



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN  
ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:  
DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PLAN DE  
INTERVENCIÓN PARA SU DESARROLLO

José Antonio Hernández Bravo



Tesis

**Doctorales**

[www.eltallerdigital.com](http://www.eltallerdigital.com)

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

Tesis doctoral presentada por

**José Antonio Hernández Bravo**

con el título

**LA COMPETENCIA INTERCULTURAL  
EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:  
DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PLAN DE  
INTERVENCIÓN PARA SU DESARROLLO**

Tesis que opta a la mención de Doctor Europeo

Alicante, noviembre de 2011



**Facultad:** Facultad de Educación

**Departamento:** Didáctica General y Didácticas Específicas

**Programa de doctorado:** Investigación Educativa: Enseñanza y Aprendizaje

**Tesis dirigida por:** Dra. D<sup>a</sup>. María Cristina Cardona Moltó

**Tesis patrocinada por:** Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (Orden de 26 de febrero de 2008 por la que se convocan licencias por estudios para funcionarios de carrera docentes. *DOCM*, 06/03/2008)

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



## Agradecimientos

---

A los alumnos y alumnas participantes en esta investigación, verdaderos protagonistas de la misma.

A la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, por la concesión de una Licencia por Estudios en el transcurso de la cual se realizó parte de esta tesis doctoral.

Al grupo de investigación “Inclusive Practice Project Team” de la Universidad de Aberdeen (Escocia), por su acogida y hospitalidad durante mi estancia en dicha Universidad.

A las personas que han confiado en mí y que siempre me han apoyado, alentándome en la ardua pero gratificante tarea de investigar.

Y en especial, mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, la profesora María Cristina Cardona Moltó, por compartir generosamente conmigo su tiempo, sus conocimientos y su sabiduría.





*A mi familia y, en particular, a mi hermano Juan Rafael*

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





## ÍNDICE

<b>Agradecimientos</b> .....	I
<b>Dedicatoria</b> .....	II

### PARTE I

#### Marco teórico y empírico de la investigación

<b>Capítulo 1. Delimitación del problema de investigación</b> ....	3
Introducción.....	3
1. Antecedentes.....	6
1.1. El fenómeno migratorio en el contexto internacional, europeo y español.....	8
1.2. La educación intercultural como alternativa pedagógica al tratamiento de la diversidad cultural: desarrollo histórico..	21
2. El problema de investigación y su contexto: la competencia intercultural en el alumnado.....	33
3. Significado e interés educativo del estudio.....	42
4. Aproximación metodológica al problema investigado.....	46
5. Aportaciones y limitaciones.....	50
6. Definición de términos.....	53
Síntesis.....	58
<b>Capítulo 2. Marco conceptual: diversidad cultural, educación, y competencia intercultural</b> .....	59
Introducción.....	59
1. Diversidad cultural: modelos y enfoques conceptuales.....	60

1.1. La diversidad como característica humana: modelos para abordar las diferencias culturales.....	62
1.2. Cultura e identidad cultural.....	66
1.3. Enfoques conceptuales sobre diversidad cultural en educación.....	70
2. La educación intercultural como respuesta a la diversidad cultural.....	83
2.1. Delimitación conceptual: educación multicultural vs. educación intercultural.....	84
2.2. La educación intercultural y las declaraciones de principios en la legislación vigente.....	89
2.3. Bases teóricas de la educación intercultural: iniciativas y programas.....	97
2.4. Objetivos, contenidos y características de la educación intercultural.....	105
2.5. El modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social de la Comunidad de Castilla-La Mancha.....	115
3. La competencia intercultural en el alumnado de los niveles obligatorios de la enseñanza.....	123
3.1. Aproximación conceptual al término de competencia...	126
3.2. Componentes de la competencia intercultural.....	128
3.3. Currículo y desarrollo de la competencia intercultural en la etapa de educación primaria.....	135
Síntesis.....	142
<b>Capítulo 3. Investigación en educación intercultural: la competencia intercultural en el alumnado.....</b>	<b>145</b>
Introducción.....	145
1. Líneas de investigación en educación intercultural.....	146
1.1. Enfoques, métodos y diseños de investigación en educación intercultural.....	149

1.2. Estudios sobre educación intercultural.....	157
2. Investigación en competencia intercultural.....	164
2.1. Perspectiva internacional.....	166
2.2. El estado de la cuestión en España.....	171
2.2.1. Investigación no experimental: estudios descriptivos y causal-comparativos.....	173
2.2.2. Investigación cuasi-experimental: modelos y criterios de evaluación de programas de intervención intercultural.....	184
3. Técnicas e instrumentos de evaluación de la competencia intercultural.....	192
Síntesis.....	201

## PARTE II

### Método, diseño y desarrollo de la investigación

<b>Capítulo 4. Método</b> .....	205
Introducción.....	205
1. Objetivos y formulación de hipótesis.....	207
2. Enfoque y diseño de investigación.....	210
3. Contexto y participantes.....	214
3.1. Selección de los participantes.....	217
3.2. Procedimiento de asignación de los participantes a las condiciones experimentales.....	219
4. Variables e instrumentación.....	220
4.1. Definición de las variables.....	221
4.1.1. Variables demográficas.....	221
4.1.2. Variables dependientes: la competencia intercultural en el alumnado.....	223

4.1.3. Variables independientes: modalidad de intervención, ciclo y genero.....	228
4.1.4. Formas de control de las variables: validez interna del experimento.....	233
4.2. Medición de la competencia intercultural: el cuestionario CIAP.....	235
4.2.1. Proceso de adaptación del cuestionario CIAP....	238
4.2.2. Revisión de expertos.....	241
4.2.3. Estudio piloto.....	245
4.2.3.1. Fiabilidad y validez de constructo.....	246
4.2.3.2. Resultados del estudio piloto.....	248
4.3. Medición del grado de satisfacción con el programa: el guión de entrevista.....	251
5. Procedimiento.....	256
5.1. Fase I: establecimiento del problema y de los objetivos de la investigación.....	257
5.1.1. Consulta bibliográfica.....	258
5.1.2. Elección de la metodología.....	260
5.1.3. Permisos y preliminares de la investigación.....	261
5.1.4. Ética de la investigación.....	261
5.2. Fase II: pretest.....	261
5.3. Fase III: planificación e implementación del plan de intervención.....	263
5.3.1. Selección y diseño del plan.....	265
5.3.2. Temporalización.....	266
5.3.3. Descripción de las sesiones.....	267
5.4. Fase IV: postest.....	269
6. Análisis de datos.....	270

Síntesis.....	273
<b>Capítulo 5. Resultados.....</b>	<b>275</b>
Introducción.....	275
1. Descripción univariada de los datos: competencia intercultural inicial.....	276
1.1. Conocimientos interculturales.....	277
1.2. Habilidades interculturales.....	281
1.3. Actitudes interculturales.....	286
2. Contraste bivariado de los resultados.....	291
2.1. Fase pre-experimental: pretest.....	291
2.1.1. Competencia intercultural inicial según el ciclo.....	292
2.1.1.1. Conocimientos interculturales.....	292
2.1.1.2. Habilidades interculturales.....	296
2.1.1.3. Actitudes interculturales.....	299
2.1.2. Competencia intercultural inicial según el género.....	302
2.1.2.1. Conocimientos interculturales.....	303
2.1.2.2. Habilidades interculturales.....	306
2.1.2.3. Actitudes interculturales.....	309
2.2. Fase postest: contraste de hipótesis.....	313
2.2.1. Impacto del plan de intervención en función del ciclo.....	313
2.2.1.1. Conocimientos interculturales.....	315
2.2.1.2. Habilidades interculturales.....	321
2.2.1.3. Actitudes interculturales.....	327

2.2.2. Impacto del plan de intervención en función del género.....	332
2.2.2.1. Conocimientos interculturales.....	333
2.2.2.2. Habilidades interculturales.....	338
2.2.2.3. Actitudes interculturales.....	342
3. Grado de satisfacción con el programa.....	347
Síntesis.....	353
<b>Capítulo 6. Discusión, conclusiones e implicaciones.....</b>	<b>355</b>
Introducción.....	355
1. Competencia intercultural inicial en alumnado de educación primaria.....	357
2. Efectos del programa sobre el desarrollo de la competencia intercultural.....	362
2.1. Efecto diferencial en función del ciclo.....	363
2.2. Efecto diferencial en función del género.....	371
3. Grado de satisfacción del alumnado con el programa.....	373
4. Conclusiones.....	377
5. Limitaciones del estudio.....	382
6. Aportaciones y líneas futuras de investigación.....	384
Síntesis.....	387
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>389</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>423</b>
Anexo 1. Cuestionario CIAP.....	424
Anexo 2. Unidades didácticas del plan de intervención: adaptación del programa “Miradas del Sur”.....	427

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Dimensiones sobre diversidad cultural.....	77
Figura 2.2. Aportaciones del enfoque intercultural en contextos de diversidad cultural.....	81
Figura 2.3. Aportaciones teórico-conceptuales a la educación intercultural.....	98
Figura 2.4. Modelos de referencia de la producción teórica en educación intercultural.....	101
Figura 2.5. Conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la educación intercultural.....	133
Figura 3.1. Criterios para evaluar el tratamiento de la diversidad cultural en el aula.....	188
Figura 3.2. Criterios de evaluación de un centro culturalmente diverso.....	189
Figura 3.3. Criterios para evaluar un programa intercultural....	189
Figura 4.1. Distribución mínima, media y máxima de puntuaciones de la escala CIAP.....	226
Figura 5.1. Medias obtenidas en conocimientos interculturales.....	320
Figura 5.2. Medias obtenidas en habilidades interculturales.....	326

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Enfoques para el tratamiento de la diversidad cultural.....	78
Tabla 2.2. Enfoques educativos y programas para atender la diversidad cultural.....	102
Tabla 2.3. Características de la educación intercultural.....	114
Tabla 3.1. Tipos de test para evaluar la competencia intercultural.....	197



Tabla 3.2. Relación de instrumentos de evaluación de la competencia intercultural.....	198
Tabla 4.1. Diseño experimental.....	211
Tabla 4.2. Distribución del alumnado de origen inmigrante por colegios.....	216
Tabla 4.3. Distribución del alumnado participante por curso y nacionalidad.....	218
Tabla 4.4. Distribución del alumnado participante por ciclo, edad y género.....	219
Tabla 4.5. Distribución del alumnado participante por modalidades de intervención, ciclo y género.....	220
Tabla 4.6. Número de ítems y puntuaciones por factores de la escala CIAP.....	228
Tabla 4.7. Temporalización de actividades del plan de intervención con el grupo experimental.....	230
Tabla 4.8. Adaptación de la UD “Población andina”.....	232
Tabla 4.9. Índice de validez de contenido del cuestionario CIAP (Conocimientos interculturales).....	242
Tabla 4.10. Índice de validez de contenido del cuestionario CIAP (Habilidades interculturales).....	243
Tabla 4.11. Índice de validez de contenido del cuestionario CIAP (Actitudes interculturales).....	244
Tabla 4.12. Estructura factorial del cuestionario CIAP.....	247
Tabla 4.13. Descriptivos y porcentajes de la competencia intercultural en el alumnado del estudio piloto (Conocimientos).....	249
Tabla 4.14. Descriptivos y porcentajes de la competencia intercultural en el alumnado del estudio piloto (Habilidades).....	249
Tabla 4.15. Descriptivos y porcentajes de la competencia intercultural en el alumnado del estudio piloto (Actitudes).....	250
Tabla 4.16. Guión de la entrevista.....	254

Tabla 5.1. Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de competencia inicial en conocimientos interculturales (Toda la muestra).....	277
Tabla 5.2. Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de competencia inicial en conocimientos interculturales por subgrupos.....	280
Tabla 5.3. Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de competencia inicial en habilidades interculturales (Toda la muestra).....	282
Tabla 5.4. Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de competencia inicial en habilidades interculturales por subgrupos.....	284
Tabla 5.5. Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de competencia inicial en actitudes interculturales (Toda la muestra).....	287
Tabla 5.6. Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de competencia inicial en actitudes interculturales por subgrupos.....	289
Tabla 5.7. Medias y desviación típica de la competencia en conocimientos interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest).....	293
Tabla 5.8. Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en conocimientos interculturales según modalidad de intervención y ciclo (Pretest).....	295
Tabla 5.9. Medias y desviación típica de la competencia en habilidades interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest).....	296
Tabla 5.10. Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en habilidades interculturales según modalidad de intervención y ciclo (Pretest).....	298
Tabla 5.11. Medias y desviación típica de la competencia en actitudes interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest).....	299
Tabla 5.12. Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en actitudes interculturales según modalidad de intervención y ciclo (Pretest).....	301

Tabla 5.13. Medias y <i>DT</i> en el nivel de competencia inicial en conocimientos interculturales por modalidad de intervención y género (Pretest).....	303
Tabla 5.14. Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en conocimientos interculturales según modalidad de intervención y género (Pretest).....	305
Tabla 5.15. Medias y <i>DT</i> en el nivel de competencia inicial en habilidades interculturales por modalidad de intervención y género (Pretest).....	307
Tabla 5.16. Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en habilidades interculturales según modalidad de intervención y género (Pretest).....	308
Tabla 5.17. Medias y <i>DT</i> en el nivel de competencia inicial en actitudes interculturales por modalidad de intervención y género (Pretest).....	310
Tabla 5.18. Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en actitudes interculturales según modalidad de intervención y género (Pretest).....	311
Tabla 5.19. Medias y <i>DT</i> en el nivel de competencia en conocimientos interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest y postest).....	315
Tabla 5.20. Comparación de medias (ANCOVA 2 x 2) de la competencia en conocimientos interculturales según modalidad de intervención y ciclo.....	316
Tabla 5.21. Medias y <i>DT</i> en el nivel de competencia en habilidades interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest y postest).....	321
Tabla 5.22. Comparación de medias (ANCOVA 2 x 2) de la competencia en habilidades interculturales según modalidad de intervención y ciclo.....	322
Tabla 5.23. Medias y <i>DT</i> en el nivel de competencia en actitudes interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest y postest).....	327
Tabla 5.24. Comparación de medias (ANCOVA 2 x 2) de la competencia en actitudes interculturales según modalidad de intervención y ciclo.....	328

Tabla 5.25. Medias y <i>DT</i> en el nivel de competencia en conocimientos interculturales por modalidad de intervención y género (Pretest y postest).....	334
Tabla 5.26. Comparación de medias (ANCOVA 2 x 2) de la competencia en conocimientos interculturales según modalidad de intervención y género.....	335
Tabla 5.27. Medias y <i>DT</i> en el nivel de competencia en habilidades interculturales por modalidad de intervención y género (Pretest y postest).....	338
Tabla 5.28. Comparación de medias (ANCOVA 2 x 2) de la competencia en habilidades interculturales según modalidad de intervención y género.....	340
Tabla 5.29. Medias y <i>DT</i> en el nivel de competencia en actitudes interculturales por modalidad de intervención y género (Pretest y postest).....	342
Tabla 5.30. Comparación de medias (ANCOVA 2 x 2) de la competencia en actitudes interculturales según modalidad de intervención y género.....	344



A large, faint, light gray triangle is centered on the page. Inside the triangle, the text 'PARTE I' is written in a bold, black, sans-serif font.

**PARTE I**

**Marco teórico y empírico de la investigación**

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



## Capítulo 1

### Delimitación del problema de investigación

---

#### Introducción

El fenómeno de la inmigración es una realidad, cada día más presente, en las sociedades desarrolladas. Los países con una economía más solvente actúan como polos de atracción de personas que viven precariamente en países azotados por el hambre, la enfermedad, las guerras y la miseria. En las últimas décadas, estos movimientos migratorios han originado en el mundo occidental la aparición de comunidades plurales y cambios en la composición de los grupos sociales. Aunque en el ámbito europeo la inmigración es un hecho consolidado, como en Francia, Alemania o Inglaterra, en España esta situación es relativamente novedosa y ha experimentado un considerable crecimiento desde hace unos años (Serafí, 2006). Con frecuencia, las familias de origen inmigrante que llegan a nuestro país traen consigo a sus hijos que se encuentran en



edad escolar, y éstos tienen el derecho de recibir una educación en igualdad de condiciones que la que se ofrece al resto del alumnado (Díaz-Aguado, 1993). La escuela, como institución social y agente de socialización, no puede permanecer ajena ante la diversidad de culturas en las aulas, un fenómeno que ha provocado la aparición de la educación intercultural.

La interculturalidad es un tema que despierta un gran debate social, ya que suele asociarse frecuentemente a situaciones de conflicto entre las diferentes culturas (Birsl y Solé, 2004). En este contexto, las diferencias y distancias culturales entre las minorías de inmigrantes y las sociedades con una cultura mayoritaria tienden a acentuarse y a considerarse como un problema a resolver más que como una fuente de enriquecimiento mutuo.

En España, la incorporación de alumnado procedente de otras culturas en los centros educativos ha transformado la tradicional composición homogénea de las aulas. Al tratarse de un hecho reciente y en constante aumento, la interculturalidad en la escuela suele ser percibida como una nueva dificultad (Sánchez, 1996). En esta línea, muchos de los conflictos, derivados de una falta de capacidad para la convivencia entre culturas, se achaca habitualmente a los centros educativos y, aunque el origen del

conflicto suele estar fuera de ellos, es en estos lugares donde hay que empezar a corregir prejuicios y estereotipos negativos que están fuertemente arraigados en determinados círculos familiares y sociales (Aguilera,1996). Con el fin de conocer la realidad intercultural de las aulas, diversos autores (Almarcha, 2003; Bliss, 1990; Calvo, 1993; García, 1998; Jordán, 1994) han investigado las creencias y actitudes del profesorado hacia la integración escolar del alumnado de culturas diferentes a la dominante. Sin embargo, estos estudios se han limitado a describir el proceso de integración desde la visión del profesorado y raramente se han llevado a cabo investigaciones para conocer y desarrollar el nivel de competencia intercultural que el alumnado posee y que resulta determinante en las relaciones de convivencia que se establecen en las aulas multiculturales.

Por lo tanto, teniendo presente que (1) la escuela es el lugar en el que habitualmente se desarrollan interacciones e intercambios interculturales, y que (2) cuanto antes se inicie el desarrollo de esta competencia mayores beneficios se obtendrán para la convivencia, el propósito de este estudio fue realizar un diagnóstico de la competencia intercultural en el alumnado de educación primaria con la finalidad de identificar posibles necesidades y contribuir mediante un plan de acción al desarrollo de conocimientos, habilidades y

actitudes hacia culturas diferentes a la propia y, por ende, fomentar la cohesión social en el aula.

En este primer capítulo, se delimita el problema objeto de la investigación, situándolo en su contexto, se justifica su interés educativo y social, y se realiza una primera aproximación a la metodología de investigación con la que se ha tratado de dar respuesta al problema planteado.

## **1. Antecedentes**

Los movimientos migratorios son tan antiguos como la propia humanidad. Se trata de un hecho complejo y de difícil descripción en cuanto a las implicaciones y consecuencias que tiene para la sociedad. Su importancia se refleja en la presencia diaria que tiene esta temática en los medios de comunicación, en los debates políticos y científicos e incluso en las conversaciones cotidianas. En la actualidad, el proceso de globalización mundial ha propiciado que todos los habitantes de La Tierra se vean influidos por lo que piensa, hace o le acontece a cualquier otro ser humano (Serafí, 2006). Los flujos migratorios se han incrementado en las últimas décadas desde los países pobres y subdesarrollados al mundo rico, occidental e

industrializado, como consecuencia de una legítima búsqueda de unas mejores condiciones de vida.

Los países europeos ya eran sociedades multiculturales antes de la llegada de los colectivos inmigrantes, aunque históricamente esta diversidad plural fue aplastada por la cultura mayoritaria (De Lucas, 2006). Hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, Europa occidental era una región de emigrantes, pero después del conflicto bélico, se transformó sucesivamente en una zona de inmigrantes. De esta manera, en los años cincuenta se originó, por razones económicas y políticas, un importante proceso migratorio desde las antiguas colonias europeas hacia la metrópoli, como es el caso de Gran Bretaña. También por motivos económicos se produjo un movimiento de población hacia Alemania, convirtiéndose en un país importador de mano de obra entre las décadas de los cincuenta y setenta. Siguiendo la tendencia europea, en España se dio una fuerte migración interna y externa entre 1950 y 1970 y, más tarde, a partir de los noventa, se convirtió en receptora de población inmigrante. Todas estas circunstancias históricas conforman la amalgama de culturas que actualmente constituye la Unión Europea.

A diferencia de otros países europeos con una consolidada tradición de recepción de población extranjera, en España se ha

producido un crecimiento drástico de la inmigración en las últimas dos décadas. Esta nueva situación ha traído desajustes en el ámbito político, normativo, institucional e ideológico (Almarcha, 2003) y ha puesto de relieve la necesidad de una integración efectiva de la población inmigrante con la autóctona. La escuela es uno de los agentes fundamentales en este proceso de integración, ya que es una institución socializadora por excelencia. Por este motivo, la sociedad le pide a la escuela que ofrezca soluciones reales y eficaces para salir al paso de los nuevos retos que se plantean.

### **1.1. El fenómeno migratorio en el contexto internacional, europeo y español**

En la actualidad, los movimientos migratorios son un fenómeno de gran trascendencia social, económica y política, tanto a nivel nacional como internacional. Esta importancia no sólo radica en su creciente volumen y extensión a todos los países del mundo (International Migration Report, 2002; OCDE, 2002; World Migration, 2005), sino también en los grandes desafíos de convivencia que se plantean en las democracias occidentales, como países receptores, y de los graves problemas que están generando estos movimientos en los últimos tiempos, como son la inmigración irregular y el tráfico de personas (Blanco, 2006).

El concepto migración hace referencia al proceso por el que se entra a residir temporal o permanentemente en una sociedad distinta a la de origen, entendiéndose como emigración cuando se parte del país de donde sale la población y como inmigración cuando se hace desde el país a donde llegan las personas migrantes. Para Soto (2006) el término de migración se define como un cambio de residencia, de una localización geográfica a otra, que tenga como consecuencia para el migrante un cambio social, político y/o administrativo significativo, así como la necesidad de reorganizar su vida en el nuevo entorno.

A pesar de que los flujos migratorios se remontan a los orígenes de la humanidad, los grandes movimientos de población comienzan a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando, tras las revoluciones burguesas y la constitución de los estados-nación modernos, se origina un gran número de desplazamientos de personas entre países e incluso continentes. De acuerdo a Stalker (1994), los movimientos migratorios se han desarrollado en cuatro fases o periodos: (1) desde el siglo XVI hasta la mitad del siglo XIX, en el que se realizó una emigración masiva sin restricciones desde Europa hacia América con la esperanza de lograr una vida más próspera; (2) de 1850 a 1920, en el que el desarrollo del capitalismo amparó la contratación de un gran número de trabajadores hasta las

primeras restricciones de inmigración tras la crisis de finales de los años veinte; (3) de 1945 a 1973, periodo en el que los países del centro de Europa precisaron de mano de obra barata para levantar sus economías después de la Segunda Guerra Mundial; y (4) desde 1973 hasta hoy en día, fase que tiene su origen en la globalización económica, fenómeno que se traduce en un nuevo incremento y en una gran diversidad de flujos migratorios.

Las actuales migraciones tienen un carácter global y se caracterizan por su complejidad, tanto en las causas que las originan como en las consecuencias que implican. Para Touriñán (2008), una de las razones más inmediatas que obliga a las personas a desplazarse es la huida de la pobreza, las guerras y el hambre, así como la búsqueda de mejores posibilidades económicas que confían encontrar en los países de llegada. No obstante, para Carbonell (2000), el desequilibrio demográfico entre países pobres y ricos parece ser el primer factor desencadenante de los flujos migratorios. En este sentido, las migraciones económicas provienen desde países pobres, aunque demográficamente ricos, y se dirigen a los países más desarrollados, demográficamente pobres (Soto, 2006). Otras de las causas asociadas a los movimientos migratorios son la economía capitalista, que promueve los desplazamientos de la mano de obra barata hacia las zonas industrializadas; los medios de

comunicación, que transmiten una imagen idealizada de la elevada calidad de vida que se disfruta en el mundo desarrollado; y los medios de transporte modernos, que facilitan los desplazamientos entre zonas muy alejadas con una rapidez nunca vista hasta ahora.

Según Blanco (2006), las consecuencias de los movimientos migratorios repercuten tanto en la sociedad emisora como en la sociedad receptora y en las personas migrantes de acuerdo a cuatro dimensiones: demográfica, económica, social e identitaria. Así, para la sociedad emisora, la emigración supone un alivio de la presión demográfica, una salida de la población sin cualificación ni empleo, una ruptura del cambio social intrínseco y una vulnerabilidad ante la colonización cultural exterior. Para la sociedad receptora, la inmigración implica el rejuvenecimiento de su población, mano de obra flexible y necesaria para el crecimiento del país, la aparición de problemas de convivencia y xenofobia y el enriquecimiento cultural. Para las personas migrantes, la llegada a otros países constituye un cambio de pautas de comportamiento, una mejora en las condiciones de vida, la aparición de un sentimiento de desarraigo y un esfuerzo para adaptarse a una nueva cultura.

En la actualidad se estima que existen en torno a 190 millones de personas en el mundo que viven fuera del país donde han nacido



(Barta y Hannon, 2009). Por continentes, Europa alberga al 34 por ciento de todos los migrantes de la población mundial; América del Norte, al 23 por ciento; Asia, al 28; África, al 9; y América Latina, al 3 por ciento (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2006). En el conjunto de la población mundial, la estimación de migrantes representa tan sólo el 3% del cómputo total, por lo que se puede afirmar que, cuantitativamente, la migración internacional es la excepción entre los grupos humanos, pero, cualitativamente, su significado es mucho mayor de lo que indican las cifras por las implicaciones económicas, políticas y sociales para los países de emisión y de recepción de población.

Siguiendo a Castler y Miller (1994), las principales tendencias que caracterizan a las migraciones actuales son: globalización, diversificación y feminización. El fenómeno de la globalización ha puesto de manifiesto que cada vez quedan menos zonas del mundo al margen de las corrientes migratorias transnacionales. Según la Organización Internacional para las Migraciones (IOM, 2003), hoy en día, una de cada 35 personas en el mundo es un migrante internacional. De los 209 estados existentes, 43 países reciben inmigrantes, 32 sólo envían y 23 reciben y envían. Este dato significa que casi la mitad de los países del mundo están desarrollando o viviendo procesos migratorios (De Santos, 2004). Respecto a la

segunda tendencia, la diversificación de las migraciones, se puede resaltar que en los flujos actuales influyen múltiples factores que dan cuenta de esta variedad, representada en refugiados de guerra, personas que viven en la miseria, trabajadores sin cualificación profesional, trabajadores altamente cualificados, estudiantes o personas en situación de reagrupación familiar, entre otros. En último lugar, la feminización es un elemento clave y novedoso en los flujos migratorios de la última década (Bartolomé, 2002). Aunque a lo largo de la historia las mujeres han estado presentes en los movimientos migratorios, recientemente éstas aparecen en todas las regiones y en todos los tipos de flujos, alcanzando la cifra de 95 millones, de 190 millones de desplazamientos mundiales estimados (Fondo de Población de Naciones Unidas, 2006; OCDE, 2006).

Los procesos migratorios en Europa han experimentado un cambio de rumbo en las últimas décadas. Muchos de los países de la Unión Europea han pasado, en menos de una generación, de ser sociedades emisoras de población, por la alta tasa de natalidad existente dentro de sus fronteras, a ser países receptores de inmigrantes, entre otros motivos por la baja natalidad, la necesidad de mano de obra barata y por la atracción que ejerce el mantener un buen nivel de calidad de vida. De este modo, se estima que actualmente el número de inmigrantes en Europa alcanza los veinte

millones (Comité de Política Europea de la Comisión Europea, 2006; Eurostat, 2005).

El origen de los inmigrantes en la Unión Europea ha variado en el tiempo. Así, entre 1950 y 1960, comenzó la llegada de personas procedentes del norte de África y Turquía; a partir de los años setenta, los inmigrantes llegaron desde Asia, principalmente de China y, en las últimas décadas, su procedencia es latinoamericana, siendo Colombia y Ecuador los principales países emisores y el sur de Europa la zona elegida para instalarse. De hecho, España se convirtió en 2007 en el estado comunitario con la mayor tasa de inmigración (10%), seguido por Francia (9,6%), Alemania (8,9%) y Reino Unido (8,1%). La población inmigrante en España creció a un ritmo mayor que la población autóctona, siendo el grupo de inmigrantes más numeroso el de los marroquíes (12,82%), seguido de los rumanos (11,7%) y los ecuatorianos (9%) (INE, 2009).

Los acuerdos de Schengen (1984), los acuerdos de Tampere (1999) o el Programa de la Haya (2004) constituyen hitos importantes en el camino emprendido por la Unión Europea para generar un espacio de “libertad, seguridad y justicia”, haciendo hincapié en la política comunitaria de migración. En estos acuerdos se aborda la conveniencia de desarrollar políticas que utilicen la

migración en beneficio mutuo del país de origen y de acogida; de favorecer la movilidad de ida y vuelta entre los países; de dotar a los ciudadanos extranjeros, siempre que estén residiendo legalmente, de derechos y obligaciones semejantes; de favorecer la reagrupación de las familias; de luchar contra el racismo y la xenofobia; y de adoptar un enfoque de regularización y gestión de los flujos migratorios (Soto, 2006).

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de la política comunitaria en materia de inmigración, la realidad parece ser otra (Jordán, 2001). Los movimientos migratorios y sus repercusiones para los países y sociedades de recepción constituyen un tema muy controvertido que no deja indiferente a nadie, pues no sólo forman parte del lenguaje político de los gobiernos, sino que también están presentes en los comentarios y debates cotidianos de la gente. Además, los medios de comunicación, en general, ofrecen a diario una imagen distorsionada del fenómeno migratorio, incidiendo en aspectos negativos como actos delictivos, marginalidad, inmigración irregular o problemas de adaptación, que si bien se producen igualmente de forma puntual en la población autóctona, en el caso de los inmigrantes son noticia de portada (Essomba, 2008).

En los cuatro países del sur de Europa (España, Portugal, Italia y, en menor medida, Grecia) prácticamente han cesado las salidas de emigrantes y desde los años ochenta se hizo notoria la llegada de inmigración extranjera. En primer lugar, por las restricciones impuestas en los países del norte, que obligó a los flujos migratorios a desplazarse hacia el sur donde no existían tantas trabas legales y, posteriormente, por la necesidad de los países del sur de disponer de mano de obra poco cualificada y barata para desempeñar trabajos relacionados con el sector primario (labores agrícolas), servicios (ámbito doméstico, cuidado de ancianos y niños) y, sobre todo, con la construcción. En el caso de España, las transformaciones acaecidas en décadas recientes (despegue económico, ajustes demográficos, instauración de la democracia), han motivado que el país haya pasado de ser tradicionalmente emigrante a ser receptor de gran cantidad de personas en busca de una vida mejor (Jordán, 2001).

En relación al fenómeno de la inmigración en España, Cobacho y Sánchez (2003) distinguen tres periodos. La primera etapa, que llega hasta 1985, se caracteriza por la escasa presencia de inmigrantes procedentes de África o Asia, siendo la gran mayoría personas originarias de los países europeos más desarrollados (65%), o latinoamericanos (18%) que huían de dictaduras y que

tenían aspectos culturales parecidos a los españoles como la lengua, las costumbres o la religión. En esta fecha, la inmigración en España tan sólo representaba el 0,6% del total de la población.

En la segunda etapa, entre los años 1985 y 1999, surgen nuevos flujos migratorios motivados por el efecto llamada que supuso el auge económico del país, la reestructuración del mercado de trabajo español de aquellos años y la expulsión de muchas personas de sus países de origen debido a sus altos índices demográficos y conflictos internos. Así, se diversifica la inmigración y su procedencia, la estructura social autóctona se ve afectada, cambian las actitudes de los españoles hacia los inmigrantes y aparecen redes migratorias influidas por factores institucionales como las leyes de extranjería. En este periodo, la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio (BOE,1985), sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España, más conocida como Ley Orgánica de Extranjería, limitó al máximo la llegada de inmigrantes y, además, fue muy restrictiva con los derechos de los que conseguían instalarse. Sin embargo, la dureza de la citada ley para conseguir una inmigración ordenada tuvo el efecto contrario, ya que estimuló la entrada ilegal de los inmigrantes (Aja, 2000). En los inicios de los noventa, la situación de la inmigración era caótica, por lo que el Gobierno se vio obligado a impulsar la regularización de 1991, que

supuso un gran esfuerzo para legalizar a los núcleos de extranjeros irregulares mediante la concesión de permisos de trabajo y de residencia durante un año. El resultado fue la regularización de 110.000 personas. A finales de 1994, el número de personas inmigrantes con permiso de residencia en España era de 461.363 (1'2%, de ellos un 57% de origen comunitario y el 43% restante de otros países procedentes de África y de América del Sur), cifra poco importante si se compara con Alemania, Francia o Reino Unido, países en los que la proporción de población inmigrante oscilaba entre el 7 y el 10% (Aja, 2000).

En la tercera etapa, a partir del año 2000, España tenía una de las mayores tasas de inmigración del mundo (tres a cuatro veces mayor que la tasa media de los Estados Unidos y ocho veces más que la francesa), siendo el segundo país de la OCDE que más inmigración había recibido en términos absolutos, y el primero en términos proporcionales a la población del país (el primer país en términos absolutos era Estados Unidos, aunque había sido superado por España en términos relativos) (INE, 2009).

La importancia del fenómeno de la inmigración en España puede constatarse observando la evolución de la población inmigrante entre los años 1981 y 2009. En este periodo se pasó de

198.042 (0,52%) personas extranjeras censadas en 1981 a 5.598.691 (12,02%) en 2009 (INE, 2009). El origen de la población inmigrante era muy variado, si bien su procedencia se correspondía con áreas cultural o geográficamente cercanas a la española como países latinoamericanos (36,21%), destacando por su número Ecuador (11,13%) y Colombia (6,40%), seguidos de población inmigrante del norte de África (14,83%) y de Europa del Este (4,40%) (INE, 2009). Estas proporciones se mantenían en la muestra con la que se ha trabajado en la presente investigación realizada en 2008, tanto en cuanto a la proporción de alumnado inmigrante (10% de la población escolar) como en cuanto a su origen principalmente sudamericano y norteafricano.

La distribución de personas inmigrantes en España por género, a 31 de diciembre de 2008, estaba equilibrada, siendo ligeramente superior el porcentaje de varones (53,90%, 2.407.716) que el de mujeres (46,10%, 2.059.252). En relación a la población inmigrante empadronada, 2.973.707 eran hombres y 2.624.984 eran mujeres, cifra que representaba el 53,12% y 46,88%, respectivamente (INE, 2009). Las mayores proporciones de mujeres en el año 2009 se constataban en la población extranjera de nacionalidad dominicana (58,53%), boliviana (56,62%) y colombiana



(56,09%); por el contrario, los colectivos con mayor porcentaje de hombres eran el portugués (67,12%) y el marroquí (61,92%).

La inmigración en Castilla-La Mancha, región en la que se ha realizado la presente investigación, alcanzaba un total de 224.892 inmigrantes (INE, 2009), cifra que representaba el 4,01% del total de la población inmigrante residente en el resto del territorio nacional. Si se compara la población existente en Castilla-La Mancha (2.043.100 de habitantes) (INE, 2009) con el número de inmigrantes que se encontraban empadronados en esta Comunidad a finales de 2008, el resultado era de 11 inmigrantes por cada 100 habitantes autóctonos; es decir, que la población inmigrante en Castilla-La Mancha a fecha de 31 de diciembre de 2008 suponía el 11% del total de la población, una cifra próxima al 12% de la media nacional de inmigrantes y al 10% de los alumnos inmigrantes participantes en este estudio. Rumanía, Marruecos, Ecuador y Colombia fueron los países de procedencia predominante de los inmigrantes empadronados a finales de 2008 en Castilla-La Mancha, mientras que el género de la población inmigrante era de 126.036 varones y 98.856 mujeres.

Atendiendo a la población inmigrante por provincias (Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo), se aprecia que Toledo era la provincia que más población inmigrante acogía de las cinco

nacionalidades predominantes en la región (Rumanía, con 33.683 personas; Marruecos, con 16.022; Ecuador, con 5.677; y Colombia, con 4.667). Por el contrario, Cuenca era la provincia con menos inmigrantes de Castilla-La Mancha, con un total de 26.934 personas inmigrantes (Rumanía, con 14.486 personas, Marruecos, con 2.866 y Ecuador, con 1.443). Albacete se situó en el tercer lugar de la región con 32.785 personas inmigrantes, siendo las nacionalidades más predominantes la marroquí (3.900 personas), la colombiana (2.567 personas) y la ecuatoriana (2.140 personas), mientras que la población de origen rumano era la más baja de las cinco provincias de Castilla-La Mancha (8.650 personas) (INE, 2009).

En este punto resulta interesante destacar que la mayoría del alumnado inmigrante participante en la presente investigación era originario de Marruecos, Ecuador y Colombia, tres de las nacionalidades predominantes de las personas inmigrantes en Castilla-La Mancha.

## **1.2. La educación intercultural como alternativa pedagógica al tratamiento de la diversidad cultural: desarrollo histórico**

La educación intercultural es una propuesta educativa que surge ante los conflictos que se producen en las sociedades multiculturales, cuyo objetivo final es promover un encuentro entre

diferentes colectivos y grupos étnicos. Se espera que este encuentro produzca un intercambio de experiencias basado en la igualdad, pero conservando la especificidad de cada uno y buscando el enriquecimiento mutuo. Por lo tanto, la educación intercultural pretende dar respuesta al hecho de la diversidad cultural existente, desde una opción por el diálogo y el intercambio recíproco de bienes culturales. Sin embargo, esta apuesta se ha ido cambiando ante la insuficiencia de sus propios planteamientos (Bartolomé, 2002). Se cuestionan las prácticas educativas poco realistas que no revelan las auténticas dificultades que hay en esa integración. En los centros educativos se está produciendo una cierta confusión en cuanto a las actuaciones que se están desarrollando con el alumnado inmigrante y que, aunque parten de un conjunto de buenas intenciones, se choca contra la realidad que se vive en las aulas. Dicha confusión hace que se plantee la necesidad de convertir las aulas en un espacio para la tolerancia y la solidaridad. Esta auténtica cohesión social pasa por la lucha decidida contra la exclusión, al tiempo que se propone a la educación la tarea de favorecer dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia. De esta manera, la educación intercultural se fundamenta en razones no sólo pedagógicas, sino también en aspectos sociales, ideológicos y culturales dentro de las sociedades multiculturales (Jordán, 2001).

De acuerdo a Banks (2001), para comprender el desarrollo de la educación intercultural es necesario analizar el contexto histórico, ya que dicho desarrollo ha estado condicionado por diferentes planteamientos que, a lo largo del tiempo, se han ido sucediendo sobre el tratamiento de la diversidad cultural en educación. De este modo, los antecedentes de la educación intercultural se localizan en los primeros estudios sobre minorías étnicas emprendidos en las últimas décadas del siglo *XIX* por Williams (1882) y, ya en el siglo *XX*, continuados por DuBois (1935), Bond (1939) y Wesley (1935). En los años treinta del siglo *XX*, los estudios sobre la aculturación llevados a cabo por diversos antropólogos (Redfield, Linton y Herskovits, 1936), sugerían la necesidad de desarrollar un enfoque dinámico dirigido a la integración cultural de las personas procedentes de diferentes países. De ahí que su modelo de aculturación fuese apreciado como un elemento interactivo originado por el contacto estable entre distintas culturas y, por tanto, sea considerado el referente de los estudios propiamente interculturales.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, arraiga en algunos países europeos y en los Estados Unidos un modelo asimilador que se mantiene hasta principios de los años sesenta. Este modelo pretendía que las personas inmigrantes que desconocían la lengua del país de acogida se asimilaran a la mayoría mediante la

adquisición de su lengua y cultura. Como estrategia educativa para la inmersión lingüística y cultural se crearon aulas de acogida, como paso previo a la escolarización del alumnado en las aulas ordinarias.

Al modelo asimilacionista le siguió otro modelo compensatorio, siendo muy utilizado en los EE.UU. durante los años sesenta. Se apostó por un enfoque del déficit al mismo tiempo que se trataba de conseguir la igualdad de oportunidades mediante una enseñanza niveladora destinada únicamente a quienes presentaban el desfase educativo. Este modelo sirvió de base para la educación multicultural que empezó su andadura a partir de las reivindicaciones de las minorías negras en los EE.UU., especialmente por medio de las demandas no violentas de Martin Luther King. Poco después, como reacción a estas presiones, cuyo primer éxito fue la implantación de algunos de los derechos civiles denegados (e.g., igualdad de trato), otras minorías también comenzaron a hacer demandas parecidas en diferentes países: por ejemplo, diversos grupos asiáticos en Inglaterra, indios en Canadá, aborígenes en Australia, entre otros. Estas presiones no se centraron únicamente en reclamaciones antidiscriminatorias, sino también en demandas de mejoras culturales y educativas a favor de las respectivas identidades étnicas.

Las reivindicaciones de estos movimientos contestatarios supusieron el inicio de la lucha por el reconocimiento del derecho a la igualdad social, política y educativa de dichas minorías. Se hizo un llamamiento por la defensa de los derechos cívicos y del reconocimiento de la diferencia étnica y cultural, se luchó por la pluralización de las sociedades que acogían a estas minorías al tiempo que se criticaron las prácticas escolares discriminatorias y asimilacionistas. Las minorías demandaban la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos. En este sentido, la educación fue percibida como un recurso social, a la altura de otros como el empleo, siendo el fin último la obtención del poder necesario para definir cómo debería ser reconducida la educación de los hijos de los grupos racialmente oprimidos (Sleeter, 1991).

Durante la década de los setenta, la educación multicultural evolucionó hacia la preservación de las culturas de origen, la lucha contra el racismo, la adaptación de las instituciones y la sensibilización de la sociedad, realizándose progresivamente un paso de lo cultural a lo social (Garreta, 2001). Así, en la década de los ochenta, disminuyeron los estudios sobre el prejuicio racial, pero se mantuvieron las investigaciones sobre clase social (Sleeter y Grant, 1988). En los años noventa, los estudios realizados en educación multicultural llamaron la atención sobre la necesidad de

conseguir una inclusión mayor y más precisa de las personas de color, de las personas con discapacidad y de las personas que vivían por debajo del umbral de la pobreza (Reinhold, 1991).

La educación multicultural surgió en el seno de aquellas sociedades denominadas “países de inmigración” como la norteamericana. En Europa, tradicionalmente ha existido una gran variedad de minorías culturales que, debido a los efectos de la uniformización de los estados, han tenido un rol secundario en su configuración cultural (Dietz, 2003), por lo que con más o menos dificultades estas minorías han continuado manteniendo sus tradiciones o su lengua. No hay que olvidar que aunque la educación multicultural y la intercultural tratan de facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales y lingüísticas minoritarias, ésta última pone un mayor énfasis en las relaciones intergrupales.

En el marco educativo europeo, la educación intercultural surgió a partir de los años ochenta. En poco tiempo se generalizó este término, siendo la denominación preferida por la mayor parte de los autores (Abdallah-Preceille, 1989; Rey, 1985; Verne, 1987) para aludir a una tendencia reformadora de la práctica educativa, amplia y variada en sus metas. De este modo, la educación intercultural intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y

convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales, superando modelos asimilacionistas y compensatorios. Así, la educación intercultural implica interacción, intercambio, reciprocidad, reconocimiento y aceptación de los valores y los modos de vida, la cultura y la lengua de los otros.

El informe FORD (Parlamento Europeo, 1990) cifraba entre el 7 y el 9% el número total de alumnos inmigrantes en los centros educativos de los estados miembros. Esta cifra exigió el establecimiento de unas medidas sociopolíticas para delimitar el marco en el que diseñar e implementar acciones educativas interculturales. Estas acciones han seguido tres líneas de trabajo (OCDE, 1987; Perotti, 1989):

- 1) Los sistemas de enseñanza se han ido adaptando a las diferentes lenguas y culturas que constituyen las minorías culturales históricas.
- 2) Se reconoce la existencia de ciertas deficiencias lingüísticas y educativas iniciales en la integración escolar de los hijos de los inmigrantes.
- 3) Se proponen una serie de medidas como la modificación de actitudes o la adaptación de los programas educativos para resolver el problema de la diversidad cultural.



Las anteriores acciones han estado acompañadas de resoluciones legislativas como la R(83)2 acordada en la 13ª Conferencia de Ministros de Educación Europeos celebrada en Dublín (Consejo de Europa, 1983), en la que se recomendó “una educación con una dimensión intercultural”. Un año más tarde, los ministros de educación europeos elaboraron en Estrasburgo la Resolución R(84)18 sobre la formación de los profesores en educación para la comprensión internacional, especialmente en el contexto de la inmigración (Consejo de Europa, 1984). Igualmente, el Consejo de Europa (1986) redactó un informe sobre la educación y el desarrollo cultural de las personas inmigrantes, que incluía una visión multidisciplinar sobre la atención educativa del alumnado originario de otras culturas. En 1989, el Consejo de Ministros de Educación propuso como objetivo en relación con la integración cultural el refuerzo del sentido de pertenencia a la Comunidad Europea, hoy Unión Europea, mediante el respeto a la diversidad en la formación de los docentes y la puesta en marcha de programas para el fomento del plurilingüismo y del interculturalismo. A pesar de estas propuestas y resoluciones, el Parlamento Europeo (1992) reconoció que, diez años después de la promulgación de la Directiva sobre Diversidad Cultural, estas iniciativas no se habían incorporado a la política de los gobiernos comunitarios.

Actualmente, el concepto en torno al que giran los debates sobre diversidad cultural es el de la interculturalidad. En los años ochenta era el de la integración. En ese momento se imponía el análisis de los datos estadísticos de flujos migratorios y la regulación de los mismos mediante la primera legislación específica sobre extranjería. Aparecieron los primeros trabajos que estudiaban el proceso de inserción y también los primeros debates terminológicos debido a la existencia en el panorama internacional de una gran confusión y ausencia de definición de conceptos que algunos estudiosos consideraban como intercambiables y otros como opuestos. Blanco (1993: 230) definió integración como “la incorporación de los inmigrantes a una sociedad que tenga como resultado una estratificación social no basada en el origen, raza, etnia o religión de las poblaciones integrantes, culminado el proceso con un sentimiento de pertenencia a la comunidad que se trate”. Según esta autora, existirá integración cuando los grupos inmigrantes se incorporen a la estructura de la sociedad de acogida de forma igualitaria a la población autóctona y ambos desarrollen sentimientos de solidaridad suficientes como para reconocerse y ser reconocidos como miembros de la sociedad en la que conviven. Desde esta perspectiva, la educación intercultural promueve la integración cultural, que es la construcción de un proceso que parte

de un proyecto de convivencia, conformado por una valoración positiva de la diversidad cultural, con la participación igualitaria de todos los grupos culturales.

Hoy en día han aparecido nuevos retos en el ámbito europeo: asentamiento permanente de personas inmigrantes, influencia de los medios de comunicación, resurgimiento de nacionalismos, xenofobia y racismo, identidad europea, fundamentalismos religiosos, conciencia de las minorías étnicas y crisis económica, entre otros. Estos nuevos retos también lo son para el ámbito educativo por cuanto la escuela debe formar alumnos capaces de participar en una sociedad plural y democrática. Así, las tendencias en el ámbito europeo sobre educación intercultural son: garantizar la igualdad de oportunidades combatiendo la exclusión social y cultural, promover la educación intercultural con el objeto de preparar a los alumnos para una convivencia democrática, flexibilizar los sistemas de enseñanza para que respondan mejor a situaciones cada vez más complejas, estimular la cooperación entre centros educativos y su entorno, y frenar el avance del racismo y la xenofobia. En este sentido, la educación intercultural es fruto de una conciencia social que predica un desarrollo más humano y más equitativo de las personas, y se encamina a corregir la creciente exclusión social (Jiménez Fernández, 2001).

Aunque en el ámbito europeo la educación intercultural ha sido un tema de interés y preocupación académica durante las últimas décadas, en España su importancia cobra relevancia con la presencia, cada vez más numerosa, de inmigrantes extranjeros extracomunitarios y los hijos de éstos en las escuelas (Zabalza, 1992). Hasta finales de los años ochenta, la inmigración que llegaba a España procedía principalmente de Europa y de otros países industrializados. En aquellos años, su presencia apenas suscitó entre educadores y teóricos de la educación reflexión alguna sobre la educación intercultural. Sin embargo, tan sólo una década después el panorama había cambiado considerablemente.

Los Congresos de Sitges (1990), Ceuta (1991) y Salamanca (1992) fueron los primeros que abordaron la educación intercultural en España. No obstante, muchas de las opiniones en las ponencias presentadas ignoraban aspectos de la realidad sobre la que hablaban. Las conclusiones que se desprendieron de los discursos de los ponentes en torno a la educación intercultural mostraron: falta de claridad conceptual, desconocimiento de la realidad de la diversidad cultural en las escuelas en términos estadísticos, interés corporativista por apropiarse del término interculturalidad, ausencia de fundamento teórico antropológico, vaguedad e ingenuidad en las propuestas realizadas.

Desde la celebración de estos congresos, el debate suscitado en torno a la identidad, las migraciones o el racismo desde ámbitos diversos de las ciencias sociales como la antropología, la sociología y la psicología social han ido llenando las lagunas teóricas y metodológicas existentes y han enriquecido la perspectiva intercultural de la educación. En 1992 se llevaron a cabo estudios cualitativos de los discursos que se producían sobre el tema de la interculturalidad con el objetivo de contribuir al debate científico sobre la investigación en esta área. En 1995, se celebró en Granada una reunión de investigadores en educación intercultural y se comenzó a publicar la Colección de Estudios Interculturales. Los estudios sobre la presencia de alumnado inmigrante en las aulas dieron paso a otros que relacionaban educación con inmigración extranjera. Así se investigó sobre la formación y alfabetización de los inmigrantes y, en la segunda mitad de los años noventa, se realizaron tesis doctorales que ampliaron el significado del campo de la investigación intercultural. La primera tesis versó sobre los sistemas de cognición de los escolares en torno a la categoría de extranjero (Pulido, 1997); la segunda tesis abordó el estudio de los recursos didácticos para la escolarización de la población gitana (Lozano, 1997) y la tercera exploró la imagen del inmigrante extranjero en la prensa (Granados, 1998).

En los años siguientes se organizaron seminarios de formación intercultural (Granada, 1995, 1996 y 1997) y continuaron las investigaciones sobre inmigración, exclusión social e integración. Poco a poco, la educación intercultural se convirtió en un reto que no sólo tenía la escuela, sino también la sociedad española en general. Persistía la idea de que se debía conseguir la interrelación entre las diferentes culturas presentes en las aulas en condiciones de igualdad, conservando su cultura dentro de un marco de convivencia democrático (Cañadell, 2001; Maganto, Cardona y Jornet, 2010). Más recientemente, la educación intercultural se aborda desde un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación y la competencia intercultural (Gil, Aguado y Mata, 2005).

## **2. El problema de investigación y su contexto: la competencia intercultural en el alumnado**

El fenómeno de la inmigración ha contribuido a la transformación de los países occidentales industrializados en sociedades cada vez más complejas y heterogéneas. La evidencia más notable de esta transformación ha sido la aparición de una

diversidad cultural dentro de sociedades tradicionalmente homogéneas, produciéndose, en ocasiones, conflictos y dificultades de convivencia asociados a una falta de entendimiento entre las diferentes culturas (Grant y Tate, 2001).

Para afrontar los retos planteados en las sociedades multiculturales y minimizar los problemas de convivencia, los países han tenido que ofrecer respuestas encaminadas a alcanzar el conocimiento y el encuentro entre las diferentes culturas. Una de las respuestas más notables se ha ofrecido desde el ámbito educativo, promoviendo actuaciones que contribuyan al desarrollo de las capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales del alumnado en el marco de una educación de calidad adaptada a sus necesidades (LOE, 2006). Sin embargo, según diversos autores (Hamilton, Richardson, y Shuford, 1998), se ha evidenciado el fracaso de los sistemas educativos para educar en y para la diversidad cultural, al mismo tiempo que se ha constatado la necesidad de introducir en la educación una serie de valores que propicien el respeto por las diferentes culturas y que contribuyan a formar ciudadanos capaces de convivir pacíficamente dentro de una sociedad democrática.

Algunos estudios (Deardorff, 2006; Fantini, 2000; Gudykunst, 2005) han puesto de relieve la necesidad de desarrollar principios teórico-prácticos para abordar el tratamiento de la diversidad cultural en el ámbito educativo y han apostado por la implantación de metodologías que favorezcan la inclusión de las minorías étnicas y culturales. En este sentido, según Serrano (2008), después del fracaso demostrado por cada uno de los enfoques desde los que se ha abordado el tema de la diferencia cultural en educación (enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país con sus modelos asimilacionista, compensatorio y segregacionista; enfoque hacia la integración de las culturas con su modelo de interdependencia; y el enfoque que reconoce la pluralidad de las culturas con su modelo multicultural), el enfoque intercultural parece estar en la dirección adecuada, puesto que se trata de un enfoque participativo e inclusivo que pone énfasis en la relación y la competencia intercultural y valora la diversidad y la diferencia como elementos enriquecedores de la relación. No obstante, para Humphrey (2007), todavía queda mucho por hacer para que realmente se pueda alcanzar el desarrollo de una verdadera educación intercultural.

El movimiento migratorio que ha experimentado España en las últimas décadas, representado en una población inmigrante que



en 2009 suponía el 12,02% del total de la población española (INE, 2009), ha puesto de relieve la necesidad de comprometerse en una educación auténticamente intercultural. En el marco de este fenómeno migratorio, las familias procedentes de los países que llegan a España suelen traer consigo a hijos en edad escolar. Estos niños son escolarizados en los centros educativos de acuerdo al modelo de escuela inclusiva que en la práctica implica su escolarización en el aula ordinaria (MEC, 2005). En un corto espacio de tiempo, estos alumnos han de adaptarse a una nueva realidad, a la vez que el alumnado autóctono ha de ajustarse a los cambios en la composición de la clase. El hecho de ponerse en contacto dentro de un mismo espacio culturas distintas que poseen valores diferentes y la premura con la que se ha producido esta situación ha originado dificultades en los centros educativos, ya sean relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje o relativos a los problemas de convivencia que se generan (Marqués, 2001).

Entre las dificultades relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje, Serrano (2008) señala que la escolarización del alumnado inmigrante en las aulas ordinarias no garantiza el logro de los objetivos educativos planteados para todos los estudiantes, ya que se excluye sistemáticamente a ciertos grupos diversos. En este sentido, el currículo no refleja las diferentes perspectivas culturales

representadas en las aulas, los estilos de enseñanza no se adaptan al ritmo de aprendizaje de los alumnos de las minorías culturales y la cultura adoptada en la escuela contribuye al mantenimiento de la cultura mayoritaria (Gay, 2001; Jordan y York, 2001). En términos prácticos, esta situación se refleja en dificultades de aprendizaje producto de una enseñanza descontextualizada del bagaje cultural en muchos casos. Así, para algunos autores (Byram, 1997; Verbunt, 1994), cuando el alumnado de origen inmigrante participa en actividades de clase pensadas para la mayoría cultural, al no ver reflejada su cultura en dichas actividades, manifiesta una falta de interés por las asignaturas y una desmotivación que le conducen al fracaso escolar.

Los problemas de convivencia van asociados frecuentemente a conductas disruptivas y a una falta de habilidades sociales (Gallego, Cole y The Laboratory of Comparative Human Cognition, 2001). De este modo, los problemas de conducta observados suelen ser actos de indisciplina e inadaptación, como consecuencia del rechazo a las normas y valores impuestos por la cultura mayoritaria que no tienen sentido para los alumnos de las minorías culturales. Estos problemas de conducta son más evidentes en centros educativos en los que el número de alumnado inmigrante es elevado (por encima del 30%), haciéndose patente las diferencias entre los

diferentes colectivos culturales (Defensor del Pueblo, 2003). A estos problemas de convivencia se suman los relacionados con la falta de habilidades sociales. Así, un informe sobre el estado de la integración del alumnado inmigrante en España (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007), constató una escasa participación de los estudiantes de origen inmigrante en actividades extraescolares. Todo ello hace que el alumnado inmigrante se distancie del proceso de socialización normalizado y que, desde la perspectiva no formal, pierdan posibilidades de formación y oportunidades de relación que tienen como referencia la adquisición de dichas habilidades sociales (Serrano, 2008).

Estos problemas han mostrado la conveniencia de poner en práctica una auténtica educación intercultural que fomente la competencia intercultural en el alumnado y que atienda sus necesidades educativas. Sin embargo, a pesar de los beneficios que se le atribuyen a la educación intercultural (Deardorff, 2009; Gil, Aguado y Mata, 2005; Grant y Tate, 2001; Jordán, 2001), su materialización dentro de las aulas ordinarias ha estado llena de problemas asociados a un buen entendimiento y conceptualización de la misma (Banks, 1991; Grant y Sleeter, 1988). Esta falta de conceptualización ha originado la aparición de una gran confusión de términos e interpretaciones en torno a la educación intercultural que

ha repercutido negativamente en su implementación en los centros educativos.

