i>	Valoración sobre si se ha desarrollado según lo previsto	Valoración de las actividades por parte de la profesora Observación de la investigadora (notas de campo)
	Valoración sobre si se han terminado las actividades propuestas	Producciones escritas del alumnado (análisis de contenido) Observación de la investigadora (notas de campo)
<i>Aspecto de los materiales</i>	Valoración de los materiales	Valoración de las actividades por parte de la profesora
	Valoración de las reacciones del alumnado ante los materiales	Observación de la investigadora (notas de campo)

En los próximos apartados, procedemos a analizar los aspectos generales que se desprenden de la evaluación del proceso de aplicación del programa. En este sentido, se evalúa el proceso de aplicación del programa desde tres ángulos fundamentales para apreciar su desarrollo en el aula:

- El clima en el aula.
- El proceso de aprendizaje del alumnado.
- Las valoraciones de aspectos metodológicos, materiales y organizativos.

Como evidenciaremos en los próximos apartados, la aplicación del programa se ha desarrollado en un clima que progresivamente se ha ido manteniendo cálido, favoreciendo la participación y los procesos de aprendizaje del alumnado. No obstante,



también se han puesto de manifiesto algunas necesidades de mejora de algunos aspectos organizativos y materiales, tal como se plantean a continuación.

3. UN CLIMA QUE SE VA CONSOLIDANDO

El clima del aula es un aspecto que tiene gran importancia para toda intervención educativa, especialmente si se plantean cambios actitudinales. Manning (2000) señala la gran importancia del clima de clase para el desarrollo del respeto a las diferencias culturales. Además de tener una gran repercusión en el aprendizaje, el clima es un constructo bastante complejo. A menudo para su análisis puede observarse de forma general, utilizándose diversos adjetivos yuxtapuestos.

En este caso, el clima del aula ha sido valorado actividad por actividad, por parte de la profesora como por parte de la observadora participante; y se ha valorado de forma general, por parte del alumnado, tal como se presenta en la tabla 10.5. Las perspectivas de la profesora, de la observadora y del alumnado en general, corroboran de forma similar la evolución de un clima bastante favorable para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Concretamente, la profesora resume el clima del aula general en los siguientes términos: *“con este tipo de actividades se crea en el aula un ambiente propicio al diálogo y a la tolerancia”* (diario autoreflexivo profesora 3, 14-15).

De forma similar, la totalidad del alumnado manifiesta haberse sentido a gusto durante el crédito variable. Desde sus valoraciones se pone de relieve la importancia de ciertos elementos motivadores de las actividades que favorecen el establecimiento de un clima adecuado.

Destacan elementos favorecedores de un clima adecuado, las relaciones interpersonales con el resto de compañeras y compañeros, y con el profesorado: *“me sentí a gusto porque tanto los compañeros como los profesores son amenos”* (valoraciones finales, Rosa, 29-30). Este aspecto es señalado sistemáticamente por gran parte del alumnado,

aunque curiosamente, ningún chico nacido en España comente este elemento, tal como se presenta en la tabla 10.5.

Al mismo tiempo, es destacable como la diversión parece ser otro elemento decisorio para sentirse a gusto en el crédito variable, por una parte del alumnado. Concretamente, tal como se aprecia en la tabla 10.5, parece ser que para el alumnado nacido fuera de España presentes en el programa, la diversión es un elemento destacable; mientras que el resto de alumnado no lo ha señalado.

Tabla 10.5 Valoraciones del alumnado sobre el clima general en el aula

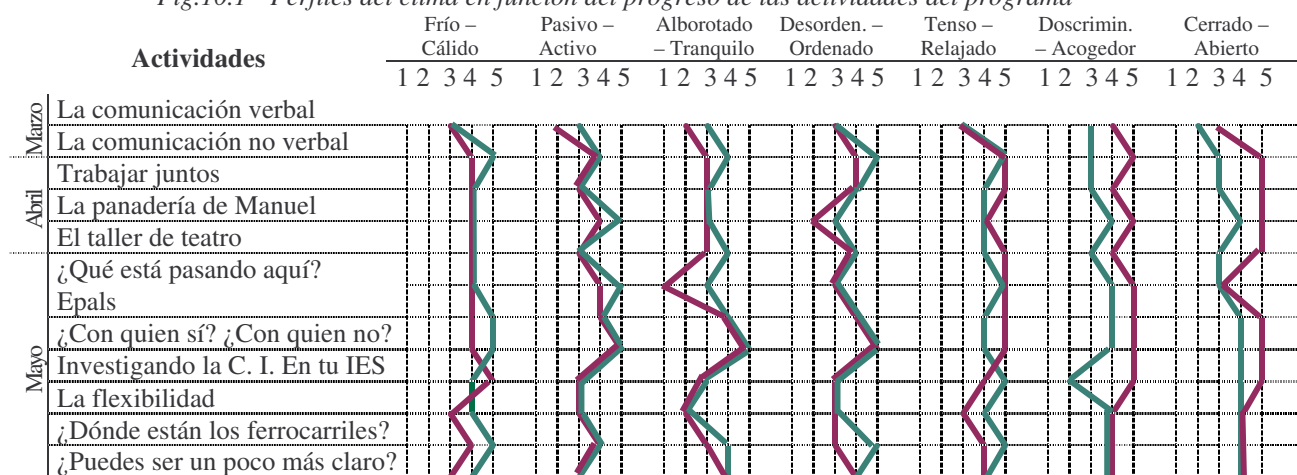
	Chicas	Chicos
Nacimiento en España	<p><i>Me sentí a gusto a veces porque solamente me sentía a gusto cuando trabajaba con los compañeros que me caen bien.</i>(Roser, 25-26)</p> <p><i>Me sentí a gusto porque tanto los compañeros como los profesores son amenos.</i>(Rosa, 29-30)</p> <p><i>Me sentí muy a gusto</i> (Lucía, 24)</p> <p><i>Casi siempre me sentí a gusto, por la gente que había en clase</i> (Julia, 27)</p> <p><i>Me sentí a gusto casi siempre, porque representar me daba vergüenza</i> (María, 22-23)</p> <p><i>Me sentí a gusto. La gente se comportó muy bien y se mostraba participativa</i> (Montse, 27-28)</p>	<p><i>A veces me sentí a gusto. No sé.</i>(Roger, 20)</p> <p><i>Me sentí a gusto casi siempre porque en algunas actividades, al principio del crédito, en que todos se fijaban en ti, me sentía incómodo</i> (Manel, 24-26)</p>
Nacimiento fuera de España	<p><i>Me sentí más o menos a gusto. Cuando las profesoras estaban fuera había desorden, también porque algunas actividades fueron un poco aburridas</i> (Maria Elena, 31-33)</p> <p><i>Me sentí a gusto porque tenía unas profesoras que gustaban mucho se forma de ser y muy buenas amistades</i> (Nancy, 26-27)</p>	<p><i>Me sentí a gusto porque me divierte</i> (Juan Pablo, 27)</p> <p><i>Me sentí a gusto</i> (Pablo José, 20)</p> <p><i>Me sentí a gusto porque tenía varios compañeros de grupo que me caían bien</i> (Luis Raúl, 23-24)</p> <p><i>Si me sentí muy a gusto por que estaban mis amigos</i> (Julio Armando, 22)</p> <p><i>Me sentí a gusto. Hay momentos divertidos</i> (Luis Miguel, 21)</p>
Familia nacida fuera de España	<p><i>Me sentí a gusto. No tuve ningún problema con nadie.</i>(Viviana, 25)</p> <p><i>Me sentí a gusto porque iba con gente simpática</i> (Marlene, 20)</p>	<p><i>Me sentí a gusto porque había gente muy distinta, pero la mayoría me caía bien.</i>(Ibrahim, 25-26)</p>

Estos elementos también se han podido destacar desde la observación participante, por ejemplo en la siguiente anécdota donde se pone de manifiesto las relaciones afectivas establecidas entre el alumnado y el profesorado (profesora y observadora participante):

“El alumnado ha pedido que las profesoras representemos la actividad ya que sobraba algo de tiempo. Se ha hecho a petición del alumnado y el clima ha sido mucho más cálido y emotivo. El alumnado ha aplaudido y disfrutado” (registro observacional investigadora 23, 44-47)

Para conseguir un análisis más minucioso sobre el clima del aula, se han utilizado unos indicadores basados en Bartolomé y otros (1997). Estos indicadores se han utilizado en siete dimensiones compuestas por dos extremos de un continuum que está constituido de la siguiente forma, tal como se presenta en la figura 10.1.

Fig.10.1 Perfiles del clima en función del progreso de las actividades del programa



Observación participante

Observación profesora

- Un clima *frío – cálido*, para designar el grado de calidez del ambiente.
- Un clima *pasivo – activo*, para detectar el grado de actividad del alumnado y del profesorado en la actividad.
- Un clima *alborotado – tranquilo*, para valorar el grado de alboroto que acompaña el desarrollo de la actividad.
- Un clima *desordenado – ordenado*, para detectar el grado de desorden presente en el aula.
- Un clima *tenso – relajado*, para verificar el grado de distensión en el ambiente.
- Un clima *discriminador – acogedor del alumnado*, para evaluar el grado de integración de todo el alumnado en la actividad.



- Un clima *cerrado* – *abierto a la multiculturalidad*, para valorar el grado de participación e integración del alumnado, respetando las diferencias culturales.

La figura 10.1 refleja los perfiles que se obtienen de las valoraciones de la profesora y la investigadora respecto a los indicadores comentados, para cada una de las actividades realizadas en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural. En general, ambas visiones son bastante cercanas, aunque en algunos casos, la visión de la investigadora denota valoraciones más críticas en cuanto a las dimensiones de *discriminación* y *clima cerrado*.

El alumnado ha valorado estos mismos aspectos (indicadores del clima) de forma general para todo el curso. En la tabla 10.6 se presentan las frecuencias en que se han señalado cada una de las dimensiones presentes a lo largo de la aplicación del programa.

Tabla 10.6 Frecuencias para cada indicador por parte del alumnado

INDICADOR DE CLIMA	Alumnado nacido en Catalunya	Alumnado nacido fuera de Catalunya
<i>Frío</i>		1
<i>Activo</i>	8	5
<i>Desordenado</i>	4	3
<i>Relajado</i>	4	2
<i>Cerrado a algunos/as alumnos/as</i>	3	0
<i>Cálido</i>	3	1
<i>Alborotado</i>	3	3
<i>Ordenado</i>	3	2
<i>Acogedor para todo el alumnado</i>	2	2
<i>Abierto para todo el alumnado</i>	7	5
<i>Pasivo</i>	1	0
<i>Tranquilo</i>	2	0
<i>Tenso</i>	2	1
<i>Discriminador</i>	1	1
<i>Otros: animado</i>	1	0

A pesar de las posibles diferencias que se observan entre el alumnado nacido en Catalunya y el que ha nacido fuera de Catalunya (tabla 10.6), tales diferencias no son significativas con un nivel de confianza del 95%. Al mismo tiempo, las frecuencias de elección de unas dimensiones u otras para caracterizar el clima, tampoco presentan diferencias significativas entre chicas y chicos ($\alpha = 0.05$).

En los siguientes subapartados se comentan los aspectos más relevantes que se desprenden de los perfiles presentados en la figura 10.1 y la tabla 10.6; así como, las

valoraciones de la profesora, la observadora y el alumnado referentes al clima del aula que ha envuelto el desarrollo del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

3.1 EL ESTABLECIMIENTO DE UN CLIMA CÁLIDO Y RELAJADO

Se ha podido observar como en la totalidad de las actividades, sin excepción alguna, el clima ha sido cálido y relajado; con una ligera tendencia a fijarse a lo largo del transcurso del programa, tal como señalan una parte del alumnado y la profesora:

“Estoy más satisfecha con el clima, ya que yo no he visto que se tiren en clase un lápiz o una goma y que más o menos, se traen el material. En otras aulas, oye que necesito la goma o el tipex... y tienes que estar... porque hay una agresividad, un yo no quiero estar... están encerrados. Se les ve relajados y pacíficos” (entrevista 3 profesora, 79-83)

Entre el alumnado, es destacable señalar como 6 de los 20 que respondieron al cuestionario, han seleccionado la dimensión de *relajado* para caracterizar el clima del aula. Al mismo tiempo, tan sólo un alumno nacido fuera de Catalunya ha señalado que el clima en algunas ocasiones fue *frío*.

A pesar de evidenciarse un clima cálido y relajado, únicamente un alumno y una alumna, ambos nacidos en España, manifiestan haber sentido momentos de tensión emocional, en algunos momentos iniciales del programa, tal como se refleja en la tabla 10.5: *“me sentí a gusto casi siempre porque en algunas actividades, al principio del crédito, en que todos se fijaban en ti, me sentía incómodo”* (valoraciones finales, Manel, 24-26). De hecho, en las valoraciones finales, tres alumnos señalan la tensión para caracterizar el clima, y de ellos, dos son nacidos en Catalunya. Parece ser que una parte del alumnado asistente al crédito que ha nacido fuera de España o con sus padres o madres nacidos en otros países, no han compartido estos sentimientos, a nivel general.

ahora, te encuentras en el aula y todo está en orden: no hay gritos ...” (entrevista 3 profesora, 58-63) Del mismo modo, el alumnado ha destacado el alboroto y el desorden como elementos que han caracterizado el clima del aula durante el programa (concretamente 7 personas han señalado el *desorden*, y seis, el *alboroto*).

Destacan actividades con un clima más alborotado y desordenado como: “*la comunicación verbal*”, “*la panadería de Manuel*”, “*¿qué está pasando aquí?*” y “*la flexibilidad*”. También destacan actividades con un clima más ordenado y tranquilo como: “*la comunicación no verbal*”, “*¿con quien si?¿con quien no?*” y “*¿dónde están los ferrocarriles?*”.

Parece ser que uno de los elementos que probablemente han favorecido cierto desorden y alboroto en el aula, ha sido la técnica de la dramatización, tal como se ha observado: “*hay bastante alboroto durante las dramatizaciones, risas y comentarios acerca de las representaciones propias y ajenas*” (registro observacional investigadora 9, 28-29).

Desde la perspectiva del alumnado es destacable como, a pesar de caracterizar el ambiente como alborotado en algunas ocasiones, existen diferencias significativas entre el alumnado. Concretamente, el alumnado que proviene del grupo B⁵ es el que ha destacado el alboroto, por encima del alumnado del grupo A y C, con un nivel de confianza del 95%, tal como se presenta en la tabla 10.7. Posiblemente, estas apreciaciones puedan responder a diferencias en cuanto a disciplina y orden en los grupos de clase ordinaria A, B y C. Quizás el grupo B presente una mayor disciplina en las clases ordinarias, tal como algunos alumnos manifestaron de forma informal: el grupo B correspondía al alumnado con mayor rendimiento académico y buen comportamiento, mientras que el grupo C correspondía con alumnado con dificultades académicas. Aunque realmente esta información no ha sido corroborada por parte del centro educativo.

⁵ Recordamos que el programa se ha aplicado como un crédito variable donde participa el alumnado de segundo curso de ESO que proviene de los tres grupos A, B y C, del IES Les Marines que tiene tres líneas.



Tabla 10.7 Tabla de contingencia entre el grupo y la detección de un clima alborotado

		GRUPO			Total
		A	B	C	
alborotado	NO	4	1	7	12
	SI	2	4		6
Total		6	5	7	18

Al mismo tiempo, entre sus comentarios, sólo una alumna nacida fuera de España, ha comentado el desorden presente en algunas sesiones: *“me sentí más o menos a gusto, cuando las profesoras estaban fuera había desorden”* (Maria Elena, 31-32).

No obstante, desde las experiencia de aplicación del programa, nos planteamos si realmente este pequeño desorden y alboroto en algunos momentos de las actividades sean realmente elementos que puedan distorsionar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Tal como manifiesta la profesora en las siguientes líneas, el desorden puede reflejar algunas necesidades del alumnado en cuanto a participación y movilidad en el aula:

“Es un aspecto que debemos contemplar también para el clima del aula. Que es positivo. Se sienten mucho más espontáneos, están más a gusto. Y no sólo ellos, por ejemplo, yo ahora que he visto que es un espacio en el que necesitan tener una cierta manera y forma de hablar, moverse y levantarse, que no la forma tradicional de estar quietos en su sitio, y les dejo hacer cosas que a lo mejor al principio no lo permitía” (entrevista 5 profesora, 44-50)

Un cierto desorden y una mayor libertad para levantarse y andar por la clase o hablar pueden resultar aspectos ligados a un clima afectivo adecuado para el desarrollo del aprendizaje.

3.4 LA APERTURA A LA MULTICULTURALIDAD Y A LA ACOGIDA DE LA TOTALIDAD DEL ALUMNADO: RETOS QUE SE VAN LOGRANDO

Finalmente, las dimensiones de un clima abierto o cerrado a la multiculturalidad y la capacidad de discriminación o de acogida de todo el alumnado, configuran unos perfiles un tanto distintos desde la perspectiva de la profesora y la observadora.

Curiosamente, la tendencia de los perfiles es bastante similar aunque con una ligera diferencia en cuanto a la puntuación: concretamente, parece ser que la observadora ha puntuado por debajo de la profesora en casi la totalidad de las actividades; aunque la tendencia final parece ser coincidente.

Por otra parte, el alumnado de forma general, define mayoritariamente el clima como *abierto a todo el alumnado*. De hecho, 12 alumnas y alumnos han seleccionado esta dimensión para caracterizar el clima, siendo la segunda dimensión más elegida para el alumnado nacido en Catalunya y por las chicas en general; y la más elegida junto a la *actividad*, por parte del alumnado nacido fuera de Catalunya, y por parte de los chicos en general. De forma similar, entre las elecciones de un clima *acogedor* y *discriminador* destacan de nuevo frecuencias más elevadas de chicos respecto a las chicas.

Parece ser que estos aspectos se evidencian como más presentes entre los chicos que las chicas de la clase, así como entre aquellos y aquellas nacidas fuera de Catalunya, respecto a las nacidas en Catalunya. Quizás para estos colectivos tener un clima acogedor y abierto a la multiculturalidad sean aspectos que tienen una mayor importancia.

En general, se verifica una ligera tendencia a la estabilidad hacia un clima de mayor apertura a la multiculturalidad y de acogida a la totalidad del alumnado, evitando ciertas discriminaciones, que se observan sobre todo en las actividades iniciales, por parte de la profesora y de la observadora: *“se organizan espontáneamente en grupos que ya se conocen; rápidamente se agrupan y quedan dos alumnos solos sin grupo, nacidos fuera de España”* (registro observacional investigadora 3, 16-18); *“te das cuenta de que sí hay una exclusión. Porque es un grupo muy fuerte, ellos van a la suya, y los otros, son*

Tabla 10.8 Resumen de las valoraciones de las actividades por parte de la profesora, la observadora participante y el alumnado

	Participación	Motivación	Objetivos educativos
<i>La comunicación verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espontaneidad en la participación (profesora, observadora participante) ▪ Valoración positiva de poder intervenir y participar (alumnado) ▪ Participación forzada en la puesta en común (observadora participante) ▪ Aportaciones interesantes desde perspectivas culturales diversas (observadora participante) ▪ Dificultades en el trabajo en pequeño grupo (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La actividad gustó al alumnado por ser un tipo de actividad poco usual (profesora) ▪ No gustó tener que escribir en las fichas (profesora, alumnado) ▪ Ha motivado el hecho de tener claros los objetivos de la actividad (profesora) ▪ El tipo de actividad ha sido motivadora (alumnado) ▪ Tener un grupo multicultural es muy motivador para la ejemplificación de los contenidos (observadora participante y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambios actitudinales respecto a trabajar con alumnado que no se conocen y en grupos multiculturales (profesora, alumnado) ▪ Logros en los objetivos previstos (materiales del alumnado) ▪ Aplicación de los objetivos educativos de la actividad a las vidas cotidianas del alumnado (materiales del alumnado)
<i>La comunicación no verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicación espontánea y participativa (profesora y observadora participante) ▪ La actividad fomenta la implicación y la participación activa del alumnado (profesora) ▪ Mayor participación del alumnado autóctono en la puesta en común (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muy buena predisposición del alumnado ante la actividad (profesora y observadora participante) ▪ Metodología motivadora : la movilidad en el aula (profesora y alumnado) ▪ El alumnado se ha divertido y este elemento es muy motivador (profesora y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultades del alumnado ante aspectos afectivos (observadora participante y alumnado) ▪ Superación de los objetivos planteados por parte del alumnado (materiales del alumnado)
<i>Trabajar juntos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buena predisposición del alumnado en participar (profesora y observadora participante) ▪ Se requiere de cierta insistencia inicial para la participación del alumnado en el trabajo en pequeño grupo (observadora participante) ▪ En la puesta en común participa sólo un grupo (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El contenido y la metodología son muy motivadoras (profesora) ▪ La dinámica generada en el aula es muy motivadora (profesora y alumnado) ▪ El alumnado está motivado, aunque hay diferencias entre el alumnado (profesora y observadora participante) ▪ La profesora interviene a mitades de la actividad porque es necesario motivar al alumnado (observadora participante) ▪ El alumnado parece no estar motivado en la puesta en común (observadora participante) ▪ Trabajo con las cartulinas es muy motivador (observadora participante y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejoras en las actitudes de una parte del alumnado con mayores dificultades iniciales (profesora) ▪ Superación de actitudes egocéntricas (profesora) ▪ Superación de los objetivos de la actividad (materiales del alumnado) ▪ Mejoras en la disciplina en el aula (profesora)



<p><i>La panadería de Manuel</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicación y espontaneidad en la participación del alumnado (profesora y observadora participante) ▪ Diferencias en la participación del alumnado (profesora y observación participante) ▪ Les cuesta empezar con las dramatizaciones (profesora, observación participante y alumnado) ▪ El trabajo en pequeño grupo es buena, aunque hay un grupo que tiene dificultades (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La estrategia de la dramatización es muy motivadora para el alumnado (profesora y alumnado) ▪ La movilidad del aula que supone esta actividad es muy motivadora (profesora) ▪ Actividad muy motivadora especialmente para el alumnado con mayores dificultades (profesora) ▪ El trabajo en pequeño grupo con alumnado que no se conoce es muy motivador (profesorado y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superación de los objetivos planteados (profesora y materiales del alumnado) ▪ Mayores aportaciones para el alumnado autóctono que tiene mayores dificultades con el contenido (observadora participante y materiales del alumnado) ▪ Es necesario una mayor relación de estos contenidos con las diferencias culturales (observadora participante y materiales del alumnado) ▪ Grandes aportaciones personales para el alumnado que tiene dificultades escolares en general (profesora)
<p><i>El taller de teatro</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La participación del alumnado refleja su interés e implicación (profesora) ▪ Evolución positiva de la participación e implicación del alumnado en el trabajo en pequeño grupo (profesora y observadora participante) ▪ Organización espontánea de los grupos de forma segregada entre autóctonos y de otras culturas (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La dramatización es una técnica muy motivadora (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ Las actividades dirigidas al desarrollo de capacidades afectivas son mucho más motivadoras que las cognitivas (profesora y alumnado) ▪ Para iniciar las dramatizaciones se ha de motivar e insistir un poco al alumnado (observadora participante y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se evidencia un progreso en la competencia comunicativa intercultural del alumnado (profesora) ▪ Desarrollo de capacidades afectivas (profesora) ▪ Superación de los objetivos planteados (materiales del alumnado) ▪ Cambios actitudinales de una parte del alumnado, que hace mejorar las relaciones interpersonales del alumnado con la profesora (profesora)
<p><i>¿Qué está pasando aquí?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejoras en la participación del alumnado en la puesta en común: más alumnado interviene y de forma espontánea (profesora y observadora participante) ▪ Participación espontánea y rápida (profesora y observadora participante) ▪ Comentarios del alumnado bastante relevantes a los contenidos (observadora participante) ▪ Un grupo se niega a participar en la dramatización que son nacidos fuera de España (profesora y observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los diálogos a representar son muy motivadores y divertidos (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ Trabajar en pequeño grupo resulta bastante motivador (observadora participante) ▪ Estrategia de dramatización es muy motivadora (profesora y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se han superado emociones negativas por gran parte del alumnado (profesora y alumnado) ▪ Favorece la creatividad del alumnado (profesora) ▪ Superación de los objetivos planteados (materiales del alumnado) ▪ Se evidencia una situación de diálogo intercultural en el aula originado por un conflicto de unos alumnos que se niegan a dramatizar (observadora participante)
<p><i>Epais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación del alumnado en función de sus habilidades instrumentales informáticas (profesora y observación participante) ▪ Evolución en la participación a lo largo del transcurso de la actividad (observadora participante) ▪ Algunos episodios puntuales de dificultades en el trabajo en pequeño grupo (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alta motivación por el uso de los recursos informáticos (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ La actividad ha gustado mucho (profesora y alumnado) ▪ Es la actividad que se valora como más divertida (alumnado) ▪ Una parte del alumnado sigue en contacto con las nuevas amistades una vez finalizada la actividad (materiales del alumnado posteriores) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dudas acerca del uso del ordenador (profesora y observadora participante) ▪ Se pone de manifiesto objetivos alcanzados en actividades anteriores (profesora y observadora participante) ▪ Se ponen de manifiesto algunas capacidades comportamentales (profesora y materiales del alumnado)

<p><i>¿Con quien sí? ¿Con quien no?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gran implicación y participación activa del alumnado (profesora y observadora participante) ▪ Participación irregular: en la puesta en común participa más el alumnado autóctono (observadora participante) ▪ Intervenciones del alumnado muy relevantes a los objetivos planteados (profesora y observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gran motivación tanto en el trabajo en pequeño grupo como en la puesta en común (profesora y observadora participante) ▪ Materiales muy motivadores (imágenes en viñetas) (profesora) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superación de actitudes de rechazo entre el alumnado (profesora) ▪ Logro de los objetivos planteados en esta actividad (profesora y materiales del alumnado)
<p><i>Investigando la C.I. en tu IES</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación diferente en función de las habilidades informáticas (profesora y la observadora participante) ▪ En la segunda sesión, el trabajo en pequeño grupo es muy cooperativo (observadora participante) ▪ Se promueve la participación de gran parte del alumnado que a menudo no participa en las puestas en común anteriores (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El cambio de espacio al aula de informática es muy motivador (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ El desconocimiento inicial de los contenidos de las actividad ha resultado ser muy motivador (profesora y alumnado) ▪ Los materiales de la actividad fueron motivadores (profesora) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Algunas dificultades instrumentales con la informática (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ Se desarrollan acciones de solidaridad y ayuda mutua entre el alumnado que tiene más destrezas con la informática (profesora y observadora participante) ▪ Superación de los objetivos afectivos previstos inicialmente y cognitivos (profesora, observadora participante y materiales alumnado) ▪ Desarrollo de capacidades de lectura y comprensión de textos (profesora)
<p><i>La flexibilidad</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación bastante activa y espontánea del alumnado (profesora y observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La motivación mejora a medida que avanza la actividad (profesora) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Algunas dificultades emocionales por hacer la actividad en parejas chica y chico (profesora y observadora participante) ▪ Consecución de los objetivos previstos por una parte del alumnado (materiales alumnado)
<p><i>¿Dónde están los ferrocarriles?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación activa e implicación en la actividad por parte del alumnado (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ Iniciar la actividad por la dinámica ha favorecido la alta participación e implicación del alumnado (profesora y observadora participante) ▪ La organización de los grupos de trabajo de forma dirigida no sufre ningún percance ni resistencia (profesora y observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La dinámica fue muy motivadora (profesora y alumnado) ▪ Iniciar la actividad con la dinámica ha sido muy motivador (profesora y observadora participante) ▪ El contenido de la actividad ha resultado muy motivador (profesora y alumnado) ▪ Tener un grupo multicultural es muy motivador para la ejemplificación de los contenidos (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superación de los objetivos previstos (materiales del alumnado) ▪ Relevancia de los contenidos y traspaso de los aprendizajes a la vida cotidiana (profesora y alumnado) ▪ Superación de algunas emociones negativas (profesora y alumnado)



<i>¿Puedes ser un poco más claro?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La organización de los grupos de trabajo de forma dirigida no sufre ningún percance ni resistencia (profesora) ▪ Implicación del alumnado en la actividad (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alta motivación (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ Contenidos y dinámica muy motivadores (profesora y alumnado) ▪ Tener un grupo multicultural es muy motivador para la ejemplificación de los contenidos (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultades iniciales en la comprensión de la dinámica (observadora participante) ▪ Superación de los objetivos previstos (profesora y materiales alumnado) ▪ Relevancia de los contenidos y traspaso de los aprendizajes a la vida cotidiana (profesora y alumnado)
---------------------------------------	---	--	---

En esta tabla puede apreciarse una cierta evolución de los aspectos participativos, sobre todo en el trabajo en pequeño grupo y en la participación en las puestas en común de las reflexiones. Al mismo tiempo, también se refleja la consolidación de una alta motivación por parte del alumnado que se ha ido manteniendo a lo largo del programa, con algunas actividades que han destacado en este sentido. Finalmente, también puede valorarse la consecución de los objetivos básicos planteados en las actividades, e incluso en algunas ocasiones son destacables otras aportaciones del programa en temas transversales, ampliando sus beneficios para el alumnado.

En los siguientes subapartados relatamos lo que ha acontecido desde cada una de las tres dimensiones, integrando además de las fuentes comentadas anteriormente, la perspectiva general del alumnado sobre estos aspectos, al finalizar el crédito variable de comunicación intercultural.

4.1 DESDE LA SORPRESA A LA PARTICIPACIÓN ACTIVA

La participación e implicación del alumnado en las actividades es probablemente uno de los aspectos del proceso de aprendizaje que ha aportado evidencias acerca de su evolución durante el transcurso del programa. Ciertamente, en la evaluación de proceso actividad por actividad ya se puso de manifiesto que en las actividades iniciales del programa había una serie de dificultades de participación del alumnado. Básicamente, estas dificultades de participación puedan deberse a la falta de experiencia del alumnado en actividades donde se requiera su participación activa e implicación. Tal como manifiesta la profesora en algunas ocasiones, la mayoría de programas educativos en los que se encuentra el alumnado requieren cierta pasividad en la adquisición de conocimientos:

“Reflexión: Cuando nos lamentamos de la pasividad de los alumnos cuando entramos en clase y empezamos a explicar la lección o trabajar lo que nos traemos entre manos, ellos están en el lugar de los espectadores, como en el teatro. Se convierten en el elemento pasivo que espera que le echen el entretenimiento sin mover una uña. Si se invierte la dinámica y se les hace asistir al espectáculo desde otro ángulo, convirtiéndoles en actores o echando un poco el peso de nuestra responsabilidad sobre ellos, convirtiéndoles en ayudantes, la cosa funciona mucho mejor porque se sienten más implicados.”
(diario autoreflexivo profesora 2, 11-21)

Esta pasividad se refleja también en las primeras actividades que se desarrollan en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, tal como se ha observado, desde diversas perspectivas:

“Salvo en las actividades de idiomas, los alumnos en el resto de las clases siempre son receptores del mensaje del profesor: sólo responden cuando se les interroga pero no tienen la participación continua. Hay niños que si tienen dudas preguntan, para que el profesor les aclare: la minoría. Lo que predomina en las aulas es la pasividad. Sin embargo con estas actividades ves que todo el mundo se mueve. O sea, introduce una novedad en el ritmo y en el sistema que están ellos trabajando” (entrevista 3 profesora, 19-26)

Esta pasividad inicial de alumnado, se manifiesta también en algunas actividades donde se ha requerido del aula de informática:

“... aunque en general, los grupos se han establecido de tal forma que quien domina el mouse del ordenador acaba haciendo todo el trabajo; en muchos grupos, el resto del grupo parece que adoptan una actitud más pasiva” (registro observacional investigadora 20, 37-41)

A pesar de la gran motivación que ha supuesto el uso de esta aula, la falta de ordenadores ha favorecido una cierta pasividad del alumnado que no tenía acceso a los mismos.