Para tratar de esclarecer el campo de estudio de la educación intercultural y analizar la forma en la que se está produciendo el tratamiento de la diversidad cultural en educación, los investigadores han centrado sus trabajos en conocer y comprender la realidad intercultural del aula a partir de la investigación de las creencias y actitudes del profesorado hacia la integración escolar del alumnado de otras culturas. De esta forma, diversos autores (Bartolomé, Cabrera, Espín, Del Campo, Marín, Rodríguez, Sandín, Sabariego, 2000; Bliss, 1990; Calvo, 1993; Cardona, 2008; Cardona, Florian, Rouse, Stough, 2010; Jordán, 1994) han investigado las creencias y actitudes del profesorado hacia el alumnado de otras culturas o etnias. Sin embargo, estos estudios o bien se han realizado desde una perspectiva descriptiva (Louzao, 2006), o se han centrado únicamente en la visión del profesorado (Almarcha, 2003; Bartolomé, 1994; Bliss, 1990; Calvo, 1993; García, 1998; Jordán, 1994), o se han focalizado en los ámbitos de la educación secundaria (Sanhueza, 2010; Vilà, 2005) o la educación superior (De Santos, 2004). Por el contrario, los estudios para conocer la competencia intercultural del alumnado de educación primaria son escasos, con lo que se pierde una información muy valiosa para conocer el clima de

convivencia y de respeto hacia las diferencias culturales desde edades tempranas. Además, las respuestas del alumnado se acercan a lo que sucede realmente en las aulas, puesto que los chicos están más libres de condicionantes de lo que pueda estar un docente, obteniéndose de esta manera una visión más realista de los procesos involucrados en la relación intercultural.

Como puede observarse, el mayor cúmulo de conocimiento en el ámbito de la educación intercultural procede de estudios descriptivos planteados fundamentalmente para conocer el estado de la cuestión en cuanto a tasas de presencia de alumnado de origen inmigrante o las percepciones y actitudes del profesorado hacia la educación en contextos de diversidad cultural. Escasean los estudios que se centran en el desarrollo de la competencia que el alumnado (autóctono e inmigrante) necesita adquirir para que exista buena relación intercultural y cohesión en las aulas y, sobre todo, faltan investigaciones de corte experimental que den cuenta de los resultados y efectos de programas de intervención destinados a desarrollar la competencia intercultural en el alumnado. La presente tesis doctoral trata de salir al paso de esta necesidad y pretende contribuir arrojando luz sobre las posibilidades de desarrollar la competencia intercultural en el alumnado a partir del diseño e implementación de un programa basado en las necesidades

detectadas en un contexto multicultural determinado. En este sentido, la revisión de la literatura de investigación efectuada para plantear el problema de investigación, permite concluir que, tanto en el contexto internacional más amplio (Alred, Byram y Fleming, 2003; Banks, 2003; Byram, Nichols y Stevens, 2001) como en España (Aguado, 2004; Díaz-Aguado, 2003; Jordán, 2004), la mayoría de los estudios realizados para evaluar dicha competencia son de naturaleza descriptiva. Aunque en una primera aproximación, esta metodología de investigación puede resultar perfectamente válida, este tipo de estudio, en realidad, constituye un primer paso para el análisis de la situación.

Con frecuencia, el papel preponderante de la cultura mayoritaria oscurece la presencia de otras culturas que aporta el alumnado inmigrante (Gallego, Cole y The Laboratory of Comparative Human Cognition, 2001). No sólo se pasa por alto la existencia de diferentes culturas dentro del aula, sino también se desconoce si el alumnado es competente para afrontar la diversidad cultural en las mismas, movilizando sus conocimientos, habilidades y actitudes. Anteriormente, se pensaba que los inmigrantes y sus hijos en edad escolar tenían que asimilarse a la cultura receptora (García Martínez, 1998). Sin embargo, se ha constatado que realmente éste no es el procedimiento idóneo para el logro de la cohesión porque

las personas inmigrantes no han querido perder su identidad. Hoy en día los estudios se dirigen a mantener y potenciar la identidad, a la vez se fomenta la interrelación entre culturas (Bartolomé *et al.*, 2000). Con ello, no se pretende difuminar o diluir la identidad, sino contribuir a ella, incrementando la competencia intercultural.

Por todo ello, y dada la imperiosa necesidad de minimizar conflictos y de favorecer las relaciones sociales entre el alumnado de distintas culturas, este estudio no sólo trata de conocer la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) en los estudiantes de educación primaria escolarizados en contextos caracterizados por la diversidad cultural, sino proponer líneas de acción para desarrollarla y evaluar su eficacia.

### **3. Significado e interés educativo del estudio**

Como se ha dicho, los estudios realizados sobre educación intercultural han girado en torno a planteamientos teóricos o descriptivos de la realidad de las aulas multiculturales, pero escasean las investigaciones que se centren en actuaciones prácticas para atender las necesidades observadas en contextos de diversidad cultural. Además, son poco frecuentes los estudios que impliquen la puesta en marcha y la evaluación de programas para

desarrollar la competencia intercultural necesaria para el establecimiento de auténticas relaciones de convivencia entre el alumnado desde las etapas más tempranas.

El punto de partida de la presente investigación se sitúa en la observación de las situaciones problemáticas de convivencia que se producen en las aulas de educación primaria entre el alumnado de diferentes culturas. A pesar de que dentro de un mismo espacio físico conviven a diario alumnos de distinta procedencia cultural, apenas se tiene en cuenta el nivel de competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) adecuado para el encuentro mutuo con compañeros de culturas distintas a la propia. Ante esta novedosa situación que tiene un impacto directo en los resultados de aprendizaje, el propósito de esta tesis doctoral es contribuir a generar conocimiento, mostrando que existen necesidades que se pueden satisfacer mediante la implantación de programas que desarrollen la competencia intercultural en el alumnado escolarizado en contextos multiculturales.

El interés del presente estudio se localiza en tres ámbitos: social, profesional e investigador. En cuanto al ámbito social, la inmigración constituye un fenómeno actual que tiene una incidencia cada vez más notable en la sociedad y en la convivencia dentro de



los centros educativos. Esta nueva situación ha evidenciado la necesidad de promover prácticas educativas que preparen a los estudiantes para vivir en una sociedad sumamente compleja y diversa, desde una perspectiva que reconozca e integre esa diversidad cultural. Sin embargo, la rápida transformación de la tradicional homogeneidad cultural de las aulas y ciertas actitudes de rechazo o desconocimiento hacia otras culturas puede dar lugar a la aparición de conflictos y desajustes. Si se pretende avanzar hacia una sociedad intercultural, cohesionada y plural, se ha de empezar a trabajar desde los primeros momentos de la escolarización del niño para detectar necesidades y tomar las decisiones oportunas que mejoren la cohesión social (Maganto *et al.*, 2010). En este sentido, profundizar en el conocimiento del clima y de las relaciones que tienen lugar en el aula es esencial para conocer y desarrollar la competencia necesaria para la convivencia escolar (Jordán, 2001).

Respecto al ámbito profesional, la investigación puede ayudar al docente, por un lado, a comprender y explicar mejor lo que pasa en su aula (Travé y Pozuelos, 1998) y, por otro lado, a tomar las decisiones oportunas para dar respuesta a las necesidades detectadas. Según Fernández (1990), el profesor es uno de los profesionales mejor situados para valorar el nivel de sus alumnos, ya que la clave de un diagnóstico inicial no es tanto la participación de

cualificados expertos, como la experiencia de trabajar con el alumnado en el aula. En este sentido, la investigación en el campo de la educación intercultural contribuye a la mejora profesional del docente, al fomento de su papel activo dentro del Programa de Aprendizaje Permanente (Consejo de Europa, 2006), así como a la implantación de medidas educativas curriculares y organizativas para mejorar la atención educativa a todo el alumnado. Una de estas medidas se recoge en el presente estudio, en el que se pone en marcha un programa de educación intercultural para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes hacia otras culturas. De esta manera, las actividades interculturales incluidas en el programa de desarrollo de la competencia intercultural han servido para favorecer la comprensión y la aceptación de la diversidad cultural presente en el centro, con la finalidad última de formar ciudadanos comprometidos con esa diversidad cultural y de minimizar problemas de convivencia entre el alumnado de culturas diversas.

En relación con el ámbito investigador, el estudio aborda el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado, temática que actualmente es centro de interés de las diferentes administraciones educativas y que tiene una interesante proyección dentro de las investigaciones en los contextos educativos multiculturales (Deardorff, 2009). Por este motivo, el interés último

del presente estudio radica en su contribución a ampliar el marco teórico y práctico de la educación intercultural, en el que son escasos los estudios sobre competencia intercultural en alumnado, particularmente de educación primaria, aportando evidencia de que dicha competencia puede desarrollarse a partir de programas efectivos, que partan de las necesidades reales observadas en contextos multiculturales singulares y que permitan relacionar de una forma óptima los objetivos iniciales del programa con los resultados finales alcanzados (Fernández, 2001).

#### **4. Aproximación metodológica al problema investigado**

El alumnado procedente de otras culturas se está escolarizando de forma aparentemente satisfactoria en el sistema educativo y, sin embargo, con frecuencia se observan dificultades que alteran el clima de la convivencia escolar. En este contexto, se desconoce cómo se está produciendo su integración en las aulas y si los alumnos autóctonos y los inmigrantes han desarrollado una competencia intercultural que favorezca las relaciones entre las diferentes culturas dentro y fuera del aula. Atendiendo a este problema de investigación, se consideró que la metodología más idónea de acercamiento al problema era la de corte cuantitativo.

El enfoque cuantitativo o positivista se caracteriza por su naturaleza predictiva, explicativa y de control. La objetividad se obtiene en este enfoque mediante la observación de la experiencia y el análisis de datos para buscar explicaciones en base a la repetición de fenómenos (Jiménez Frías, López-Barajas y Pérez Juste, 1998). La metodología cuantitativa presenta como procedimiento metodológico la observación sistemática de los fenómenos, el método hipotético-deductivo, el control experimental de las variables y la aleatorización de las muestras. El rigor y credibilidad científica aportan fiabilidad y validez interna a las investigaciones.

La elección del tipo de diseño como guía del proceso de investigación estuvo igualmente condicionada por el problema planteado en el estudio (el diagnóstico de la competencia intercultural en el alumnado y las posibilidades de su desarrollo a través de planes de acción adaptados a las necesidades detectadas). De este modo, se optó por dos tipos de diseño: un diseño no experimental descriptivo mediante encuesta, utilizado en esta tesis para identificar el nivel de competencia intercultural inicial en el alumnado de educación primaria participante en el estudio, y otro diseño de tipo cuasi-experimental, concretamente factorial, empleado para evaluar el efecto de la implementación de un

programa específicamente diseñado para el desarrollo de la competencia intercultural en dicho alumnado.

Para conocer el grado de satisfacción del alumnado con el programa de desarrollo de la competencia intercultural se realizaron entrevistas semiestructuradas, mediante las que se recogieron opiniones acerca de si los conocimientos, habilidades y actitudes hacia otras culturas se habían incrementado como resultado de la participación en el programa.

La investigación se desarrolló en un colegio público de Almansa (Albacete) entre los meses de enero a junio de 2008, siendo la duración total del trabajo de campo de 22 semanas. Los participantes ascendieron a un total de 187 estudiantes de educación primaria y fueron seleccionados por disponibilidad. El colegio contaba con una considerable presencia de alumnado inmigrante, principalmente latinoamericano y norteafricano, situándose en torno al 10%. Los participantes en el estudio fueron los alumnos/as del segundo y tercer ciclo de educación primaria (cursos de tercero a sexto) del centro educativo escogido para esta investigación, descartándose al alumnado de primer ciclo por estimar (1) que su sensibilización hacia la relación intercultural podía ser más baja que la del alumnado de mayor edad y (2) que su

colaboración y adaptación a las exigencias del programa que se pretendía evaluar podía ser más difícil de conseguir.

La asignación de los participantes a las modalidades de intervención (condiciones experimental y control) se realizó al azar simple, utilizando como criterio el curso. De esta forma, se asignaron cuatro cursos al grupo experimental (un curso por cada nivel y ciclo) y otros cuatro, al grupo control. En la fase de pretest se midió la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) en el alumnado de todos los cursos mediante el empleo del cuestionario CIAP, Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria (adaptación de Hernández y Cardona, 2007). El cuestionario CIAP consta de 30 ítems repartidos en tres bloques de contenido: Conocimientos, Habilidades y Actitudes hacia otras culturas, a los que los participantes tenían que responder utilizando una escala de tipo Likert que medía el grado de acuerdo (1 = *Nada de acuerdo*, 2 = *Algo de acuerdo*, 3 = *Bastante de acuerdo*, 4 = *Muy de acuerdo*) con las afirmaciones contenidas en el mismo.

Una vez analizadas las respuestas de los participantes y detectadas las necesidades existentes en relación con la competencia intercultural, se elaboró un plan de intervención congruente con las necesidades detectadas. Este plan se puso a

prueba en el grupo experimental, mientras que el otro grupo se tomó como control para poder contrastar el efecto de la intervención. En la fase postest, se volvió a evaluar la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) en el alumnado de ambos grupos comparándose los resultados obtenidos con los de la fase de pretest en función de la modalidad de intervención, el ciclo y el género. Los datos obtenidos en la distintas fases se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS, versión 15 (Pérez López, 2009), utilizando distintas técnicas (estadísticos descriptivos para averiguar el grado de competencia intercultural en el alumnado) y estadísticos inferenciales (análisis de la covarianza de dos factores) para valorar la eficacia del programa de educación intercultural llevado a cabo. En los capítulos de Método y Resultados se aborda con mayor detalle el procedimiento de investigación seguido en la presente tesis.

## **5. Aportaciones y limitaciones**

El estudio de la competencia intercultural en el alumnado tiene gran relevancia por sus implicaciones teórico-prácticas en el campo de la investigación intercultural. En este sentido, la novedad de este estudio radica en ir más allá de la descripción de la competencia intercultural en el alumnado de educación primaria,

etapa en la que, a pesar de ser uno de los primeros momentos de encuentro entre los estudiantes de diferentes culturas, pocos estudios han centrado su interés en conocer si el alumnado de esta etapa posee un nivel de competencia suficiente y adecuado para afrontar con éxito la convivencia en contextos de diversidad cultural. Otra de las aportaciones de esta tesis doctoral es diseñar y someter a evaluación un programa de intervención para el desarrollo de la competencia intercultural teniendo en cuenta el nivel inicial de dicha competencia, el ciclo y el género (enfoque ATI, aptitud x tratamiento) (Jiménez Fernández, 1988). El enfoque ATI permitió conocer el efecto diferencial del programa de intervención en función del ciclo, es decir, si el programa era igual, más o menos válido para el alumnado de segundo y tercer ciclo de primaria, y también si el género constituía una variable moduladora de sus efectos. Dada la dificultad de realizar experimentos en situaciones naturales, la presente investigación tiene un valor añadido. Por último, cabe destacar el interés práctico de la investigación. Estudios evaluativos como el presente deben proliferar pues dan cuenta de resultados de intervenciones que, de resultar exitosas, deben guiar la práctica educativa.

No obstante lo anterior, este estudio tiene limitaciones. Éstas se localizan principalmente en relación a los participantes



(procedentes de un solo centro educativo), al tipo de muestreo y tamaño de la muestra que en este caso coincide con la población, al contexto en el que se ha realizado la investigación, a los sesgos del alumnado al auto-evaluarse su propia competencia intercultural, a las interferencias del propio investigador y a las limitaciones propias del método de investigación empleado.

Al utilizarse un procedimiento de muestreo no aleatorio para seleccionar a los participantes (muestreo disponible), la generalización de los hallazgos de esta investigación queda muy limitada, por lo que las conclusiones obtenidas no se pueden extrapolar al resto de la población escolar y sólo sirven para el centro en el que se llevó a cabo el estudio o como mucho para otros centros de características similares. En cuanto al tamaño de la muestra (187 alumnos y alumnas de los cursos 3º a 6º de educación primaria), su número resulta adecuado para el tipo de diseño que se iba a emplear, pero hubiera sido preferible tener representados en la muestra a otros centros educativos del entorno. Otra limitación es el posible sesgo del alumnado al realizar la auto-evaluación de su competencia intercultural mediante el cuestionario suministrado.

En cuanto a la metodología cuantitativa utilizada, al igual que otros enfoques, presenta una serie de limitaciones. No se tienen en

cuenta con la amplitud que hubiera sido de desear los significados internos de las conductas observables, puesto que el énfasis se pone en medirlas y cuantificarlas para explicar porqué se producen sin tener suficientemente en cuenta a los actores (Jiménez Fernández, López-Barajas y Pérez Juste, 1998). Por ello, se critica este tipo de metodología, puesto que es difícil pensar que las conductas se produzcan al margen de las percepciones y de los sentimientos de los participantes. De esta manera, la información obtenida desde este enfoque pone en tela de juicio la validez ecológica del experimento, a no ser que se empleen técnicas y procedimientos propios de la metodología cualitativa como la entrevista para tratar de conocer la perspectiva de los participantes en el fenómeno educativo estudiado.

## **6. Definición de términos**

Hay términos que por su especificidad o ambivalencia pueden llevar a confusión; por ello, se definen a continuación aquéllos que se consideran básicos o fundamentales en esta investigación.

### *Aculturación*

Es el conjunto de cambios que se originan en los modelos culturales propios de uno o de ambos grupos de individuos pertenecientes a culturas distintas como consecuencia de un contacto continuo y directo entre las partes.

### *Competencia intercultural*

Es un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima en el que las personas se sientan aceptadas tal como son y apoyadas para desarrollar las habilidades necesarias que exige interactuar de forma efectiva y justa en el grupo de iguales.

### *Discriminación*

Es la manifestación de un trato desigual, ya que supone reconocer a una persona como diferente y actuar en función de esa diferencia y no de las características individuales de esa persona.

### *Educación intercultural*

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia cultural a través del cual se intenta promover el desarrollo personal, la convivencia y la competencia intercultural de todos los alumnos. La educación intercultural busca la reforma de la escuela como totalidad al pretender incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según los principios de justicia social (Gil, Aguado y Mata, 2005).

### *Estereotipos*

Son creencias compartidas acerca de un conjunto de características que se atribuyen a un grupo humano. Los estereotipos van frecuentemente, aunque no necesariamente, acompañados de prejuicios.

### *Etnocentrismo*

Se refiere a un cierto favoritismo hacia el propio grupo y una desvalorización hacia otros grupos. Es la tendencia a aceptar a los culturalmente iguales y a rechazar a aquellos que no lo son. Por lo

tanto, consiste en tomar como punto de referencia positiva las pautas y los valores propios por estimarlos mejores o superiores a los de otros grupos.

### *Identidad cultural*

Es el sentimiento de pertenencia que vincula a la persona a un patrimonio sociocultural concreto. Son las raíces comunitarias que alimentan su manera de estar en el mundo; las características distintivas referentes a los aspectos material y espiritual, intelectual y afectivo, histórico y prospectivo, por medio de los cuales un grupo social expresa y configura su propio arte de vivir (Elosúa, 1994).

### *Interculturalidad*

Es sinónimo de interacción entre culturas. La relación intercultural parte de la premisa de que ningún grupo cultural está por encima de otro y se basa en el respeto a la diversidad, el enriquecimiento mutuo, la integración y la convivencia intercultural.

### *Minoría étnica*

El concepto de minoría étnica, a menudo, aparece definido por comparación con un grupo mayoritario, respecto al cual la

minoría se encuentra en una situación de desventaja. Además de una diferencia demográfica porcentual, la minoría étnica presenta características diferentes (otra lengua, otra religión, otras costumbres) distintas a las del grupo mayoritario.

### *Prejuicio*

Es la formulación de una opinión sobre una persona, ya sea favorable o desfavorable, sin haber tenido una experiencia anterior en la que se haya podido basar dicho juicio.

### *Racismo*

Es la sobrevaloración de un grupo étnico con respecto a otros grupos culturales y/o étnicos a los que considera inferiores.

### *Sociedades multiculturales*

Son las sociedades que se han configurado con la presencia de grupos culturales diversos que buscan el diálogo y reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y que apuestan por el mantenimiento de relaciones de carácter igualitario.

### *Xenofobia*

Significa odio a la persona extranjera, sin que intente justificarse este odio en características individuales y/o grupales. Es un conjunto de actitudes que hacen que un grupo humano sea perseguido u objeto de un trato humillante a causa de su condición ajena a una determinada comunidad o país.

### **Síntesis**

En este primer capítulo se ha puesto de manifiesto la realidad multicultural de las sociedades actuales, en donde la presencia, cada vez más numerosa de personas procedentes de otros países ha causado cambios vertiginosos sociales, culturales y educativos. Como respuesta a esta nueva situación, los sistemas educativos han apostado por una educación intercultural, democrática e inclusiva, que tenga en cuenta las diferencias culturales.

En este capítulo se han analizado, además, los antecedentes de la educación intercultural, se ha examinado la realidad multicultural actual y se ha definido el problema objeto de esta investigación (el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado), junto con la metodología empleada para tratar de ofrecer una respuesta adecuada al mismo.

## Capítulo 2

### Marco conceptual: diversidad cultural, educación, y competencia intercultural

---

#### Introducción

El creciente número de personas procedentes de otros países es una realidad emergente en la sociedad española. En el ámbito educativo, esta situación ha revelado, por una parte, la existencia de una diversidad cultural en las aulas y, por otra, la aparición de nuevas necesidades y desafíos educativos. En este contexto, la educación intercultural, como ámbito de reflexión, investigación e intervención pedagógica, se ha afianzado como una respuesta educativa necesaria ante la diversidad cultural en las aulas, al mismo tiempo que se ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar la competencia intercultural en el alumnado para alcanzar una verdadera educación intercultural y poder hacer frente a los retos educativos que se plantean en las escuelas inclusivas actuales.



Para profundizar en el tema de estudio, en este capítulo se realiza una revisión de la literatura teórica sobre la diversidad y la educación intercultural derivada del fenómeno migratorio, así como de la competencia intercultural a la que hay que dotar al alumnado para crecer y desarrollarse en el marco de una nueva realidad educativa y cultural.

### **1. Diversidad cultural: modelos y enfoques conceptuales**

La diversidad cultural es una de las características esenciales de la sociedad moderna, personificada en la convivencia de diferentes culturas, creencias, valores, religiones y formas de organización social en un mismo entorno (Torres, 1996). Los procesos migratorios que actualmente se desarrollan a escala mundial están generando importantes repercusiones demográficas, sociales y culturales en los países occidentales, que representan el principal destino de las migraciones internacionales. En el caso de Europa, los movimientos migratorios ocurridos en las últimas décadas han traído consigo notables cambios en la composición tradicional de las sociedades de acogida, modificándose profundamente el tejido social y cultural de todos los países europeos y, más recientemente, de España (Aguado, 1999; Soriano, 2002). De este modo, los fuertes movimientos migratorios que se

están viviendo en las sociedades europeas han dando lugar a la aparición de comunidades plurales y a la transformación de forma paulatina del sentimiento de homogeneidad existente hasta entonces en la sociedad (Hernández, Hernández y Milán, 2006).

En este contexto, la diversidad cultural hace referencia a diferentes conjuntos estructurados de conductas y formas de pensamiento, compartidos por una determinada población en un espacio común que son transmitidos de generación en generación (Giménez, 1994). No se trata, por tanto, de un hecho novedoso en una sociedad, ya que siempre han existido dentro de ella diferencias de género, de clase social, de procedencia rural-urbana o de minorías étnicas como la gitana, entre otras. Sin embargo, la creciente y numerosa llegada de inmigración extranjera a los países europeos ha originado el auge de la reflexión social, las medidas legislativas y las preocupaciones pedagógicas, motivados por la presencia en un mismo espacio socio-geográfico de grupos sociales muy heterogéneos a nivel étnico, religioso, cultural o económico, que con frecuencia han generado problemas de convivencia y riesgos para el bienestar común (Fernández, 2002).

### **1.1. La diversidad como característica humana: modelos para abordar las diferencias culturales**

El concepto de diversidad cultural ha irrumpido con fuerza en el panorama social, político y educativo en los últimos años como si se tratara de un fenómeno nuevo y, sin embargo, la diversidad cultural ha acompañado al hombre desde sus orígenes. Lo novedoso de este concepto no es la diversidad cultural en sí, sino su evidencia social, su manifestación histórica y la necesidad resultante de organizar la convivencia de las diferentes culturas (Soto, 2006).

La naturaleza humana es en sí misma diversa, por lo que la diversidad constituye un rasgo inherente y característico de la especie humana (Martín y Margalef, 2000). Desde tiempos inmemoriales, los grupos humanos han convivido en diferentes comunidades en un mismo espacio geográfico y han entrado en contacto con otros grupos exteriores, bien para establecer relaciones de tipo comercial, económico o cultural, bien para disputar el dominio de territorios o el control de recursos y bienes productivos. De esta manera, han surgido una pluralidad de culturas que no han estado nunca aisladas ni han sido entes inmutables, por lo que muchas de las características que la gente considera como propias de su cultura, son en realidad, el producto de diferentes contactos,

influencias, mezclas y adaptaciones. No hay ninguna sociedad que sea totalmente homogénea en la composición cultural de sus miembros ni completamente impermeable a las influencias del exterior. Por ello, las culturas son flexibles, fluidas y cambiantes (De Santos, 2004).

Desde un punto de vista antropológico, la diversidad cultural ha sido estudiada a partir de diversos posicionamientos (Juliano, 1993) que han dado lugar al desarrollo de distintos modelos para abordar las diferencias culturales. A mediados del siglo XIX, los estudios sociales se concretaron como ciencia con Spencer (1851), enmarcándose dentro del paradigma evolucionista de interpretación. Desde esta perspectiva, la diversidad cultural, en contraposición con la visión homogénea de la avanzada sociedad victoriana, era entendida como un atraso. Con el cambio de paradigma y los modelos de interpretación funcionalistas en las primeras décadas del siglo XX, se comenzó a aceptar la diversidad cultural como legítima dentro de cada ámbito, conociéndose como relativismo cultural. Se trataba de un modelo estático que legitimaba la permanencia de las desigualdades y que dio origen a modelos segregacionistas de la población negra en los EE.UU. o el *apartheid* en Sudáfrica. Durante mucho tiempo se estableció que una única cultura, la occidental, representaba el punto más alto de desarrollo de la humanidad y era

el referente al que debían acercarse las demás culturas. En EE.UU. se ensayaron tres modelos de relación entre culturas para tratar de interpretar las consecuencias de la inmigración: el modelo *anglo-conformity*, el *melting-pot* y el *cultural pluralism* (Cole, 1954; Kallen, 1915).

Según el modelo *anglo-conformity*, de corte asimilacionista, era necesario modificar las conductas de los recién llegados, para conseguir su adaptación a los valores y costumbres de la sociedad receptora superior. Por su parte, el *melting-pot* implicaba una transformación de las culturas, no con la intención de adaptarse al modelo previo, sino para obtener un producto nuevo. Sin embargo, aunque era más respetuoso con las otras culturas que el anterior, llegaba a un resultado semejante pues todas las diferencias se transformaban en un producto único con los rasgos propios de la cultura mayoritaria como era, por ejemplo, la lengua. El *cultural pluralism* defendía la idea de mantener la diversidad y la variedad como un elemento enriquecedor para la sociedad receptora, ya que estimulaba la dinámica social a partir de las interrelaciones y posibilitaba el desarrollo armónico de los individuos sin romper con sus tradiciones familiares.

Los modelos asimilacionistas evolucionaron a las interpretaciones esencialistas que defendían que los contenidos culturales de cada grupo humano se transmitían de generación en generación y les servían como reivindicación de pertenencia étnica (García y Pulido, 1992). Este modelo fue reemplazado por uno dinámico, de base interaccionista y constructivista, que subraya la variabilidad de los contenidos, la arbitrariedad de su selección y las estrategias dinámicas a partir de las que se aceptan o rechazan las pertenencias étnicas. En esta línea, para Alred, Byram y Fleming (2003), la diversidad de culturas constituye la garantía de supervivencia de la especie y permite contar con diferentes posibilidades de adaptación. Así las minorías étnicas y otros grupos culturales, lejos de considerarse potencialmente peligrosos para el mantenimiento de la estructura social, pueden servir para posibles reestructuraciones que generen órdenes más complejos.

En la actualidad, la diversidad cultural se puede entender desde una perspectiva intracultural e intercultural. Según el planteamiento de la diversidad intracultural, las culturas no son homogéneas internamente, ya que están constituidas por diferentes segmentos y grupos sociales con identidades y características específicas, las cuales se articulan por medio de un proceso de ajuste, adaptación y negociación. Esta concepción se complementa

desde el punto de vista de la diversidad intercultural, que mantiene que las culturas son heterogéneas y se relacionan entre sí de forma equilibrada y respetuosa (Giménez, 1994).

## 1.2. Cultura e identidad cultural

La presencia de personas procedentes de otros países en las sociedades occidentales y su interrelación con la población autóctona ha abierto el debate y la reflexión sobre conceptos hasta entonces relativamente estables y uniformes como eran la cultura, la identidad cultural y la identidad étnica. De esta forma, han surgido diversas definiciones atendiendo a diferentes planteamientos y puntos de vista que han puesto su atención en unos contenidos culturales más que en otros, siendo algunos de ellos complejos de delimitar pues hacen referencia a comportamientos, creencias, tradiciones, conocimientos, religiones o producciones. Así, los términos aunque son distintos, con el tiempo se han ido confundiendo y solapando, por lo que se hace necesario realizar una aclaración conceptual de los mismos.

El primer concepto, objeto de definición, es el de *cultura*. Etimológicamente, este término procede del vocablo latino “colere”, que significa cultivar. Según Soto (2006), las primeras definiciones

sobre cultura se deben a Tylor (1832-1917), quien hace más de un siglo precisó que cultura era un conjunto complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera actitudes y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de una sociedad. Según las aportaciones de Camilleri (1985: 25), *cultura* es “la configuración de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas por la afiliación a un grupo, que conducen a interpretar los estímulos del ambiente y a sí mismo según actitudes, representaciones y comportamientos comúnmente valorados; que, además, tienden a proyectarse en las producciones y comportamientos y que, en consecuencia, inducen a asegurar su reproducción a través del tiempo”. Por su parte, Feroso (1992) considera que *cultura* es una organización de la diversidad y de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana; mientras que para Aguado (1999: 23) *cultura* es “un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo”.

La cultura mayoritaria influye sobre el resto de culturas minoritarias que conviven en su mismo espacio, surgiendo la aculturación, que es un fenómeno psicosocial y multidimensional reflejado en los cambios psicológicos que ocurren en los individuos



como resultado de su encuentro con una nueva cultura. Así, la aculturación sería un proceso de cambio de actitudes y comportamientos que ocurren cuando las personas que viven en sociedades multiculturales se enfrentan con una nueva cultura debido a un proceso migratorio (Bartolomé *et al.*, 2000). El concepto de *aculturación* se establece a finales del siglo XIX, aunque para Cabrera (2000: 30) la definición más aceptada actualmente es la de Redfield, Linton y Herrskovits (1936), para los que la aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando entran en contacto directo grupos de individuos con culturas diferentes y los cambios subsecuentes en los patrones de cultura originarios de cada uno de los grupos. Junto al fenómeno de la aculturación, el etnocentrismo y el relativismo cultural constituyen dos maneras diferentes de entender la cultura y las relaciones que se establecen entre los distintos grupos culturales. De este modo, de acuerdo a las aportaciones de Jordán (2001), el etnocentrismo se asocia con la creencia de estar en posesión de la mejor cultura del mundo. Por su parte, el relativismo cultural es una actitud que argumenta que todas las culturas son dignas de gran respeto porque cada una posee un número considerable de aspectos valiosos, aunque se olvida que también está llena de otros aspectos débiles.

Si se parte de la consideración de que no existe una cultura mejor que otra, ya que todas tienen puntos positivos y negativos y presentan características propias que las diferencian del resto, se podrá entender las dificultades que atraviesan las sociedades actuales para mantener la convivencia entre las numerosas culturas que residen en su interior. En esta situación, entra en juego el concepto de la identidad cultural, que ha alcanzado en poco tiempo una importancia clave en el seno de las sociedades pluriculturales. Según Jordán (2001: 39), este término alude a lo que una persona es, en el ámbito de las preferencias, conductas y valores, en virtud de su adhesión psicológica a una comunidad cultural que le ofrece una forma de vivir y de interpretar la realidad. La identidad cultural proporciona la seguridad psicológica necesaria para dar sentido al caos de experiencias internas, una guía para canalizar la potencialidad de la persona y la satisfacción de la necesidad de afiliación social. Por tanto, la configuración de la identidad cultural supone un proceso complicado y variable, sometido a una acomodación continua, que atraviesa por diferentes etapas y que puede alargarse durante toda la vida (Soto, 2006). La identidad cultural se desarrolla mediante la intervención de los principales agentes de socialización, tradicionalmente representados por la familia, la iglesia, la escuela y el trabajo, que ponen en marcha

distintos procesos para reforzar el sentimiento de identidad y de pertenencia al grupo con el cual se identifican (Sandín, 1999).

### **1.3. Enfoques conceptuales sobre diversidad cultural en educación**

La presencia creciente en los países occidentales de una pluralidad de culturas hace que el concepto de diversidad cultural adquiera diferentes significados, aluda a distintas realidades y se concrete en múltiples matices. En el ámbito educativo, la diversidad cultural se asocia con multiculturalismo, interculturalidad y, en algunos casos, parece confundirse con individualismo, minorías étnicas o religiosas, intereses, motivaciones y expectativas del alumnado (Martín y Margalef, 2000). Sin embargo, la novedad de este campo de estudio ha contribuido a sembrar una gran ambigüedad y multiplicidad de términos y enfoques, empleándose indistintamente educación multicultural, intercultural, multiétnica, multirracial, multilingüe, pluralista, etc. (Jordán, 1992). Por este motivo, para dar respuesta al problema de investigación planteado en la presente tesis, conocer el nivel de competencia intercultural existente en la interacción entre el alumnado de las diferentes culturas presentes en el aula y cómo desarrollarlo mediante

programas apropiados, es necesario concretar los enfoques conceptuales sobre diversidad cultural en educación.

En el contexto internacional, Gibson (1976) fue uno de los primeros autores que organizó los diferentes modelos de atención a la diversidad cultural, delimitando cinco enfoques principales:

- 1) Educación de los culturalmente diferentes o multiculturalismo benevolente, centrada en el desarrollo de destrezas en los estudiantes para que asimilen la corriente principal de la cultural y la sociedad dominante.
- 2) Educación sobre el pluralismo cultural, modelo que enfatizaba la enseñanza de conocimientos acerca de los estudiantes culturalmente diversos como base para promover la mejor comprensión *crosscultural* e interétnica de los grupos.
- 3) Educación para el pluralismo cultural, enfoque que se esforzaba en preservar las culturas e incrementar el poder político de los grupos étnicos minoritarios.
- 4) Educación bicultural, modelo que priorizaba la enseñanza de destrezas que necesitan los alumnos culturalmente diversos para desenvolverse efectivamente en su propia microcultura y en la macrocultura.

- 5) Educación multicultural, definida por Gibson (1976) como una experiencia humana normal, en la que los estudiantes deberían ser educados para trabajar en contextos culturales diversos como una rutina más de sus experiencias educativas. Esta propuesta se apoyaba en el pluralismo cultural como realidad social de los EE.UU. y del mundo (Nieto, 1992; Parekh, 1986; Suzuki, 1984).

En línea con las anteriores perspectivas, Grant y Sleeter (1988) establecieron cinco enfoques conceptuales para abordar la educación del alumnado en contextos de diversidad cultural:

- 1) Enseñar lo culturalmente diferente (es el modelo más tradicional y asimilacionista). Este enfoque enfatiza la enseñanza de destrezas cognitivas, lenguajes y valores a los de estudiantes de culturas distintas a la mayoritaria. Esta categoría sigue la filosofía del déficit y con frecuencia se refleja en programas de educación compensatoria como Upward Bound, Headstart, Outreach e Inmersión en Lengua Inglesa.

- 2) Relaciones humanas. Se trata de una reminiscencia del movimiento de educación intergrupos de la década de 1950. Se promueve la armonía entre grupos a través de varias

estrategias para enseñar la conciencia cultural, la reducción de prejuicios y estereotipos y la identidad de grupo.

3) Estudios de un solo grupo. Este enfoque se basa en la adquisición de conocimiento, conciencia, respeto y aceptación de un grupo en un determinado momento. Los estudiantes aprenden sobre la cultura del grupo estudiado, sus contribuciones y formas de opresión, así como sus experiencias históricas y sus perspectivas actuales. Las aportaciones de los estudios de un solo grupo, junto a otros eventos como celebraciones étnicas o contribuciones culturales y tópicos o cursos específicos se añaden a los currículos escolares ordinarios para enseñar culturas diferentes, relaciones humanas y estudios de grupos culturales.

4) Pluralismo cultural. Pretende la reducción del prejuicio y el logro de la igualdad de oportunidades educativas, la justicia social y la afirmación de la diversidad cultural. El pluralismo cultural se basa en la comparación de diferentes grupos culturales al mismo tiempo y busca reformar los procesos escolares haciendo al alumnado partícipe de una educación más sensible hacia otras culturas.

5) Educación multicultural y reconstrucción social. Este enfoque implica un desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades analíticas para que el alumnado llegue a comprender la estratificación sociopolítica por motivos de raza, clase social y género, y enseñarles cómo encajar en la acción social para reconstruir la sociedad y controlar sus propios destinos. Se pretende lograr un activismo social y la eliminación de la discriminación, la opresión y las desigualdades entre grupos étnicos, raciales y culturales.

Respecto al enfoque de la educación multicultural, Beauchamp (1968) explica que, al tratarse de un campo ecléctico, los teóricos han empleado elementos de diferentes modelos conceptuales de otras disciplinas para construir el suyo propio. Así, Banks (1991) y Bennett (1990) con frecuencia se refieren a los trabajos de Allport (1958) sobre la naturaleza del prejuicio y su teoría de contacto social para desarrollar temas de antirracismo y reducción del prejuicio en la educación multicultural. Gay (1985) parte de las aportaciones de los psicólogos sociales en la construcción de modelos de identidad étnica en contextos de multiculturalismo y educadores como Sleeter (1991), Ladson-Billings y Henry (1990) y Darder (1991) contextualizan la educación multicultural dentro de tradición de la teoría crítica.

De acuerdo a Banks (2001), existen tres tipos de modelos representativos de las tendencias conceptuales en el campo de la educación multicultural, tal y como es entendida en los Estados Unidos:

1) El primer modelo parte de la idea de que los centros con un currículo multicultural deberían tratar temas y experiencias comunes de todos los grupos culturales existentes en la escuela. Para ello, se hace necesaria la introducción de modificaciones parciales en el currículo al objeto de que estén presentes en las actividades escolares las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los alumnos.

2) El segundo modelo ilustra los principios de análisis comparativos de las perspectivas étnicas y culturales y se basa en tres ideas: (a) la interdependencia étnica y cultural de los grupos en los EE.UU., (b) las contribuciones y la influencia de las diversas etnias, culturas y grupos sociales en la vida y cultura de los EE.UU., y (c) la necesidad de usar interdisciplinariedad y las técnicas conceptuales para incrementar al máximo la efectividad de la enseñanza de la educación multicultural.



3) El tercer modelo pone en énfasis en entender y respetar las relaciones entre varias microculturas y la macrocultura de los EE.UU. Este modelo indica que los miembros de los grupos étnicos tienen algunas características culturales que no se comparten con otros grupos, algunos rasgos que son compartidos con algunos grupos, pero no con otros grupos étnicos, y otros rasgos que son compartidos por todos los grupos étnicos al ser ciudadanos de los EE.UU.

Los modelos desarrollados en el ámbito anglosajón han sido abordados y adaptados al contexto español por diversos autores (Aguado, 1999; Martín y Margalef, 2000; Merino y Muñoz, 1995), que han definido tres modelos educativos en el tratamiento de la diversidad cultural:

- 1) Conservador. Se defienden los valores establecidos mediante propuestas asimilacionistas.
- 2) Liberal. Se proponen soluciones pluralistas que respetan la diversidad y la singularidad cultural.
- 3) Crítico. Visión macroteórica que ve la cultura dominante como la base de la explotación y la desigualdad, las cuales sólo pueden ser superadas mediante la confrontación.

A partir de estos modelos, Aguado (1999) propone tres dimensiones (consenso o conflicto, construcción individual del significado humano y la realidad social, descripción y explicación de las relaciones sociales) en función de las cuales pueden delimitarse los principales enfoques conceptuales para abordar la diversidad cultural en educación (véase Figura 2.1).

**Figura 2.1**

**Dimensiones sobre diversidad cultural**



*Fuente:* Adaptado de Aguado, T. (Coord.) (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC, p. 26.

Las formulaciones de estas dimensiones se concretan en nueve grandes enfoques, tal y como se recoge en la Tabla 2.1.

**Tabla 2.1**

**Enfoques para el tratamiento educativo de la diversidad cultural**

Enfoques	Objetivos	Audiencia	Conocimiento y escuela	Estructura/control social
Deprivación	Compensar deficiencias genéticas o ambientales.	Grupos minoritarios.	Habilidades y destrezas básicas.	Conservación sistema educativo como vía de control.
Genético	Promover el mérito intelectual.	Población específica.	Conocimiento oficial. Élites culturales.	Escolaridad como control social.
Asimilación	Asimilar a metas del grupo mayoritario.	Inmigrante e hijos.	Mantenimiento y transmisión de los enfoques existentes.	Sin cambios: conservar el <i>status-quo</i> .
Aición	Apostar por valores humanos y respeto por la identidad.	Grupos minoritarios.	Introducción de contenidos etnoculturales.	Conservación sin cambios.
Lingüístico	Dominar L2 y respetar L1 para el éxito escolar.	Minorías.	Programa especial de lengua.	Sin cambios.
Identidad	Contribuir al auto-concepto positivo.	Todos, etnias visibles.	Actitudes y comunicación crosscultural.	Contribución a la comunicación entre grupos.
Antirracista	Extender la igualdad de oportunidades.	Todos.	Igual de acceso y calidad.	Cambio radical en estructuras de control.
Radical	Cambiar las estructuras de poder.	Todos.	Crítica a la jerarquía cultural establecida.	Modificación de las relaciones de poder.
Intercultural	Respetar el pluralismo cultural y la defensa de los valores democráticos.	Todos.	Modelo holístico e interacción, cambio global.	Cambios, establecimiento de los principios democráticos.

*Fuente:* Aguado, T. (Coord.) (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC, pp. 27-28.

Estos nueve enfoques para el tratamiento educativo de la diversidad cultural, que fueron abordados por Lynch (1986), Samuda y Crawford (1986), se resumen a continuación:

- Deprivación cultural. Considera que muchos jóvenes de minorías étnicas se han socializado en comunidades que no

les han permitido la adquisición de las habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela.

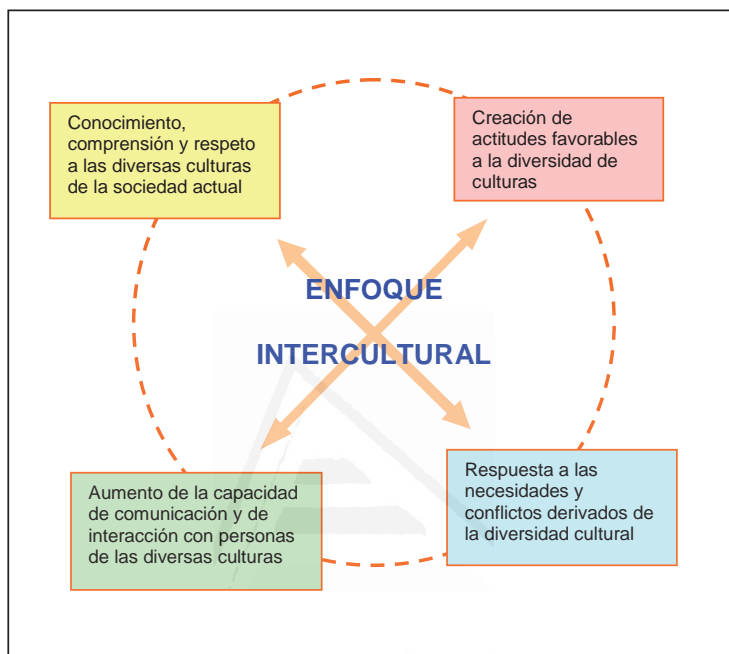
- Genético. Asume que los pobres resultados escolares de los jóvenes pertenecientes a minorías culturales se deben a sus características biológicas.
- Asimilación. Se posiciona en la conveniencia de que los jóvenes se liberen de sus identificaciones étnicas que les impiden participar en la cultura dominante. Según este enfoque, si las escuelas favorecen la identificación cultural, se retrasa el crecimiento académico de los estudiantes y se desarrollan tensiones étnicas.
- Adición. Supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículo. Su objetivo es disponer de un currículo integrado por unidades de diferentes culturas.
- Lingüístico. Atribuye los deficientes resultados escolares de los alumnos pertenecientes a las minorías culturales al hecho de recibir la enseñanza en una lengua diferente a la materna.
- Identidad. Parte de la idea de que identidad cultural positiva ayuda a los estudiantes de las minorías culturales a lograr los objetivos educativos. Supone la inclusión en el currículo de

unidades de contenido que destaquen la importancia de la contribución de los diferentes grupos culturales.

- Antirracista. Atribuye al racismo las dificultades que arrastran los grupos pertenecientes a minorías educativas a lo largo de su escolaridad. Su objetivo es reducir el racismo institucional en la escuela y en la sociedad.
- Radical. Plantea que la meta de la escuela es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su estatus social. La escuela no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberalización porque desempeña un papel de perpetuación de la estratificación social.
- Intercultural. Defiende el pluralismo cultural y el respeto de la escuela hacia las culturas, introduciendo programas que favorezcan el conocimiento y el intercambio de los bienes culturales que aportan los alumnos. La diversidad, entendida desde una concepción educativa intercultural, permite (1) atender a los alumnos respetando sus diferencias y (2) que las personas diferentes cognitiva, social, cultural, afectiva y étnicamente tengan oportunidades para aprender, enriquecerse y luchar contra las desigualdades (véase Figura 2.2). De ahí que la educación intercultural sea básica para la formación de todo ciudadano (Merino y Muñoz, 1995).

**Figura 2.2**

**Aportaciones del enfoque intercultural en contextos de diversidad cultural**



*Fuente:* Merino, J. y Muñoz, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Educación*, 307, 127-162.

La existencia de los mencionados enfoques pone de manifiesto las distintas formas de ser y de estar en la sociedad, en donde la educación en y para la diversidad requiere de una auténtica cultura democrática que combata las desigualdades, no sólo relacionadas con cuestiones étnicas, religiosas o de género, sino también con factores culturales, económicos, sociales, individuales e

históricos que sitúan a un determinado grupo de alumnos en situación de desventaja.

El tratamiento de la diversidad cultural en la escuela es, por tanto, básico para asegurar la convivencia en la sociedad y la superación de prejuicios y de actitudes racistas, pero, sin embargo, la respuesta de las instituciones educativas ante la realidad cultural parece ser otra. Así, se plantean una serie de cuestiones: ¿por qué no se tiene en cuenta de manera seria y responsable la diversidad cultural en los planes de acción de los centros educativos?, ¿por qué el currículo oficial no se impregna de contenidos interculturales?, ¿por qué no se prima el desarrollo en el alumnado de la competencia intercultural?

En línea con lo anterior, la presente tesis trata de salir al paso de estas cuestiones, investigando sobre la interacción entre los estudiantes autóctonos y los de origen inmigrante en educación primaria a partir de la descripción y análisis de la competencia intercultural que el alumnado posee para el mantenimiento de unas relaciones de convivencia saludables. Con ello, se pretende constatar cómo la existencia de la diversidad cultural en la escuela puede convertirse en una oportunidad para el enriquecimiento y el desarrollo de metodologías y actividades que fomenten el respeto

por todas las culturas que conviven en el aula en un ámbito de reflexión sobre la cultura propia y las otras culturas que se dan cita en el aula.

## **2. La educación intercultural como respuesta a la diversidad cultural**

Las sociedades actuales son plurales y diversas, y no sólo porque dentro de ellas confluyan características y rasgos étnicos, culturales y religiosos diferenciadores, sino porque al mismo tiempo existen múltiples formas y prácticas sociales, modos de vida, creencias y valores que emergen de forma distinta dentro de cada cultura. La diversidad cultural, por tanto, es una de las características que define a las sociedades occidentales modernas, pero sin embargo, en los contextos educativos constituye una realidad relativamente reciente. En los últimos años, y como respuesta a esta nueva realidad, la escuela ha tenido que adaptarse a las necesidades específicas de las minorías étnicas y culturales, lo que ha dado lugar a la aparición de la educación intercultural. Según sus planteamientos, este tipo de educación pretende favorecer la comprensión mutua entre los diversos colectivos culturales presentes en el aula y en la comunidad y la superación de actitudes, comportamientos y creencias negativas o estereotipadas hacia otras



culturas. Igualmente, se pretende crear un espacio para el encuentro y el intercambio recíproco de formas de pensar y actuar diferentes, a la vez que desarrollar la competencia intercultural en el alumnado (Pérez, 1997: 20).

### **2.1. Delimitación conceptual: educación multicultural vs. educación intercultural**

Las diferentes políticas educativas sobre la atención a la diversidad han llevado a que la respuesta e intervención educativa se haya realizado desde diferentes perspectivas y planteamientos (Cardona, Reig y Ribera, 2000). Del mismo modo, la producción bibliográfica sobre temas relacionados con diversidad cultural se ha articulado alrededor de enfoques diversos que han dado como resultado el uso de dos términos claramente relacionados y conexos, pero con significados un tanto diferentes. Estos dos términos son “multicultural” e “intercultural”. Como estos dos vocablos con frecuencia han tendido a solaparse y a confundirse, en las siguientes líneas se realiza una aclaración conceptual y semántica de los mismos.

El término “multicultural” implica un contexto, un escenario culturalmente diverso. En este caso, cuando se habla de una

sociedad, mercado de trabajo u organización multicultural se está haciendo referencia a la existencia de personas procedentes de diversas culturas en ese entorno social u organizativo. Por otro lado, cuando se emplea el término “intercultural”, el concepto va más allá de la mera descripción del contexto y da nombre a las interacciones que las personas de diversas culturas establecen entre sí. De esta manera, lo “intercultural” implica un horizonte de diálogo y negociación, donde entender a otras culturas es indispensable para comprender la propia y donde a partir del conocimiento y respeto por lo propio, se construye la capacidad de conocimiento y respeto de lo diferente (De Santos, 2004). Para García Martínez (1998), el “multiculturalismo” es más americano, y el “interculturalismo” más europeo; el primero es más descriptivo o sociológico, en cuanto pretende reflejar una realidad pluricultural innegable, y el segundo es más prescriptivo o pedagógico.

El Consejo de Europa y los documentos emanados de organismos oficiales europeos durante las décadas de los ochenta y noventa han utilizado preferentemente el término intercultural cuando se ha tratado de plantear la educación en contextos plurales. Paralelamente, la palabra “multicultural” referida a la educación, ha ido adquiriendo una carga de valoración negativa, al plantearla con frecuencia en contraposición al término “intercultural”. Mientras la

educación multicultural describe la formación recibida/impartida en contextos multiculturales, la educación intercultural define la acción pedagógica adoptada. La educación intercultural parte de un enfoque o proceso dinámico de naturaleza social, en el que los participantes son impulsados a ser conscientes de su interdependencia, por lo que además implica una filosofía, una política y un pensamiento que garantiza tal enfoque. Esta situación típica de Europa no puede transportarse a la literatura norteamericana ni anglosajona, donde el término intercultural no ha arraigado. En esos países, hablar de educación multicultural puede significar tanto adscribirse al modelo compensatorio, al pluralista, al que valora y promueve la diferencia cultural o al que apuesta por un planteamiento crítico y antirracista.

En los países de habla inglesa la expresión más común es “multicultural education” mientras que en los países europeos el término más utilizado es “education interculturelle”. Así, en España, resulta más coherente hablar de educación intercultural, ya que el prefijo “inter” hace referencia a la idea de intercambio, valoración y enriquecimiento mutuo entre las culturas en contacto. Por el contrario, el término multicultural no es tan preciso, ya que el prefijo “multi” hace referencia a la existencia en un lugar determinado de un cierto número de culturas diferentes que conviven, pero resaltando

que dicha convivencia no implica, en principio, relación. Existen otros términos afines como educación multiétnica y, sobre todo, educación antirracista. Este término se emplea en los Estados Unidos, país en el que se habla directamente de educación antirracista o de multiculturalismo teórico, pero, sobre todo, se utiliza en Inglaterra e implica una concepción más beligerante sobre la función de la educación respecto a las relaciones que se producen entre los grupos étnicos en la vida cotidiana. Por ello, la preocupación de la educación antirracista no es crear en los alumnos actitudes de respeto y tolerancia hacia la diversidad cultural, sino ayudarles a descubrir el racismo social, a explorar los prejuicios y discriminaciones y a comprometerse en la erradicación de cualquier práctica racista en la vida escolar y social.

Atendiendo a las aportaciones de Feroso (1992), la educación multicultural y la educación intercultural suelen tomarse como expresiones sinónimas y, sin embargo, presentan matices que las diferencian conceptualmente. Para este autor, lo multicultural se refiere a una situación dada, mientras que lo intercultural apunta ya a su solución, puesto que interrelaciona cultura con actitudes de mutuo conocimiento y aprecio por parte de las etnias que conviven en la escuela, como base de una comprensión y aceptación recíprocas. El concepto multicultural se refiere a la presencia en una sociedad de

dos o más culturas mientras que, por el contrario, el término intercultural se emplea para designar la acción y la comunicación entre individuos, entre grupos, entre instituciones pertenecientes a culturas diferentes, o procedentes de culturas diferentes.

La educación multicultural nace de la preocupación pedagógica por la presencia en las escuelas de minorías étnicas o culturales, de tal modo que cuando la sociedad de acogida percibe la realidad multicultural como un problema para el mantenimiento de la cohesión social, empieza a diseñar programas que intenten mejorar las condiciones de escolarización, promuevan el respeto hacia la cultura de origen y consigan la integración de las minorías en la cultura de recepción (Alegret, 1992). La educación intercultural supone un paso más, una respuesta por parte de la escuela ante el aumento del alumnado procedente de otras culturas, y una atención pedagógica acorde con esta nueva realidad. En este contexto, la variedad cultural en las aulas se ha de entender como una invitación a elaborar currículos menos restrictivos, a poner en práctica métodos más diferenciados y creativos, a ejercer una actividad docente más reflexiva y comprometida y a desarrollar actitudes positivas en los alumnos hacia cualquier compañero "diferente". No se trata de una moda más, ni de un conjunto de soluciones ante una situación social multicultural, a veces desconcertante, sino de una conquista

pedagógica que, a partir de la circunstancia multicultural, pretende conseguir una educación más rica e integral. El objetivo principal de la educación intercultural es capacitar al alumnado para vivir y convivir de una manera armónica y enriquecedora en una sociedad multicultural, fortaleciendo una identidad cultural razonable y adoptando una actitud de abertura en relación con círculos culturales más amplios (Jordán, 2001: 7).

## **2.2. La educación intercultural y las declaraciones de principios en la legislación vigente**

En el marco legislativo educativo español, en un corto espacio de tiempo, se han producido grandes avances en la atención de alumnos de otros países o etnias culturales, que han venido a confirmar que la educación intercultural no es una moda pasajera. De hecho, se inserta en los fines y objetivos de la educación y en las capacidades que ésta intenta desarrollar en los alumnos, en un contexto caracterizado por los retos que plantean las nuevas situaciones pluriculturales tanto en la sociedad como en la escuela.

El art. 27 de la Constitución Española (1978), que proclamaba el derecho de todos los ciudadanos a la educación, supuso un punto de inflexión en relación a la educación de todos los alumnos,

independientemente de sus circunstancias personales, sociales o culturales. En el momento de la aprobación de la Constitución Española estaba implantada la Ley General de Educación (LGE, 1970), una ley que no contemplaba la diversidad cultural del alumnado, ya que en esa época apenas había presencia en las aulas de niños pertenecientes a otras culturas.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) partía de los principios democráticos de la Constitución e iniciaba los primeros pasos para reconocer el derecho a la educación de todos, sin exclusiones. En su título preliminar hacía referencia explícita al derecho de los extranjeros a ser incluidos en el sistema educativo español. Aunque todavía quedaba un largo camino por recorrer, la LODE sentó las bases de la futura ley educativa que se estaba gestando y que supondría, no sólo el fin de la obsoleta EGB, sino también un avance sin precedentes en el reconocimiento de los derechos y la igualdad de oportunidades de todas las personas a la educación.

A principios de los años noventa, se aprobó una nueva ley educativa, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que surgió como respuesta a los cambios políticos, económicos y sociales ocurridos en España en la década de los

setenta y ochenta y que se materializó en una reforma de la estructura organizativa y curricular del sistema educativo. La LOGSE se asentaba en dos pilares: (1) la diversidad, que postulaba que todos los alumnos eran diferentes y, en consecuencia, presentaban diferentes necesidades educativas, y (2) la comprensividad, referida a los aspectos comunes a todos los alumnos, con lo que se podía emplear un mismo currículo para todos (MEC, 1989). Curiosamente, en la redacción de la LOGSE no se dedicó ningún capítulo específico a la diversidad cultural y a su tratamiento educativo, pero se introdujo en su título preliminar que “la educación es el vehículo para luchar contra la discriminación y desigualdad por razón de raza, género, credo o ideología” (LOGSE, 1990). No obstante, la LOGSE contemplaba medidas educativas como los temas transversales, que eran un conjunto de contenidos de enseñanza esencialmente actitudinal incluidas en las actividades planteadas en todas las áreas (García Martínez, 1998). Dentro de los diferentes temas transversales (educación ambiental, educación para la paz, educación del consumidor, educación vial, educación para la igualdad de oportunidades entre sexos, educación para la salud, educación en la sexualidad, educación cívica y moral), la educación intercultural aparecía recogida como una dimensión del tema transversal de educación para la paz.