No obstante, tal como se presenta en la tabla 10.9, las valoraciones del alumnado acerca su propia participación difieren un poco de estas apreciaciones. Curiosamente, entre el sector femenino destaca el *esfuerzo* como aspecto a valorar cuando definen su participación en el crédito, tanto para las chicas autóctonas como las nacidas en otros países. En cambio, ninguno de los chicos utiliza este argumento para hablar de su participación. Parece ser que entre las chicas, el esfuerzo es un elemento positivo para valorar su proceso de aprendizaje.

Tabla 10.9 Valoraciones generales del alumnado sobre su participación, según el sexo y el lugar de nacimiento

	Chicas	Chicos
Nacimiento en España	<p><i>He participado bien, eran bastante divertidas</i> (Roser, 11)</p> <p><i>... he trabajado muy duro</i> (Rosa, 9)</p> <p><i>Supongo que bien. Mi participación depende de la actividad</i> (Rosa, 12)</p> <p><i>Supongo que poco a poco me he ido adaptando</i> (Lucía, 9)</p> <p><i>He participado en algunas mejor que en otras</i> (Julia, 9)</p> <p><i>En las fichas siempre me tocaba escribirlo todo a mi, y en las representaciones no me hacía mucha gracia pero las hacía</i> (María, 8-9)</p> <p><i>... he sacado una nota muy alta y también creo que he trabajado</i> (Montse 7-8)</p> <p><i>He participado en todas las actividades, sean lúdicas, no tan lúdicas, prácticas, etc.</i>(Montse 10-11)</p> <p><i>La gente se comportó muy bien y se mostraba participativa</i> (Montse 27-28)</p>	<p><i>He participado lo suficiente</i> (Roger, 8)</p> <p><i>He participado mucho, menos en lo de la entrevista</i> (Manel, 10)</p>
Nacimiento fuera de España	<p><i>Más o menos. No creo que haya trabajado muy bien a la hora de hacer teatro, pero si creo que me he esforzado un poco</i> (María Elena, 9-11)</p> <p><i>Yo creo que he participado, poniendo ganas para que salgan bien las cosas</i> (María Elena, 13-14)</p> <p><i>... ya que me he esforzado, pero el resto de mi grupo, no tanto</i> (Nancy, 7-8)</p> <p><i>He participado con mucha vergüenza pero cada vez iba perdiéndola y también con nervios</i> (Nancy, 10-11)</p>	<p><i>... porque creo que me he comprometido con el crédito y logrado que mis amigos se divirtieran y se enfadaran y eso es comunicación</i> (Juan Pablo, 7-9)</p> <p><i>Mi participación en general algunas veces no, por motivos personales, pero he hecho lo que he podido</i> (Juan Pablo, 11-12)</p> <p><i>Mi participación bien, pero con un poco de corte</i> (Pablo José, 8)</p> <p><i>Mi participación depende. En las que eran más divertidas solía participar e implicarme más</i> (Luis Raúl, 8-9)</p> <p><i>He participado en casi todas bien</i> (Julio Armando, 8)</p> <p><i>He participado muy bien, pero un poco nervioso</i> (Luis Miguel, 9)</p>



Familia nacida fuera de España	<p><i>Siento que me he esforzado durante el trimestre, he acudido o atendido a las clases y también he colaborado (Viviana, 6-8)</i></p> <p><i>He participado bien y con ganas (Viviana, 10)</i></p> <p><i>En algunas he participado bien y en otras no tanto (Marlene, 8)</i></p>	<p><i>He participado bastante, pero no siempre participaba (Ibrahim, 11)</i></p>
---------------------------------------	--	--

A pesar de valorar positivamente la participación, una gran parte del alumnado reconoce la irregularidad de su participación a lo largo del programa: *“he participado bastante, pero no siempre participaba”* (Ibrahim, 11), *“he participado en algunas mejor que en otras”* (Julia, 9), *“he participado en casi todas bien”* (Julio Armando, 8).

Tal como se presenta en la figura 10.2, la participación del alumnado se caracteriza de forma general por parte de la profesora e investigadora, como un aspecto fundamental que incide en la implicación del alumnado en las actividades. En un estudio sobre participación escolar (Sellarès, coord. 2003) se puso de manifiesto la percepción del profesorado de Secundaria sobre la importancia de la participación del alumnado como parte fundamental en su proceso formativo, así como la responsabilidad del profesorado en fomentar y motivar al alumnado en esta dirección.

La participación del alumnado durante la aplicación del programa se ha evidenciado a partir de su espontaneidad y obediencia a las consignas que se proponen. Para facilitar esta participación, el clima del aula se revela como un elemento fundamental: un clima cálido, relajado y activo, como el que se ha descrito en apartados anteriores, ha podido favorecer el proceso de mejora de la participación activa del alumnado.

Quizás la implicación inicial sea un elemento que va unido al clima, y por tanto, en un primer momento fue menor, y a medida que se consolidaba el clima afectivo y propicio para el aprendizaje, la participación del alumnado lograba niveles de mayor implicación.

4.1.2 LOS PRIMEROS PROGRESOS

A lo largo del progreso del programa, parece ser que el alumnado supera paulatinamente esta sorpresa inicial y se incorpora a la implicación y participación que las actividades requieren: *“participan tres grupos, interviniendo alumnado que a menudo permanece callado”* (registro observacional investigadora 21, 8-9). Incluso un alumno es consciente de este proceso de mayor espontaneidad en su participación: *“todo lo que he hecho y he dicho me salía espontáneo”* (valoraciones del alumnado, actividad *“¿dónde están los ferrocarriles?”*).

“Y que poco a poco, han ido perdiendo el pudor, la vergüenza aquella que tenían sobre que ningún grupo quería ser el primero. Eso ya se acabó. No querrán salir porque no lo han terminado, o lo quieren repasar una vez más pero ... eso también se nota” (entrevista 6 profesora, 63-66).

Varias alumnas manifiestan esta evolución de su participación en el aula, a través de su adaptación a los requisitos del programa y superación de algunas emociones negativas, tal como se resume en la tabla 10.9: *“supongo que poco a poco me he ido adaptando”* (Lucía, 9); *“He participado con mucha vergüenza pero cada vez iba perdiéndola y también con nervios”* (Nancy, 10-11).

4.1.3 LA PARTICIPACIÓN EN CLAVE CULTURAL

Un último elemento que destaca en la figura 10.2 son las diferencias culturales en la participación. En este sentido, tal como se ha explicado en el apartado referente al clima en el aula, la apertura a la multiculturalidad y a la acogida de la totalidad del alumnado han sido dos aspectos cuyo logro ha sufrido un largo proceso de mejora. De forma similar, ha sucedido con la participación de la totalidad del alumnado. Si bien, es cierto

que una gran parte del alumnado, rápidamente se adapta a las exigencias de una mayor participación e implicación en las actividades, favorecido por un clima adecuado y una gran motivación general; una parte del alumnado ha sido más reticente a participar e implicarse. Concretamente, ha habido dos alumnos en concreto, ambos nacidos en países latinoamericanos, a los que nos ha sido mucho más difícil favorecer su participación e implicación. La profesora comenta que sus características claramente diferenciadoras pueden estar implícitas en algunos procesos de marginación de este grupo:

“Yo creo que son conscientes de que hay dos personajes de otras culturas y con otros colores muy diferentes y que no se integran. Tal vez, aunque ellos no sean cerrados, les provoca una crítica al menos. Ellos no se sienten identificados con estas actitudes, si fueran chiquillos de aquí, pero da la casualidad que estos dos chicos son muy marcadamente de otra etnia, pues allí está la cosa” (entrevista 6 profesora, 15-22)

A pesar de esta irregularidad en la participación, una parte considerable del alumnado nacido en otros países y el alumnado nacido en España con su padre y / o madre nacida en otros países, han manifestado haberse implicado y motivado mucho en este crédito, tal como se resume en la tabla 10.9: *“he participado bien y con ganas”* (Viviana, 10); *“... porque creo que me he comprometido con el crédito”* (Juan Pablo, 7-8); *“yo creo que he participado, poniendo ganas para que salgan bien las cosas”* (Maria Elena, 13-14). De forma puntual, algunas intervenciones del alumnado nacido en otros países son de una gran relevancia para las temáticas que se plantean en el crédito. Como por ejemplo, la siguiente anécdota que relata la profesora:

“No interpreta las instrucciones de la pizarra y lo dirige a los compañeros de la clase. Las rectificamos. Critica la ambigüedad de las instrucciones (es posible, pero es el único que lo interpreta así, tal vez porque es argentino, y siente la comunicación desde otra perspectiva)” (diario autoreflexivo profesora 7, 6-11)

Este elemento cultural se encuentra implícito en diversos fenómenos que caracterizan la participación del grupo. Desde los inicios del programa pudo observarse dos momentos o situaciones que evidenciaban las grandes dificultades para participar de forma activa: el trabajo en pequeño grupo y la puesta en común de las reflexiones de cada actividad.

EL TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO

En el trabajo en pequeño grupo la tendencia natural de agrupación del alumnado tenía inicialmente un componente bastante señalado de género y sobre todo, de cultura. El alumnado espontáneamente tendía a agruparse con el alumnado de su mismo sexo y separados entre dos grupos bastante marcados: el grupo de autóctonos (nacidos en España, y algunos con padre o madre nacida en otros países) y el grupo de no autóctonos (nacidos en otros países, todos de Latinoamérica). Esta tendencia desde los inicios, se intentó paliar a través de técnicas dirigidas de agrupación, con el objetivo básico de mezclar sexo y cultura. En este tipo de agrupaciones mixtas, se evidencian ciertas reticencias iniciales: *“bueno, hubo una cierta reticencia a algunas parejas, ponerse algunos con algunas, por el hecho de hacerlo chico – chica”* (entrevista 10 profesora, 8-9).

Estas técnicas además de superar tendencias de exclusión, también nos han permitido trabajar otras competencias que favorecen la comunicación intercultural entre el alumnado, tal como expone la profesora:

“Los grupos estuvieron bien planteados, porque si no siempre va cada oveja con su pareja y la misma dinámica de grupos. Así entre unos y otros se compensan se protegen, se equilibran. Y es bueno trabajar la parte afectiva de la comunicación intercultural: que sean capaces de trabajar con cualquiera. A nivel de centro, dentro de la misma cultura es cuando se ve en tutorías o al final de las clases, cuando un niño, por la razón que sea, por su carácter, es rechazado por el grupo. Eso genera una relación en negativo que saca chispas y eso no hay quien lo arregle” (entrevista 8 profesora, 20-28).

LA PUESTA EN COMÚN

Por otra parte, en la puesta en común de las reflexiones ha sido habitual, especialmente en los inicios del programa, la participación de un núcleo de alumnado concreto (mayoritariamente personas autóctonas), que a finales del programa se empezó a romper. Este fenómeno se observa por ejemplo en las siguientes evidencias: *“interviene mayoritariamente alumnado autóctono que tiende a sentarse en la parte delantera de la clase”* (registro observacional investigadora 3, 7-8); *“algunas alumnas nacidas en*

países latinoamericanos están calladas” (registro observacional investigadora 4, 44-45).

Progresivamente, que se adquiere un clima más activo y participativo, la espontaneidad fluye, y un mayor número de alumnado de diferentes referentes culturales, participa más activamente: *“en la puesta en común, la participación es mucho más espontánea de lo habitual: mientras cada grupo expone, otras personas intervienen”* (registro observacional investigadora 14, 20-22).

“Interesantes aportaciones de dos chicas: una argentina y la otra mejicana, sobre ejemplos de palabras en castellano con diversos significados en sus países y en España” (registro observacional investigadora 2, 44-46)

“Interesante intervención de un alumno argentino con expresiones y ejemplos que ilustraban los contenidos de la actividad. Ha ayudado mucho su intervención, sobre todo al alumnado autóctono que ha quedado perplejo con los ejemplos” (registro observacional investigadora 24, 49-53).

Como se evidencia en estas citas, la participación de la totalidad del alumnado se manifiesta como un enriquecimiento para el aula y para una gran parte del alumnado.

4.2 LA MOTIVACIÓN: LA LLAVE PARA EL APRENDIZAJE

La motivación del alumnado es un aspecto esencial para el proceso de aprendizaje del alumnado. Desde la evaluación de proceso, la alta motivación del alumnado junto a un clima cálido y afectivo en el aula, han sido dos de los aspectos más relevantes que han repercutido favorablemente en el desarrollo y mejora de las competencias comunicativas interculturales del alumnado, tal como se resume en la tabla 10.8.

En general, a pesar de evidenciarse una alta motivación del alumnado en la totalidad de las actividades, parece ser que todo el alumnado no está motivado en la misma medida. Desde la perspectiva de la profesora las chicas están más motivadas que los chicos; y los chicos más motivados son todos autóctonos:

“Si. En general si, pero por ejemplo, hay gente que no está motivada, como es Luis Miguel, Julio Armando, Jorge Miguel, ... o sea, las chicas están motivadas todas, es curioso: el sector femenino está motivado sin reservas; en cambio, el sector masculino, hay concretamente grupos que habría que deshacer como Julio Armando, Luis Miguel y Pablo José, que no están motivados para nada. Luis Raúl, Ibrahim, Manel y Juan, muy bien. Jorge Miguel, depende de con quien. Y Juan Pablo que se ha enganchado. Pero hay tres concretamente, que no están motivados para nada, que están aquí, y en cualquier otra asignatura estarán igual. Creo” (entrevista 3 profesora, 29-37)

Tabla 10.10 Valoraciones generales del alumnado sobre los aspectos positivos y negativos, según el género y el lugar de nacimiento

		Chicas	Chicos
Nacimiento en España	Aspectos valorados como positivos (motivadores)	<p>... eran bastante divertidas (Roser, 11)</p> <p>Las actividades que más me han gustado son las que tenías que actuar porque a mi me gusta mucho actuar y hago teatro (Roser, 13-14)</p> <p>Se lo pasaría muy bien y conocería a gente nueva (Roser, 19-20)</p> <p>... trabajaba con los compañeros, me caen bien (Roser, 26)</p> <p>La que me ha gustado más es la de informática (epals, investigando la comunicación intercultural en IES), la de los ferrocarriles, y la de la flexibilidad. Porque todas son distintas, divertidas, en general, las más divertidas (Rosa, 14-17)</p> <p>...puede gustar a mucha gente que le gusta conocer cosas de otras culturas (Rosa, 23-24)</p> <p>Me gustó la actividad de subir a hablar a través de internet con personas de diferentes culturas (epals) y la actividad de los ferrocarriles (¿dónde están los ferrocarriles?) (Lucía, 11-13)</p> <p>... para aquellas personas a las que les guste el teatro (Lucía, 19-20)</p> <p>Las que más me han gustado la de informática (epals, investigando la comunicación intercultural) y la de los ferrocarriles. Porque son las que más me han divertido (Julia, 11-13)</p> <p>... lo recomendaría porque he conocido a bastante gente (Julia, 21)</p> <p>La actividad que me gustó más fue la de los ferrocarriles porque no había que escribir mucho y fue divertida (María, 11-12)</p> <p>Las que más me han gustado son la flexibilidad, los ferrocarriles y el ordenador (epals, investigando la comunicación intercultural en el IES), porque son actividades diversas que nos ayudan a aprender muchas cosas (Montse, 13-16)</p>	<p>La que más me gustó es la de los ferrocarriles. No había que escribir (Roger, 10-11)</p> <p>Las que más me gustaron las de teatro porque participas más y son más divertidas (Manel, 13-14)</p>



Aspectos negativos	<p><i>Las actividades que me gustaron menos son las que teníamos que hacer fichas, porque tenías que escribir cosas incesables (Roser, 16-17)</i></p> <p><i>La que menos me gustó es la de la comunicación no verbal y la de los gestos porque han sido menos amenas y me han aburrido (Rosa, 19-21)</i></p> <p><i>La que menos me ha gustado es la de la flexibilidad. Si me gustó pero quizás es la que menos. Tampoco me gustó mucho la de la comunicación no verbal (Lucía, 15-17)</i></p> <p><i>Las que menos me han gustado son la de la comunicación no verbal y la de los gestos, porque se me han hecho muy pesadas. (Julia, 15-17)</i></p>	<p><i>... porque hay que escribir mucho (Roger, 16)</i></p>	
Nacimiento fuera de España	Aspectos valorados como positivos	<p><i>La actividad que más me gustó fue la de cómo tratar a una persona extranjera (¿dónde están los ferrocarriles?). Cuando llega alguna persona que no conocemos y si sabemos que no habla nuestro idioma, no sabemos qué hacer: si seguir allí o alejarnos. Entonces con esta actividad he aprendido muchas formas para poder hacer amigos de otros lugares (Maria Elena, 16-22)</i></p> <p><i>Algunas actividades fueron difíciles, a uno le daba vergüenza hacer el teatro (Maria Elena, 35-36)</i></p> <p><i>La que más me gusto fue cuando participamos en ese trabajo de la panadería (la panadería de Manuel) porque es muy divertido (Nancy, 12-15)</i></p>	<p><i>La actividad que me gustó más fue la de los gestos (la comunicación no verbal). Te diviertes y sientes más o menos lo que sienten los sordomudos (Juan Pablo, 14-16)</i></p> <p><i>Las que más me han gustado las de teatro. Me gustaba salir al frente (Pablo José, 10-11)</i></p> <p><i>La que más me gustó fue subir al aula de informática (epals) porque es algo que podré seguir haciendo después del crédito (Luis Raúl, 11-12)</i></p> <p><i>Me han gustado más las de ordenador (epals, investigando la comunicación intercultural en el IES) porque era la más fácil (Julio Armando, 9-11)</i></p> <p><i>La que más me gusto fue cuando subíamos a la sala de ordenador porque he aprendido a usar el ordenador (Luis Miguel, 11-12)</i></p>
Aspectos negativos	<p><i>... algunas actividades fueron un poco aburridas (Maria Elena, 33)</i></p> <p><i>Cuando las profesoras no estaban fuera había desorden (Maria Elena, 31-32)</i></p> <p><i>Lo que menos me ha gustado fue llenar las fichas por escribir (Nancy, 17-18)</i></p>	<p><i>No me gustaron las de tanto copiar. No me gusta anotar (Juan Pablo, 17-19)</i></p> <p><i>Sólo se trataba de no tener vergüenza (Juan Pablo, 30)</i></p> <p><i>Las que menos me han gustado las de hacer fichas. Me da palo (Pablo José, 13-14)</i></p> <p><i>La que menos me gustó fue la de la flexibilidad, me pareció muy aburrida (Luis Raúl, 14-15)</i></p> <p><i>La que menos me ha gustado es la de actuar muchas veces seguidas porque cansaban (Julio Armando, 13-14)</i></p> <p><i>Lo que menos me gustó fue llenar fulls (hojas), porque era muy aburrido (Luis Miguel, 14-15)</i></p>	
Familia fuera de España	Positiv	<p><i>Las que más me han gustado es cuando actuábamos porque me gusta mucho actuar (Viviana, 12-13)</i></p> <p><i>Me han gustado las que he salido a actuar porque me gusta hacer teatro (Marlene, 10-11)</i></p>	<p><i>Me han gustado las de teatro porque era más divertido verlos actuar y actuar tu también (Ibrahim, 13-14)</i></p>
Negativo	<p><i>Lo que menos me gustó es tener que responder a lo que más te ha gustado, que menos y por qué, porque en ese momento el crédito se volvía como una clase normal (Viviana, 15-17)</i></p> <p><i>Las que menos me han gustado es en las que había que escribir mucho. No me gusta escribir (Marlene, 13-14)</i></p>	<p><i>Lo que menos me gustó fueron las fichas, porque eran muy aburridas y todas eran muy parecidas (Ibrahim, 16-17)</i></p>	

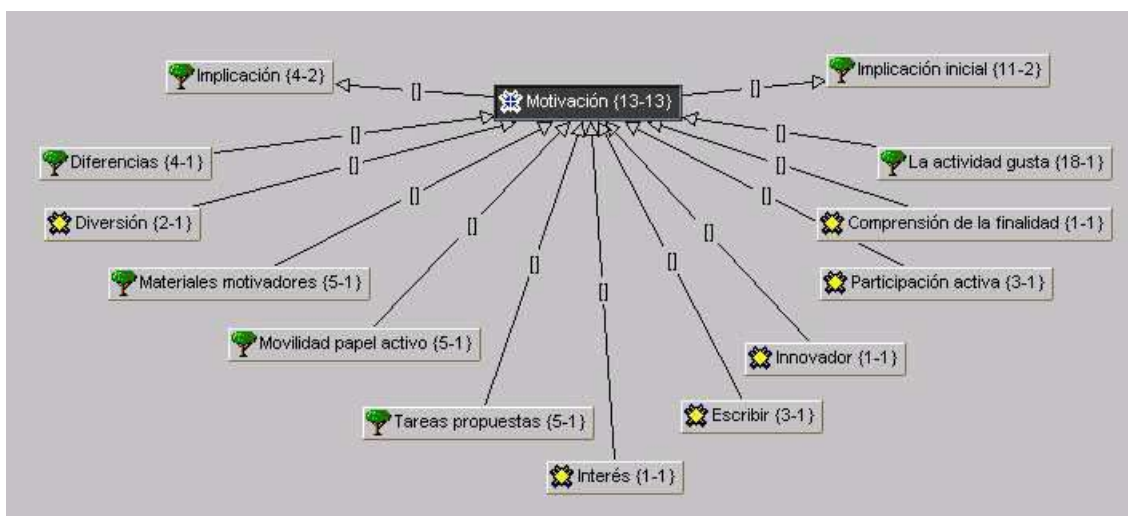
No obstante, desde las valoraciones finales del alumnado puede observarse que en general, todo el alumnado tiene una valoración bastante positiva del programa, tal como se presenta en la tabla 10.10. De hecho, la propia profesora cambia de planteamientos más adelante y sostiene que incluso una parte del alumnado con dificultades, parece

motivarse en el crédito variable: “ves como en este tipo de créditos, estos niños que van un poco perdidos aquí funcionan, y eso les motiva” (entrevista 5 profesora, 7-9).

Concretamente, entre las valoraciones positivas y negativas del alumnado parece no presentarse grandes diferencias en función del sexo, ni en función del lugar de nacimiento del alumnado. Entre chicos y chicas, y entre las personas nacidas en España y fuera de ella, parecen reiterarse los mismos juicios valorativos: valorar la estrategia de la dramatización, la posibilidad de relacionarse con más personas, aprendizajes,...; y valorar de forma negativa, sobre todo tener que escribir en las fichas de reflexión.

El constructo de la motivación sin embargo, es un elemento bastante complejo y multidimensional, tal como se ha manifestado en la evaluación de proceso actividad por actividad.

Fig.10.3 Estructura de la motivación surgida del análisis de la perspectiva de la profesora y la observadora participante



Concretamente, desde las observaciones de la profesora y la investigadora, la motivación va íntimamente relacionada con aspectos como la implicación, la diversión, la participación activa y el interés que suscita en el alumnado. De esta forma, se plantea que el programa de comunicación intercultural ha favorecido la motivación del alumnado, ya que ha sido innovador, ha facilitado la comprensión de la finalidad de las actividades, las tareas propuestas han sido motivadoras, ha fomentado la movilidad espacial del alumnado, los materiales han sido motivadores. Aunque el exceso de escritura ha podido ser un elemento poco motivador. Todos estos aspectos que

configuran el concepto de motivación de la profesora se presentan en la figura 10.3, contemplando a la vez ciertas diferencias en la motivación entre el alumnado.

El alumnado manifiesta en cambio, que ha estado motivado gracias a un clima afectivo adecuado. Relata de forma similar a las observaciones de la profesora e investigadora, que las actividades han gustado básicamente por contener la técnica de la dramatización (ocho alumnos / as), contenidos culturales, han valorado los aprendizajes que han obtenido, y han valorado las relaciones interpersonales que se han establecido en el aula. Por otra parte, también han confesado que no ha sido de su agrado tener que escribir en las fichas (10), o el desorden presente en algunas sesiones (1).

Fig.10.4 Estructura de la motivación surgida del análisis de la perspectiva del alumnado



A continuación presentamos un poco más en detalle cómo algunos de estos elementos se han evidenciado como altamente motivadores para el alumnado, favoreciendo los procesos de enseñanza – aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural.

4.2.1 LA BÚSQUEDA DE UNA METODOLOGÍA MOTIVADORA

De hecho entre los elementos destacados como motivadores para el alumnado, la técnica de la dramatización ha sido observada desde diversas perspectivas: “*el alumnado estaba motivado por la representación teatral*” (diario autoreflexivo profesora 4, 5-6). De hecho, en las valoraciones finales del alumnado resumidas en la tabla 10.10, ya se puede vislumbrar la importancia de esta técnica: existen once referencias a la valoración positiva de la dramatización, y de aquellas actividades del programa que hacen uso de ella. La profesora argumenta que al alumnado les motiva mucho esta técnica por la movilidad espacial que supone:

“Yo creo que sí. Precisamente porque ellos están esperando el teatro y a parte en general, les gusta tenerse que levantar moverse. La dinámica facilita mucho. Cuando están escribiendo o quietos en sus mesas se sienten un poco reprimidos, hay niños que no, pero en general los chicos a estas edades todavía necesitan moverse” (entrevista 4 profesora, 11-15)

Al mismo tiempo, otro elemento metodológico que ha destacado por su capacidad de implicar y motivar al alumnado, ha sido la dinámica. Han resultado muy motivadoras las dinámicas que se llevan a cabo al inicio para hacer reflexionar al alumnado sobre algunas cuestiones presentes en ella, de forma posterior a su ejecución: *“empezar por la dinámica ha sido más acertado en este sentido”* (registro observacional investigadora 23, 37-40).

En este sentido, este tipo de dinámicas además de promover la motivación del alumnado también incide en su participación e implicación, tal como manifiesta la profesora:

“Yo creo que a estas alturas como están cansados, les va más entrarles por la dramatización y que tengan que cambiar de sitio en clase y que no estén otra vez sentados en la dinámica de espectador. Y en cambio les gusta más entrar en la de actor, participar” (entrevista 11 profesora, 10-13)

Al mismo tiempo, el alumnado valora de forma muy positiva la diversión en las actividades. Quizás por este motivo las dinámicas hayan tenido esa eficacia. Concretamente, en las valoraciones finales del alumnado de la tabla 10.10, se dan seis referencias a la importancia de la diversión como aspecto positivo, y cuatro referencias al aburrimiento como aspecto negativo. Ambos elementos pueden ser identificados como antónimos en esta doble dirección: entre la diversión y el aburrimiento. En este sentido, se identifican como actividades divertidas: *“¿dónde están los ferrocarriles?”*, *“epals”*, *“investigando la comunicación intercultural en tu IES”*, *“la flexibilidad”*, *“la comunicación no verbal”* y *“la panadería de Manuel”*. Mientras que desde algunas perspectivas, se identifican como aburridas: *“la comunicación no verbal”* y *“la flexibilidad”*.

Finalmente, es destacable como el alumnado valora de forma muy negativa tener que expresarse a través de la escritura. Este aspecto se ha valorado desde las diferentes

perspectivas, pero quizás es a través del propio alumnado cuando este elemento cobra una especial incidencia. Concretamente, tal como se presenta en la tabla 10.10, se presentan diez referencias negativas acerca de escribir durante el programa.

A las actividades, también es cierto, hay que añadir que de forma excepcional, se le ha pedido al alumnado un exceso de materiales escritos que no formaban parte explícitamente del programa, sino de su evaluación para esta investigación.

4.2.2 LOS MATERIALES DE APRENDIZAJE

Los materiales de aprendizaje representan un elemento bastante motivador, que ha sido destacado desde diversas perspectivas. Concretamente, la profesora valora las actividades que tienen contenidos y objetivos de competencias afectivas: *“observo que en las actividades afectivas se implican mucho más”* (diario autoreflexivo profesora 5, 9-10). Una parte del alumnado, manifiesta en sus valoraciones finales recogidas en la tabla 10.10, como uno de los aspectos que resultan motivadores son los contenidos generales del programa: *“las que más me han gustado son la flexibilidad, los ferrocarriles y el ordenador, porque son actividades diversas que nos ayudan a aprender muchas cosas”* (Montse, 13-16).

Desde perspectivas más amplias, se comenta como gran parte de los contenidos han sido muy novedosos para el alumnado, aspecto que ha supuesto grandes índices de motivación hacia estos nuevos contenidos:

“Si. Bueno yo creo que lo observamos después cuando fueron encontrando estos términos y muchos de ellos no los conocían. Bueno, racismo, etc.; no, pero sobre todo la palabra estereotipo, etnocentrismo, y xenofobia no lo sabían. Entonces yo creo que les interesó” (entrevista 9 profesora, 18-22)

De hecho el propio alumnado valora aquellas actividades por tratarse aspectos excepcionales que no acostumbran a estar presentes en los curriculums escolares: *“me ha parecido bien porque ha sido una actividad diferente que hemos utilizado una forma de comunicar diferente, a partir de los gestos..”* (valoraciones del alumnado, actividad ¿dónde están los ferrocarriles?). Tal como comenta la profesora, hay algunos

contenidos que el alumnado atiende con sorpresa, ya que no acostumbran a ser objeto de estudio habitual:

“Les gustó, les engancha el que se hable en términos coloquiales, porque piensan que va a ser una cosa académica más de lenguaje, más correcto, y que el lenguaje coloquial también se valore y se considere para la comunicación pues es un agrado” (entrevista 12 profesora, 46-49)

Desde la perspectiva de la profesora el lenguaje coloquial gusta al alumnado. Posiblemente esta reflexión siga en la línea de algunas de las conclusiones de Garcés (2002) en cuanto a la percepción del profesorado de Secundaria acerca del tipo de lenguaje del alumnado: coloquial y pobre de recursos.

Desde la observación participante y desde la perspectiva del alumnado y la profesora, se ha puesto de manifiesto también la capacidad de motivación de aquellas actividades que parten de contenidos y situaciones muy cercanas al alumnado: *“...lo veo en que se divierten; como además los caracoles en Catalunya se toman mucho, y a muchos de ellos no les gustan nada, fue muy divertido”* (entrevista 6 profesora, 10-12).