Otra de las medidas educativas impulsada por la LOGSE fue la educación compensatoria, que regulaba la intervención educativa del alumnado procedente de contextos sociales y culturales desfavorecidos. En este sentido, la educación compensatoria fue la primera respuesta que se dio en el entorno escolar español para tratar los problemas derivados de las diferencias culturales, dirigiéndose principalmente a poblaciones marginadas y al alumnado de etnia gitana. Se basaba en la teoría del déficit, según la cual algunos estudiantes no se adaptaban a la marcha de las clases “normales” en el desarrollo del currículo, a causa de carencias o déficits de tipo cognitivo o de tipo social. Por lo tanto, la tarea encomendada a la educación compensatoria era la de solventar dichas carencias para que se integraran estos alumnos en el proceso regular de formación escolar.

Hacia finales del siglo XX, el desafío era conseguir que la educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos (Cardona, 1996; Florian, 2008). Durante este período se produjeron importantes transformaciones sociales, demográficas y culturales y se elaboraron nuevas normativas que relevaron a la LOGSE. El resultado fue la aprobación de la vigente ley educativa, la LOE. La Ley Orgánica de

Educación (LOE, 2006) nace con la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones, siendo la calidad y la equidad sus dos señas de identidad. De esta forma, se entiende la educación como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales (MEC, 2006).

La educación intercultural no aparece recogida como tal en la LOE, pero a diferencia de la LOGSE, que no dedicaba ningún capítulo específico a la diversidad cultural y su tratamiento educativo, en la LOE aparecen diferentes artículos relacionados con la atención a la diversidad cultural del alumnado. Así, en el art. 1 sobre principios y fines de la educación, la atención a dicha diversidad cultural se recoge en los apartados *b*, *c* y *e*:

b) “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”.

c) “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, y que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”.

e) “La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad”.

De la misma forma, en el art. 2, fines de la educación, las referencias a la atención de la diversidad cultural se contemplan en los apartados e y k:

e) “La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”.

k) “La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural,

con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”.

Respecto a la ordenación de la educación primaria, se recoge en el art. 17, apartado *d*, uno de los objetivos de la educación primaria relacionado con el tratamiento de la diversidad cultural:

d) “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”.

En cuanto a la escolarización tardía del alumnado en el sistema educativo español se cita de la siguiente forma en el art. 78:

1) “Corresponde a las administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria”.

2) “Las administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al

sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma puedan continuar con aprovechamiento su educación”.

En relación con la compensación de las desigualdades en educación, esta actuación se expone en el art. 80 en los siguientes términos:

- 1) “Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables”.
- 2) “Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”.

Una de las aportaciones más destacadas de la vigente ley educativa es la respuesta educativa que se ofrece a todos los

estudiantes, independientemente de su origen cultural y social. Esta atención se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todo el alumnado, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. En este sentido, la atención a la diversidad cultural es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos, por lo que la LOE trata la compensación de las desigualdades a través de programas específicos de educación intercultural desarrollados en centros educativos o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa específica.

### **2.3. Bases teóricas de la educación intercultural: iniciativas y programas**

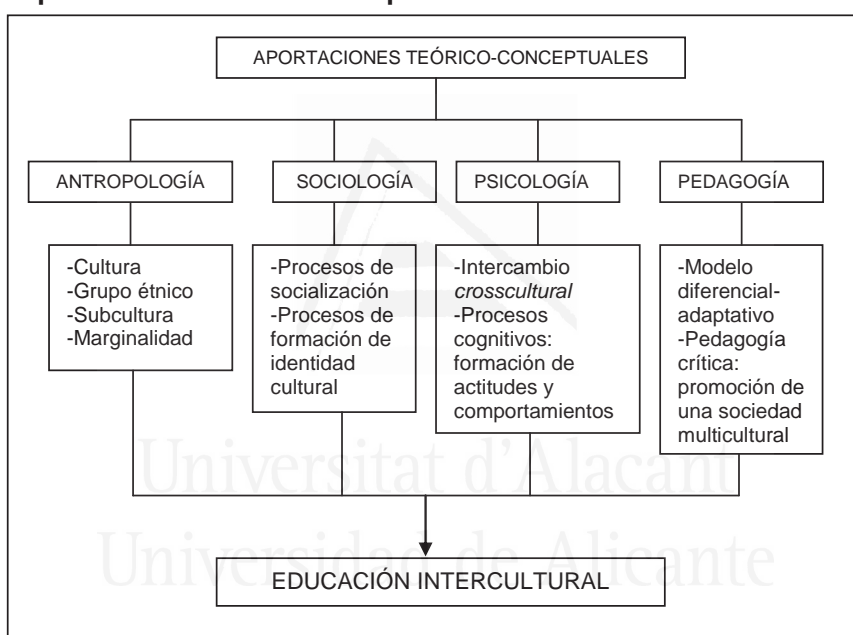
La acumulación de reflexión teórica acerca de la educación intercultural ha sido progresiva durante las últimas décadas y avanza hacia un consenso en torno a las últimas metas. No obstante, es evidente que la variedad de perspectivas reflejan la falta de acuerdo completo entre los teóricos (Banks, 1996).

La elaboración de una teoría sobre educación intercultural toma como base el marco conceptual aportado por distintas

disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía que, desde diversos puntos de vista, contribuyen a la formulación conceptual del tema objeto de estudio. En la Figura 2.3 se resumen las aportaciones de cada una de las citadas disciplinas.

**Figura 2.3**

**Aportaciones teórico-conceptuales a la educación intercultural**



Fuente: Elaborado a partir de Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, pp. 38-59.

Estas bases teóricas se complementan con las aportaciones del enfoque educativo de atención a la diversidad cultural, del que se derivan unos principios fundamentales para la práctica y la investigación en el ámbito escolar. Según este enfoque, la meta

última es la reforma de la escuela y otras instituciones educativas, por lo que los cambios en el sistema educativo deben incluirse en todas las dimensiones del proceso. Con estas acciones se pretende garantizar la igualdad de acceso a las oportunidades de la educación y la potenciación de experiencias eficientes, mediante la integración de contenidos y procesos que favorezcan el desarrollo en el alumnado de conocimientos, habilidades y actitudes interculturales.

La formulación de la educación intercultural como enfoque educativo para atender la diversidad cultural existente en las aulas precisa de la construcción de una teoría sólida que proporcione los conceptos y las interrelaciones necesarias para la configuración del área, a la vez que proponga nuevas vías de investigación, como es el caso de la presente tesis que se centra en el estudio de la competencia intercultural en el alumnado. No obstante, según Aguado (1999), los conceptos de los que se nutre la educación intercultural se han definido de acuerdo a una serie de condicionantes:

- El concepto de diferencia y de intercultural han entrado a formar parte del discurso educativo, pero más como elementos retóricos que como realizaciones prácticas.

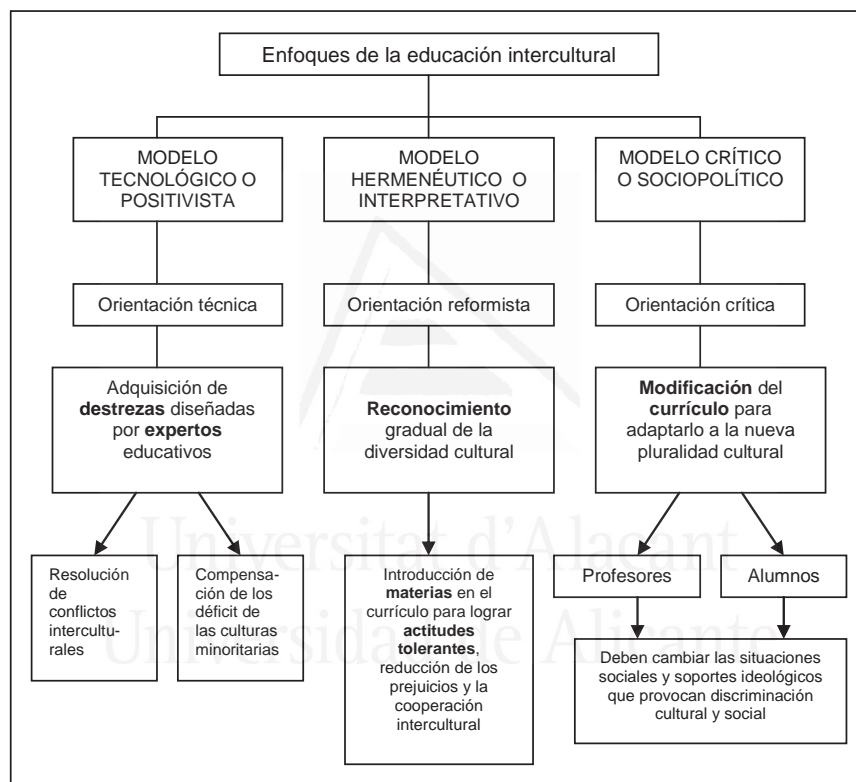


- La atención educativa a las diferencias culturales en España está asociada al incremento de la presencia de alumnado inmigrante en las aulas.
- La perspectiva intercultural en educación se basa en la convicción de que la sociedad está caracterizada por la pluralidad y la diversidad.
- La escuela no es el espacio único para abordar temas como la marginación o la discriminación, pero sí es el ámbito propicio para desarrollar actitudes que favorezcan una perspectiva intercultural en la educación y en la sociedad.
- Los centros que mejor se ajustan al modelo intercultural se caracterizan por utilizar un enfoque multidisciplinar en el diseño y aplicación del programa, servirse de recursos comunitarios locales y practicar el agrupamiento heterogéneo, el aprendizaje cooperativo y el autoaprendizaje.
- La escuela fracasa en el desarrollo de la competencia intercultural entendida como la puesta en marcha de un conjunto de habilidades comunicativas y sociales.

La producción teórica en educación intercultural se ha centrado en el establecimiento de las bases conceptuales de la misma, partiendo de los grandes modelos de conocimiento surgidos

en este campo o que han sido tomados de marcos más amplios como el tecnológico, el hermenéutico y el crítico (véase Figura 2.4).

**Figura 2.4**  
**Modelos de referencia de la producción teórica en educación intercultural**



Fuente: García Martínez, A. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea, p. 132.

Del mismo modo que la producción teórica en educación intercultural gira en torno a unos modelos de referencia, la respuesta a la diversidad cultural en los ámbitos educativos parte de un

posicionamiento o pensamiento filosófico que da lugar a distintos enfoques educativos y de éstos se derivan diferentes programas para atender la pluralidad de culturas existentes en el aula, tal y como se recoge en la Tabla 2.2.

**Tabla 2.2**  
**Enfoques educativos y programas para atender  
la diversidad cultural**

	<b>Conservador</b>	<b>Liberal</b>	<b>Crítico</b>
Enfoques educativos	Deprivación Genético Asimilación	Adición Lingüístico Identidad	Antirracista Radical Intercultural
Programas	Asimilacionista	Compensatoria	Intercultural

*Fuente:* Aguado, T. (Coord.) (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC, p. 29.

El posicionamiento conservador origina los enfoques educativos de deprivación, genético y asimilación que se concretan en programas asimilacionistas. Estos programas buscan que los alumnos de origen inmigrante con el desconocimiento de la lengua del país de acogida se asimilen a la mayoría adquiriendo su lengua. Como estrategia educativa se utiliza la submersión lingüística y cultural en el aula común y sin tratamiento diferencial o la puesta en

marcha de aulas de acogida como proceso preparatorio antes de que el alumnado se incorpore a las aulas ordinarias.

El punto de vista liberal se corresponde con los enfoques de adición, lingüístico e identidad, de los que surgen los programas de compensatoria que parten de la teoría del déficit y que tratan de conseguir la igualdad de oportunidades mediante una enseñanza niveladora destinada únicamente a quienes presentan un desfase o desnivel educativo.

Por último, el posicionamiento crítico da lugar a los enfoques antirracista, radical e intercultural de los que resultan los programas que conforman la educación intercultural actual. Desde esta perspectiva se valora las diferencias como algo enriquecedor y se trata de favorecer el intercambio comunicativo. Este enfoque plantea acciones dirigidas a todo el alumnado para favorecer el descubrimiento mutuo, la adquisición de una competencia intercultural y el mantenimiento de la lengua y cultura, tanto del grupo mayoritario como de las minorías.

La educación intercultural se engloba dentro de un conjunto de iniciativas puestas en marcha en los contextos de diversidad cultural para atender la inclusión del alumnado originario de otros países, alzándose como una alternativa a la escuela compensatoria

de décadas anteriores. De esta manera, la educación intercultural da lugar al desarrollo de programas específicos que abordan la interrelación de elementos como la lengua, el conocimiento de las artes, la literatura, la religión, las costumbres y los elementos culturales de uno y otro grupo. La elaboración de estos programas interculturales suponen una adaptación del sistema educativo a la llegada a los centros educativos de alumnos procedentes de otras culturas muy diferentes a la mayoritaria, a los que se les debe garantizar el acceso a los recursos y los derechos y obligaciones que permitan interactuar en las mismas condiciones de igualdad a los miembros de una sociedad. En este sentido, Alegret (1992) señala que en la educación intercultural lo esencial es la defensa de la igualdad, frente a la defensa de la diversidad que es la característica de la perspectiva multicultural.

Actualmente, cada centro educativo cuenta con un planteamiento institucional en relación con la educación intercultural. Según este planteamiento el centro ha de asumir una serie de acuerdos en relación al principio de participación y autonomía que rige en el mismo. El marco en el que se plasman estos acuerdos es el Proyecto Educativo del Centro que, teniendo en cuenta los principios y los objetivos generales del centro educativo, propone las fórmulas organizativas necesarias para favorecer la incorporación de

los alumnos que proceden de países y culturas diferentes a la dominante, así como el empleo de programas de educación intercultural que se ajusten a las características del centro y del alumnado.

#### **2.4. Objetivos, contenidos y características de la educación intercultural**

El desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado es el objetivo central de la educación intercultural, si bien las diferentes aproximaciones y contribuciones que cada autor realiza a esta materia se reflejan en la formulación particular de lo que cada uno considera que son los objetivos, los contenidos y las características de la educación intercultural.

Para Díaz-Aguado (2003: 21-23), los objetivos de la educación intercultural son:

- Luchar contra la exclusión, adaptando la educación a la diversidad de los alumnos y garantizando la igualdad de oportunidades en la adquisición de las habilidades necesarias para poder hacer frente a la integración social.

- Respetar el derecho a la propia identidad, reconociendo las diferentes opciones culturales existentes en las aulas y asumiendo la validez de cada una de ellas.
- Avanzar en el cumplimiento de los derechos humanos, estableciendo éstos como límites inquebrantables en el respeto a las diferencias.

Vázquez (1994) concreta en tres los objetivos de la educación intercultural:

- Adoptar una mayor sensibilidad hacia las diferencias existentes entre los alumnos, lo que posibilitará una mejora comunicativa entre las diversas culturas, a la vez que se eliminen prejuicios y estereotipos raciales.
- Desarrollar competencias de modo que los valores propios de la diversidad humana y el pluralismo cultural formen parte central del currículo formativo. No se trata de comprender al otro, sino de estar capacitado culturalmente en más de un sistema cultural, para lo cual hace falta desarrollar programas educativos y culturales plurales que sean respetuosos con la diversidad, entendida como un factor de enriquecimiento colectivo.

- Procurar la emancipación cultural de las minorías ampliando sus posibilidades sociales y su autopercepción positiva, lo que repercutirá beneficiosamente en la configuración curricular y en la capacitación de los docentes y alumnado que, por lo general, ignoran gran parte del acervo cultural de las minorías.

Jordán (2001) articula los objetivos de la educación intercultural en torno a cuatro grandes metas: (a) cultivar actitudes interculturales positivas; (b) mejorar el auto-concepto del alumnado, sobre todo del perteneciente a minorías culturales; (c) favorecer la convivencia y la cooperación entre todos los alumnos; y (d) potenciar la igualdad de oportunidades académicas. Dentro de cada meta se recogen objetivos más específicos, así como ejemplos concretos para alcanzar cada una de ellas.

a) Cultivar actitudes interculturales positivas:

- Respetar y tolerar formas diversas de entender la vida (e.g., creencias morales o religiosas).
- Valorar los aspectos positivos de otras culturas (e.g., sus contribuciones científicas).
- Superar prejuicios (e.g., evitar expresiones negativas hacia los gitanos).



- Empatizar cognitivamente los valores y comportamientos de otras culturas (e.g., comprender la distinta visión de los roles sexuales que tienen otras culturas).
- Adoptar una actitud abierta hacia otros modelos culturales y procurar el enriquecimiento propio mediante la incorporación de ciertos aspectos valiosos (e.g., el respeto a las personas mayores que tienen algunas comunidades).

b) Mejorar el autoconcepto del alumnado, sobre todo, del perteneciente a minorías culturales.

- Aceptar y acoger a cualquier alumno sin etiquetarlo en un grupo cultural concreto (e.g., ocuparse igual de un gitano que de un francés).
- Destacar los puntos fuertes de otros niños socializados en culturas diferentes (e.g., valorar su habilidad musical).
- Reconocer los progresos académicos de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios (e.g., alabar los avances en el dominio de la lengua del país de acogida).
- Introducir elementos culturales de los diversos alumnos (e.g., en la decoración de la clase).
- Estimular la participación escolar de todos los alumnos y evitar cualquier tipo de marginación (e.g., repartir tareas en clase).

c) Potenciar la convivencia entre todos los alumnos:

- Descubrir las semejanzas culturales que hay entre las etnias (e.g., semejanzas en las lenguas o la religión).
- Estimular los aprendizajes y los juegos cooperativos (e.g., proponer proyectos en los que los alumnos participen).
- Capacitar para resolver conflictos (e.g., mediante el diálogo).
- Integrar socio-educativamente al alumnado procedente de otras culturas en la dinámica escolar (e.g., vincular a estos niños y jóvenes con otros autóctonos en actividades, deportivas, sociales y populares).

d) Potenciar la igualdad de oportunidades académicas:

- Buscar el máximo rendimiento escolar de todos los alumnos, sobre todo, de los estudiantes pertenecientes a minorías culturales (e.g., con el empleo de métodos de aprendizaje cooperativos).
- Planificar adaptaciones curriculares para responder a las diferentes capacidades sin bajar el nivel básico (e.g., con metodologías participativas).
- Mostrar expectativas positivas respecto a las posibilidades escolares de los alumnos de los grupos culturales minoritarios (e.g., valorar siempre sus puntos fuertes).

De acuerdo a Gil, Aguado y Mata (2005), los contenidos de la educación intercultural pueden clasificarse en (a) conocimientos, (b) habilidades y (c) actitudes.

a) Conocimientos:

- Características de las diferencias culturales.
- Costumbres, valores y creencias de las principales culturas representadas en el país y, particularmente, de las culturas presentes en la comunidad local en la que se encuentra el centro educativo.
- El fenómeno migratorio: causas y consecuencias para las sociedades y las personas migrantes.
- Proceso de formación cultural de la comunidad local.
- Manifestaciones culturales y su caracterización respecto a otras culturas.

b) Habilidades:

- Detección de estereotipos y tópicos en las manifestaciones orales y lecturas.
- Superación de las imágenes estereotipadas asociadas a diferentes culturas.
- Evaluación de la propia cultura, destacando los aspectos valiosos y haciendo hincapié en aquellos mejorables.

- Comunicación eficaz en la lengua oficial y en la lengua materna.
- Familiarización con las características culturales de cada grupo.
- Dominio de destrezas personales y sociales para asegurar la convivencia pacífica entre los diferentes grupos culturales.

c) Actitudes:

- Respeto de los principios de igualdad de derechos y justicia social.
- Confianza en el sentido de la propia identidad dentro de un contexto de diversidad cultural.
- Desarrollo de una auto-imagen positiva, tratando de elevar el auto-concepto de las minorías culturales escolarizadas en el centro educativo.
- Reconocimiento de valores como la empatía, la solidaridad y la tolerancia para la comprensión de diferentes realidades culturales.
- Curiosidad e interés por otras manifestaciones culturales.
- Aceptación de formas de pensamiento, comportamientos y expresiones culturales diferentes a las de la cultura propia.
- Apuesta por una visión positiva de la diversidad cultural como forma de enriquecimiento para la sociedad.

Respecto a las características que configuran la educación intercultural, Essomba (1999) destaca sus tres funciones principales: transformadora, control del proceso y prospectiva.

- Función transformadora. La dimensión intercultural de la educación es la que más acusa la interdependencia entre el subsistema educativo y el resto de subsistemas sociales. Se pueden dedicar grandes esfuerzos a cambiar actitudes y conseguir el respeto a otras culturas, pero no se habrá conseguido nada si no se hace un trabajo en el contexto donde está inmerso el centro. En este sentido, se debe apostar por el intercambio intercultural en el marco de un proceso educativo flexible que conciba este proceso desde la percepción de un mundo en continuo cambio y contacto cultural.
- Control del proceso. En educación intercultural es necesaria la retroalimentación del proceso. Según Essomba (1999: 11), “todos los que hemos aplicado proyectos interculturales en educación sabemos lo fácil que es impulsar una serie de actividades que después no han permitido alcanzar los objetivos propuestos. Esto es debido a que un trabajo intercultural mal enfocado produce resultados adversos a lo

que sería una visión general positiva de la convivencia entre diversos grupos étnicos”.

- Función prospectiva. Dada la novedad de los fenómenos sociológicos y la inexperiencia, en general, para trabajar la interculturalidad, es habitual una actitud expectante en el profesorado que no cuenta con un apoyo externo. Por ello, establecer unos objetivos para la educación intercultural puede suponer una oportunidad para construir la realidad preguntándose qué realidad se desea.

Aguado (2004) caracteriza la educación intercultural de la siguiente manera:

“Se trata de la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia”.

*Educatio Siglo XXI*, 22, p. 40

En la Tabla 2.3 se resumen las características de la educación intercultural propuestas por Aguado (2004), de acuerdo a dos dimensiones: definición y objetivos, y fines que persigue.

**Tabla 2.3**

**Características de la educación intercultural**

<b>Dimensiones</b>	<b>Características</b>
Definición y objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Las diferencias se sitúan en el foco de la reflexión en educación.</li><li>- Las diferencias son la norma, no están asociadas a deficiencias o déficits respecto a un supuesto patrón ideal.</li><li>- Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas. No son etiquetas estáticas e inamovibles.</li><li>- La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que se generan y comparten con un determinado grupo (valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar el conocimiento...).</li><li>- Se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad.</li><li>- Se propone el logro de la igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales.</li><li>- La igualdad de oportunidades se entiende no sólo como acceso a la educación, sino como el logro de beneficios que de ella se obtienen.</li><li>- Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores.</li><li>- Un objetivo básico es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional.</li></ul>
Fines	<ul style="list-style-type: none"><li>- Luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar.</li><li>- Contribuir a la cohesión social y su meta es el logro de una educación de calidad para todos.</li><li>- Escolarizar a todos como vía para garantizar una vida digna.</li></ul>

---

*Fuente:* Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 41-42.

Según Álvarez (2006), la educación intercultural se caracteriza por combinar contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con los objetivos propuestos, ya que hasta ahora en educación ha prevalecido un prisma monocultural, que ha reforzado a una sola cultura y ha olvidado a las culturas minoritarias. Aún así, aunque la integración de nuevos contenidos y metodologías, así como la elaboración de materiales son importantes, éstos pueden resultar insuficientes si no se efectúan una serie de cambios más profundos. De este modo, la consecución de una verdadera educación intercultural exige adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje a la diversidad del alumnado, enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la vida escolar, y superar los modelos etnocéntricos que sobrevaloran la cultura mayoritaria.

## **2.5. El modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social de la Comunidad de Castilla-La Mancha**

Los principios de calidad de la educación, equidad, inclusión, no discriminación, igualdad, tolerancia, respeto y ciudadanía democrática contenidos en la LOE (2006) han sido desarrollados por medio de distintos decretos en cada una de las Comunidades



Autónomas. En el caso de Castilla-La Mancha, que asumió las transferencias educativas en el año 2000, se realizó a través de diferentes decretos para educación infantil (Decreto 67/2007 de 29 de mayo), educación primaria (Decreto 68/2007 de 29 de mayo) y educación secundaria (Decreto 69/2007 de 29 de mayo). Respecto a la educación intercultural y la atención a la diversidad cultural, la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha impulsó en el año 2005 la creación de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI) que desarrollaron el modelo actual de Educación Intercultural y Cohesión Social de Castilla-La Mancha (2006).

El modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social se basa en los valores de la convivencia, el conocimiento mutuo y la valoración de la diversidad lingüística, cultural o asociada a las condiciones personales o familiares del alumnado. Se considera que las respuestas educativas a la diversidad responden a las necesidades educativas y no a la tipología del alumno, por lo que se beneficia todo el alumnado que recibe la ayuda de los recursos ordinarios proporcionados por el centro.

Este modelo, que representa un avance en comparación con la educación compensatoria, parte de la idea de que con la

supresión del anterior modelo, los cambios se extiendan de forma progresiva a toda la política del centro referida a la integración escolar. Se cree que sólo de esta manera se avanzará hacia la utopía de la cohesión social, objetivo último al que quiere contribuir la educación de forma destacada (CTROADI, 2006).

El modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social se basa en los principios de conocimiento y respeto de las distintas culturas del centro educativo, creación de tiempos y espacios para la interacción, mejora del autoconcepto de los estudiantes, integración socioafectiva del alumnado de otras culturas, promoción de actitudes positivas hacia los alumnos culturalmente diferentes y potenciación de sus aptitudes interpersonales. Estos principios se concretan en una serie de objetivos:

1. Dar prioridad a los agrupamientos heterogéneos y a metodologías activas y cooperativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Fomentar el encuentro y la participación conjunta en las actividades complementarias, así como en las actividades extracurriculares y otros ámbitos de la educación no formal.

3. Ofrecer una respuesta a todo el alumnado, incluyendo al de procedencia extranjera, en un marco de igualdad que desarrolle al máximo sus capacidades.
4. Evitar las situaciones discriminatorias asociadas a la procedencia cultural, económica o social del alumnado.
5. Promover el conocimiento de las distintas culturas aceptando las diferencias culturales como algo positivo y enriquecedor.
6. Transformar el modelo de educación compensatoria en los centros, en el que la responsabilidad recaía en recursos personales externos al centro en comisión de servicios, en un modelo de educación intercultural donde todo el centro debe articular la respuesta en el marco del Proyecto educativo con los recursos adicionales necesarios, para favorecer la inclusión de todo el alumnado.

Para que se puedan alcanzar estos objetivos es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Todo el profesorado debe participar en el desarrollo del plan de orientación y atención a la diversidad existente en los centros educativos.

- El profesorado que se incorpore nuevo a los centros no es el que debe hacerse cargo de la atención compensatoria en la forma en que tradicionalmente se venía haciendo.
- La participación activa de toda la comunidad educativa, en particular del alumnado, es clave para la puesta en marcha de las acciones emprendidas.
- La respuesta educativa a la diversidad debe ser variada y flexible, lo que puede conllevar la reorganización del conjunto de actuaciones del centro educativo.
- Se deben evitar los grupos segregados, separados de forma permanente del currículo común.
- Hay que garantizar a todo el alumnado el acceso a la lengua y la cultura, tanto propia como la oficial, pero no por medio de fórmulas excluyentes. El apoyo lingüístico específico será excepcional y temporal.
- Todo el alumnado de nueva incorporación requiere un proceso de acogida, inclusión y seguimiento, que no se debe confundir con los tradicionales “planes de acogida para los alumnos inmigrantes” y mucho menos con las “aulas de acogida”.

Entre las medidas organizativas y curriculares en los centros que introduce el modelo de Educación Intercultural y Cohesión

Social de Castilla-La Mancha destaca el incremento de la plantilla docente, la puesta en marcha de proyectos de carácter singular como el plan de refuerzo, orientación y acompañamiento (PROA), la creación de las Unidades de Orientación en los centros de educación infantil y primaria con la incorporación de orientadores y personal técnico de servicios a la comunidad, la intervención de educadores sociales y el asesoramiento, apoyo formativo y de materiales por parte de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural.

El modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social de Castilla-La Mancha emplea como procedimiento de trabajo la búsqueda de puntos comunes y lugares de encuentro para el alumnado, el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas participantes de convivencia en las que todas las culturas del aula están representadas, el papel activo del alumnado en el aprendizaje mediante la observación y el cuestionamiento de sí mismos, de los estereotipos y de los prejuicios, las prácticas comunicativas en el aula para el intercambio en condiciones de igualdad, la reorganización del centro e introducción de cambios para la adquisición de competencias en cuanto a lenguas, valores y culturas, así como la incorporación de las culturas de origen al currículo.

Este modelo de interculturalidad se apoya en un conjunto de acciones o programas específicos, tales como:

- 1) Programa hispano-marroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí.
- 2) Programa de lengua, cultura y civilización rumana, desarrollado para mantener el vínculo de la comunidad escolar rumana con la cultura de Rumanía.
- 3) MUS-E, programa para fomentar la enseñanza de valores como la solidaridad, la interculturalidad o la tolerancia a través de disciplinas artísticas: teatro, música, danza, plástica, etc.
- 4) “Cuentos de colores”, programa consistente en la realización de talleres y cuentacuentos para el fomento de la tolerancia y la convivencia entre los distintos pueblos que habitan en Castilla-La Mancha.
- 5) Talleres artísticos organizados por la ONG Solman (Solidaridad Manchega) a través de los cuales se transmiten conocimientos generales sobre el continente africano, aproximándose a esta cultura por medio de la música y la danza.
- 6) Programa de intervención social de Aldeas infantiles SOS, que da acogida a niños y niñas en situación de abandono o riesgo de exclusión social.

7) Actividades de mediación e interculturalidad de la ONG ACCEM, que trabaja con personas refugiadas e inmigrantes y colabora con centros docentes en la realización de estas actividades.

8) Actividades de cooperación, integración social y educación intercultural de la fundación IPADE dirigidas a la sensibilización de los niños y niñas de cara a los objetivos del milenio, enunciados por Naciones Unidas.

9) Programa para la prevención del racismo en alumnado de educación primaria y secundaria de la ONG Asamblea de Cooperación por la Paz, especializada en el trabajo de la educación intercultural y la mediación social.

10) "Miradas del Sur", programa de la UNESCO-Save *the Children*, algunos de cuyos materiales han sido utilizados en el plan de intervención intercultural realizado en la presente investigación.

La puesta en marcha de este tipo de programas o acciones de educación intercultural supone para el alumnado una oportunidad decisiva en el reconocimiento y la comprensión de las diferentes culturas existentes en el aula, así como también el desarrollo de una competencia intercultural a partir del trabajo de conocimientos, habilidades y actitudes hacia otras culturas.

### **3. La competencia intercultural en el alumnado de los niveles obligatorios de la enseñanza**

La educación intercultural se ha convertido en los últimos años en un tema muy en boga en el ámbito pedagógico, debido a la presencia creciente en las aulas ordinarias de alumnos procedentes de otras culturas y al consiguiente incremento de investigaciones y acciones educativas que tratan de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad cultural.

Del mismo modo, el concepto de competencias ha irrumpido con fuerza en el lenguaje pedagógico actual y, lejos de ser una moda pasajera, constituye una apuesta decidida por parte de las administraciones educativas para impulsar una enseñanza más acorde con la perspectiva de la formación integral del alumnado, la significación de los aprendizajes y su aplicación práctica en la vida cotidiana para la resolución de problemas.

En esta línea, la LOE (2006) introduce como una de sus principales novedades el término de competencias básicas entre los componentes del currículo, definido como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas (Capítulo III, art. 6). En el título preliminar de la LOE, se indica que se debe



proporcionar a los jóvenes una educación completa que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual y que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social.

El establecimiento de estas competencias básicas, según la ley, permitirá identificar los aprendizajes que se consideran necesarios para la integración y aplicación de los saberes adquiridos. De esta manera, se pretende que el alumnado se incorpore con éxito y de manera productiva a la vida adulta, siendo capaz de ejercer su pleno derecho a la ciudadanía tras haberse formado en los diferentes centros educativos recorridos durante su vida académica. El objetivo último es que el alumno obtenga una realización personal plena y única, así como la toma de conciencia de la necesidad del aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida (De Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2009).

La LOE establece ocho competencias básicas que se amplían a nueve en los decretos de currículo de Castilla-La Mancha: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender,

autonomía e iniciativa personal y emocional (esta novena competencia se incorpora en Castilla-La Mancha).

En cuanto a la competencia intercultural no aparece recogida como tal en la vigente ley educativa, si bien puede ser desarrollada a través de las distintas competencias, con especial incidencia en la social y ciudadana, cultural y artística, así como en conocimiento e interacción con el mundo físico. No obstante, la LOE introduce la materia de Educación para la Ciudadanía que constituye una educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares y una oportunidad para profundizar en algunos aspectos relativos a la vida en la sociedad actual, cada vez más diversa y compleja desde el punto de vista cultural, económico y relacional, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos.

A pesar de la importancia que tiene para el alumnado el desarrollo de las distintas competencias, y en particular de la competencia intercultural, escasean las investigaciones que describan el nivel real de esta competencia en el alumnado, así como las necesidades sobre su desarrollo existentes. Por este motivo, la presente investigación pretende esclarecer cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado de educación

primaria hacia la diversidad cultural y explorar vías y alternativas para su desarrollo.

### **3.1. Aproximación conceptual al término de competencia**

El concepto de competencia surgió hace unas décadas dentro del mundo laboral para tratar de explicar las estrategias que utilizaban los trabajadores en la resolución de los problemas que se encontraban en sus respectivas tareas. La solución creativa de esos problemas repercutía positivamente en la productividad de la empresa. Así, McClelland (1973), uno de los primeros autores que antes abordó este término, consideraba que competencia era una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo. Con el tiempo, esta idea se fue extendiendo a distintos contextos hasta llegar al formativo y, de manera más concreta, a la enseñanza reglada, en donde existe el convencimiento de que las competencias son indicadores de un aprendizaje mucho más activo, útil y significativo.

Para realizar una aproximación conceptual al término de las competencias en los contextos educativos, en las siguientes líneas se recogen diversas definiciones ordenadas por fecha de aparición.

El Consejo Europeo (2001) define las competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Perrenoud (2001) considera que la competencia es una aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento.

En España, desde el Centro de Investigación y Evaluación Educativa (Eurydice-CIDE, 2002), se entienden las competencias como capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad.

El Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2002) define la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. La competencia incluye una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, así como otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para

lograr una acción eficaz. Según Zabala y Arnau (2008), la competencia es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello, es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos. En educación, se identifica con aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto, el uso del término competencia es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conllevaba la dificultad para que éstos pudieran ser aplicados a situaciones de la vida real. Con todo, competencia y conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso interrelacionado de conocimientos, habilidades y actitudes.

### **3.2. Componentes de la competencia intercultural**

La educación intercultural conlleva, a nivel práctico, el desarrollo de una competencia entre los miembros de una sociedad, a través de la formación en el conocimiento de otras realidades y culturas ajenas a la propia, la revisión de textos escolares eliminando palabras y expresiones con connotaciones xenófobas y

racistas, la supresión de la visión etnocéntrica en materias como las ciencias sociales que llevan a inducir en los niños la superioridad de determinadas zonas geográficas frente a otras (Solé, 1996).

Según Banks (1986), uno de los objetivos principales de la educación en los contextos con diversidad cultural es el de generar una auténtica competencia intercultural. Esto implica desarrollar en los alumnos conocimientos, habilidades y actitudes hacia otras culturas, cualidades todas ellas que les permitan participar, según las situaciones o necesidades, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria.

El desarrollo de la competencia intercultural permite adquirir la capacidad para reflejar las relaciones entre los grupos y las experiencias de estas relaciones. Aunque la experiencia es condición necesaria para la adquisición de una competencia intercultural, además ha de haber reflexión, análisis y acción (Alred, Byram y Fleming, 2003). En el ámbito educativo, la competencia intercultural abarca desde el conocimiento sobre otras culturas a la habilidad para interactuar efectivamente con personas de distinta procedencia cultural (Bredella, 2003) y su desarrollo permite fomentar la comprensión, el respeto y el apoyo a compañeros

originarios de otras culturas. El hecho de desarrollar una competencia intercultural implica:

- Reconstruir el marco de referencia del otro y ver las cosas a través de sus ojos con la intención de superar la tendencia etnocéntrica de imponer categorías y valores en sus comportamientos.
- Realzar la propia conciencia como seres culturales. Este objetivo significa relativizar creencias y valores y superar actitudes fundamentalistas.
- Aceptar las creencias de los otros, incluso si no se pueden aprovechar.
- Basarse en un concepto de cultura que no determine los comportamientos individuales, pero que posibilite la mediación entre valores contradictorios y siga sus intereses.
- Comprometerse e implicarse en la reflexión de los procesos culturales.

Bartolomé *et al.* (2000) destaca que para alcanzar el desarrollo de una verdadera competencia intercultural se precisa de un cambio de creencias, ideas y actitudes, puesto que éstas influyen en el modo de realizar la tarea educativa. La profesora Bartolomé

plantea la necesidad de transformar el currículo en los centros para progresar hacia modelos más próximos a una educación intercultural.

El aprendizaje de una competencia difiere de los aprendizajes mecánicos, puesto que la competencia implica un alto grado de significatividad y funcionalidad, y para que pueda ser utilizada, deben tener sentido, tanto la propia competencia como sus componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Zabala y Arnau, 2008). Así, la competencia intercultural se desarrolla y alcanza a partir del trabajo de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la temática intercultural.

En esta línea, Hamilton, Richardson y Shuford (1998) establecen tres componentes interculturales:

- 1) Actitudes. Conciencia de los valores del propio grupo y de la igualdad del grupo, comprensión de la discriminación y de los planteamientos etnocéntricos, fomento de las interacciones interculturales, observando, interpretando y analizando las culturas.
- 2) Conocimientos. Comprensión y conocimiento de la cultura, conciencia de la identidad cultural y de las similitudes y



diferencias entre las culturas, comprensión de la opresión por motivos de género, raza, religión, etc.

3) Habilidades. Reflexión sobre la propia realidad cultural, desarrollo de la habilidad para superar los desafíos discriminatorios y mejora la comunicación entre culturas, flexibilidad de comportamientos, adaptación y empatía.

Otros autores, como por ejemplo, Zabala y Arnau (2008) definen estos componentes de la siguiente forma:

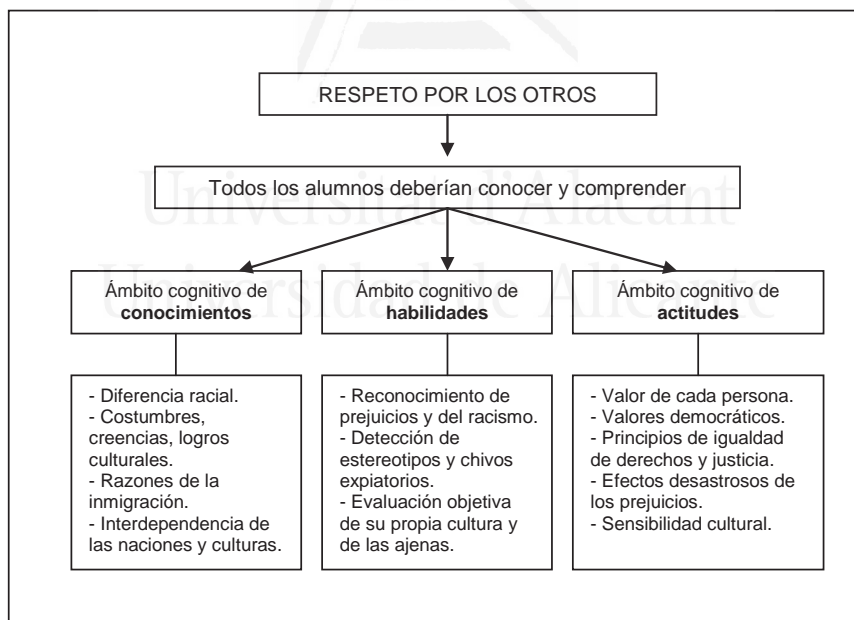
a) Los conocimientos son componentes de las competencias de carácter concreto o abstracto que hacen referencia a hechos, principios y sistemas conceptuales.

b) Las habilidades son componentes de las competencias consistentes en un conjunto de acciones que sirven para la consecución de un fin: procedimientos, técnicas, estrategias y métodos, entre otros.

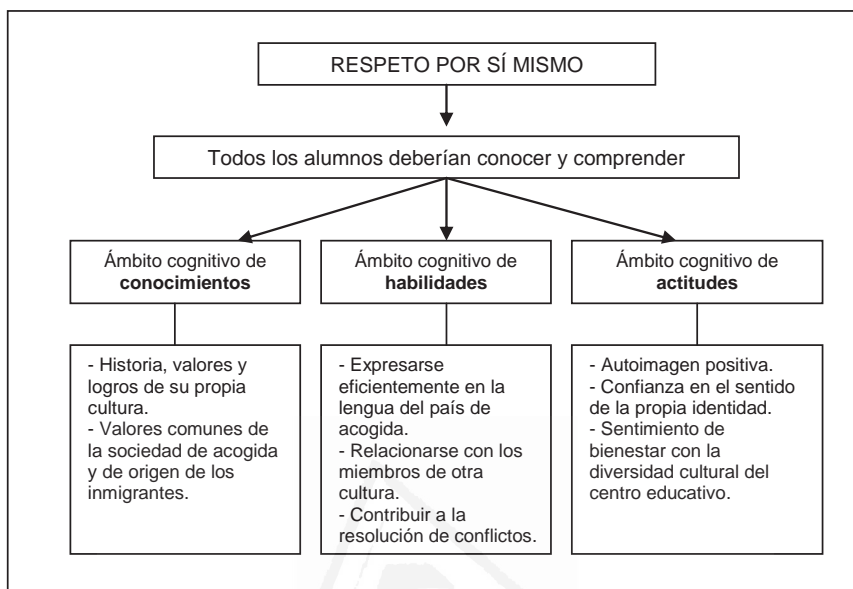
c) Las actitudes son componentes de las competencias que hacen referencia a la predisposición y a la forma de actuar de una persona ante una situación determinada.

De acuerdo con García Martínez (1998), el desarrollo de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes interculturales en las etapas obligatorias de la enseñanza debe abordarse desde una doble perspectiva: el respeto por los otros y el respeto por sí mismo (véase Figura 2.5), a partir del trabajo de estos componentes en actividades específicas para lograr el desarrollo efectivo de dicha competencia.

**Figura 2.5**  
**Conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la educación intercultural**



**Figura 2.5 (continuación)**



Fuente: García, A. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea, p. 224

El aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes interculturales ha de realizarse de una manera conjunta y complementaria, puesto que de otra manera no sería posible alcanzar un adecuado desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado. En este sentido, estos tres componentes han de abordarse dentro de las diferentes actividades del currículo y dirigirse a todo el alumnado, ya que lo que se pretende es que todos los estudiantes sean competentes para convivir e interactuar dentro de un entorno de diversidad cultural, ya sea en el aula o fuera de ella. Así, el trabajo de estos tres componentes ayudarán al alumnado

a adquirir una sólida competencia intercultural, entendida como un bagaje de conocimientos, procedimientos y actitudes que permiten a las personas funcionar adecuadamente en las sociedades multiculturales (Gairín, 2004).

### **3.3. Currículo y desarrollo de la competencia intercultural en la etapa de educación primaria**

El currículo se entiende por la selección de cultura que los centros educativos tienen intención de enseñar a sus alumnos. Es también la cultura realmente vivida y aprendida; es decir, el conjunto de aprendizajes realizados por los alumnos por el hecho de haber permanecido y trabajado en las escuelas junto a sus maestros (Besalú, 1999: 91). En la enseñanza obligatoria, el currículo se diseña como una oferta cultural válida para todo el alumnado. Sin embargo, la pretensión de someter a todos los estudiantes a un patrón académico cultural y clasificarlos de acuerdo con sus posibilidades individuales de adaptarse a ese patrón es contraria al derecho de cualquier persona a beneficiarse de una educación personalizada.

Diversos estudios (Kleinfeld, 1973; Verbunt, 1994) explican que una de las causas del fracaso escolar del alumnado originario

de otras culturas es la poca relación existente entre las experiencias y las capacidades cultivadas en sus entornos culturales y las que realmente se practican y valoran en las escuelas. Por ello, la presencia en las aulas de alumnado inmigrante debe entenderse como una ocasión histórica para plantearse la representatividad cultural del currículo común y la necesidad de establecer un currículo intercultural.

García y Granados (1999) distinguen seis niveles que conducen a la consecución de un verdadero currículo intercultural:

- Primer nivel. Asimilación, adaptación y compensación.
- Segundo nivel. Reconocimiento de la diversidad.
- Tercer nivel. Integración a partir del reconocimiento de la igualdad de derechos.
- Cuarto nivel. Afirmación de la diversidad como un elemento enriquecedor para todos.
- Quinto nivel. Preservación, restauración y fomento del pluralismo cultural.
- Sexto nivel. Adquisición de la competencia intercultural (Banks, 1986).

Para que se pueda establecer un currículo intercultural, Lynch (1986) plantea una serie de consideraciones: (1) el entorno escolar

debe estar penetrado por el pluralismo de grupos humanos y culturas; (2) las políticas y procedimientos escolares han de fomentar la interacción y la comprensión intergrupal e intercultural entre todos los miembros de la comunidad educativa; (3) la escuela debe reflejar el pluralismo cultural de la sociedad; (4) el currículo debe incluir los estilos de aprendizaje de los escolares; (5) se ha de realizar una exploración de las alternativas y opciones culturales y vitales más significativas existentes en la sociedad; (6) se han de promover los valores, actitudes y conductas que apoyen el pluralismo cultural y la diversidad humana; (7) se ha de realizar una evaluación continua de los fines, métodos y materiales formativos usados en la enseñanza sobre las especificidades de cada grupo humano y cultura.

El currículo intercultural se define como un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo para lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y la competencia intercultural (Aguado, 1991). De acuerdo a las aportaciones de algunos autores (Galino y Escribano,

1990; Grant y Sleeter, 1988; Nieto, 1992), los objetivos del currículo intercultural son:

- Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.
- Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.
- Valorar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Introducir nuevas estrategias en el aula, metodologías, formación del profesorado, así como el clima escolar y en las relaciones con los padres y la comunidad.
- Asumir la diversidad cultural entre el alumnado para facilitar el trabajo de la competencia intercultural.

Según Besalú (1999), desde los centros educativos se tiene que apostar por la implantación de un currículo intercultural, pero para conseguirlo es preciso realizar de una serie de cambios. En primer lugar, se tiene que reformar el currículo en sentido estricto, es decir, en cuanto a los objetivos y contenidos de las distintas áreas y, más específicamente, en los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, introduciendo en éstos el componente intercultural. En segundo lugar, han de revisarse las cuestiones organizativas, la metodología, las estrategias didácticas y los criterios de evaluación implantados en el centro educativo para

atender eficazmente la diversidad cultural. Una vez realizada esta revisión, las modificaciones tienen que plasmarse en los documentos institucionales del centro (Proyecto Educativo del Centro, plan de orientación, plan de acción tutorial, entre otros). Por último, hay que introducir una educación intercultural que tome como referencia la realidad cultural del centro educativo y que propicie el acercamiento y el conocimiento de otras culturas diferentes a la mayoritaria.

Una de las claves para la implantación de un currículo intercultural en el aula es el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado, consistente en la adquisición de unos conocimientos, habilidades y actitudes hacia otras culturas para su puesta en práctica dentro y fuera del aula. A pesar de la importancia que tiene para los alumnos el desarrollo de esta competencia, en la práctica, suele pasar desapercibida debido a la propia dinámica instructiva de los docentes que homogeniza el proceso de enseñanza-aprendizaje dejando fuera a los aprendizajes culturales de las minorías étnicas, y a que el profesorado tiene poca formación en materia intercultural. Y todo ello sin olvidar que en las sociedades donde conviven diferentes culturas con frecuencia surgen problemas que afectan a las interrelaciones sociales y personales y que amenazan la convivencia pacífica de los distintos grupos que componen la diversidad cultural de dichas sociedades.



En ámbitos más específicos, como es el caso de los centros educativos de educación primaria y secundaria, las situaciones problemáticas aparecen puntualmente pero, a pesar de ello, despiertan una gran alarma social que acrecientan la preocupación entre los miembros de la comunidad educativa. En este contexto, el alumnado procedente de otras culturas se ha ido integrando en las aulas ordinarias de forma aparentemente tranquila y sin problemas, aunque, sin embargo, el proceso de normalización ha desvelado la existencia de carencias educativas y de dificultades de integración (Aguado, 1999). Los conflictos observados en situaciones de diversidad cultural parecen tener su origen en una idea aparentemente insignificante, el prejuicio, que se convierte en un fenómeno mucho más grave, el racismo, cuando se pasa de la idea a la acción. Por este motivo, una formación específica que contribuya al desarrollo de la competencia intercultural permitirá al alumnado cambiar sus actitudes negativas y prejuicios hacia sus compañeros procedentes de otras culturas, superando estereotipos y convirtiéndose en personas respetuosas y tolerantes.

Llevado a la educación primaria, los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrolle el alumnado en contextos de diversidad cultural serían:

a) Conocimientos

- Manifestaciones de la cultura mayoritaria y de la cultura de los compañeros originarios de otros países: cuentos, canciones, leyendas, juegos, instrumentos, fiestas, etc.
- Descripción de los países de origen del alumnado de la clase: características generales, localización geográfica, etc.
- Configuración de las culturas a lo largo de la historia.
- Palabras propias de otras culturas (nombres, comidas, etc.).

b) Habilidades

- Participación en actividades grupales que impliquen la interacción entre niños de diferentes culturas, tales como juegos, realización de murales o cuentacuentos.
- Reconocimiento de las prácticas culturales propias y ajenas.
- Identificación de los aspectos positivos y mejorables de la propia cultura y de las otras culturas presentes en el aula.

c) Actitudes

- Apertura mental a otras manifestaciones culturales.
- Empatía hacia otras realidades culturales.
- Valoración de las implicaciones de la diversidad cultural en la sociedad actual.
- Predisposición para la resolución de conflictos.

Los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales se relacionan con distintos tipos de aprendizaje que deben tenerse en cuenta para lograr el desarrollo efectivo de la competencia intercultural en el alumnado. Así, el aprendizaje de conocimientos implica la comprensión y memorización de conceptos teóricos; el aprendizaje de las habilidades se centra en procesos o acciones prácticas, que precisan de un modelo previo y la ejercitación posterior; y el aprendizaje de las actitudes se relaciona con la forma de ser de una persona y su aprendizaje requiere vivir situaciones en las que se deba actuar de una forma concreta para solucionarlas. La combinación de estos tres tipos de aprendizaje, integrados en el marco de un currículo intercultural y dentro de unas prácticas educativas coherentes con el mismo, ayudará no sólo al desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado, sino también a su afianzamiento.

### **Síntesis**

Las migraciones masivas hacia los países industrializados han originado la presencia en el sistema educativo de los hijos de las familias inmigrantes que están en edad escolar. Como aspectos positivos, ha aumentado la riqueza cultural de las sociedades de

acogida y de las aulas, pero como hechos negativos, han surgido conflictos de inadaptación social, problemas de convivencia o sentimientos de inferioridad, entre otros. A pesar de que la diversidad cultural es una realidad humana, la tradicional situación monocultural de las sociedades occidentales ha llevado a percibir esta diversidad como una amenaza.

La educación intercultural, como corriente pedagógica, ha irrumpido recientemente en las aulas y en las facultades de educación, recogiendo las aspiraciones de maestros y educadores preocupados por la respuesta educativa a la diversidad cultural. Sin embargo, la novedad de este campo de estudio ha contribuido a sembrar gran ambigüedad e incertidumbre, así como multiplicidad de enfoques y prácticas para el desarrollo de la educación intercultural, educación que implica una filosofía educativa que apuesta por el reconocimiento mutuo, la valoración de las culturas en el ámbito escolar y el respeto por las tradiciones, culturas, lenguas, formas de organización sociales, creencias y valores.

En la actualidad, el alumnado originario de otras culturas distintas a la mayoritaria se escolariza en las aulas ordinarias sin que se estudie en profundidad cómo se está produciendo esta escolarización y la naturaleza de las interrelaciones existentes entre

los estudiantes autóctonos e inmigrantes. En esta línea, se hace necesario que los alumnos desarrollen en las aulas una competencia intercultural que les permita alcanzar los objetivos propuestos por la educación intercultural y, en definitiva, afrontar con éxito los retos sociales y culturales que se plantean en la sociedad presente y en la del futuro.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## Capítulo 3

### Investigación en educación intercultural: la competencia intercultural en el alumnado

---

#### Introducción

La investigación en educación es una acción exploratoria que se desarrolla para estudiar un fenómeno existente y que puede tener como objeto el análisis del alumnado, del profesorado, de la institución educativa, del contexto o de los materiales curriculares, entre otros.

En el presente estudio se parte de una realidad cada vez más importante en los centros educativos, como es la presencia de alumnado procedente de otras culturas, y de la observación de una nueva situación que está originando problemas de convivencia derivados de las relaciones que se establecen entre el alumnado autóctono y el inmigrante, por no disponer de la competencia

intercultural necesaria. Por ello, y dada la vigencia y relevancia del tema objeto de estudio, se hace pertinente investigar en esta línea, tratando de esclarecer cuál es la verdadera competencia intercultural en el alumnado que convive a diario en los centros educativos. En este sentido, a partir de las necesidades detectadas en los contextos escolares culturalmente diversos, la finalidad de investigar sobre competencia intercultural es la de preparar intervenciones educativas que ofrezcan al alumnado una formación intercultural eficaz para poder hacer frente a los retos culturales de la sociedad actual y de un futuro próximo.

En este capítulo se hace un repaso de la literatura de investigación en competencia intercultural, haciendo hincapié en las perspectivas y limitaciones en este campo de estudio, así como en las investigaciones llevadas a cabo en contextos similares al estudiado en la presente investigación.

### **1. Líneas de investigación en educación intercultural**

Las sociedades occidentales se enfrentan cada vez en mayor medida al reto de la diversidad cultural. A pesar de una aparente unidad cultural existente dentro de cada estado, la realidad muestra una importante variedad de culturas que conviven en un ajustado

equilibrio, que cuando se rompe, da lugar a la aparición de problemas de integración y convivencia.

A medida que las sociedades se hacen más complejas o toman mayor conciencia de su diversidad interna, el problema de la interrelación entre todos sus miembros pasa a un primer plano. En este contexto, la escuela se encuentra con la inadecuación de los modelos uniformadores que habitualmente ha desarrollado frente a una sociedad múltiple y diversificada, por lo que se hace necesario la realización de investigaciones que desvelen cómo los alumnos perciben a los compañeros procedentes de otros países, cómo adquieren conocimientos sobre las diferentes culturas, cómo se producen las relaciones entre esos alumnos y qué habilidades perciben que tienen para interactuar.

En el marco europeo se están realizando investigaciones que analizan tanto la forma en la que se efectúa el tratamiento de la diversidad cultural en los sistemas educativos como las estrategias utilizadas por el profesorado para mejorar la interrelación entre la cultura mayoritaria y la minoritaria aportada por el alumnado inmigrante (Florian y Rouse, 2009; Juliano, 1993). En España, a pesar de que este tema suscita un gran interés entre investigadores y docentes y que últimamente se ha incrementado de forma



considerable el número de estudios de esta índole; sin embargo, se produce la contradicción de que el sistema educativo parece estar todavía al margen de los cambios que han de acometerse para integrar la educación intercultural en los planes de formación del profesorado. Solamente el profesorado comprometido y formado en la diversidad cultural será capaz de crear las condiciones para el desarrollo de la competencia intercultural en su alumnado. La LOE (2006) introduce la asignatura de Educación para la Ciudadanía que incluye contenidos sobre interculturalidad, pero éstos resultan claramente insuficientes para que el alumnado pueda comprender mejor la realidad cultural en la que vive; pueda aproximarse con menos prejuicios a los compañeros de otros países; y pueda desarrollar una verdadera competencia intercultural. A partir de esta realidad, se hace pertinente indagar en las investigaciones que sobre educación y competencia intercultural se han venido desarrollando hasta la fecha para trazar a partir de ellas un esbozo sobre qué aspectos de la educación y la competencia intercultural han interesado más a los investigadores y con qué herramientas y metodologías se han aproximado al estudio de la realidad multicultural.

### **1.1. Enfoques, métodos y diseños de investigación en educación intercultural**

La educación intercultural, como reciente campo de conocimiento, ha tomado los métodos de indagación utilizados por las ciencias sociales. Así, en las investigaciones que se están desarrollando en los últimos años en este campo se observa que coexisten básicamente dos grandes posicionamientos: uno de orientación positivista o cuantitativa, centrado en la búsqueda de realidades objetivas, predecibles y observables y otro de corte cualitativo, que intenta averiguar el significado de esos fenómenos o realidades (interpretación y comprensión) para su mejora. De acuerdo con el problema de investigación planteado se suele elegir un determinado enfoque, si bien una combinación de ellos parece ser la mejor opción para comprender la realidad estudiada. En este sentido, en la investigación educativa todas las perspectivas son necesarias y pueden funcionar conjunta y complementariamente (Cook y Rechartt, 1986: 13).

El enfoque cuantitativo imita el procedimiento de investigación de las ciencias físicas y naturales y lo aplica a las ciencias sociales. Para este enfoque, el interés de la investigación educativa se centra en explicar, predecir y controlar los fenómenos objeto de estudio,

identificando las regularidades sujetas a leyes que actúan en su configuración. El investigador se separa de la realidad estudiada para tratar de observar dichas regularidades y poder así establecer generalizaciones que posibiliten la predicción de los fenómenos.