“Si. Yo creo que les ha llamado la atención el tener que explicarle algo a una persona que no conoce nada de su idioma, y en seguida recurrieron a los gestos y a sus recursos” (entrevista 11 profesora, 15-17)

Al mismo tiempo, el tipo de soporte es bastante importante para favorecer la motivación del alumnado. En este sentido, el uso de tarjetas, murales de colores, e incluso imágenes en viñetas se han revelado como elementos motivadores, desde diversas perspectivas: *“yo creo que les ha interesado especialmente, por esto: es un poco como un comic”* (entrevista 8 profesora, 74-75). De forma similar, el uso de espacios poco habituales, como el aula de informática, así como los recursos informáticos, también son elementos que han resultado ser muy motivadores para el alumnado: *“la que más me gusto fue cuando subíamos a la sala de ordenador porque he aprendido a usar el ordenador”* (Luis Miguel, 11-12); *“la que más me gustó fue subir al aula de informática porque es algo que podré seguir haciendo después del crédito”* (Luis Raúl, 11-12).



culturas (epals) y la actividad de los ferrocarriles (¿dónde están los ferrocarriles?)“ (Lucía, 11-13); *“se lo pasaría muy bien y conocería a gente nueva”* (Roser, 19-20); así como nacidas en países latinoamericanos:

“La actividad que más me gustó fue la de cómo tratar a una persona extranjera (¿dónde están los ferrocarriles?). Cuando llega alguna persona que no conocemos y si sabemos que no habla nuestro idioma, no sabemos qué hacer: si seguir allí o alejarnos. Entonces con esta actividad he aprendido muchas formas para poder hacer amigos de otros lugares” (Maria Elena, 16-22)

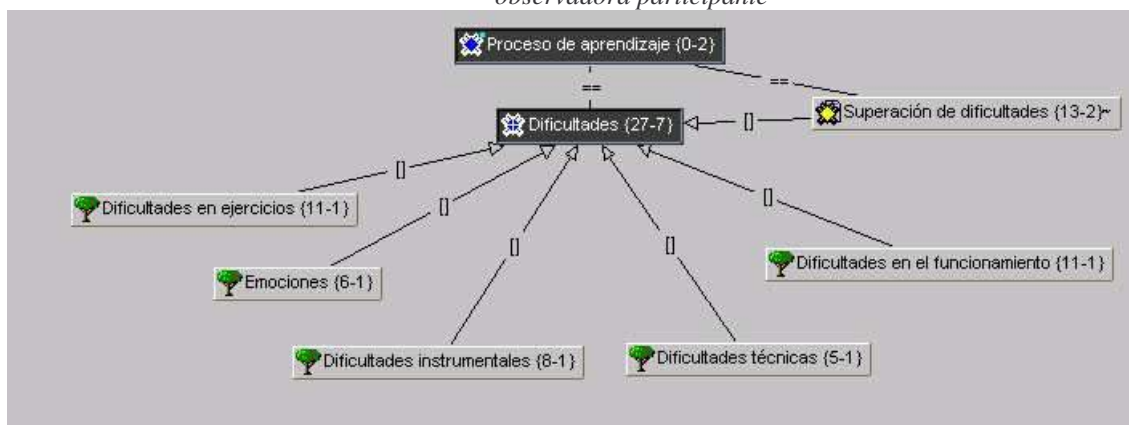
Por parte del alumnado se valora la actividad *epals* como la mejor de todas (en las valoraciones actividad por actividad, y en las valoraciones finales). Curiosamente, esta actividad es la única que tiene como base el conocimiento con alumnado de otros lugares; y por tanto tiene como objetivo fomentar la comunicación y las relaciones interculturales del alumnado con nuevas amistades. Quizás este elemento es un poderoso mecanismo de motivación que, además, puede fomentar actitudes positivas hacia la comunicación intercultural.

4.3 OBJETIVOS EDUCATIVOS Y OTRAS APORTACIONES

En este apartado pretendemos concretar las aportaciones del programa en el desarrollo y mejora de la competencia comunicativa intercultural del alumnado participante. Cobran especial incidencia los objetivos educativos planteados de forma general del crédito variable, y específica para cada actividad que lo integra. No obstante, como toda intervención educativa también se han tenido en consideración otras aportaciones, que aunque inicialmente no estuvieron previstas, no por ello, tienen una importancia menor para el desarrollo integral del alumnado y su inmersión en la comunicación intercultural.

De este modo, en los siguientes apartados centramos el análisis en las evidencias del desarrollo de tales competencias en el alumnado, cobrando una especial relevancia el análisis de los materiales y productos de evaluación que el alumnado ha ido creando a lo largo de las sesiones, así como de sus opiniones y valoraciones sobre sus progresos y aprendizajes desarrollados.

Fig.10.6 Estructura de los aprendizajes surgida del análisis de la perspectiva de la profesora y la observadora participante



La superación de algunas de las dificultades encontradas durante el curso ha orientado el proceso de aprendizaje del alumnado. Desde la observación de la profesora y la investigadora, el análisis se ha centrado en estas dificultades y en su posible superación; aspectos que a menudo orientan las intervenciones pedagógicas. En este sentido, destacan la valoración de estas dificultades relacionadas con consignas concretas de algunas actividades, así como dificultades con el funcionamiento o metodología de algunas dinámicas. Estos aspectos serán ampliamente desarrollados en un futuro apartado referente a las valoraciones de las actividades. Por otra parte, también se distinguen algunas dificultades instrumentales y técnicas del alumnado (sobre todo en habilidades informáticas); dificultades que el propio alumnado también ha señalado. Finalmente, algunas emociones como la vergüenza, también han podido dificultar algunos procesos, tal como también ha manifestado el alumnado.

Desde la triangulación de estos análisis (materiales y opiniones del alumnado, y las valoraciones de la profesora y de la observadora participante) podemos concluir que efectivamente la totalidad de las actividades han logrado alcanzar sus objetivos propuestos en buena parte del alumnado. Tal como un alumno y una alumna valoran en su proceso de aprendizaje, ser conscientes de haber superado el objetivo general de mejorar sus capacidades para comunicarse y relacionarse con personas de otras culturas: “yo he aprendido a llevarme bien con gente de diferentes culturas, también a participar con otra gente de otra cultura” (Luis Miguel, 3-4); “aprendí a respetar diferentes culturas, a poder comunicarme mejor con la gente” (Viviana, 3).

- Concienciar sobre la falta de equivalencia lingüística en diversos idiomas. Algunos ejemplos de evidencias: *“he aprendido que las traducciones literales no siempre se entienden en otros idiomas y también las onomatopeyas son diferentes en los idiomas”* (actividad 1, ficha, Ibrahim); *“he aprendido que hay expresiones que pensamos que todo el mundo entiende pero que en realidad no significan lo mismo en todos los países”* (valoraciones finales, Julia, 3-5).
- Iniciarse en la superación de la posible barrera comunicativa que supone la falta de equivalencia lingüística. Algunos ejemplos de evidencias: *“he aprendido que no hace falta saber muchos idiomas para comunicarte con gente de otro país”* (valoraciones finales, Rosa, 3-4)
- Conocer como algunas diferencias culturales afectan a la comunicación intercultural, respecto al significado y uso de la mirada, las distancias personales y expresiones gestuales. Algunos ejemplos de evidencias: *“... tienes que fijarte en lo que haces en una conversación porque el otro puede mal interpretarlo”* (actividad 2, hoja de reflexión, Manel)
- Conocer cómo la cultura incide en el modo de entender el tiempo, la jerarquía, el gusto, las tendencias de alto y bajo contexto y del individualismo – colectivismo, el uso del silencio o en cómo escuchas y dar la propia opinión; y cómo ello influye en la comunicación intercultural. Algunos ejemplos de evidencias:

“He aprendido a preguntar quien va primero y antes de pasar a otra persona, preguntarle a ésta si le parece bien que pase antes que ella. Hay que tratar a las personas con respeto, (...) pero la otra persona se puede sentir molesta. Por tanto se tiene que vigilar como es cada uno e intuir como puede ser tratada” (actividad 4, hoja de reflexión, Montse)

Estos objetivos se desprenden básicamente del análisis de los materiales y productos de evaluación del propio alumnado, aunque también se valoran a través de la opinión de la profesora, como en algunas actividades concretas donde se valoran los comentarios del alumnado en la puesta en común: *“las respuestas a las reflexiones fueron maduras y acertadas al tema”* (diario autoreflexivo profesora 8, 9-10). Incluso se valoran las opiniones del propio alumnado, haciendo referencia a su propio proceso de aprendizaje a lo largo del programa, y también en finalizar el mismo.



Tabla 10.11 Valoraciones generales del alumnado sobre sus aprendizajes, según el sexo y el lugar de nacimiento

		Conocimiento diversidad cultural	Conocimiento diversidad comunicativa verbal	Conocimiento diversidad comunicativa no verbal
Nacimiento en España	♀	<p>... conocer cosas de otras culturas (Rosa, 24)</p> <p>He aprendido que cada persona tiene una forma diferente de pensar y actuar (María, 3-4)</p> <p>He aprendido a comprender a personas de otras culturas (Montse, 3)</p>	<p>... Y que las expresiones traducidas a otro idioma literalmente suelen llevar problemas de entendimiento (Rosa, 4-6)</p> <p>He aprendido que hay expresiones que pensamos que todo el mundo entiende pero que en realidad no significan lo mismo en todos los países (Julia, 3-5)</p> <p>He aprendido que no hace falta saber muchos idiomas para comunicarte con gente de otro país (Rosa, 3-4)</p>	
	♂			<p>Aprendí que la comunicación se presenta en muchas formas diferentes y son necesarias en una misma lengua que en dos lenguas diferentes (Manel, 3-5)</p>
Nacimiento fuera España	♂	<p>Aprendí que la comunicación es necesaria tanto verbal como en gestos y que se puede aprender cosas de gente de otras culturas (Juan Pablo, 3-5)</p> <p>Aprendí que la comunicación verbal y no verbal, sirven para conocer a la otra persona (Pablo José, 2-4)</p>		
Familia fuera España	♀	<p>He conocido más cosas de mis amigos y he conocido a más gente (Marlene, 3-4)</p>		
	♂		<p>He aprendido que la comunicación intercultural es a veces difícil, por ejemplo las frases hechas son diferentes y no siempre entienden lo que quieres decir (Ibrahim, 3-5)</p>	

En este sentido, al finalizar el crédito variable que contenía la aplicación del programa, el alumnado realizó sus valoraciones acerca de sus aprendizajes, que se resumen en la tabla 10.11. En ella, se pueden observar ciertas diferencias entre lo que ha comentado el alumnado y su sexo y lugar de nacimiento. Básicamente, puede observarse como mayoritariamente las chicas son concientes de haber aprendido aspectos cognitivos; mientras que el alumnado nacido fuera de España parece sólo destacar aspectos de diversidad cultural, sin hacer mención de la diversidad comunicativa.

De hecho, las diferencias entre el alumnado nacido en España del que ha efectuado el proceso de emigración, se habían detectado a lo largo de la aplicación del programa:

“A nivel de objetivos cognitivos, yo no sé si son tan conscientes los de aquí, a que esas diferencias culturales en la forma de mirar, al acercarse o no, no sé (...). Es posible que los de fuera, Maria Elena,.. es más patente que son conscientes ya de entrada, de esas diferencias culturales. Lo que yo no sé si los de aquí, son capaces de dejarse de mirar el ombligo, vaya. Yo sigo pensando que se centran en ellos mismos y su circunstancia que les rodean” (entrevista 3 profesora, 71-78)

Durante las sesiones, tanto la profesora como la observadora participante coincidieron en detectar como el alumnado nacido en otros países tenía un mayor grado de conciencia y conocimiento acerca de la diversidad comunicativa verbal y no verbal, ilustrando las sesiones con ejemplos vivos de su experiencia transcultural en Latinoamérica y España. Mientras que la mayoría del alumnado autóctono desconocía por completo este tipo de contenidos.

4.3.2 MEJORANDO LA COMPETENCIA AFECTIVA PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La competencia comunicativa intercultural afectiva ha sido desarrollada a través de las tres actividades siguientes: *“el taller de teatro”*, *“investigando la comunicación intercultural en tu IES”* y *“¿con quien sí?¿con quien no?”*. Estas actividades han tenido como objetivos generales el desarrollo de emociones positivas hacia la comunicación intercultural y la superación de emociones negativas que pueden dificultar la comunicación intercultural. En general, las valoraciones actividad por actividad evidencian la superación de este objetivo y los objetivos específicos de cada una de ellas.

Para ello, se han empleado seis sesiones en total; aproximadamente la mitad de las dedicadas al componente cognitivo. Esta dedicación menor al componente afectivo responde a los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, donde las puntuaciones

más elevadas respondían a este componente, detectando serias necesidades en los aspectos cognitivos y comportamentales.

Desde las diferentes evidencias parece destacar la superación progresiva de una parte del alumnado respecto a la totalidad de los objetivos específicos planteados en las actividades de corte afectivo: *“tienen más recursos de los que parecía al empezar; en esta actividad se refleja muy bien las capacidades afectivas de cada uno”* (diario autoreflexivo profesora 5, 11-13); *“si, porque puedo cambiar de actitud”* (actividad 5, ficha, Ibrahim). Concretamente, hacemos referencia a los siguientes objetivos específicos:

- Iniciarse en la superación de la ansiedad como emoción negativa para la comunicación intercultural. Algunas evidencias de ejemplo: *“he aprendido a comprender a personas de otras culturas, a no tener tanta vergüenza”* (valoraciones finales, Montse, 3-4)
- Iniciarse en el desarrollo de la confianza y de la capacidad de disfrutar de la comunicación intercultural. Algunas evidencias: *“cada vez más para podernos conocer más y que tengamos confianza”* (actividad 5, ficha, Nancy)
- Iniciarse en el desarrollo de la capacidad de la empatía. Algunas evidencias: *“he aprendido cómo puede sentirse la otra persona”* (actividad 5, ficha, Montse)
- Detectar estereotipos y actitudes discriminatorias e iniciarse en su superación. Algunos ejemplos de evidencias: *“creemos que deberíamos conocerlos personalmente sin intuir su actividad personal”* (actividad 8; ficha grupal; Lucía, Manel y Montse)
- Motivar al alumnado hacia la comunicación intercultural, iniciándolo en su implicación en la interacción. Algunas evidencias de ejemplo: *“me interesó conocer como son los demás, las diferencias”* (actividad 9, valoraciones del alumnado); *“aprendí que la comunicación es necesaria tanto verbal como en gestos y que se puede aprender cosas de gente de otras culturas”* (valoraciones finales, Juan Pablo, 3-5)
- Iniciarse en la superación de actitudes de juzgar a las demás personas. El alumnado parece haber mejorado algunas actitudes negativas; tal como señalan en sus valoraciones finales (tabla 10.11). Algunos ejemplos de evidencias: *“tienen*

facilidad por adaptarse, hacerse amigos y desechar prejuicios; ha habido un cambio favorable de actitudes en algunos alumnos” (diario autoreflexivo profesora 1, 26-29); “aprendí a no juzgar a las personas por su físico” (actividad 8, valoraciones del alumnado)

- Iniciarse en el respeto a las diferencias culturales. Ésta es una actitud positiva hacia la comunicación intercultural que seguramente surge como consecuencia del desarrollo de competencias cognitivas, como las comentadas en el subapartado anterior. Algunos ejemplos de evidencias: *“me he dado cuenta que en el colegio hay muchas culturas y las he aprendido y las respeto”* (hoja de reflexión, Viviana)

Algunos de estos objetivos derivan en nuevos logros que también son básicos para la comunicación intercultural, como son la superación de algunos obstáculos personales como el etnocentrismo. En este sentido, una alumna confiesa haber superado ciertas actitudes etnocéntricas: *“he aprendido a que no siempre he de pensar en mi misma y que hay otras personas alrededor”* (actividad 6, ficha, Montse).

En las valoraciones del alumnado al finalizar el crédito, destacan tres elementos básicos que reconocen como importantes en su formación: el respeto a las diferencias culturales, la superación de emociones negativas y en un caso, la superación de la actitud de juzgar a las personas, tal como se presenta en la tabla 10.12.

Tabla 10.12 Valoraciones generales del alumnado sobre sus aprendizajes, según el sexo y el lugar de nacimiento

		Respeto a las diferencias culturales	Superación de emociones negativas	Superación de actitudes de juzgar
Nacimiento en España	♀	<i>Aprendí que hay que respetar a todas las culturas sea la que sea (Roser, 3-4) Es importante para nuestra formación porque nos enseña a respetar a personas de otras culturas (María, 19-20)</i>	<i>He aprendido a no tener tanta vergüenza delante de los demás al realizar diferentes actividades (Lucía, 3-4) He aprendido a comprender a personas de otras culturas, a no tener tanta vergüenza (Montse, 3-4)</i>	
	♂	<i>... a respetar a personas de otras culturas (Roger, 3)</i>		
Nacimiento extranjero	♀	<i>Lo que yo he aprendido (...) también muchas cosas importantes, como el respeto a las personas (Nancy, 3-5)</i>	<i>... mucha vergüenza pero cada vez iba perdiéndola y también con nervios (Nancy, 10-11)</i>	



	♂	<i>Aprendí un poco a respetar y a aguantar a los demás (Luis Raúl, 3) ... he aprendido a respetar un poco más a los demás (Luis Raúl, 20-21)</i>	<i>Aprendí a no tener vergüenza al hablar delante de mucha gente (Julio Armando, 3-4)</i>	
Familia fuera de España	♀	<i>Aprendí a respetar diferentes culturas (Viviana, 3)</i>	<i>... a poder comunicarme mejor con la gente y a perder la vergüenza delante de la gente (Viviana, 3-4) ... nos enseña un poco a perder la timidez (Viviana, 21-22)</i>	
	♂			<i>... y que no se ha de juzgar a la gente por el aspecto (Ibrahim, 5-6)</i>

Por otra parte, además de estas valoraciones a lo largo del transcurso de la aplicación del programa, se han detectado tres tendencias que evidencian la escasa superación inicial de algunas de las competencias afectivas. La evaluación de proceso ha puesto de manifiesto ciertas actitudes que perjudican la comunicación intercultural del grupo de alumnado que configura el crédito variable. Estas actitudes se han desarrollado como objetivos afectivos de aprendizaje, añadidos a la planificación inicial. Concretamente estamos haciendo referencia a los siguientes acontecimientos:

- Una tendencia decreciente de agrupación del alumnado en función del género y una división en dos bloques: de personas nacidas en España y de las nacidas en otros países (Latinoamérica)
- Algunos episodios de actitudes sexistas entre el alumnado
- Un proceso de introducción del català en el aula con grandes rechazos iniciales

Estos tres elementos actitudinales tienen una gran importancia y repercusiones para la competencia comunicativa intercultural. La tendencia a relacionarse únicamente con personas del propio sexo o lugar de nacimiento supone un cierto grado de desmotivación hacia la comunicación intercultural, constituyéndose como una barrera importante. Y por otra parte, las actitudes sexistas y anticatalanistas, evidencian la no superación de ciertas actitudes negativas que perjudican gravemente la comunicación intercultural. Por tanto, estos tres elementos han tenido un peso pedagógico importante en el desarrollo del programa, causando algunas modificaciones en el diseño de la temporalización inicial. Dadas sus repercusiones en el programa, en los siguientes subapartados profundizamos brevemente en ellos.

ROMPER DOS BLOQUES: AUTÓCTONOS VERSUS NO AUTÓCTONOS

La tendencia a agruparse el alumnado con su mismo sexo y lugar de nacimiento, como ya ha sido comentado en el apartado de *la participación en clave cultural* (apartado 4.1 3) ha sido un elemento que se ha trabajado a lo largo del crédito variable, tanto a nivel del trabajo en pequeño grupo como en las puestas en común.

En los inicios de la aplicación del programa, parecían existir dos grupos bastante marcados: el grupo de autóctonos (nacidos en España, y algunos con padre o madre nacida en otros países) y el grupo de no autóctonos (nacidos en otros países, todos de Latinoamérica), tal como la propia profesora detecta:

“Los grupos que son muy claros son los de Lucía, Julia, Rosa, Montse, María, y Roser, Marlene, que son regulares en el trabajo. Y el grupo de Manel y compañía. Y sin embargo, el otro grupo, los latinos, por decirlo de alguna manera, son mas desiguales. María Elena y Nancy, si cuando están juntas. Y con Jorge Miguel. Pero los otros chicos estos, van un poco más de aquella manera” (entrevista 5 profesora, 74-80)

Concretamente, a través de una organización dirigida sobre cómo constituir los grupos de trabajo en cada actividad, se ha conseguido que el alumnado se relacionara y se conociera mutuamente. Al mismo tiempo, que con la ayuda de un clima afectivo adecuado se han podido mejorar gran parte de estas actitudes iniciales. Progresivamente que se adquiere un clima cálido y más abierto a la multiculturalidad, el alumnado parece valorar más el trabajar y relacionarse con el resto de compañeras y compañeros.

Incluso parecen mejorar las relaciones entre el alumnado y la profesora. Tal como la propia profesora indica, sus relaciones mejoran considerablemente con un alumno nacido en Argentina, tanto en el aula como fuera de ella:

“... y por ejemplo, con los alumnos más rebeldes como por ejemplo Julio Armando, yo lo he tenido hace años en castellano y era pasivo total, y ahora sigue siéndolo un poco, pero su actitud ahora, me lo encuentro en el pasillo y "hola seño" ya me saluda. Antes pasaba olímpicamente” (entrevista 5 profesora, 54-58)

En ambas ocasiones parece establecerse un vínculo entre los aspectos de género y culturales. Aunque se trata de acontecimientos demasiado puntuales para realizar tal conexión.

Finalmente, en una de las actividades finales, *epals*, también se pone de manifiesto que un alumno se niega a compartir ordenador con una compañera. De nuevo el alumno no es autóctono (ha nacido en Argentina) y la alumna ha nacido en España. Parece ser que un sector del alumnado manifiesta cierta actitud de rechazo hacia el sexo opuesto: “*algunas dificultades en la cooperación: Julio Armando (argentino) no quiere sentarse con Viviana (valenciana hija de peruanos) porque dice que no quiere trabajar con chicas*” (registro observacional investigadora 16, 16-18). Desde la perspectiva docente, en la segunda manifestación sexista se plantea la necesidad de superar estas actitudes, y es en el último acontecimiento de esta índole, cuando se interviene en el ámbito educativo reflexionando sobre estas conductas con el alumnado. Parece tener cierto efecto en el alumnado, cuando no se identifican nuevamente por parte de profesora y observadora participante, actitudes semejantes, en las cinco actividades siguientes.

Pensamos que el sexismo es un elemento que seguramente se ha trabajado en otros momentos a lo largo del proceso educativo del alumnado, dado que las manifestaciones sexistas que se han dado han sido de carácter muy puntual, y tanto la profesora como el alumnado han reaccionado de forma contundente con mucha naturalidad y eficacia.

SUPERAR EL RECHAZO HACIA EL CATALÁN

Una tercera tendencia hace referencia a las actitudes del alumnado hacia el uso del catalán en el aula. El programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural se ha creado en dos de las lenguas oficiales en nuestro contexto⁷: el catalán y el castellano. Inicialmente, se decidió aplicar la versión catalana dada la trayectoria de inmersión lingüística presente en el centro educativo. No obstante, una vez constituido el grupo de alumnado matriculado en el crédito variable descubrimos que casi la mitad

⁷ Recordamos que las tres lenguas oficiales en Catalunya son el catalán, el castellano y en una región catalana, el aranés.

provenían de países de Latinoamérica y se habían incorporado recientemente a nuestro país.

Desde el grupo de trabajo colaborativo se valoró iniciar el programa en castellano para el alumnado que tuviera dificultades con el catalán. De este modo en el primer encuentro, se utilizó el castellano para la parte oral y el material en dos versiones. La sorpresa fue mayúscula, cuando en el aula casi la totalidad se negó a utilizar las fichas en versión catalana, con abucheos y otras manifestaciones de rechazo abierto. Tan sólo una minoría accedió a utilizar ese material, curiosamente la minoría que se había autoidentificado con la cultura catalana en la evaluación inicial. Desde el grupo de trabajo, fuimos conscientes desde el comienzo de la complejidad de este rechazo, que poco tenía que ver con las dificultades puramente lingüísticas. Así que se decidió proseguir con una orientación mayoritariamente castellana, introduciendo progresivamente el catalán en el aula.

En las siguientes sesiones se procedió a un uso oral mixto con una ligera mayor presencia del castellano, y los materiales en ambos idiomas, dejando que el alumnado escogiera libremente, sin presión alguna. A partir de la actividad 3, empezó a darse una mayor presencia del catalán en las explicaciones orales. Curiosamente, fue en esta actividad donde se desencadenó un nuevo episodio de rechazo abierto al idioma: *“en un momento dado al final de la actividad una alumna habla en catalán en su representación y un número indeterminado de alumnado la abuchean”* (registro observacional investigadora 6, 26-29). Tanto la profesora como la investigadora coinciden en destacar como los abucheos provienen del propio alumnado autóctono, alumnado que no presenta dificultades instrumentales con el idioma. Esta manifestación es tratada en el aula a través de la reflexión acerca del multilingüismo haciendo referencia a la actividad primera de *“la comunicación verbal”*, ampliando así, una sesión más de las inicialmente previstas para esta actividad. Parece ser efectiva, dado que a pesar de ser un aspecto en el que centramos las observaciones tanto la profesora como la investigadora, no se aprecian nuevos episodios de este estilo.

En las siguientes sesiones se impuso de nuevo el bilingüismo oral, para dar paso a una mayor presencia del catalán en la parte escrita. Curiosamente, un mayor número de alumnado permitía el uso de materiales en catalán, muchos de ellos y ellas, no

autóctonos y con algunas dificultades; mientras que una parte del alumnado autóctono seguía siendo reticente al uso de estos materiales. Aunque algunas y algunos progresivamente aceptan en algunas ocasiones.

A partir de la actividad séptima, *epals*, dado su alto componente motivador, se incrementa notablemente el uso del catalán en la parte oral, puesto que en la parte escrita el catalán ya tiene una presencia muy mayoritaria. A pesar de no presentarse reticencias ni quejas de ningún tipo, el idioma que utiliza el alumnado en las puestas en común, en el trabajo en pequeño grupo y en sus conversaciones en general, sigue siendo mayoritariamente el castellano; el catalán se relega a los materiales escritos.

Por este motivo, a partir de la actividad décima, “*la flexibilidad*” se concede una mayor observación al idioma que utiliza el alumnado en su expresión oral, y se intenta promover que utilicen el catalán, aunque sin forzar la situación. La lengua materna de la profesora es el castellano y el uso progresivo del catalán por su parte, parece ser un desencadenante bastante potente para el alumnado. No obstante, a pesar de pequeños avances en esta dirección, la única actividad que se desenvuelve mayoritariamente en catalán es la última: “*¿puedes ser un poco más claro?*”. Se trata de una actividad donde en la dinámica tiene una marcada importancia la lectura de los materiales y las propuestas escritas del alumnado. Quizás este sea el causante de la mayor presencia del idioma en la parte oral.

Los pequeños avances ocurridos pensamos que pueden deberse a la incorporación progresiva del idioma en el aula, así como al desarrollo de los aspectos afectivos y comportamentales de la competencia comunicativa intercultural. Ya que los incidentes más presentes de rechazo acontecen durante las actividades de orientación cognitiva.

4.3.3 MEJORANDO LA COMPETENCIA COMPORTAMENTAL PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La mejora de la competencia comportamental para la comunicación intercultural se pretende desarrollar a través de las cuatro actividades siguientes: “*¿puedes ser un poco más claro?*”, “*epals*”, “*la flexibilidad*”, y “*¿dónde están los ferrocarriles?*”. Estas actividades suponen una dedicación de seis sesiones, igual que para la competencia

afectiva. En el caso de las actividades comportamentales, han sufrido duros recortes en su temporalización: se ha respetado el número de actividades previstas, pero algunas de ellas se han reducido en el número de sesiones. En este sentido, los recortes más importantes han recaído sobre las actividades de “*epals*” (reducción a dos sesiones menos) y “*¿puedes ser un poco más claro?*” (reducción a una sesión menos).

Los aspectos comportamentales fueron destacados como bastante necesarios desde la evaluación inicial, no obstante por dificultades en la temporalización han quedado un poco reducidos: tal y como se detalla en el apartado 10.5, los ajustes de la temporalización responden básicamente a modificaciones institucionales de la misma (por salidas escolares, festividades especiales, etc.); y por ajustes en la temporalización de actividades cognitivas y afectivas, habitualmente por adoptar algunos nuevos objetivos que surgen en las dinámicas, tal como se ha visto en los apartados anteriores.

En general, la dimensión comportamental del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural tiene por objetivo general el desarrollo de algunas habilidades verbales y no verbales que favorecen la comunicación intercultural, iniciando al alumnado en la flexibilidad comportamental o adaptación del comportamiento según las circunstancias contextuales.

Desde las observaciones tanto de la profesora como de la observadora participante, se aprecian las extensas necesidades iniciales del alumnado hacia este tipo de competencias comportamentales:

“De los materiales no, de los alumnos sí: cómo simplificaban y qué poco expresivos eran en lo gestual, que recorrían todos a las manos y a los brazos y poco más, la falta de imaginación. En mis observaciones tengo que simplifican mucho, que si de verdad se hubiesen encontrado con un turista... el turista no tendría nada claro. Es un problema de falta de capacidad de... falta de recursos expresivos, falta de imaginación” (entrevista 11 profesora, 38-44)

Durante el progreso del crédito variable, la evolución de la competencia comportamental del alumnado es un aspecto que es mucho más fácil de observar, tanto por parte de la profesora como de la observadora participante: “*si tu les pasaras ahora una encuesta verías como han subido de nivel*” (entrevista 5 profesora, 6-7). El propio

alumnado parece ser consciente también de estos progresos: *“si me pasara de verdad ya no me sentiría tan impotente”* (actividad 11, valoraciones del alumnado); *“... también nos enseña a comportarnos delante de gente de otra cultura”* (valoraciones finales, Viviana, 22-23).

Específicamente, los objetivos que se plantearon y que han sido logrados por buena parte del alumnado, son los siguientes:

- Iniciarse en algunas habilidades verbales: repetición de ideas relevantes, no utilizar expresiones locales o coloquiales, parafrasear o metacomunicarse. Algunos ejemplos de evidencias: *“tuvimos que hablar muy lentamente y en spanglish”* (actividad 9, entrevista, Montse)
- Iniciarse en la flexibilidad comportamental en función del contexto comunicativo. Algunos ejemplos de evidencias: *“para poderme explicar mejor a otras personas y entendernos”* (actividad 12, valoraciones del alumnado)
- Iniciarse en algunas habilidades no verbales como el uso de recursos visuales, gestos adecuados, sin dar por sentada una misma interpretación o pausas frecuentes. Algunos ejemplos: *“si nos volviera a pasar esta situación en la calle sabríamos cómo reaccionar: con papeles, fotografías, mapas, gestos,..”* (actividad 11, valoraciones del alumnado)

Desde las valoraciones finales del alumnado, destacan los aprendizajes realizados en torno a las habilidades verbales y no verbales, tal como se resumen en la tabla 10.13. Aunque curiosamente sólo un chico ha señalado estos elementos, y éste no es autóctono. Por otra parte, un colectivo de alumnado (básicamente chicas y un chico que su madre ha nacido en Marruecos) han señalado ser conscientes de haber mejorado su competencia comunicativa intercultural en general: *“... hemos aprendido a comunicarnos con gente de otros países más fácilmente”* (valoraciones finales, Julia, 24-25); *“es muy útil e importante porque te ayuda a aprender a comunicarse con gente de otros sitios”* (valoraciones finales, Ibrahim, 22-23).