El enfoque cuantitativo sigue el modelo hipotético-deductivo; generalmente se formulan hipótesis que se contrastan y verifican utilizando muestras representativas de la población estudiada. Como procedimiento metodológico también emplea la observación sistemática de los fenómenos, el control experimental de las variables y la aleatorización. La validez interna y la fiabilidad dotan de rigor y credibilidad científica a la investigación. En este enfoque se utilizan técnicas sofisticadas para la recogida de datos con instrumentos como tests, escalas, cuestionarios y la observación sistemática. Estas técnicas permiten definir operativamente las variables utilizando medidas estandarizadas, validadas y fiables que después se analizan a través de aplicaciones informáticas específicas (Pérez Juste, García Llamas, Gil Pascual y Galán González, 2009). Cualquier investigación educativa realizada empleando un enfoque cuantitativo debe partir de tres cuestiones clave: ¿qué sucede en el contexto educativo?, ¿por qué se produce ese fenómeno? y ¿qué estrategias educativas permiten mejorar la situación?. La respuesta a estas preguntas permitirá encontrar

relaciones causales que expliquen los fenómenos observados en los contextos educativos.

Bisquerra (2004) señala como limitaciones de este enfoque el hecho de que se ignoren los significados internos que subyacen al comportamiento observable, que la información obtenida carezca en ocasiones de validez ecológica, y que se fomente la separación entre teoría y práctica, reservándose la investigación al experto y produciéndose una separación de roles entre quienes detentan el conocimiento (los investigadores) y quienes han de aplicarlo (los profesores).

El enfoque cualitativo, por otro lado, también conocido como interpretativo o naturalista, surge con la intención de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales. Este enfoque se basa en la naturaleza interpretativa y dinámica de los procesos sociales, incluidos los de investigación; considera el contexto como un factor constitutivo de los significados sociales; y toma como objeto de investigación la acción humana y las causas de esas acciones que residen en el significado atribuido por las personas a los fenómenos estudiados. Según este enfoque, la realidad educativa es una construcción social realizada a partir de las interpretaciones subjetivas y de los significados que hacen de ella sus participantes,

poniéndose de relieve las interacciones educativas que se producen para comprender la realidad desde una perspectiva cultural e histórica.

Como procedimientos metodológicos, el enfoque cualitativo emplea la observación participante para obtener las estructuras de significado que expliquen los comportamientos de las personas. En este enfoque también se utiliza la triangulación para identificar los significados de los comportamientos, a partir del contraste de los datos proporcionados por diferentes fuentes y técnicas como la entrevista, el cuestionario o las notas de campo.

Las limitaciones del enfoque cualitativo radican principalmente en la fiabilidad y permanencia de los hallazgos encontrados. Además, se critica su incapacidad para realizar generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas y su carácter conservador, ya que, aunque describe los significados de las acciones sociales, no critica posibles distorsiones o condicionamientos sociales del contexto donde se producen, olvidándose que los significados subjetivos muchas veces están determinados por el contexto (Carr y Kemmis, 1988). Estas limitaciones son el punto de partida del enfoque crítico.

Una vez señalados los principales enfoques de investigación en educación intercultural se hace pertinente abordar los métodos y diseños de investigación, así como las técnicas de recogida de información generalmente empleadas en este campo.

Respecto a los métodos cuantitativos de investigación, Sabariego y Bisquerra (2004) distinguen cuatro tipos: (1) *descriptivos*, que permiten recabar información significativa de determinados fenómenos, mostrando cómo se manifiestan; (2) *correlacionales*, que describen y evalúan las relaciones existentes entre las variables que intervienen en un fenómeno; (3) *causal-comparativos*, que pretenden llegar al conocimiento de las causas, de por qué ocurren y en qué condiciones se dan tales eventos; y (4) *experimentales y cuasi-experimentales*, orientados a solucionar problemas prácticos, mediante la manipulación de intervenciones específicas.

En los estudios experimentales y cuasi-experimentales se distinguen al menos tres subtipos de diseños: (1) diseños experimentales de grupo con una sola variable independiente, (2) diseños de caso único y (3) diseños de la interacción aptitud x tratamiento (diseños factoriales). Estos últimos diseños son elaboraciones de los diseños verdaderamente experimentales y

posibilitan la investigación de dos o más variables individualmente y en interacción una con la otra. En el marco de esta investigación, gracias a este diseño se pudo someter a prueba la idoneidad de un programa para desarrollar la competencia intercultural en el alumnado, cuyo efecto se examinó en función del ciclo y también del género de los participantes.

Los diseños cuasi-experimentales proporcionan los argumentos más sólidos para establecer efectos causales de la variable independiente, por el hecho que se controlan bien las fuentes de validez interna. Habitualmente, y más cuando se trata de contextos educativos, no se pueden diseñar auténticos experimentos, ya que la necesidad de una elevada validez interna (rigurosidad del diseño) dificulta la validez externa que se pretende alcanzar (poder de generalización). Igualmente, los diseños experimentales son muy difíciles de emplear en las investigaciones educativas debido a (1) la imposibilidad de asignar al azar a los sujetos a los grupos experimentales y de control y (2) a veces no es conveniente o es muy costoso disponer de un grupo de control. Los diseños cuasi-experimentales, aunque no son experimentos, facilitan un control razonable sobre la mayor parte de las fuentes de invalidez y son más sólidos que los diseños preexperimentales.

En los diseños cuasi-experimentales, el investigador no puede hacer la asignación al azar de los sujetos a los grupos experimentales y de control, por eso trabaja con grupos naturales previamente formados, pero sí que puede controlar cuándo llevar a cabo las observaciones, cuándo aplicar la variable independiente o tratamiento y cuál de los grupos recibirá el tratamiento. Aunque estos diseños no garantizan un nivel de validez interna y externa como en los experimentales, ofrecen un grado de validez suficiente, lo que hace muy viable su uso en el campo de la educación.

Entre los diseños cuasi-experimentales, uno de los más utilizados es el diseño pretest-postest con grupo de control no equivalente. Este tipo de diseño, también empleado en este estudio, se utiliza a menudo porque no es posible o no es conveniente emplear el azar para asignar a los participantes a cada uno de los grupos. El investigador emplea al menos dos grupos de sujetos ya establecidos a los que aplica un pretest, después suministra un tratamiento a uno de los grupos y, por último, administra el postest a ambos grupos. La validez interna en este tipo de diseño está amenazada por las diferencias de los grupos respecto a la variable dependiente, por lo que el investigador ha de comprobar previamente la equivalencia de los grupos con respecto a determinadas variables, entre ellas, las dependientes.



El enfoque cualitativo, a diferencia del cuantitativo, no manipula ni controla variables, sino que relata hechos e intenta comprender la realidad social y educativa. Siguiendo la clasificación de Rodríguez, Gil y García (1996), los diseños o métodos en investigación cualitativa son: la investigación etnográfica, el estudio de casos, los estudios fenomenológicos, la teoría fundamentada, la etnometodología y la investigación narrativo-biográfica.

Las técnicas cualitativas de recogida de la información son generalmente la observación participante, la entrevista en profundidad, el diario, el análisis de documentos y la narrativa biográfica. En ellas, el investigador debe adaptarse a un escenario natural y cotidiano para obtener una descripción profunda y completa de las situaciones, creencias, pensamientos o significados de los participantes, con la intención de comprenderlos e interpretarlos desde una perspectiva interna y subjetiva. Los datos verbales se transforman en texto, y una vez revisados, resumidos y organizados, se analizan cualitativamente, a diferencia de la información obtenida con los instrumentos cuantitativos que se trata estadísticamente.

Las investigaciones desarrolladas en el campo de la educación intercultural en España han girado fundamentalmente en torno a los enfoques cuantitativo y cualitativo. Respecto a las

investigaciones de enfoque cuantitativo, el diseño más habitual ha sido el descriptivo y el correlacional, predominando la investigación por encuesta, los estudios cuasi-experimentales y ex post-facto (Díaz-Aguado, 1993; Fresno, 1994; García Martínez, 1998; Merino y Muñoz, 1995; Pérez, 2003; Sanhueza y Cardona, 2009), mientras que las investigaciones experimentales han sido menos numerosas (Díaz-Aguado, 1994; Sánchez y Mesa, 1995). Los estudios de enfoque cualitativo han ido realizándose al mismo tiempo que los de enfoque cuantitativo, destacando el empleo del diseño de investigación etnográfica (Bartolomé, 1994; Del Arco, 1999; Fernández Enguita, 1996; Gil *et al.*, 2005; Giménez, 1997) para conocer la realidad de la educación intercultural.

## **1.2. Estudios sobre educación intercultural**

El fenómeno creciente de la escolarización del alumnado de origen inmigrante en las escuelas ha propiciado el aumento de investigaciones que se han centrado en el centro educativo como entorno donde se produce la interrelación entre culturas, en las percepciones y actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural presente en las aulas y, en menor medida, en el estudio de la competencia intercultural en el alumnado, que es precisamente el objeto de estudio de esta investigación.

A pesar de que los estudios sobre educación intercultural tienen una cierta tradición en el contexto internacional (Alred, Byram y Fleming, 2003; Banks, 1986, 1996, 2001; Gibson, 1976; Laferriere, 1985; Samuda y Crawford, 1986), en el caso de España las investigaciones sobre educación intercultural no comenzaron hasta fechas recientes (década de 1990), época en la que creció espectacularmente el interés por esta temática en nuestro país. De hecho, entre 1990 y 1994 se publicaron casi medio centenar de libros relacionados con la diversidad cultural, a los que se añadieron más de cien artículos publicados en revistas especializadas. Asimismo, proliferó la organización y celebración de congresos, seminarios y cursos. Este creciente interés por temas interculturales guardaba una relación directa con el crecimiento de la presencia de familias de origen inmigrante en España (Pérez, 2003).

Uno de los primeros ámbitos de estudio de la educación intercultural fue conocer el modo en que los sistemas educativos de los países occidentales realizaban la atención y el tratamiento de la diversidad cultural. En este marco, interesaba conocer cómo conjugar la fuerte tradición monocultural de estos sistemas con la heterogeneidad cultural sobrevenida. Los trabajos realizados en España sobre prácticas de educación intercultural (Abad, Cucó e Izquierdo, 1993; Aguado, 1991; Brotons, 1994; Carbonell, 1995;

Creus, 1994; Feroso, Castiello y Nieza, 1995; Rodríguez Rojo, 1995) ponían de relieve el reto que las instituciones educativas tenían que asumir para llevar a cabo una educación auténticamente intercultural, transmitir actitudes de tolerancia y respeto y ofrecer una enseñanza de calidad basada en los principios de igualdad y justicia social. Puig y Moreno (1991) se cuestionaban si realmente la sociedad española y la institución escolar estaban preparadas para acoger en las aulas a alumnado de nacionalidades y culturas tan distintas a la predominante. También se preguntaban si los docentes estaban preparados para integrar en los programas educativos la dimensión pedagógica intercultural, si existía una formación permanente para que los docentes pudieran hacer frente a las necesidades surgidas, así como qué perspectivas ofrecía la reforma educativa de entonces (LOGSE, 1990) para tratar educativamente la diferencia étnica, cultural, lingüística y social. La respuesta a estas cuestiones fue muy interesante. Puig (1991) llegó a la conclusión de que la sociedad española no se había visto confrontada como las sociedades industriales del norte de Europa a un fenómeno migratorio semejante y, por consiguiente, los docentes no poseían generalmente una actitud y una formación intercultural adecuada para impartir un currículo inclusivo respetuoso con la diversidad cultural. Tampoco las leyes educativas del momento proporcionaban

orientaciones y planteamientos claros para organizar la acción educativa.

En estos primeros momentos, los conocimientos, las habilidades y las actitudes interculturales en el alumnado parecían no interesar demasiado a los investigadores, los cuales dirigían sus esfuerzos hacia planteamientos más institucionales del currículo intercultural y a la formación docente que a realizar valoraciones sobre la competencia intercultural en el alumnado. Esta tendencia cambió en parte con los estudios de Calvo (1993) que se encargó de analizar las actitudes de solidaridad y xenofobia de los estudiantes de educación secundaria españoles ante los pueblos y culturas mediante la realización de una encuesta escolar. Se trataba de un diagnóstico sincrónico y evolutivo de las actitudes de los jóvenes ante otras culturas, continuación de otro llevado a cabo en 1986.

Dos instituciones públicas iniciadoras de la promoción de investigaciones y estudios sobre educación intercultural fueron la antigua Dirección General del Instituto Español de Migración (dependiente del Ministerio de Trabajo) y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), dependiente del Ministerio de Educación. Las investigaciones que financiaron se centraron en el estudio de las condiciones de escolarización de los hijos de

inmigrantes extranjeros del tercer mundo en las escuelas españolas y del alumnado de etnia gitana en relación a su incorporación al sistema educativo formal y los prejuicios asociados a la misma.

Los estudios sobre la minoría étnica gitana tienen una larga y consolidada tradición en España. Aunque sin la etiqueta de “intercultural” se han tratado, con más o menos rigor, y esporádicamente las dificultades que ha ido atravesando este colectivo hasta incorporarse a las escuelas. Asociaciones, colectivos y ONGs hicieron en su momento diferentes aportaciones para su escolarización e integración. Así, en 1991, el CIDE a través de la convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa financiaba un proyecto de educación intercultural (Muñoz, 1993) sobre la minoría étnica y cultural gitana. Partiendo de un análisis de los conceptos, teorías y modelos de educación intercultural, este trabajo pretendía establecer unas líneas de actuación que pudieran orientar los proyectos educativos y curriculares de los centros que atendieran a alumnos de diferentes culturas. Después siguieron otros proyectos como el de Fernández Enguita (1996), que analizaba las causas y el modo en que se produce la colisión entre la cultura gitana y la cultura mayoritaria en las aulas, poniéndose de manifiesto el conflicto existente en los aprendizajes, ritmos y rutinas de unos y otros alumnos. El de Fresno (1994), fue otro estudio que evaluaba el

proceso de escolarización de los niños y jóvenes gitanos en España mediante una guía, elaborada a partir de seis variables: acceso a la escuela, adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares, interacción social en el aula, logros escolares en función del currículo, relación de la familia con la escuela y derecho a la diferencia.

La investigación relacionada con el alumnado inmigrante se inició casi al mismo tiempo que su presencia comenzaba a hacerse patente en las aulas españolas a principios de la década de los noventa. De esta manera, en 1992, el Ministerio de Educación y Ciencia emitió un informe titulado “La educación intercultural en España”, que ponía de relieve la necesidad de estudiar las implicaciones pedagógicas que la presencia de alumnado de origen extranjero en España tenía en los distintos niveles del sistema educativo, especialmente en las enseñanzas de primaria y secundaria. El CIDE promovió entre 1992 y 1997, como una de sus líneas prioritarias, proyectos de investigación para analizar el impacto y el tratamiento pedagógico de los flujos migratorios en los contextos educativos. Algunos de estos proyectos fueron dirigidos por Bartolomé (1994), Calvo (1993, 1995, 1997), Díaz-Aguado (1993, 1996), colectivo IOÉ (1996, 1997), Martín (1994) o Merino (1994), entre otros. Todas estas investigaciones pretendían

diagnosticar y evaluar la situación de las minorías étnicas y culturales en los contextos escolares y realizar propuestas de intervención para el logro de una educación intercultural.

Posteriormente, primera década del nuevo siglo, la investigación en educación intercultural se centró en el estudio de las actitudes del alumnado ante la presencia de minorías étnicas y culturales en los centros educativos. Según las conclusiones de Pérez (2003), las dificultades que presentan las minorías étnicas en las aulas se resumen en: desconocimiento de la lengua, bajos niveles de conocimientos iniciales, situaciones de desventaja social, escasa autoestima, tendencia a encerrarse en el pequeño grupo étnico marginal, actitudes de marginación por parte de los compañeros de la clase y refuerzo del sentimiento de rechazo por la sociedad o los medios de comunicación. Mientras tanto otras investigaciones (Grañeras, 1998; Murillo, 1995), señalaban que en la mayoría de los centros educativos la atención a la diversidad étnica o cultural era muy precaria. En general, la institución educativa no estaba preparada ni era sensible a las necesidades de estos chicos y trataban de adaptarlos a la cultura mayoritaria dominante desde enfoques asimilacionistas o compensatorios. Tampoco la competencia intercultural en el alumnado tenía mucho interés educativo.



## 2. Investigación en competencia intercultural

La literatura sobre investigación en competencia intercultural revela la existencia de un cúmulo considerable de trabajos centrados en definiciones y enfoques conceptuales en esta competencia (Byram, 1997; Deardorff, 2004; Gudykunst, 2005), hecho que demuestra que el desafío más importante en el campo de la competencia intercultural no es metodológico, sino conceptual. En este sentido, antes de hacer referencia a los estudios específicos relacionados con esta tesis doctoral hay que responder a dos cuestiones fundamentales: ¿cuáles son los componentes de la competencia intercultural? y ¿cómo es la estructura de esta competencia?

Respecto a la primera cuestión referida a los componentes de la competencia intercultural, Gudykunst (1998) indica que dos de sus componentes son las actitudes y las habilidades, ejemplificados en la empatía cultural, la acomodación a las diferencias interculturales, la flexibilidad en las nuevas situaciones culturales, la comunicación efectiva y la competencia en el uso del lenguaje. Ruben (1989) amplía a cuatro los componentes de la competencia intercultural: (1) actitudes u orientaciones, (2) empatía cultural e inteligencia emocional, (3) destrezas cognitivas (conocimientos) y (4)

comportamientos y encuentros interculturales. Otros autores (Deardorff, 2006; Hamilton, Richardson y Shuford, 1998; Spitzberg y Changnon, 2009) sintetizan las aportaciones de diferentes estudios e identifican tres componentes básicos de la competencia intercultural: conocimientos, habilidades y actitudes. Estos tres componentes, que han alcanzado el consenso mayoritario de los estudiosos, son los que se han tenido en cuenta en la presente tesis a la hora de abordar la competencia intercultural en el alumnado.

En cuanto a la segunda cuestión, relacionada con la estructura de la competencia intercultural, Van de Vijver (1997) apuesta por una interrelación de sus componentes, de acuerdo a:

- 1) *Input-output*. Se utiliza la influencia de los componentes interculturales para predecir la actuación.
- 2) Los componentes de la competencia intercultural se hallan interrelacionados y aparecen integrados en otras funciones psicológicas (e.g., las destrezas comunicativas tienen un componente más cognitivo que la empatía cultural).
- 3) La competencia intercultural se pone de manifiesto en un contexto de mediación. Los componentes de la competencia intercultural influyen en otras variables como la distancia cultural, la discriminación y el etnocentrismo.

Seguidamente se analizan los estudios sobre competencia intercultural en el alumnado, comenzando por los realizados en el contexto norteamericano para abordar a continuación, las investigaciones llevadas a cabo en España.

### **2.1. Perspectiva internacional**

Los estudios sobre competencia intercultural comenzaron en los EE.UU. en la década de 1950 en plena vigencia del enfoque asimilacionista, modelo adoptado por la educación multicultural para conseguir que los inmigrantes que desconocían la lengua del país de acogida se asimilaran a la mayoría mediante la adquisición de su lengua. En esta época surge el trabajo “Cuando los americanos viven en el extranjero” (Departamento de Estado de los EE.UU., 1955) que se puede considerar como el primer estudio sobre competencia intercultural en dicho país. En esos mismos años, Tewksbury (1957) estableció una de las primeras definiciones de competencia intercultural en su estudio “Características de una persona madura internacional”, trabajo que versaba sobre los requisitos que debía cumplir una persona para establecer relaciones de amistad con personas pertenecientes a otras culturas, y para lo cual necesitaba desarrollar una competencia intercultural, entendida

en términos de autoconciencia cultural, conciencia intercultural, voluntad de aprender manifestaciones de otras culturas y compromiso para hacer del mundo un lugar mejor.

En los años sesenta y setenta, los estudios sobre competencia intercultural venían a indicar que esta competencia se desarrollaba mediante la introducción de conceptos clave y el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural que se adquirirían mientras los estudiantes conviven en la nueva cultura y aplican estos conceptos y habilidades en situaciones reales. Del mismo modo, otros estudios realizados en esta época (Fisher, 1965; Lesley y Lesley, 1972; Lessing y Clarke, 1976) pusieron el énfasis en otro componente de la competencia intercultural, las actitudes, y la necesidad de su desarrollo efectivo para mejorar la interacción entre los estudiantes en contextos de diversidad cultural. Diversos autores (Katz, 1973; Williams y Edwards, 1969; Williams y Morland, 1976) realizaron investigaciones focalizadas en la reducción de actitudes negativas en el alumnado de educación primaria mediante el diseño de experimentos para la minimización de prejuicios raciales.

Por otro lado, Bennett y Bennett (1977) elaboraron un programa para el desarrollo de la competencia intercultural promovida por la Asociación del Patrimonio Americano y la

Universidad de Oregón. El programa se organizaba en tres cursos de fin de semana e iba dirigido al profesorado. El primer curso se centraba en la enseñanza y aprendizaje de nuevos contenidos culturales; el segundo formaba a los profesores en liderazgo y dinámicas de grupo; y el tercero les entrenaba para conseguir el aprendizaje intercultural de sus alumnos. El programa de formación de Bennett y Bennett se basaba en la idea de que los alumnos necesitan algún tipo de educación, formación y guía para llegar a ser interculturalmente competentes.

A finales de la década de los setenta, los estudios sobre competencia intercultural de Hammer, Gudykunst y Wiseman (1978) se centraron en el aspecto procedimental de dicha competencia, identificando tres habilidades generales para lograr la eficacia intercultural: (1) gestión del estrés psicológico en el encuentro con personas de otras culturas, (2) comunicación efectiva, y (3) establecimiento de relaciones interpersonales. Estas tres habilidades se complementaron con otras como la flexibilidad de comportamiento y la empatía intercultural, habilidades que igualmente se consideraban necesarias en la interrelación entre personas de culturas diversas.

En línea con las investigaciones realizadas a finales de los años setenta, los estudios de La Brack (1983) sobre competencia intercultural en el alumnado pusieron de manifiesto que el desarrollo de esta competencia requería el dominio de múltiples habilidades necesarias para interactuar de una manera apropiada con personas de otras culturas. Además, estos estudios, que analizaban la competencia intercultural desde un planteamiento holístico, mostraron, por un lado, la conveniencia de trabajar igualmente las dimensiones cognitivas y afectivas para el desarrollo de esta competencia y, por otro lado, concluyeron que la competencia intercultural en el alumnado podría ser más efectiva si se integraba en los programas de educación intercultural.

Bennett (1993) defendía la idea de que la competencia intercultural no es 'natural', sino que había que desarrollarla. En este sentido, la educación y la formación en comunicación intercultural constituyen a su modo de ver una oportunidad para cambiar el comportamiento del alumnado. Con los conceptos y destrezas desarrollados, se conseguiría que los estudiantes superasen el tradicional etnocentrismo y explorasen nuevas relaciones traspasando los límites culturales. Los beneficios educativos que proporciona el desarrollo de la competencia intercultural están bien documentados (Au y Kawakami, 1994; Ladson-Billings, 1995) y se

resumen en la habilidad para seleccionar inteligentemente el comportamiento o la acción a la hora de responder a los desafíos y cambios de la vida diaria, incluyendo las relaciones sociales y culturales.

La investigación posterior de Deardorff (2006) para describir la adquisición de la competencia intercultural reveló que se empieza con la adquisición de actitudes y, más tarde, se desarrollan las habilidades y los conocimientos. La formación de esta competencia es un proceso lento que precisa del respeto hacia otras culturas, la apertura al aprendizaje intercultural, la curiosidad y el descubrimiento de otras manifestaciones culturales.

En la actualidad, la investigación en competencia intercultural en el contexto internacional abarca un amplio espectro, desde estudios sobre mediación y resolución de conflictos asociados a la diversidad cultural hasta propuestas educativas para el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado, pasando por estudios sobre competencia comunicativa intercultural, sensibilidad intercultural y adaptación *cross-cultural* (Sinicrope, Norris y Watanabe, 2007). A pesar de que en estas investigaciones se profundice en cada uno de los componentes de la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes), todos estos

estudios coinciden en la importancia de abordarlos de manera conjunta para el tratamiento efectivo de la diversidad cultural en la sociedad, en general, y en los centros educativos, en particular.

## **2.2. El estado de la cuestión en España**

Los estudios sobre competencia intercultural en España han estado ligados a la producción investigadora desarrollada en el campo de la educación intercultural. En este sentido, de acuerdo con Aguado (2004), en el contexto español, se identifican cuatro ámbitos de investigación: competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo.

Las investigaciones sobre competencia intercultural parten de dos presupuestos básicos: (1) que los individuos pueden llegar a desenvolverse sin problemas dentro de una diversidad de culturas, sin renunciar a su identidad cultural y (2) que la reducción del prejuicio racial es posible y deseable. Los estudios en este ámbito se han centrado en dos temas de investigación: la identidad cultural y las actitudes hacia otras culturas.

La identidad cultural se refiere al grado en que una persona se siente conectada al propio grupo de referencia en el que ha crecido. Incluye una compleja combinación de factores, tales como



autoidentificación, sentido de pertenencia o exclusión, deseo de participar en actividades del grupo. La identidad cultural hace referencia a la socialización sociopolítica y económica, a las características biogenéticas derivadas de signos asociados al grupo cultural, a la socialización en creencias y valores (Jiménez-Frías, 2002).

La mayor parte de la investigación sobre competencia intercultural en el ámbito escolar se ha centrado principalmente en el estudio de las actitudes interculturales. En muchos de estos trabajos (Aguado, 1999; Bartolomé, 2000; Sales, 1996; Sánchez y Mesa, 1997) se han abordado las actitudes del profesorado hacia los alumnos de diferentes culturas y, sin menospreciar el valor de los datos obtenidos, hay que tener en cuenta que sus respuestas generalmente han estado influidas por una determinada conciencia ética y social. En el alumnado se ha estudiado bastante menos su competencia intercultural, con lo que se ha perdido una información valiosa para conocer cómo es la interacción entre los alumnos de diferentes culturas, así como cuál es la competencia intercultural que muestran en las situaciones de convivencia diaria en los centros educativos.

### **2.2.1. Investigación no experimental: estudios descriptivos y causales comparativos**

Soriano (1997) estudió la educación que se estaba llevando a cabo en contextos de diversidad cultural en la provincia de Almería. El objeto de la investigación fue describir la situación de los hijos de inmigrantes en las escuelas del poniente almeriense, analizando sus problemas específicos y las relaciones con otros compañeros, con el profesorado y con el propio centro educativo. A partir de una población de 124 alumnos/as de origen africano, se seleccionó una muestra de 33 niños y niñas de tres colegios públicos con mayor número de alumnos inmigrantes escolarizados. La metodología empleada fue de corte cualitativo, utilizando la entrevista en profundidad como técnica de recogida de datos. Los resultados revelaron diferentes valoraciones en las relaciones establecidas entre los compañeros de diferentes culturas. Así, sólo la mitad del alumnado autóctono afirmó llevarse bien con todos los compañeros, pero este porcentaje era menor (27%) en el caso del alumnado de origen inmigrante. No obstante, no se observaron situaciones de marginación y tanto el alumnado autóctono como el perteneciente a otra cultura elegían y rechazaban a sus compañeros para la realización de trabajos en clase indistintamente de su cultura. Respecto a la atención prestada por el profesorado, los alumnos de

origen inmigrante señalaron que los docentes nunca tenían en cuenta sus puntos de vista (33%), mientras que el alumnado autóctono contestó que “a veces” (78%).

El estudio de Aguado, Gil, Jiménez-Frías, Sacristán, Ballesteros, Malik y Sánchez (1999) tenía por objeto (1) delimitar el marco teórico desde el que abordar el tratamiento de la diversidad cultural en educación, (2) recoger información sobre las prácticas reales llevadas a cabo en los centros educativos y (3) establecer pautas de actuación referidas a la atención educativa del alumnado perteneciente a otra cultura. Los participantes en el estudio fueron 232 estudiantes, 55 docentes y 69 padres/madres de centros públicos de enseñanza primaria de ocho comunidades autónomas. Los resultados indicaron que los alumnos asociaban las diferencias culturales con diferencias religiosas, mientras que las opiniones negativas se dirigieron fundamentalmente hacia el alumnado de etnia gitana. Los profesores, por su parte, asociaron diferencias culturales con problemas de convivencia o malos resultados escolares y los padres, aunque la mayoría creían conveniente la necesidad de la convivencia y el respeto entre culturas, no se decantaban por relacionarse con personas de otras culturas. Una de las conclusiones más interesantes de este estudio fue la constatación de que la escuela fracasa en el desarrollo de la

competencia intercultural en el alumnado, entendida como un conjunto de habilidades comunicativas y sociales de intercambio, conocimiento e interés por las personas de culturas diferentes a la propia.

Otras investigaciones no experimentales en competencia intercultural se han centrado en el análisis de la identidad cultural en el alumnado. Así, en su estudio, Caballero (2000) se propuso conocer la construcción de la identidad cultural dentro de una escuela multicultural. Mediante técnicas cualitativas (estudio de caso, entrevista, observación participante o historia oral) se realizó un trabajo de campo con niños marroquíes pertenecientes a tres centros de enseñanza primaria de Barcelona. Los resultados de esta investigación revelaron la complejidad de la construcción de la identidad multicultural en un espacio donde conviven personas de diversos orígenes culturales, pero pusieron de relieve la necesidad de su desarrollo para solventar los conflictos y los problemas de integración emergentes del contacto entre personas de diferentes culturas.

La investigación de Massot (2003) tuvo por objeto estudiar el desarrollo de la identidad cultural en los hijos de inmigrantes. Para ello, se utilizó una muestra de jóvenes entre 17 y 22 años, hijos e

hijas de inmigrantes latinoamericanos (argentinos y uruguayos), emigrados desde muy pequeños y cuya escolarización se había realizado en Cataluña. Para la obtención de los datos, se emplearon técnicas cualitativas como la entrevista y los grupos de discusión. Los resultados del estudio revelaron el dilema en el que se encuentran los chicos/as inmigrantes de “segunda generación”. Por un lado, no pertenecen a la cultura de origen o no se sienten parte de ella y, por otro lado, tampoco son miembros legítimos de la sociedad de acogida. Por esta razón, este estudio concluye remarcando la necesidad de compatibilizar la identidad cultural con el sentimiento de múltiples pertenencias, para lo que resulta imprescindible desarrollar una competencia intercultural en todo el alumnado.

El objetivo del estudio de Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2000) era evaluar el grado de identidad étnica y de aculturación de adolescentes que viven en contextos multiculturales. A tal fin, las autoras diseñaron y administraron un cuestionario dirigido a jóvenes magrebíes escolarizados en centros públicos de Barcelona. Se tomó una muestra de 81 alumnos/as procedentes de 14 centros educativos y cuya edad oscilaba entre los 12 y los 14 años. Los resultados mostraron que el alumnado magrebí participante en la investigación tenía un nivel medio-alto de identidad étnica y unas

actitudes aceptables hacia otras culturas, pero, sin embargo, poseían un conocimiento bajo sobre otras culturas. En estos estudiantes, el grado de aculturación observado fue más bajo que el de identidad cultural.

La investigación de Jordán (2001) centrada en el componente actitudinal de la competencia intercultural mostró que las actitudes del alumnado hacia otras culturas están determinadas por las expectativas, que son creencias que se forman respecto a lo que se espera de cada alumno. Las conclusiones obtenidas en este estudio descriptivo pusieron de relieve que las expectativas que recaen sobre el alumnado inmigrante suelen ser bajas, debido a prejuicios previos de los propios alumnos y docentes, o a que se espera de ellos un rendimiento más bajo como consecuencia de un lenguaje menos rico o una motivación poco intelectual. Estas percepciones influyen en los alumnos de tal manera que se convierten en profecías que tienden a autocumplirse. Por ello, los alumnos participantes en el estudio pensaban que sus compañeros de origen inmigrante tenían una preparación o capacidad escolar escasa, así que estos últimos acababan asimilando que realmente no tenían una capacidad suficiente para alcanzar el éxito escolar. En esta misma línea, diversos estudios (Kleinfeld, 1973; Verbunt, 1994), concluyeron que una causa del fracaso escolar del alumnado

procedente de otros países era la poca relación existente entre las experiencias y las capacidades cultivadas en sus entornos culturales y las actitudes en el contexto escolar de acogida. De este modo, para Jordán, el problema de las actitudes negativas hacia los alumnos de otras culturas radica en la influencia silenciosa de las creencias que, una vez instaladas en los alumnos, se convierten en actitudes que determinan sus procesos de aprendizaje, implicación y autoestima escolar.

García y Moreno (2001) realizaron un estudio para conocer las condiciones en las que se producía la escolarización del alumnado de primaria y secundaria de origen inmigrante en la Comunidad de Madrid. El estudio descriptivo mostró unos resultados interesantes en relación con sus actitudes y habilidades interculturales que, según estos investigadores, variaban en función de la edad. Así, mientras que los niños más pequeños de educación primaria no mostraron ningún tipo de discriminación hacia sus compañeros pertenecientes a otras culturas diferentes a la mayoritaria, los alumnos mayores de 5º-6º de primaria y ESO manifestaron en mayor proporción actitudes racistas y xenóbofas, sobre todo, fuera de la escuela. Aunque la mayoría de los adolescentes no se declaraba racista, el 15% mostró un comportamiento hostil hacia los extranjeros y grupos étnicos

minoritarios. Los alumnos de educación primaria tenían amigos de otras culturas y se relacionaban dentro y fuera del colegio con ellos, pero conforme aumentaba la edad, la interacción disminuía y la competencia intercultural dejaba de desarrollarse.

Un estudio de Sarrate (2003) analizó asimismo las actitudes de los alumnos ante la diversidad cultural. El estudio se realizó en centros educativos de la Comunidad de Madrid y, al igual que en la investigación de García y Moreno (2001), los resultados obtenidos indicaron buenas actitudes hacia la escuela de los alumnos más pequeños, ausencia de actitudes racistas en la escuela, conducta relativamente estable hacia escuela, compañeros y familia, y valoraciones críticas de los demás de acuerdo a su comportamiento social, cívico, características físicas y respeto de normas. Como aspecto negativo, el estudio reveló que los alumnos no superaban estereotipos debido al arraigo de éstos en su escala de valores y en el mantenimiento de actitudes formadas desde bien pequeños.

El Defensor del Pueblo (2003) llevó a cabo una de las investigaciones más amplias y completas que se han realizado hasta la fecha a nivel nacional con el objetivo de analizar la realidad intercultural de los centros educativos españoles. Se diseñaron unos cuestionarios para obtener información sobre las opiniones,



actitudes y expectativas de los integrantes de la comunidad educativa hacia la escolarización del alumnado inmigrante. Del mismo modo, se pretendió averiguar qué relaciones se establecían entre el alumnado autóctono y el de origen inmigrante, qué obstáculos o dificultades se encontraban, qué progresos se habían realizado y qué iniciativas se consideraban más importantes.

Los resultados de esta investigación relacionados con las actitudes hacia la inmigración revelaron que la mayoría de los alumnos autóctonos mostraban una actitud positiva si se les preguntaba sobre el derecho de todos a la educación, pero se detectaron actitudes de rechazo cuando se trataba de compañeros de la misma clase. El alumnado extranjero mostró una actitud más favorable hacia la inmigración que el autóctono, basada en la consideración de este fenómeno como una experiencia positiva y enriquecedora.

Respecto a la opinión sobre la situación de los alumnos inmigrantes, el alumnado autóctono consideró, en mayor medida que el inmigrante, que en los centros educativos no se respetaban sus valores ni creencias. En general, los estudiantes no consideraron que hubiese problemas para la integración de compañeros que procedían de otros países y pensaban que la principal ventaja de

estar en el colegio con alumnos inmigrantes era aprender a respetar a los otros, mientras que para el inmigrante era aprender nuevos juegos y costumbres. El porcentaje de alumnos que estudiaban en centros con más del 30% de inmigrantes y que afirmaron que su centro era tolerante y respetuoso con sus valores y creencias fue superior al de los que hacían esta afirmación estando escolarizados en centros con un porcentaje menor de alumnado inmigrante.

La valoración de la convivencia escolar fue positiva, ya que la mayoría de los alumnos (autóctonos y de origen inmigrante) consideraron que había suficientes normas de organización y de convivencia en su centro. La mitad consideró que sus compañeros se portaban bien con ellos y los respetaban, aunque un 20% consideró que sus compañeros no les respetaban. La mayoría manifestó que los conflictos y las agresiones no eran frecuentes en los centros educativos, aunque los de origen africano percibían en mayor proporción que los latinoamericanos la existencia de conflictos y agresiones. La gran mayoría consideró que la responsabilidad en el origen de conflictos se repartía en partes iguales entre alumnos autóctonos y de origen inmigrante.

En cuanto a las relaciones entre el alumnado, la mayoría de los participantes en la investigación consideró que sus compañeros

eran amables y se portaban bien con ellos, siendo pocos los que consideraban que se portaban mal. La mayoría no tenía preferencias claras para elegir compañeros de juego o para realizar un trabajo, aunque cuando estas preferencias aparecían eran más marcadas entre los alumnos autóctonos que preferían compañeros de su mismo país.

Las conclusiones obtenidas en este estudio señalaban que el sistema educativo español había podido absorber sin dificultades extraordinarias el creciente volumen de alumnado inmigrante que se había ido incorporando a las aulas. Ahora bien, esta absorción había sido paralela a la disminución de alumnado autóctono, por lo que cabría preguntarse qué hubiera pasado si este alumnado autóctono se hubiera mantenido estable o si la opinión positiva que se tiene, en general, según esta investigación, se mantuviera en el futuro de continuar el actual ritmo de crecimiento de alumnado inmigrante. No obstante, a pesar de que la impresión general fuera positiva, no se pueden olvidar las dificultades a las que se enfrentaban un número significativo de centros educativos (generalmente públicos) que concentraban un elevado número de alumnado inmigrante, la mayoría de las veces en entornos socioeconómicos muy desfavorecidos.

Pérez (2003) analizó las actitudes de los escolares ante la llegada de inmigrantes en contextos sociales y educativos de Salamanca y concluyó que aunque poco a poco se iba tomando conciencia de la relevancia del fenómeno de la inmigración y se tomaban medidas para prevenir el racismo y acoger a las personas inmigrantes, todavía queda un largo camino para que la sociedad española viva un clima real de interculturalidad y de efectiva integración del colectivo inmigrante.

Un estudio más reciente de Sanhuesa y Cardona (2009), centrado en la sensibilidad intercultural, evaluó en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante su sensibilidad hacia sus compañeros de otras culturas. Los resultados revelaron la existencia de diferencias en sensibilidad intercultural en función del origen étnico, la edad y el género. También se constató una buena sensibilidad intercultural en los alumnos, pero asociada a una actitud pasiva hacia la interacción, por lo que las diferencias observadas entre grupos hacía aconsejable promover programas de intervención temprana para el desarrollo de habilidades específicas de la competencia intercultural. En este sentido, queda justificado emprender investigaciones para fomentar el desarrollo de una verdadera competencia intercultural en el alumnado desde las primeras etapas educativas.

### **2.2.2. Investigación cuasi-experimental: modelos y criterios de evaluación de programas de intervención intercultural**

Entre los primeros estudios cuasi-experimentales realizados en España puede citarse el realizado por Sales (1996) que elaboró una propuesta pedagógica para la formación de actitudes interculturales en alumnado de educación primaria y secundaria centrada en estrategias de participación activa y cooperación en el aula. La investigación se llevó a cabo en distintos centros educativos de Castellón mediante la utilización de una metodología cuasi-experimental. Los resultados obtenidos confirmaron que los alumnos participantes mejoraron significativamente sus actitudes hacia la diversidad cultural y, en particular, hacia la cultura árabe y cultura gitana. Asimismo, los profesores desarrollaron actitudes más positivas hacia la educación intercultural y la diversidad. Se concluyó que era necesario fomentar y promocionar las actitudes interculturales en todos los centros escolares para evitar las crecientes actitudes racistas y xenófobas mostradas por niños, jóvenes y adultos.

Por su parte, Sánchez y Mesa (1997) estudiaron las actitudes interculturales y la posibilidad de modificarlas a través de la intervención educativa en alumnado de educación secundaria en

Melilla. Se evaluaron las actitudes de tolerancia ante las diferencias individuales y las actitudes hacia la cooperación de los escolares de 12 a 16 años, teniendo en cuenta los contenidos establecidos en el currículum oficial de educación secundaria obligatoria. Igualmente, se elaboró un instrumento de evaluación de estas actitudes para ser utilizado por el profesorado de esta etapa y se planificó, puso en práctica y evaluó un programa de intervención encaminado a desarrollar actitudes positivas hacia otras culturas. Los resultados obtenidos tras la participación en dicho programa indicaron (1) una mayor sensibilización del alumnado hacia los compañeros de otras culturas, (2) una valoración positiva de las culturas, etnias y religiones existentes en Melilla, (3) un desarrollo de la capacidad crítica para identificar y solventar situaciones de discriminación e injusticia, y (4) una necesidad de incrementar la interacción entre las personas de diferentes culturas para mejorar la convivencia social.

El trabajo de García y Sales (1998) denominado “Formación de actitudes interculturales en la educación secundaria: un programa de educación intercultural” partía asimismo de la necesidad de diseñar programas educativos estructurados para desarrollar actitudes favorables hacia la diferencia cultural en el alumnado de esta etapa educativa. El programa incorporaba estrategias educativas de participación activa, aprendizaje cooperativo y

comunicación persuasiva. La contribución de este trabajo fue la aportación de una propuesta pedagógica que, desde un enfoque intercultural, pudiera generalizarse y contribuir a transformar progresivamente la sociedad española y la educación de todos los que en ella conviven.

Al mismo tiempo que se ha estudiado la competencia intercultural en el alumnado se han puesto en marcha diferentes investigaciones basadas en programas de intervención intercultural con la intención de mejorar los conocimientos, las actitudes y las habilidades del alumnado en contextos de diversidad cultural. Debido a que en la presente tesis además de determinar los conocimientos, las habilidades y las actitudes interculturales de los alumnos se implementa un programa para desarrollar dicha competencia hacia otras culturas, es oportuno recoger en este apartado algunos programas de intervención intercultural que se han realizado con similares planteamientos y que igualmente contribuyen a fundamentar el marco teórico de la investigación en educación intercultural.

La investigación de Lozano y García (1996) se centró en el estudio de la población gitana de un asentamiento de Sevilla. El objetivo de este estudio fue diseñar un programa de intervención que

paliase la problemática del proceso de escolarización de la población infantil gitana y su posterior retraso escolar. Se analizó la realidad y se detectaron problemas de escolarización y convivencia que sirvieron como base para elaborar un programa de intervención para reducir el absentismo escolar y la falta de interés por la escuela. Para desarrollar esta intervención se elaboraron materiales curriculares específicos.

Castellví (1999) elaboró un programa educativo de detección de prejuicios y estereotipos que se implementó en educación primaria y ESO. La finalidad del mismo era acabar con la idea generalizada y simplista de que el racismo es un conjunto de prejuicios fruto de la ignorancia y de la falta de conocimientos, argumento que sirve para justificar determinadas actitudes hacia el diferente. Por el contrario, el racismo y la xenofobia no dependen de la cantidad de conocimientos de una persona, puesto que el factor más importante es la actitud con la que los individuos se enfrentan a aquello que parece diferente o extraño. En este sentido, la existencia de las diferencias, unidas a prejuicios intergrupales, estereotipos y representaciones negativas transmitidas, puede contribuir a que las diferencias se vivan con hostilidad, creando una situación de confrontación, discriminación y exclusión hacia los otros. El programa de intervención pretendía ayudar a los alumnos a



identificar prejuicios y estereotipos, así como la toma de conciencia de los mismos, particularmente de aquellos que se transmiten desde la familia, los compañeros de clase o los medios de comunicación.

Essomba (1999) estableció una serie de criterios para valorar las aulas, los centros educativos y los programas interculturales (véase Figuras 3.2, 3.3 y 3.4). Estos criterios permitían constatar el grado de consecución de los objetivos de un programa intercultural.

**Figura 3.1**  
**Criterios para evaluar el tratamiento de la diversidad cultural en el aula**

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
El marco didáctico en el aula: ¿se concede atención a la expresión de la diversidad cultural?				
¿El clima de aprendizaje es respetuoso, reconoce y acepta las diversas culturas presentes en el aula, fomentando el respeto entre el alumnado?				
¿Es posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural? ¿Se permite que esta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente?				
¿Las programaciones y la selección de contenidos y materiales se efectúan con criterios de diversidad cultural?				
¿Se facilita la expresión oral de las vivencias culturales y los saberes prácticos del alumnado?				
¿El enfoque educativo que existe en el aula estimula aquellas metodologías que posibilitan las interrelaciones culturales?				
¿Los recursos metodológicos que se emplean permiten el tratamiento adecuado de la diversidad cultural?				
¿Se favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo que mejore el diálogo?				
¿En la resolución de conflictos se utiliza el diálogo crítico y el debate como medidas preferentes?				

*Fuente:* Essomba, M. A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó, pp. 30-31. Adaptación de la escala original.

**Figura 3.2**

**Criterios de evaluación de un centro culturalmente diverso**

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
¿El ambiente escolar del centro está abierto al hecho multicultural? ¿Se asume la defensa del pluralismo cultural y el compromiso contra la discriminación como rasgo de identidad?				
¿Existe conciencia de la realidad multicultural que acoge el centro por parte de todos los miembros de la comunidad educativa?				
¿El ambiente material del centro refleja la multiculturalidad o cultiva el diálogo intercultural?				
¿Existe una buena acogida del alumnado inmigrante cuando llega al centro?				
¿La valoración positiva de la diversidad cultural se transfiere a los diversos colectivos de la comunidad educativa?				
¿Existe una voluntad decidida por parte de la dirección de avanzar hacia la integración del alumnado inmigrante? ¿Cómo?				
¿Se facilita la relación de las familias del alumnado inmigrante con la escuela? ¿Participan estas familias en el AMPA?				
¿Se especifican referencias a la interculturalidad en el Proyecto Educativo de Centro? ¿Se vinculan los objetivos generales a la reflexión sobre la interculturalidad?				
¿Existe sensibilidad hacia la interculturalidad en los servicios ofertados por el centro?				
¿Se coordinan las actividades interculturales del centro con proyectos de actuación más globales (de carácter social, comunitario, etc.)?				

*Fuente:* Essomba, M. A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó, pp. 27-28. Adaptación de la escala original.

**Figura 3.3**

**Criterios para evaluar un programa intercultural**

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
¿Se orienta a fomentar el conocimiento y la vivencia de culturas que conforman el entorno social en el que se vive?				
¿Se dirige al desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado?				
¿Se contempla la eliminación del racismo, de los prejuicios y de los tópicos culturales potenciando el sentido crítico en el alumnado?				
¿Se fomenta el valor positivo de la diversidad cultural, valorando las aportaciones que las otras culturas hacen sobre la propia?				

**Figura 3.3 (continuación)**

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
¿Se pretende la mejora del autoconcepto del alumnado, especialmente del perteneciente a la/s cultura/s minoritaria/s?				
¿Se potencia la convivencia y el intercambio entre el alumnado culturalmente diferente (descubriendo semejanzas culturales, incentivando aprendizajes, capacitando para resolver conflictos)?				
¿Los recursos metodológicos que se emplean permiten el tratamiento adecuado de la diversidad cultural?				
¿Se favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo que mejore el diálogo?				
¿En la resolución de conflictos se utiliza el diálogo crítico y el debate como medidas preferentes?				

*Fuente:* Essomba, M. A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó, p. 33. Adaptación de la escala original.

Vega (2000) diseñó un programa de apoyo para poblaciones en situación de desventaja sociocultural afectadas por el fracaso escolar. Los objetivos del programa eran (1) desarrollar actitudes y habilidades que apoyaran capacidades (perceptivas, cognitivas, comunicativas, afectivas, motivacionales o sociales) de los alumnos en situación de desventaja sociocultural y (2) elaborar una propuesta de actividades curriculares para la prevención del fracaso escolar en este alumnado. Para alcanzar los logros esperados con este programa, se debían introducir una serie de estrategias tanto en los centros educativos (aprendizaje cooperativo, unidades didácticas específicas adaptadas a la diversidad de culturas, intervención del profesor técnico de servicios a la comunidad), como en el trabajo

con las familias (reuniones periódicas, implicación a los padres en actividades del centro, mediación de los servicios sociales).

Por último, el estudio de Malik (2003) se centró en el análisis de los programas de intervención para la adquisición de una competencia intercultural. Este estudio puso de manifiesto la necesidad de que los programas estuvieran incluidos dentro del currículo, con el objeto de conseguir el desarrollo de la eficacia intercultural, la comprensión de las diferencias y el respeto hacia la diversidad. Se pretendía, por tanto, evitar la descontextualización de estos programas o el reduccionismo a simples muestras del folclore cultural del alumnado. En esta investigación se aportaban un conjunto de indicadores para evaluar la competencia, así como las actividades y recursos para abordar el desarrollo de la misma, adaptados de Harewood-Jones y Foster (1998) al contexto español y adecuados a los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Los indicadores de logro de la eficacia intercultural, tanto en el nivel de enseñanza primaria como en secundaria, fueron: conocer mejor la propia cultura, ser consciente de la validez de culturas diferentes a la propia, adquirir habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces, identificar pautas comunicativas y conductas que provocan actitudes discriminatorias, demostrar conocimiento acerca de características y códigos utilizados en otras culturas.

La mayoría de los estudios realizados sobre competencia intercultural en el alumnado se han preocupado más en describir la realidad intercultural de las aulas que en tratar de explicar dicha realidad (Rodríguez, 2009). En este sentido, se han realizado fundamentalmente estudios descriptivos y causales comparativos, pero escasean aquellos de tipo cuasi-experimental en los que, a través de la implementación de planes de intervención, se incida en el desarrollo directo de la competencia intercultural. Del mismo modo, apenas existen investigaciones centradas en el diseño, desarrollo y evaluación de programas interculturales, que hayan tratado de abordar el desarrollo de dicha competencia en sus tres componentes. Generalmente, las investigaciones sobre evaluación de programas interculturales han puesto su atención en la mejora de las actitudes en el alumnado, pero sólo unas pocas han abordado la puesta en marcha de programas para el desarrollo de una competencia intercultural, integrando actitudes, conocimientos y habilidades interculturales.

### **3. Técnicas e instrumentos de evaluación de la competencia intercultural**

Toda evaluación es inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, al inicio y al final de un proceso de intervención

intercultural, tal y como se ha hecho en la presente tesis, se debe prestar atención al punto de partida para determinar los niveles de adquisición de los aprendizajes del alumnado. Evaluar una competencia consiste en valorar en una situación determinada el uso que los alumnos hacen de los aprendizajes realizados. En el caso de la evaluación de la competencia intercultural, la situación donde transcurre el proceso de enseñanza es un contexto caracterizado por la diversidad cultural en el que los alumnos deben poner en marcha sus aprendizajes, demostrando de esta manera, si son competentes en materia intercultural.

A pesar de los esfuerzos realizados por numerosos investigadores (Byram, Nichols y Stevens, 2001; Deardorf, 2004; Fantini, 2000; Humphrey, 2007; Wiseman y Koester, 1993) no existe un consenso claro respecto a lo que debería ser el foco de evaluación de la competencia intercultural, un hecho que también se comprueba en la revisión de las herramientas de evaluación de la educación intercultural. Así, se pueden encontrar instrumentos que evalúan las habilidades interculturales, pero otros las entienden como un subcomponente de la competencia intercultural, o mientras que algunos instrumentos evalúan los aspectos lingüísticos y culturales, otros hacen lo contrario. Ante esta situación, la SIETAR (Asociación para la Educación Intercultural, Formación e

Investigación) organizó un conjunto de talleres para examinar y compartir los diferentes puntos de vista y llegar a diferentes acuerdos en la materia. Entre los primeros acuerdos se determinó que los conocimientos, habilidades y actitudes hacia otras culturas eran componentes relevantes para el desarrollo de la competencia intercultural, que la competencia intercultural requiere de un conjunto complejo de destrezas que deben ponerse en marcha mediante una interacción lingüística y cultural y que esta competencia precisa de un proceso de desarrollo.

Deardorff (2004) plantea una serie de cuestiones previas referidas a la evaluación de la competencia intercultural:

- 1) ¿Se ha concretado el término de competencia intercultural partiendo de las definiciones proporcionadas por la literatura?
- 2) ¿Qué herramientas y metodologías dispone el evaluador?
- 3) ¿Qué se debe evaluar?
- 4) ¿Cuál es el contexto de evaluación?
- 5) ¿Cuál es el propósito de la evaluación?
- 6) ¿Qué resultados se esperan? ¿A quién beneficia la evaluación?
- 7) ¿Se han desarrollado unos indicadores específicos para la evaluación de la competencia intercultural?

8) ¿Qué logros de los participantes se deben considerar en la evaluación de la competencia intercultural?

La respuesta a estas preguntas ofrece una idea del arduo trabajo que constituye la evaluación de la competencia intercultural. Además, existe otro desafío en cuanto a la implementación de planes para la evaluación de dicha competencia. Estos planes comienzan con la definición de competencia intercultural, el establecimiento de objetivos y la concreción de indicadores específicos de logro de la competencia dentro de un determinado contexto.

De acuerdo con Malik (2002), la evaluación de la competencia intercultural se realiza en cada uno de sus componentes básicos (conocimientos, habilidades y actitudes), complementados con los valores que forman parte de una determinada sociedad y que son compartidos por los numerosos grupos sociales que la componen. Así, el *conocimiento intercultural* es la interiorización de la información acerca de las costumbres, folclore, tradiciones y producciones de los grupos culturales que conviven en un mismo entorno como puede ser el centro educativo, el barrio o la ciudad y que incluye el conocimiento acerca de otras personas, de cómo se ven a sí mismas, de los procesos generales de interacción social, y



de cómo afectan a todo lo anterior. Saber aspectos culturales del otro favorecerá, sin duda, las interrelaciones y el estrechamiento de lazos entre el alumnado. La *habilidad intercultural* es la destreza que permite al individuo movilizar los conocimientos y los aprendizajes alcanzados de acuerdo a un conjunto de valores. La habilidad tiene que ver con la interacción y el aprendizaje de nuevos conocimientos acerca de otra cultura y la destreza de poner en práctica estos conocimientos en situaciones reales de comunicación e interacción. La *actitud intercultural* se refiere a las disposiciones y forma de actuar en relación con los otros. La curiosidad, apertura y empatía, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas y que los valores, creencias y comportamientos son relativos, denotan actitudes positivas o favorables a la interacción cultural.

Las técnicas y estrategias generalmente utilizadas para la evaluación de la competencia intercultural han sido: los cuestionarios (preguntas abiertas, cerradas y semiabiertas, verdadero/falso, elección múltiple), el diálogo (entrevista, debate y discusión), actividades narrativas orales y escritas, actividades interactivas por parejas o en grupo, demostraciones y *role-plays*, o los tests.

De todas estas técnicas, a continuación se abordan los tests, una de las técnicas más utilizadas para medir la competencia

intercultural en el alumnado. En evaluación de la competencia intercultural existen diferentes tipos de test, cada uno con un propósito específico, ya que responden a necesidades variadas. En la Tabla 3.1 se recogen los distintos tipos y su utilidad.

**Tabla 3.1**  
**Tipos de test para evaluar la competencia intercultural**

Tipo	Objetivo
Preparación	Determinar la preparación para la experiencia intercultural.
Emplazamiento	Averiguar la compatibilidad con contextos culturales específicos.
Diagnóstico	Determinar los componentes de la competencia intercultural en los que son más fuertes los alumnos.
Aptitud	Constar el potencial de aprendizaje a partir de un conjunto de destrezas y conocimientos.
Actitud	Investigar la disposición hacia una cultura específica o a un grupo de gente determinado.
Criterio	Comparar un aspecto de la competencia intercultural con una norma de referencia de una población o grupo.
Aptitud bilingüe	Determinar la habilidad relativa de una persona con dos lenguas o culturas.
Formativo	Medir el progreso de desarrollo de la competencia intercultural.
Estandarizado	Medir los avances de una persona de acuerdo al criterio de una población o grupo que sirve como norma.

*Fuente:* Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence. En D.K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 462-463.

De acuerdo a las aportaciones de Fantini (2009), a continuación se resumen los tests más empleados para la evaluación de la competencia intercultural (véase Tabla 3.2), así como una breve descripción de los mismos.

**Tabla 3.2**  
**Relación de instrumentos de evaluación**  
**de la competencia intercultural**

Nombre	Objeto de medida	Descripción
ACTFL (Proficiency Scale & Guidelines)	Competencia en lengua extranjera.	Describe los niveles de competencia en lengua basados en los cinco niveles originales establecidos por el Instituto de servicios extranjeros de EE.UU.
Assessment of Intercultural Competente (AIC)	Competencia intercultural.	Se usa para la auto-evaluación y la evaluación de los alumnos y profesores en competencia intercultural, incluida la competencia en lenguas.
Assesment of Language Development (ALD)	Desarrollo de la lengua extranjera.	Evalúa la competencia en lengua extranjera, aportando indicadores normativos, formativos y sumativos.
Australian Second Language Proficiency Ratings (ASLPR)	Competencia en una segunda lengua.	Sitúa la competencia en una segunda lengua en una escala de cero al conocimiento de un nativo.
Behavioral Assesment Scale for Intercultural Communication (BASIC)	Comportamiento hacia otras culturas.	Identifica las destrezas y habilidades de comportamiento hacia otras culturas.
Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI)	Disposición personal a las experiencias de transformación.	Estudia los procesos de desarrollo, afectivos y atribucionales e identifica creencias y valores.
Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI)	Potencial individual para la adaptación hacia otras culturas.	Evalúa el potencial individual para la adaptación hacia otras culturas basado en la creencia de que los individuos que se adaptan a otras culturas comparten sentimientos comunes y percepciones.
Cross-Cultural Asesor (CCA)	Comprensión de uno mismo y de los demás.	Mejora la comprensión individual y colectiva y promueve actitudes positivas hacia la diversidad cultural.