Tabla 10.13 Valoraciones generales del alumnado sobre sus aprendizajes, según el sexo y el lugar de nacimiento

		Habilidades verbales	Habilidades no verbales	Competencia Comunicativa Intercultural
Nacimiento en España	♀	También he aprendido a expresarme con diferentes personas (Lucía, 4-5)	... te puedes comunicar con personas de diferente cultura, por gestos, etc. (Roser, 4-5) He aprendido a comprender a personas de otras culturas (...) y a expresarme sin palabras, con la expresión corporal (Montse, 3-5)	... hemos aprendido a comunicarnos con gente de otros países más fácilmente (Julia, 24-25)
	♀	Lo que yo he aprendido es a comunicarme más con gente de otras partes por medio del ordenador (Nancy, 3-5) Recomendaría el crédito porque así puede comunicarse con personas de diferentes países (Nancy, 20-21)	Yo he aprendido muchas cosas que pueden servirnos mucho como el atender en una tienda a las personas que llegan según el orden, como poder ayudar a otras personas cuando necesitan ir a algún lugar (Maria Elena, 3-6)	Yo he aprendido muchas cosas que pueden servirnos mucho (...) también cómo tratar a las personas que son de otro lugar (Maria Elena, 3-7) Entonces con esta actividad he aprendido muchas formas para poder hacer amigos de otros lugares (Maria Elena, 21-22)
Nacimiento fuera España	♂	Aprendí que la comunicación es necesaria tanto verbal como en gestos y que se puede aprender cosas de gente de otras culturas (Juan Pablo, 3-5)		
Familia fuera de España	♀			Aprendí a respetar diferentes culturas, a poder comunicarme mejor con la gente (Viviana, 3-4) ... también nos enseña a comportarnos delante de gente de otra cultura (Viviana, 22-23)
	♂			Es muy útil e importante porque te ayuda a aprender a comunicarse con gente de otros sitios (Ibrahim, 22-23)

Un elemento destacable, es la progresiva mayor conciencia del alumnado respecto a la necesidad de desarrollar este tipo de competencias para su formación ciudadana: “*puede ser un aprendizaje de formación para el ciudadano*” (actividad 11, valoraciones del alumnado). En un primer momento de conciencia de esta necesidad, se plantean algunas dificultades de la comunicación intercultural auténtica: “*a veces cuesta relacionarse con gente que no sea de su cultura (...) pues que la gente se comunica menos, tiene menos interés en conocer a otras personas y dificulta la comunicación*” (actividad 9; ficha de reflexión; Montse, Juan Pablo y Julio Armando). Se ponen de manifiesto elementos afectivos y comportamentales. En actividades comportamentales posteriores se manifiestan valoraciones acerca de los contenidos que evidencian un mayor grado de

conciencia sobre la necesidad de desarrollar estas competencias: *“para poderme explicar mejor a otras personas y entendernos; porque a veces hay malentendidos y no te entienden bien”* (actividad 12, valoraciones del alumnado). Estas evidencias responden a aspectos puramente comportamentales.

4.3.4 REVISIÓN DEL MODELO INTEGRAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Después de valorar los avances del alumnado comentados en los apartados anteriores, se plantean ciertas valoraciones para el modelo integral de competencia comunicativa intercultural adoptado en esta investigación. A los elementos que les hemos dado cierta prioridad según la evaluación inicial, se añaden otros elementos que surgen de las propias dinámicas generadas en el aula, fruto de la praxis.

De este modo, después de la aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, se verifica la importancia de ciertos elementos que aseguran dicha competencia, así como el planteamiento de otros aspectos que se han ido comentando en los apartados anteriores.

En este sentido, uno de los primeros elementos del modelo de competencia comunicativa comportamental que se verifican después de la aplicación del programa, es la importancia de la unión de aspectos cognitivos y afectivos para la mejora de la competencia comportamental. En la aplicación del programa se dieron prioridad a los aspectos cognitivos seguidamente de los afectivos, para acabar con los aspectos comportamentales.

No obstante, desde las primeras actividades se puso de manifiesto la necesidad de desarrollar competencias afectivas de forma simultánea a las cognitivas, dadas las frecuentes valoraciones negativas del alumnado acerca de aspectos emocionales en juego: *“estar en grupos con gente que no conozco”* (actividad 1, valoraciones del alumnado); *“no saber como sería mi reacción”* (actividad 2, valoraciones del alumnado); *“hablar en público”* (actividad 3, valoraciones del alumnado); *“tener que trabajar con personas que no entienden mi forma de trabajar”* (actividad 4, valoraciones del alumnado).

Al mismo tiempo, desde las actividades iniciales también se desencadenaban aspectos actitudinales que requerían de una intervención educativa, como la segregación de dos grupos bastante marcados entre autóctonos / no autóctonos; así como algunas actitudes sexistas y de rechazo hacia el catalán.

Por tanto, ante esta situación se confirma la necesidad de desarrollar aspectos cognitivos y afectivos en un mismo plano para el desarrollo de la competencia comunicativa comportamental intercultural. Confirmándose de nuevo, la existencia de aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, que conjuntamente configuran la denominada competencia comunicativa intercultural.

Desde el modelo planteado también se tienen en consideración otros aspectos que también tienen una marcada incidencia en la capacidad de las personas para relacionarse y comunicarse de forma eficaz en contextos multiculturales. Durante la aplicación del programa se evidenciaron ciertas diferencias entre el alumnado que podrían perfectamente responder a muchos de los aspectos comentados desde el modelo: a la personalidad del alumnado, tener una mentalidad abierta, etc. No obstante, uno de los elementos destacables que es responsable de buena parte de estas diferencias es el hecho de tener la experiencia de la migración:

“A nivel de objetivos cognitivos, yo no sé si son tan conscientes los de aquí, a que esas diferencias culturales en la forma de mirar, al acercarse o no, no sé (...). Es posible que los de fuera, Maria Elena,.. es más patente que son conscientes ya de entrada, de esas diferencias culturales” (entrevista 3 profesora, 71-75)

Efectivamente, gran parte de los contenidos trabajados desde el programa, sobre todo los cognitivos, mostraron fuertes diferencias entre el alumnado autóctono y el nacido en otros países. Parece ser que el hecho de haber tenido la experiencia y la vivencia en dos o más lugares favorece un mayor grado de conciencia acerca de la diversidad cultural y comunicativa.

Desde un análisis más detallado de los componentes que se esconden bajo el paraguas de la competencia comunicativa intercultural podemos valorar algunas apreciaciones para el caso que nos ocupa: el alumnado del crédito variable. Desde esta perspectiva, la

adecuación del modelo al caso concreto del grupo es notable, aunque pueden darse algunas apreciaciones, tal como se observa en la figura 10.7.

Fig.10.7 Modelo de competencia comunicativa intercultural revisado según la práctica educativa



El componente cognitivo de la competencia comunicativa intercultural requiere de ciertas capacidades para llegar a los objetivos del control de la incertidumbre y la alternatividad interpretativa. Concretamente, para mejorar el control de la incertidumbre parece necesario el desarrollo de capacidades afectivas como el control de la ansiedad: en este sentido, el desarrollo simultáneo de aspectos cognitivos y afectivos parece ser muy adecuado. Y por otra parte, la capacidad de alternatividad interpretativa requiere

del desarrollo de aspectos cognitivos como el conocimiento de la diversidad cultural y su incidencia en la comunicación tanto verbal como no verbal.

De este modo, entender la diversidad comunicativa como un enriquecimiento cultural, ser consciente de la falta de equivalencia lingüística en diferentes idiomas, la superación de la posible barrera que ello pueda suponer o cómo las diferencias culturales pueden afectar a la comunicación (mirada, el espacio, el tacto, el tiempo, etc.) son aspectos que parecen incidir de forma significativa en la competencia comunicativa cognitiva.

Por lo que respecta a la competencia afectiva cabe destacar como la motivación hacia la comunicación intercultural es un elemento muy importante que se une al desarrollo de la confianza y de disfrutar de la interacción. Al mismo tiempo, la actitud de no juzgar tiene especial relevancia para el periodo madurativo de la adolescencia, teniendo especial incidencia la superación de estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias.

Estos aspectos confirman el esqueleto básico de componentes del modelo integral de la competencia comunicativa intercultural. No obstante, hay dos elementos a añadir que se han puesto de relieve en la práctica: el respeto a las diferencias culturales y comunicativas, y la superación de actitudes de rechazo hacia grupos o lenguas. El respeto a las diferencias culturales y comunicativas responde a la unión entre aspectos cognitivos y afectivos de la competencia comunicativa intercultural: siendo consciente de tales diferencias se plantea la necesidad de desarrollar actitudes apropiadas para la comunicación intercultural.

Por otra parte, durante el transcurso de la aplicación del programa también se han puesto de manifiesto otras actitudes que no benefician la comunicación intercultural, como son el rechazo hacia un colectivo de personas, ciertas actitudes sexistas y discriminatorias, y el rechazo hacia una lengua concreta. Estas actitudes se desencadenan como básicas para ser tratadas desde el programa, dadas sus grandes repercusiones en la competencia comunicativa intercultural.

Finalmente, en lo que hace referencia a los aspectos comportamentales, se confirma la importancia de las habilidades verbales y las no verbales tal como propone el modelo. Aunque para el control de la interacción intercultural y la eficacia comunicativa en general, se pone en evidencia la importancia de la flexibilidad comportamental del

alumnado: la adaptación del comportamiento verbal y no verbal según las circunstancias de la comunicación.

A nivel general se confirma la estructura de componentes, así como la organización de los mismos, para el desarrollo de la competencia, aunque algunos de estos elementos se encuentran mucho más contextualizados y concretos a las circunstancias. Podemos resumir en la figura 10.7 cómo afectan todas estas concreciones en el modelo integral de la competencia comunicativa intercultural.

5. LOS MATERIALES Y OTRAS VALORACIONES

El programa en general y los materiales de forma más específica han sido valorados de forma masiva, desde la perspectiva de la profesora y también del propio alumnado. De hecho, casi la totalidad del alumnado manifiesta abiertamente que recomendaría este programa a sus compañeros y compañeras, tal como se resume en la tabla 10.14; mientras que también masivamente reconocer sus grandes aportaciones para su futuro, resumidas en la tabla 10.15.

Tabla 10.14 Valoraciones finales del alumnado sobre recomendar el programa en un futuro

		Chicas	Chicos
Nacimiento en España	Recomendaría este curso	<p>Recomendaría el crédito. Se lo pasaría muy bien y conocería a gente nueva (Roser, 19-20)</p> <p>Recomendaría el crédito porque puede gustar a mucha gente que le gusta conocer cosas de otras culturas (Rosa, 23-24)</p> <p>Por supuesto recomendaría el crédito a aquellas personas a las que les guste el teatro (Lucía, 19-20)</p> <p>Le recomendaría este crédito a alguien si le gusta hacer tests o quiere llegar a ser un experto en este tema. Es broma, pero si que lo recomendaría porque he conocido a bastante gente (Julia, 19-21)</p> <p>Recomendaría este crédito si le gusta hacer test (es broma). Si que les diría que se apuntaran a este crédito (Montse, 21-22)</p>	<p>Recomendaría este crédito porque aunque a veces es aburrido, es entretenido (Manel, 19-20)</p>
	No	<p>No recomendaría el crédito porque a mis amigos tampoco les gusta escribir (María, 16-17)</p>	<p>No recomendaría este crédito, porque hay que escribir mucho (Roger, 16)</p>



Nacimiento fuera de España	<p>Recomendaría este crédito en el futuro. Si quiere saber cómo puede aprender a comunicarse con los demás (Maria Elena, 24-25)</p> <p>Recomendaría el crédito porque así puede comunicarse con personas de diferentes países (Nancy, 20 - 21)</p>	<p>Recomendaría el crédito. Es divertido y aprendes a la misma vez que te diviertes (Juan Pablo, 21-22)</p> <p>Si recomendaría el crédito, para que aprenda a comunicarse (Pablo José, 15-16)</p> <p>Recomendaría el crédito a un amigo porque me pareció divertido (Luis Raúl, 17-18)</p> <p>Claro que recomendaría este crédito, ha sido el mejor crédito que he tenido. Es divertido (Julio Armando, 16-17)</p> <p>Recomendaría este crédito porque fue una cosa muy bonita (Luis Miguel, 16-17)</p>
Familia	<p>Recomendaría este crédito. Es divertido (Viviana, 19)</p> <p>Recomendaría este crédito porque es divertido (Marlene, 16)</p>	<p>Recomendaría este crédito a medias, porque algunas actividades estaban bien pero las otras eran aburridas (Ibrahim, 19-20)</p>

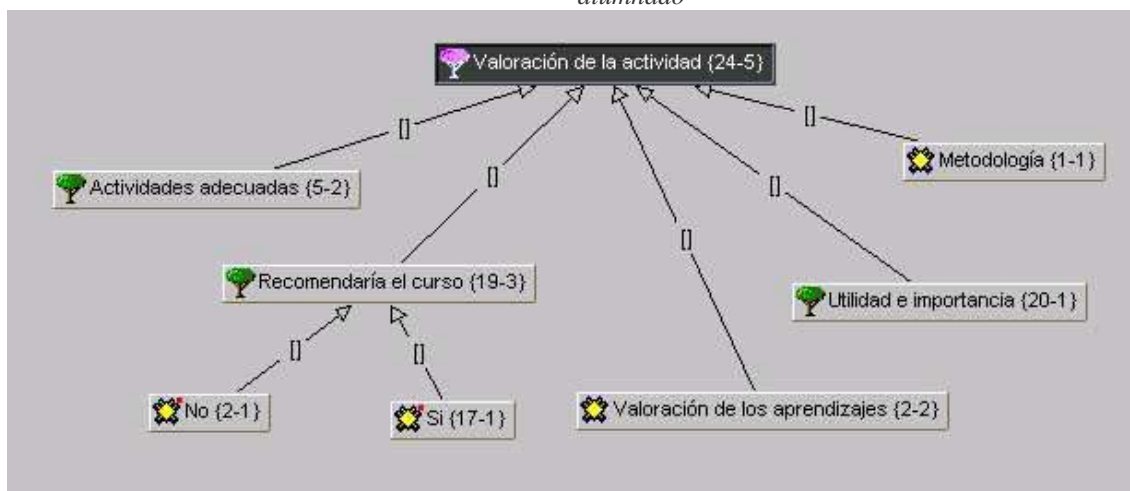
Ante la disyuntiva de valorar el programa y sus actividades, se desprenden una serie de elementos a valorar, que evidentemente difieren entre la perspectiva del alumnado, respecto a la de profesora y observadora.

Fig.10.8 Estructura de las valoraciones de las actividades surgida del análisis de las opiniones de la profesora y la observadora participante



El alumnado en cambio, ha valorado los aprendizajes obtenidos y la metodología empleada en el programa, tal como se presenta en la figura 10.9. Al mismo tiempo, valoran la adecuación de las actividades a su edad madurativa, comentando el grado de dificultad del mismo, así como la utilidad e importancia de los contenidos para su futuro.

Fig.10.9 Estructura de las valoraciones de las actividades surgida del análisis de las opiniones del alumnado



El alumnado ha demostrado sus valoraciones positivas anunciando masivamente que recomendarían el programa en un futuro, considerando aspectos como:

- Las relaciones interpersonales: *“recomendaría el crédito; se lo pasaría muy bien y conocería a gente nueva”* (valoraciones finales, Roser, 19-20); *“... si que lo recomendaría porque he conocido a bastante gente”* (valoraciones finales, Julia, 19-21)
- Los contenidos de aprendizaje: *“recomendaría este crédito en el futuro; si quiere saber cómo puede aprender a comunicarse con los demás”* (valoraciones finales, Maria Elena, 24-25); *“recomendaría el crédito porque así puede comunicarse con personas de diferentes países”* (valoraciones finales, Nancy, 20 - 21)
- La metodología: *“por supuesto recomendaría el crédito a aquellas personas a las que les guste el teatro”* (valoraciones finales, Lucía, 19-20); *“recomendaría el crédito; es divertido y aprendes a la misma vez que te diviertes”* (valoraciones finales, Juan Pablo, 21-22)
- La diversión: *“claro que recomendaría este crédito, ha sido el mejor crédito que he tenido; es divertido”* (valoraciones finales, Julio Armando, 16-17)

El alumnado que mayoritariamente ha valorado haber conocido más personas es el alumnado autóctono. Al mismo tiempo, de forma transversal se ha valorado de forma muy positiva la metodología y la diversión presentes durante la aplicación del programa.

Mientras que el alumnado nacido en otros países han valorado mayoritariamente los contenidos y oportunidades de aprendizaje que ofrece el programa. Curiosamente, los dos únicos alumnos que manifiestan no recomendar el crédito son autóctonos y valoran negativamente el hecho de escribir, al tiempo que dudan sobre las aportaciones del programa para su futuro, tal como se resume en la tabla 10.15.

Tabla 10.15 Valoraciones finales del alumnado sobre la utilidad e importancia del programa para su formación

	Chicas	Chicos
Nacimiento en España	<p><i>Es importante para mi futuro porque son cosas que has aprendido y no se le van a olvidar y además son útiles (Rosa, 26-27)</i></p> <p><i>Es útil porque hemos hecho mucho teatro (Lucía, 22)</i></p> <p><i>... son útiles para mi futuro porque creo que así hemos aprendido a comunicarnos con gente de otros países más fácilmente (Julia, 23-25)</i></p> <p><i>Es importante para nuestra formación porque nos enseña a respetar a personas de otras culturas (María, 19-20)</i></p> <p><i>No sé si es importante. Muchas cosas ya las sabíamos y prácticamente solamente las hemos repasado (Roser, 22-23)</i></p> <p><i>Es útil e importante ya que no sólo la teoría hace a la persona. También estos créditos van muy bien (Montse, 24-25)</i></p>	<p><i>Es útil para mi futuro a medias (Roger, 17-18)</i></p> <p><i>No sé si es importante para mi futuro (Manel, 22)</i></p>
Nacimiento fuera de España	<p><i>Yo he aprendido muchas cosas que pueden servirnos mucho (Maria Elena, 3-4)</i></p> <p><i>Es importante para el futuro, así sabremos como poder estar con otras personas o con las mismas que nos rodean (Maria Elena, 27-29)</i></p> <p><i>Si. Es muy importante porque te han enseñado cosas importantes para nuestro bienestar (Nancy, 22-24)</i></p>	<p><i>Es útil e importante. Llegarán días que nos pasarán esos tipos de cosas y tendremos una idea (Juan Pablo, 24-25)</i></p> <p><i>Es importante para aprender a comunicarse (Pablo José, 18)</i></p> <p><i>Es muy útil e importante porque he aprendido a respetar un poco más a los demás (Luis Raúl, 20-21)</i></p> <p><i>Es muy importante para mi formación por que así aprendo para cuando seamos grandes (Julio Armando, 19-20)</i></p> <p><i>Es importante aprender a comunicarse con otras personas (Luis Miguel, 19)</i></p>
Familia fuera de España	<p><i>Es importante. Pienso que nos enseña un poco a perder la timidez y también nos enseña a comportarnos delante de gente de otra cultura (Viviana, 21-23)</i></p> <p><i>No sé si es importante para mi futuro (Marlene, 17-18)</i></p>	<p><i>Es muy útil e importante porque te ayuda a aprender a comunicarse con gente de otros sitios (Ibrahim, 22-23)</i></p>

Concretamente, al valorar las aportaciones del programa para su formación, el alumnado mayoritariamente comenta la utilidad de los aprendizajes para su futuro: “*son*

útiles para mi futuro porque creo que así hemos aprendido a comunicarnos con gente de otros países más fácilmente” (Julia, 23-25); “es importante para el futuro, así sabremos como poder estar con otras personas o con las mismas que nos rodean” (Maria Elena, 27-29); “es útil e importante; llegarán días que nos pasarán esos tipos de cosas y tendremos una idea” (Juan Pablo, 24-25).

En los próximos apartados profundizaremos en estas valoraciones, desde las tres perspectivas: el alumnado, la profesora y la observadora participante, respecto a cuatro elementos básicos para el análisis de la valoración del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural: la temporalización, los materiales didácticos, la metodología y los contenidos.

5.1 AJUSTES EN LA TEMPORALIZACIÓN INICIAL

La aplicación del programa sufrió algunas modificaciones en su temporalización inicial, como se puede consultar en los anexos en la evaluación actividad por actividad. No obstante, estas pequeñas alteraciones no afectaron al número de actividades, aunque sí, al número de sesiones destinadas para cada actividad.

Concretamente, hubo tres actividades a las que se les añadió una sesión extra (“*trabajar juntos*”, “*el taller de teatro*” y “*¿qué está pasando aquí?*”), y dos actividades que sufrieron recortes en el número de sesiones (“*epals*” y “*¿puedes ser un poco más claro?*”).

Las actividades que se beneficiaron de una sesión más a las inicialmente previstas se produjeron en la primera mitad de la aplicación del programa y tienen objetivos básicamente cognitivos y afectivos. Los motivos básicos del hecho de añadir más tiempo al inicialmente previsto responden básicamente al surgimiento de conflictos en el aula que requerían de ser recuperados y trabajados desde el programa, tal como se ha comentado en el apartado 10.4.3.2 sobre el desarrollo de la competencia afectiva:

“La temporalización más o menos ha seguido su ritmo, pero ha empezado con unos minutos de retraso porque había mucho desorden y ha terminado un poco

imprevistos como los siguientes intervinieron activamente en tener que ejecutar tales recortes de tiempo:

- Algunas salidas extraescolares vinculadas a otras materias: *“se ha reducido el número de sesiones por salidas escolares”* (registro observacional investigadora 18, 36-37)
- Dificultades con los recursos del centro: *“... falta de recursos en el centro (pocos ordenadores y un mantenimiento no muy adecuado: la mayoría estaban estropeados o sin conexión a internet)”* (registro observacional investigadora 16, 35-37)
- Dificultades instrumentales del alumnado: *“el poco dominio informático ha provocado una dinámica más lenta”* (registro observacional investigadora 20, 43-45).

De este modo, por diversas causas dos actividades de carácter comportamental quedaron reducidas en tres sesiones menos a las inicialmente previstas, repercutiendo en la temporalización final del programa.

5.2 VALORANDO LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Uno de los aspectos que se ha valorado con mayor entusiasmo han sido los materiales y diferentes soportes del programa, tanto por parte de la profesora como del propio alumnado: *“es una actividad muy bonita”* (entrevista 8 profesora, 74).

El alumnado por su parte, ha ido valorando en cada actividad sus materiales: *“la ficha 2; la variedad de preguntas, situaciones, la imaginación; las preguntas de reflexión; la traducción literal en la ficha 1”* (actividad 1, valoraciones del alumnado); *“el argumento de la historia, el mural, la ficha de teatro”* (actividad 3, valoraciones del alumnado); *“el conflicto entre los personajes”* (actividad 5, valoraciones del alumnado); *“las preguntas fueron interesantes, poder escoger entre diferentes personas (consigna)”* (actividad 8, valoraciones del alumnado); *“la ficha me ha ayudado a entenderlo”* (actividad 12, valoraciones del alumnado).

De hecho, desde la observación participante, también se había detectado un cierto entusiasmo del alumnado en lanzarse a los materiales: *“se apresuran a rellenar y*

escribir las fichas; cierta diversión ante las preguntas sobre las onomatopeyas” (registro observacional investigadora 2, 41-42); *“la reacción del alumnado sobre los materiales es de bastante entusiasmo*” (registro observacional investigadora 4, 39); *“el alumnado reacciona muy alegre ante los materiales*” (registro observacional investigadora 12, 58-59).

Parece ser que un elemento que se valora bastante es el uso de materiales que parecen lúdicos, a través de colores llamativos, materiales poco utilizados en el aula, etc:” *...ante las cartulinas de la segunda parte de la sesión, se despierta una gran excitación y sorpresa por los colores*” (registro observacional investigadora 7, 54-56); *“un formato que entra en el terreno de lo lúdico de los juegos; de juegos de mesa, por ejemplo*” (entrevista 11 profesora, 29-30).

Desde esta perspectiva, se valora en gran medida formatos que incluyan otros elementos además del texto tradicional: *“todo lo que sean notas con ilustración les atrae mucho más que el texto sólo*” (entrevista 8 profesora, 52-53).

“Esto y las tarjetitas. Estaba muy bien. Si porque yo me he dado cuenta que el uso de tarjetitas o cualquier ... lo mismo pero pegado en un cartón con un color, ya es otra cosa. Ya parecen las fichas de un juego” (entrevista 11 profesora, 24-27).

Parece ser que existe un elemento que parece no valorarse por parte del alumnado, tal como lo han observado profesora y observadora participante, las fichas donde se requiere al alumnado escribir en exceso: *“las reacciones ante las fichas de algunos alumnos es de: otra ficha jo!*” (registro observacional investigadora 12, 58-59); *“no recomendaría este crédito, porque hay que escribir mucho*” (Roger, 16). En este sentido, el uso del recurso visual es un elemento importante que pone en evidencia la profesora:

“Es muy clara. Las fichas, en principio están muy bien diseñadas, porque les metes muy a saco y muy visualmente la situación. Es importante que ellos lo vean, por ejemplo con este relieve del cuadro de los personajes. Con este recuadro que les salta. Yo lo veo bien. Es motivador vaya. (señalando algunas imágenes del material) Es indicador que se trata de una representación de

teatro. Y el título es como una pista de lo que van a trabajar” (entrevista 5 profesora, 28-36)

Este recurso visual además de motivar altamente al alumnado parece que ayuda a presentar la parte más cotidiana de los contenidos, facilitando que el alumnado se identifique con las situaciones que se plantean, tal como comenta la profesora:

“Pues que yo creo que al encontrar la imagen de las fotos con el bocadillo, ellos se han sentido identificados. Podría ser cualquiera de ellos que está presentándose, que está explicando y que otros desde fuera le estuviera poniendo en el muestrario para ser elegido o rechazado” (entrevista 8 profesora, 61-65)

Por otra parte, también han sido valorados reiteradamente la claridad y escasa dificultad de los materiales, tanto por parte de la profesora como también del alumnado, tal como se resume en la tabla 10.16.

Tabla 10.16 Valoración de las dificultades encontradas en los materiales por parte del alumnado

	Chicas	Chicos
Nacimiento en España	<i>No eran difíciles porque todo el mundo las podía hacer y estaban bien explicadas (Julia, 29-30) No fueron difíciles. Llegaba a la intelectualidad de todos los de la clase (Montse, 30-31)</i>	
Nacimiento fuera España		<i>No fueron difíciles. Yo entendía la mayoría. Alguna ficha fue difícil porque no la entendía (Pablo José, 22-23) No eran difíciles. Si eran de llenar hojas fáciles. Todas eran fáciles (Luis Miguel, 23-24)</i>
Familia fuera de España		<i>No fueron difíciles. La mayoría eran textos que son fáciles y los otros ejercicios también eran fáciles. Todas eran más o menos igual de fáciles (Ibrahim, 28-30)</i>

La totalidad del alumnado que se pronuncia acerca de la facilidad o dificultad de los materiales, comenta la relativa facilidad de los mismos, a excepción de un chico nacido fuera de España, que admite haber tenido algunas dificultades puntuales. Estos testimonios evidencian, tal como comenta la profesora, que los materiales en si constan de unas consignas adaptadas para el alumnado adolescente de la ESO: *“las indicaciones y las instrucciones están muy claras” (entrevista 4 profesora, 25)*. En este sentido, la

“... pero en cuanto los levantas de la silla, la dinámica cambia y se interesan más. Cuando están sentados es como una pared sobre la que rebota lo que les dices, y si pueden te la devuelven. Cuando están de pie y estás deambulando por la clase, a su lado, se notan muchísimo más abiertos, se nota que hay algo hay un clic, diferente” (entrevista 2 profesora, 48-55)

Otro aspecto en el que repercuten estos elementos metodológicos es el establecimiento de un clima favorable para las relaciones interpersonales y humanas entre el alumnado; consiguiendo un conocimiento real entre el alumnado que a menudo comparten asignaturas pero que se desconoce; y rompiendo así agrupaciones establecidas, a menudo en función del sexo y del lugar de nacimiento.

“... me ha gustado porque, por ejemplo en el decirse las edades y primero ponerse en orden, despertó cierta curiosidad. Es la manera en que ellos se interesan por el otro. Están conviviendo todos en el aula, y parece que todos se conocen, pero a lo mejor no se conocen tan bien” (entrevista 2 profesora, 40-44).

Tal como comenta la profesora, algunas dinámicas han favorecido este conocimiento mutuo entre el alumnado.

5.4 LOS CONTENIDOS: UNA NOVEDAD EN LA ESO

Las valoraciones realizadas acerca de los contenidos concretos del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, tienen un peso importante para la evaluación del proceso de aplicación del mismo.

Los contenidos han sido valorados positivamente en muchas ocasiones, tanto por parte de la profesora, como por parte del alumnado. Éste se apresura a señalar las aportaciones que este tipo de contenidos tienen para su formación: *“se aprenden muchas cosas”* (actividad 4, valoraciones del alumnado); *“es importante para nuestra formación porque nos enseña a respetar a personas de otras culturas”* (valoraciones finales, María, 19-20); *“es muy útil e importante porque te ayuda a aprender a comunicarse con gente de otros sitios”* (valoraciones finales, Ibrahim, 22-23); *“es importante; pienso que nos enseña un poco a perder la timidez y también nos enseña a comportarnos delante de gente de otra cultura”* (valoraciones finales, Viviana, 21-23).

Al mismo tiempo, un elemento que el alumnado y la profesora señalan en sus valoraciones de los contenidos, es su importancia para el futuro de las y los jóvenes: “*es importante para mi futuro porque son cosas que has aprendido y no se le van a olvidar y además son útiles*” (valoraciones finales, Rosa, 26-27); “*es útil e importante. Llegarán días que nos pasarán esos tipos de cosas y tendremos una idea*” (valoraciones finales, Juan Pablo, 24-25); “*es importante para el futuro, así sabremos como poder estar con otras personas o con las mismas que nos rodean*” (valoraciones finales, Maria Elena, 27-29).

No obstante, a pesar de estas valoraciones positivas profesora y alumnado coinciden en señalar la novedad que este tipo de contenidos suponen: “*...porque fue algo diferente, algo que nunca habíamos hecho*” (actividad 8, valoraciones del alumnado) En este sentido, se trata de un tipo de contenidos que hasta el momento parece no haberse trabajado desde la escolarización obligatoria, tal como plantea la profesora en el siguiente párrafo:

“Está bien por un lado que reflexionen sobre un tema que jamás se les ha planteado. Es una alerta de que esto existe, esto es así. Tal vez ellos nunca han reflexionado sobre este tema, como qué ladran los perros en Inglaterra. Eso les impactó” (entrevista 1 profesora, 56-59).

El alumnado también ha valorado este tipo de contenidos como muy novedosos en su formación, sobre todo en lo que hace referencia a los aspectos no verbales de la comunicación intercultural: “*me ha parecido bien porque ha sido una actividad diferente que hemos utilizado una forma de comunicar diferente, a partir de los gestos*” (actividad 11, valoraciones del alumnado).

Ante un análisis más detallado de los contenidos que se plantean en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, podemos señalar que el alumnado ha valorado con mayor intensidad los contenidos afectivos: “*la representación de emociones, tener que buscar una solución, el conflicto entre los personajes*” (actividad 5, valoraciones del alumnado); “*las preguntas fueron interesantes*” (actividad 8, valoraciones del alumnado); “*fue interesante conocer el significado de las palabras*” (actividad 9, valoraciones del alumnado).

Aunque fundamentalmente, el alumnado valora con gran fuerza aquellos contenidos que consideran muy cercanos a sus vidas cotidianas: “... *porque estas situaciones pasan de verdad*” (actividad 8, valoraciones del alumnado); “*la actividad ha sido muy acertada para este taller ya que hemos experimentado una situación normal que puede pasar rutinariamente*” (actividad 11, valoraciones del alumnado). De hecho, entre las valoraciones del alumnado se deduce la gran proximidad de las situaciones que se relatan en los materiales, con su vida cotidiana, favoreciendo la identificación con los personajes: “*me sentí muy identificada porque cuando yo llegué de Ecuador me senté al lado de una catalana*” (actividad 5, ficha, Nancy); “*muy bien porque una vez me pasó que unos ingleses me preguntaron por un hotel y no supe como explicarlo*” (actividad 11, valoraciones del alumnado).

Estos comentarios revelan la importancia que tiene para el alumnado el desarrollo de este tipo de habilidades: “*me ha parecido muy importante para poder ayudar a personas que no conocen el idioma; puede ser un aprendizaje de formación para el ciudadano*” (actividad 11, valoraciones del alumnado).

6. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL DÉCIMO CAPÍTULO

El programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural ha sido aplicado en un IES, en forma de crédito variable ofertado para el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente, a un grupo de 21 alumnas/os. La implementación del programa y su investigación han sido desarrolladas por un equipo investigador compuesto por la profesora responsable del crédito y la investigadora, observadora participante en la totalidad de las sesiones. Este equipo se ha ido reuniendo regularmente, de forma previa y durante la aplicación del programa educativo, tratando temas como: la planificación y revisión de la evaluación del alumnado, la adaptación de las actividades en función del diagnóstico inicial del alumnado, la evaluación del programa, la adaptación de aspectos organizativos, y la valoración de la continuidad del crédito para el próximo curso académico.

En este capítulo desarrollamos el segundo de los procesos de evaluación de la aplicación del programa: la evaluación de proceso. Habiendo desarrollado en el capítulo anterior, la evaluación diagnóstica; y en el capítulo siguiente, la evaluación de resultados.

Concretamente, la evaluación de proceso llevada a término consta básicamente de tres fuentes de información, que han otorgado una gran riqueza a la evaluación del programa durante su proceso de aplicación: las valoraciones y experiencia de aplicación de la profesora responsable del crédito; las valoraciones, opiniones y experiencia del alumnado que se ha beneficiado de la aplicación del crédito variable; y las observaciones y participación de la investigadora.

Fruto del análisis triangulado de las diferentes fuentes de información, y considerando los criterios de evaluación que orientan esta investigación evaluativa de proceso, se identifican tres ámbitos de análisis:

- El clima en el aula.
- El proceso de aprendizaje del alumnado.
- Las valoraciones los materiales y otros aspectos organizativos y de contenido.

La aplicación del programa se ha desenvuelto en un clima que progresivamente se ha ido manteniendo cálido, favoreciendo la participación y los procesos de aprendizaje del alumnado. Concretamente, a medida que avanzaba la experiencia, el clima se ha ido identificando por las y los participantes como más cálido y relajado, avanzando desde la pasividad hacia un clima activo y participativo. Curiosamente, se identifica cierto alboroto y desorden que ha ido acompañando gran parte de la aplicación de las actividades (sobre todo en aquellas donde se llevaban a cabo dramatizaciones), aunque esta realidad no ha sido valorada de forma negativa, ya que pueden responder en algunas ocasiones a una mayor participación e implicación del alumnado en las tareas propuestas. Un clima de apertura a la multiculturalidad y a la acogida de la totalidad del alumnado ha supuesto un reto importante en el grupo, denotando el gran abismo que inicialmente destacaba en esta materia.

El proceso de aprendizaje del alumnado en cuanto a la mejora de la competencia comunicativa intercultural cognitiva, afectiva y comportamental, ha sido objeto de

análisis durante la evaluación de proceso del programa. Concretamente, destacan tres ámbitos de análisis: la participación, la motivación, y la consecución de objetivos educativos por parte del alumnado.

Es destacable como la participación del alumnado ha aumentado progresivamente junto a la consecución de un clima afectivo propicio para el aprendizaje. A pesar de esta progresiva mayor implicación y participación del alumnado, se han manifestado ciertas reticencias de un sector del alumnado, especialmente compuesto por chicos y chicas nacidos fuera de Catalunya y España, especialmente en el trabajo en pequeño grupo y en las puestas en común. A pesar de la gran relevancia de las intervenciones de este sector del alumnado, promover su participación en el gran grupo, resultó un reto al que dirigir diversos esfuerzos docentes.

La alta motivación del alumnado es uno de los aspectos que más han destacado en la evaluación de proceso, sin diferencias claras entre el alumnado por razón de género o referentes culturales. Uno de los aspectos que se ha identificado con una mayor motivación han sido elementos metodológicos como la técnica de la dramatización y las dinámicas en el aula. Al mismo tiempo, los materiales también se han manifestado como un elemento muy importante para la motivación del alumnado, por su carácter novedoso y poco usual en la escuela. Finalmente, es destacable el elemento motivador que ha desencadenado el hecho de fomentar las relaciones interculturales en el grupo aula.

Valorar el aprendizaje del alumnado pasa también por analizar la consecución de los objetivos que se habían planificado con la creación del programa. De esta forma, es destacable como se han alcanzado la totalidad de objetivos cognitivos, afectivos y comportamentales por una buena parte del alumnado, salvando diferencias entre el mismo. Es especialmente relevante, comentar las aportaciones del programa para romper bloques iniciales de segregación entre alumnado autóctono e inmigrado, la superación de algunas manifestaciones sexistas puntuales, o la tendencia a superar el rechazo a la lengua y cultura catalanas por parte de un sector del alumnado.

Estas valoraciones de los objetivos alcanzados por el alumnado, favorecen la revisión del modelo de competencia comunicativa intercultural del que partimos para la identificación de objetivos educativos relevantes en educación secundaria obligatoria.



Finalmente, el tercer ámbito de análisis responde a la valoración de la temporalización, materiales, metodología y contenidos. La temporalización ha sufrido algunas modificaciones importantes al diseño inicial, aumentando el número de sesiones en algunas actividades. Los materiales didácticos han sido bastante valorados, aunque se señalan algunas medidas a considerar para su mejora. La metodología se ha evidenciado como muy motivadora y que fomenta la participación e implicación del alumnado. Y los contenidos destacan por su carácter novedoso e inusual en la ESO.

Estos elementos, han destacado una aplicación del programa satisfactoria en general, según los objetivos previstos y según la percepción de las personas participantes. No obstante, es de crucial interés valorar los resultados obtenidos al finalizar la aplicación del mismo, que será objeto del siguiente apartado.

A

CAPÍTULO 11

PLICACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: EVALUACIÓN DE RESULTADOS



INTRODUCCIÓN

Una vez analizados los procesos de implementación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural durante el desarrollo del crédito variable de comunicación intercultural; tiene especial importancia analizar los resultados finales obtenidos. Si bien es cierto, que a lo largo de la evaluación de proceso se han ido destacando las grandes aportaciones del programa en cada una de las actividades, en este capítulo centramos la atención en la visión general que ofrecen los resultados finales del alumnado respecto a los objetivos más generales del programa; es decir, respecto a la mejora de la competencia comunicativa intercultural. Para poder llevar a cabo esta valoración global, al final del crédito se llevó a cabo la aplicación de los mismos instrumentos de medida utilizados en la evaluación diagnóstica inicial, facilitando así la comparación entre las competencias iniciales y finales.

En los primeros apartados de este capítulo encontramos las valoraciones generales de la competencia comunicativa intercultural del alumnado una vez finalizado el programa, tanto a nivel cognitivo, afectivo como comportamental.

A

CAPÍTULO 11

PLICACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: EVALUACIÓN DE RESULTADOS



INTRODUCCIÓN

Una vez analizados los procesos de implementación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural durante el desarrollo del crédito variable de comunicación intercultural; tiene especial importancia analizar los resultados finales obtenidos. Si bien es cierto, que a lo largo de la evaluación de proceso se han ido destacando las grandes aportaciones del programa en cada una de las actividades, en este capítulo centramos la atención en la visión general que ofrecen los resultados finales del alumnado respecto a los objetivos más generales del programa; es decir, respecto a la mejora de la competencia comunicativa intercultural. Para poder llevar a cabo esta valoración global, al final del crédito se llevó a cabo la aplicación de los mismos instrumentos de medida utilizados en la evaluación diagnóstica inicial, facilitando así la comparación entre las competencias iniciales y finales.

En los primeros apartados de este capítulo encontramos las valoraciones generales de la competencia comunicativa intercultural del alumnado una vez finalizado el programa, tanto a nivel cognitivo, afectivo como comportamental.



A continuación, presentamos otras aportaciones del programa recogidas en el análisis de las relaciones interculturales del grupo clase. Estas relaciones se han analizado a través de un estudio sociométrico comparativo entre la situación inicial y final de las relaciones que se establecieron en el aula entre el alumnado.

Finalmente en los últimos apartados de este capítulo se tiene en consideración la comparación entre las puntuaciones obtenidas por el alumnado en el diagnóstico inicial respecto a las puntuaciones obtenidas al finalizar el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

1 VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO AL FINALIZAR EL PROGRAMA

La valoración de los aprendizajes del alumnado al finalizar el programa se han llevado a cabo de forma global a través de los instrumentos utilizados para el análisis diagnóstico inicial. Es decir se han aplicado los siguientes instrumentos:

- La *escala de sensibilidad intercultural* que mide aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural
- El *test de competencia comunicativa intercultural* que mide aspectos cognitivos y comportamentales de la competencia comunicativa intercultural

Los siguientes apartados tienen por objetivo describir las competencias comunicativas interculturales del grupo al finalizar el programa educativo. De tal manera, que distinguimos entre las aportaciones en el ámbito cognitivo, afectivo y comportamental.

1.1 COMPETENCIAS COGNITIVAS DEL ALUMNADO AL FINALIZAR EL PROGRAMA

Para medir los aspectos cognitivos de la competencia comunicativa intercultural del alumnado al finalizar el crédito variable, se ha utilizado el test de competencia comunicativa intercultural. En éste, nueve de los dieciocho ítems, versan específicamente sobre aspectos cognitivos, poniendo en juego el conocimiento y

conciencia de cómo la variabilidad cultural puede incidir en la comunicación intercultural. Por otra parte, en la totalidad de los ítems del mismo test, dos de los tres distractores responden a aspectos cognitivos que pueden incidir de forma negativa en la comunicación intercultural. Concretamente, uno de los distractores pone de manifiesto el desconocimiento o la incapacidad de interpretar la situación que se plantea; y otro de los distractores supone la tendencia a interpretar las situaciones desde la propia perspectiva cultural, de forma etnocéntrica¹.

Tal como vemos en la tabla 11.1, el nivel de competencia cognitiva media del grupo es algo superior a la detectada a los inicios del curso. La media de 5.76 puede situar al grupo en un nivel medio elevado teniendo en cuenta que el test permite unas puntuaciones teóricas mínima y máxima de 0 y 9 puntos. Es destacable que en algunos casos se ha llegado a la puntuación máxima teórica, obteniendo los nueve puntos (aspecto que no sucedió en el pretest). De forma similar, el 25% del alumnado con mayores puntuaciones se localizan entre 8 y 9 puntos, evidenciando esta tendencia a la mejora, respecto al pretest (que se situaba entre 7 y 8 puntos).

Tabla 11.1 Estadísticos descriptivos sobre las puntuaciones de aspectos cognitivos en el test de competencia comunicativa intercultural

		Competencia		
		cognitiva postest	desconocimiento2	Etnocentrismo2
N	Válidos	21	21	21
	Perdidos	0	0	0
Media		5,76	2,71	2,52
Moda		2 ^a	0	0
Desv. típ.		2,364	2,261	2,639
Mínimo		2	0	0
Máximo		9	7	9
Percentiles	25	4,50	,00	,00
	50	6,00	3,00	2,00
	75	8,00	5,00	4,00

^a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Por otra parte, desde el análisis de los distractores del propio instrumento se pone de manifiesto cómo el desconocimiento de cómo interpretar una situación donde la

¹ Para profundizar en estos distractores puede consultarse el quinto capítulo en el proceso de creación del *test de competencia comunicativa intercultural*.

variabilidad cultural incide en la comunicación intercultural, es un aspecto que ha disminuido ligeramente. De una media de 3,33 en los inicios del programa, se ha disminuido a 2,71. Siendo en esta segunda aplicación, la puntuación más frecuente de 0 puntos; es decir, de ausencia de estas carencias cognitivas para la interpretación de las situaciones planteadas. De hecho, el 33,3% del alumnado ha puntuado cero en estos aspectos. Mientras que en la aplicación inicial hubo casos de puntuaciones tan altas como el 10 (entre las posibles puntuaciones teóricas de 0-18), en la segunda aplicación, nadie supera los siete puntos. De esta forma, parece evidenciarse una cierta mejora de los aspectos cognitivos, dada la disminución del alumnado en escoger aquellas alternativas del test que suponen el desconocimiento acerca de cómo interpretar o actuar en las situaciones que se plantean.

No obstante, parece ponerse de manifiesto una cierta tendencia a la interpretación de clave etnocéntrica. El número de alternativas que responden a interpretaciones etnocéntricas es algo superior en esta segunda aplicación. Parece ser que el alumnado que inicialmente desconocía cómo interpretar estas situaciones de comunicación intercultural, sabe cómo interpretarlo después de la aplicación del programa, pero con tendencias etnocéntricas en sus planteamientos. Mientras que gran parte del alumnado es capaz de utilizar otro tipo de recursos.

Los componentes analizados tienen una importancia especial para la competencia comunicativa intercultural cognitiva. De hecho, la competencia cognitiva medida correlaciona de forma significativa con la totalidad de componentes, e incluso con los aspectos comportamentales. Concretamente, una mayor competencia cognitiva responde a un menor grado de etnocentrismo y de desconocimiento; y, además, supone un mayor grado de competencia comportamental, y, por tanto, también un menor grado de rechazo hacia la comunicación intercultural.

Estos datos parecen mostrar una cierta mejoría global de los aspectos cognitivos en el alumnado, después de la aplicación del programa. Aunque en los apartados finales de este capítulo analizaremos con mayor detención el contraste entre las medidas obtenidas en los tests al inicio y al final del curso.

1.2 COMPETENCIAS AFECTIVAS DEL ALUMNADO AL FINALIZAR EL PROGRAMA

Para la medición de los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural, se ha utilizado la *escala de sensibilidad intercultural*. Esta escala, distingue entre cinco dimensiones básicas: la implicación en la interacción, el respeto ante las diferencias culturales, la confianza en la interacción, el grado de disfrute en la interacción, y la atención. Tratándose de una escala de actitudes Likert de 5 puntos y teniendo cada dimensión un número distinto de ítems, las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado al finalizar el curso, no pueden ser interpretadas de la misma manera. En la tabla 11.2 resumimos las puntuaciones teóricas que podrían obtenerse en cada una de las dimensiones para poder valorar las puntuaciones obtenidas por el grupo.

Tabla 11.2 Puntuaciones teóricas donde situar las medias del grupo en los diferentes aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural

Aspectos	Mínima teórica (desfavorable)	Intermedia teórica (indecisión)	Máxima teórica (favorable)	Media del grupo
Puntuación total: sensibilidad intercultural	22	66	110	84.62
Implicación en la interacción	6	18	30	23.10
Respeto ante las diferencias culturales	5	15	25	21.57
Confianza en la interacción	5	15	25	18.10
Grado de saber disfrutar de la interacción	3	9	15	11.38
Atención en la interacción	3	9	15	10.48

De esta forma, en todos los casos, las puntuaciones del alumnado en los aspectos afectivos son considerablemente elevadas, muy próximas a las puntuaciones teóricas de máxima favorabilidad. No obstante, en la aplicación de la escala inicial, al inicio del curso, las puntuaciones también fueron sorprendentemente elevadas. Si analizamos los progresos del alumnado, teniendo en cuenta las puntuaciones inicialmente obtenidas, vemos que se han mantenido bastante, e incluso en algunos casos se observan ciertos retrocesos mínimos. Concretamente, dimensiones como la implicación, la confianza y la atención en la interacción han sufrido ligeros descensos. En cambio, es destacable como el respeto a las diferencias culturales y el saber disfrutar de la interacción presentan ligeras mejoras.

Las modificaciones son muy ligeras dado que partimos de unas puntuaciones iniciales que de por sí, destacaron por sus altas cotas. No obstante, creemos que es interesante destacar cómo los aspectos afectivos que han manifestado mejoras responden al respeto ante las diferencias y el disfrutar de la interacción intercultural, aspectos que van muy relacionados con una mayor comprensión de las diferencias culturales. De hecho, son las únicas dimensiones que correlacionan de forma significativa con otros componentes de la competencia comunicativa intercultural medidos. La confianza y el disfrutar de la interacción tienen una relación de dependencia mutua con la competencia comportamental medida desde el test de competencia comunicativa intercultural (con un riesgo de error del 5%). Parece manifestarse cómo la confianza y el disfrutar de la interacción intercultural han tenido un peso importante para el desarrollo de capacidades comportamentales. Al mismo tiempo, la capacidad de disfrutar en la interacción correlaciona de forma significativa negativa con el rechazo hacia la comunicación intercultural, con un nivel de confianza del 95%. En otras palabras, las personas que han evidenciado disfrutar de las interacciones interculturales, evidentemente no manifiestan rechazo a la comunicación intercultural, después de la aplicación del programa.

Tabla 11.3 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en la *escala de sensibilidad intercultural*

		Implicación en la interacción 2	Respeto ante las diferencias culturales 2	Confianza 2	Disfrute de la interacción 2	Atención durante la interacción 2	Puntuación total en la escala 2
N	Válidos	21	21	21	21	21	21
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		23,10	21,57	18,10	11,38	10,48	84,62
Moda		22 ^a	23	17	12	11	89
Desv. típ.		3,315	2,785	2,448	2,133	1,965	9,102
Mínimo		18	16	13	7	6	68
Máximo		30	25	22	15	13	102
Percentiles	25	20,50	19,50	16,50	10,00	9,50	78,00
	50	23,00	23,00	18,00	12,00	11,00	85,00
	75	25,50	24,00	20,00	13,00	12,00	89,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

En la tabla 11.3 se analizan más en detalle los componentes de la competencia afectiva según las dimensiones que mide la escala de sensibilidad intercultural.

1.3 COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES DEL ALUMNADO AL FINALIZAR EL PROGRAMA

Los aspectos comportamentales de la competencia comunicativa intercultural del alumnado al finalizar el crédito variable, se han medido a través del *test de competencia comunicativa intercultural*, junto a los aspectos cognitivos. Concretamente nueve de los dieciocho ítems responden a cómo actuar en situaciones de comunicación intercultural ficticias. Al mismo tiempo, uno de los cuatro distractores en la totalidad de ítems pone de manifiesto el rechazo a la comunicación intercultural, actuando de forma que se evitan las situaciones que se plantean. El análisis de ambos aspectos nos permitirá arrojar luz en el análisis de cómo se comporta el alumnado en situaciones de comunicación intercultural, al finalizar el curso.

Tal como se plantea en la tabla 11.4, la competencia comportamental del alumnado es un aspecto que parece estar muy desarrollado, comparándolo con los aspectos cognitivos. Concretamente, la media del grupo es de 6.10, que entre las puntuaciones teóricas posibles de 0-9, es una puntuación notable, aunque unas décimas inferior a la obtenida al inicio del programa. Si comparamos los resultados al inicio y al final del curso, vemos como el 25% de alumnado con puntuaciones más elevadas es muy similar en ambos casos, en cambio, en la segunda aplicación aparecen algunos alumnos/as con puntuaciones mínimas más bajas (de 3 puntos que eran inexistentes en el primer caso).

Tabla 11.4 Estadísticos descriptivos de puntuaciones de aspectos comportamentales del test

		Competencia comportamental posttest	
			RECHAZO2
N	Válidos	21	21
	Perdidos	0	0
Media		6,10	,90
Moda		5	0
Desv. típ.		2,047	1,480
Mínimo		3	0
Máximo		9	5
Percentiles	25	4,50	,00
	50	6,00	,00
	75	8,00	1,50

No obstante, después de la aplicación del programa, sólo el 38% del alumnado ha escogido en algún ítem la alternativa que ofrece el rechazo a la comunicación intercultural. Concretamente, la media en este aspecto ha disminuido de forma



considerable hasta un 0.90 (entre las puntuaciones teóricas posibles de 0-18). A pesar de no manifestarse mejoras en el grado de competencia comunicativa comportamental del alumnado, se ha minimizado mucho hasta casi su extinción, los comportamientos de rechazo hacia la comunicación intercultural.

Al mismo tiempo, la competencia comunicativa intercultural comportamental parece evidenciarse como un elemento que requiere del desarrollo de aspectos cognitivos y afectivos previos, tal como presentamos en el modelo de competencia comunicativa intercultural². Estos aspectos correlacionan de forma significativa con la competencia comportamental, así como algunos de los componentes del test, como el rechazo a la comunicación intercultural y el etnocentrismo. De este modo, con un margen de error del 5%, podemos anunciar la relación de dependencia mutua entre la competencia comportamental y la cognitiva y afectiva. Al mismo tiempo, ante una mayor competencia comportamental encontramos un menor rechazo a la comunicación intercultural y un menor grado de etnocentrismo en las actuaciones e interpretaciones.

1.4 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

El rendimiento académico del alumnado en el crédito variable de comunicación intercultural, surge del análisis de las valoraciones de su progreso actividad por actividad, a través de su observación, del análisis de los materiales y productos de evaluación, y del uso de las fichas de evaluación de los materiales de cada una de las actividades.

Tabla 11.5 Valoraciones del rendimiento académico del alumnado en el crédito variable de comunicación intercultural

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bien	4	19,0
	Notable	6	28,6
	Excelente	11	52,4
	Total	21	100,0

² Para profundizar en el modelo de competencia comunicativa intercultural puede consultarse el capítulo tercero.

De este modo, tal como puede apreciarse en la tabla 11.5 y como se ha relatado en el capítulo anterior, respecto a la evaluación del proceso, las valoraciones del rendimiento académico del alumnado han sido bastante positivas. Concretamente, casi la mitad del alumnado ha sido valorado de forma excelente, y en ningún caso, se ha valorado de forma negativa su proceso de aprendizaje.

A pesar de las diferencias en cuanto al grado de valoración del rendimiento académico y las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de medida de la competencia comunicativa intercultural, ambos elementos parece que están íntimamente relacionados.

Tabla 11.6 Correlación entre los elementos de la competencia comunicativa intercultural y el rendimiento académico del alumnado

		Rendimiento académico global
Implicación en la interacción 2	Correlación de Pearson	,423
	Sig. (bilateral)	,056
	N	21
Respeto ante las diferencias culturales 2	Correlación de Pearson	,564**
	Sig. (bilateral)	,008
	N	21
Confianza 2	Correlación de Pearson	,317
	Sig. (bilateral)	,162
	N	21
Disfrute de la interacción 2	Correlación de Pearson	,629**
	Sig. (bilateral)	,002
	N	21
Atención durante la interacción 2	Correlación de Pearson	,117
	Sig. (bilateral)	,613
	N	21
Puntuación total en la escala 2	Correlación de Pearson	,584**
	Sig. (bilateral)	,005
	N	21
Competencia cognitiva posttest	Correlación de Pearson	,283
	Sig. (bilateral)	,213
	N	21
Competencia comportamental posttest	Correlación de Pearson	,286
	Sig. (bilateral)	,208
	N	21
TOTACOM2	Correlación de Pearson	,329
	Sig. (bilateral)	,146
	N	21
RECHAZO2	Correlación de Pearson	-,481*
	Sig. (bilateral)	,027
	N	21
Etnocentrismo2	Correlación de Pearson	-,325
	Sig. (bilateral)	,150
	N	21
desconocimiento2	Correlación de Pearson	,139
	Sig. (bilateral)	,548
	N	21

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

No obstante, para triangular estas valoraciones se ha utilizado de nuevo el mismo instrumento sociométrico³. En su segunda aplicación, al finalizar el crédito, se pretende analizar cómo es la estructura de relaciones en el grupo clase, así como, el progreso y los cambios producidos en ésta, después de la aplicación del programa. Se ofrece el análisis de los cambios producidos a lo largo de la aplicación del programa en la estructura de relaciones de amistad (criterio afectivo) y de trabajo académico (criterio efectivo) en el grupo clase⁴.

A pesar de ser un grupo bastante activo en la primera aplicación del test sociométrico, en esta segunda aplicación se evidencia un claro aumento de actividad grupal en las elecciones entre compañeros (índice de actividad), tanto para un criterio afectivo, como efectivo. De hecho se demuestra esta misma tendencia en aumentar las elecciones recíprocas en ambos criterios (índice de asociación). No obstante, parece ser que la tendencia a elegirse de forma recíproca ha disminuido, dándose muchas más elecciones: el índice de coherencia positivo ha disminuido ligeramente en ambos criterios, posiblemente a causa del mayor número de elecciones del grupo.

Por otra parte, los rechazos emitidos han disminuido considerablemente bajo el criterio afectivo (del 16'43 % al inicio del curso al 9'76% al finalizar el mismo); mientras que bajo el criterio efectivo, los rechazos parecen haber aumentado ligeramente. De hecho, el índice de disociación que mide los rechazos recíprocos, evidencia como en el criterio afectivo han disminuido, mientras que en el criterio efectivo se han mantenido igual. En este sentido, parece ser que los rechazos existentes son bastante mutuos, dado que el índice de coherencia negativo indica que bajo el criterio afectivo ha aumentado la proporción de rechazos recíprocos respecto a los rechazos generales.

Finalmente, respecto a las percepciones de ser elegidos por el grupo se evidencia un claro aumento. Es decir, parece ser que al transcurrir la aplicación del programa el alumnado ha manifestado un mayor número de percepciones de ser elegido. Destaca en este sentido, el criterio efectivo con un aumento considerable. En este sentido, la

³ Para profundizar en el instrumento puede consultarse el cuarto capítulo, respecto a la investigación evaluativa.

⁴ Los sociogramas de los resultados se encuentran en los anexos

coherencia en las percepciones ha aumentado con bastante proporción en ambos criterios, evidenciando que el mayor número de percepciones de elección han sido en gran medida correspondidas.

Curiosamente, las percepciones de rechazo también han aumentado, aunque no con tanta magnitud. Concretamente, hay una ligera disminución bajo el criterio afectivo, y un ligero aumento bajo el criterio efectivo.

Parece ser que existe un mayor conocimiento entre el alumnado que les lleva a unas percepciones más ajustadas de la estructura de relaciones grupales. En la tabla 11.7 se exponen los resultados de los indicadores comentados para el pretest y el posttest, tanto por el criterio afectivo, como por el efectivo.

Tabla 11.7 Índices grupales para el análisis del test sociométrico en los dos momentos de aplicación

Índices Grupales		Criterio Afectivo		Criterio Efectivo	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Índice de actividad	IA+	0.25	0.37	0.24	0.34
	IA-	0.16	0.10	0.16	0.20
Índice de asociación	K+	0.07	0.10	0.06	0.07
Índice de disociación	K-	0.01	0.01	0.01	0.01
Índice de coherencia	IC+	0'30	0'26	0'23	0'20
	IC-	0'07	0'10	0'04	0'04
	ICP-	0'29	0'27	0'16	0'31

Bajo un análisis un poco más individualizado se pretende comentar la evolución respecto las elecciones y rechazos emitidos y recibidos por el alumnado del crédito, tanto en el criterio afectivo como efectivo, después de la aplicación del programa, respecto al inicio. Podemos observar algunos cambios importantes, respecto al estatus sociométrico (SS+, SS-) de cada uno / a en el grupo medida por el número de elecciones y rechazos recibidas por los y las compañeros / as; el nivel de expansividad (E+, E-) de cada individuo respecto a las elecciones y rechazos emitidos; así como en las percepciones (IP+, IP-) respecto a las elecciones y rechazos recibidos.

Respecto a estatus sociométrico del alumnado, se puede observar como ha aumentado el número de personas que han elegido a casi la totalidad del alumnado, con algunas excepciones puntuales. De hecho, en general se evidencia un aumento significativo ($\alpha=$

0.05) del número de elecciones recibidas tanto para el criterio afectivo como efectivo. Así mismo también se ha evidenciado un descenso significativo ($\alpha= 0.05$) del nº de rechazos obtenidos por el grupo, después de la aplicación del programa, tanto para el criterio afectivo como efectivo. No obstante, algunas alumnas han recibido más rechazo después de la aplicación del programa. De hecho, si analizamos estos resultados según el género del alumnado, se puede observar como en el caso del género femenino, únicamente se observa un aumento significativo ($\alpha= 0.05$) en las elecciones afectivas; mientras que en el caso masculino se observa la misma tendencia comentada para todo el grupo.

Si analizamos los datos de estatus sociométrico del grupo, se siguen observando diferencias significativas entre chicas y chicos: el sexo masculino sigue teniendo un mayor estatus sociométrico negativo (basado en rechazos obtenidos por sus compañeros y compañeras), respecto al sexo femenino, en ambos criterios, tal como sucedió en la primera aplicación del test sociométrico. Curiosamente, el estatus sociométrico positivo (basado en elecciones) no obtiene en esta segunda ocasión, diferencia significativa respecto al sexo. Mientras que en al inicio del curso, las chicas tenían mayoritariamente un mayor número de elecciones.

Si detallamos el análisis al alumnado nacido fuera de Catalunya respecto al alumnado que ha vivido desde siempre en Catalunya, se observa que después de la aplicación del programa el alumnado nacido fuera de Catalunya ha aumentado su estatus sociométrico de elecciones, y disminuido el de rechazos por parte de sus compañeros, de forma significativa ($\alpha= 0.05$) en ambos criterios. Mientras que el alumnado que ha nacido en Catalunya, únicamente ha aumentado su estatus sociométrico de elecciones afectivas, de forma significativa ($\alpha= 0.05$).

Por otra parte, respecto al nivel de expansividad del alumnado no se observan diferencias significativas entre antes y después de la aplicación del programa. Parece ser que no se han elegido a más compañeros o compañeras después de la aplicación del programa para ambos criterios. La diferencia entre antes y después no es significativa en ningún caso, ni realizando el contraste por separado entre el alumnado inmigrante y el autóctono. No obstante, bajo un análisis sobre la relación entre la expansividad y la competencia comunicativa intercultural del alumnado, se puede observar que la

expansividad positiva, relacionada con las elecciones positivas hacia el grupo correlaciona de forma significativa ($\alpha= 0.05$) con el respeto a las diferencias culturales y el disfrute de la interacción intercultural, como aspectos de la competencia afectiva; así como también correlaciona de forma significativa ($\alpha= 0.05$) con la competencia cognitiva que el alumnado ha manifestado tener desde los instrumentos de medida, aplicados después del desarrollo del programa.

Finalmente, otro elemento a tener en consideración son las percepciones del alumnado acerca de ser elegidos y rechazados. En este sentido, mientras el nivel de percepciones acerca de ser elegidos no ha sufrido grandes diferencias, las percepciones sobre ser rechazados por parte del grupo han disminuido de forma significativa ($\alpha= 0.05$), tanto para el criterio afectivo como efectivo. De este modo, parece ser que después de la aplicación del programa se perciben menos personas que pueden rechazar a uno mismo, con algunas excepciones puntuales.

Si analizamos estos datos con la competencia comunicativa intercultural que manifiesta el alumnado después de la aplicación del programa, podemos observar como la percepción de los rechazos del grupo hacia uno / a mismo / a desde un punto de vista afectivo, de relaciones de amistad, correlaciona de forma significativa negativa ($\alpha= 0.05$) con la capacidad de disfrutar de la interacción (competencia afectiva). Al mismo tiempo, también correlaciona significativamente ($\alpha= 0.05$) con el rechazo a la comunicación intercultural (elemento del test de competencia comunicativa intercultural). De este modo, la percepción alta de ser rechazado / a por el grupo parece estar relacionada con una menor capacidad de disfrutar de las interacciones interculturales y / o con la tendencia personal a rechazar la comunicación intercultural.

3 DESDE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA HASTA LA EVALUACIÓN FINAL: CAMBIOS Y MEJORAS

La aplicación de los instrumentos de medida detallados en los apartados anteriores, previamente al desarrollo del crédito variable que ha consistido en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, nos ha permitido poder comparar los resultados con los obtenidos a la finalización del curso. De este modo, a partir de los

mismos aspectos que se analizaron de forma previa y a posteriori del curso, se han podido obtener una serie de resultados que parecen evidenciar una cierta mejora de la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Esta mejora se ha manifestado en los tres ámbitos o componentes de la competencia:

- Los aspectos cognitivos han sufrido un aumento de la media obtenida por el grupo desde los inicios al final del curso.
- Aspectos afectivos como el respeto a las diferencias culturales y el grado de disfrutar en la interacción intercultural han evidenciado unas medias superiores al finalizar el curso, respecto a las iniciales.
- Se manifiesta la mejora de aspectos comportamentales a partir de la mejora de la media del grupo en el test de competencia comunicativa intercultural, así como en la disminución de la media grupal sobre no actuar a causa del desconocimiento sobre la situación.

Estos aspectos, que se resumen en la tabla 11.8, ponen de manifiesto la mejora de unos elementos y el estancamiento o indiferencia de otros. No obstante, es objetivo de este apartado verificar la significatividad de estas diferencias encontradas entre los resultados obtenidos en el inicio y al final del curso de comunicación intercultural.

Tabla 11.8 Comparativa de las medias obtenidas antes y después de la aplicación del programa

Aspectos medidos	Media del grupo pretest	Media del grupo postest
Competencia afectiva	86.62	84.62
Implicación en la interacción	24.43	23.10
Respeto ante las diferencias culturales	21.52	21.57
Confianza en la interacción	18.29	18.10
Disfrutar de la interacción	11.38	11.39
Atención durante la interacción	11	10.48
Competencia cognitiva	5.29	5.76
Competencia comportamental	6.52	6.10
Total competencias test	11.81	11.86
Rechazo a la comunicación	0.86	0.90
Etnocentrismo	1.95	2.52
Desconocimiento	3.33	2.71

aquel alumnado con mayores dificultades y desconocimiento sobre la diversidad cultural y su incidencia en la comunicación intercultural.

Paralelamente, es destacable como el grupo de alumnado del crédito que proviene de segundo C⁵, ha disminuido de forma significativa su desconocimiento acerca de cómo interpretar y cómo actuar en algunas situaciones de comunicación intercultural que se plantean, con un nivel de confianza del 95%. De forma similar, el grupo masculino parece evidenciar la misma tendencia. Es decir, los chicos han obtenido puntuaciones significativamente más bajas una vez finalizado el programa, en aquellos aspectos relacionados con el desconocimiento acerca de cómo interpretar y actuar en situaciones de comunicación intercultural, con un margen de error del 5%.

En otras palabras, tanto los chicos como el alumnado del grupo C, han disminuido su desconocimiento sobre cómo interpretar y actuar en situaciones concretas de comunicación intercultural, una vez finalizado el programa.

Finalmente, parece ser que un elemento que se ha revelado como íntimamente relacionado con este descenso significativo del desconocimiento ante situaciones comunicativas interculturales, ha sido la asistencia al curso. La asistencia del alumnado correlaciona de forma significativa negativa con las puntuaciones de desconocimiento en los casos presentados en el test de competencia comunicativa intercultural, con un nivel de confianza del 95%. El alumnado que ha asistido a un mayor número de sesiones parece ser que es el que ha obtenido menores puntuaciones de desconocimiento, y, por tanto, que parece superar este posible obstáculo para la comunicación intercultural.

⁵ Recordamos que el centro donde se aplicó el crédito tiene tres líneas educativas (A, B y C), y en el crédito variable que consistió en el programa de comunicación intercultural, asistió alumnado proveniente de los tres grupos. El propio alumnado de forma informal comentó que el grupo C atendía el alumnado con mayores dificultades, aunque esta información no fue corroborada por parte del centro.

nuestra atención en las posibles modificaciones en las percepciones del alumnado en algunas de las variables que se han recogido en el inicio y al final del programa.

Desde el cuestionario adjunto al test de competencia comunicativa intercultural se han analizado algunas percepciones del alumnado. Percepciones sobre sus propias competencias comunicativas en diversos idiomas, sobre el uso y contextos de utilización de diversos idiomas que conocen; así como sobre las amistades interculturales que tienen.

Sorprendentemente, estas cuestiones han sufrido algunos cambios significativos después de la aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural. Por una parte, a pesar de no darse diferencia significativa alguna, acerca de la percepción sobre el uso y contexto de diversos idiomas, parece que la percepción acerca del grado de competencia en los idiomas castellano y catalán han mejorado. Efectivamente, desde los inicios de la aplicación del programa hasta su finalización, parece que el alumnado percibe una mejora en su competencia escrita en castellano, y su competencia oral y escrita en catalán. Las respuestas del alumnado antes y después del programa, suponen un aumento significativo de medias sobre estos aspectos, con un margen de error del 5%.

Las dificultades actitudinales hacia el idioma catalán⁶ que surgieron en el proceso de aplicación del programa, supusieron una serie de medidas educativas que se pusieron en práctica como la introducción paulatina del idioma en el aula, tanto a través de los materiales escritos como de la parte oral de las sesiones. Creemos que este tipo de intervención ha podido tener cierta incidencia en las percepciones del alumnado acerca su competencia lingüística en catalán, después de finalizar la intervención.

Finalmente, otro elemento destacable es el aumento significativo de amistades interculturales percibidas por el alumnado después de la aplicación del programa. Concretamente, una vez finalizado el crédito, el alumnado manifiesta tener un mayor número de amistades con jóvenes marroquíes tanto en la escuela, como fuera de ella.

⁶ Para una mayor profundidad sobre estas dificultades actitudinales puede consultarse el capítulo décimo sobre la evaluación de proceso del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

comportamentales de la competencia comunicativa intercultural, con un nivel de confianza del 95%.

Al mismo tiempo, se descubren mejoras en las relaciones intergrupales, minimizándose los rechazos y aumentando las elecciones en general, rompiendo especialmente ciertas tendencias organizadas por el género y el lugar de nacimiento. Es interesante destacar como algunos de estos cambios obtenidos, como por ejemplo la reducción del número de rechazos obtenidos por el alumnado nacido fuera de Cataluña, correlaciona de forma significativa positiva con la competencia comunicativa intercultural (error del 5%). Parece ser que el desarrollo de este tipo de competencias pueda estar relacionado con estas mejoras en las relaciones del grupo clase.

Finalmente, las mejoras concretas de la competencia comunicativa intercultural que ofrece el análisis de los datos, indica que estas mejoras han sido significativas en grupos de alumnado concreto:

- El alumnado con mayores dificultades en el análisis diagnóstico ha obtenido una mejora significativa en los aspectos cognitivos
- Variables como el grupo de origen del alumnado (A, B o C) parecen estar relacionadas para la mejora de ciertas competencias cognitivas, afectivas y comportamentales.
- El género masculino destaca en la mejora de ciertas competencias cognitivas y comportamentales, ante un descenso significativo del desconocimiento sobre cómo interpretar y actuar en los casos que se presentan.
- Es significativo como en general, una mayor asistencia al curso ha podido suponer una mejora en los aspectos cognitivos y comportamentales, mejorando el desconocimiento inicial sobre cómo interpretar o actuar ante determinadas situaciones de comunicación intercultural.

Estas mejoras están relacionadas con grupos de origen y el género del alumnado, así como, teniendo en cuenta el diagnóstico inicial y la asistencia a clase. Pero otra de las



aportaciones del programa ha sido su influencia en las percepciones del alumnado. Después de la aplicación del programa destacan un aumento significativo (alpha de 0.05) de la competencia que el alumnado autopercibe respecto al idioma castellano y catalán. Fruto quizás del proceso bilingüe de introducción progresiva del catalán en el aula. Por otra parte, parecen haber aumentado de forma significativa (confianza del 95%) el número de amistades con jóvenes marroquíes que el alumnado manifiesta tener. Estos resultados no dejan de ser posiblemente consecuencia de las mejoras obtenidas en el alumnado, como por ejemplo en la reducción del rechazo hacia la comunicación intercultural o en el desarrollo de disfrutar ante la interacción intercultural.

C

CAPÍTULO 12

CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVA



1. PRINCIPALES CONCLUSIONES

Concluir un trabajo como una tesis doctoral siempre es una tarea difícil que creemos debe responder a un reencuentro con los primeros pasos iniciales que constituyeron el inicio de todo este proceso.

Detectar que la sociedad en la que vivimos ha sido y es multicultural y constatar que convivir, relacionarnos y comunicarnos entre personas diversas culturalmente supone una preparación y unas competencias, nos lleva a los orígenes más primarios de este trabajo. Supone la necesidad de desarrollar competencias interculturales que favorezcan la comunicación y el diálogo intercultural entre las personas. Para ello, nos preguntamos ¿qué entendemos exactamente por comunicación intercultural? Y ¿qué competencias son necesarias para favorecer esta comunicación intercultural?

La **comunicación intercultural** se entiende como *aquella comunicación de forma interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo*

suficientemente diferentes como para que ello pueda suponer una barrera importante que altere la eficacia comunicativa. Esta concepción se nutre de diversos modelos teóricos basados en distintos aspectos de la realidad comunicativa: teorías centradas en los procesos comunicativos interculturales, teorías centradas en el papel del lenguaje en la comunicación intercultural, teorías basadas en la organización cognitiva de las personas que participan de un encuentro intercultural, y teorías centradas en las relaciones interpersonales. Estos enfoques lejos de ser contradictorios o contrapuestos, son fácilmente integrables en un modelo de comunicación intercultural global e integral.

Partir de un modelo de comunicación intercultural es necesario para fundamentar este estudio en dos dimensiones básicas: la comunicación verbal y la comunicación no verbal. Estudiar la comunicación verbal nos ofrece la oportunidad de profundizar en cómo las diferencias culturales se reflejan en el lenguaje. También favorece la conciencia sobre la relación existente entre el lenguaje y el poder en las relaciones interculturales, a menudo asimétricas. Por otra parte, estudiar la comunicación no verbal desde la kinésica, la prosémica, el paralenguaje, la cronémica, y desde algunos sentidos como el tacto, el gusto y el olfato, nos conduce a estar alerta de cómo éstos están altamente influidos por los referentes culturales de cada persona. Estos estudios ponen de manifiesto diferencias potenciales en un encuentro comunicativo intercultural.

Diversas perspectivas han analizado estas diferencias culturales: el modelo Kluckhohn y Stodtbeck (1961), Stewart y Bennett (1991), Condon y Yousef (1977), Gert Hofstede (1980), Edward Hall (1990) y Michael H. Bond (1991). Este análisis y su incidencia en la comunicación intercultural nos han descubierto una serie de **obstáculos y barreras potenciales**, tanto personales (el modo en que percibimos la realidad, el modo en que la organizamos, el abuso de estereotipos, un modo de pensamiento basado en prejuicios y produciendo situaciones de discriminación) como contextuales (las relaciones asimétricas de poder entre las personas que se comunican, el grado de diferenciación entre las culturas presentes y situaciones de choque cultural).

Estos obstáculos ponen de relieve la necesidad de disponer de capacidades que posibiliten afrontar con éxito el reto de la comunicación intercultural. La **competencia comunicativa intercultural** emerge como uno de los constructos más potentes. La hemos definido como el *conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar*

comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz. Este concepto se nutre de dos corrientes o áreas de estudio: la competencia comunicativa y la competencia intercultural. La revisión de algunos estudios de *competencia comunicativa* nos ha ayudado a concienciarnos de la importancia de las percepciones y de la adaptación al contexto comunicativo concreto. Por otra parte, recuperar algunos estudios de *competencia intercultural* nos ha permitido resaltar la importancia de los aspectos afectivos y comportamentales, junto a los cognitivos; así como ser conscientes de la presencia de aspectos de la personalidad en la eficacia comunicativa. La construcción de estas aportaciones teóricas nos conducen a la adopción de un modelo de competencia comunicativa intercultural bajo tres componentes básicos: el cognitivo, afectivo y comportamental. Se distinguen las siguientes competencias:

- *Competencias cognitivas:* control de la incertidumbre, capacidad de alternatividad interpretativa, conocimiento de similitudes y diferencias posibles con otras culturas e identificación de como difiere la comunicación según los referentes culturales que se tienen.
- *Competencias afectivas:* control de la ansiedad, desarrollo de la empatía, fomento de la motivación hacia la comunicación intercultural y desarrollo de actitudes de no juzgar a las personas o acontecimientos.
- *Competencias comportamentales:* flexibilidad comportamental, habilidades verbales, habilidades no verbales, y capacidades como el control de la interacción en contextos multiculturales.

Al mismo tiempo, no se desestiman otros aspectos personales y contextuales que de forma más o menos implícita intervienen en la eficacia en la comunicación intercultural.

Este planteamiento nos hace preguntarnos sobre la posible necesidad emergente de desarrollar estas competencias desde la escolarización obligatoria, especialmente en unas edades donde el alumnado tiene la madurez necesaria para el desarrollo de algunas competencias de razonamiento crítico: la adolescencia. Esto nos llevó a planteamos dos problemas básicos a los que pretendimos dar respuesta con esta investigación: ¿qué competencias comunicativas interculturales son necesarias en el primer ciclo de la

ESO? y ante la propuesta de una intervención educativa a través de un programa ¿qué aportaciones supone su aplicación en un contexto concreto? Para ello nos planteamos los siguientes objetivos:

- La creación, adaptación y validación de instrumentos de medida para evaluar la competencia comunicativa intercultural de adolescentes.
- El diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de primer ciclo de la ESO de la comarca del Baix Llobregat.
- La creación de un programa educativo dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural según las necesidades detectadas en el diagnóstico.
- La aplicación y evaluación del programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Responder a estos objetivos nos exigió un diseño metodológico mixto basado en la **integración, por combinación, de una aproximación cuantitativa y cualitativa** (Bericat, 1998). Concretamente, diseñamos esta investigación en tres fases básicas:

Fase 1: Diagnóstico de las competencias: investigación por encuesta

Fase 2: Creación del programa según este diagnóstico

Fase 3: Adaptación, aplicación y evaluación en un contexto concreto: investigación evaluativa de corte colaborativo, basada en un modelo de evaluación propuesto por el grupo de investigación en educación intercultural en diversas de sus investigaciones (Bartolomé y Cabrera, 2000), del cual tomamos tres fases básicas: evaluación diagnóstica, evaluación de proceso, evaluación de resultados.

A continuación presentamos las principales conclusiones obtenidas. Se organizan en función de los objetivos propuestos.

Objetivo 1

Creación y/o adaptación de instrumentos de medida para la recogida de información sobre la competencia comunicativa intercultural en el alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en el estudio por encuesta.

Responder a este objetivo nos condujo a reflexionar sobre el tipo de diagnóstico a realizar: reflexionar sobre los modelos de diagnóstico presentes para este tipo de competencias y posicionarnos en el modelo que mejor respondía a la situación que nos planteamos.

Los modelos de diagnóstico que pensamos que mejor se ajustan a nuestro planteamiento teórico son: el modelo de *aprensión comunicativa intercultural* desarrollado por McCroskey y Neuliep (1997), el modelo de *implicación en la interacción* desarrollado por Cegala (1981), el modelo de *desarrollo de la sensibilidad intercultural* de Bennett (1998) y el modelo de *competencia comunicativa intercultural* de Chen y Starosta (2000). De forma aislada no se satisface las necesidades de esta investigación que requiere de un *modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural* de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales. Por este motivo se requiere la creación de un nuevo modelo basado en algunos de los aspectos valorados de los modelos citados en los apartados anteriores: el *modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural*.

Una vez planteado el modelo, el análisis de los instrumentos asociados al tema de la comunicación intercultural nos condujo a una posición bastante pesimista: escasez de instrumentos de medida específicos para medir competencias comunicativas interculturales, ausencia de aquellos genéricos que midan el constructo de la competencia comunicativa intercultural y limitaciones de los modelos de diagnóstico presentados respecto al contenido y en algunos casos a la validez y fiabilidad. Estas limitaciones justifican plenamente la decisión de crear un nuevo instrumento de medida: el **test de competencia comunicativa intercultural**. Consta de 9 casos que responden a competencias cognitivas y 9 casos que responden a competencias comportamentales. Cada uno de estos casos o ítems propone cuatro opciones de respuesta cerradas. Cada una de ellas supone un nivel distinto, distinguiendo entre cuatro aspectos: rechazo hacia



la comunicación intercultural, etnocentrismo, ignorancia o desconocimiento de las diferencias interculturales y competencia comunicativa intercultural.

Desde uno de los modelos de diagnóstico presentados, valoramos la posibilidad de adaptar su **escala de sensibilidad intercultural** (Chen y Starosta, 2000). La *escala de sensibilidad intercultural* consta de los 22 ítems de la escala original, referente a los aspectos afectivos. El proceso de adaptación fue doble:

- La adaptación idiomática-cultural: traducción lingüística al castellano y adaptación a las expresiones del contexto cultural de Catalunya.
- La adaptación madurativa: 12-14 años alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Ambos instrumentos han sido aplicados en diversas pruebas piloto junto a un pequeño cuestionario de identificación del alumnado. Éste consta de 14 ítems en total, que se reparten entre cuestiones de caracterización de la muestra que responde al instrumento en general, y aquellos ítems que identifican algunas características de la comunicación del alumnado en contextos multiculturales.

Se han llevado a cabo tres procesos de aplicaciones piloto, para la validación de los instrumentos planteados. El primer estudio piloto reveló la validez y fiabilidad de ambos instrumentos, con algunas matizaciones respecto a algunos ítems, que nos requirieron algunas modificaciones importantes en ambos instrumentos, especialmente el test. Modificaciones que justificaron la relevancia de proponer una segunda aplicación piloto, que presenta datos importantes acerca de la validez y fiabilidad de ambos instrumentos, aunque en un contexto muy determinado como es la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. En el tercer estudio piloto nos planteamos la conveniencia de validar también estos instrumentos en un contexto de una mayor presencia multicultural como es Barcelona. Estos procesos evidencian la fiabilidad y valides de ambos instrumentos, tal como se resume en la tabla 12.1.

Tabla 12.1 Validez y fiabilidad de los instrumentos de medida en las diferentes aplicaciones piloto

Apl. Piloto		ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL	TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
I	Análisis ítems	A excepción de 1 ítem, son homogéneos y discriminan	Gran parte de los ítems no discriminan ni son homogéneos
	Fiabilidad	$\alpha = 0.8609$	$\alpha = 0.7891$
	Factorial	5 factores	14 factores
II	Análisis ítems	A excepción de 2 ítems, son homogéneos y discriminan	Gran parte de los ítems son homogéneos y discriminan
	Fiabilidad	$\alpha = 0.9014$	$\alpha=0.61237$
	Factorial	6 factores	No tiene estructura factorial
III	Análisis ítems	Todos son homogéneos y discriminan	La mayoría son homogéneos y discriminan
	Fiabilidad	$\alpha=0,7930$	$\alpha=0,6661$
	Factorial	6 factores	7 factores

Ante estos resultados, valoramos haber respondido al primer objetivo planteado. Disponemos de un modelo de diagnóstico que fundamenta la adaptación y creación de dos instrumentos ampliamente validados: la *escala de sensibilidad intercultural* y el *test de competencia comunicativa intercultural*. Y considerando la escasez de este tipo de instrumentos en nuestro contexto, pensamos que ésta es una de las principales aportaciones que esta tesis puede tener.

Objetivo 2

Analizar la competencia comunicativa intercultural del alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de algunos centros públicos de la comarca del Baix Llobregat

La consecución del objetivo anterior favorece poder abordar un nuevo interrogante que se plantea desde los inicios de este trabajo: ¿qué competencias tiene el alumnado para afrontar con éxito la comunicación intercultural? O en otras palabras: ¿qué carencias presenta el alumnado para asumir una auténtica comunicación intercultural? Responder a estas cuestiones supone hacer un uso empírico del modelo de diagnóstico y de los instrumentos que lo acompañan: la escala de sensibilidad intercultural para evaluar las competencias afectivas, y el test de competencia comunicativa intercultural para las competencias cognitivas y comportamentales.



Para ello, seleccionamos por muestreo intencional a 638 adolescentes estudiantes de educación secundaria obligatoria de la comarca del Baix Llobregat, repartidos en siete centros de Educación secundaria Obligatoria de cinco poblaciones de la comarca (Castelldefels, Viladecans, Sant Boi, Cornellà y Sant Andreu de la Barca).

Los resultados obtenidos en este diagnóstico nos reafirman en la necesidad de plantear una intervención educativa: el alumnado ha manifestado tener carencias importantes en cuanto a competencias comunicativas interculturales. Las carencias más marcadas son quizás a nivel cognitivo y comportamental, aunque también a nivel afectivo.

Se ha manifestado cierta sensibilidad intercultural, aunque se evidencian necesidades respecto a mejorar el *grado de atención*, la *confianza e implicación en la interacción intercultural*. Estos resultados parecen presentar diferencias significativas entre las poblaciones participantes, ofreciendo patrones de respuesta diferenciales. El perfil de alumnado con mayores necesidades a desarrollar competencias afectivas es un chico que se identifica con un único referente cultural, que al igual que su familia, siempre ha residido en Catalunya, y a pesar de ello, sigue siendo castellanohablante, que percibe que únicamente es competente en un único idioma, que es el que utiliza frecuentemente en los distintos contextos, y que piensa que sus amistades pertenecen a una misma cultura.

Los aspectos cognitivos y comportamentales aparecen con unas puntuaciones mucho menos elevadas, en toda la muestra estudiada. El perfil del alumnado con mayores necesidades en el ámbito cognitivo y comportamental, responde a un chico que se identifica con un único referente cultural, que hace poco que reside en Catalunya, que se percibe como competente en un único idioma, que es el que más utiliza en los distintos contextos, castellanohablante y que percibe que todas sus amistades pertenecen a una única cultura.

Valoramos la consecución de este objetivo materializada en la comarca del Baix Llobregat y cuyos resultados justifican plenamente la vigencia e importancia de los siguientes objetivos planteados.

Objetivo 3

Elaborar un Programa de desarrollo y mejora de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado, partiendo de las necesidades detectadas.

Desarrollar la competencia comunicativa intercultural no es una tarea fácil, a menudo se dan algunas dificultades como la falta de contacto significativo entre personas de diferentes culturas, que no sea basado en prejuicios o relaciones de asimetría o dificultades originadas por el gran sesgo cultural potencial en toda intervención educativa transcultural. A pesar de estas dificultades existen diversas experiencias de intervención por programas para la mejora de la competencia comunicativa intercultural. Destacamos siete modelos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural:

- El *modelo cognitivo*: Se trata del modelo que habitualmente se ofrece desde currículos escolares tradicionales, basados en contenidos conceptuales.
- El *modelo de atribución de significados*: se centra en la explicación del comportamiento de los demás, a través de su propio punto de vista, favoreciendo la autoconciencia y la empatía.
- El *modelo de autoconciencia cultural*: asume que la comprensión de uno/a mismo/a como un ser cultural es la base para un mayor grado de ajuste a una nueva cultura.
- El *modelo de conciencia cultural*: se asume que para interactuar con éxito con personas de otras culturas se deben comprender los valores, normas, costumbres y sistemas sociales tanto propios como de los demás.
- El *modelo de transformación comportamental*: se basa en habilidades comportamentales básicas, habitualmente de una cultura específica.
- El *modelo de aprendizaje experiencial*: se centra en los procesos afectivos y experienciales mediante la implicación de los participantes en un contexto similar a una cultura concreta, mediante su simulación.
- El *modelo interaccional*: se basa en la interacción entre las personas de diferentes referentes culturales, durante la intervención educativa.

Apreciamos muchas de las aportaciones de estos modelos, aunque también somos conscientes de algunas de sus limitaciones. Por este motivo, hemos elaborado un *programa de comunicación intercultural* que parte de un modelo mixto de intervención, recogiendo aportaciones de los modelos de conciencia cultural, de aprendizaje experiencial por simulación y del modelo interaccional.

El *programa de comunicación intercultural* es una propuesta didáctica de doce actividades dirigida al alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Parte de una aproximación cultural general, que supone el desarrollo de competencias para la comunicación del alumnado en contextos multiculturales diversos e inespecíficos. Surge básicamente en dar respuesta a las necesidades detectadas en el diagnóstico, bajo los siguientes principios: principio de interactividad, que surge del modelo de comunicación intercultural entendiéndola como proceso comunicativo interpersonal; y principio de comprensividad de elementos cognitivos, afectivos y comportamentales.

Con la concreción de este programa educativo respondemos claramente al objetivo propuesto, y pensamos que se trata de una de las grandes aportaciones de esta tesis doctoral en el campo de la pedagogía, de la educación y de la ciudadanía intercultural¹.

Objetivo 4

Evaluación participativa del Programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de la ESO.

El *programa de comunicación intercultural* fue aplicado en un IES a un grupo de 21 alumnos y alumnas de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. La implementación del programa y su investigación han sido desarrolladas por un equipo investigador compuesto por la profesora responsable del crédito y la investigadora. Evaluar la propuesta pedagógica para la mejora de la competencia comunicativa intercultural implicó dar respuesta a cuestiones como: ¿qué influencia puede tener el programa de comunicación intercultural en el alumnado de educación secundaria

¹ El *programa de comunicación intercultural* ha recibido una mención especial en el XII premi Serra i Moret, otorgada por la Generalitat de Catalunya en la modalidad de trabajo pedagógico.



obligatoria? ¿se trata de una propuesta educativa que realmente mejora la competencia comunicativa intercultural? Para responder a estas cuestiones hemos distinguido entre:

- La evaluación diagnóstica.
- La evaluación de proceso.
- La evaluación final.

La **evaluación diagnóstica** ha supuesto el análisis del contexto donde se iba a aplicar el programa y su concreción en sus adaptaciones para convertirse en un crédito variable, adecuado a las necesidades del alumnado a quien se dirigía. Esta evaluación se basó en el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural y en otros datos complementarios (identificación del alumnado y percepciones respecto a su competencia y uso lingüístico de diversos idiomas, y sobre la cantidad de amistades con jóvenes de otras culturas); al mismo tiempo, también se analizaron datos respecto a las relaciones intergrupales iniciales, mediante técnicas sociométricas.

Todos los elementos que se han ido identificando desde las diferentes fuentes y análisis, representaron el punto de partida para llevar a cabo la primera adaptación del programa en tres niveles: respecto a la temporalización del crédito variable, a los conocimientos y experiencias previas del alumnado, y respecto a cuestiones metodológicas y organizativas.

La **evaluación del proceso** de aplicación del programa consta básicamente de tres fuentes de información: las valoraciones y experiencia de aplicación de la profesora responsable del crédito; las valoraciones, opiniones y experiencia del alumnado que se ha beneficiado de la aplicación del crédito variable; y las observaciones y participación de la investigadora. El análisis triangulado de las diferentes fuentes de información, y considerando los criterios de evaluación que orientan esta investigación evaluativa de proceso, nos ha permitido identificar tres ámbitos de análisis:

- *El clima en el aula* progresivamente se ha ido manteniendo cálido, favoreciendo la participación y los procesos de aprendizaje del alumnado, avanzando desde la pasividad hacia un clima activo y participativo, aunque se identifica cierto alboroto y desorden que ha ido acompañando gran parte de la aplicación de las actividades. Un reto importante en el grupo ha sido promover un clima de apertura a la multiculturalidad y a la acogida de la totalidad del alumnado.



- *El proceso de aprendizaje del alumnado:* la participación del alumnado ha aumentado progresivamente junto a la consecución de un clima afectivo propicio para el aprendizaje, con algunas excepciones. La alta motivación del alumnado es uno de los aspectos que más han destacado. Por otra parte, se han alcanzado la totalidad de objetivos cognitivos, afectivos y comportamentales por una buena parte del alumnado. Es especialmente relevante haber podido romper algunos bloques iniciales de segregación entre alumnado autóctono e inmigrado, y haber podido superar algunas manifestaciones sexistas puntuales y manifestaciones de rechazo a la lengua y cultura catalanas por parte de un sector del alumnado.
- *Valoraciones de los materiales y otros aspectos organizativos y de contenido.* La temporalización ha sufrido algunas modificaciones importantes al diseño inicial; los materiales didácticos han sido bastante valorados, aunque se señalan algunas medidas a considerar para su mejora; la metodología destaca como muy motivadora y que fomenta la participación e implicación del alumnado; y los contenidos han sido valorados por su carácter novedoso e inusual.

Según los objetivos previstos y según la percepción de las personas participantes, valoramos la aplicación del programa satisfactoria en general.

Finalmente, la **evaluación de resultados** se basa en los resultados obtenidos por el alumnado en su evaluación, en forma de rendimiento académico obtenido en el curso, su asistencia al crédito variable, así como los resultados obtenidos en una segunda aplicación de los mismos instrumentos utilizados en la evaluación diagnóstica. El análisis comparativo pone de manifiesto la mejora de la competencia comunicativa intercultural, sobre todo de los aspectos cognitivos, aunque también algunos aspectos afectivos y comportamentales, resultados relacionados con el rendimiento académico obtenido por el alumnado al finalizar el curso. También se han descubierto mejoras en las relaciones intergrupales, rompiendo especialmente ciertas tendencias a agrupamiento por razón de género y lugar de nacimiento.

Estos resultados no dejan de ser posiblemente consecuencia de las mejoras obtenidas en el alumnado, como por ejemplo en la reducción del rechazo hacia la comunicación intercultural o en el desarrollo de disfrutar ante la interacción intercultural. Aspecto que

nos conduce a una valoración bastante positiva de la experiencia, y por tanto del programa de comunicación intercultural. Así que creemos que también se ha podido dar respuesta a este cuarto y último objetivo que nos habíamos planteado en esta investigación.

A pesar de la consecución de la totalidad de objetivos planteados, destacamos algunos elementos que han limitado este estudio y cuya identificación puede ser de gran utilidad para el avance en esta materia, y que proponemos en el siguiente apartado.

2. ALGUNAS LIMITACIONES IDENTIFICADAS

Abordar las limitaciones del propio trabajo no es tarea sencilla, dado que requiere de competencias de análisis y autocrítica, así como una profunda madurez y distanciamiento. Desde estas líneas tan sólo nos proponemos señalar algunos aspectos que consideramos que podrían haber sido mejorables. Un claro ejemplo es la escasez de estudios y referencias sobre competencia comunicativa intercultural en nuestro contexto, especialmente desde un punto de vista pedagógico. Afrontar este reto ha sido tan motivador como requeridor de grandes esfuerzos².

Concretamente, nos gustaría señalar dos grupos de limitaciones que responden respectivamente al análisis diagnóstico efectuado, y a las repercusiones del trabajo realizado en la práctica educativa.

El primer grupo de limitaciones que consideramos relevante de señalar hace referencia al tipo de análisis utilizado en el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural. Siguiendo a Van de Vijver y Leung (1997) la realidad multicultural de los contextos analizados constituye una rica fuente de posibles sesgos de constructo, de método o de ítem, a pesar de haber utilizado diversos mecanismos y estrategias de superación de posibles sesgos, por ejemplo a través de procesos complejos de validación de los instrumentos de medida, no hemos conseguido eliminar alguno de

² Por ejemplo, el proceso de adaptación de la *escala de sensibilidad intercultural* (Chen y Starosta, 2000) supuso el desplazamiento hasta la University of Rhode Island (US), mediante la subvención de una beca de la Generalitat de Catalunya.

estos posibles sesgos. Por ejemplo, se han utilizado instrumentos de medida occidentales, cuando había algunos alumnos y alumnas que procedían de países no occidentales. Según Van de Vijver y Leung (1997) parte de esta limitación puede superarse creando instrumentos que se validen en muestras multiculturales³.

Estos mismos autores señalan también la dificultad de poder hacer comparaciones transculturales ante un fenómeno (Van de Vijver y Leung, 1997: 139). En nuestro caso no se han efectuado comparaciones transculturales, aunque sí se han realizado comparaciones entre alumnado perteneciente a grupos culturales diversos. Quizás estas comparaciones requerirían un mayor número de instrumentos de medida que triangularan esos datos.