**Tabla 3.2 (continuación)**

Nombre	Objeto de medida	Descripción
Cross-Cultural Sensitive Scale	Sensibilidad hacia otras culturas.	Mide la sensibilidad hacia otras culturas en el contexto canadiense.
Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire (CCSAQ)	Competencia hacia otras culturas.	Diseñado como apoyo a los servicios que trabajan con niños con dificultades y sus familias en la auto-evaluación de su competencia hacia otras culturas.
Culture in the Workplace Questionnaire	Perfil cultural personal.	Proporciona entendimiento sobre uno mismo para comprender mejor las preferencias culturales.
GAP Test: Global Awareness Profile	Conocimiento del mundo en áreas específicas.	Revela el conocimiento cultural que una persona tiene en diferentes campos.
Intercultural Competence Assessment (INCA)	Competencia intercultural.	Herramienta de diagnóstico y de evaluación de la competencia intercultural.
Intercultural Competence Questionnaire	Alfabetización.	Auto-evaluación de la competencia intercultural entendida como alfabetización.
Intercultural Competency Scale	Eficacia intercultural.	Mide la eficacia intercultural en estudiantes extranjeros.
Intercultural Development Inventory (IDI)	Orientación hacia las diferencias culturales.	Instrumento diseñado para medir la competencia intercultural a partir de la orientación hacia las diferencias culturales.
Intercultural Living and Working Inventory (ILWI)	Habilidades interculturales.	Es una herramienta que ayuda a identificar las habilidades interculturales.
Intercultural Readiness Check (IRC)	Habilidades interculturales.	Evalúa las habilidades interculturales en las áreas de sensibilidad, comunicación, liderazgo y gestión.

*Fuente:* Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence. En D.K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 466-471.

Los anteriores tests, diseñados en lengua inglesa y aplicados fundamentalmente en el ámbito anglosajón, evalúan distintos aspectos de la competencia intercultural, pero no miden específicamente y de manera conjunta los tres componentes de la competencia intercultural estudiados (conocimientos, habilidades y actitudes hacia otras culturas). Por este motivo, se optó por utilizar y adaptar el instrumento MCI (Medición de Competencias Interculturales) de Blasco, Bueno y Torregrosa (2004) que, además de estar diseñado para el contexto español, es el que más se ajusta a los propósitos de la presente investigación.

El cuestionario MCI consta de 60 ítems, repartidos en tres bloques (conocimientos, habilidades y actitudes), con 20 ítems cada bloque. El alumnado elige una opción de respuesta en una escala tipo Likert de cuatro puntos que mide el grado de acuerdo (1 = *Nunca*; 2 = *En ocasiones*; 3 = *Regularmente*; 4 = *Siempre*) con el contenido de los ítems. Las puntuaciones próximas a cuatro puntos en los diferentes componentes de la competencia intercultural evaluados se interpretan como un desarrollo adecuado de dicha competencia en el alumnado.

La evaluación de los distintos componentes interculturales se efectúa de acuerdo al grado de desarrollo de los mismos y nunca

calificando su nivel de desarrollo de manera directa. Esto implica que no existe una nota de competencia intercultural, sino un pequeño informe sobre su grado de adquisición. Así, la evaluación del alumnado tiene un doble efecto: por un lado, la introducción de mejoras en su proceso de aprendizaje una vez que el estudiante es consciente del grado de desarrollo de su competencia intercultural y, por otro lado, sirve de estímulo y punto de partida para la planificación de programas de intervención que contribuyan al incremento de la competencia intercultural en el alumnado.

### **Síntesis**

Investigar en educación intercultural tiene una gran trascendencia en la sociedad actual caracterizada por una creciente diversidad cultural. Sin embargo, dicha investigación es relativamente reciente en el contexto educativo español. La proliferación de estas investigaciones ha ido paralela al aumento de la presencia en los centros educativos de alumnado procedente de otras culturas y a la necesidad de conocer cómo se estaba produciendo su incorporación al sistema educativo y cómo eran las nuevas relaciones que se establecían entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante. A pesar de que la investigación ha ido en aumento, apenas existen estudios diagnósticos y evaluativos de la

competencia intercultural, particularmente en alumnado de educación primaria, hecho que ha determinado la realización de la presente investigación. Para completar la fundamentación teórica de la presente tesis, a lo largo de este capítulo se han recogido las principales líneas de investigación en educación intercultural, los programas de intervención intercultural y los trabajos empíricos más destacados sobre este tema, haciendo especial hincapié en los estudios sobre competencia intercultural. Sólo a partir del análisis e investigación de esta competencia es posible elaborar y planificar propuestas de intervención que permitan disminuir las frecuentes predisposiciones negativas de los alumnos que se producen en la escuela como reflejo de lo que sucede en otros contextos sociales. El objetivo principal es desarrollar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia los alumnos de otras culturas y una convivencia social más tolerante e integradora que supere los conflictos y que enriquezca tanto a las personas inmigrantes como a las autóctonas.



**PARTE II**

**Método, diseño y desarrollo de la investigación**

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





## Capítulo 4

### Método

---

#### Introducción

El propósito de la presente tesis fue diagnosticar la competencia intercultural en alumnado de educación primaria, así como diseñar y evaluar un plan de intervención para el desarrollo de dicha competencia. Partiendo de la realidad observada en los centros educativos, en los que la presencia de alumnado originario de otras culturas es cada vez más patente, se configura un nuevo marco de relaciones entre el alumnado autóctono y el de origen inmigrante que puede dar lugar a la aparición de problemas de convivencia e integración escolar. La interacción entre grupos culturalmente distintos se produce tan pronto como se inicia la escolarización. Es a estas edades cuando tienen lugar los primeros procesos socializadores y el encuentro entre diferentes culturas. Por

este motivo, se hace necesario desde las primeras etapas educativas desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con compañeros de culturas diversas. Dichas capacidades les ayudará a su vez a solventar conflictos y a superar actitudes estereotipadas en las sociedades actuales multiculturales. Las demandas existentes en los contextos escolares caracterizados por la diversidad cultural corroboran esta necesidad de ofrecer al alumnado una formación intercultural que les capacite para afrontar los retos culturales de la sociedad actual (Pérez Juste, 2005).

El colegio de educación primaria en el que se desarrolla la presente investigación ejemplifica un centro educativo culturalmente diverso. En este sentido, se trata del colegio con el mayor porcentaje de alumnado extranjero de la localidad en la que se realizó el estudio. En los últimos años, dicho centro ha experimentado una transformación en su composición cultural, tradicionalmente homogénea. En esta nueva situación, la investigación de la realidad intercultural del centro puede contribuir a detectar problemas de convivencia asociados a la falta de entendimiento entre el alumnado de diferentes culturas, a mejorar las interrelaciones de los estudiantes de distintas culturas y a desarrollar en éstos una competencia intercultural que favorezca la cohesión social y cultural del centro educativo, en general, y del alumnado, en particular.

En este capítulo se concreta la metodología y el procedimiento metodológico seguido. Para llevar a cabo la investigación, en primer lugar, se presenta el enfoque y diseño metodológico. En segundo lugar, se describen las características del contexto y del alumnado que participó en la investigación. En tercer lugar, se definen las variables y se describe el instrumento empleado para su medición, así como las formas de control sobre las mismas. En cuarto lugar, se detallan las fases del proceso y el procedimiento seguido en cada una de ellas. Por último, se concluye con la descripción del proceso de análisis de los datos teniendo en cuenta la naturaleza de los objetivos del estudio.

### **1. Objetivos y formulación de hipótesis**

El propósito del estudio (diagnosticar la competencia intercultural en el alumnado participante en la investigación y evaluar el plan de intervención diseñado para el desarrollo de dicha competencia) determinó el establecimiento de los siguientes objetivos e hipótesis de investigación.

1) Identificar el nivel de competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) en el alumnado de 2º y 3º ciclo de educación

primaria escolarizado en un centro culturalmente diverso y determinar las necesidades existentes.

2) Diseñar un plan de desarrollo de dicha competencia adaptado a las necesidades detectadas.

3) Evaluar el efecto del plan de intervención diseñado en función de (a) la modalidad de intervención y el ciclo y (b) la modalidad de intervención y el género teniendo en cuenta, asimismo, la opinión y el grado de satisfacción del alumnado.

Respecto a la evaluación del plan de intervención en función del ciclo, se sometieron a prueba las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1. El alumnado asignado al grupo experimental desarrollará un nivel de competencia intercultural estadísticamente significativo más alto en conocimientos, habilidades y actitudes que el del grupo control.
- Hipótesis 2. El nivel de desarrollo de la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) será significativamente más alto en alumnado de 3º ciclo que en el de 2º ciclo.

- Hipótesis 3. Independientemente del ciclo, el alumnado del grupo experimental obtendrá puntuaciones estadísticamente significativas más altas en competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) que el alumnado del grupo control.

En cuanto a la evaluación del plan en función del género, se formularon las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1. El alumnado del grupo experimental desarrollaría un nivel de competencia intercultural más alto en conocimientos, habilidades y actitudes que el que obtendría el grupo control.
- Hipótesis 2. El nivel de desarrollo de la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) sería significativamente más alto en alumnado de género masculino que en el de género femenino.
- Hipótesis 3. Independientemente del género, el alumnado del grupo experimental obtendría puntuaciones estadísticamente significativas más altas en competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) que el alumnado del grupo control.

## 2. Enfoque y diseño de investigación

El enfoque de una investigación puede definirse como el modo de acercamiento del investigador al fenómeno analizado. Dados los objetivos de este estudio, para esta investigación se adoptó un enfoque cuantitativo que fue complementado con técnicas de recogida de datos cualitativas como la entrevista. El enfoque cuantitativo se caracteriza por ser explicativo, predictivo y de control, y su objetivo principal es el de revelar por qué suceden los fenómenos a través de las evidencias observadas, la recopilación de datos y el análisis de los mismos. Los métodos cuantitativos utilizan procedimientos de medida fiables y válidos que proporcionan datos numéricos susceptibles de ser analizados a través de técnicas estadísticas, con lo cual el investigador consigue que los resultados presenten objetividad (Bisquerra, 2004).

Todo enfoque y método de investigación viene guiado por un plan de acción que es el diseño (Jiménez Fernández, López-Barajas y Pérez Juste, 1998). En esta investigación se han utilizado básicamente dos tipos de diseño. Para el primer objetivo de investigación, identificar el nivel de competencia intercultural en alumnado de educación primaria, se escogió un diseño no experimental descriptivo mediante encuesta. Este tipo de diseño es

propio de la metodología cuantitativa y se emplea para describir de manera cuidadosa la realidad educativa abordada. Estos diseños suelen emplearse en las primeras etapas de una investigación, dado que proporcionan hechos y datos que preparan el camino o sientan las bases para intervenciones posteriores (Bisquerra, 2004). El diseño de encuesta fue longitudinal pues la competencia intercultural en el alumnado se midió antes y después de la intervención para poder comparar los cambios experimentados.

Respecto al segundo objetivo, diseñar un plan de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado, se procedió a realizar, en primer lugar, una valoración basada en criterios de los resultados obtenidos de la competencia intercultural. En segundo lugar, se administró el cuestionario CIAP (Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria) a un total de 187 alumnos/as de segundo y tercer ciclo de educación primaria de un colegio público para conocer su nivel de competencia intercultural y, a partir del análisis de las necesidades detectadas, se esbozó el plan de intervención. Por último, la evaluación del efecto del programa de intervención se analizó en función de: (a) la modalidad de intervención y el ciclo, y (b) la modalidad de intervención y el género. Se optó por un diseño factorial de dos variables independientes que al ser empleado en la escuela con grupos naturales puede considerarse un cuasi-



experimento (Kerlinger, 2002). Como se dijo con anterioridad, los diseños cuasi-experimentales proporcionan un control razonable sobre la mayor parte de las fuentes de invalidez y, a pesar de que no garantizan un nivel elevado de validez interna y externa como ocurre con los diseños experimentales, sí que ofrecen un grado de validez suficiente, por lo que suelen emplearse en las investigaciones educativas. Si bien el investigador en este tipo de diseño no puede hacer una asignación puramente al azar de los participantes a las condiciones experimentales, puede controlar cuándo llevar a cabo las observaciones, cuándo aplicar la intervención y cuáles de los grupos recibirá las modalidades diferentes de intervención.

Este diseño permitió establecer los efectos causales de las variables independientes sobre las variables dependientes y permitió un mayor control de las fuentes de validez interna. El investigador maneja al menos dos grupos de sujetos, ya establecidos, a los que administra un pretest, después suministra un tratamiento y, por último, administra el posttest a ambos grupos, con la idea de comparar los resultados. Debido a que en este tipo de diseño la validez interna está amenazada por las diferencias iniciales de los grupos respecto a la variable dependiente, se comprobó previamente la equivalencia de los grupos antes de la intervención. Así, en este estudio se ha tenido en cuenta este condicionante,

realizándose el cuasi-experimento en grupos con características similares en cuanto a tamaño (grupo experimental,  $n = 94$ ; grupo control,  $n = 93$ ), ciclo (segundo ciclo,  $n = 96$ ; tercer ciclo,  $n = 91$ ) y género (varón,  $n = 90$ ; mujer,  $n = 97$ ). El control de la variable dependiente, competencia intercultural, se realizó tomando como medida de ajuste una covariable, en este caso, el nivel de competencia intercultural inicial de cada uno de los participantes.

El diseño factorial empleado fue un  $2 \times 2$  de dos variables independientes actuando a dos niveles cada una de ellas. La primera de las variables independientes fue la modalidad de intervención (experimental vs. control) y la segunda, el ciclo (2º vs. 3º). En la Tabla 4.1 se muestra un esquema del diseño experimental utilizado en este estudio.

**Tabla 4.1**  
**Diseño experimental**

Grupos	Pretest	Tratamiento	Postest	
<b>Experimental</b> $n = 94$ 2º ciclo 3º ciclo	Asignación al azar	Competencia intercultural (conoc., hab. y actitudes)	Plan de intervención, con actividades interculturales semanales	Competencia intercultural (conoc., hab. y actitudes)
<b>Control</b> $n = 93$ 2º ciclo 3º ciclo	Asignación al azar	Competencia intercultural (conoc., hab. y actitudes)	Currículo ordinario sin actividades interculturales específicas	Competencia intercultural (conoc., hab. y actitudes)

Este mismo diseño 2 x 2 fue utilizado para analizar el efecto del plan en función de la modalidad de intervención (experimental vs. control) y el género (varón vs. mujer). El punto fuerte de estos diseños es que permiten analizar el efecto principal de cada una de las variables independientes solas y en interacción, es decir, cómo actúa una en presencia de la otra.

El diseño factorial 2 x 2 dio lugar a cuatro grupos, tal y como se aprecia en la Tabla 4.1 (experimental, 2º ciclo, experimental, 3º ciclo, control 2º ciclo y control 3º ciclo). El impacto del plan se analizó sobre la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) tras seis meses de implementación del programa.

### **3. Contexto y participantes**

La ubicación geográfica de Castilla-La Mancha, situada en el centro de la península, ha favorecido la recepción de población inmigrante debido a su proximidad con Madrid y la Comunidad Valenciana, la primera y la tercera región, respectivamente, con más número de familias inmigrantes en España (INE, 2008). En el curso 2007-2008, periodo en el que se realizó la presente investigación, Castilla-La Mancha contaba con 330.504 alumnos/as, de los cuales 33.815 eran extranjeros (10%), procedentes principalmente del este

de Europa (Rumanía, 9.334 alumnos/as, 28%), norte de África (Marruecos, 6.468, 19%) e Hispanoamérica (Ecuador, 3.656, 11%; Colombia, 2.371, 7%). La mayoría de los estudiantes extranjeros se concentraba en la provincia de Toledo, la más cercana a Madrid, con 13.221 (39%), si bien Albacete fue la provincia de Castilla-La Mancha que experimentó un mayor aumento de alumnado de origen inmigrante en los últimos cinco años (Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, 2008).

La investigación que se describe en esta tesis se llevó a cabo en Almansa. Esta localidad se encuentra situada en el extremo más oriental de la provincia de Albacete, en el límite con las provincias de Valencia, Alicante y Murcia. La población en 2008 ascendía a 25.908 habitantes, de los que 1.777 (un 7% del total de la localidad) procedían de cincuenta nacionalidades diferentes, siendo las mayoritarias Ecuador (257, 14%), China (220, 12%), Colombia (216, 12%), Marruecos (148, 8%) y Bulgaria (133, 7%). En educación infantil y primaria, había 2.429 alumnos/as escolarizados, de los que 156 (6.5%) eran de origen inmigrante. Este alumnado se hallaba distribuido en los siete centros educativos de Almansa, cinco de titularidad pública y dos concertados. En la Tabla 4.2 se muestra la distribución de este alumnado en los diferentes colegios de la localidad.

**Tabla 4.2**  
**Distribución del alumnado de origen inmigrante por colegios**

Colegio	Titularidad	Nº alumnos/as de origen inmigrante	
		f	%
C-1	Público	42	28
C-2	Público	37	24
C-3	Público	30	20
C-4	Público	15	9
C-5	Público	14	8
C-6	Concertado	10	6
C-7	Concertado	8	5
<b>Total</b>		156	100

Para realizar la investigación, se escogió el centro con mayor porcentaje de alumnado inmigrante (C-1) con el propósito de disponer de un contexto escolar lo suficientemente diverso en cuanto a la presencia de diferentes culturas para profundizar en el fenómeno objeto de estudio.

El colegio donde se llevó a cabo la investigación se encuentra ubicado en un extremo de la localidad, próximo a un instituto de educación secundaria de reciente creación. El centro está enmarcado en un barrio en continua expansión y con población joven. Este hecho repercute en que todos los años el centro reciba una gran demanda de inscripciones y que en la mayoría de las aulas la ratio de alumnos sea elevado (23-25 alumnos). Es un colegio de titularidad pública y de doble línea, con niños escolarizados desde

los tres hasta los doce años. En la última década, se han instalado familias de origen inmigrante en la zona donde se ubica el centro, de tal modo que el número de alumnado perteneciente a culturas diferentes de la española se ha incrementado hasta alcanzar el 10%. Este elevado porcentaje, el mayor de toda la localidad, explica la pertinencia de realizar un estudio en este centro educativo.

### **3.1. Selección de los participantes**

Los participantes en el estudio fueron los alumnos/as del segundo y tercer ciclo de educación primaria del centro educativo escogido para esta investigación, seleccionados por disponibilidad. En el curso 2007-2008, año en el que se desarrolló el estudio, el centro tenía inscritos un total de 410 alumnos, de los cuales 42 (10%) eran alumnos de procedencia extranjera (PEC, 2008). La población de interés, que en este caso coincidía con la muestra, fue el alumnado de los ciclos 2º y 3º (cursos de 3º a 6º) por considerar, por un lado, que el alumnado de primer ciclo es menos consciente que el alumnado de mayor edad del tipo de relaciones que se establecen entre todos los compañeros que conviven a diario en el aula (Byram, Nichols y Stevens, 2001), y por otro lado, que es en esta franja de edad (entre los 8 y los 12 años) cuando empiezan a aflorar los prejuicios y estereotipos, que de no corregirse, perdurarán

en el tiempo. El número total de alumnado de 2º y 3º ciclo del centro ascendía a 187 (84% autóctono, 16% de origen inmigrante). El alumnado inmigrante ( $n = 30$ ) procedía en su mayoría de países latinoamericanos y norteafricanos como Ecuador, Marruecos y Colombia (10, 9 y 5 alumnos, 42%, 38% y 20%, respectivamente). A continuación, se recoge en la Tabla 4.3 una relación del alumnado participante distribuido por curso y nacionalidad y en la Tabla 4.4 puede observarse la distribución de los alumnos participantes en el estudio según ciclo, edad y género.

**Tabla 4.3**

**Distribución del alumnado participante por curso y nacionalidad**

Alumnado participante	Curso	Alumnado autóctono		Alumnado extranjero		Nacionalidad del alumnado extranjero
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
23	3º A	18	<b>78</b>	5	<b>22</b>	2 Ecuador, 2 Colombia, 1 Marruecos
22	3º B	19	<b>86</b>	3	<b>14</b>	1 Colombia, 1 Ecuador, 1 Marruecos
25	4º A	21	<b>84</b>	4	<b>16</b>	1 Sáhara, 1 China, 1 Colombia, 1 Brasil
26	4º B	22	<b>85</b>	4	<b>15</b>	1 Colombia, 2 Ecuador, 1 Marruecos
22	5º A	18	<b>82</b>	4	<b>18</b>	2 Ecuador, 2 Marruecos
23	5º B	20	<b>87</b>	3	<b>13</b>	2 Marruecos, 1 Ecuador
23	6º A	19	<b>83</b>	4	<b>17</b>	1 China, 1 Bulgaria, 1 Rumanía, 1 Sáhara
23	6º B	20	<b>87</b>	3	<b>13</b>	1 Ecuador, 2 Marruecos
<b>Total</b>	187	157	<b>84</b>	30	<b>16</b>	

**Tabla 4.4**  
**Distribución del alumnado participante por ciclo, edad y género**

	<i>f</i>	%
<i>Ciclo</i>		
Segundo	96	51
Tercero	91	49
<i>Edad</i>		
8 años	35	18
9 años	48	26
10 años	50	27
11 años	45	24
12 años	9	5
<i>Género</i>		
Varón	90	48
Mujer	97	52

### 3.2. Procedimiento de asignación de los participantes a las condiciones experimentales

La asignación de los participantes ( $N = 187$ ) a las modalidades de intervención (condiciones experimental y control) se realizó al azar simple, utilizando como criterio el curso. De modo que de los dos terceros, uno se asignó al azar al grupo experimental y otro al control, y así sucesivamente con el resto de cursos (cuartos, quintos y sextos). Una vez realizada la asignación, la distribución del alumnado quedó tal y como se muestra en la Tabla 4.5.



**Tabla 4.5**  
**Distribución del alumnado participante por modalidades de intervención, ciclo y género**

Modalidad de intervención	Nº alumnado		Género			
			V		M	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Experimental						
2º ciclo	49	<b>52</b>	28	<b>30</b>	21	<b>22</b>
3º ciclo	45	<b>48</b>	22	<b>23</b>	23	<b>25</b>
<b>Total</b>	94	<b>100</b>	50	<b>53</b>	44	<b>47</b>
Control						
2º ciclo	47	<b>51</b>	18	<b>19</b>	29	<b>31</b>
3º ciclo	46	<b>49</b>	22	<b>24</b>	24	<b>26</b>
<b>Total</b>	93	<b>100</b>	40	<b>43</b>	53	<b>57</b>

De esta manera, el grupo experimental quedó compuesto por un total de 94 alumnos/as (49 del segundo ciclo y 45 del tercer ciclo) y el grupo control, por 93 alumnos/as (47 del segundo ciclo y 46 del tercer ciclo).

#### 4. Variables e instrumentación

En este apartado se definen de forma conceptual y operativa las variables y el instrumento empleado en este estudio para medirlas. Se aporta el procedimiento de adaptación del cuestionario utilizado para evaluar la competencia intercultural y sus

características psicométricas, así como el guión de entrevista empleado para obtener información de carácter cualitativo. Además, se recogen datos sobre el estudio piloto efectuado para validar el cuestionario Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria (CIAP) utilizado en esta investigación.

#### **4.1. Definición de las variables**

Las variables suelen definirse de dos maneras, de forma constitutiva y de forma operativa. De acuerdo con Bisquerra (2004), la definición constitutiva emplea palabras y conceptos para describir la variable, mientras que la definición operativa indica las operaciones que se han realizado o el procedimiento seguido para medir o manipular la variable. En este estudio, dependiendo de la naturaleza de las variables demográficas, dependientes e independientes utilizadas éstas se han definido de una u otra forma.

##### **4.1.1. Variables demográficas**

En esta investigación, las variables demográficas se refieren a las características del alumnado en relación a su edad, género, curso, ciclo, procedencia social, económica y cultural. Estas variables se tomaron de los datos demográficos recogidos en la

primera parte del cuestionario CIAP (Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria). Otras variables de interés fueron el número total de alumnos en clase, el número de alumnos de origen inmigrante en clase, la procedencia de cada uno de ellos, el nivel socioeconómico predominante de los alumnos de clase y el nivel del rendimiento académico del grupo-clase.

Así, por ejemplo, la edad se definió por el número de años de cada participante; el género, por su correspondencia con varón o mujer; el curso, por su escolarización en el tercer, cuarto, quinto o sexto nivel de educación primaria; el ciclo, por su pertenencia al segundo ciclo (3º y 4º curso) o al tercer ciclo (5º y 6º curso); el número total de alumnos en clase, por la suma de todos los estudiantes escolarizados en aula; el número de alumnos inmigrantes en clase, por el número de niños escolarizados por aula que proceden de otras culturas diferentes a la española; la procedencia de cada uno de ellos, por el país de origen de los alumnos inmigrantes; el nivel socioeconómico predominante de los alumnos de clase, por el porcentaje de alumnos de nivel *alto* (5), *medio-alto* (4), *medio* (3), *medio-bajo* (2), *bajo* (1); y el nivel del rendimiento académico del grupo-clase, por el porcentaje de alumnos en las categorías de *alto* (5), *medio-alto* (4), *medio* (3), *medio-bajo* (2), *bajo* (1) rendimiento escolar.

#### 4.1.2. Variables dependientes: la competencia intercultural en el alumnado

Las variables dependientes responden al fenómeno que aparece, desaparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable o variables independientes (Sabariego y Bisquerra, 2004). En esta tesis, la variable dependiente es la competencia intercultural en el alumnado estudiada a través de sus tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes hacia los compañeros de otras culturas.

**Competencia intercultural.** Conceptualmente, la competencia intercultural se define como un conjunto de capacidades que permiten a la persona convivir con otras de diferentes culturas, resolver los conflictos que puedan surgir por la diversidad de valores y culturas, enriquecerse mediante estos contactos, ejercer una crítica respetuosa hacia ciertos aspectos de otras culturas, juzgar la cultura propia con una visión menos egocéntrica y adoptar actitudes y conductas solidarias (Jordán, 2001). De esta manera, el desarrollo de la competencia intercultural se manifiesta, por un lado, en la adquisición de un bagaje de aptitudes y actitudes que capacita a las personas a desenvolverse adecuadamente en una sociedad caracterizada por la diversidad

cultural y el multilingüismo y, por otro lado, en el fomento de las relaciones entre los grupos y el intercambio de experiencias mutuas (Alred, Byram y Fleming, 2003).

La competencia intercultural abarca desde el conocimiento sobre otras culturas a la habilidad para interactuar efectivamente con personas de distinta procedencia cultural (Bredella, 2003) y su desarrollo permite fomentar la comprensión, el respeto y el apoyo a compañeros originarios de otras culturas. Atendiendo a las aportaciones de diversos autores (Deardorff, 2006; Hamilton, Richardson y Shuford, 1998; Spitzberg y Changnon, 2009; Zabala y Arnau, 2008), la competencia intercultural está formada por tres componentes: conocimientos, actitudes y habilidades, que son los que se han estudiado en la presente tesis para conocer la competencia intercultural en el alumnado de educación primaria.

En esta investigación, los **conocimientos interculturales** se definieron como el conjunto de saberes, hechos, principios y sistemas conceptuales que poseen los estudiantes acerca de otras culturas. Estos conocimientos se concretaban en saber localizar en un mapamundi los países de origen de los compañeros procedentes de otras culturas hasta el conocimiento de fiestas y celebraciones culturales, pasando por la denominación de objetos cotidianos

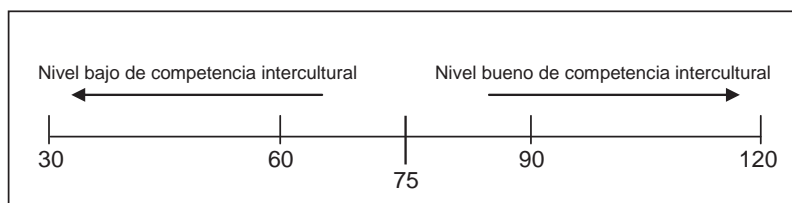
característicos de otros países, el aprendizaje de palabras en otras lenguas o el conocimiento de juegos, canciones e instrumentos de otras culturas.

Las **habilidades interculturales** se definieron como las destrezas personales que cada alumno tiene para relacionarse con los compañeros de culturas diferentes a la propia. Estas habilidades incluían el tipo de relación entre los compañeros de diferentes culturas tanto en el aula, como en el patio y fuera del centro, en la colaboración para realizar trabajos y en el intercambio de costumbres culturales.

Por último, las **actitudes interculturales** se definieron como la predisposición y forma de actuar del alumnado en un contexto caracterizado por la diversidad cultural. Estas actitudes son impresiones que las personas elaboran sobre la diversidad cultural y están determinadas por un conjunto de creencias, ideas y preconcepciones que influyen en el modo de afrontar dicha realidad cultural. Las actitudes estudiadas fueron el gusto por aprender palabras, leyendas y canciones de otras culturas; el establecimiento de relaciones dentro y fuera de la escuela; y la aceptación de las personas procedentes de otros países.

Operativamente, la competencia intercultural, estudiada a partir de sus tres componentes (conocimientos, habilidades y actitudes), se definió mediante la puntuación obtenida en los 30 ítems que componen el cuestionario Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria (adaptación de Hernández y Cardona, 2007). Estos ítems se valoraron utilizando una escala tipo Likert de cuatro puntos que medía el grado de acuerdo (1 = *Nada de acuerdo*, 2 = *Algo de acuerdo*, 3 = *Bastante de acuerdo*, 4 = *Muy de acuerdo*) con respecto a los 30 reactivos contenidos en el cuestionario. La puntuación máxima total de la escala era de 120 puntos (30 x 4) y la mínima de 30 puntos (30 x 1). Una puntuación total inferior a 60 era indicativa de un bajo nivel de competencia intercultural, mientras que una puntuación superior a 90 indicaba, por el contrario, un nivel aceptable o bueno de competencia intercultural. En la Figura 4.1 se muestra gráficamente la distribución mínima, media y máxima de las puntuaciones alcanzables en esta escala.

**Figura 4.1**  
**Distribución mínima, media y máxima de puntuaciones**  
**de la escala CIAP**



La escala consta de tres partes que se corresponden con los tres componentes de la competencia intercultural. El factor *Conocimientos Interculturales* está compuesto de 9 ítems. La puntuación máxima en este factor es de 36 puntos y la mínima de 9, de tal modo que una puntuación entre 27 y 36 puntos indica una competencia aceptable en cuanto a conocimientos interculturales, mientras que una puntuación por debajo de 18 denota un bajo nivel de conocimientos interculturales. El factor *Habilidades Interculturales* se estructura en 9 ítems, siendo la puntuación máxima 36 puntos y la mínima 9. Por lo tanto, una puntuación próxima a 36 refleja una buena competencia en habilidades interculturales y cuanto más lejana a 22 (punto medio de la escala), una habilidad intercultural poco desarrollada. El factor *Actitudes Interculturales* está formado por 12 ítems, con una puntuación máxima de 48 puntos y mínima de 12; de ahí que las puntuaciones en torno a los 48 puntos indiquen una buena actitud hacia otras culturas y una puntuación por debajo de 24 sea indicador de actitudes poco sensibles a la relación intercultural. En la Tabla 4.6 se muestra un resumen con el número de ítems correspondientes con cada factor y las puntuaciones mínimas y máximas posibles en cada uno de ellos.



**Tabla 4.6**

**Número de ítems y puntuaciones por factores de la escala CIAP**

<b>Factor</b>	<b>Número de ítems</b>	<b>Puntuación mínima</b>	<b>Puntuación máxima</b>	<b>Punto medio de la escala</b>
Contenidos interculturales	9	9	36	22.5
Habilidades interculturales	9	9	36	22.5
Actitudes interculturales	12	12	48	30
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>120</b>	

**4.1.3. Variables independientes: modalidad de intervención, ciclo y genero**

Las variables independientes son aquellas que el investigador manipula de manera deliberada para observar cómo influyen en la variable dependiente. En esta investigación las variables independientes fueron la modalidad de intervención, el ciclo y el género.

La **modalidad de intervención** se definió por las condiciones de tratamiento en la investigación, que en este estudio fueron dos, la condición experimental y la condición control. La condición experimental se caracteriza por la participación del alumnado en un plan de intervención diseñado para dar respuesta a las necesidades

que presentan los estudiantes, mientras que la condición control se refiere a la ausencia de participación en dicho plan. El alumnado participante en la condición experimental recibió un programa para el desarrollo de la competencia intercultural basado en las necesidades detectadas en conocimientos, habilidades y actitudes interculturales en la evaluación pretest.

La implementación del programa fue realizada por el investigador del presente estudio y tuvo una duración de seis meses, de enero a junio de 2008, desarrollándose 40 sesiones, a razón de dos sesiones semanales de 30 minutos cada una de ellas. El programa se llevó a cabo en las aulas de los cuatro grupos-clase asignados a la condición experimental (3º A, 4º B, 5º A y 6º B) y consistió en la implementación parcial del proyecto “Miradas del Sur: la participación infantil, un camino para lograr el encuentro de culturas” (Rincón, 2005). Este programa de educación intercultural se articula en torno a cuatro culturas: andina, árabe, hindú y brasileña, que contienen nueve unidades didácticas cada una de ellas. De estas culturas, se escogieron para el plan de intervención las culturas andina y árabe por ser, después de la cultura española, las que más presencia tenían en el centro educativo en el que se realizó el estudio. De acuerdo a las necesidades interculturales iniciales del alumnado participante, se seleccionaron tres unidades

didácticas de cada cultura, dedicándose 12 sesiones al desarrollo de conocimientos interculturales, 12 al desarrollo de habilidades y otras 12 a las competencias actitudinales, si bien dentro de las unidades didácticas se trabajaron estos tres componentes de manera interrelacionada. Las cuatro últimas sesiones se dedicaron al repaso de los contenidos tratados durante el desarrollo del programa de intervención. La temporalización de las sesiones se muestra en la Tabla 4.7.

**Tabla 4.7**  
**Temporalización de actividades del plan de intervención con el grupo experimental**

Mes	Semana	Sesión	Cultura	Componente de la competencia intercultural	Unidad Didáctica	Duración
Enero 2008	7-11	1-2	Andina	Conocimientos	Población andina	60'
	14-18	3-4				60'
	21-25	5-6				60'
	28-31	7-8				60'
Febrero 2008	4-8	9-10	Andina	Habilidades	Costumbres y fiestas	60'
	11-15	11-12				60'
	18-22	13-14				60'
	25-29	15-16				60'
Marzo 2008	3-7	17-18		Actitudes	Lenguas en el mundo andino	60'
						60'
Abril 2008	10-14	19-20	Árabe	Conocimientos	Árabes y musulmanes	60'
	17-21	21-22				60'
	1-4	23-24				60'
	7-11	25-26				60'
	14-18	27-28				60'
	21-25	29-30				60'
Mayo 2008	28-2 mayo	31-32		Actitudes	Manifestaciones culturales	60'
	5-9	33-34				60'
	12-16	35-36				60'
						60'
	19-23	37-38	Repaso	Todos	Vídeo-fórum: La cultura andina	60'
	26-30	39-40			Vídeo-fórum: La cultura árabe	60'

Las unidades didácticas seleccionadas se adaptaron a las necesidades interculturales (conocimientos, habilidades y actitudes) observadas en el alumnado. Así, en relación a la *cultura andina* se seleccionaron tres unidades didácticas: “Población andina”, “Costumbres y fiestas” y “Lenguas en el mundo andino”. No obstante, aunque los contenidos, tareas y actividades de cada unidad didáctica se hallaban focalizados en un componente determinado de la competencia intercultural, en las sesiones se trabajaron conjuntamente los tres componentes a la vez, dada la naturaleza globalizada de los aprendizajes en educación primaria.

De la *cultura árabe*, se seleccionaron también tres unidades didácticas del programa original: “Árabes y musulmanes”, “Cuentos árabes” y “Manifestaciones culturales”. Con estas unidades de contenido se perseguía el desarrollo de las competencias conceptuales, las destrezas y las actitudes interculturales relacionadas con esta cultura. En la siguiente Tabla 4.8, se muestra un ejemplo de la adaptación de una unidad didáctica, a partir de las necesidades detectadas en el alumnado participante en el estudio. El resto de las unidades didácticas desarrolladas durante el plan de intervención se incluyen en el apartado Anexos.

**Tabla 4.8**  
**Adaptación de la UD “Población andina”**

<b>“Población andina”</b>	
<b>Objetivos didácticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las características de la población y países andinos.</li> <li>2. Identificar estos países en un mapamundi.</li> <li>3. Realizar un mural con los países aprendidos.</li> <li>4. Aprender nombres y objetos de estos países.</li> </ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Países y capitales de América del Sur.</li> <li>-Características físicas de personas de la América andina.</li> <li>-Imágenes representativas de estos países.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	Se combina la exposición de contenidos básicos por parte del profesor con la participación activa del alumnado (individual y en pequeño grupo) a través de observación, búsqueda de información utilizando las nuevas tecnologías (TIC), actividades de papel y de lápiz, y debates.
<b>Desarrollo de las sesiones</b>	
<b>Sesión 1 y 2</b>	<p>Preguntas previas.</p> <p>Se muestran tarjetas con fotografías de personas, trajes, hábitat, etc., y se comentan entre todos.</p> <p>Lectura del texto “Población andina”.</p> <p>Subrayado de las ideas del texto: conceptos clave.</p>
<b>Sesión 3 y 4</b>	<p>Búsqueda en un mapamundi de los países de Sudamérica.</p> <p>Realización de un mural con el mapa de América del Sur.</p> <p>Coloreado de cada país, colocación del nombre del país y de su capital.</p>
<b>Sesión 5 y 6</b>	<p>Visionado de videos en <i>Youtube</i> sobre la cultura andina.</p> <p>Búsqueda en Internet de imágenes de América del Sur.</p> <p>Impresión, recorte y pegado de imágenes representativas de cada país sobre el mapa del mural.</p>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce las características de la población andina.</li> <li>2. Reconoce en un mapamundi mudo países de América del Sur.</li> <li>3. Participa activamente en la realización de un mural con estos países.</li> <li>4. Aprende nombres y objetos de la cultura andina.</li> </ol>

Al mismo tiempo que el alumnado del grupo experimental participó en el programa de intervención, el alumnado del grupo control no recibió formación específica alguna en educación intercultural y tan sólo se benefició de una educación general en valores en el marco de una escuela que fomenta principios democráticos de convivencia y tolerancia entre las personas.

Respecto a la variable independiente **ciclo**, ésta se refiere a la pertenencia del alumnado al segundo ciclo ( $n = 96$ ) o al tercer ciclo ( $n = 91$ ) de la educación primaria, correspondiente con los cursos tercero-cuarto y quinto-sexto, respectivamente. La adscripción del alumnado a un ciclo se realiza de acuerdo a su edad, de tal modo que los estudiantes con edades comprendidas entre los ocho y los diez años pertenecían al segundo ciclo y los de diez a doce, al tercer ciclo. Por último, la variable independiente **género** se definió según que los participantes fuesen varones ( $n = 90$ ) o mujeres ( $n = 97$ ).

#### **4.1.4. Formas de control de las variables: validez interna del experimento**

En una investigación de corte experimental es fundamental evitar las fuentes de error que pueden afectar a los resultados y

dotar de validez interna al experimento. Dos formas fundamentales de control que se han tenido en cuenta en esta investigación son (1) el establecimiento de, al menos, un grupo de comparación o control y (2) la asignación aleatoria de los participantes a las diferentes condiciones experimentales (Baker, 1997). Otra forma necesaria de control de la que también se da buena cuenta en este estudio es asegurar la homogeneidad o equivalencia de los grupos en relación con las variables dependientes antes de la intervención. Con este fin se introdujo una covariable (las puntuaciones en conocimientos, habilidades y actitudes interculturales obtenidas en el pretest) para contrarrestar las posibles diferencias iniciales de partida entre los grupos.

Se tuvieron en cuenta otras fuentes que afectan a la validez interna de un experimento como la historia, la instrumentación, la influencia del experimentador, la mortalidad muestral o la fidelidad del tratamiento (Campbell y Stanley, 1991). Respecto a la historia, el experimento se desarrolló con total normalidad, sin que existieran imprevistos que pudieran alterar los resultados finales. En cuanto a la instrumentación, se utilizó un instrumento fiable y válido para evitar en lo posible fallos en la medición y que los resultados no se vieran afectados por sesgos atribuibles al instrumento. También se uniformó el procedimiento de administración del cuestionario, siendo

el mismo experimentador quien recogió los datos tanto de la fase pretest como del posttest. Además, se evitó la mortalidad muestral o pérdida de sujetos en los grupos control y experimental al realizarse el experimento durante un espacio de tiempo concreto (seis meses), en el transcurso del cual todos los alumnos empezaron y terminaron el estudio. Por último, en relación con la fidelidad del tratamiento, se contó con la ayuda de dos profesores que actuaron como observadores externos de la investigación. Estos observadores emitieron un juicio acerca de la implementación del programa. Conocedores del plan de intervención, los observadores visitaron una vez al mes los grupos experimental y control, hallándose una concordancia de criterio del 95% que indicaba que la programación del grupo experimental difería de la del control y que las actividades realizadas en el grupo experimental se ajustaban a lo planificado. Este resultado, cercano al 100%, reveló el grado de concordancia de ambos observadores, constatándose así la fidelidad del tratamiento.

#### **4.2. Medición de la competencia intercultural: el cuestionario CIAP**

Para evaluar la competencia intercultural en el alumnado se buscó un instrumento adecuado que se ajustara a las características del contexto español y, en concreto, que estuviera dirigido al



alumnado de educación primaria. Con este propósito se realizó una revisión previa de la literatura sobre competencia intercultural para tratar de localizar una prueba idónea que permitiera dar respuesta a los objetivos de investigación. Así, en el ámbito internacional se localizaron una serie de instrumentos para evaluar dicha competencia en el alumnado de las diferentes etapas educativas. Entre ellas, se pueden destacar las siguientes pruebas:

- *Assesment Scale for Intercultural Communication* (Olebe y Koester, 1989), escala para identificar las destrezas y habilidades comunicativas interculturales en estudiantes universitarios.
- *Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire* (Mason, 1995), cuestionario diseñado como apoyo a los servicios que trabajan con niños con dificultades y sus familias en la auto-evaluación de su competencia hacia otras culturas.
- *Intercultural Competence Assessment* (Byram, Nichols y Stevens, 2001), herramienta de diagnóstico y evaluación de la competencia intercultural.
- *Assesment of Intercultural Competence* (Fantini, 2006), instrumento para la auto-evaluación y la evaluación del alumnado y el profesorado en competencia intercultural.

A pesar de la idoneidad de estos instrumentos para medir la comunicación y competencia intercultural, uno de los problemas encontrados fue que medían sólo aspectos parciales de la competencia intercultural (conocimientos, destrezas y actitudes), pero no los tres componentes de la competencia intercultural a la vez. Además, ninguno resultaba apropiado para ser utilizado con niños de educación primaria. Por esta razón, se siguió revisando la literatura de investigación intercultural y, en el ámbito español, se localizó el instrumento MCI (Medición de Competencias Interculturales) de Blasco, Bueno y Torregrosa (2004), que abordaba la evaluación de los tres componentes de dicha competencia en alumnado de esta etapa educativa en una misma prueba. Se optó por elegir este instrumento, ya que parecía adecuado para los fines y objetivos de la presente investigación.

El instrumento MCI original consta de 60 ítems distribuidos en tres bloques diferenciados: conocimientos (del ítem 1 al 20), actitudes (del ítem 21 al 40) y habilidades (del ítem 41 al 60). Según el grado de acuerdo con el enunciado de los ítems, el alumnado responde eligiendo una opción de respuesta utilizando una escala tipo Likert de cuatro puntos (1 = *Nunca*; 2 = *En ocasiones*; 3 = *Regularmente*; 4 = *Siempre*). Aunque aparentemente el instrumento servía para medir conocimientos, actitudes y habilidades

interculturales, los autores no aportaban datos sobre las características psicométricas del mismo, razón por la que se puso a prueba el instrumento en un estudio previo (Hernández, 2006) empleándose una muestra de 90 alumnos/as de segundo y tercer ciclo de educación primaria. Se analizó la consistencia interna de los 60 ítems del cuestionario mediante el cálculo del *alpha* de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de 0.84. Este resultado, próximo a 1, confirmó la consistencia de la escala, constatándose que todos los ítems guardaban relación con el constructo competencia intercultural.

#### **4.2.1. Proceso de adaptación del cuestionario CIAP**

El cuestionario MCI original se diseñó para evaluar la competencia intercultural en alumnado de educación primaria; no obstante, para poder utilizarse en la presente investigación con mayores garantías acerca de su validez se modificaron algunos aspectos:

- a) Se modificó el título. El Cuestionario Medición de Competencias Interculturales pasó a denominarse Cuestionario para la Medición de la Competencia Intercultural, puesto que la competencia era solo una,

aunque se midiera a través de sus diferentes componentes. Como era auto-administrable, se optó por denominarlo cuestionario de auto-evaluación de la Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria (CIAP).

- b) Se añadió un apartado con datos sociodemográficos al cuestionario al objeto de recoger información de interés para el estudio. Los campos que se añadieron al género, edad y curso ya existentes fueron: número total de alumnos en clase, número de alumnos extranjeros en clase, procedencia y nivel socioeconómico familiar.
- c) Se cambiaron, asimismo, las categorías de la escala de tipo Likert utilizadas, dado que tenían un matiz temporal (*siempre, regularmente, alguna vez, nunca*) y, por lo tanto, eran susceptibles de sufrir variaciones debido al tiempo. Por ello, se optó por sustituirlas por adverbios de cantidad ordenados de forma creciente (*nada, algo, bastante, mucho*) que reflejaban mejor el grado de acuerdo con las afirmaciones.
- d) Se introdujeron ejemplos en algunos de los ítems. Para facilitar a los estudiantes la respuesta, se pensó incluir

ejemplos junto al enunciado de los ítems. Así, en el ítem 10 (*Reconozco las características físicas diferentes de los compañeros de otras culturas*) se añadió “e.g. estatura, color de la piel”.

- e) Se eliminaron algunos ítems complejos o ambiguos. Esto se hizo con los ítems 19 “*Soy consciente de la influencia que tienen los demás sobre mí cuando me relaciono con compañeros de otras culturas*” y 20 “*Soy capaz de apreciar cómo ven las cosas mis compañeros de otros países*”.
- f) Se llevó a cabo un análisis factorial de los ítems. Con este procedimiento se pretendía reducir el número de ítems y reagruparlos en dimensiones o factores, tratando de perder la mínima información posible (Mateo, 2004). De este modo, se delimitaron tres factores que describían la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) que coincidían con los bloques establecidos en el cuestionario MCI original. Tras efectuar el análisis factorial de componentes principales del cuestionario los ítems se redujeron de 60 a 34.
- g) Se cambió el orden de los bloques del cuestionario. Atendiendo al criterio de desarrollo de la competencia

intercultural (primero se adquieren los conocimientos, después se ponen en marcha destrezas para relacionarse con otras culturas y, por último, se forman opiniones y actitudes), se decidió mantener los tres bloques de ítems del cuestionario original, pero con distinto orden. De esta manera, el cuestionario CIAP se estructuró en conocimientos, habilidades y actitudes interculturales (véase Anexo 1).

#### **4.2.2. Revisión de expertos**

A partir de las anteriores consideraciones, se elaboró una versión del cuestionario con 34 ítems que fue valorada por un grupo de expertos ( $N = 12$ ) formado por profesionales de la educación (maestros, psicopedagogos y profesores de universidad relacionados con el campo de la educación intercultural e inclusiva). El promedio de edad de estos profesionales era de 45 años, con una experiencia docente media de 17 años y de género mayoritariamente femenino (74%). Estos profesionales realizaron valoraciones y apreciaciones en cuanto a la redacción de los ítems que sirvieron para dotar de validez aparente a la escala. Los expertos realizaron una apreciación de la relevancia de los 34 ítems según el criterio: 0 = *Nada relevante*, 1 = *Relevante*, 2 = *Muy*

*relevante*. De este modo, se calculó el Índice de Validez de Contenido (IVC) global para los 34 ítems (IVC = 0.76), empleando la fórmula propuesta por Lawshe (1975), en la que  $n_e$  es el número de expertos que han valorado el ítem como *Muy relevante* y  $N$  el número total de expertos que han evaluado el ítem.

$$IVC = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

Las siguientes Tablas 4.9, 4.10 y 4.11 muestran la valoración del grupo de expertos a los ítems del cuestionario en lo que respecta a conocimientos, habilidades y actitudes interculturales.

**Tabla 4.9**

**Índice de validez de contenido del cuestionario CIAP  
(Conocimientos interculturales)**

Conocimientos interculturales	Nada relevante	Relevante	Muy relevante	IVC
Localizo en mapa países de origen	0	2	10	0.66
Pronuncio bien nombres de compañeros*	1	3	8	0.33
Identifico objetos de otros países	0	1	11	0.83
Aprendo nombres de objetos	0	2	10	0.66
Sé palabras en otros idiomas	0	2	10	0.66
Conozco leyendas de otras culturas	0	2	10	0.66
Reconozco características físicas	0	0	12	1.00
Conozco juegos de otros países	1	1	10	0.66
Identifico instrumentos y canciones	1	1	10	0.66
Tengo reacciones de miedo*	0	2	10	0.66
Me doy cuenta de reacciones de miedo*	1	3	9	0.50
Reconozco estereotipos	0	0	12	1.00

\*Ítems eliminados

De los anteriores ítems se eliminaron *Pronuncio bien los nombres de mis compañeros* (IVC = 0.33) y *Me doy cuenta de las reacciones de miedo* (IVC = 0.50) debido a que la validez de contenido de estos ítems se encontraba por debajo o era igual al valor recomendado para su aceptación (= ó < 0.5), según Sabariego y Bisquerra (2004). Respecto al ítem *Tengo reacciones de miedo*, a pesar de ofrecer una puntuación aceptable (IVC = 0.66), se descartó por tratarse de un ítem de difícil comprensión para los alumnos/as.

**Tabla 4.10**  
**Índice de validez de contenido del cuestionario CIAP**  
**(Habilidades interculturales)**

Habilidades interculturales	Nada relevante	Relevante	Muy relevante	IVC
Tengo amigos de otros países	0	1	11	0.83
Hago tareas con niños de otras culturas	0	0	12	1.00
Evito pedir favores*	1	2	9	0.50
Me esfuerzo en relacionarme	0	2	10	0.66
Comparto todo lo que sé	0	2	10	0.66
Suelo ridiculizar otras culturas	0	0	12	1.00
Soluciono conflictos	0	1	11	0.83
Comparto inquietudes	0	1	11	0.83
Critico comportamientos racistas	0	0	12	1.00
Respeto costumbres de amigos	0	2	10	0.66

\*Ítems eliminados



**Tabla 4.11**  
**Índice de Validez de Contenido del cuestionario CIAP**  
**(Actitudes interculturales)**

Actitudes interculturales	Nada relevante	Relevante	Muy relevante	IVC
Me gusta aprender palabras de otras culturas	0	1	11	0.83
Me gustan las leyendas de otras culturas	1	1	10	0.66
Me gustan canciones de otras culturas	0	1	11	0.83
Me da igual compartir espacios	0	1	11	0.83
Procuro sentarme cerca	1	1	10	0.66
Mi grupo se enriquece	0	0	12	1.00
Soy afortunado por nacer en mi país	0	0	12	1.00
Tengo en cuenta la opinión	0	1	11	0.83
Acepto a mis compañeros	0	1	11	0.83
Me disgusta que se trate mal a otros/as	1	1	10	0.66
Las personas deben tener mismos derechos	1	1	10	0.66
Mi familia acepta que me relacione	0	1	11	0.83

En habilidades interculturales se descartó el ítem *Evito pedir favores a mis compañeros de otras culturas* (IVC = 0.50) porque, además de tener un índice poco aceptable, a juicio de los expertos no aportaba información relevante para conocer las habilidades interculturales. En actitudes interculturales, los expertos valoraron de forma aceptable todos los ítems por lo que no hubo que eliminar ninguno. De esta forma, el cuestionario final quedó formado por 30 ítems. Su IVC total fue de 0.82 (índice superior al obtenido con la versión de 34 ítems) y por factores (conocimientos, habilidades y actitudes), de 0.75, 0.92 y 0.80, respectivamente.

### 4.2.3. Estudio piloto

En una investigación, el estudio piloto suele ser un requisito necesario antes de la administración de una prueba, ya que sirve para comprobar en un contexto real particular la idoneidad del instrumento. Así, el estudio piloto consiste en someter a prueba los instrumentos y técnicas que se utilizarán en la fase de investigación (Torrado, 2004). En esta tesis, el estudio piloto se realizó para comprobar las propiedades psicométricas del instrumento empleado y aportar evidencias sobre la fiabilidad y validez del mismo utilizando una muestra de características similares a la que participó en la investigación.

Para este estudio previo se escogió una muestra de 60 alumnos de educación primaria pertenecientes al segundo ( $n = 29$ ) y tercer ciclo ( $n = 31$ ) de educación primaria que procedían de un centro educativo de Almansa distinto al que participó en la investigación. En cuanto al género y la edad del alumnado, el género era equilibrado (49% de varones y 51% de mujeres) y la edad se encontraba entre los 9 y 12 años ( $M = 10.21$ ,  $DT = 1.10$ ), características similares a la de los participantes en el estudio.

#### 4.2.3.1. Fiabilidad y validez de constructo

Entre las condiciones que ha de cumplir un instrumento de medición se encuentran la fiabilidad, que hace referencia a la exactitud con la que una prueba mide una determinada característica, evidenciando el grado de consistencia interna de los ítems y, la validez, que es la cualidad de medir realmente aquello que se pretende medir (Cardona, Chiner y Lattur, 2006). En este estudio piloto, se obtuvo un *alpha* de Cronbach de 0.74, índice que se considera aceptable teniendo en cuenta que lo que se medía eran percepciones y actitudes y que el instrumento no era extenso.

La evidencia acerca de la validez de constructo se obtuvo a partir de un análisis factorial empleando el método de análisis de los componentes principales. Los índices obtenidos en las pruebas de adecuación muestral (KMO = .62) y esfericidad de Barlett,  $\chi^2$  (1433) = 435,  $p = .000$ , resultaron adecuados para proceder con el análisis.

Se identificaron tres factores (FCI, Factor Conocimientos Interculturales; FHI, Factor Habilidades Interculturales; FAI, Factor Actitudes Interculturales) que juntos explicaron el 73.55% de la varianza. En la Tabla 4.12 se muestra la estructura factorial resultante, junto con los autovalores y porcentajes de varianza explicada por factor.

**Tabla 4.12**  
**Estructura factorial del cuestionario CIAP**

Ítems	Factor I	Factor II	Factor III
<b>Conocimientos interculturales</b>			
Conozco leyendas de otras culturas	.68		
Conozco juegos de otros países	.65		
Sé palabras en otros idiomas	.62		
Identifico instrumentos y canciones	.62		
Reconozco características físicas	.61		
Aprendo nombres de objetos	.59		
Localizo en mapa países diversos	.56		
Reconozco estereotipos	.51		
Identifico objetos de otros países	.50		
<i>Alpha = .78</i>			
<i>Autovalores = 3.9</i>			
<i>Varianza explicada = 13.17 %</i>			
<b>Habilidades interculturales</b>			
Tengo amigos de otros países		.67	
Comparto inquietudes		.62	
Me esfuerzo en relacionarme		.60	
Comparto todo lo que sé		.59	
Soluciono conflictos		.58	
Critico comportamientos racistas		.56	
Hago tareas con niños de otras culturas		.55	
Suelo ridiculizar otras culturas		.53	
Respeto costumbres de amigos		.52	
<i>Alpha = .70</i>			
<i>Autovalores = 3.1</i>			
<i>Varianza explicada = 35.36%</i>			
<b>Actitudes interculturales</b>			
Me gusta aprender palabras			.92
Me gustan canciones de otras culturas			.88
Me gustan las leyendas de otras culturas			.85
Acepto a mis compañeros			.79
Soy afortunado por nacer en mi país			.72
Las personas deben tener mismos derechos			.69
Me disgusta que se trate mal			.66
Mi grupo se enriquece			.62
Me da igual compartir espacios			.59
Mi familia acepta que me relacione			.54
Tengo en cuenta la opinión			.53
Procuro sentarme cerca			.51
<i>Alpha = .74</i>			
<i>Autovalores = 3.5</i>			
<i>Varianza explicada = 25.02%</i>			

El análisis factorial del cuestionario CIAP confirmó el agrupamiento de los ítems del cuestionario en tres dimensiones o factores, que permitían medir la competencia del alumnado de educación primaria para manejarse y relacionarse con estudiantes de otras culturas.

#### **4.2.3.2. Resultados del estudio piloto**

Después de constatar la validez y fiabilidad del cuestionario CIAP, se pudo determinar que éste era un instrumento aceptable para medir la competencia intercultural en el alumnado de educación primaria. Además de analizar la validez y la fiabilidad, el estudio piloto arrojó una serie de resultados preliminares que ofrecieron una primera aproximación sobre el fenómeno estudiado. Con el propósito de facilitar la lectura de los resultados, éstos se agrupan en conocimientos, habilidades y actitudes interculturales. En las Tablas 4.13, 4.14 y 4.15 se muestran los descriptivos y porcentajes de la competencia intercultural en el alumnado en el estudio piloto.

**Tabla 4.13**  
**Descriptivos y porcentajes de la competencia intercultural en el**  
**alumnado del estudio piloto (Conocimientos)**

			Nada	Algo	Bastante	Mucho
	<i>M</i>	<i>DT</i>	%	%	%	%
Localizo en mapa países de origen	2.1	.91	25	40	26	8
Identifico objetos de otros países	1.5	.56	50	46	4	0
Aprendo nombres de objetos	1.5	.62	52	42	6	0
Sé palabras en otros idiomas	1.4	.65	61	30	9	0
Conozco otras leyendas	1.3	.47	66	34	0	0
Reconozco características físicas	3.7	.44	0	0	26	74
Conozco juegos de otros países	1.2	.40	80	20	0	0
Identifico instrumentos y canciones	1.2	.52	75	21	4	0
Reconozco estereotipos	1.4	.56	55	41	4	0

Grado de acuerdo: 1 = *Nada de acuerdo*; 2 = *Algo de acuerdo*; 3 = *Bastante de acuerdo*; 4 = *Muy de acuerdo*

**Tabla 4.14**  
**Descriptivos y porcentajes de la competencia intercultural en el**  
**alumnado del estudio piloto (Habilidades)**

			Nada	Algo	Bastante	Mucho
	<i>M</i>	<i>DT</i>	%	%	%	%
Tengo amigos de otros países	1.3	.73	77	8	15	0
Hago tareas con niños de otras culturas	1.6	.59	38	55	7	0
Me esfuerzo en relacionarme	2.1	.66	13	58	27	2
Comparto todo lo que sé	2.5	.76	5	48	35	12
Suelo ridiculizar otras culturas	1.3	.61	70	23	7	0
Soluciono conflictos	1.7	.69	37	48	15	0
Comparto inquietudes	1.6	.75	50	37	12	1
Critico comportamientos racistas	3.3	.68	0	12	40	48
Respeto costumbres de otros	3.3	.72	0	15	37	48

Grado de acuerdo: 1 = *Nada de acuerdo*; 2 = *Algo de acuerdo*; 3 = *Bastante de acuerdo*; 4 = *Muy de acuerdo*

**Tabla 4.15**  
**Descriptivos y porcentajes de la competencia intercultural en el**  
**alumnado del estudio piloto (Actitudes)**

			Nada	Algo	Bastante	Mucho
	<i>M</i>	<i>DT</i>	%	%	%	%
Me gusta aprender palabras	3.3	.72	2	10	42	46
Me gustan leyendas de otras culturas	3.2	.71	2	12	50	36
Me gustan canciones de otras culturas	3.2	.71	2	12	50	36
Me da igual compartir espacios	2.8	.94	6	30	32	32
Procuro sentarme cerca	2.7	.73	2	40	43	15
Mi grupo se enriquece	2.3	.60	5	57	37	1
Soy afortunado por nacer en mi país	3.7	.60	0	9	10	81
Tengo en cuenta la opinión	2.3	.71	5	62	25	8
Acepto a mis compañeros	3.4	.70	0	12	28	60
Me disgusta que se trate mal	3.5	.53	0	2	43	55
Las personas deben tener los mismos derechos	3.6	.54	0	3	27	60
Mi familia acepta que me relacione	2.4	.85	8	50	27	15

Grado de acuerdo: 1 = *Nada de acuerdo*; 2 = *Algo de acuerdo*; 3 = *Bastante de acuerdo*; 4 = *Muy de acuerdo*

Los resultados mostraron que el alumnado participante en la prueba piloto presentaba notables carencias en conocimientos interculturales. Las frecuencias de respuesta más altas se situaban en los valores *nada* y *algo* en siete de los nueve ítems. Como dato destacado, el alumnado no sabía juegos ( $M = 1.20$ ;  $DT = .40$ ), leyendas ( $M = 1.32$ ;  $DT = .47$ ) e instrumentos de otras culturas ( $M = 1.21$ ;  $DT = .52$ ), prácticamente el 100% de la muestra los desconocía. Por el contrario, las actitudes del alumnado hacia otras culturas, aunque parecían más aceptables, denotaban un

compromiso más bien pasivo hallándose porcentajes muy altos en los ítems *Soy afortunado por haber nacido en mi país* (81%), *Acepto a mis compañeros* (60%) y *Las personas deben tener los mismos derechos* (60%). Respecto a las habilidades interculturales, la mayoría de los respondientes manifestaban no tener amigos de otras culturas (77%) y sólo una mitad (50%) compartía inquietudes con ellos, aunque un alto porcentaje de los respondientes (70%) afirmaba no haber ridiculizado nunca otras culturas. Estos resultados justificaban la necesidad de implementar programas específicos para el desarrollo de la competencia intercultural.

#### **4.3. Medición del grado de satisfacción con el programa: el guión de entrevista**

Los datos obtenidos mediante el cuestionario Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria permitieron conocer la competencia intercultural en el alumnado desde un punto de vista cuantitativo, pero para poder contrastar y enriquecer la información recabada sobre la realidad estudiada, se hizo necesario el empleo de técnicas cualitativas como la entrevista.

La entrevista es una de las principales técnicas de la investigación cualitativa especialmente idónea para obtener



información oral que no ha podido recogerse mediante el procedimiento cuantitativo. Su objetivo es el de explicar el punto de vista de los participantes, cómo piensan, interpretan y explican su comportamiento en el contexto natural.

De acuerdo con las aportaciones de Bisquerra (2004), la entrevista debe pasar por tres momentos: preparación, desarrollo y valoración. En esta investigación, en el momento de la preparación se establecieron las siguientes tareas: (1) planteamiento de los objetivos de la entrevista, (2) identificación de las personas que iban a ser entrevistadas, (3) formulación de las preguntas de la entrevista, (4) establecimiento el lugar para su realización, y (5) realización del pilotaje del guión de la entrevista.

En cuanto a la primera tarea, el objetivo principal de la entrevista fue conocer la opinión del alumnado sobre sus compañeros de culturas diferentes a la propia, que se concretó en tres preguntas relacionadas con conocimientos, habilidades y actitudes interculturales. Respecto a la segunda tarea, identificación de las personas entrevistadas, se escogió alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria del colegio participante en la investigación y se buscó un equilibrio en el número de entrevistados de los grupos de intervención control y experimental, así como en

cuanto a género y ciclo. Atendiendo a la tercera tarea, se formularon las siguientes cuestiones para profundizar en los conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado hacia estudiantes de otras culturas:

- *¿Piensas que es importante conocer las costumbres, cuentos, juegos y forma de ser de tus compañeros originarios de otros países?*
- *¿Cómo te relacionas con tus compañeros de otras culturas en clase, en el patio y fuera del colegio?*
- *¿Qué es lo que más y menos te gusta de tus compañeros que proceden de otros países?*

En cuanto a la cuarta tarea, establecimiento del lugar de la entrevista, se determinó que ésta se hiciera en un escenario relajado y agradable, escogiéndose para ello el aula de cada alumno entrevistado al ser un espacio conocido, cómodo y acogedor para el estudiante. Por último, se elaboró un guión de la entrevista que fue revisado por el grupo de expertos que colaboró en este estudio (Grupo de Investigación en Diversidad, Educación Especial e Inclusión de la Universidad de Alicante). Sus aportaciones sirvieron para comprobar la adecuación de las preguntas redactadas con los

objetivos de investigación y se tuvieron en cuenta para el guión definitivo de la entrevista. La Tabla 4.16 muestra el guión de la entrevista empleado en este estudio.

**Tabla 4.16**  
**Guión de la entrevista**

<p style="text-align: center;"><b>OPINIONES Y ACTITUDES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA</b></p>
<p>Nombre y apellidos del alumno/a: Curso: Edad: Tiempo y lugar de la entrevista: Entrevistador:</p>
<p><b>INSTRUCCIONES</b></p> <p>A través de unas preguntas pretendo conocer tu opinión sobre las personas y compañeros de clase que proceden de países diferentes al tuyo. Me gustaría que fueras sincero/a y pensaras bien tus respuestas antes de responder.</p>
<p><b>PREGUNTAS</b></p> <p>1) ¿Piensas que es importante conocer la cultura, las costumbres y formas de ser de tus compañeros extranjeros?</p> <p>2) ¿Cómo te relacionas con tus compañeros de otras culturas (a) en clase, (b) en el patio y (c) fuera del colegio?</p> <p>3) Según tu opinión, ¿qué es lo que más y menos te gusta de tus compañeros extranjeros?</p>
<p><b>OBSERVACIONES</b></p>

En el segundo momento, el de desarrollo, se llevaron a cabo las entrevistas a un grupo de alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria ( $n = 8$ ). Se eligieron al azar cuatro alumnos pertenecientes al grupo experimental (un alumno de 3º A, una alumna de 4º B, una alumna de 5º A y un alumno de 6º B) y otros cuatro del grupo control (un alumno de 3º B, un alumno de 4º A, una alumna de 5º B y una alumna de 6º A). Se optó por un tipo de entrevista individual y semiestructurada consistente en la formulación de una serie de preguntas redactadas previamente que se elaboraron de forma abierta para obtener una información más rica en matices. Al acotar la información, el alumnado debía remitirse a ella y el entrevistador debía estar muy atento a las respuestas para entrelazar temas y comprender el sentido de las mismas. Para registrar la información, se recurrió a la grabación, previo consentimiento de las familias y del centro y, además, el entrevistador durante el transcurso de la misma recogió a modo de notas de campo las opiniones vertidas por el alumnado. En el desarrollo de la entrevista se tuvo en cuenta las consideraciones de Ruiz (1999) para favorecer el proceso de interacción con el entrevistado: empatía, escucha activa y comprensiva, conversación controlada y sistemática, fomento de la motivación, el interés y la

participación. Las entrevistas se realizaron en junio de 2008 al terminar la fase del plan de intervención fuera del horario escolar.

El último momento de la entrevista, el de valoración, se refiere a la apreciación de las decisiones tomadas para la planificación de la entrevista y la estimación del desarrollo de la misma, que serán positivas si se han podido alcanzar los objetivos previstos y si la entrevista se ha adecuado a la duración, el entorno y el tipo de registro establecido.

## **5. Procedimiento**

El procedimiento recoge los distintos momentos o fases en el desarrollo de la investigación. En este estudio, se suceden al menos cuatro fases claramente diferenciadas: la fase I, consistente en el establecimiento del problema y de los objetivos de investigación; la fase II, relativa al pretest o fase pre-experimental; la fase III (fase experimental), en la que se implementa el plan de intervención para el desarrollo de la competencia intercultural; la fase IV, correspondiente con el posttest y la valoración del plan de intervención.

### **5.1. Fase I: establecimiento del problema y de los objetivos de la investigación**

Esta primera fase se inició con el establecimiento del problema y de los objetivos de investigación. La investigación partía de la realidad observada en las aulas multiculturales de educación primaria en las que el alumnado procedente de otras culturas se halla escolarizado de forma aparentemente satisfactoria, si bien desconociendo si el alumnado autóctono y el de origen inmigrante poseen la competencia necesaria para el establecimiento de una auténtica relación intercultural.

Tras un primer acercamiento a la situación se establecieron una serie de cuestiones:

- ¿Qué nivel de competencia en materia intercultural tendrá el alumnado de educación primaria?
- ¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades interculturales necesitarán de un mayor o menor desarrollo?
- ¿Influirá el ciclo, la edad y el género en la adquisición de dicha competencia intercultural?
- ¿En qué grado contribuirá un plan de intervención para desarrollar los conocimientos, actitudes y habilidades hacia otras culturas a incrementar la relación intercultural?

- ¿Cuál será la opinión del alumnado hacia ese plan de desarrollo de la competencia intercultural?

A partir de estas preguntas se establecieron los objetivos de investigación para describir el fenómeno educativo estudiado desde un planteamiento riguroso y científico y, de este modo, tratar de valorar la contribución de un plan de intervención para el desarrollo de dicha competencia.

### **5.1.1. Consulta bibliográfica**

Después de analizar la situación en el contexto de Castilla-La Mancha, se realizó una revisión de la literatura teórica y empírica sobre el tema de estudio, el desarrollo de la competencia intercultural en alumnado de educación primaria, con el fin de dotarlo de un marco teórico-conceptual y científico. Se efectuaron distintas búsquedas bibliográficas, tanto en español como en inglés, en bibliotecas y servicios de documentación de las Universidades de Alicante, Castilla-La Mancha y Aberdeen; se consultaron libros y revistas especializadas sobre educación intercultural (*Intercultural Education, Handbook of Research on Multicultural Education, Handbook of Intercultural Competence*) y de metodología de investigación educativa (Revista de Investigación Educativa, *The*

*International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations, Interactive Journal of Intercultural Relations, Journal of Teacher Education*) y, aprovechando las nuevas tecnologías, se buscó en Internet información sobre investigaciones, tesis y artículos relacionados con el planteamiento de la investigación en diferentes bases de datos como ERIC, CINDOC, CIDE, TESEO, REDINET y DIALNET. Esta información contribuyó a profundizar en el conocimiento del estado de la cuestión sobre el tema de estudio, a recabar las líneas que en la actualidad se siguen sobre investigación en educación intercultural y a recoger aquellos trabajos más interesantes que se han realizado sobre alumnado en centros educativos culturalmente diversos. La información obtenida en las citadas fuentes permitió comprobar que la mayoría de los trabajos se habían desarrollado en contextos anglosajones, donde la educación intercultural se conoce como educación multicultural. A pesar de las diferencias conceptuales entre ambos términos, los trabajos norteamericanos ofrecen otra perspectiva sobre la investigación de la diversidad cultural, por lo que pueden ser utilizados para completar las aportaciones de los estudios interculturales de origen más europeo.

Se observó que en el ámbito educativo español, se habían realizado investigaciones sobre distintos aspectos de la diversidad



cultural, principalmente en educación secundaria y universitaria (Espín, Rodríguez y Cabrera, 1998; García y Sales, 1998; Jordán, 2001; Massot, 2001; Sants, 2004; Sales, 1996; Soriano, 1997), pero escaseaban los estudios centrados en la etapa de educación primaria que se ocuparan específicamente de la competencia intercultural en el alumnado. Tampoco se encontraron estudios que evaluaran el efecto de la implementación de programas que tuvieran por objeto el desarrollo de la competencia intercultural, aspectos que aborda esta tesis doctoral y que justifica su interés científico.

### **5.1.2. Elección de la metodología**

La elección de la metodología empleada en este estudio estuvo condicionada por los objetivos de investigación planteados. Después de identificar el problema de investigación, se procedió a elegir el enfoque y el diseño más adecuado, los participantes en el estudio, la instrumentación y las técnicas de recogida y análisis de datos más apropiadas. Así, se optó por un enfoque de investigación cuantitativo y diseño factorial 2 x 2, dado el énfasis en evaluar el impacto de una intervención sobre la competencia intercultural en función de, al menos, dos variables independientes: la modalidad de intervención y ciclo.

### **5.1.3. Permisos y preliminares de la investigación**

Se expuso al equipo directivo del centro en el que se llevó a cabo el estudio la conveniencia, idoneidad y oportunidad de la realización del trabajo, dado el porcentaje considerable (10%) de alumnos de origen inmigrante escolarizado en el mismo. Una vez aceptada la propuesta, se solicitaron los permisos correspondientes para acceder al alumnado participante. Asimismo, se planificaron una serie de actuaciones (toma de medidas pretest, implementación del plan, postest, entrevistas), que se consensuaron con el profesorado involucrado en la presente investigación. Aunque el profesorado responsable de llevar a cabo todo el proceso de investigación fue básicamente un maestro del centro, había otros cuatro profesores que colaboraron en este proceso con el investigador en tareas como preparación de materiales o disposición de espacios y tiempos.

### **5.1.4. Ética de la investigación**

La ética de la investigación hace referencia al conjunto de normas y prácticas morales que el investigador debe tener en cuenta para la toma de decisiones en un estudio (Buendía y Berrocal, 2005). De acuerdo con la *American Educational Research*

*Association* (1992), algunos de los principios éticos que deben considerarse en una investigación educativa son: (1) información de los objetivos del estudio, ya que es fundamental que los participantes conozcan el propósito de la investigación en la que colaboran; (2) privacidad, que implica el anonimato de los participantes y la confidencialidad por parte del investigador; (3) autonomía, que supone la expresión libre de ideas y opiniones de los participantes, sin presiones externas; y (4) cautela en la emisión de juicios, puesto que la falta de objetividad o el posicionamiento interesado del investigador afecta a la descripción del fenómeno estudiado.

En el caso de la metodología cuasi-experimental empleada en la presente tesis, las cuestiones éticas se relacionan con la asignación de los participantes a una u otra condición de tratamiento (experimental y control), ya que dicha asignación puede suponer ventajas o desventajas para el alumnado. Por este motivo, los participantes experimentan que se han visto más favorecidos que perjudicados por el estudio, para lo cual que ha de salvaguardarse su privacidad, dignidad e intimidad, un aspecto de gran importancia si la información, además, se recaba a través de entrevistas.

## 5.2. Fase II: pretest

La fase pretest se inició con la administración de un cuestionario para evaluar la competencia intercultural en el alumnado de 2º y 3º ciclo de educación primaria. La prueba se administró en la primera semana de diciembre de 2007 a un total de 187 alumnos/as procedentes de los cursos de tercero a sexto de educación primaria de un colegio público de Almansa y el cuestionario fue el CIAP (Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria) de Hernández y Cardona (2007), adaptado del de Blasco *et al.* (2004). Antes de que el alumnado respondiera al cuestionario, se explicó brevemente la finalidad del mismo y la manera en que debían responder las preguntas. El tiempo empleado por el alumnado para responder los 30 ítems del cuestionario fue de 15 minutos y durante su administración no se observaron dificultades en la comprensión de las preguntas al estar redactas con un lenguaje claro, conciso y sin ambigüedades. El sitio elegido para la administración del cuestionario fue el aula de cada uno de los cursos participantes y la respuesta al mismo fue individual y voluntaria.

En la segunda semana del mes de diciembre de 2007 se analizaron las respuestas a los cuestionarios y se observó que, en general, los participantes tenían poco desarrollada la competencia

intercultural, sobre todo, en conocimientos y habilidades. Los datos revelaron el desconocimiento del alumnado de diferentes aspectos culturales de los países de procedencia de sus compañeros (nombres de objetos, palabras, leyendas, cuentos, juegos, instrumentos, canciones, etc.) y escasas habilidades interculturales para el establecimiento de una auténtica relación intercultural (tenían pocos amigos de otras culturas, no solían compartir espacios ni inquietudes, revelaban la existencia de conflictos interculturales surgidos de la relación, etc.). Estas necesidades se tuvieron en cuenta a la hora de diseñar el plan de intervención.

### **5.3. Fase III: planificación e implementación del plan de intervención**

Las necesidades observadas en el alumnado en conocimientos y habilidades interculturales y, en menor medida, en actitudes hacia otras culturas, fueron el punto de partida de esta tercera fase. Se realizó una búsqueda de materiales y programas dirigidos a desarrollar en los estudiantes tareas de aprendizajes que les permitieran, por un lado, ser competentes en materia intercultural y, por otro lado, les capacitara para relacionarse con éxito en las aulas actuales culturalmente diversas en las que conviven habitualmente con compañeros de diferentes países.

### 5.3.1. Selección y diseño del plan

Entre los diferentes programas propuestos por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha dentro del modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social (2006) implantado en esta región para tratar la diversidad cultural en las aulas, se seleccionó el programa “Miradas del Sur: la participación infantil un camino para lograr el encuentro de culturas” (Rincón, 2005) de la organización *Save the Children*, una ONG independiente que trabaja para la defensa y promoción de los derechos de la infancia en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (ONU, 1959).

El proyecto “Miradas del Sur” está financiado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, la Generalitat Valenciana y la Junta de Andalucía y se compone de cuatro apartados, denominados culturas, que se concretan en unidades didácticas y video-forum para el trabajo de la interculturalidad y la diversidad cultural en los centros escolares. De las diferentes culturas que se incluyen en este proyecto (andina, árabe, hindú y brasileña), se seleccionó para el plan de intervención la cultura andina y la cultura árabe, ya que casi la totalidad de los alumnos extranjeros que participaron en la investigación eran originarios de estas culturas (10

alumnos de Ecuador, 5 de Colombia y 9 de Marruecos). De igual modo, de estas culturas se eligieron aquellas unidades didácticas que se consideraron más adecuadas para el desarrollo de la competencia intercultural y se seleccionaron las tareas y actividades más idóneas para ser trabajadas con el alumnado de 2º y 3º ciclo participante. Estas actividades fueron de lectura (textos, cuentos), de plástica (coloreado, trabajos manuales), audiovisuales (vídeos), de música (danzas, canciones), o de dramatización (*roleplaying*, debates).

### **5.3.2. Temporalización**

El plan de intervención se implementó durante seis meses, entre enero y junio de 2008, con una duración total de 20 semanas y 40 sesiones. Se destinaron nueve semanas para el trabajo de la cultura andina (desde enero hasta principios de marzo) y otras nueve para la cultura árabe (desde mediados de marzo hasta la mitad de mayo). En las dos últimas semanas de mayo, se empleó el vídeo-fórum como repaso de los contenidos más destacados de ambas culturas. Además, dentro de cada cultura se dedicaron tres semanas para el trabajo de cada componente de la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes hacia otras culturas).

### 5.3.3. Descripción de las sesiones

El plan de intervención se desarrolló durante seis meses entre enero y junio de 2008, y se implementó con el grupo experimental, formado por 94 alumnos/as de los cursos 3º A, 4º B, 5º A, 6º B de primaria, durante 40 sesiones. Las sesiones, de 30 minutos cada una de ellas, se desarrollaron dentro del horario escolar, en sesiones de tutoría como parte del plan de atención a la diversidad del centro, para lo cual el maestro-investigador contó con la colaboración de los profesores-tutores de los respectivos cursos que cedieron una hora semanal para llevar a cabo el programa de intervención.

En las siguientes líneas se describe, a modo de ejemplo, el contenido típico de una sesión:

- Comentario de tarjetas con fotografías de personas, trajes, etc.
- Lectura del texto “Costumbres y fiestas”.
- Subrayado de las ideas del texto: conceptos clave.
- Coloreado de fichas (trajes, alimentos típicos de una cultura, localización de países, hábitat o costumbres).

Las sesiones comenzaban generalmente con una actividad de motivación y conocimiento de ideas previas. Las fotografías de personas vestidas con trajes de otros países servían, por un lado,



para atraer la atención del alumnado y, por otro, para establecer una situación que favoreciera la participación activa empleando la formulación de interrogantes. Así, se preguntaba individualmente a los niños/as sobre lo que aparecía en la fotografía (características físicas de la persona, descripción de su vestuario, aspectos llamativos de la imagen, etc.). Se intentaba conocer qué sabían los niños de otras realidades culturales mediante la realización de preguntas, que ellos debían responder tratando de ofrecer una respuesta argumentada. La sesión continuaba con la lectura individual de un texto, en el que se subrayaban las ideas más importantes del mismo. Después, se realizaba una puesta en común profundizando en los aspectos analizados en el texto. La sesión concluía con la realización de una ficha relativa al contenido del texto y la cultura trabajada en éste.

Además de estas tareas, en las distintas sesiones se realizaron otras actividades relacionadas con cada unidad didáctica como búsqueda en un mapamundi de países, realización de murales, visionados de vídeos, dibujos, coloreado de fichas, danzas, canciones, debates, *roleplaying*, etc. Durante el transcurso de las sesiones se realizaba una evaluación continua de los aprendizajes interculturales del alumnado, para lo cual el maestro-investigador

realizaba estimaciones de la evolución de dichos aprendizajes que anotaba puntualmente en una hoja de registro.

En el apartado Anexos (Anexo 2) se recogen las unidades didácticas trabajadas durante el plan de intervención, incluyendo en cada una de ellas los objetivos didácticos, los contenidos, la metodología, el desarrollo de las sesiones y actividades realizadas, así como los criterios de evaluación establecidos.

#### **5.4. Fase IV: postest**

La evaluación del plan se realizó en la primera semana de junio de 2008, una vez finalizadas las actividades del plan de intervención. Se administró nuevamente el cuestionario CIAP (Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria), ya empleado en la fase de pretest, a los alumnos del grupo experimental y control y se comprobó si los estudiantes que habían recibido el tratamiento (grupo experimental) habían desarrollado su competencia intercultural más que los del grupo control (grupo que no había recibido ningún tipo de intervención específica). Con ello, se pretendía determinar la idoneidad del programa para la mejora de esta capacidad en el alumnado. En este sentido, de acuerdo con Pérez Juste (2002), la evaluación de un programa permite conocer

los resultados del mismo, potenciar sus efectos, rentabilizar los recursos y corregir los fallos, las disfunciones y las actuaciones inadecuadas detectadas en la implementación del programa.

Igualmente, se realizaron una serie de entrevistas a los estudiantes para completar la información obtenida en la investigación desde un punto de vista cualitativo. Se eligió una muestra representativa de ocho alumnos, cuatro por cada grupo de intervención (experimental y control), para poder valorar el grado de satisfacción con el plan de intervención, mediante una entrevista de tipo semiestructurada y utilizando el guión preestablecido.

## **6. Análisis de datos**

El análisis de los datos se realizó de dos formas diferentes debido a la naturaleza cuantitativa y cualitativa de los datos obtenidos. Así, para el análisis de los datos cuantitativos, que representaban la mayoría de los datos recopilados en esta investigación, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 15 para Windows (Pérez López, 2009). Se utilizaron pruebas estadísticas paramétricas, tras comprobar que los datos no contravenían los supuestos exigibles para este tipo de pruebas. Por otro lado, los datos cualitativos recabados en las entrevistas, mucho menos

cuantiosos, se analizaron de forma manual a partir de la síntesis, categorización y comparación de las respuestas de los entrevistados siguiendo el procedimiento descrito por Massot, Dorio y Sabariego (2004), consistente en la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción de conclusiones.

Para el primer objetivo de la investigación (identificar el nivel de competencia intercultural en el alumnado de 2º y 3º ciclo de educación primaria, determinando las necesidades existentes), se calcularon estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes) al objeto de identificar el nivel de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales en el alumnado de educación primaria en la situación pretest. A partir de la identificación de necesidades, se diseñó un plan de intervención para el desarrollo de dicha competencia intercultural (2º objetivo).

Para el tercer objetivo (evaluar el efecto del plan de desarrollo de la competencia intercultural según la modalidad de intervención y el ciclo), se realizó un análisis univariado de la covarianza (ANCOVA) de dos factores según el Modelo Lineal General Univariante, tomando como covariables las puntuaciones del pretest en conocimientos, habilidades y actitudes. El efecto principal de la

variable independiente modalidad de intervención (experimental vs. control), del ciclo (2º vs. 3º ciclo) y de la interacción (modalidad de intervención x ciclo) se examinó sobre los conocimientos, habilidades y actitudes obtenidos en el postest. Se analizaron las medias de los distintos grupos (experimental x 2º ciclo, experimental x 3º ciclo, control x 2º ciclo, control x 3º ciclo) en la fase pretest para analizar la equivalencia de los grupos previa a la intervención y en la fase postest para contrastar los efectos de la intervención. Se obtuvieron índices del tamaño del efecto y para el análisis de la significación estadística se determinó un nivel de confianza del 5% o superior. Para las comparaciones múltiples *post hoc* se optó por el test de Scheffé o Tamhane, este último cuando las varianzas entre grupos fuesen desiguales.

Los datos cualitativos se analizaron siguiendo el procedimiento de síntesis de la información, la comparación de los contenidos extraídos de las entrevistas y el establecimiento de conclusiones (Bisquerra, 2004).

## Síntesis

En este capítulo se han desarrollado los diferentes apartados que constituyen el método: enfoque y diseño de investigación, contexto y participantes, variables de medida e instrumentación, procedimiento en las diferentes fases de la investigación y el análisis de datos. El enfoque utilizado ha sido el cuantitativo con un diseño factorial 2 x 2. El contexto donde se realizó el estudio fue un centro educativo de educación primaria caracterizado por la diversidad cultural, representada principalmente en la presencia de alumnado procedente de América del Sur y del norte de África. Los participantes se seleccionaron por disponibilidad (alumnado de 2º y 3º ciclo de educación primaria de dicho centro). Las variables independientes fueron la modalidad de intervención (experimental vs. control) y el ciclo (2º vs. 3º) y las variables dependientes los componentes de la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes). El efecto del programa también se analizó en función del género. El instrumento utilizado fue el cuestionario CIAP (Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria) adaptado para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales en el alumnado de educación primaria. El procedimiento estuvo compuesto por cuatro fases: establecimiento

del problema y de los objetivos de investigación, pretest o fase pre-experimental para evaluar la competencia intercultural, diseño e implementación del plan para incrementar dicha competencia (fase experimental) y postest para cuantificar y contrastar el posible avance en el desarrollo de la competencia en el alumnado hacia la diversidad cultural y comprobar los logros alcanzados tras la implementación del mismo.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## Capítulo 5

### Resultados

---

#### Introducción

Tras la descripción en el capítulo anterior de la metodología de investigación, este informe continúa con la presentación de los resultados, los cuales aparecen organizados por fases y objetivos de investigación.

En la fase pre-experimental, se pretende dar cuenta de la equivalencia de los grupos antes de la intervención. Para ello, se describen las variables dependientes en términos de promedios y desviaciones típicas y se comparan estos estadísticos en los grupos experimental y control. En la fase posttest, se mide el efecto del programa diseñado para desarrollar la competencia intercultural, comparando los cambios observados en dicha competencia tras veinte semanas de intervención se contrastan las hipótesis de



investigación. Por último, se aportan datos cualitativos recogidos a través de entrevistas, las cuales han permitido determinar el grado de satisfacción del alumnado con el plan de desarrollo de la competencia intercultural puesto en práctica.

### **1. Descripción univariada de los datos: competencia intercultural inicial**

Uno de los objetivos de la investigación fue identificar la competencia intercultural del alumnado participante a partir de un análisis de sus conocimientos, habilidades y actitudes para la relación en contextos reales como son las aulas multiculturales. El propósito final, si se detectaban necesidades, era diseñar un programa que, partiendo de estas necesidades, contribuyera a incrementar la competencia intercultural en el alumnado.

Como se ha mencionado con anterioridad, los participantes respondieron al cuestionario CIAP indicando el grado de acuerdo que percibían (1 = *Nada*; 2 = *Algo*; 3 = *Bastante*; 4 = *Mucho*) respecto al dominio de las competencias conceptuales, habilidades y actitudes hacia la relación intercultural. Para describir el nivel de competencia intercultural se calculó la media y la desviación típica, así como las frecuencias de respuesta a cada uno de los ítems.

Asimismo, se calculó una puntuación compuesta del total de la prueba y de cada componente (conocimientos, habilidades y actitudes) que resultó de la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems de los respectivos componentes.

### 1.1. Conocimientos interculturales

Los resultados de la evaluación inicial de los conocimientos interculturales en el alumnado para toda la muestra se incluyen en la Tabla 5.1.

**Tabla 5.1**  
**Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de competencia inicial en conocimientos interculturales (Toda la muestra)**

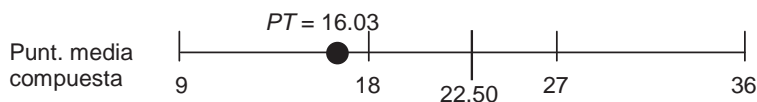
<b>Conocimientos interculturales</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>Nada</b>		<b>Algo</b>		<b>Bastante</b>		<b>Mucho</b>	
			<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Total Subescala</b>	<b>16.03</b>	<b>5.06</b>								
1. Localizo en un mapa países de origen de mis compañeros	<b>2.36</b>	.85	31	<b>17</b>	73	<b>39</b>	68	<b>36</b>	15	<b>8</b>
2. Identifico objetos cotidianos de otros países	<b>1.64</b>	.61	81	<b>43</b>	93	<b>50</b>	13	<b>7</b>	0	<b>0</b>
3. Sé nombrar objetos característicos de otros países	<b>1.63</b>	.60	82	<b>44</b>	93	<b>50</b>	12	<b>6</b>	0	<b>0</b>
4. Sé escribir palabras en otros idiomas distintos a los estudiados en clase	<b>1.39</b>	.59	126	<b>67</b>	50	<b>27</b>	11	<b>6</b>	0	<b>0</b>
5. Conozco leyendas o cuentos de otras culturas	<b>1.35</b>	.47	122	<b>65</b>	65	<b>35</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
6. Reconozco características físicas de compañeros/as de otras culturas	<b>3.70</b>	.47	0	<b>0</b>	1	<b>1</b>	54	<b>29</b>	132	<b>70</b>

**Tabla 5.1 (continuación)**

<b>Conocimientos interculturales</b>			Nada		Algo		Bastante		Mucho	
	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
7. Conozco juegos tradicionales de compañeros de otros países	1.21	.40	148	79	39	21	0	0	0	0
8. Identifico instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras culturas	1.29	.49	137	73	46	25	4	2	0	0
9. Reconozco los estereotipos asociados a otras culturas	1.46	.58	110	60	68	36	9	4	0	0
<b>Media ítems (1 al 9)</b>	<b>1.78</b>	<b>.56</b>								

Nivel de competencia: 1 = *Inferior*; 2 = *Insuficiente*; 3 = *Suficiente*; 4 = *Superior*

La puntuación media compuesta obtenida en conocimientos interculturales fue de 16.03 ( $DT = 5.06$ ), dato que revelaba que los participantes tenían un nivel de conocimientos de culturas diferentes a la propia sustancialmente bajos. La media obtenida se situó por debajo del punto intermedio de la subescala (22.50), tal y como puede observarse en el gráfico.

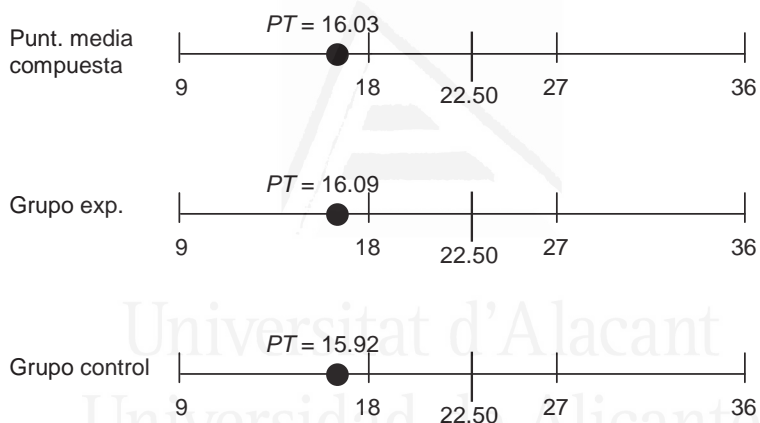


Un análisis por ítems, muestra que los participantes se creían suficientemente capaces para “Localizar en un mapa los países de origen de sus compañeros” ( $M = 2.36$ ;  $DT = .85$ ) y “Reconocer las características físicas de sus compañeros de otras culturas” ( $M =$

3.70;  $DT = .47$ ). Sin embargo, el nivel de dominio para “Identificar objetos cotidianos característicos de otros países y nombrarlos”, “Escribir palabras en otros idiomas distintos a los estudiados en clase”, “Conocer leyendas o cuentos de otras culturas”, “Conocer juegos tradicionales de otros países” e “Identificar instrumentos y canciones de otros países” era claramente insuficiente para una buena relación intercultural. De hecho, un 93% de los respondientes no sabía identificar vestimentas u objetos característicos de otros países, ni sabía nombrarlos (94%). Tampoco, la mayoría de los respondientes (más del 95%) conocía leyendas, juegos y canciones de los países de sus compañeros.

Por subgrupos (experimental vs. control), dicho análisis reveló que el nivel de competencia en conocimientos interculturales de los participantes de ambos subgrupos era similar (véase gráfico) pero insuficiente; es decir, ambos se situaban por debajo del punto medio de la escala que era 22.50. Así, las puntuaciones totales por subgrupo pusieron de manifiesto que tanto el grupo experimental ( $M = 16.09$ ;  $DT = 5.09$ ) como el control ( $M = 15.92$ ;  $DT = 5.04$ ), poseían un nivel de competencia en conocimientos interculturales bajo. Los descriptivos relativos a los ítems (medias por ítem), así como las frecuencias por ítems revelaron que los participantes en ambos grupos (experimental y control) tenían algunas competencias

específicas poco desarrolladas. Por ejemplo, las medias obtenidas por ambos grupos por debajo de 2.50 en los ítems “Me esfuerzo por aprender cómo se nombran objetos o vestimenta de otros países” (1.63 vs. 1.62), “Conozco leyendas o cuentos de otras culturas” (1.35 vs. 1.34), o “Conozco juegos tradicionales de otros países” (1.21 vs. 1.20) denotaban un escaso conocimiento de las características, objetos o costumbres de las otras culturas presentes en el aula.



**Tabla 5.2**  
**Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de**  
**competencia inicial en conocimientos interculturales**  
**por subgrupos**

<i>Conocimientos interculturales</i>			Nada		Algo		Bastante		Mucho	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Total Subescala</b>										
Experimental	<b>16.09</b>	5.09								
Control	<b>15.92</b>	5.04								

**Tabla 5.2 (continuación)**

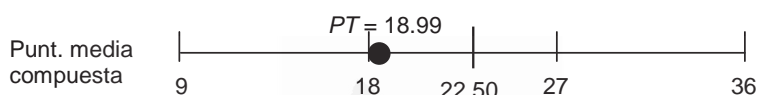
<b>Conocimientos interculturales</b>			Nada		Algo		Bastante		Mucho	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Ítems</b>										
1. Localizo en mapa países de origen de compañeros/as										
Experimental	<b>2.44</b>	.82	12	<b>12</b>	37	<b>39</b>	37	<b>39</b>	8	<b>8</b>
Control	<b>2.28</b>	.87	19	<b>20</b>	36	<b>38</b>	31	<b>33</b>	7	<b>7</b>
2. Identifico objetos cotidianos de otros países										
Experimental	<b>1.71</b>	.63	36	<b>38</b>	49	<b>52</b>	9	<b>10</b>	0	<b>0</b>
Control	<b>1.56</b>	.58	45	<b>48</b>	44	<b>47</b>	4	<b>5</b>	0	<b>0</b>
3. Nombro objetos de otros países										
Experimental	<b>1.63</b>	.60	41	<b>44</b>	47	<b>50</b>	6	<b>6</b>	0	<b>0</b>
Control	<b>1.62</b>	.60	41	<b>44</b>	46	<b>50</b>	6	<b>6</b>	0	<b>0</b>
4. Sé escribir palabras en otros idiomas										
Experimental	<b>1.32</b>	.55	68	<b>72</b>	22	<b>23</b>	4	<b>4</b>	0	<b>0</b>
Control	<b>1.45</b>	.63	58	<b>62</b>	28	<b>30</b>	7	<b>8</b>	0	<b>0</b>
5. Conozco leyendas o cuentos de otras culturas										
Experimental	<b>1.35</b>	.48	61	<b>64</b>	33	<b>36</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
Control	<b>1.34</b>	.47	61	<b>66</b>	32	<b>34</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
6. Reconozco las características físicas										
Experimental	<b>3.66</b>	.49	0	<b>0</b>	1	<b>1</b>	30	<b>33</b>	63	<b>67</b>
Control	<b>3.74</b>	.44	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	24	<b>26</b>	69	<b>74</b>
7. Conozco juegos de otros países										
Experimental	<b>1.21</b>	.41	74	<b>78</b>	20	<b>22</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
Control	<b>1.20</b>	.40	74	<b>80</b>	19	<b>20</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>
8. Identifico instrumentos, canciones de otras culturas										
Experimental	<b>1.31</b>	.50	67	<b>72</b>	25	<b>26</b>	2	<b>2</b>	0	<b>0</b>
Control	<b>1.27</b>	.49	70	<b>76</b>	21	<b>22</b>	2	<b>2</b>	0	<b>0</b>
9. Reconozco estereotipos asociados a otras culturas										
Experimental	<b>1.46</b>	.61	57	<b>60</b>	31	<b>33</b>	6	<b>7</b>	0	<b>0</b>
Control	<b>1.46</b>	.56	53	<b>57</b>	37	<b>40</b>	3	<b>3</b>	0	<b>0</b>

Nivel de competencia: 1 = *Inferior*; 2 = *Insuficiente*; 3 = *Suficiente*; 4 = *Superior*

## 1.2. Habilidades interculturales

Las medias y *DT* asociadas (total subescala e ítem por ítem), así como las frecuencias de respuesta a cada una de las categorías

de la escala se presentan en la Tabla 5.3. Al igual que en conocimientos interculturales, la puntuación total (*PT*) inicial en las habilidades para relacionarse con compañeros de culturas diferentes a la propia se situó por debajo del punto intermedio ( $M = 18.99$ ;  $DT = 6.50$ ), resultado que indicaba un nivel de destreza para la relación intercultural moderadamente bajo.



**Tabla 5.3**  
**Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de**  
**competencia inicial en habilidades interculturales**  
**(Toda la muestra)**

<i>Habilidades interculturales</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Total Subescala</b>	<b>18.99</b>	<b>6.50</b>								
1. Mi grupo de amigos está formado por niños de otras culturas	<b>1.36</b>	.73	146	<b>78</b>	15	<b>8</b>	25	<b>13</b>	1	<b>1</b>
2. Para hacer tareas en equipo cuento con estos compañeros	<b>1.67</b>	.64	80	<b>43</b>	89	<b>47</b>	18	<b>10</b>	0	<b>0</b>
3. Me esfuerzo en relacionarme con compañeros de otras culturas	<b>2.12</b>	.78	39	<b>21</b>	95	<b>51</b>	45	<b>24</b>	8	<b>4</b>
4. Comparto todo lo que sé con mis compañeros/as de otras culturas	<b>2.27</b>	.89	36	<b>19</b>	84	<b>45</b>	47	<b>25</b>	20	<b>11</b>
5. Suelo ridiculizar comportamientos culturales diferentes a los míos	<b>1.32</b>	.56	137	<b>73</b>	41	<b>22</b>	9	<b>5</b>	0	<b>0</b>
6. Soluciono los conflictos que surgen entre mis compañeros de unas y otras culturas	<b>1.85</b>	.71	64	<b>34</b>	87	<b>47</b>	36	<b>19</b>	0	<b>0</b>

**Tabla 5.3 (continuación)**

<i>Habilidades interculturales</i>			Nada		Algo		Bastante		Mucho	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
7. Comparto las inquietudes de los niños-as inmigrantes	<b>1.67</b>	.78	94	<b>50</b>	66	<b>35</b>	22	<b>12</b>	5	<b>3</b>
8. Critico los comportamientos racistas en las personas	<b>3.32</b>	.74	2	<b>1</b>	25	<b>13</b>	71	<b>39</b>	89	<b>47</b>
9. Cuando voy a casa de un compañero de otras culturas respeto sus costumbres	<b>3.41</b>	.67	0	<b>0</b>	20	<b>10</b>	71	<b>38</b>	96	<b>52</b>
<b>Media ítems (1 al 9)</b>	<b>2.11</b>	.72								

Nivel de competencia: 1 = *Inferior*; 2 = *Insuficiente*; 3 = *Suficiente*; 4 = *Superior*

El análisis por ítems reflejó que el grupo de amigos no estaba formado por niños de otras culturas ( $M = 1.36$ ;  $DT = .73$ ); los participantes no se juntaban suficientemente a la hora de realizar tareas en equipo ( $M = 1.67$ ;  $DT = .64$ ); tampoco poseían destrezas suficientes para solucionar los conflictos que surgían de las relaciones con sus compañeros ( $M = 1.85$ ;  $DT = .71$ ) y difícilmente compartían las inquietudes de sus compañeros inmigrantes ( $M = 1.67$ ;  $DT = .78$ ).

Los porcentajes de respuesta a estos ítems señalaban la necesidad en las aulas de (1) constituir grupos de amigos (un 86% de los respondientes indicaban que su grupo de amigos incluía pocos chicos de otras culturas); (2) trabajar en equipo (un 90% manifestaba que no trabajaba con compañeros de otras culturas); (3)



solucionar conflictos (un 81% respondía que dichos conflictos no se solucionaban adecuadamente); (4) compartir inquietudes entre el alumnado de diferentes culturas (un 85% de los respondientes no lo solía hacer).

Por subgrupos, experimental y control, el análisis comparativo de las medias reveló que las destrezas para la relación intercultural aquí consideradas no parecían diferir sustancialmente unas de otras en los participantes del grupo experimental y de control (véase Tabla 5.4).

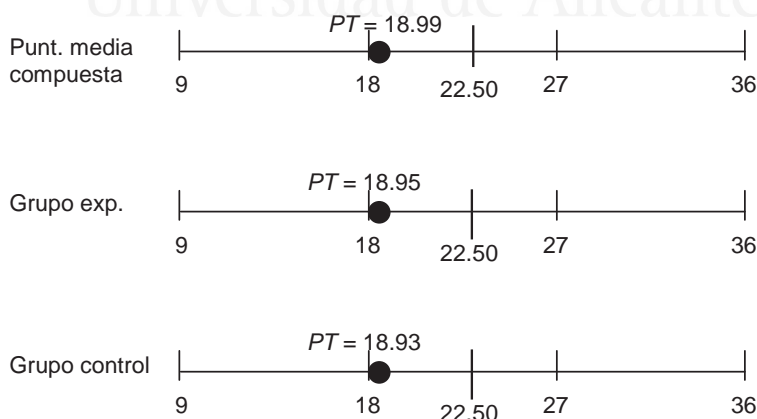
**Tabla 5.4**  
**Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de**  
**competencia inicial en habilidades interculturales**  
**por subgrupos**

<i>Habilidades interculturales</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Nada</i>		<i>Algo</i>		<i>Bastante</i>		<i>Mucho</i>	
			<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<b>Total Subescala</b>										
Experimental	<b>18.95</b>	6.78								
Control	<b>18.93</b>	6.18								
<b>Ítems</b>										
1. Mis amigos son niños de otras culturas										
Experimental	<b>1.39</b>	.76	72	<b>78</b>	8	<b>8</b>	13	<b>13</b>	1	<b>1</b>
Control	<b>1.33</b>	.69	74	<b>80</b>	7	<b>8</b>	12	<b>12</b>	0	<b>0</b>
2. Hago tareas en equipo con estos compañeros										
Experimental	<b>1.70</b>	.70	41	<b>44</b>	40	<b>42</b>	13	<b>14</b>	0	<b>0</b>
Control	<b>1.63</b>	.58	39	<b>42</b>	49	<b>53</b>	5	<b>5</b>	0	<b>0</b>
3. Me esfuerzo en relacionarme con ellos										
Experimental	<b>2.18</b>	.85	20	<b>21</b>	44	<b>46</b>	23	<b>24</b>	7	<b>7</b>
Control	<b>2.05</b>	.69	19	<b>20</b>	51	<b>55</b>	22	<b>24</b>	14	<b>1</b>

**Tabla 5.4 (continuación)**

<b>Habilidades interculturales</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>Nada</b>		<b>Algo</b>		<b>Bastante</b>		<b>Mucho</b>	
			<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
4. Comparto todo lo que sé con mis compañeros/as de otras culturas										
Experimental	<b>2.15</b>	.93	25	<b>26</b>	40	<b>42</b>	19	<b>20</b>	10	<b>10</b>
Control	<b>2.31</b>	.83	11	<b>12</b>	44	<b>48</b>	28	<b>30</b>	10	<b>10</b>
5. Suelo ridiculizar comportamientos culturales diferentes a los míos										
Experimental	<b>1.30</b>	.54	70	<b>75</b>	20	<b>21</b>	4	<b>4</b>	0	<b>0</b>
Control	<b>1.33</b>	.57	67	<b>72</b>	21	<b>23</b>	5	<b>5</b>	0	<b>0</b>
6. Soluciono los conflictos que surgen entre mis compañeros										
Experimental	<b>1.86</b>	.74	33	<b>35</b>	41	<b>44</b>	20	<b>21</b>	0	<b>0</b>
Control	<b>1.84</b>	.69	31	<b>33</b>	46	<b>50</b>	16	<b>17</b>	0	<b>0</b>
7. Comparto las inquietudes de los niños-as inmigrantes										
Experimental	<b>1.66</b>	.81	49	<b>52</b>	31	<b>33</b>	11	<b>12</b>	3	<b>3</b>
Control	<b>1.68</b>	.76	45	<b>48</b>	35	<b>37</b>	11	<b>12</b>	2	<b>2</b>
8. Critico comportamientos racistas										
Experimental	<b>3.28</b>	.82	2	<b>2</b>	16	<b>17</b>	30	<b>31</b>	46	<b>50</b>
Control	<b>3.37</b>	.65	0	<b>0</b>	9	<b>10</b>	41	<b>44</b>	43	<b>46</b>
9. Cuando voy a casa de un compañero de otras culturas respeto sus costumbres										
Experimental	<b>3.43</b>	.63	0	<b>0</b>	7	<b>7</b>	40	<b>43</b>	47	<b>50</b>
Control	<b>3.39</b>	.72	0	<b>0</b>	13	<b>14</b>	31	<b>33</b>	49	<b>53</b>

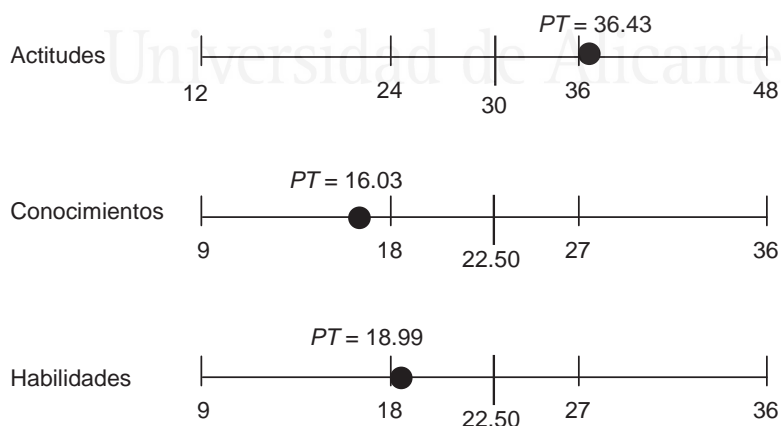
Nivel de competencia: 1 = *Inferior*; 2 = *Insuficiente*; 3 = *Suficiente*; 4 = *Superior*



Gráficamente se observa que ambos grupos (experimental y control) poseían antes de la intervención un escaso dominio de las habilidades interculturales (18.95 vs. 18.93). Dicha similitud se mantenía prácticamente en todos los ítems, con medias inferiores a 2.50 en todos, excepto en el ítem 8 “Critico comportamientos racistas” (3.28 vs. 3.37) y 9 “Cuando voy a casa de un compañero de cultura diferente a la mía respeto sus costumbres” (3.43 vs. 3.39).

### 1.3. Actitudes interculturales

La puntuación media compuesta del total de la subescala Actitud Intercultural fue de 36.43 ( $DT = 9.28$ ), puntuación claramente superior a la obtenida en conocimientos ( $M = 16.03$ ;  $DT = 5.06$ ) y habilidades interculturales ( $M = 18.99$ ;  $DT = 6.50$ ).



El análisis por ítems (Tabla 5.5.) indicó que las competencias actitudinales eran más bien favorables a la relación (véase ítems 1 al 5, 7, 9 al 11); no obstante, hubo otras menos favorables como la competencia relativa al ítem 8 “Tengo en cuenta la opinión de los niños de otras culturas” y al ítem 12 “Mi familia acepta que me relacione con compañeros procedentes de otras culturas” se situaron por debajo del punto medio de la escala (2.50), siendo las medias obtenidas de 2.20 ( $DT = .69$ ) y de 2.32 ( $DT = .79$ ), respectivamente.

**Tabla 5.5**  
**Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de**  
**competencia inicial en actitudes interculturales**  
**(Toda la muestra)**

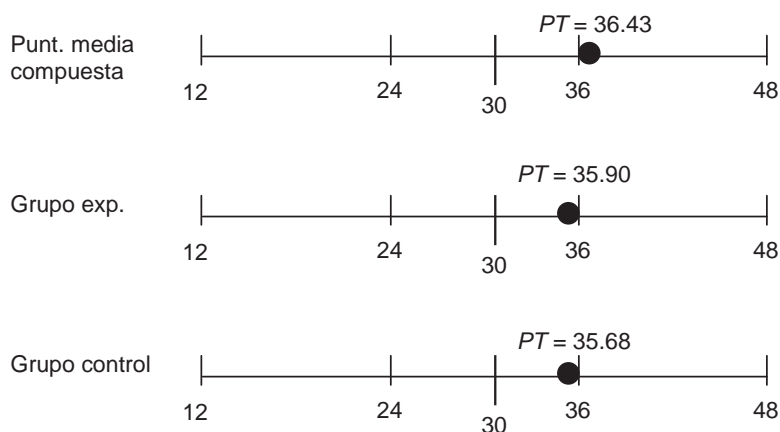
<i>Actitudes interculturales</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Total Subescala</b>	<b>36.43</b>	<b>9.28</b>								
1. Me gusta aprender palabras en otras lenguas	<b>3.26</b>	.78	5	3	24	13	75	40	83	44
2. Me gustan los cuentos de otras culturas	<b>3.16</b>	.75	4	2	29	16	88	47	66	35
3. Me gustan las canciones de otras culturas	<b>3.18</b>	.75	5	3	24	13	91	48	67	36
4. Me da igual compartir espacios con compañeros de otras culturas	<b>2.95</b>	.83	7	4	48	26	79	42	53	28
5. Procuo sentarme cerca de estos compañeros/as	<b>2.67</b>	.75	6	3	75	40	80	43	26	14
6. Me enriquece tener amigos de otras culturas	<b>2.31</b>	.68	18	10	98	52	66	35	5	3
7. Soy afortunado por haber nacido en mi país	<b>3.74</b>	.60	1	1	13	7	19	10	154	82
8. Tengo en cuenta la opinión de los niños de otras culturas	<b>2.20</b>	.69	23	12	110	60	47	24	7	4

**Tabla 5.5 (continuación)**

<i>Actitudes interculturales</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<b>Nada</b>		<b>Algo</b>		<b>Bastante</b>		<b>Mucho</b>	
			<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
9. Acepto a mis compañeros con independencia de su procedencia cultural	<b>3.56</b>	.64	0	<b>0</b>	16	<b>8</b>	51	<b>27</b>	120	<b>65</b>
10. Me disgusta que se trate mal a mis compañeros inmigrantes	<b>3.41</b>	.70	4	<b>2</b>	12	<b>6</b>	75	<b>40</b>	96	<b>52</b>
11. Todas las personas tienen los mismos derechos	<b>3.67</b>	.57	0	<b>0</b>	10	<b>5</b>	42	<b>23</b>	135	<b>72</b>
12. Mi familia acepta que me relacione con compañeros de otras culturas	<b>2.32</b>	.79	22	<b>12</b>	99	<b>53</b>	50	<b>27</b>	16	<b>8</b>
<b>Media ítems (1 al 12)</b>	<b>3.03</b>	.71								

Nivel de competencia: 1 = *Inferior*; 2 = *Insuficiente*; 3 = *Suficiente*; 4 = *Superior*

Por grupos, los estadísticos calculados reflejaron que, tanto en el grupo experimental ( $M = 35.90$ ;  $DT = 8.55$ ) como en el control ( $M = 35.68$ ;  $DT = 8.23$ ), las medias compuestas del componente actitud intercultural eran casi iguales (véase gráfico) y se situaban en torno al punto medio de la subescala ( $PM = 30$ ).



En siete ítems (véase Tabla 5.6) se obtuvieron medias por encima de tres (PM = 2.50) en los dos grupos, resultado que revelaba una actitud intercultural moderadamente favorable del alumnado hacia la relación intercultural. Así, por ejemplo, “Me gusta aprender palabras en otras lenguas” (3.22 vs. 3.30), “Soy afortunado por haber nacido en mi país” (3.72 vs. 3.76), “Acepto a mis amigos sin importar su procedencia cultural” (3.59 vs. 3.53), o “Me disgusta que se trate mal a mis compañeros inmigrantes” (3.30 vs. 3.42), todos estos ítems indicaban buena disposición en el alumnado para la convivencia con compañeros de otras culturas. Por el contrario, las puntuaciones por debajo de 2.50 en los ítems “Me enriquece tener amigos de otras culturas” (2.19 vs. 2.43), “Tengo en cuenta la opinión de otros niños” (2.11 vs. 2.20) y “Mi familia acepta que me relacione con niños de otras culturas” (2.29 vs. 2.25) denotaban una actitud hacia esta relación poco comprometida.