El segundo grupo de limitaciones de este trabajo responde a las posibles repercusiones pedagógicas de este estudio. Nos referimos a la investigación evaluativa, y por tanto a los procesos de adaptación, aplicación y evaluación del programa de comunicación intercultural. Efectivamente, el carácter contextual que adoptan gran parte de este tipo de evaluaciones limita la posible transferibilidad a otras realidades u otros centros. Hubiera sido interesante poder efectuar diversas aplicaciones en diferentes contextos, para poder efectuar un contraste comparativo. La posible idoneidad del programa ha de pasar necesariamente por una evaluación previa que favorezca su posible adaptación a cada contexto⁴.

Por otra parte, el modelo evaluativo utilizado (Bartolomé y Cabrera, 2000) propone distinguir en la evaluación de resultados entre la evaluación inmediata y a largo plazo. En nuestro caso, la evaluación de resultados se ha llevado a cabo de forma inmediata a la finalización del crédito variable, o sea, de la aplicación del programa. Disponer de datos sobre la evaluación de la incidencia del programa a largo plazo, favorecería poder efectuar un análisis en mayor profundidad sobre la permanencia del cambio en la institución, en el alumnado o en el profesorado. Pudiendo valorar así, el impacto del programa y su incidencia institucional.

³ Los instrumentos de medida utilizados fueron validados en una tercera prueba piloto en un contexto de mayor multiculturalidad, en Barcelona. Puede consultarse el capítulo quinto *diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural*.

⁴ En la actualidad se ha promovido la difusión del programa de comunicación intercultural a través de algunos congresos, un asesoramiento y cursos del ICE de la Universidad de Barcelona. Aunque se ha adaptado y aplicado en otros contextos educativos, no disponemos de datos empíricos sobre su evaluación.



Estos elementos hacen plantearnos la incógnita acerca de las repercusiones reales de este trabajo en el contexto educativo. Algunos indicadores parecen demostrar un grado de incidencia positivo del programa en el alumnado, aunque desconocemos la incidencia más amplia a escala institucional, así como la incidencia en los diferentes colectivos a largo plazo.

Estos y otros elementos quizás puedan ser objeto de nuevas investigaciones y trabajos, que intentamos avanzar en el próximo apartado.

3. PROSPECTIVA

Los antecedentes que hemos presentado en la introducción y en el primer capítulo sitúan este trabajo en una línea de investigación iniciada desde hace varias décadas por el GREDI (*Grup de Recerca en Educació Intercultural*), y cuyo flujo no se agota en este trabajo. La continuidad de las investigaciones es básica para contribuir a enriquecer, profundizar y extender los estudios realizados.

Los resultados de este trabajo abren paso a nuevos interrogantes y problemas de investigación a los que dar respuesta. Por ejemplo, ¿qué aportaciones puede tener el programa de comunicación intercultural en otros contextos con una mayor marcada presencia multicultural en las aulas? El contexto del Baix Llobregat y de un centro en concreto donde se ha llevado a cabo la investigación evaluativa evidenció en cierta medida la falta de contacto intercultural significativo entre el alumnado. Quizás en otros contextos con un mayor número de alumnado inmigrado, o con una mayor tradición histórica de incorporación de este alumnado, puedan observarse nuevas aportaciones del programa.

La experiencia de esta investigación también nos abre paso a nuevos retos en cuanto al análisis de la comunicación intercultural en los centros educativos, no solo desde la perspectiva de análisis del alumnado, sino desde otras perspectivas. El profesorado tiene un papel fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado, pero ¿qué competencias interculturales tiene el profesorado para afrontar este reto? En nuestro estudio, la profesora que aplicó el programa de comunicación

intercultural participó en una serie de actuaciones formativas previas y simultáneas a la experiencia. Estas actuaciones fueron imprescindibles para poder afrontar con garantías la implementación del programa.

Las competencias diagnosticadas en el desarrollo de la comunicación intercultural son básicas para muchas otras capacidades que se necesitan a fin de que la ciudadanía tenga acceso a sus derechos y deberes. Desde esta perspectiva, analizar estas competencias junto a otras como el desarrollo del análisis crítico puede ser crucial para la elaboración de programas dirigidos a la mejora de tales competencias ciudadanas transversales, especialmente en Secundaria. El GREDI en la actualidad está en proceso de finalización de un proyecto I+D bajo el título *la formación para una ciudadanía intercultural en el 2º ciclo de la ESO*⁵, que profundiza en esta línea.

Además de las competencias ciudadanas para la educación de una ciudadanía intercultural, es de gran relevancia el análisis de la participación ciudadana. En la actualidad está en vías de conclusión final una tesis doctoral que versa sobre esta temática: se ha planteado el desarrollo local en un barrio de l'Hospitalet mediante un programa de educación para la ciudadanía (Folgueiras, en curso).

Desde la educación formal, Ahumada (en curso) plantea el estudio de la evaluación en aulas multiculturales, desde la perspectiva del profesorado. Palou (en curso) propone desde una perspectiva cultural específica, el estudio y mejora de los procesos de integración de jóvenes de origen magrebí, a través de un programa de formación para la ciudadanía intercultural en el segundo ciclo de la ESO. Finalmente, Sánchez Fontalvo (en curso) ha creado un programa para la formación del profesorado en el desarrollo de una ciudadanía intercultural.

Estas propuestas al igual que la presente van en la dirección de mejorar, en última instancia, las relaciones interculturales en nuestro contexto desde las funciones de la

⁵ Los objetivos de este proyecto son: el análisis diagnóstico de los elementos que configuran el concepto y la competencia ciudadana de los jóvenes de acuerdo a los grupos culturales de procedencia; un análisis diagnóstico del centro educativo como espacio para el desarrollo de la ciudadanía desde la percepción del profesorado; un estudio comparado de los resultados obtenidos para identificar las necesidades formativas más relevantes del alumnado y del profesorado; una vez transformadas las necesidades en objetivos, se elaborará una Guía didáctica que oriente a los Centros de Secundaria en la introducción y desarrollo de la formación para una ciudadanía intercultural; realizar una evaluación participativa para adaptar y validar empíricamente la guía didáctica. Se procederá a la redacción definitiva de la Guía a partir de los resultados de la evaluación y se llevará a cabo su difusión a través de soporte informático.



educación. Mejorar las relaciones interculturales incide en la convivencia y cohesión social, desde la simetría, desde la participación social, desde la igualdad de derechos, y también desde la diferencia cultural y el respeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Abboud, R. et al. (2002). *The kit. A manual by youth to combat racism through education*. Canada: The United Nations Association in Canada. Accesible: http://www.unac.org/yfar/The_KIT.pdf

Adams, C. G. (1999). *Exploring the world on the net*. Glenview: Good Year Books.

Adler, N. J. (1997). *Organizational behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.

Adler, P. A., y Adler, P. (1994). Observational techniques. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Adler, P. S. (1975). The transitional experience: an alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13-23.

Adler, P. S. (1987). Culture shock and the cross-cultural learning experience. En L. F. Luce y E. C. Smith (Eds.), *Toward internationalism*. Cambridge: Newbury.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Aguado, V. (2003). L'actuació dels ens locals en l'àmbit de la immigració. El pla municipal d'immigració. En E. Aja y M. Nadal (Eds.), *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*. Capellades: Mediterrània.

Aguilera, B., Bastida, A., y y_otros. (1994). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Los libros de la catarata.

Ahumada, M. (en curso). *La evaluación en las aulas multiculturales: un desarrollo actual en el quehacer del profesorado.*, Universitat de Barcelona, Barcelona.

Aja, E. (2003a). Inmigración y educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el estado español, *Inmigración y educación: la intervención de la comunidad educativa. Seminario 2003*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Aja, E. (2003b). Valoració general de l'any 2002. En E. Aja y M. Nadal (Eds.), *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*. Capellades: Mediterrània.

Aja, E., y Homs, O. (2002). *Anuari de la immigració a Catalunya*. Capellades: Mediterrània.

Aja, E., y Nadal, M. (2003). *La immigració a Catalunya avui*. Capellades: Mediterrània.

Altarejos, F., y Moya, A. A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta). *Estudios sobre educación., Monográfico. Educación intercultural*(4), 23-34.

Altheide, D. L., y Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Althen, G. (1988). *American ways-A guide for foreigners in the United States*. Yarmouth: Intercultural Press.

Altschuler, L., Sussman, N. M., y Kachur, E. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 387-401.

Alzate, R. (2000a). *Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y educación secundaria. Tomo I*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.

Alzate, R. (2000b). *Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y educación secundaria. Tomo II*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.

Aneas, A. (2001). *Evaluación de una experiencia de comunicación on line "global team work"*. Paper presented at the I Congreso de creatividad y sociedad, Barcelona.

Arenas, J. (2000). *Les noves migracions. Societat, escola i llengua*. Barcelona: Claret.

Arfwedson, A., Beaud, P., Corij, E., Espina, W., Garitaonandia, C., Hancock, A., Khyn, C., Moragas, M. d., Parés, M., Reniu, M., Schlesinger, P., Splichal, S., Tremblay, G., y Vidal, J. (1991). *Simposi Internacional. Comunicació. identitat cultural i relacions interculturals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Arliss, L. P. (1991). *Gender Communication*. New Jersey: Prentice Hall.

Arnau, J. (2000). Catalan Immersion Teachers: Principles of Language Teaching, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* , 3, 2, 79-100.

Arnau, J.(2003). El model català d'atenció educativa a l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació: comparació amb altres models. *Immersió Lingüística* , 6, 4-13 .

Arnau, J. (2003). Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE.

- Arnau, J. (2004). Sobre les competencies en català i castellà dels escolars de Catalunya: una resposta a la polèmica sobre el decret d'hores de castellà. *Llengua, societat i comunicació*, 1, 1-7.
- Arsky, J. M., y Cherny, A. I. (1997). The ethno-cultural, linguistic and ethical problems of the "infosphere". *Intl. Inform. y Libr. Rev.*, 29, 251-260.
- Asante, M. K., y Gudykunst, W. B. (1989). *Handbook of international and intercultural Communication*. London: Sage.
- Auge, H., Borot, M. F., y Vielmas, M. (1981). *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Paris: Cle International.
- Bachman, L. (2000). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Barberà, E. (2004). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Barna, L. M. (1998). Stumbling blocks in intercultural communication. En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Barnak, P. (1980). Role-Playing. En D. S. Hoopes y P. Ventura (Eds.), *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methodologies*. Washington: Sietar.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación; ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2º), 7-36.
- Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. G. Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 376-409). Madrid: Rialp.
- Bartolomé, M. (1997a). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Ediuoc.
- Bartolomé, M. (1997b). Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña. En M. Bartolomé (Ed.), *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (2001a). *Identidad étnico-cultural y procesos de aculturación en algunos grupos de población*. Paper presented at the Diversitat cultural, identitat i llengua: el paper de l'educació. Trobada Catalunya - Québec, Barcelona.

Bartolomé, M. (2001b). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques para la educación intercultural. En A. c. Soriano (Ed.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.

Bartolomé, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé (Ed.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.

Bartolomé, M., y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.

Bartolomé, M., y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463-479.

Bartolomé, M., Cabrera, F., Campo, J. d., Espín, J. V., Marín, M. A., Rincón, D. d., Rodríguez, M., y Sandín, M. P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Brcelona: Cedecs.

Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A., y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 277-320.

Bartolomé, M., Del Campo, J., y Sandín, M. P. (1997). Una visión etnográfica. En M. Bartolomé (Ed.), *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

Bartolomé, M., Folgueiras, P., Massot, I., Sandín, M. P., y Sabariego, M. (2001). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Barcelona: ICE.

Bartolomé, M., Sandín, M. P., y Del Campo, J. (2002). La investigación cualitativa en educación intercultural: de la comprensión a la transformación educativa. En V. M. Candau (Ed.), *Sociedade, Educaçao e Cultura (s)* (pp. 203-239). Petropolis: Editora Vozes Ltda.

Behar, J. (1991). Observación y análisis de la producción verbal de la conducta. En M.T.Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica* (Vol. I. Fundamentación, pp. 331-383). Barcelona: PPU.

Belay, G. (1992). Conceptual strategies for operationalizing multicultural curricula. *Journal of Education for Library and Information Science*, 33(4), 295-306.

Belay, G. (1993). Toward a paradigm shift for international communication: new research directions. *Communication Yearbook*, 16, 437-457.

Beltran, P. (1997). *Tutoria 2*. Barcelona: Castellnou.

Benegar, J., Johnson, J., y Singleton, L. R. (1994). *Global issues in the middle school*. Denver: SSEC Publications.

- Bennett, J. M. (1988). Student development and experiential Learning Theory. En J. M. Reid (Ed.), *Building the professional dimension of educational exchange*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bennett, M. J. (1988). Foundations of knowledge in International Educational Exchange: Intercultural Communication. En J. M. Reid (Ed.), *Building the professional dimension of educational exchange*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1998a). *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1998b). Intercultural communication: a current perspective. En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1998c). Overcoming the golden rule: sympathy and empathy. En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bernaus, M., y Escobar, C. (2001). El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar. En L. Nussbaum y M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa, un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bond, M. H. (1991). *Beyond the Chinese face: Insight from psychology*. New York: Oxford University Press.
- Bonel-Elliot, I. (2001). *Teaching intercultural communication: pedagogical approaches and practical applications*. Available: <http://www.fu-berlin.de/elc/Bulletin5/english/bonel.html>.
- Botey, J. (1997). Continuidad y ruptura en el cruce de culturas. *Afers Internacionals*, 36, 99-124.
- Brislin, R. (1975). Teaching cross-cultural psychology. En J. Berry y W. Lonner (Eds.), *Applied cross-cultural psychology*. Netherlands: Swets and Zeitlinger.

Brislin, R. (1981). *Cross-cultural encounters: Face-to-face interaction*. New York: Pergamon.

Brislin, R. (1993). *Understanding culture's influence on Behavior*. Philadelphia: Harcourt Brace College Publishers.

Brislin, R. (1997). Introducing active exercises in the college classroom for intercultural and cross-cultural courses. En K. Cushner y R. Brislin (Eds.), *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs*. California: Sage.

Brislin, R., Landis, D., y Brandt, M. E. (1983). Conceptualizations of intercultural behavior and training. En D. Landis y R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training: issues in theory and design* (Vol. 1). New York: Pergamon.

Brislin, R., y Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: an introduction*. Thousand Oaks: Sage.

Brislin, R. W. (1989). Intercultural communication training. En M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. London: Sage.

Broeder, P., y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Broome, B. J. (1991). Building shared meaning: implications of a relational approach to empathy for teaching intercultural communication. *Communication education*, 40, 235-249.

Buxarrais, M. R., Carrillo, I., y y_otros. (1990). *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Edicions 62.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual matters.

Byram, M., y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M., y Zarate, G. (1995). *Young people facing difference. Some proposals for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Cabrera, F. (1987). La investigación evaluativa en educación. En E. Gelpi y R. Zufijaur y F. Cabrera y A. Ferrández (Eds.), *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional* (pp. 97-137). Madrid: Largo Caballero.

Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Ed.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.

Cabrera, F., y Espín, J. V. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Brcelona: PPU.

- Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A., y Rodríguez, M. (1997). Los protagonistas: el alumnado, las familias y el profesorado. En M. Bartolomé(coord) (Ed.), *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Calbis, G., y Montredon, J. (1986). *Des gestes et des mots*. París: Cle International.
- Caligiuri, P. M., Jacobs, R. R., y Farr, J. L. (2000). The attitudinal and behavioural Openness Scale: scale development and construct validation. *International Journal of Intercultural Relations*(24), 27-46.
- Calloway-Thomas, C., Cooper, P. J., y Blake, C. (1999). *Intercultural Communication: roots and routes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.
- Calvo Buezas, T. (2000). *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce editorial.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language communication*. Nueva York: Longman.
- Canale, M. (2000). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*(1), 1-47.
- Canale, M., y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, 17, 54-62.
- Canary, D. J., y Dindia, K. (1998). *Sex differences and similarities in Communication. Critical essays and empirical investigations of sex and gender in interactions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Candel, F. (1964). *Els altres catalans*. Barcelona: Edicions 62.
- Candel, F., y Cuenca, J. M. (2001). *Els altres catalans del segle XXI*. Barcelona: Planeta.
- Canen, A., y Grant, N. (1999). Intercultural perspective and knowledge for Equity in the Mercosul Countries: limits and potentials in educational policies. *Comparative Education*, 35(3), 319-330.
- Carrasco, S. (2000). *L'educació intercultural*. Paper presented at the Cap al 2004. Estudis interculturals. Textos bàsics per al fòrum 2004.
- Carrell, L. J. (1997). Diversity in the communication curriculum: impact on student empathy. *Communication Education*, 46, 234-244.



- Carreras, L. (2001). *Àfrica Negra*. Barcelona: Icaria.
- Casmir, F. L. (1991). Introduction: culture, communication, and education. *Communication Education*, 40, 228-234.
- Casmir, F. L. (1993). Third-culture building: a paradigm shift for international and intercultural communication. *Communication Yearbook*, 16, 407-428.
- Casmir, F. L. (1997a). Ethics, culture, and communication: an application of the Third-Culture Building Model to International and Intercultural Communication. En F. L. Casmir (Ed.), *Ethics in Intercultural and International Communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casmir, F. L. (1997b). *Ethics in Intercultural and International Communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casmir, F. L. (1999). Foundations for the study of intercultural communication based on a third - culture building model. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(1), 91-116.
- Casmir, F. L., y Asuncion-Lande, N. C. (1989). Intercultural communication revisited: conceptualization, paradigm building, and methodological approaches. *Communication Yearbook*, 12, 278-309.
- Castellanos, C. (2003). *Diàlegs: els amazic*. Barcelona: CIEMEN.
- Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: a cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, 109-121.
- Cegala, D. J. (1984). Affective and cognitive manifestations of interaction involvement during unstructured and competitive interactions. *Communication Monographs*, 51, 320-338.
- Cegala, D. J. (1989). A study of selected linguistic components of involvement in interaction. *Western Journal of Speech Communication*, 53, 311-326.
- Cegala, D. J., Savage, G. T., Brunner, C. C., y Conrad, A. B. (1982). An elaboration of the meaning of interaction involvement: toward the development of a theoretical concept. *Communication Monographs*, 49, 229-248.
- Cegala, D. J., Wall, V. D., y Rippey, G. (1987). An investigation of interaction involvement and the dimensions of SYMLOG: Perceived communication behaviors of persons in task-oriented groups. *Central States Speech Journal*, 38(2), 81-93.
- Chaib, M. (2003). La diversitat cultural i la integració social dels immigrants. En E. Aja y M. Nadal (Eds.), *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*. Capellades: Mediterrània.
- Chaney, L. H., y Martin, J. S. (1995). *Intercultural business communication*. London: Prentice-Hall.

- Chen, G.-M. (1987). *Dimensions of intercultural communication competence*. Unpublished Dissertation, Kent State University graduate College.
- Chen, G.-M. (1989). Relationships of the Dimensions of Intercultural Communication Competence. *Communication Quarterly*, 37(2), 118-133.
- Chen, G.-M. (1990). Intercultural communication competence: some perspectives of research. *The Howard journal of communications*, 2(3), 243-261.
- Chen, G.-M. (1992). A test of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Studies*, II(2), 63-82.
- Chen, G.-M. (1993). Intercultural communication education: a classroom case. *The speech communication annual*, 7, 33-46.
- Chen, G.-M. (1998). Intercultural communication via e-mail debate. *The edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1(4), 1-14.
- Chen, G.-M. (En prensa). *Global communication competency: demand of the 21st century*. New York: Peter Lang Publishing.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (1999). A review of the concept of Intercultural awareness. *Human Communication*, 2(1), 27-54.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.
- Chen, L. (1997). Verbal adaptative strategies in U.S. american dyadic interactions with U.S. American or East-Asian partners. *Communication Monographs*, 64, 302-323.
- Chesebro, J. W., McCroskey, J. C., Atwater, D. F., Bahrenfuss, R. M., Cawelti, G., Gaudino, J. L., y Hodges, H. (1992). Communication apprehension and self - perceived communication competence of at - risk students. *Communication Education*, 41(4), 345-360.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- Citaran. (1995). *Culture y Communication: a world view*. USA: McGraw-Hill.
- Clariana, M. (1994). *L'estudiant de secundària: què en sabem?* Barcelona: Barcanova.
- Coates, J. (1996). *Women talk*. Oxford: Blackwell.
- Coates, J. (1998). *Language and gender: a reader*. Oxford: Blackwell.

Colectivo_AMANI. (1994). Las percepciones, *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Ed. Popular.

Colectivo_AMANI. (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.

Colectivo_IOE. (1992). *La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.

Colectivo_IOE. (2002a). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Colectivo_IOE. (2002b). *Inmigración y escuela: el alumnado extranjero*. Barcelona: Fundación la Caixa.

Coleman, J. A. (2001). Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Coll, C. (1986). Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. Bases psicológicas. *Cuadernos de pedagogía*(139), 8-16.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll y J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. vol.II*. Madrid: Alianza.

Collier, M. J. (1989). Cultural and intercultural communication competence: current approaches and directions for future research. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 287-302.

Condon, J. C., y Yousef, F. (1977). *An introduction to intercultural communication*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Educational Publishing.

Contín, S. A. (2003). El aprendizaje de la lengua en escenarios virtuales: el caso de los foros de discusión. *XXI Revista de Educación*, 5, 109-120.

Cordeiro, P., Reagan, T., y Martinez, L. (1994). Recognizing and confronting Prejudice and Discrimination, *Multiculturalism and TQE. Adressing cultural diversity in schools*. California: Corwin Press.

Corvin, S., y Wiggins, F. (1989). An antiracism training model for white professionals. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 17, 105-114.

Cushner, K., y Brislin, R. W. (1997). *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs* (Vol. 2). Thousand Oaks: Sage.

Cushner, K., y Nieman, C. (1997). Managing international and intercultural programs. En K. Cushner y R. Brislin (Eds.), *Improving intercultural interactions. Modueles for cross-cultural training programs*. California: Sage.

Davis, J. A. (1975). *Análisis elemental de encuestas*. México: Trillas.

- De Botton, L., Puigvert, L., y Taleb, F. (2004). *El velo elegido*. Barcelona: El roure.
- De la Haba, J. (2000). *Migracions extracomunitàries al Baix Llobregat*. Barcelona: Consell Comarcal del Baix Llobregat.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / Unesco.
- Dervin, B., y Huesca, R. (1997). Reaching for the communicating in participatory communication. *The Journal of International Communication*, 4(2), 46-74.
- Dinges, N. G. (1983). Intercultural competence. En D. Landis y R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training. Vol. 1. Issues in theory and design*. New York: Pergamon Press.
- Dinges, N. G., y Lieberman, D. A. (1989). Intercultural communication competence: coping with stressful work situations. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 371-385.
- Dodd, C. H. (1991). *Dynamics of Intercultural Communication*. Dubuque, IA: Wm.C.Brown Publishers.
- Domingo, A., Bayona, J., y Brancós, I. (2001). *Migracions internacionals i població jove de nacionalitat estrangera a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria general de Joventut.
- Domingo, A., Bayona, J., y Brancós, I. (2002). *Migracions internacionals i població jove de nacionalitat estrangera a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria general de Joventut.
- Donoso, T., y Aneas, A. (2003). Multiculturalitat a l'empresa. Emergència de la formació intercultural. *Temps d'educació*(27), 105-119.
- Donovan, J. M., y Rundle, B. A. (1997). Psychic constraints upon succesful intercultural communication. *Language y Communication*, 17(3), 219-235.
- Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica.
- Edwards, R. (2000). Interpreting relational meanings: the influence of sex and gender-role. *Communication Research Reports*, 17(1), 13-21.
- Egan, G. (1998). *Exercices in helping skills*. Washington: Brooks/Cole Publishing Company.
- Eisenchlas, S., y Trevaskes, S. (2003). Teaching intercultural communication in the university setting: an australian perspective. *Intercultural Education*, 14(4), 397-408.
- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- English, L. M., y Lynn, S. (1995). *Business across cultures. Effective communication strategies*. New York: Longman.

Enguita, M. F. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

Espín, J. V. (2002). Educación, ciudadanía y género. En M. Bartolomé (Ed.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.

Espín, J. V. (2003a). Ciudadanía paritaria. En E. c. Soriano (Ed.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.

Espín, J. V. (2003b). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *XXI Revista de Educación*, 4, 95-106.

Espín, J. V., y al., e. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.

Espín, J. V., Marín, M. A., Rodríguez, M., y Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de educación*, 138, 201-226.

Espín, J. V., y Rodríguez, M. (1993). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Essomba, M. A. (2001). *Sanduk. Guia per a la formació dels educadors i les educadores en interculturalitat i immigració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Estable, A., Meyer, M., y Pon, G. (1997). *Teach me to thunder: A manual for anti-racism trainers*. Ottawa: Canadian Labour Congress.

Etxeberría, F. (2003). 40 años de educación bilingüe en el país del euskara. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE.

Eurydice. (1997). *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea*. Bruselas: Eurydice.

Eurydice. (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Eurydice.

Eurydice. (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

Eurydice, y Cedefop. (1996). *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Evans, B., y Honour, L. (1997). Getting inside knowledge: the application of Entwistle's model of surface/deep processing in producing open learning materials. *Educational Psychology*, 17(1&2), 127-139.

Evertson, C., y Green, J. (1986). Observation as Inquiry and Method, *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publ. Co.

- Fan, S. K. C. (1994). Contact situations and language management. *Multilingua*, 13(3), 237-252.
- Flowers, N. (2000). *The human rights education handbook. Effective practices for learning, action and change*. Minnesota: Human rights resource center.
- Foeman, A. K. (1991). Managing multiracial institutions: goals and approaches for race-relations training. *Communication Education*, 40, 255-265.
- Fogelman, K. (1991). *Citizenship in Schools*. London: David Fulton.
- Folgueiras, P. (en curso). *De la tolerancia al reconocimiento. Programa de formación para la ciudadanía intercultural*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Fons, M. (2004). Ensenyar a llegir i escriure i més hores de castellà. Com ho farem? *Llengua, societat i comunicació*, 1, 35-37.
- Fontana, A., y Frey, J. H. (1994). Interviewing. The art of science. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Fowler, F. J. (1993). *Survey research methods*. London: Sage.
- Fowler, S. M., y Mumford, M. G. (1999). *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods. Vol. 2*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Fox, F. F. (2003). Reducing intercultural friction through fiction: virtual cultural learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 99-123.
- Fritz, W., y Möllenberg, A. (2001). *Measuring intercultural sensitivity in different cultural context*. Braunschweig.
- Fritzen, S. J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Santander: Sal Terrae.
- Garcea, E. A. A. (1998). European perspectives on intercultural communication. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), 25-40.
- Garcés, R., Tufari, P., Baillo, V., y Salvadó, E. (2002). *La convivencia en los centros de secundaria. Las pasiones de la ESO*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- García, A., y Sáez, J. (1998). Representaciones, *Del Racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- García, F. J. (2003). De la interculturalidad al mestizaje: lenguas, culturas y conocimiento. En E. Soriano (Ed.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- García Nieto, N. (2004). Diagnóstico en educación: nuevos horizontes. En L. G. Buendía, D; Pozo, T (Ed.), *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Garriga, C. c. (2000). *Els gitanos de Barcelona. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Àrea de Serveis Socials.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Gil, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 231-248.

Gochenour, T. (1995). *Beyond experience: an experiential approach to cross-cultural education*. Yarmouth: Intercultural Press.

Goldstein, D. L., y Smith, D. H. (1999). The analysis of the effects of experiential training on sojourners' cross-cultural adaptability. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(1), 157-173.

Gómez, G. (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*(193), 7-27.

Grasa, R., y Reig, D. (1998-1). *Imatges i estereotips*. Barcelona: Ediciones P.A.U.

Grasa, R., y Reig, D. (1998-2). *Vivim en un sol món*. Barcelona: Ediciones PAU.

Greene, J. C. (1994). Qualitative program evaluation. Practice and promise. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Greenholtz, J. (2000). Evaluation des competences poli-culturelles de l'enseignement transnational: inventaire du development interculturel. *Enseignement supérieur en Europe*, XXV(3), 1-8.

Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Londres: Sage.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey Bass.

Gudykunst, W. B. (1987). Cross-cultural comparison. En C. R. Berger y S. H. Chaffee (Eds.), *Handbook of communication science*. Beverly Hills: Sage.

Gudykunst, W. B. (1989). *Intercultural communication theory. Current perspectives*. Newbury Park: Sage.

Gudykunst, W. B. (1992). *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. New York: McGraw-Hill.

Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. En R. L. Wiseman y J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Competence*. London: Sage.

Gudykunst, W. B. (1994). *Bridging differences. Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.

Gudykunst, W. B., Guzley, R. M., y Hammer, M. R. (1996). Designing intercultural training. En D. Landis y R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. California: Sage.

Gudykunst, W. B., y Hammer, M. R. (1983). Basic training design: approaches to intercultural training. En D. Landis y R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training: issues in theory and design* (Vol. 1). New York: Pergamon.

Gudykunst, W. B., Hammer, M. R., y Wiseman, R. L. (1977). An analysis of an integrated approach to cross-cultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 99-110.

Gudykunst, W. B., y Kim, Y. Y. (1984a). *Communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. New York: Random House.

Gudykunst, W. B., y Kim, Y. Y. (1984b). *Methods for intercultural communication research*. Beverly Hills: Sage.

Gudykunst, W. B., y Nishida, T. (1989). Theoretical perspectives for the study of intercultural communication. En M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. London: Sage.

Gudykunst, W. B., y Nishida, T. (2001). Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 55-71.

Gudykunst, W. B., y Ting-Toomey, S. (1988). *Culture and Interpersonal Communication*. London: Sage.

Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., Hall, B. J., y Schmidt, K. L. (1989). Language and Inter-group communication. En M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. London: Sage.

Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., y Wiseman, R. L. (1991). Taming the beast: designing a course in intercultural communication. *Communication Education*, 40, 272-285.

Gumperz, J. J. (1972). introduction. En J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Gumperz, J. J. (1995). Mutual inferencing in conversation. En I. Marková y C. F. Graumann y K. Foppa (Eds.), *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. J., y Hymes, D. (1964). The Ethnography of Communication. *American Anthropologist*, 66(6).

Günthner, S., y Luckmann, T. (2000). Asymmetries of knowledge in intercultural communication. En A. Di Luzio y S. Günthner y F. Orletti (Eds.), *Culture in communication. Analyses of intercultural situations*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Haakenson, P. (1994). *Recent trends in global / international education*. Eric ED373021.

Habke, A., y Sept, T. (2000). Distinguishing group influences in inter-ethnic conflict: a diagnostic model. *Canadian Journal of Communication*, 18(4), 1-14.

Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili, S.A.

Hall, E. T. (1981). *The silent language*. New York: Anchor Books.

Hall, E. T. (1998). The power of hidden differences. En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.

Hall, E. T. (1999). *La dimensión oculta*. Méjico: Siglo XXI.

Hall, E. T., y Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press, Inc.

Hammer, M. R. (1987). Behavioral dimensions of intercultural effectiveness: A replication and extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 65-88.

Hammer, M. R. (1989). Intercultural communication competence. En M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. London: Sage.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., y Wiseman, R. L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.

Hammer, M. R., Nishida, H., y Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: an exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), 382-393.

Hammer, M. R., Nishida, H., y Wiseman, R. L. (1996). The influence of situational prototypes on dimensions of intercultural communication competence. *Journal of cross-cultural psychology*, 27(3), 267-282.

Hargraves, A., Earl, L., y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

Harris, P. R., y Moran, R. T. (1987). *Managing cultural differences*. Houston: Gulf Publishing Company.

Hart, W. B. (1996, November 24). *A brief history of intercultural communication: a paradigmatic approach*. Paper presented at the Speech Communication Association Conference, San Diego.

Heathcote, D., y Bolton, G. (1998). La enseñanza de la cultura a través del teatro. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge.

- Hecht, M. L., Andersen, P. A., y Ribeau, S. A. (1989). Cultural dimensions in non-verbal communication. En M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. London: Sage.
- Hernández, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, C., y Morant, R. (1997). *Lenguaje y Emigración. Estudios de comunicación intercultural*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Hinnenkamp, V. (2000). Constructing misunderstanding as a cultural event. En A. Di Luzio y S. Günthner y F. Orletti (Eds.), *Culture in communication. Analyses of intercultural situations*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Hinnenkamp, V. (2001). *The notion of misunderstanding in Intercultural Communication*. Available: <http://www.immi.se/intercultural/nr1/hinnenkamp.htm03/01/01>].
- Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Hoopes, D. S., y Pusch, M. D. (1979). Teaching strategies: the methods and techniques of cross-cultural training. En M. D. Pusch (Ed.), *Multicultural education: A cross-cultural training approach*. La Grange Park: Intercultural Network.
- Horn, R. E., y Cleaves, A. (1980). *The guide to simulation*. Nerbury Park: Sage.
- HSBC. (2002). Never underestimate the importance of local knowledge. *Time*, April, 11.
- Hui, C. H., y Triandis, H. C. (1986). Individualism - collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of cross-cultural psychology*, 17, 225-248.
- Hullett, C. R., y Witte, K. (2001). Predicting intercultural adaptation and isolation: using the extended parallel process model to test anxiety/uncertainty management theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(2), 125-139.
- Husband, C. (1998). Differentiated citizenship and the multi-ethnic public sphere. *The Journal of International Communication*, 5(1&2), 134-149.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (2000). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- Imahori, T. T., y Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 269-286.
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En F. Imbernón (Ed.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Israel, E. (2001). *Comunicación y periodismo en una sociedad global: comunicar la diferencia*. Mexico: Trillas.
- Ivy, D. K., y Backlund, P. (2000). *Exploring gender speak. Personal effectiveness in gender communication*. Boston: McGraw Hill.
- Jacobson, W., Sleicher, D., y Maureen, B. (1999). Portfolio assessment of intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(3), 467-492.
- Jandt, F. I. (1995). *Intercultural communication: an introduction*. California: Sage.
- Jensen, M., y Hermer, A. (1998). El aprendizaje a través del juego: aprendizaje de lenguas extranjeras mediante los sentidos. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge.
- Johnson, J. D., y Tuttle, F. (1989). Problems in Intercultural research. En M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. London: Sage.
- Johnson, S., y Meinhof, U. H. (1997). *Language and masculinity*. Cambridge: Blackwell.
- Jones, S. E., y Yarbrough, A. E. (1985). A naturalistic study of the meanings of touch. *Communication Monographs*, 52, 19-56.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Kalbfleisch, P. J., y Davies, A. B. (1991). Minorities and mentoring: managing the multicultural institution. *Communication Education*, 40, 266-271.
- Kim, Y. Y. (1984). Searching for creative integration. En W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Methodes for intercultural communication research* (pp. 13-30). Beberly Hills: Sage.
- Kim, Y. Y. (1992a). Intercultural communication competence: a systems-theoretic view. En W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. Boston: McGraw Hill.
- Kim, Y. Y. (1992b). Intercultural transformation. En W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. Boston: McGraw Hill.

Kim, Y. Y. (1999). Unum and pluribus: ideological underpinnings of interethnic communication in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 591-611.

Kim, Y. Y., y Gudykunst, W. B. (1987). *Cross-cultural adaptation. Current approaches*. Newbury Park: Sage.

Kincheloe, J., y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Klak, T., y Martin, P. (2003). Do university-sponsored international cultural events help students to appreciate "difference"? *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 445-465.

Kleinwaechter, W. (1998). The people's "right to communicate" and a "global communication charter". *The Journal of International Communication*, 5(1&2), 103-121.

Kluckhohn, C., y Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston: Row Peterson.

Knapp, K. (2000). *Intercultural communication in Erfurt Electronic Studies in English*. Available: http://www.ph-erfurt.de/-neumann/eese/strategy/knapp/4_st.html05/12/00].

Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.

Knoblauch, H. (2000). Communication, contexts and culture. A communicative constructivist approach to intercultural communication. En A. Di Luzio y S. Günthner y F. Orletti (Eds.), *Culture in communication. Analysis of intercultural situations*. Philadelphia: John Benjamins.

Knutson, T. J., Hwang, J. C., y Vivatananukul, M. (1995). A comparison of communication apprehension between Thai and USA student samples: identification of different cultural norms governing interpersonal communication behaviors. *Journal of the National Research Council of Thailand*, 27(1), 1-10.

Koester, J., y Lustig, M. W. (1991). Communication curricula in the multicultural university. *Communication Education*, 40, 250-254.

Kohls, L. R. (1988). Models for comparing and contrasting cultures. En J. M. Reid (Ed.), *Building the professional dimension of educational exchange*. Yarmouth: Intercultural Press.

Kohls, L. R., y Knight, J. M. (1994). *Developing intercultural awareness. A cross-cultural training handbook*. Yarmouth: Intercultural Press.

Labrie, N., y Quell, C. (1997). Your language, my language or English? The potential language choice in communication among national of the European Union., 3-26.

Lacasta, J. M., y Domènech, J. (2002). *Convivència intercultural a Santa Coloma*. Santa Coloma de Gramenet: Gramagraf.

- Ladmiral, J. R., y Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. París: Armand Colin.
- Lambert, J., Myers, S., y Simons, G. (2000). *Global competence. 50 training activities for succeeding in international business*. Amherst: HRD Press.
- Landis, D., y Bhagat, R. S. (1996a). *Handbook of Intercultural training*. Thousand Oaks: Sage.
- Landis, D., y Bhagat, R. S. (1996b). A model of behavior and training. En D. Landis y R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. California: Sage.
- Landis, D., y Brislin, R. (1983). *Handbook of intercultural training*. New York: Pergamon Press.
- Landis, D., y Wasilewski, J. H. (1999). Reflections on 22 years of the international journal of intercultural relations and 23 years in other areas of intercultural practice. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 535-574.
- Lankard, B. A. (1994). *Cultural diversity and teamwork*. Eric ED377311.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators? *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.
- Levine, T. R., y McCroskey, J. C. (1990). Measuring trait communication apprehension: a test of rival measurement models of the PRCA-24. *Communication Monographs*, 57, 62-72.
- Li, M. (2000). Discourse and culture of learning communication challenges. *I.T.L. Review of Applied Linguistics*, 129-130, 275-303.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for qualitative and interpretative research. *Qualitative inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linde, C. V. D. Intercultural Communication within multicultural schools: educational management insights. *Education*, 118(2), 191-205.
- Lindsley, S. L. (1999). A layered model of problematic intercultural communication in US-owned maquiladoras in Mexico. *Communication Monographs*, 66, 143-167.
- Ling, L. (1996). Feminist intercultural relations: from critique to reconstruction. *The Journal of International Communication*, 3(1), 26-41.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: Harcourt.

- Lister, P. (1999). A taxonomy for developing cultural competence. *Nurse Education Today*, 19, 313-318.
- Llobera, M. (2000). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Llopis, R. (2001). La invisibilidad del pueblo gitano. En M. Donaldson y M. A. Essombra (Eds.), *Informe anual 2001 sobre racismo en el estado español*. Barcelona: Icaria.
- Lofland, J. (1971). *Analyzing social settings*. Belmont: Wadsworth.
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativas y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Luchtenberg, S. Intercultural communicative competence - a challenge in multicultural and anti-racist education. *European Journal of Intercultural Studies*, 6(2), 12-23.
- Lustig, M. W., y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Lustig, M. W., y Spitzberg, B. H. (1993). Methodological issues in the study of intercultural communication competence, *Intercultural communication competence* (pp. 153-167). London: Sage.
- Lynch, E. W. (1992). Developing cross-cultural competence. En M. J. Hanson y M. J. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Maila, J., y Roque, M. À. (2000). *Els reptes de la interculturalitat a la Mediterrània. Nous enfocaments per a la comprensió de la diversitat mediterrània*. Barcelona: Institut català de la Meditaerrània.
- Manning, M. L. (2000). Developmentally responsive multicultural education for young adolescents. *Childhood education, winter 1999/2000*, 82-87.
- Manning, M. L., y Baruth, L. G. (1996). *ulticultural education of children and aolescents*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mans_Unides. (1992). *Àfrica. La gran esperança*. Barcelona: Mans Unides.
- Mans_Unides. (1993). *Àsia. El continent de la diversitat*. Barcelona: Mans Unides.
- Mansell, M. (1981). Transcultural experience and expressive response. *Communication Education*, 30, 93-108.
- Marín, M. A., y Rodríguez Espinar, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2).

- Marshall, T. (1989). *The whole world guide to language learning*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Martin, J. N. (1987). The relationship between student sojourner perceptions of intercultural competencies and previous sojourn experience. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 337-355.
- Martin, J. N., y Hammer, M. R. (1989). Behavioral categories of intercultural communication competence: everyday communicators' perceptions. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 303-332.
- Martin, J. N., y Nakayama, T. K. (1999). Thinking dialectically about culture and communication. *Communication Theory*, 9(1), 1-25.
- Martinez, A. (2002). *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée.
- Matsumoto, D., LeRoux, J. A., Iwamoto, M., Wook Choi, J., Rogers, D., Tatani, H., y Uchida, H. (2003). The robustness of the intercultural adjustment potential scale (ICAPS): the search for a universal psychological engine of adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 543-562.
- Mavrelis, J. (1997). Understanding differences in cultural communication styles. *The High School Magazine*, 30-37.
- McAndrew, F. T., Akande, A., Bridgstock, R., Mealey, L., Gordon, S. C., Scheib, J. E., Akande-Adetoun, B. E., Odewale, F., Morakinyo, A., Nyahete, P., y Mubvakure, G. (2000). A multicultural study of stereotyping in English-speaking countries. *The journal of social psychology*, 140(4), 487-502.
- McCroskey, J. C. (1966). Scales for the measurement of Ethos. *Speech Monographs*, 33(1), 65-72.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*, 40, 16-25.
- McCroskey, J. C., y McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5(2), 108-113.
- McCroskey, J. C., y Neuliep, J. W. (1997). The development of Intercultural and Interethnic Communication Apprehension Scales. *Communication Research Reports*, 14(2), 145-156.
- McCroskey, J. C., y Richmond, V. P. (1992). An instructional communication program for in-service teachers. *Communication Education*, 41(2), 216-223.

- McCroskey, J. C., y Richmond, V. P. (1993). Interpersonal processes, cognitions, and predispositions identifying compulsive communicators: the talkaholic scale. *Communication Research Reports*, 10, 107-114.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., y Daly, J. A. (1975). The development of a Measure of Perceived Homophily in Interpersonal Communication. *Human Communication Research*, 1, 323-332.
- McCroskey, J. C., y Wright, D. (1971). The development of an instrument for measuring interaction behaviors in small groups. *Speech Monographs*, 38, 335-340.
- Mead, R. (1990). *Cross-cultural management communication*. Chichester: John Willey y sons.
- Milhouse, V. H. (1993). The applicability of interpersonal communication competence to the intercultural communication context, *Intercultural communication competence* (pp. 184-195). London: Sage.
- Ministerio de educación, c. y. d. (2001). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000*. Madrid: INCE.
- Miyahara, A. (2000). Toward theorizing Japanese interpersonal communication competence from a non-western perspective. *A C Journal*, 3(3), 1-14.
- Monge, P. (1998). Communication structures and processes in globalization. *Journal of Communication*, 142-153.
- Monge, P. R. (1998). Communication theory for a globalizing world. En J. S. Trent (Ed.), *Communication: views from the helm for the 21st century* (pp. 3-7). Boston: Allyn&Bacon.
- Moon, D. G. (1996). Concepts of "culture": implications for intercultural communication research. *Communication Quarterly*, 44(1), 70-84.
- Morales, M. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Educación intercultural en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Moreno, C. (2000). *Conocerse para respetarse. Lengua y cultura, ¿elementos integradores?* Espéculo. Universidad Complutense de Madrid. Available: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>.
- Morgan, C. (1998). Encuentros interculturales. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge.
- Mulvaney, B. M. (1994). *Gender differences in communication: an intercultural experience*. Available: <http://cpsr.org/cpsr/gender/mulvaney.txt13/09/00>].
- Murphy, B. O., y Zorn, T. (1995). Gendered interactions in professional relationships. En J. T. Wood (Ed.), *Gendered relationships*. California: Mayfield publishing company.

Nadal, M. (2003). L'alumnat estranger a Catalunya. En E. Aja y M. Nadal (Eds.), *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2002*. Capellades: Mediterrània.

Narbona, L. M. (1996). La nueva inmigración en el Baix Llobregat, *I Jornades sobre la Interculturalitat al Baix Llobregat* (pp. 19-24). Castelldefels: Consell Comarcal del Baix Llobregat.

Nasarre, E. (2000). Finalidades y exigencias de la educación secundaria obligatoria, *La educación secundaria obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Madrid: Ministerio de educación y cultura.

Navales, C. (1996). Un món multicultural, *I Jornades sobre la Interculturalitat al Baix Llobregat*. Castelldefels: Consell Comarcal del Baix Llobregat.

Navarro, E., Pallerol, C., y Vilella, M. (2001). *El Magrib*. Barcelona: Icaria.

Navarro, E., y Zegri, M. (1995). *Visquem la diversitat. Materials per a una acció educativa intercultural*. Barcelona: FCCD.

Navarro, G. (2000). *El diàlogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao: Desclée.

Nicolau, R. (1996). El programa d'immigració de la Diputació de Barcelona, *I Jornades sobre la Interculturalitat al Baix Llobregat*. Castelldefels: Consell Comarcal del Baix Llobregat.

Nipporica_Associates, y Hofner, D. (1997). *Ecotonos: A multicultural problem-solving simulation*. Yarmouth: Intercultural Press.

Nishida, H. (1985). Japanese intercultural communication competence and cross-cultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 247-269.

Nishida, H. (1999). A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(5), 753-777.

Noguera, E. (2001). Algunas redes de telecomunicaciones educativas internacionales. *Perspectiva escolar*(253).

Noguerol, A. (2004). Ensenyar llengua en una societat multilingüe. *Perspectiva escolar*, 290, 4-15.

Nussbaum, L., y Bernaus, M. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: síntesis.

OECD. (2004). *Messages from PISA 2000.*: OECD.

Olebe, M., y Koester, J. (1989). Exploring the cross-cultural equivalence of the behavioral assessment scale for intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 333-347.

- Oliveras, A. (1998). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Unpublished Memòria del màster en formació de profesores de español como lengua extranjera, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Orbe, M. P., y Harris, T. M. (2001). *Interracial Communication. Theory into practice*. Toronto: Wadsworth.
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Padró, C. (1997). *Bases per a una fonamentació teòrica de la comunicació intercultural.*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Padró, C. (2004) Aportaciones de la comunicación intercultural en el ámbito de la salud *educare21*, vol. 10.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., y DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(2003), 467-486.
- Palmer, A. S., Groot, P. J. M., y Trosper, G. A. (Eds.). (1981). *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington: TESOL.
- Palou, B. (en curso). *La integración de los y las jóvenes de origen magrebí. Evaluación de un programa de formación para la ciudadanía intercultural en el segundo ciclo de la ESO.*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Park, H.-W. (1998). A gramscian approach to interpreting international communication. *Journal of Communication*, 48(4), 79-99.
- Paton, J. M. (1996). Immigració i política local a Castelldefels, *I Jornades sobre la Interculturalitat al Baix Llobregat*. Castelldefels: Consell Comarcal del Baix Llobregat.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage.
- Pedrero, A. (1996). Actuacions municipals en l'àmbit de la immigració, *I Jornades sobre la Interculturalitat al Baix Llobregat*. Castelldefels: Consell Comarcal del Baix Llobregat.
- Pérez Juste, R. (1997). Evaluación de programas. En H. Salmeron (Ed.), *Evaluación educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Juste, R. (2003). Inmigración y educación desde una perspectiva pedagógica, *Inmigración y educación: la intervención de la comunidad educativa. Seminario 2003*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.

- Pezzullo, P. C., y Wood, J. T. (2001). *Teaching gendered lives. A resource book*. Stamford: Wadsworth.
- Pincus, D. (1988). *Interactions. More effective communication among parents, students and teachers*. Carthage IL: Good Apple.
- Pons, E. (2004). La llengua catalana a l'escola després de la llei de qualitat de l'educació. *Llengua, societat i comunicació*, 1, 16-28.
- Posavec, K., y Hrvatic, N. (2000). Intercultural education and Roma in Croatia. *Intercultural Education*, 11(1), 93-105.
- Pusch, M. D. (1979). *Multicultural education: A cross cultural training approach*. Illinois: Intercultural Network.
- Quell, C. (1997). Language choice in multicultural institutions: A case study at the European Commission with particular reference to the role of English, French, and German as working languages. *Multilingua*, 16(1), 57-76.
- Redmond, M. V. (2000). Cultural distance as a mediating factor between stress and intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 151-159.
- Richardson, R., y Grey, J. (2000). *Universal human rights*. Toronto: LIFT.
- Roach, K. D., y Olaniran, B. A. (2001). Intercultural willingness to communicate and communication anxiety in international teaching assistants. *Communication Research Reports*, 18(1), 26-35.
- Robb, T. N. (1996). E-mail keypals for language fluency. *Foreign language notes*, 38(3), 8-10.
- Roberto, A. J., y Meyer, G. (2001). Predicting adolescents' decisions about fighting: a test of the theory of planned behavior. *Communication Research Reports*, 18(2), 315-323.
- Roberts, C. (1998). Awareness in intercultural communication. *Language Awareness*, 7(2&3), 109-127.
- Rodrigo, M. (1996). Los estudios de comunicación intercultural. *Revista de Estudios de Comunicación*, 1-6.
- Rodrigo, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Afers Internacionals*, 36.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo, M. (2000a). *Identitats i comunicació intercultural*. València: Edicions 3 i 4.
- Rodrigo, M. (2000b). *La comunicació intercultural*. Paper presented at the Cap al 2004. Estudis interculturals. Textos bàsics per al fòrum 2004.

- Rogers, E. M. (1999). Georg Simmel's concept of the Stranger and intercultural communication research. *Communication theory*, 9(1), 58-74.
- Rothlein, L., y Wild, T. C. (1993). *Read it again. Multicultural book for the intermediate grades*. Glenview: GoodYear books.
- Ruben, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 229-240.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2001). *L'educació intercultural a la secundària obligatòria: investigació avaluativa.*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclee.
- Saez, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la educación para el desarrollo humano sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 713-735.
- Samovar, L., Porter, R., y Jain, N. (1981). *Understanding intercultural communication*. USA: Wadsworth.
- Samovar, L. A., y Porter, R. E. (2000). *Intercultural Communication. A reader*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., y Stefani, L. A. (1998). *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Sampson, D. L., y Smith, H. P. (1957). A scale to measure world-minded attitudes. *Journal of Social Psychology*, 45, 99-106.
- Sánchez Fontalvo, I. M. (en curso). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia.*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Sandín, M. P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. 1er ciclo de la ESO*. Barcelona: Laertes.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sanmartí, N. (2005). Una lectura de l'informe PISA des de l'exercici de la professió. *Perspectiva escolar*, 294, 74-82.
- Sarbaugh, L. E. (1979). *Intercultural communication*. Rochelle Park: Hayden.

Sato, T., y Cameron, J. E. (1999). The relationship between collective self-esteem and self-construal. *The journal of social psychology*, 139(4), 426-435.

Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295-1345.

Schirato, T., y Yell, S. (2000). *Communication and culture: an introduction*. London: Sage.

Schmidt, P. (1998). El teatro intercultural a través del idioma extranjero. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge.

Schnapper, M. (1980). Culture simulation as a training tool. En D. S. Hoopes y P. Ventura (Eds.), *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methodologies*. Washington: Sietar.

SEDEC, S. d. e. d. c. (1998). *Competència lingüística en català i castellà de l'alumnat de sisè de primària, curs 1997-1998*. Unpublished manuscript, Barcelona.

Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture. Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.

Seidel, G. (1981). Cross-cultural training procedures: their theoretical framework and evaluation. En S. Bochner (Ed.), *The mediating person: Bridge between cultures*. Cambridge: Schenhman.

Sellarès, A. (2003). *Participació a Secundària. Estudi sobre la participació de l'alumnat als centres públics de secundària a Barcelona*. Barcelona: Consell de la joventut de Barcelona.

Sercu, L. (1998). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge.

Serrano, S. (2003). *El regal de la comunicació*. Barcelona: Ara Llibres.

Servaes, J. (1998). Human rights, participatory communication and cultural freedom in a global perspective. *The Journal of International Communication*, 5(1&2), 122-133.

Shirts, G. (1973). *BAFA BAFA: A cross-cultural simulation*. Delmar: Simile.

Shuter, R. (1985). *World Researchers and Research in Intercultural Communication*. Wauwatosa, WI: Culture Publications.

Shuter, R. (1993). On third-culture building. *Communication Yearbook*, 16, 429-436.

Siguán, M. (1990). Linguapax II. En M. Siguán (Ed.), *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE/Horsori.

Siguán, M. L. (1995). Las lenguas en la construcción de Europa. En E. L. d. Espinosa (Ed.), *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza.

Simpson, B. L. (1997). A study of the pragmatic perception and strategic behaviour of adult second language learners. *Language Awareness*, 6(4), 233-237.

Singer, M. R. (1987). *Intercultural Communication. A perceptual approach*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Singh, B. R. (1997). ¿Qué educación para una Europa multicultural y multiracial en cambio? *European Journal of Intercultural Studies*, 8(3).

Singh, B. R. (2002). Problems and possibilities of dialogue across cultures. *Intercultural education*, 13(2), 215-227.

Slagter, P. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.

Soler-Espinauba, D. (2000). *Lo no verbal como un componente más de la lengua*. Espéculo. Universidad Complutense de Madrid. Available: http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html.

Spinks, N., y Wells, B. (1997). Intercultural communication: a key element in global strategies. *Career Development international*, 2(6), 287-292.

Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.

Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. En L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: a reader*. Belmont: Wadsworth.

Spolsky, B. (2000). Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Stafford, L., Dainton, M., y Haas, S. (2000). Measuring routines and strategic relational maintenance: scale revision, sex versus gender roles, and the prediction of relational characteristics. *Communication Monographs*, 67(3), 306-323.

Starosta, W. J. (1984a). On intercultural rhetoric. En W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Methodes for intercultural communication research* (pp. 229-238). Beberly Hills: Sage.

Starosta, W. J. (1984b). Qualitative content analysis. En W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Methodes for intercultural communication research* (pp. 185-194). Beberly Hills: Sage.

Starosta, W. J., y Chen, G.-M. (2001, 01/21/021). *Culture as centrism*. Paper presented at the 16th biennial Conference of the World Communication Association, Cantabria.

Stephan, W., Stephan, C. W., y Gudykunst, W. B. (1999). Anxiety in intergroup relations: a comparison of anxiety/uncertainty management theory and integrated threat theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 613-628.

Stephen, W. G., y Stephen, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157-176.

Stewart, E. C. (1978). Outline of intercultural communication. En F. L. Casmir (Ed.), *Intercultural and international communication*. Washington: University Press of America.

Stewart, E. C., y Bennett, M. J. (1991). *American cultural patterns: A cross cultural perspective*. Yarmouth: Intercultural Press.

Stewart, L. P., Cooper, P. J., Stewart, A. D., y Friedley, S. A. (1996). *Communication and gender*. Scottsdale: Gorzuch Scarisbrick.

Storti, C. (1990). *The art of crossing cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.

Storti, C. (1994). *Cross-cultural dialogues. 74 brief encounters with cultural difference*. Yarmouth: Intercultural Press.

Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487-501.

Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Summerfield, E. (1993). *Crossing cultures through film*. Yarmouth, M.E.: Intercultural Press.

Summerfield, E. (1997). *Survival kit for multicultural living*. 1997: Intercultural Press.

Sumner, W. G. (1940). *Folkways*. Boston: Ginn.

Tannen, D. (1994). *Talking from 9 to 5. How women's and men's conversational styles affect who gets heard, who gets credit, and what gets done at work*. New York: William Morrow and Company.

Tejedor, F. J., García, A., y Rodríguez, M. J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 93-127.

Thiagarajan, S., y Steinwachs, B. (1990). *Barnga: A simulation game on cultural clashes*. Yarmouth: Intercultural Press.

Tiedt, P. L., y Tiedt, I. M. (1990). *Multicultural teaching. Handbook of activities, information and resources*. Boston: Allyn and Bacon.

- Ting-Toomey, S. (1984). Qualitative research. An overview. En W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Methodes for intercultural communication research* (pp. 169-184). Beberly Hills: Sage.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across-cultures*. New York: Guilford Press.
- Toale, M. C., y McCroskey, J. C. (2001). Ethnocentrism and trait communication apprehension as predictors of interethnic communication apprehension and use of relational maintenance strategies in interethnic communication. *Communication Quarterly*, 49(1), 70-83.
- Torner, C. (1995). *El principi acollida. Sobre el diàleg intercultural*. Barcelona: Empúries.
- Townsend-Gault, C. First Nations culture: who knows what? *Canadian Journal of Communication*, 23(1), 1-12.
- Triandis, H. C. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley.
- Triandis, H. C. (1977). Theoretical framework for evaluation of cross-cultural training effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 1, 195-213.
- Tsuda, Y. (1986). *Language inequality and distorsion in Intercultural Communication. A critical theory approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vallespir, J., y Morey, M. (2004). La recerca en educació intercultural. La multiculturalitat en el context de l'Educació primària a les Illes Balears. En C. P. Serra, J.M. (Ed.), *inmigración en España: Ciudadanía y participación*. Girona: Universitat de Girona.
- Valls, N. (1996). La interculturalitat un valor a educar, *I Jornades sobre la Interculturalitat al Baix Llobregat*. Castelldefels: Consell Comarcal del Baix Llobregat.
- Van de Vijver, F., y Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks: Sage.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Varner, I., y Beamer, L. (1995). *Intercultural Communication in the global workplace*. Boston: McGraw-Hill.
- Verma, G. (1995). Ethnic relations in Secondary schools. En S. Tomlinson y M. Craft (Eds.), *Ethnic relations and schooling. Policy and prectice in the 1990'*. London: Athlone.
- Vila, F. X., y Vial, S. (2003). Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüísme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE.

Vila, I. (1993). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. En C. Lomas y A. Osoro (Eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Vila, I. (2000). ¿Y después de la inmersión lingüística, qué? En J. Perera (Ed.), *Les llengües a l'educació secundària*. Barcelona: ICE.

Vila, I., Del Valle, A., Perera, S., y Monreal, P. (1998). Autocategorización, identidad nacional y contexto lingüístico. *Estudios de psicología*, 60, 3-14.

Vila i Moreno, X. (2004). El model lingüístic escolar a Catalunya: balanç i reptes. *Llengua, societat i comunicació*, 1, I-IV.

Vilà, R. (2001). Relaciones Interpersonales Interculturales en Educación Secundaria Obligatoria, *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y evaluación en la sociedad del conocimiento* (c-1691-01, 84-95322-95-1 ed., pp. 179-185). A Coruña: Aidipe.

Vilà, R. (2003a). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.

Vilà, R. (2003b). Es pot avaluar la competència dels adolescents en la comunicació intercultural? *Temps d'educació*, 27, 53-72.

Vilà, R. (2003c). La competencia comunicativa intercultural en Educación Secundaria Obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. En E. Soriano (Ed.), *Perspectivas teórico - prácticas en educación intercultural*. Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.

Vilà, R. (2003d). La comunicación intercultural en Educación secundaria Obligatoria: Test de competencia comunicativa intercultural. En L. P. Buendía, T; González, D; Sánchez, C.A. (Ed.), *Investigación y Sociedad* (pp. 1181-1188). Granada: Aidipe.

Vilà, R. (2004a). La sensibilidad intercultural, una competencia básica en la educación para una ciudadanía intercultural: un estudio diagnóstico en el primer ciclo de la ESO. En C. P. Serra, J.M. (Ed.), *Immigració a Espanya: Ciutadania i participació*. Girona: Universitat de Girona.

Vilà, R. (2004b). Una Actividad Telemática para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural de Adolescentes. En E. Soriano (Ed.), *Recursos para la enseñanza y aprendizaje de la educación intercultural*. Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.

Vilà, R., y Bisquerra, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Villaume, W. A., y Cegala, D. J. (1988). Interaction involvement and discourse strategies: the patterned use of cohesive devices in conversation. *Communication Monographs*, 55, 22-40.

- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walkey, F. H., y Chi-Ying, R. (1996). An examination of stereotypes of Chinese and European held by some New Zealand secondary school pupils. *Journal of cross-cultural psychology*, 27(3), 283-292.
- Wang, M. M. (1997). Reentry and reverse culture shock. En K. Cushner y R. Brislin (Eds.), *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs*. California: Sage.
- Warren, D., y Adler, P. S. (1977). An experiential approach to instruction in intercultural communication. *Communication Education*, 26, 128-134.
- Watson, D. C., y Sinha, B. K. (1998). Gender, age, and cultural differences in the defense style questionnaire-40. *Journal of Clinical Psychology*, 54(1), 67-75.
- Westbrook, M. T., Legge, V., y Pennay, M. (1993). Attitudes towards disabilities in a multicultural society. *Social Science Medicine*, 36(5), 615-623.
- Wilkins, K. G. (1997). Gender, power and development. *The Journal of International Communication*, 4(2), 102-120.
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R., y Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 349-370.
- Wiseman, R. L., y Koester, J. (1993). *Intercultural Communication Competence*. London: Sage.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Crítica.
- Wolfson, K., y Norden, M. (1984). Measuring responses to filmed interpersonal conflict. En W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Methodes for intercultural communication research* (pp. 155-167). Beberly Hills: Sage.
- Wood, J. T. (1994). *Gendered lives. Communication, gender and culture*. California: Wadsworth.
- Wood, J. T. (1995). Gender, relationships, and communication. En J. T. Wood (Ed.), *Gendered relationships*. California: Mayfield publishing company.
- Wood, J. T. (1999). *Interpersonal communication. Everyday encounters*. Belmont: Wadsworth.
- Wood, J. T., y Dindia, K. (1998). What's the difference? A dialogue about differences and similarities between woman and men. En D. J. Canary y K. Dindia (Eds.), *Sex differences and similarities in Communication. Critical essays and empirical*



investigations of sex and gender in interactions. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Wright, J. E. (1984). The implications of cognitive science. En W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Methodes for intercultural communication research* (pp. 31-45). Beberly Hills: Sage.

Yook, E. L., y Albert, R. D. (1999). Perceptions of international teaching assistants: the interrelatedness of intercultural training, cognition, and emotion. *Communication Education*, 48, 1-17.

Young, R. (1996). *Intercultural communication. Pragmatics, genealogy, deconstruction*. Bristol: Multilingual Maters Ltd.

Young, R. (1999). Sociolinguistic approaches to Second Language Adquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 105-132.

Zanden, J. W. V. (1990). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós.

Zeigler, L. (2000). *Film and video resources for international education exchange*. Yarmouth: Intercultural Press.