**Tabla 5.6**  
**Descriptivos, frecuencias y porcentajes del nivel de**  
**competencia inicial en actitudes interculturales**  
**por subgrupos**

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Actitudes interculturales</b>										
<b>Total Subescala</b>										
Experimental	<b>35.90</b>	8.55								
Control	<b>35.68</b>	8.23								

**Tabla 5.6 (continuación)**

<i>Actitudes interculturales Ítems</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Nada</i>		<i>Algo</i>		<i>Bastante</i>		<i>Mucho</i>	
			<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1. Me gusta aprender palabras en otras lenguas										
Experimental	<b>3.22</b>	.79	3	<b>3</b>	12	<b>12</b>	40	<b>43</b>	39	<b>42</b>
Control	<b>3.30</b>	.77	2	<b>2</b>	12	<b>12</b>	35	<b>38</b>	44	<b>48</b>
2. Me gustan los cuentos de otras culturas										
Experimental	<b>3.10</b>	.74	2	<b>2</b>	16	<b>17</b>	47	<b>51</b>	29	<b>30</b>
Control	<b>3.22</b>	.76	2	<b>2</b>	13	<b>13</b>	41	<b>45</b>	37	<b>40</b>
3. Me gustan las canciones de otras culturas										
Experimental	<b>3.15</b>	.74	3	<b>3</b>	11	<b>12</b>	49	<b>52</b>	31	<b>33</b>
Control	<b>3.20</b>	.76	2	<b>2</b>	13	<b>13</b>	42	<b>45</b>	36	<b>40</b>
4. Me da igual compartir espacios con compañeros de otras culturas										
Experimental	<b>2.93</b>	.79	3	<b>3</b>	24	<b>25</b>	44	<b>48</b>	23	<b>24</b>
Control	<b>2.98</b>	.87	4	<b>4</b>	24	<b>25</b>	35	<b>38</b>	30	<b>33</b>
5. Procuero sentarme cerca de estos compañeros										
Experimental	<b>2.64</b>	.80	5	<b>5</b>	38	<b>40</b>	37	<b>40</b>	14	<b>15</b>
Control	<b>2.71</b>	.60	1	<b>1</b>	37	<b>41</b>	43	<b>46</b>	12	<b>12</b>
6. Me enriquece tener amigos de otras culturas										
Experimental	<b>2.19</b>	.67	13	<b>13</b>	51	<b>55</b>	29	<b>31</b>	1	<b>1</b>
Control	<b>2.43</b>	.66	5	<b>5</b>	47	<b>53</b>	37	<b>38</b>	4	<b>4</b>
7. Soy afortunado por haber nacido en mi país										
Experimental	<b>3.72</b>	.62	1	<b>1</b>	6	<b>6</b>	11	<b>12</b>	76	<b>81</b>
Control	<b>3.76</b>	.57	0	<b>0</b>	7	<b>7</b>	8	<b>8</b>	78	<b>85</b>
8. Tengo en cuenta la opinión de otros niños										
Experimental	<b>2.11</b>	.66	14	<b>15</b>	58	<b>62</b>	20	<b>21</b>	2	<b>2</b>
Control	<b>2.20</b>	.71	9	<b>9</b>	52	<b>59</b>	27	<b>27</b>	5	<b>5</b>
9. Acepto a mis amigos sin importar su procedencia cultural										
Experimental	<b>3.59</b>	.61	0	<b>0</b>	6	<b>6</b>	27	<b>28</b>	61	<b>66</b>
Control	<b>3.53</b>	.68	0	<b>0</b>	10	<b>10</b>	24	<b>26</b>	59	<b>64</b>
10. Me disgusta que se trate mal a mis compañeros inmigrantes										
Experimental	<b>3.30</b>	.81	4	<b>4</b>	9	<b>9</b>	36	<b>39</b>	45	<b>48</b>
Control	<b>3.42</b>	.56	0	<b>0</b>	3	<b>3</b>	39	<b>41</b>	51	<b>56</b>
11. Todas las personas tienen los mismos derechos										
Experimental	<b>3.66</b>	.57	0	<b>0</b>	5	<b>5</b>	22	<b>23</b>	67	<b>72</b>
Control	<b>3.68</b>	.57	0	<b>0</b>	5	<b>5</b>	20	<b>22</b>	68	<b>73</b>
12. Mi familia acepta que me relacione con compañeros de otras culturas										
Experimental	<b>2.29</b>	.75	11	<b>11</b>	51	<b>54</b>	26	<b>27</b>	6	<b>6</b>
Control	<b>2.25</b>	.72	11	<b>11</b>	48	<b>55</b>	24	<b>24</b>	10	<b>10</b>

Nivel de competencia: 1 = *Inferior*; 2 = *Insuficiente*; 3 = *Suficiente*; 4 = *Superior*

## **2. Contraste bivariado de los resultados**

El contraste bivariado permitió determinar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en sus tres componentes (conocimientos, habilidades y actitudes) en el alumnado participante, en función del ciclo, así como también del género. Este contraste se llevó a cabo en dos momentos diferentes o fases: una pre-experimental, que tenía por objeto analizar las posibles diferencias iniciales de dicha competencia en función de (1) la modalidad de intervención (experimental vs. control) y el ciclo (2º vs. 3º ciclo) y en función de (2) la modalidad de intervención (experimental vs. control) y el género (varón vs. mujer); y otra fase post-experimental (postest), mediante la que se sometieron a contraste las hipótesis comparando las puntuaciones del pretest con las obtenidas en el postest y, de este modo, poder confirmarlas o rechazarlas a partir de los cambios observados.

### **2.1. Fase pre-experimental: pretest**

Para comparar la equivalencia de los grupos en el momento pretest, se calcularon sucesivos análisis de la varianza (ANOVA 2 x 2). En estos análisis se tomó como primer factor la modalidad de



intervención (experimental vs. control) y como segundo factor el ciclo (2º vs. 3º).

### **2.1.1. Competencia intercultural inicial según el ciclo**

Los efectos principales de la modalidad de intervención y del ciclo, así como de su interacción (MI x CI) se analizaron sobre las variables dependientes (1) conocimientos, (2) habilidades y (3) actitudes interculturales. Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

#### **2.1.1.1. Conocimientos interculturales**

En conocimientos interculturales, las medias y desviaciones típicas obtenidas por los grupos experimental y control, tanto de segundo como de tercer ciclo, antes de la intervención, pueden observarse en la Tabla 5.7. Dichas medias, aparentemente, eran bastante similares en cuanto a la modalidad de intervención se refiere (16.25 vs. 16.03), si bien analizadas por ciclo parecían diferir (15.13 vs. 17.38). En este sentido, se apreciaba que el alumnado perteneciente al tercer ciclo tenía unos conocimientos interculturales más desarrollados que los estudiantes del segundo ciclo.

**Tabla 5.7**  
**Medias y desviación típica de la competencia en conocimientos interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest)**

	Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>Total Conocimientos</b>	<b>16.25</b>	4.96	<b>16.03</b>	4.68
2º Ciclo	<b>15.13</b>	4.72	<b>14.75</b>	4.24
3º Ciclo	<b>17.38</b>	5.21	<b>17.32</b>	5.12
<b>Ítems</b>				
1. Localizo en un mapa otros países				
2º Ciclo	<b>2.12</b>	.80	<b>2.04</b>	.70
3º Ciclo	<b>2.83</b>	.67	<b>2.78</b>	.70
2. Identifico objetos, ropa de otros países				
2º Ciclo	<b>1.59</b>	.61	<b>1.57</b>	.54
3º Ciclo	<b>1.84</b>	.63	<b>1.74</b>	.62
3. Aprendo el nombre de estos objetos				
2º Ciclo	<b>1.59</b>	.57	<b>1.49</b>	.54
3º Ciclo	<b>1.76</b>	.63	<b>1.67</b>	.64
4. Sé escribir palabras en otros idiomas				
2º Ciclo	<b>1.20</b>	.45	<b>1.32</b>	.59
3º Ciclo	<b>1.44</b>	.62	<b>1.59</b>	.65
5. Conozco cuentos de otras culturas				
2º Ciclo	<b>1.29</b>	.45	<b>1.17</b>	.38
3º Ciclo	<b>1.52</b>	.50	<b>1.42</b>	.49
6. Reconozco las características físicas				
2º Ciclo	<b>3.65</b>	.52	<b>3.70</b>	.46
3º Ciclo	<b>3.67</b>	.47	<b>3.75</b>	.41
7. Conozco juegos de otros países				
2º Ciclo	<b>1.16</b>	.37	<b>1.11</b>	.31
3º Ciclo	<b>1.30</b>	.46	<b>1.27</b>	.44
8. Identifico instrumentos				
2º Ciclo	<b>1.20</b>	.40	<b>1.09</b>	.28
3º Ciclo	<b>1.42</b>	.58	<b>1.45</b>	.58
9. Reconozco estereotipos culturales				
2º Ciclo	<b>1.33</b>	.55	<b>1.26</b>	.44
3º Ciclo	<b>1.60</b>	.65	<b>1.65</b>	.59

Los análisis de la varianza 2 x 2 efectuados (Tabla 5.8) corroboraron la equivalencia de los grupos experimental y control antes de la intervención al no haberse encontrado diferencias estadísticamente significativas en el pretest entre ambos grupos. Respecto al ciclo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en los conocimientos para “Localizar en un mapa los países de origen de mis compañeros” [ $F(1,183) = 66.73, p = .000$ ], “Escribir palabras en otros idiomas” [ $F(1,183) = 8.84, p = .003$ ] e “Identificar instrumentos de otras culturas” [ $F(1,183) = 17.68, p = .000$ ], constatándose, como era de esperar, que el alumnado de segundo ciclo tenía unos conocimientos interculturales significativamente más bajos que los del tercer ciclo. Adicionalmente, el efecto de la interacción MI x CI resultó no estadísticamente significativo (a excepción del ítem 1), de tal manera que el alumnado del grupo experimental, tanto de 2º como de 3º ciclo, sabía localizar en un mapa los países de origen de sus compañeros mejor que el alumnado del grupo control.

Estos datos demuestran la equivalencia y comparabilidad de los grupos en términos de conocimientos interculturales antes de la implementación del programa.

**Tabla 5.8**  
**Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en**  
**conocimientos interculturales según modalidad de intervención**  
**y ciclo (Pretest)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
<b>Total Conocimientos</b>	<b>16.33</b>	5.49	<b>16.26</b>	5.20					
MI	<b>16.57</b>	6.02	<b>16.50</b>	5.54	4.59	1,183	.682		.014
CI	<b>16.12</b>	4.99	<b>16.05</b>	4.88	80.01	1,183	.031*	3º > 2º	.065
MI x CI	<b>16.32</b>	5.48	<b>16.24</b>	5.18	6.64	3,183	.596		.011
<b>Ítems</b>									
1. Localizo en un mapa otros países									
MI	<b>2.44</b>	.82	<b>2.48</b>	.87	2.40	1,183	.123		.003
CI	<b>2.47</b>	.73	<b>2.41</b>	.70	66.73	1,183	.000*	3º > 2º	.067
MI x CI	<b>2.45</b>	.77	<b>2.44</b>	.78	2.02	3,183	.047*	E-2º y 3º > C-2º y 3º	.021
2. Identifico objetos, ropa de otros países									
MI	<b>1.67</b>	.58	<b>1.60</b>	.78	3.25	1,183	.073		.007
CI	<b>1.71</b>	.62	<b>1.56</b>	.59	1.58	1,183	.211		.009
MI x CI	<b>1.69</b>	.60	<b>1.58</b>	.68	2.58	3,183	.110		.004
3. Aprendo el nombre de estos objetos									
MI	<b>1.78</b>	.67	<b>1.73</b>	.61	0.01	1,183	.962		.000
CI	<b>1.63</b>	.60	<b>1.62</b>	.60	2.89	1,183	.148		.009
MI x CI	<b>1.70</b>	.63	<b>1.67</b>	.60	1.26	3,183	.264		.007
4. Sé escribir palabras en otros idiomas									
MI	<b>1.47</b>	.65	<b>1.46</b>	.73	2.27	1,183	.134		.012
CI	<b>1.32</b>	.55	<b>1.45</b>	.63	8.84	1,183	.003*	3º > 2º	.036
MI x CI	<b>1.39</b>	.60	<b>1.45</b>	.68	0.03	3,183	.873		.000
5. Conozco cuentos de otras culturas									
MI	<b>1.45</b>	.75	<b>1.41</b>	.54	13.02	1,183	.906		.000
CI	<b>1.35</b>	.48	<b>1.34</b>	.47	0.91	1,183	.366		.006
MI x CI	<b>1.40</b>	.61	<b>1.37</b>	.50	2.53	3,183	.114		.004
6. Reconozco las características físicas									
MI	<b>3.42</b>	.66	<b>3.49</b>	.51	1.43	1,183	.234		.008
CI	<b>3.66</b>	.49	<b>3.74</b>	.44	0.46	1,183	.497		.003
MI x CI	<b>3.54</b>	.57	<b>3.61</b>	.47	0.23	3,183	.629		.001
7. Conozco juegos de otros países									
MI	<b>1.34</b>	.51	<b>1.32</b>	.38	0.03	1,183	.871		.000
CI	<b>1.21</b>	.41	<b>1.20</b>	.40	0.53	1,183	.129		.004
MI x CI	<b>1.27</b>	.46	<b>1.26</b>	.39	0.64	3,183	.424		.004
8. Identifico instrumentos									
MI	<b>1.45</b>	.64	<b>1.40</b>	.51	0.36	1,183	.547		.002
CI	<b>1.31</b>	.50	<b>1.27</b>	.49	17.68	1,183	.000*	3º > 2º	.028
MI x CI	<b>1.38</b>	.57	<b>1.33</b>	.50	1.19	3,183	.276		.006

**Tabla 5.8 (continuación)**

	Experimental		Control		<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	Dirección	<i>Eta</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>					
9. Reconozco estereotipos culturales									
MI	<b>1.55</b>	.74	<b>1.61</b>	.61	0.06	1,183	.987		.000
CI	<b>1.46</b>	.61	<b>1.46</b>	.56	0.46	1,183	.098		.007
MI x CI	<b>1.50</b>	.67	<b>1.53</b>	.58	0.77	3,183	.382		.004

\*Diferencias significativas al 5% o superior

### 2.1.1.2. Habilidades interculturales

Las medias y *DT* relativas a las destrezas para la relación intercultural en el pretest en los diversos se muestran en la Tabla 5.9. Una primera inspección de las medias parece indicar la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en habilidades interculturales. Como puede observarse, las diferencias de medias entre el grupo experimental y control y entre el segundo y tercer ciclo fueron mínimas.

**Tabla 5.9**  
**Medias y desviación típica de la competencia en habilidades interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest)**

	Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>Total Habilidades</b>	<b>15.53</b>	5.41	<b>15.62</b>	5.40
2º Ciclo	<b>15.41</b>	5.83	<b>15.47</b>	4.95
3º Ciclo	<b>15.65</b>	4.99	<b>15.78</b>	5.86
<b>Ítems</b>				
1. Tengo amigos de otras culturas				
2º Ciclo	<b>1.35</b>	.75	<b>1.36</b>	.73
3º Ciclo	<b>1.44</b>	.78	<b>1.30</b>	.66

**Tabla 5.9 (continuación)**

	Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2. Hago tareas en equipo				
2º Ciclo	<b>1.86</b>	.73	<b>1.70</b>	.66
3º Ciclo	<b>1.53</b>	.62	<b>1.57</b>	.50
3. Me esfuerzo en relacionarme con ellos				
2º Ciclo	<b>2.10</b>	.74	<b>2.06</b>	.67
3º Ciclo	<b>2.27</b>	.96	<b>2.04</b>	.72
4. Comparto todo lo que sé con estos niños				
2º Ciclo	<b>2.04</b>	.84	<b>2.34</b>	.66
3º Ciclo	<b>2.27</b>	.99	<b>2.46</b>	.98
5. Suelo ridiculizar comportamientos				
2º Ciclo	<b>1.24</b>	.43	<b>1.21</b>	.41
3º Ciclo	<b>1.36</b>	.64	<b>1.46</b>	.69
6. Soluciono conflictos con otros niños				
2º Ciclo	<b>1.86</b>	.76	<b>1.74</b>	.70
3º Ciclo	<b>1.87</b>	.72	<b>1.93</b>	.68
7. Comparto inquietudes				
2º Ciclo	<b>1.61</b>	.78	<b>1.55</b>	.58
3º Ciclo	<b>1.71</b>	.84	<b>1.80</b>	.91
8. Critico comportamientos racistas				
2º Ciclo	<b>3.35</b>	.80	<b>3.51</b>	.54
3º Ciclo	<b>3.20</b>	.84	<b>3.22</b>	.72
9. Respeto otras costumbres culturales				
2º Ciclo	<b>3.37</b>	.66	<b>3.34</b>	.76
3º Ciclo	<b>3.49</b>	.58	<b>3.43</b>	.68

El contraste de medias a través de sucesivos ANOVAs 2 x 2 mostró que el efecto principal de la variable modalidad de intervención resultó no estadísticamente significativo, pudiéndose afirmar, por tanto, que en la situación pretest los grupos experimental y control eran comparables en cuanto a habilidades interculturales se refiere. Asimismo, el efecto principal del ciclo fue no significativo en la mayoría de los ítems, a excepción del ítem 2 “Hago tareas en equipo con niños de otras culturas” [ $F(1,183) = 6.10, p = .014$ ], destreza más desarrollada en el alumnado del 2º

ciclo que en el de 3º ciclo. Por último, el efecto de la interacción MI x CI también fue no significativo.

**Tabla 5.10**  
**Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en**  
**habilidades interculturales según modalidad de intervención y**  
**ciclo (Pretest)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
<b>Total Habilidades</b>	<b>19.11</b>	6.27	<b>19.04</b>	5.90					
MI	<b>19.30</b>	5.84	<b>19.19</b>	5.65	6.01	1,183	.829		.009
CI	<b>18.95</b>	6.73	<b>18.92</b>	6.18	10.25	1,183	.719		.011
MI x CI	<b>19.10</b>	6.26	<b>19.03</b>	5.89	4.28	3,183	.760		.006
<b>Ítems</b>									
1. Tengo amigos de otras culturas									
MI	<b>1.43</b>	.65	<b>1.41</b>	.45	0.34	1,183	.561		.002
CI	<b>1.39</b>	.76	<b>1.33</b>	.69	0.03	1,183	.852		.000
MI x CI	<b>1.41</b>	.70	<b>1.36</b>	.57	0.52	3,183	.472		.003
2. Hago tareas en equipo con estos niños									
MI	<b>1.75</b>	.36	<b>1.71</b>	.62	0.44	1,183	.510		.002
CI	<b>1.70</b>	.65	<b>1.63</b>	.58	6.10	1,183	.014*	2º > 3º	.032
MI x CI	<b>1.72</b>	.50	<b>1.67</b>	.60	1.02	3,183	.318		.005
3. Me esfuerzo en relacionarme con ellos									
MI	<b>2.35</b>	.54	<b>2.30</b>	.70	1.31	1,183	.255		.002
CI	<b>2.18</b>	.85	<b>2.05</b>	.69	0.39	1,183	.529		.007
MI x CI	<b>2.26</b>	.69	<b>2.17</b>	.69	0.65	3,183	.420		.004
4. Comparto todo lo que sé con estos niños									
MI	<b>2.21</b>	.81	<b>2.23</b>	.67	3.53	1,183	.062		.009
CI	<b>2.15</b>	.93	<b>2.30</b>	.83	1.72	1,183	.190		.009
MI x CI	<b>2.18</b>	.87	<b>2.26</b>	.75	0.18	3,183	.674		.001
5. Suelo ridiculizar comportamientos									
MI	<b>1.25</b>	.44	<b>1.30</b>	.69	0.18	1,183	.673		.001
CI	<b>1.30</b>	.54	<b>1.33</b>	.57	4.74	1,183	.216		.005
MI x CI	<b>1.27</b>	.49	<b>1.31</b>	.63	0.67	3,183	.415		.004
6. Soluciono conflictos con otros niños									
MI	<b>1.79</b>	.45	<b>1.70</b>	.63	0.04	1,183	.834		.000
CI	<b>1.86</b>	.74	<b>1.84</b>	.69	0.89	1,183	.345		.005
MI x CI	<b>1.82</b>	.59	<b>1.77</b>	.65	0.73	3,183	.393		.004
7. Comparto las inquietudes									
MI	<b>1.71</b>	.80	<b>1.70</b>	.59	0.02	1,183	.882		.000
CI	<b>1.66</b>	.81	<b>1.68</b>	.76	2.30	1,183	.131		.002
MI x CI	<b>1.68</b>	.80	<b>1.69</b>	.67	0.43	3,183	.510		.002

**Tabla 5.10 (continuación)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
8. Critico comportamientos racistas									
MI	<b>3.35</b>	.94	<b>3.39</b>	.60	0.70	1,183	.403		.004
CI	<b>3.28</b>	.82	<b>3.37</b>	.65	1.14	1,183	.143		.007
MI x CI	<b>3.31</b>	.88	<b>3.38</b>	.63	0.45	3,183	.499		.002
9. Respeto otras costumbres culturales									
MI	<b>3.46</b>	.85	<b>3.45</b>	.70	0.16	1,183	.684		.001
CI	<b>3.43</b>	.63	<b>3.39</b>	.72	1.18	1,183	.279		.006
MI x CI	<b>3.44</b>	.74	<b>3.42</b>	.71	0.02	3,183	.891		.000

\*Diferencias significativas al 5% o superior

### 2.1.1.3. Actitudes interculturales

Los estadísticos descriptivos en actitudes interculturales antes de la intervención para los diferentes grupos se incluyen en la Tabla 5.11.

**Tabla 5.11**  
**Medias y desviación típica de la competencia en actitudes interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest)**

	Experimental		Control	
	M	DT	M	DT
<b>Total Actitudes</b>	<b>36.16</b>	8.24	<b>36.34</b>	8.59
2º Ciclo	<b>37.24</b>	7.62	<b>37.01</b>	8.11
3º Ciclo	<b>35.09</b>	8.86	<b>35.68</b>	9.08
<b>Ítems</b>				
1. Me gusta aprender palabras				
2º Ciclo	<b>3.39</b>	.67	<b>3.40</b>	.61
3º Ciclo	<b>3.04</b>	.87	<b>3.20</b>	.91
2. Me gustan los cuentos de otras culturas				
2º Ciclo	<b>3.33</b>	.65	<b>3.34</b>	.60
3º Ciclo	<b>2.84</b>	.76	<b>3.09</b>	.89



**Tabla 5.11 (continuación)**

	Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3. Me gustan canciones de otras culturas				
2º Ciclo	<b>3.26</b>	.60	<b>3.27</b>	.63
3º Ciclo	<b>3.15</b>	.89	<b>3.02</b>	.83
4. Comparto espacios				
2º Ciclo	<b>2.98</b>	.79	<b>2.98</b>	.87
3º Ciclo	<b>2.98</b>	.84	<b>2.87</b>	.69
5. Procuero sentarme cerca				
2º Ciclo	<b>2.76</b>	.77	<b>2.79</b>	.69
3º Ciclo	<b>2.51</b>	.81	<b>2.63</b>	.71
6. Me enriquece tener amigos de otras culturas				
2º Ciclo	<b>2.35</b>	.63	<b>2.25</b>	.68
3º Ciclo	<b>2.02</b>	.69	<b>2.11</b>	.65
7. Soy afortunado por haber nacido en mi país				
2º Ciclo	<b>3.74</b>	.62	<b>3.69</b>	.65
3º Ciclo	<b>3.78</b>	.60	<b>3.76</b>	.60
8. Tengo en cuenta la opinión de otros niños				
2º Ciclo	<b>2.26</b>	.55	<b>2.23</b>	.66
3º Ciclo	<b>2.14</b>	.76	<b>2.37</b>	.77
9. Acepto a mis amigos sin importar su cultura				
2º Ciclo	<b>3.61</b>	.57	<b>3.53</b>	.68
3º Ciclo	<b>3.56</b>	.65	<b>3.52</b>	.69
10. Me disgusta que se trate mal a inmigrantes				
2º Ciclo	<b>3.53</b>	.62	<b>3.47</b>	.68
3º Ciclo	<b>3.20</b>	.50	<b>3.11</b>	.91
11. Todas las personas tienen mismos derechos				
2º Ciclo	<b>3.76</b>	.48	<b>3.74</b>	.53
3º Ciclo	<b>3.56</b>	.65	<b>3.61</b>	.61
12. Mi familia acepta que me relacione				
2º Ciclo	<b>2.27</b>	.67	<b>2.32</b>	.83
3º Ciclo	<b>2.31</b>	.84	<b>2.39</b>	.82

Como se observa en la Tabla 5.12, los grupos eran comparables en actitudes interculturales, dado que tanto el efecto principal de la modalidad de intervención [ $F(1,183) = 3.39, p = .525$ ], como del ciclo [ $F(1,183) = 6.12, p = .482$ ], así como de la interacción MI x CI [ $F(3,183) = 4.05, p = .671$ ] fueron no significativos. El análisis de la varianza por ítems indicó que al alumnado del 2º ciclo

le gustaban los cuentos de otras culturas más que a sus compañeros del tercer ciclo [ $F(1,183) = 9.69, p = .001$ ]. No se hallaron otras diferencias en el resto de los ítems debidas al efecto de las variables independientes.

**Tabla 5.12**  
**Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en**  
**actitudes interculturales según modalidad de intervención y**  
**ciclo (Pretest)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
<b>Total Actitudes</b>	<b>36.30</b>	8.28	<b>36.28</b>	8.29					
MI	<b>36.40</b>	8.23	<b>36.20</b>	8.16	3.39	1,183	.525		.011
CI	<b>36.20</b>	8.35	<b>36.37</b>	8.43	6.12	1,183	.482		.016
MI x CI	<b>36.30</b>	8.27	<b>36.27</b>	8.28	4.05	3,183	.671		.009
<b>Ítems</b>									
1. Me gusta aprender palabras									
MI	<b>3.36</b>	.76	<b>3.34</b>	.55	0.54	1,183	.461		.003
CI	<b>3.22</b>	.79	<b>3.30</b>	.77	0.59	1,183	.453		.001
MI x CI	<b>3.29</b>	.77	<b>3.31</b>	.66	0.35	3,183	.554		.002
2. Me gustan los cuentos de otras culturas									
MI	<b>3.15</b>	.87	<b>3.19</b>	.88	1.42	1,183	.235		.008
CI	<b>3.10</b>	.74	<b>3.22</b>	.76	9.69	1,183	.001*	2º > 3º	.030
MI x CI	<b>3.12</b>	.80	<b>3.20</b>	.82	1.13	3,183	.289		.006
3. Me gustan canciones de otras culturas									
MI	<b>3.21</b>	.56	<b>3.24</b>	.61	0.29	1,183	.586		.002
CI	<b>3.20</b>	.76	<b>3.15</b>	.74	2.48	1,183	.117		.003
MI x CI	<b>3.20</b>	.66	<b>3.19</b>	.67	0.41	3,183	.525		.002
4. Me da igual compartir espacios									
MI	<b>2.81</b>	.71	<b>2.79</b>	.87	0.22	1,183	.644		.001
CI	<b>2.98</b>	.87	<b>2.93</b>	.79	0.21	1,183	.652		.001
MI x CI	<b>2.89</b>	.79	<b>2.86</b>	.83	0.21	3,183	.647		.001
5. Me siento cerca									
MI	<b>2.70</b>	.69	<b>2.71</b>	.57	0.47	1,183	.491		.003
CI	<b>2.64</b>	.80	<b>2.71</b>	.70	3.33	1,183	.069		.008
MI x CI	<b>2.67</b>	.74	<b>2.71</b>	.63	0.16	3,183	.692		.001
6. Me enriquece tener amigos de otras culturas									
MI	<b>2.32</b>	.59	<b>2.27</b>	.76	2.37	1,183	.112		.004
CI	<b>2.19</b>	.67	<b>2.18</b>	.66	3.39	1,183	.067		.018
MI x CI	<b>2.25</b>	.63	<b>2.22</b>	.71	2.24	3,183	.136		.002

**Tabla 5.12 (continuación)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
7. Soy afortunado por haber nacido en mi país									
MI	<b>3.51</b>	.63	<b>3.48</b>	.72	0.19	1,183	.662		.001
CI	<b>3.76</b>	.57	<b>3.72</b>	.62	0.31	1,183	.576		.002
MI x CI	<b>3.63</b>	.60	<b>3.60</b>	.67	0.02	3,183	.894		.000
8. Tengo en cuenta la opinión de otros niños									
MI	<b>2.39</b>	.51	<b>2.42</b>	.67	3.81	1,183	.052		.016
CI	<b>2.21</b>	.66	<b>2.30</b>	.71	0.01	1,183	.934		.000
MI x CI	<b>2.30</b>	.58	<b>2.36</b>	.69	1.57	3,183	.211		.009
9. Acepto a mis amigos sin importar su cultura									
MI	<b>3.66</b>	.78	<b>3.61</b>	.70	0.35	1,183	.551		.002
CI	<b>3.59</b>	.61	<b>3.53</b>	.68	0.12	1,183	.727		.001
MI x CI	<b>3.62</b>	.69	<b>3.57</b>	.69	0.06	3,183	.808		.000
10. Me disgusta que se trate mal a inmigrantes									
MI	<b>3.30</b>	.84	<b>3.28</b>	.59	1.95	1,183	.127		.006
CI	<b>3.36</b>	.56	<b>3.30</b>	.81	4.71	1,183	.096		.010
MI x CI	<b>3.33</b>	.70	<b>3.29</b>	.70	2.59	3,183	.109		.004
11. Todas las personas tienen mismos derechos									
MI	<b>3.59</b>	.59	<b>3.50</b>	.61	0.06	1,183	.799		.000
CI	<b>3.66</b>	.57	<b>3.68</b>	.57	0.98	1,183	.612		.001
MI x CI	<b>3.62</b>	.58	<b>3.59</b>	.59	0.14	3,183	.705		.001
12. Mi familia acepta que me relacione									
MI	<b>2.40</b>	.70	<b>2.43</b>	.63	0.33	1,183	.566		.002
CI	<b>2.29</b>	.75	<b>2.35</b>	.82	0.25	1,183	.614		.001
MI x CI	<b>2.34</b>	.72	<b>2.39</b>	.72	0.01	3,183	.911		.000

\*Diferencias significativas al 5% o superior

### 2.1.2. Competencia intercultural inicial según el género

El efecto del plan de intervención para el desarrollo de la competencia intercultural se analizó, asimismo, en función del género. Por ello, había que comprobar si antes de la intervención los grupos eran homogéneos o diferían cuando se controlaba la variable género. La técnica utilizada para los contrastes fue de nuevo el ANOVA 2 x 2, de modo que los efectos principales de la modalidad

de intervención (experimental vs. control) y del género (varón vs. mujer), así como su interacción (MI x GE) se analizaron sobre las variables (1) conocimientos, (2) habilidades y (3) actitudes interculturales. En las siguientes líneas, se aportan los resultados de estos análisis.

### 2.1.2.1. Conocimientos interculturales

Antes de la intervención, el nivel de competencia en conocimientos interculturales entre los grupos experimental y control controlando el género, podía considerarse homogéneo (véase Tabla 5.13). Como puede apreciarse, las medias del grupo experimental y control fueron de 16.30 vs. 16.27 y por género la competencia conceptual intercultural en varones y mujeres era también comparable (16.22 vs 16.35).

**Tabla 5.13**

**Medias y DT en el nivel de competencia inicial en conocimientos interculturales por modalidad de intervención y género (Pretest)**

	Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>Total Conocimientos</b>	<b>16.30</b>	5.52	<b>16.27</b>	5.35
Varón	<b>16.24</b>	5.43	<b>16.20</b>	5.30
Mujer	<b>16.37</b>	5.62	<b>16.34</b>	5.40
<b>Ítems</b>				
1. Localizo en un mapa otros países				
Varón	<b>2.14</b>	.75	<b>2.21</b>	.66
Mujer	<b>2.15</b>	.71	<b>2.16</b>	.71

**Tabla 5.13 (continuación)**

	Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2. Identifico objetos, ropa de otros países				
Varón	<b>1.61</b>	.73	<b>1.58</b>	.65
Mujer	<b>1.69</b>	.63	<b>1.60</b>	.61
3. Aprendo el nombre de estos objetos				
Varón	<b>1.89</b>	.59	<b>1.81</b>	.59
Mujer	<b>1.79</b>	.61	<b>1.74</b>	.70
4. Sé escribir palabras en otros idiomas				
Varón	<b>1.61</b>	.43	<b>1.51</b>	.52
Mujer	<b>1.45</b>	.61	<b>1.55</b>	.63
5. Conozco cuentos de otras culturas				
Varón	<b>1.47</b>	.81	<b>1.46</b>	.55
Mujer	<b>1.59</b>	.71	<b>1.52</b>	.69
6. Reconozco las características físicas				
Varón	<b>3.81</b>	.66	<b>3.84</b>	.72
Mujer	<b>3.70</b>	.68	<b>3.73</b>	.67
7. Conozco juegos de otros países				
Varón	<b>1.23</b>	.41	<b>1.19</b>	.42
Mujer	<b>1.29</b>	.56	<b>1.28</b>	.46
8. Identifico instrumentos				
Varón	<b>1.19</b>	.51	<b>1.25</b>	.58
Mujer	<b>1.22</b>	.50	<b>1.26</b>	.49
9. Reconozco estereotipos culturales				
Varón	<b>1.29</b>	.54	<b>1.35</b>	.61
Mujer	<b>1.49</b>	.61	<b>1.50</b>	.44

De hecho, el análisis posterior de comparación de medias según la modalidad de intervención y el género (véase Tabla 5.14) puso de manifiesto la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos estudiados. El efecto principal de la modalidad de intervención [ $F(1,183) = 4.27, p = .752$ ] fue no significativo, con lo que los grupos experimental y control eran comparables, al igual que lo eran los conocimientos interculturales de los chicos y chicas participantes, exceptuando la competencia

específica de “Aprender los nombres de otras culturas” [ $F(1,183) = 11.89, p = .041$ ] y “Reconocer las características físicas de las personas pertenecientes a otras culturas” [ $F(1,183) = 10.25, p = .011$ ], competencias en las que los varones tenían un mayor dominio (véase Tabla 5.13). El efecto de la interacción MI x GE fue, asimismo, no estadísticamente significativo, confirmándose de nuevo que los grupos, atendiendo tanto a la modalidad de intervención como al género, eran equivalentes en cuanto a conocimientos interculturales se refiere antes de la intervención.

**Tabla 5.14**  
**Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en conocimientos interculturales según modalidad de intervención y género (Pretest)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
<b>Total Conocimientos</b>	<b>16.28</b>	5.52	<b>16.22</b>	5.26					
MI	<b>16.29</b>	5.97	<b>16.22</b>	5.54	4.27	1,183	.752		.011
GE	<b>16.25</b>	5.06	<b>16.23</b>	4.94	6.29	1,183	.603		.015
MI x GE	<b>16.27</b>	5.51	<b>16.22</b>	5.24	5.18	3,183	.811		.009
<b>Ítems</b>									
1. Localizo en un mapa otros países									
MI	<b>2.39</b>	.72	<b>2.40</b>	.82	5.61	1,183	.411		.009
GE	<b>2.41</b>	.71	<b>2.45</b>	.76	9.92	1,183	.818		.012
MI x GE	<b>2.42</b>	.71	<b>2.42</b>	.74	3.64	3,183	.361		.001
2. Identifico objetos, ropa de otros países									
MI	<b>1.68</b>	.49	<b>1.69</b>	.65	6.29	1,183	.119		.001
GE	<b>1.60</b>	.60	<b>1.71</b>	.60	5.41	1,183	.309		.002
MI x GE	<b>1.64</b>	.55	<b>1.70</b>	.63	3.38	3,183	.210		.006
3. Aprendo el nombre de estos objetos									
MI	<b>1.65</b>	.64	<b>1.63</b>	.61	0.45	1,183	.798		.003
GE	<b>1.71</b>	.60	<b>1.64</b>	.60	11.89	1,183	.041*	V > M	.021
MI x GE	<b>1.68</b>	.62	<b>1.63</b>	.60	2.32	3,183	.519		.001

**Tabla 5.14 (continuación)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
4. Sé escribir palabras en otros idiomas									
MI	<b>1.48</b>	.75	<b>1.46</b>	.71	1.49	1,183	.281		.002
GE	<b>1.49</b>	.51	<b>1.45</b>	.66	0.62	1,183	.622		.009
MI x GE	<b>1.58</b>	.61	<b>1.45</b>	.68	0.25	3,183	.528		.001
5. Conozco cuentos de otras culturas									
MI	<b>1.45</b>	.76	<b>1.46</b>	.54	0.45	1,183	.783		.008
GE	<b>1.35</b>	.50	<b>1.33</b>	.47	2.90	1,183	.455		.001
MI x GE	<b>1.40</b>	.63	<b>1.39</b>	.50	2.53	3,183	.229		.004
6. Reconozco las características físicas									
MI	<b>3.39</b>	.51	<b>3.32</b>	.59	1.43	1,183	.234		.008
GE	<b>3.46</b>	.39	<b>3.74</b>	.44	10.25	1,183	.011*	V > M	.023
MI x GE	<b>3.42</b>	.45	<b>3.53</b>	.51	0.23	3,183	.629		.001
7. Conozco juegos de otros países									
MI	<b>1.28</b>	.67	<b>1.27</b>	.59	0.88	1,183	.441		.000
GE	<b>1.20</b>	.49	<b>1.22</b>	.43	1.51	1,183	.224		.001
MI x GE	<b>1.24</b>	.58	<b>1.26</b>	.51	1.64	3,183	.103		.002
8. Identifico instrumentos									
MI	<b>1.42</b>	.72	<b>1.40</b>	.55	1.02	1,183	.298		.001
GE	<b>1.35</b>	.59	<b>1.39</b>	.42	1.39	1,183	.187		.000
MI x GE	<b>1.38</b>	.65	<b>1.39</b>	.48	0.67	3,183	.341		.003
9. Reconozco estereotipos culturales									
MI	<b>1.55</b>	.71	<b>1.59</b>	.48	0.19	1,183	.616		.000
GE	<b>1.68</b>	.67	<b>1.60</b>	.56	0.49	1,183	.198		.000
MI x GE	<b>1.50</b>	.69	<b>1.53</b>	.52	1.01	3,183	.244		.002

\*Diferencias significativas al 5% o superior

### 2.1.2.2. Habilidades interculturales

La Tabla 5.15 recoge los estadísticos descriptivos calculados para constatar la equivalencia inicial de los grupos en habilidades interculturales en donde a primera vista parece haber pocas variaciones entre los grupos.

**Tabla 5.15**  
**Medias y DT en el nivel de competencia inicial en habilidades**  
**interculturales por modalidad de intervención y género**  
**(Pretest)**

	Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>Total Habilidades</b>	<b>18.96</b>	6.08	<b>19.13</b>	5.52
Varón	<b>19.07</b>	5.78	<b>19.20</b>	5.84
Mujer	<b>18.85</b>	6.38	<b>19.07</b>	5.21
<b>Ítems</b>				
1. Tengo amigos de otras culturas				
Varón	<b>1.48</b>	.65	<b>1.47</b>	.78
Mujer	<b>1.46</b>	.60	<b>1.40</b>	.61
2. Hago tareas en equipo con estos niños				
Varón	<b>1.76</b>	.56	<b>1.72</b>	.49
Mujer	<b>1.89</b>	.61	<b>1.87</b>	.54
3. Me esfuerzo en relacionarme con ellos				
Varón	<b>2.10</b>	.64	<b>2.16</b>	.63
Mujer	<b>2.02</b>	.82	<b>2.07</b>	.59
4. Comparto todo lo que sé con estos niños				
Varón	<b>1.62</b>	.63	<b>1.61</b>	.67
Mujer	<b>1.61</b>	.69	<b>1.65</b>	.69
5. Suelo ridiculizar comportamientos				
Varón	<b>1.34</b>	.83	<b>1.33</b>	.72
Mujer	<b>1.26</b>	.67	<b>1.29</b>	.61
6. Soluciono conflictos con otros niños				
Varón	<b>1.82</b>	.70	<b>1.91</b>	.74
Mujer	<b>1.85</b>	.79	<b>1.93</b>	.48
7. Comparto inquietudes				
Varón	<b>2.16</b>	.77	<b>2.14</b>	.49
Mujer	<b>2.02</b>	.91	<b>2.06</b>	.37
8. Critico comportamientos racistas				
Varón	<b>3.41</b>	.62	<b>3.50</b>	.56
Mujer	<b>3.33</b>	.74	<b>3.33</b>	.72
9. Respeto otras costumbres culturales				
Varón	<b>3.38</b>	.38	<b>3.36</b>	.76
Mujer	<b>3.41</b>	.55	<b>3.47</b>	.60

El contraste de medias derivado de los ANOVAs 2 x 2 efectuados reveló diferencias no estadísticamente significativas en los grupos experimental y control, tal y como puede observarse en la



Tabla 5.16 [ $F(1,183) = 4.24, p = .691$ ]. En cuanto al género, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las habilidades para “Relacionarse con compañeros originarios de otras culturas” [ $F(1,183) = 18.37, p = .009$ ], y “Compartir las inquietudes con estos compañeros” [ $F(1,183) = 10.69, p = .019$ ]. Sin embargo, en la interacción MI x GE no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

**Tabla 5.16**  
**Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en**  
**habilidades interculturales según modalidad de intervención y**  
**género (Pretest)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
<b>Total Habilidades</b>	<b>18.68</b>	5.61	<b>18.91</b>	5.64					
MI	<b>18.69</b>	5.59	<b>18.88</b>	5.60	4.24	1,183	.691		.005
GE	<b>18.66</b>	5.64	<b>18.93</b>	5.67	7.38	1,183	.733		.015
MI x GE	<b>18.67</b>	5.60	<b>18.90</b>	5.63	5.01	3,183	.595		.009
<b>Ítems</b>									
1. Tengo amigos de otras culturas									
MI	<b>1.49</b>	.55	<b>1.42</b>	.41	1.31	1,183	.352		.000
GE	<b>1.42</b>	.60	<b>1.47</b>	.59	0.62	1,183	.190		.000
MI x GE	<b>1.46</b>	.57	<b>1.35</b>	.50	0.58	3,183	.279		.004
2. Hago tareas en equipo con estos niños									
MI	<b>1.66</b>	.46	<b>1.70</b>	.62	2.12	1,183	.627		.001
GE	<b>1.74</b>	.60	<b>1.73</b>	.58	0.89	1,183	.419		.003
MI x GE	<b>1.70</b>	.53	<b>1.71</b>	.60	0.76	3,183	.298		.000
3. Me esfuerzo en relacionarme con ellos									
MI	<b>2.19</b>	.52	<b>2.29</b>	.67	1.30	1,183	.190		.000
GE	<b>2.16</b>	.61	<b>2.25</b>	.60	18.37	1,183	.009*	M > V	.017
MI x GE	<b>2.17</b>	.56	<b>2.27</b>	.63	7.65	3,183	.023*		.013
4. Comparto todo lo que sé con estos niños									
MI	<b>2.31</b>	.81	<b>2.28</b>	.62	0.51	1,183	.289		.000
GE	<b>2.28</b>	.76	<b>2.34</b>	.70	0.92	1,183	.331		.001
MI x GE	<b>2.29</b>	.78	<b>2.31</b>	.66	0.45	3,183	.294		.001

**Tabla 5.16 (continuación)**

	Experimental		Control		<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>Dirección</i>	<i>Eta</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>					
5. Suelo ridiculizar comportamientos									
MI	<b>1.19</b>	.81	<b>1.22</b>	.65	0.22	1,183	.199		.002
GE	<b>1.14</b>	.69	<b>1.20</b>	.58	0.59	1,183	.209		.001
MI x GE	<b>1.16</b>	.75	<b>1.21</b>	.61	0.81	3,183	.451		.003
6. Soluciono conflictos con otros niños									
MI	<b>1.68</b>	.61	<b>1.70</b>	.74	1.06	1,183	.489		.002
GE	<b>1.71</b>	.79	<b>1.72</b>	.62	0.69	1,183	.344		.000
MI x GE	<b>1.70</b>	.70	<b>1.71</b>	.68	0.89	3,183	.265		.000
7. Comparto las inquietudes									
MI	<b>1.65</b>	.72	<b>1.63</b>	.59	0.98	1,183	.492		.000
GE	<b>1.69</b>	.58	<b>1.67</b>	.67	10.69	1,183	.019*	V > M	.016
MI x GE	<b>1.67</b>	.65	<b>1.65</b>	.63	0.49	3,183	.398		.002
8. Critico comportamientos racistas									
MI	<b>3.28</b>	.49	<b>3.29</b>	.60	0.59	1,183	.713		.004
GE	<b>3.19</b>	.62	<b>3.16</b>	.65	0.44	1,183	.283		.001
MI x GE	<b>3.23</b>	.55	<b>3.22</b>	.63	0.75	3,183	.192		.000
9. Respeto otras costumbres culturales									
MI	<b>3.24</b>	.65	<b>3.35</b>	.70	0.51	1,183	.684		.001
GE	<b>3.33</b>	.69	<b>3.39</b>	.72	0.70	1,183	.279		.002
MI x GE	<b>3.28</b>	.67	<b>3.37</b>	.71	0.82	3,183	.891		.000

\*Diferencias significativas al 5% o superior

### 2.1.2.3. Actitudes interculturales

Los estadísticos descriptivos calculados para verificar la equivalencia inicial de los grupos, condición necesaria para asegurar la validez de los resultados obtenidos en la investigación, pueden observarse en la Tabla 5.17.

**Tabla 5.17**  
**Medias y DT en el nivel de competencia inicial en actitudes**  
**interculturales por modalidad de intervención y género**  
**(Pretest)**

	Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>Total Actitudes</b>	<b>37.04</b>	7.21	<b>37.06</b>	7.89
Varón	<b>37.21</b>	7.09	<b>37.19</b>	7.75
Mujer	<b>36.87</b>	7.34	<b>36.94</b>	8.03
<b>Ítems</b>				
1. Me gusta aprender palabras				
Varón	<b>3.24</b>	.71	<b>3.26</b>	.69
Mujer	<b>3.19</b>	.59	<b>3.20</b>	.60
2. Me gustan los cuentos de otras culturas				
Varón	<b>3.25</b>	.39	<b>3.30</b>	.81
Mujer	<b>3.17</b>	.54	<b>3.19</b>	.64
3. Me gustan canciones de otras culturas				
Varón	<b>3.19</b>	.71	<b>3.17</b>	.59
Mujer	<b>3.22</b>	.66	<b>3.20</b>	.80
4. Comparto espacios				
Varón	<b>3.11</b>	.58	<b>3.07</b>	.69
Mujer	<b>2.99</b>	.62	<b>3.01</b>	.63
5. Procuero sentarme cerca				
Varón	<b>2.82</b>	.57	<b>2.87</b>	.72
Mujer	<b>2.71</b>	.61	<b>2.80</b>	.71
6. Me enriquece tener amigos de otras culturas				
Varón	<b>2.41</b>	.62	<b>2.39</b>	.60
Mujer	<b>2.39</b>	.69	<b>2.44</b>	.65
7. Soy afortunado por haber nacido en mi país				
Varón	<b>3.83</b>	.69	<b>3.80</b>	.68
Mujer	<b>3.79</b>	.64	<b>3.74</b>	.62
8. Tengo en cuenta la opinión de otros niños				
Varón	<b>2.35</b>	.49	<b>2.30</b>	.61
Mujer	<b>2.26</b>	.56	<b>2.25</b>	.70
9. Los acepto como amigos				
Varón	<b>3.55</b>	.42	<b>3.54</b>	.68
Mujer	<b>3.57</b>	.68	<b>3.50</b>	.69
10. Me disgusta que se trate mal a inmigrantes				
Varón	<b>3.61</b>	.72	<b>3.63</b>	.56
Mujer	<b>3.78</b>	.52	<b>3.70</b>	.71
11. Todas las personas tienen mismos derechos				
Varón	<b>3.66</b>	.68	<b>3.64</b>	.55
Mujer	<b>3.59</b>	.59	<b>3.62</b>	.63
12. Mi familia acepta que me relacione				
Varón	<b>2.19</b>	.60	<b>2.22</b>	.57
Mujer	<b>2.21</b>	.64	<b>2.29</b>	.65

Al igual que en conocimientos y en habilidades interculturales, los efectos principales de las variables modalidad de intervención [ $F(1,183) = 2.29, p = .599$ ] y género [ $F(1,183) = 5.87, p = .627$ ], así como de la interacción MI x GE, resultaron no estadísticamente significativos a juzgar por las medias obtenidas en la puntuación total de la subescala y en los diferentes ítems. Estos efectos no estadísticamente significativos (Tabla 5.18) se mantienen en todas las competencias actitudinales específicas excepto en “Tengo en cuenta la opinión de los niños pertenecientes a otras culturas” en la que el alumnado de género masculino respetaba las opiniones de sus compañeros de culturas diferentes a la propia más que el alumnado de género femenino [ $F(1,183) = 9.72, p = .011$ ].

**Tabla 5.18**  
**Comparación de medias (ANOVA 2 x 2) de la competencia en**  
**actitudes interculturales según modalidad de intervención y**  
**género (Pretest)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
<b>Total Actitudes</b>	<b>36.08</b>	6.91	<b>36.18</b>	6.92					
MI	<b>36.23</b>	7.01	<b>36.24</b>	6.99	2.29	1,183	.599		.009
GE	<b>35.94</b>	6.81	<b>36.12</b>	6.85	5.87	1,183	.627		.010
MI x GE	<b>36.06</b>	6.89	<b>36.16</b>	6.90	2.01	3,183	.534		.007
<b>Ítems</b>									
1. Aprendo palabras									
MI	<b>3.30</b>	.69	<b>3.32</b>	.60	0.81	1,183	.329		.003
GE	<b>3.25</b>	.54	<b>3.27</b>	.55	0.52	1,183	.661		.001
MI x GE	<b>3.27</b>	.61	<b>3.29</b>	.57	0.59	3,183	.457		.002
2. Me gustan cuentos									
MI	<b>3.20</b>	.81	<b>3.19</b>	.88	0.55	1,183	.462		.000
GE	<b>3.11</b>	.72	<b>3.14</b>	.76	0.62	1,183	.281		.002
MI x GE	<b>3.15</b>	.76	<b>3.16</b>	.82	0.27	3,183	.304		.004

**Tabla 5.18 (continuación)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
3. Me gustan canciones de otras culturas									
MI	<b>3.17</b>	.35	<b>3.14</b>	.52	0.18	1,183	.586		.000
GE	<b>3.24</b>	.48	<b>3.23</b>	.71	0.64	1,183	.117		.000
MI x GE	<b>3.20</b>	.41	<b>3.18</b>	.61	0.53	3,183	.525		.002
4. Me da igual compartir espacios									
MI	<b>2.72</b>	.43	<b>2.70</b>	.87	0.49	1,183	.430		.001
GE	<b>2.69</b>	.55	<b>2.65</b>	.79	0.82	1,183	.273		.004
MI x GE	<b>2.70</b>	.49	<b>2.67</b>	.83	0.75	3,183	.355		.000
5. Procuero sentarme cerca									
MI	<b>2.81</b>	.53	<b>2.77</b>	.69	0.37	1,183	.420		.000
GE	<b>2.73</b>	.84	<b>2.78</b>	.75	1.16	1,183	.115		.009
MI x GE	<b>2.77</b>	.68	<b>2.77</b>	.72	0.54	3,183	.392		.002
6. Me enriquece tener amigos de otras culturas									
MI	<b>2.56</b>	.49	<b>2.49</b>	.55	0.89	1,183	.232		.001
GE	<b>2.35</b>	.61	<b>2.33</b>	.42	0.63	1,183	.397		.000
MI x GE	<b>2.45</b>	.55	<b>2.41</b>	.48	0.17	3,183	.451		.003
7. Soy afortunado por haber nacido en mi país									
MI	<b>3.61</b>	.56	<b>3.71</b>	.65	0.58	1,183	.228		.001
GE	<b>3.69</b>	.57	<b>3.74</b>	.62	1.03	1,183	.095		.009
MI x GE	<b>3.65</b>	.56	<b>3.72</b>	.63	0.52	3,183	.764		.002
8. Tengo en cuenta la opinión de otros niños									
MI	<b>2.45</b>	.58	<b>2.40</b>	.59	0.89	1,183	.264		.020
GE	<b>2.19</b>	.60	<b>2.21</b>	.48	9.72	1,183	.011*	V > M	.038
MI x GE	<b>2.32</b>	.59	<b>2.30</b>	.53	0.53	3,183	.772		.009
9. Acepto a mis amigos sin importar su cultura									
MI	<b>3.31</b>	.60	<b>3.40</b>	.52	0.75	1,183	.291		.000
GE	<b>3.46</b>	.61	<b>3.51</b>	.63	0.64	1,183	.567		.004
MI x GE	<b>3.38</b>	.60	<b>3.57</b>	.57	0.29	3,183	.184		.000
10. Me disgusta que se trate mal a inmigrantes									
MI	<b>3.27</b>	.92	<b>3.24</b>	.78	0.91	1,183	.286		.003
GE	<b>3.41</b>	.77	<b>3.37</b>	.84	1.29	1,183	.084		.009
MI x GE	<b>3.34</b>	.84	<b>3.30</b>	.81	0.53	3,183	.629		.000
11. Todas las personas tienen mismos derechos									
MI	<b>3.51</b>	.36	<b>3.50</b>	.81	0.66	1,183	.799		.000
GE	<b>3.56</b>	.42	<b>3.60</b>	.65	0.18	1,183	.612		.001
MI x GE	<b>3.53</b>	.39	<b>3.55</b>	.73	0.12	3,183	.705		.001
12. Mi familia acepta que me relacione									
MI	<b>2.32</b>	.69	<b>2.37</b>	.50	0.83	1,183	.811		.000
GE	<b>2.26</b>	.75	<b>2.29</b>	.62	0.56	1,183	.407		.003
MI x GE	<b>2.29</b>	.72	<b>2.33</b>	.56	0.91	3,183	.291		.002

\*Diferencias significativas al 5% o superior

Por lo tanto, a tenor de los resultados recogidos en las tablas anteriores, se puede afirmar que, antes del comienzo de la intervención, los grupos (experimental y control) eran equivalentes, tanto cuando la variable bajo control fue el ciclo como cuando lo fue el género.

## **2.2. Fase posttest: contraste de hipótesis**

El contraste de las hipótesis se realizó mediante el cálculo de sucesivos análisis de la covarianza (ANCOVA 2 x 2), los cuales permitieron comparar las medias en competencia intercultural obtenidas en la fase posttest tras la intervención con las obtenidas en el pretest, antes del inicio de la intervención.

### **2.2.1. Impacto del plan de intervención en función del ciclo**

Las hipótesis generales sometidas a prueba fueron:

- Hipótesis 1. El alumnado del grupo experimental desarrollará un nivel de competencia intercultural significativamente más alto en conocimientos, habilidades y actitudes que el que obtendrá el grupo control.

- Hipótesis 2. El nivel de desarrollo de la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) será significativamente más alto en alumnado de 3º ciclo que en el de 2º ciclo.
- Hipótesis 3. Independientemente del ciclo, el alumnado del grupo experimental obtendrá puntuaciones estadísticamente significativas más altas en competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) que el alumnado del grupo control.

Como se ha indicado con anterioridad, para contrarrestar las diferencias iniciales de partida se utilizó como técnica de ajuste el análisis de la covarianza. En estos análisis se tomaron como primer factor la modalidad de intervención (experimental vs. control) y como segundo factor el ciclo (2º vs. 3º). Se examinaron los efectos principales de ambas variables, solas y en interacción (MI x CI) sobre las puntuaciones posttest en (1) conocimientos, (2) habilidades y (3) actitudes interculturales, tomando como covariables las correspondientes puntuaciones en conocimientos, habilidades y actitudes interculturales obtenidas en el pretest.

### 2.2.1.1. Conocimientos interculturales

Las medias obtenidas en el pretest y en el postest en conocimientos interculturales para las diferentes condiciones experimentales se presentan en la Tabla 5.19. El contraste de medias con su valor  $F$  y los tamaños del efecto asociados se presentan en la Tabla 5.20.

**Tabla 5.19**  
**Medias y  $DT$  en el nivel de competencia inicial en conocimientos interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest y postest)**

	Pretest				Postest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>PT Conocimientos</b>	<b>16.25</b>	4.96	<b>16.03</b>	4.68	<b>28.20</b>	5.42	<b>16.14</b>	5.31
2º Ciclo	<b>15.13</b>	4.72	<b>14.75</b>	4.24	<b>27.82</b>	5.49	<b>14.89</b>	4.67
3º Ciclo	<b>17.38</b>	5.21	<b>17.38</b>	5.12	<b>28.58</b>	5.35	<b>17.39</b>	5.95
<b>Ítems</b>								
1. Localizo en un mapa otros países								
2º Ciclo	<b>2.12</b>	.80	<b>2.04</b>	.70	<b>3.29</b>	.54	<b>1.68</b>	.72
3º Ciclo	<b>2.83</b>	.67	<b>2.78</b>	.70	<b>3.33</b>	.70	<b>2.57</b>	.62
2. Identifico objetos, ropa de otros países								
2º Ciclo	<b>1.59</b>	.61	<b>1.57</b>	.54	<b>3.00</b>	.54	<b>1.66</b>	.63
3º Ciclo	<b>1.84</b>	.63	<b>1.74</b>	.62	<b>3.11</b>	.80	<b>1.72</b>	.72
3. Aprendo el nombre de estos objetos								
2º Ciclo	<b>1.59</b>	.57	<b>1.49</b>	.54	<b>3.06</b>	.62	<b>1.66</b>	.60
3º Ciclo	<b>1.76</b>	.63	<b>1.67</b>	.64	<b>2.96</b>	.79	<b>1.67</b>	.70
4. Sé escribir palabras en otros idiomas								
2º Ciclo	<b>1.20</b>	.45	<b>1.32</b>	.59	<b>2.49</b>	.64	<b>1.49</b>	.62
3º Ciclo	<b>1.44</b>	.62	<b>1.59</b>	.65	<b>2.31</b>	.46	<b>1.65</b>	.64
5. Conozco cuentos								
2º Ciclo	<b>1.29</b>	.45	<b>1.17</b>	.38	<b>3.33</b>	.64	<b>1.17</b>	.38
3º Ciclo	<b>1.52</b>	.50	<b>1.42</b>	.49	<b>3.96</b>	.20	<b>1.78</b>	.81



**Tabla 5.19 (continuación)**

	Pretest				Posttest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6. Reconozco las características físicas								
2º Ciclo	<b>3.65</b>	.52	<b>3.70</b>	.46	<b>3.87</b>	.34	<b>3.63</b>	.53
3º Ciclo	<b>3.67</b>	.47	<b>3.78</b>	.41	<b>3.94</b>	.24	<b>3.66</b>	.47
7. Conozco juegos de otros países								
2º Ciclo	<b>1.16</b>	.37	<b>1.11</b>	.31	<b>2.60</b>	.75	<b>1.15</b>	.36
3º Ciclo	<b>1.30</b>	.46	<b>1.27</b>	.44	<b>3.33</b>	.59	<b>1.33</b>	.56
8. Identifico instrumentos								
2º Ciclo	<b>1.20</b>	.40	<b>1.09</b>	.28	<b>3.45</b>	.54	<b>1.19</b>	.39
3º Ciclo	<b>1.42</b>	.58	<b>1.46</b>	.58	<b>2.84</b>	.79	<b>1.43</b>	.65
9. Reconozco estereotipos culturales								
2º Ciclo	<b>1.33</b>	.55	<b>1.26</b>	.44	<b>2.73</b>	.88	<b>1.26</b>	.44
3º Ciclo	<b>1.60</b>	.65	<b>1.67</b>	.59	<b>2.80</b>	.78	<b>1.59</b>	.78

**Tabla 5.20**

**Comparación de medias (ANCOVA 2 x 2) de la competencia en conocimientos interculturales según modalidad de intervención y ciclo**

	Experimental		Control		<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>Dirección</i>	<i>Eta</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>					
<b>PT Conocimientos</b>	<b>28.19</b>	5.72	<b>18.18</b>	5.52					
MI	<b>28.26</b>	5.96	<b>18.32</b>	5.63	65.21	1,182	.028*	E > C	.269
CI	<b>28.13</b>	5.49	<b>18.04</b>	5.41	4.73	1,182	.498		.012
MI x CI	<b>28.17</b>	5.71	<b>18.16</b>	5.50	53.95	3,182	.036*	E,3º > C,2º	.071
<b>Ítems</b>									
1. Localizo en un mapa otros países									
MI	<b>3.27</b>	.61	<b>2.15</b>	.60	16.76	1,182	.000*	E > C	.047
CI	<b>3.31</b>	.62	<b>2.12</b>	.67	1.68	1,182	.196		.009
MI x CI	<b>3.29</b>	.61	<b>2.13</b>	.63	14.89	3,182	.000*	E,3º > C,2º	.076
2. Identifico objetos									
MI	<b>3.05</b>	.67	<b>1.99</b>	.67	18.73	1,182	.000*	E > C	.507
CI	<b>3.07</b>	.66	<b>1.70</b>	.67	0.25	1,182	.617		.000
MI x CI	<b>3.06</b>	.66	<b>1.84</b>	.67	0.05	3,182	.833		.001
3. Aprendo sus nombres									
MI	<b>3.06</b>	.92	<b>1.87</b>	.64	18.84	1,182	.000*	E > C	.509
CI	<b>3.01</b>	.70	<b>1.66</b>	.65	0.83	1,182	.364		.005
MI x CI	<b>3.03</b>	.82	<b>1.76</b>	.64	0.13	3,182	.722		.001

**Tabla 5.20 (continuación)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
4. Sé escribir palabras en otros idiomas									
MI	<b>2.50</b>	.57	<b>1.67</b>	.65	10.35	1,182	.000*	E > C	.363
CI	<b>2.40</b>	.55	<b>1.57</b>	.63	0.87	1,182	.352		.005
MI x CI	<b>2.45</b>	.55	<b>1.62</b>	.63	3.88	3,182	.060		.010
5. Conozco cuentos de otras culturas									
MI	<b>3.67</b>	.55	<b>1.67</b>	.70	73.69	1,182	.000*	E > C	.802
CI	<b>3.64</b>	.42	<b>1.47</b>	.59	0.36	1,182	.550		.002
MI x CI	<b>3.65</b>	.48	<b>1.57</b>	.64	52.24	3,182	.000*	E,3º > C,2º	.223
6. Reconozco las características físicas									
MI	<b>3.91</b>	.43	<b>3.68</b>	.62	1.04	1,182	.098		.008
CI	<b>3.90</b>	.29	<b>3.65</b>	.50	1.67	1,182	.198		.009
MI x CI	<b>3.90</b>	.36	<b>3.66</b>	.56	0.01	3,182	.883		.000
7. Conozco juegos de otros países									
MI	<b>2.87</b>	.65	<b>1.66</b>	.61	41.34	1,182	.000*	E > C	.694
CI	<b>2.98</b>	.76	<b>1.64</b>	.47	11.63	1,182	.001*	3º > 2º	.060
MI x CI	<b>2.92</b>	.70	<b>1.65</b>	.54	27.52	3,182	.000*	E,3º > C,2º	.131
8. Identifico instrumentos									
MI	<b>3.16</b>	.73	<b>1.71</b>	.51	41.66	1,182	.000*	E > C	.696
CI	<b>3.02</b>	.68	<b>2.10</b>	.64	3.29	1,182	.070		.018
MI x CI	<b>3.09</b>	.70	<b>1.90</b>	.57	22.41	3,182	.000*	E,2º > C,3º	.110
9. Reconozco estereotipos culturales									
MI	<b>2.77</b>	.83	<b>1.92</b>	.63	2.58	1,182	.000*	E > C	.472
CI	<b>2.65</b>	.81	<b>2.13</b>	.59	0.95	1,182	.331		.005
MI x CI	<b>2.71</b>	.81	<b>2.02</b>	.61	1.16	3,182	.282		.006

\*Diferencias significativas al 5% o superior

Por medio de la hipótesis específica 1 ( $h_{1c}$ ) se pretendía comprobar que el alumnado asignado al programa de educación intercultural (grupo experimental) al término de la intervención tendría un nivel de conocimientos interculturales significativamente más alto que el grupo control.

Como se observa en la Tabla 5.20, los participantes asignados al grupo experimental mostraron ganancias sustanciales

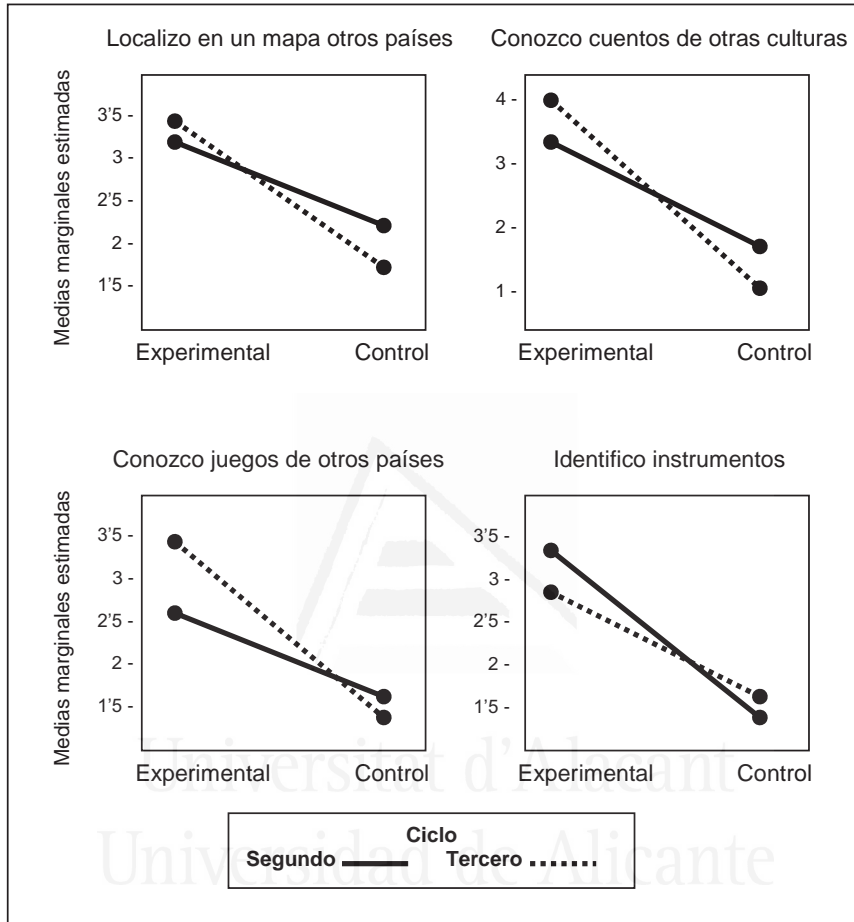
en conocimientos interculturales, comparados con los del grupo control que no siguieron ningún programa específico de educación intercultural [ $F(1,182) = 65.21, p = .028$ ], siendo el tamaño del efecto alto ( $\eta^2 = .269$ ). De modo que su competencia conceptual para “Localizar en un mapa los países de origen de sus compañeros” ( $p = .000$ ), “Identificar objetos de otros países” ( $p = .000$ ), “Aprender el nombre de dichos objetos” ( $p = .000$ ), “Escribir palabras en otros idiomas” ( $p = .000$ ), “Conocer cuentos de otras culturas” ( $p = .000$ ), “Conocer juegos de otros países” ( $p = .000$ ), “Identificar instrumentos de otros países” ( $p = .000$ ) y “Reconocer estereotipos asociados a determinadas culturas” ( $p = .000$ ) aumentó significativamente comparada con su competencia inicial. Estos resultados dan apoyo a la hipótesis específica 1 formulada (la competencia conceptual de los participantes del grupo experimental se desarrolló significativamente mejor que la de los del grupo control).

La hipótesis específica 2 ( $h_{2c}$ ) predecía que el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en relación a los conocimientos hacia otras culturas sería significativamente más alto en el alumnado de 3º ciclo que en el de 2º ciclo después de la intervención. Las comparaciones *post hoc* revelaron diferencias no estadísticamente significativas [ $F(1,182) = 4.73, p = .498$ ] a excepción de las observadas en el “Conocimiento de juegos de otros

países” ( $p = .001$ ). En este ítem, las diferencias se situaron a favor del alumnado de tercer ciclo, siendo el tamaño del efecto moderado ( $\eta = .060$ ). Estos resultados, salvo la excepción hecha, no dan apoyo a la hipótesis específica 2 que predecía que los conocimientos interculturales después de la intervención serían significativamente más altos en el alumnado de tercer ciclo que en el de segundo ciclo.

Mediante la hipótesis específica 3 ( $h_{3c}$ ) se pretendió probar que, independientemente del ciclo, el alumnado del grupo experimental alcanzaría unas puntuaciones estadísticamente significativas más altas en conocimientos interculturales que el alumnado del grupo control. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas atribuibles a la interacción MI x CI [ $F(3,182) = 53.95, p = .036$ ]. Se comprobó que mientras el alumnado de tercer ciclo desarrollaba mejor la competencia para “Localizar en un mapa otros países” [ $F(3,182) = 14.89, p = .000$ ], “Conocer cuentos de otras culturas” [ $F(3,182) = 52.24, p = .000$ ], “Conocer juegos de otros países” [ $F(3,182) = 27.52, p = .000$ ] e “Identificar instrumentos” [ $F(3,182) = 22.41, p = .000$ ] en la condición experimental, los del segundo ciclo lo hacían de forma similar en ambas condiciones de tratamiento. Estas diferencias pueden observarse gráficamente en la Figura 5.1.

**Figura 5.1**  
**Medias obtenidas en conocimientos interculturales**



Estos hallazgos dan apoyo parcial a la hipótesis específica 3<sub>c</sub> que sugería que la modalidad de intervención influiría en los conocimientos interculturales de manera diferencial según el ciclo. Como puede observarse, la hipótesis se cumple si se toma la puntuación total de conocimientos interculturales; no obstante, existente competencias conceptuales específicas (ítems 2, 3, 4, 6 y

9) en cuyo desarrollo no influyó el ciclo. De ahí que esta hipótesis quede parcialmente confirmada.

### 2.2.1.2. Habilidades interculturales

En las siguientes tablas, Tabla 5.21, se muestran las medias y desviaciones típicas obtenidas por los participantes en las fases pretest y postest en habilidades interculturales, así como los resultados de los contrastes de medias efectuados para contrastar las hipótesis planteadas mediante los análisis de la covarianza 2 x 2 (Tabla 5.22).

**Tabla 5.21**  
**Medias y DT en el nivel de competencia inicial en habilidades interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest y postest)**

	Pretest				Postest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>PT Habilidades</b>	<b>15.53</b>	5.41	<b>15.62</b>	5.40	<b>23.26</b>	5.62	<b>19.12</b>	6.61
2º Ciclo	<b>16.58</b>	5.79	<b>15.96</b>	5.76	<b>24.16</b>	5.40	<b>19.22</b>	6.09
3º Ciclo	<b>14.64</b>	5.05	<b>15.32</b>	5.02	<b>22.37</b>	5.85	<b>19.58</b>	7.14
<b>Ítems</b>								
1. Tengo amigos de otras culturas								
2º Ciclo	<b>1.35</b>	.75	<b>1.36</b>	.73	<b>1.96</b>	.84	<b>1.53</b>	.65
3º Ciclo	<b>1.44</b>	.78	<b>1.30</b>	.66	<b>1.44</b>	.62	<b>1.59</b>	.80
2. Hago tareas con ellos								
2º Ciclo	<b>1.86</b>	.73	<b>1.70</b>	.66	<b>2.51</b>	.79	<b>1.80</b>	.84
3º Ciclo	<b>1.53</b>	.62	<b>1.57</b>	.50	<b>1.98</b>	.69	<b>1.79</b>	.65
3. Me relaciono con ellos								
2º Ciclo	<b>2.10</b>	.74	<b>2.06</b>	.67	<b>2.63</b>	.52	<b>2.21</b>	.69
3º Ciclo	<b>2.27</b>	.96	<b>2.04</b>	.72	<b>2.80</b>	.75	<b>2.15</b>	.80

**Tabla 5.21 (continuación)**

	Pretest				Postest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4. Comparto lo que sé								
2º Ciclo	<b>2.04</b>	.84	<b>2.34</b>	.66	<b>2.84</b>	.71	<b>2.31</b>	.62
3º Ciclo	<b>2.27</b>	.99	<b>2.46</b>	.98	<b>2.24</b>	.80	<b>2.28</b>	.86
5. Ridiculizo comportamientos								
2º Ciclo	<b>1.24</b>	.43	<b>1.21</b>	.41	<b>1.04</b>	.20	<b>1.26</b>	.44
3º Ciclo	<b>1.36</b>	.64	<b>1.46</b>	.69	<b>1.07</b>	.25	<b>1.57</b>	.79
6. Soluciono conflictos								
2º Ciclo	<b>1.86</b>	.76	<b>1.74</b>	.70	<b>3.02</b>	.62	<b>1.81</b>	.77
3º Ciclo	<b>1.87</b>	.72	<b>1.93</b>	.68	<b>2.90</b>	.68	<b>1.85</b>	.78
7. Comparto inquietudes								
2º Ciclo	<b>1.61</b>	.78	<b>1.55</b>	.58	<b>2.86</b>	.64	<b>1.62</b>	.75
3º Ciclo	<b>1.71</b>	.84	<b>1.80</b>	.91	<b>2.89</b>	.72	<b>1.81</b>	.50
8. Critico comportamientos racistas								
2º Ciclo	<b>3.35</b>	.80	<b>3.51</b>	.54	<b>3.65</b>	.52	<b>3.38</b>	.66
3º Ciclo	<b>3.20</b>	.84	<b>3.22</b>	.72	<b>3.49</b>	.72	<b>3.14</b>	.97
9. Respeto costumbres								
2º Ciclo	<b>3.37</b>	.66	<b>3.34</b>	.76	<b>3.65</b>	.56	<b>3.30</b>	.67
3º Ciclo	<b>3.49</b>	.58	<b>3.43</b>	.68	<b>3.56</b>	.62	<b>3.40</b>	.99

**Tabla 5.22**

**Comparación de medias (ANCOVA 2 x 2) de la competencia en habilidades interculturales según modalidad de intervención y ciclo**

	Experimental		Control		<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>Dirección</i>	<i>Eta</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>					
<b>PT Habilidades</b>	<b>22.60</b>	5.83	<b>20.67</b>	5.23					
MI	<b>22.74</b>	6.05	<b>20.85</b>	4.89	62.31	1,182	.024	E > C	.319
CI	<b>22.46</b>	5.61	<b>20.49</b>	5.58	41.07	1,182	.031	2º > 3º	.156
MI x CI	<b>22.58</b>	5.81	<b>20.65</b>	5.21	39.14	3,182	.025	E,2º > C,3º	.099
<b>Ítems</b>									
1. Tengo amigos de otras culturas									
MI	<b>1.81</b>	.92	<b>1.63</b>	.56	1.34	1,182	.240		.008
CI	<b>1.70</b>	.73	<b>1.56</b>	.72	6.33	1,182	.013*	2º > 3º	.034
MI x CI	<b>1.75</b>	.82	<b>1.59</b>	.64	11.42	3,182	.001*	E,2º > C,3º	.059

**Tabla 5.22 (continuación)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
2. Hago tareas con ellos									
MI	<b>2.26</b>	.67	<b>1.94</b>	.86	9.96	1,182	.002*	E > C	.052
CI	<b>2.24</b>	.74	<b>1.89</b>	.74	0.33	1,182	.563		.002
MI x CI	<b>2.25</b>	.70	<b>1.91</b>	.80	10.46	3,182	.001*	E,2º > C,3º	.054
3. Me relaciono									
MI	<b>2.70</b>	.75	<b>2.51</b>	.39	27.85	1,182	.000*	E > C	.133
CI	<b>2.71</b>	.63	<b>2.38</b>	.74	0.74	1,182	.392		.004
MI x CI	<b>2.70</b>	.69	<b>2.44</b>	.56	0.08	3,182	.781		.000
4. Comparto lo que sé									
MI	<b>2.30</b>	.48	<b>2.31</b>	.60	0.31	1,182	.579		.002
CI	<b>2.36</b>	.75	<b>2.49</b>	.74	27.04	1,182	.000*	2º > 3º	.129
MI x CI	<b>2.33</b>	.61	<b>2.40</b>	.67	20.91	3,182	.000*	E,2º > C,3º	.103
5. Suelo ridiculizar comportamientos									
MI	<b>1.10</b>	.51	<b>1.48</b>	.50	41.02	1,182	.000*	E < C	.184
CI	<b>1.05</b>	.22	<b>1.46</b>	.61	5.79	1,182	.017*	2º < 3º	.031
MI x CI	<b>1.05</b>	.36	<b>1.47</b>	.55	17.47	3,182	.007*	E,2º < C,3º	.039
6. Soluciono conflictos									
MI	<b>2.97</b>	.92	<b>2.85</b>	.81	0.98	1,182	.241		.004
CI	<b>2.96</b>	.65	<b>2.83</b>	.77	0.64	1,182	.366		.007
MI x CI	<b>2.96</b>	.78	<b>2.83</b>	.79	0.09	3,182	.785		.001
7. Comparto inquietudes									
MI	<b>2.45</b>	.67	<b>1.72</b>	.30	68.96	1,182	.000*	E > C	.275
CI	<b>2.37</b>	.68	<b>1.61</b>	.62	21.73	1,182	.000*	2º > 3º	.107
MI x CI	<b>2.41</b>	.67	<b>1.66</b>	.46	7.69	3,182	.000*	E,2º > C,3º	.172
8. Critico comportamientos racistas									
MI	<b>3.56</b>	.19	<b>3.29</b>	.45	1.11	1,182	.063		.006
CI	<b>3.47</b>	.62	<b>3.26</b>	.81	0.12	1,182	.835		.002
MI x CI	<b>3.51</b>	.40	<b>3.27</b>	.63	0.56	3,182	.301		.001
9. Respeto otras costumbres culturales									
MI	<b>3.59</b>	.94	<b>3.12</b>	.42	39.08	1,182	.000*	E > C	.177
CI	<b>3.60</b>	.59	<b>3.01</b>	.83	8.76	1,182	.003*	2º > 3º	.046
MI x CI	<b>3.59</b>	.76	<b>3.06</b>	.62	1.31	3,182	.254		.007

\*Diferencias significativas al 5% o superior

La hipótesis específica 1 ( $h_{1p}$ ) se sometió a prueba para verificar si, al finalizar la implementación del programa de educación intercultural, el alumnado asignado al grupo experimental tendría un nivel de habilidades interculturales significativamente más alto que el grupo control.



En líneas generales, el alumnado perteneciente al grupo experimental mejoró sus habilidades interculturales con respecto a los estudiantes asignados al grupo control [ $F(1,182) = 62.31, p = .024$ ], con un tamaño del efecto alto ( $\eta^2 = .319$ ). Tal y como se puede observar (Tabla 5.22), la modalidad de intervención tuvo un efecto estadísticamente significativo sobre las habilidades interculturales; de modo que se pudo constatar que el desarrollo de habilidades para “Hacer tareas en equipo con niños pertenecientes a otras culturas” ( $p = .002$ ), “Relacionarse con compañeros originarios de otros países” ( $p = .000$ ), “Compartir las inquietudes de estos compañeros” y “Respetar otras costumbres culturales” ( $p = .000$ ) era significativamente mayor en el grupo experimental que en el control, con tamaños del efecto alto en el ítem “Comparto las inquietudes” ( $\eta^2 = .275$ ). Por el contrario, en el ítem 5 “Suelo ridiculizar otros comportamientos culturales” ( $p = .000$ ), se observó como el alumnado del grupo experimental tenía unas habilidades más positivas que las del grupo control. Estos resultados, por lo tanto, dan soporte a la hipótesis específica 1 formulada.

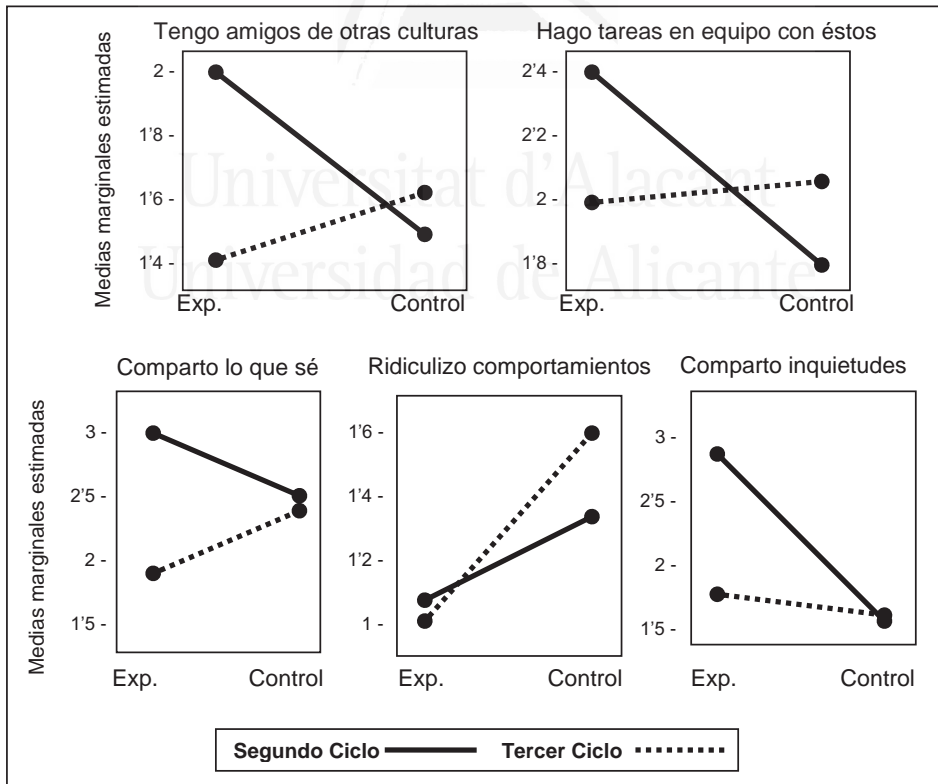
Por otro lado, la hipótesis específica 2 ( $h_{2p}$ ) planteaba que el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en habilidades interculturales sería significativamente más alto en alumnado de 3º ciclo que el de 2º ciclo. Las comparaciones *post hoc* revelaron que la

edad (ciclo) influía en el desarrollo de las destrezas interculturales [ $F(1,182) = 41.07, p = .031$ ], tamaño del efecto alto ( $\eta^2 = .156$ ). Las habilidades para “Tener amigos de otras culturas” ( $p = .013$ ), “Compartir conocimientos con compañeros originarios de otras culturas” ( $p = .000$ ), “Compartir inquietudes” ( $p = .000$ ) y “Respetar otras costumbres culturales” ( $p = .013$ ) estaban más desarrolladas en el alumnado del segundo ciclo que en el del tercer ciclo. En cambio, la habilidad negativa para “Ridiculizar comportamientos” ( $p = .017$ ) estaba más arraigada en los estudiantes del tercer ciclo que en los del segundo ciclo. Estos resultados no dieron apoyo a la hipótesis específica 2.

Por último, mediante la hipótesis específica 3 ( $h_{3p}$ ) se pretendía probar que el alumnado del grupo experimental, independientemente de su ciclo de escolarización, alcanzaría unas puntuaciones estadísticamente significativas más altas en habilidades interculturales que el alumnado del grupo control después de la intervención. Las comparaciones *post hoc* evidenciaron diferencias estadísticamente significativas atribuibles a la interacción MI x CI [ $F(3,182) = 39.14, p = .025$ ]. Este efecto diferencial se constató en la habilidad para “Tener amigos de otras culturas” [ $F(3,182) = 11.42, p = .001$ ], “Hacer tareas en equipo con compañeros de otras culturas” [ $F(3,182) = 10.46, p = .001$ ], y

“Compartir conocimientos con estos compañeros” [ $F(3,182) = 20.91$ ,  $p = .000$ ], destrezas que eran más comunes en el alumnado de segundo ciclo de la condición experimental que en el de la condición control en el que las diferencias entre ciclos no eran destacables. En cambio, la habilidad negativa “Ridiculizar comportamientos culturales” [ $F(3,182) = 17.47$ ,  $p = .007$ ] era más significativa en el alumnado del grupo control y del tercer ciclo. Teniendo en cuenta estos resultados (Figura 5.2), se puede afirmar que los datos no dan soporte a la hipótesis específica 3 ( $h_{3p}$ ).

**Figura 5.2**  
**Medias obtenidas en habilidades interculturales**



### 2.2.1.3. Actitudes interculturales

Los contrastes, comparación de medias en actitudes interculturales entre el pretest y posttest, según la modalidad de intervención (experimental y control) y el ciclo, junto con los valores *F* y tamaño de los efectos, se incluyen en las Tablas 5.23 y 5.24, respectivamente.

**Tabla 5.23**  
**Medias y DT en el nivel de competencia inicial en actitudes interculturales por modalidad de intervención y ciclo (Pretest y posttest)**

	Pretest				Posttest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>PT Actitudes</b>	<b>36.16</b>	8.24	<b>36.34</b>	8.59	<b>38.82</b>	9.55	<b>35.37</b>	8.05
2º Ciclo	<b>37.25</b>	7.62	<b>34.01</b>	8.11	<b>40.86</b>	9.88	<b>36.23</b>	8.22
3º Ciclo	<b>35.09</b>	8.89	<b>35.69</b>	9.08	<b>37.78</b>	9.12	<b>34.51</b>	7.87
<b>Ítems</b>								
1. Me gusta aprender palabras								
2º Ciclo	<b>3.39</b>	.67	<b>3.40</b>	.61	<b>3.69</b>	.46	<b>3.32</b>	.55
3º Ciclo	<b>3.04</b>	.87	<b>3.20</b>	.91	<b>3.02</b>	.83	<b>2.94</b>	.99
2. Me gustan los cuentos de otras culturas								
2º Ciclo	<b>3.33</b>	.65	<b>3.34</b>	.60	<b>3.90</b>	.30	<b>3.17</b>	.76
3º Ciclo	<b>2.84</b>	.76	<b>3.09</b>	.89	<b>3.29</b>	.54	<b>2.95</b>	.84
3. Me gustan canciones de otras culturas								
2º Ciclo	<b>3.26</b>	.60	<b>3.27</b>	.63	<b>3.73</b>	.44	<b>3.02</b>	.64
3º Ciclo	<b>3.15</b>	.89	<b>3.02</b>	.83	<b>3.38</b>	.68	<b>3.00</b>	.76
4. Comparto espacios								
2º Ciclo	<b>2.98</b>	.79	<b>2.98</b>	.87	<b>3.27</b>	.67	<b>2.85</b>	.78
3º Ciclo	<b>2.98</b>	.84	<b>2.87</b>	.69	<b>3.13</b>	.72	<b>2.72</b>	.95
5. Procuero sentarme cerca								
2º Ciclo	<b>2.76</b>	.77	<b>2.79</b>	.69	<b>3.20</b>	.73	<b>2.72</b>	.64
3º Ciclo	<b>2.51</b>	.81	<b>2.63</b>	.71	<b>3.04</b>	.70	<b>2.41</b>	.83

**Tabla 5.23 (continuación)**

	Pretest				Posttest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6. Me enriquece tener amigos de otras culturas								
2º Ciclo	<b>2.35</b>	.63	<b>2.25</b>	.68	<b>2.78</b>	.62	<b>2.38</b>	.64
3º Ciclo	<b>2.02</b>	.69	<b>2.11</b>	.65	<b>2.36</b>	.60	<b>2.15</b>	.78
7. Soy afortunado por haber nacido en mi país								
2º Ciclo	<b>3.74</b>	.62	<b>3.69</b>	.65	<b>3.92</b>	.27	<b>3.70</b>	.68
3º Ciclo	<b>3.78</b>	.60	<b>3.76</b>	.60	<b>3.98</b>	.14	<b>3.64</b>	.69
8. Tengo en cuenta la opinión de otros niños								
2º Ciclo	<b>2.26</b>	.55	<b>2.23</b>	.66	<b>2.61</b>	.57	<b>2.28</b>	.64
3º Ciclo	<b>2.14</b>	.76	<b>2.37</b>	.77	<b>2.51</b>	.72	<b>2.28</b>	.75
9. Acepto a mis amigos sin importar su cultura								
2º Ciclo	<b>3.61</b>	.57	<b>3.53</b>	.68	<b>3.82</b>	.44	<b>3.35</b>	.76
3º Ciclo	<b>3.56</b>	.65	<b>3.52</b>	.69	<b>3.51</b>	.58	<b>3.26</b>	.79
10. Me disgusta que se trate mal a inmigrantes								
2º Ciclo	<b>3.53</b>	.62	<b>3.47</b>	.68	<b>3.63</b>	.48	<b>3.53</b>	.65
3º Ciclo	<b>3.20</b>	.50	<b>3.11</b>	.91	<b>3.38</b>	.68	<b>3.25</b>	.68
11. Todas las personas tienen mismos derechos								
2º Ciclo	<b>3.76</b>	.48	<b>3.74</b>	.53	<b>3.88</b>	.33	<b>3.45</b>	.74
3º Ciclo	<b>3.56</b>	.65	<b>3.61</b>	.61	<b>3.80</b>	.40	<b>3.41</b>	.65
12. Mi familia acepta que me relacione								
2º Ciclo	<b>2.27</b>	.67	<b>2.32</b>	.83	<b>2.43</b>	.57	<b>2.46</b>	.74
3º Ciclo	<b>2.31</b>	.84	<b>2.39</b>	.82	<b>2.38</b>	.81	<b>2.50</b>	.81

**Tabla 5.24**  
**Comparación de medias (actitudes interculturales) según**  
**modalidad de intervención y ciclo**  
**(ANCOVA 2 x 2)**

	Experimental		Control		<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>Dirección</i>	<i>Eta</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>					
<b>PT Actitudes</b>	<b>35.82</b>	5.78	<b>32.81</b>	7.78					
MI	<b>36.84</b>	5.85	<b>32.87</b>	7.49	59.30	1,182	.009	E > C	.283
CI	<b>36.79</b>	5.71	<b>32.75</b>	8.07	7.62	1,182	.298		.021
MI x CI	<b>36.80</b>	5.76	<b>32.79</b>	7.76	3.36	3,182	.641		.011

Tabla 5.24 (continuación)

Items	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
1. Me gusta aprender palabras									
MI	<b>3.37</b>	.74	<b>3.03</b>	.85	12.58	1,182	.000*	E > C	.065
CI	<b>3.35</b>	.64	<b>3.08</b>	.77	26.49	1,182	.000*	2º > 3º	.127
MI x CI	<b>3.36</b>	.69	<b>3.05</b>	.81	0.05	3,182	.828		.000
2. Me gustan los cuentos de otras culturas									
MI	<b>3.61</b>	.53	<b>3.06</b>	.64	51.97	1,182	.000*	E > C	.222
CI	<b>3.59</b>	.42	<b>3.01</b>	.80	14.15	1,182	.000*	2º > 3º	.072
MI x CI	<b>3.60</b>	.47	<b>3.03</b>	.72	1.40	3,182	.237		.008
3. Me gustan canciones de otras culturas									
MI	<b>3.58</b>	.59	<b>3.08</b>	.69	41.82	1,182	.000*	E > C	.187
CI	<b>3.55</b>	.56	<b>3.00</b>	.70	2.33	1,182	.128		.013
MI x CI	<b>3.66</b>	.57	<b>3.04</b>	.69	2.78	3,182	.097		.015
4. Comparto espacios									
MI	<b>3.31</b>	.51	<b>2.73</b>	.74	15.98	1,182	.000*	E > C	.081
CI	<b>3.20</b>	.69	<b>2.78</b>	.86	1.10	1,182	.295		.006
MI x CI	<b>2.25</b>	.60	<b>2.75</b>	.80	0.03	3,182	.857		.000
5. Procuo sentarme cerca									
MI	<b>3.20</b>	.55	<b>2.55</b>	.82	2.33	1,182	.212		.007
CI	<b>3.12</b>	.71	<b>2.56</b>	.73	2.46	1,182	.119		.013
MI x CI	<b>3.16</b>	.63	<b>2.55</b>	.77	0.88	3,182	.348		.005
6. Me enriquece tener amigos de otras culturas									
MI	<b>2.50</b>	.55	<b>2.28</b>	.63	17.81	1,182	.000*	E > C	.089
CI	<b>2.57</b>	.60	<b>2.26</b>	.71	7.87	1,182	.006*	2º > 3º	.041
MI x CI	<b>2.53</b>	.55	<b>2.26</b>	.67	0.18	3,182	.665		.001
7. Soy afortunado por haber nacido en mi país									
MI	<b>3.94</b>	.41	<b>3.72</b>	.76	1.94	1,182	.118		.008
CI	<b>3.95</b>	.20	<b>3.67</b>	.68	0.02	1,182	.881		.000
MI x CI	<b>3.94</b>	.20	<b>3.69</b>	.72	0.56	3,182	.456		.003
8. Tengo en cuenta la opinión de otros niños									
MI	<b>2.60</b>	.59	<b>2.29</b>	.47	10.11	1,182	.002*	E > C	.053
CI	<b>2.56</b>	.64	<b>2.28</b>	.69	0.25	1,182	.618		.001
MI x CI	<b>2.58</b>	.61	<b>2.28</b>	.58	0.11	3,182	.738		.001
9. Acepto a mis amigos sin importar su cultura									
MI	<b>3.51</b>	.69	<b>3.28</b>	.89	15.43	1,182	.000*	E > C	.078
CI	<b>3.66</b>	.51	<b>3.30</b>	.77	1.12	1,182	.291		.006
MI x CI	<b>3.58</b>	.60	<b>3.29</b>	.83	4.86	3,182	.029*	E,2º > C,3º	.026
10. Me disgusta que se trate mal a inmigrantes									
MI	<b>3.42</b>	.88	<b>3.45</b>	.51	1.93	1,182	.068		.011
CI	<b>3.30</b>	.58	<b>3.39</b>	.67	3.77	1,182	.054		.020
MI x CI	<b>3.36</b>	.33	<b>3.42</b>	.59	0.44	3,182	.507		.002
11. Todas las personas tienen mismos derechos									
MI	<b>3.80</b>	.57	<b>3.40</b>	.49	1.67	1,182	.067		.014
CI	<b>3.84</b>	.36	<b>3.42</b>	.69	0.01	1,182	.960		.000
MI x CI	<b>3.82</b>	.46	<b>3.40</b>	.59	0.02	3,182	.890		.000

**Tabla 5.24 (continuación)**

	Experimental		Control		<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	Dirección	<i>Eta</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>					
12. Mi familia acepta que me relacione									
MI	<b>2.52</b>	.85	<b>2.57</b>	.43	0.71	1,182	.400		.004
CI	<b>2.50</b>	.69	<b>2.61</b>	.77	1.88	1,182	.172		.010
MI x CI	<b>2.51</b>	.77	<b>2.59</b>	.60	0.01	3,182	.991		.000

\*Diferencias significativas al 5% o superior

En el ámbito de las actitudes interculturales, la hipótesis específica 1 ( $h_{1a}$ ) pronosticaba que el alumnado perteneciente al grupo experimental tendría un nivel actitudinal intercultural significativamente más alto que el grupo control una vez finalizada la intervención. Los resultados pusieron de manifiesto que, en general, el alumnado asignado al grupo experimental había mejorado sus actitudes interculturales en comparación con el alumnado del grupo control [ $F(1,182) = 59.30, p = .009$ ], siendo el tamaño del efecto elevado ( $\eta^2 = .283$ ). En este sentido, se comprobó cómo habían aumentado de una manera significativa sus actitudes relacionadas con “Aprender palabras en otros idiomas” ( $p = .000$ ), “Aprender cuentos de otras culturas” ( $p = .000$ ), “Aprender canciones de otras culturas” ( $p = .000$ ), “Compartir espacios” ( $p = .000$ ), “Tener amigos de otras culturas” ( $p = .000$ ), “Tener en cuenta la opinión de otros niños” ( $p = .000$ ) y “Aceptar a los amigos sin importar su procedencia cultural” ( $p = .000$ ) en el grupo experimental al ser comparado con el control. En el caso del ítem 2, “Me gustan los cuentos de otras

culturas”, se observó un tamaño del efecto alto ( $\eta^2 = .222$ ). Por consiguiente, se puede concluir que los datos obtenidos apoyan la hipótesis específica 1<sub>a</sub> relacionada con la competencia actitudinal hacia la relación intercultural.

En cuanto al ciclo, la hipótesis específica 2 ( $h_{2a}$ ) que indicaba que el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en actitudes interculturales sería significativamente más alto en alumnado de 3º ciclo que el de 2º ciclo no se cumplió [ $F(1,182) = 7.62, p = .298$ ]. Las comparaciones *post hoc* mostraron tan sólo diferencias estadísticamente significativas en los ítems 1, 2 y 6, relacionados con actitudes adecuadas para “Aprender palabras en otros idiomas” ( $p = .000$ ), “Aprender cuentos de otras culturas” ( $p = .000$ ) y “Tener amigos de otras culturas” ( $p = .006$ ), competencias que desarrollaron mejor los participantes del segundo ciclo que los del tercer ciclo. Por todo lo anterior, la hipótesis específica 2<sub>a</sub> no encuentra apoyo en los datos.

Por último, la hipótesis específica 3 ( $h_{3a}$ ) relativa a la interacción que pretendía probar que, independientemente del ciclo, el alumnado del grupo experimental alcanzaría unas puntuaciones estadísticamente significativas más altas en actitudes interculturales que el alumnado del grupo control se cumple al no haberse



encontrado un efecto significativo de la interacción. El programa de intervención tuvo un efecto similar en cuanto a actitudes interculturales se refiere en el alumnado de segundo y de tercer ciclo [ $F(3,182) = 3.36, p = .641$ ]. Tan sólo se observó una interacción en la actitud para “Aceptar a los amigos sin importar su origen cultural” [ $F(3,182) = 4.86, p = .029$ ], actitud que se halló significativamente más desarrollada en el alumnado del grupo experimental del segundo ciclo que en el de la condición control. De acuerdo con lo anterior, la hipótesis específica 3 encuentra apoyo en los datos y, por lo tanto, queda confirmada.

### **2.2.2. Impacto del plan de intervención en función del género**

El plan de intervención propuesto para desarrollar la competencia intercultural en el alumnado, se analizó asimismo en función del género. Las hipótesis generales formuladas fueron:

- Hipótesis 1. El alumnado del grupo experimental desarrollará un nivel de competencia intercultural más alto en conocimientos, habilidades y actitudes que el del grupo control.
- Hipótesis 2. El nivel de desarrollo de la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) será

significativamente más alto en alumnado de género masculino que en el de género femenino.

- Hipótesis 3. Independientemente del género, el alumnado del grupo experimental obtendrá puntuaciones estadísticamente significativas más altas en competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) que el alumnado del grupo control.

Para contrastar estas hipótesis, se efectuaron sucesivos análisis de la covarianza tomando como primer factor la modalidad de intervención (experimental vs. control) y como segundo factor el género (varón vs. mujer). Los efectos principales de ambas variables, así como su interacción (MI x GE) se examinaron sobre las puntuaciones en (1) conocimientos, (2) habilidades y (3) actitudes interculturales obtenidas en el postest. Las correspondientes medias en conocimientos, habilidades y actitudes interculturales registradas en la fase pretest se utilizaron como covariables.

#### **2.2.2.1. Conocimientos interculturales**

En las tablas que siguen a continuación, se muestran las medias de las fases pretest y postest por grupos en conocimientos

interculturales (Tabla 5.25), así como la comparación de dichas medias por modalidad de intervención y género (Tabla 5.26).

**Tabla 5.25**  
**Medias y DT en el nivel de competencia inicial en conocimientos interculturales por modalidad de intervención y género (Pretest y postest)**

	Pretest				Postest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>PT Conocimientos</b>	<b>16.30</b>	5.51	<b>16.27</b>	5.35	<b>28.15</b>	6.89	<b>17.52</b>	5.58
Varón	<b>16.24</b>	5.43	<b>16.20</b>	5.30	<b>28.34</b>	6.98	<b>17.78</b>	5.77
Mujer	<b>16.37</b>	5.62	<b>16.34</b>	5.40	<b>27.97</b>	6.50	<b>17.27</b>	5.39
<b>Ítems</b>								
1. Localizo en un mapa otros países								
Varón	<b>2.14</b>	.75	<b>2.21</b>	.66	<b>3.28</b>	.74	<b>2.13</b>	.75
Mujer	<b>2.15</b>	.71	<b>2.16</b>	.71	<b>3.34</b>	.80	<b>2.11</b>	.84
2. Identifico objetos, ropa de otros países								
Varón	<b>1.61</b>	.73	<b>1.58</b>	.65	<b>3.02</b>	.72	<b>1.68</b>	.69
Mujer	<b>1.69</b>	.63	<b>1.60</b>	.61	<b>3.09</b>	.74	<b>1.70</b>	.66
3. Aprendo el nombre de estos objetos								
Varón	<b>1.89</b>	.59	<b>1.81</b>	.59	<b>3.06</b>	.68	<b>1.83</b>	.63
Mujer	<b>1.79</b>	.61	<b>1.74</b>	.70	<b>2.95</b>	.74	<b>1.74</b>	.63
4. Sé escribir palabras en otros idiomas								
Varón	<b>1.61</b>	.43	<b>1.51</b>	.52	<b>2.48</b>	.58	<b>1.65</b>	.66
Mujer	<b>1.45</b>	.61	<b>1.55</b>	.63	<b>2.32</b>	.56	<b>1.51</b>	.60
5. Conozco cuentos de otras culturas								
Varón	<b>1.47</b>	.81	<b>1.46</b>	.55	<b>3.72</b>	.75	<b>1.63</b>	.83
Mujer	<b>1.59</b>	.71	<b>1.52</b>	.69	<b>3.61</b>	.65	<b>1.60</b>	.55
6. Reconozco las características físicas								
Varón	<b>3.81</b>	.66	<b>3.84</b>	.72	<b>3.98</b>	.64	<b>3.80</b>	.51
Mujer	<b>3.70</b>	.68	<b>3.73</b>	.67	<b>3.82</b>	.59	<b>3.70</b>	.49

**Tabla 5.25 (continuación)**

	Pretest				Posttest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
7. Conozco juegos de otros países								
Varón	<b>1.23</b>	.41	<b>1.19</b>	.42	<b>2.92</b>	.75	<b>1.28</b>	.50
Mujer	<b>1.29</b>	.56	<b>1.28</b>	.46	<b>3.05</b>	.77	<b>1.21</b>	.45
8. Identifico instrumentos								
Varón	<b>1.19</b>	.51	<b>1.25</b>	.58	<b>3.26</b>	.79	<b>1.33</b>	.57
Mujer	<b>1.22</b>	.50	<b>1.26</b>	.49	<b>3.16</b>	.87	<b>1.30</b>	.54
9. Reconozco estereotipos culturales								
Varón	<b>1.29</b>	.54	<b>1.35</b>	.61	<b>2.62</b>	.85	<b>2.45</b>	.63
Mujer	<b>1.49</b>	.61	<b>1.50</b>	.44	<b>2.63</b>	.78	<b>2.40</b>	.63

**Tabla 5.26**

**Comparación de medias (ANCOVA 2 x 2) de la competencia en conocimientos interculturales según modalidad de intervención y género**

	Experimental		Control		<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>Dirección</i>	<i>Eta</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>					
<b>PT Conocimientos</b>	<b>28.33</b>	5.97	<b>17.86</b>	5.85					
MI	<b>28.52</b>	6.26	<b>18.18</b>	6.15	42.57	1,182	.020	E > C	.427
GE	<b>28.14</b>	5.69	<b>17.55</b>	5.56	3.31	1,182	.482		.006
MI x GE	<b>28.31</b>	5.95	<b>17.85</b>	5.84	2.14	3,182	.536		.009
<b>Ítems</b>									
1. Localizo en un mapa otros países									
MI	<b>3.42</b>	.70	<b>2.32</b>	.82	15.17	1,182	.000*	E > C	.455
GE	<b>3.31</b>	.62	<b>2.11</b>	.79	0.14	1,182	.713		.001
MI x GE	<b>3.36</b>	.67	<b>2.21</b>	.80	0.17	3,182	.677		.001
2. Identifico objetos, ropa de otros países									
MI	<b>3.11</b>	.59	<b>1.81</b>	.39	18.62	1,182	.000*	E > C	.506
GE	<b>3.05</b>	.68	<b>1.69</b>	.67	0.17	1,182	.678		.001
MI x GE	<b>3.08</b>	.63	<b>1.75</b>	.53	0.05	3,182	.818		.000
3. Aprendo el nombre de estos objetos									
MI	<b>3.00</b>	.67	<b>1.85</b>	.91	18.45	1,182	.000*	E > C	.503
GE	<b>3.01</b>	.71	<b>1.78</b>	.63	5.15	1,182	.024		.028
MI x GE	<b>3.00</b>	.64	<b>1.81</b>	.77	0.33	3,182	.566		.002

**Tabla 5.26 (continuación)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
4. Sé escribir palabras en otros idiomas									
MI	<b>2.56</b>	.91	<b>1.72</b>	.84	98.89	1,182	.000*	E > C	.352
GE	<b>2.40</b>	.57	<b>1.63</b>	.63	2.89	1,182	.091		.016
MI x GE	<b>2.48</b>	.74	<b>1.67</b>	.73	0.03	3,182	.852		.000
5. Conozco cuentos de otras culturas									
MI	<b>3.71</b>	.67	<b>1.68</b>	.29	57.79	1,182	.000*	E > C	.761
GE	<b>3.66</b>	.55	<b>1.61</b>	.69	5.21	1,182	.024*	V > M	.028
MI x GE	<b>3.68</b>	.61	<b>1.63</b>	.49	0.39	3,182	.532		.002
6. Reconozco las características físicas									
MI	<b>3.91</b>	.71	<b>3.77</b>	.92	2.99	1,182	.110		.010
GE	<b>3.90</b>	.26	<b>3.75</b>	.50	1.10	1,182	.295		.006
MI x GE	<b>3.90</b>	.48	<b>3.75</b>	.71	0.97	3,182	.326		.005
7. Conozco juegos de otros países									
MI	<b>2.85</b>	.44	<b>1.31</b>	.72	34.75	1,182	.000*	E > C	.654
GE	<b>2.98</b>	.76	<b>1.25</b>	.47	0.06	1,182	.800		.000
MI x GE	<b>2.91</b>	.60	<b>1.28</b>	.59	0.96	3,182	.329		.005
8. Identifico instrumentos									
MI	<b>3.29</b>	.76	<b>1.36</b>	.61	67.88	1,182	.000*	E > C	.669
GE	<b>3.21</b>	.73	<b>1.31</b>	.55	1.53	1,182	.218		.008
MI x GE	<b>3.24</b>	.74	<b>1.33</b>	.33	0.98	3,182	.323		.005
9. Reconozco estereotipos culturales									
MI	<b>2.67</b>	.81	<b>2.46</b>	.95	2.72	1,182	.080		.009
GE	<b>2.62</b>	.81	<b>2.42</b>	.63	1.76	1,182	.186		.010
MI x GE	<b>2.63</b>	.81	<b>2.44</b>	.94	3.61	3,182	.059		.019

\*Diferencias significativas al 5% o superior

Mediante la hipótesis específica 1 ( $h_{1c}$ ) se sometió a prueba si el alumnado del grupo experimental, tras su participación en el programa de educación intercultural, tendría un nivel de conocimientos interculturales significativamente más alto que el alumnado asignado al grupo control. Se comprobó que el alumnado del grupo experimental tenía unos conocimientos interculturales más favorables a la interacción que los participantes del grupo control [ $F(1,182) = 42.57, p = .020$ ]. De esta manera, los estudiantes del grupo

experimental incrementaron sus conocimientos hacia otras culturas como “Localizar en un mapa los países de origen de sus compañeros” ( $p = .000$ ), “Identificar objetos de otros países” ( $p = .000$ ), “Aprender el nombre de dichos objetos” ( $p = .000$ ), “Escribir palabras en otros idiomas” ( $p = .000$ ), “Conocer cuentos de otras culturas” ( $p = .000$ ), “Conocer juegos de otros países” ( $p = .000$ ), “Identificar instrumentos de otros países” ( $p = .000$ ) e “Identificar instrumentos originarios de otras culturas” ( $p = .000$ ), significativamente más que los estudiantes del grupo control. Estos resultados apoyan la hipótesis específica 1 formulada que queda confirmada.

La hipótesis específica 2 ( $h_{2c}$ ) que indicaba que el alumnado de género masculino adquiriría un nivel de desarrollo de competencia en conocimientos interculturales significativamente más alto que el alumnado de género femenino después de recibir el programa de educación intercultural no se pudo probar. Los participantes de género masculino mostraron un nivel de competencia en conocimientos interculturales solo ligeramente superior al de género femenino sin alcanzar la significación estadística, exceptuando la competencia relativa al ítem 5 “Conocer cuentos de otras culturas” ( $p = .024$ ) en la que los chicos se mostraban más competentes que las chicas. Por lo tanto, la hipótesis específica 2 queda refutada.

Por último, la hipótesis específica 3 ( $h_{3c}$ ) que pronosticaba que, independientemente del género, el alumnado del grupo experimental obtendría puntuaciones estadísticamente significativas más altas en conocimientos interculturales que el alumnado del grupo control, encontró apoyo en los datos, por lo que al no hallarse ningún efecto de la interacción MI x GE estadísticamente significativo, la hipótesis específica 3 queda confirmada.

### 2.2.2.2. Habilidades interculturales

En las siguientes Tablas 5.27 y 5.28 se incluyen las medias calculadas por grupos en las fases de pretest y postest y la comparación de medias en habilidades interculturales por modalidad de intervención y género, respectivamente.

**Tabla 5.27**  
**Medias y DT en el nivel de competencia inicial en habilidades interculturales por modalidad de intervención y género (Pretest y postest)**

	Pretest				Postest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>PT Habilidades</b>	<b>18.96</b>	6.45	<b>19.13</b>	6.52	<b>22.24</b>	7.03	<b>20.60</b>	6.80
Varón	<b>19.07</b>	5.78	<b>19.20</b>	7.63	<b>22.52</b>	5.92	<b>20.83</b>	6.84
Género	<b>18.85</b>	6.38	<b>19.07</b>	5.21	<b>21.96</b>	6.15	<b>20.42</b>	6.08
<b>Ítems</b>								
1. Tengo amigos de otras culturas								
Varón	<b>1.48</b>	.65	<b>1.47</b>	.78	<b>1.64</b>	.81	<b>1.50</b>	.71
Género	<b>1.46</b>	.60	<b>1.40</b>	.61	<b>1.57</b>	.72	<b>1.60</b>	.74

**Tabla 5.27 (continuación)**

	Pretest				Postest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2. Hago tareas en equipo con estos niños								
Varón	<b>1.76</b>	.56	<b>1.72</b>	.49	<b>2.30</b>	.78	<b>1.80</b>	.68
Género	<b>1.89</b>	.61	<b>1.87</b>	.54	<b>2.09</b>	.77	<b>1.96</b>	.80
3. Me esfuerzo en relacionarme con ellos								
Varón	<b>2.10</b>	.64	<b>2.16</b>	.63	<b>2.64</b>	.56	<b>2.20</b>	.82
Género	<b>2.02</b>	.82	<b>2.07</b>	.59	<b>2.80</b>	.73	<b>2.15</b>	.69
4. Comparto todo lo que sé con estos niños								
Varón	<b>1.62</b>	.63	<b>1.61</b>	.67	<b>2.38</b>	.85	<b>2.40</b>	.81
Género	<b>1.61</b>	.69	<b>1.65</b>	.69	<b>2.39</b>	.94	<b>2.57</b>	.69
5. Suelo ridiculizar comportamientos								
Varón	<b>1.34</b>	.83	<b>1.33</b>	.72	<b>1.06</b>	.24	<b>1.48</b>	.71
Género	<b>1.26</b>	.67	<b>1.29</b>	.61	<b>1.05</b>	.21	<b>1.45</b>	.63
6. Soluciono conflictos con otros niños								
Varón	<b>1.82</b>	.70	<b>1.91</b>	.74	<b>2.84</b>	.73	<b>2.70</b>	.75
Género	<b>1.85</b>	.79	<b>1.93</b>	.48	<b>2.80</b>	.63	<b>2.67</b>	.79
7. Comparto inquietudes								
Varón	<b>2.16</b>	.77	<b>2.14</b>	.49	<b>2.40</b>	.86	<b>1.90</b>	.70
Género	<b>2.02</b>	.91	<b>2.06</b>	.37	<b>2.27</b>	.81	<b>1.92</b>	.59
8. Critico comportamientos racistas								
Varón	<b>3.41</b>	.62	<b>3.50</b>	.56	<b>3.54</b>	.64	<b>3.21</b>	.85
Género	<b>3.33</b>	.74	<b>3.33</b>	.72	<b>3.41</b>	.65	<b>3.26</b>	.94
9. Respeto otras costumbres culturales								
Varón	<b>3.38</b>	.38	<b>3.36</b>	.76	<b>3.72</b>	.45	<b>3.20</b>	.81
Género	<b>3.41</b>	.55	<b>3.47</b>	.60	<b>3.58</b>	.69	<b>3.24</b>	.90



**Tabla 5.28**  
**Comparación de medias (ANCOVA 2 x 2) de la competencia en**  
**habilidades interculturales según**  
**modalidad de intervención y género**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
<b>PT Habilidades</b>	<b>22.39</b>	6.11	<b>19.35</b>	5.97					
MI	<b>22.57</b>	6.21	<b>18.63</b>	5.16	34.27	1,182	.027*	E > C	.199
GE	<b>22.21</b>	6.01	<b>20.08</b>	6.79	1.89	1,182	.462		.004
MI x GE	<b>22.37</b>	6.09	<b>19.31</b>	5.95	2.14	3,182	.619		.007
<b>Ítems</b>									
1. Tengo amigos de otras culturas									
MI	<b>1.73</b>	.81	<b>1.59</b>	.56	1.52	1,182	.219		.008
GE	<b>1.60</b>	.76	<b>1.55</b>	.72	0.91	1,182	.342		.005
MI x GE	<b>1.66</b>	.78	<b>1.57</b>	.64	2.97	3,182	.087		.016
2. Hago tareas en equipo									
MI	<b>2.22</b>	.94	<b>1.85</b>	.28	10.03	1,182	.002*	E > C	.052
GE	<b>2.19</b>	.77	<b>1.88</b>	.74	0.09	1,182	.763		.000
MI x GE	<b>2.20</b>	.85	<b>1.86</b>	.51	1.44	3,182	.231		.008
3. Me relaciono con ellos									
MI	<b>2.69</b>	.78	<b>2.23</b>	.72	27.33	1,182	.000*	E > C	.131
GE	<b>2.72</b>	.64	<b>2.17</b>	.75	0.14	1,182	.706		.001
MI x GE	<b>2.70</b>	.70	<b>2.20</b>	.73	1.21	3,182	.273		.007
4. Comparto todo lo que sé con estos niños									
MI	<b>2.44</b>	.96	<b>2.67</b>	.81	0.11	1,182	.738		.001
GE	<b>2.38</b>	.89	<b>2.48</b>	.75	0.32	1,182	.571		.002
MI x GE	<b>2.41</b>	.92	<b>2.57</b>	.78	0.03	3,182	.860		.000
5. Suelo ridiculizar comportamientos									
MI	<b>1.10</b>	.27	<b>1.51</b>	.33	37.33	1,182	.000*	C > E	.170
GE	<b>1.05</b>	.22	<b>1.46</b>	.67	0.01	1,182	.997		.000
MI x GE	<b>1.07</b>	.24	<b>1.48</b>	.49	0.01	3,182	.905		.000
6. Soluciono conflictos con otros niños									
MI	<b>2.85</b>	.39	<b>2.72</b>	.96	0.48	1,182	.249		.001
GE	<b>2.82</b>	.68	<b>2.68</b>	.77	0.29	1,182	.587		.002
MI x GE	<b>2.83</b>	.53	<b>2.70</b>	.86	0.04	3,182	.845		.000
7. Comparto inquietudes									
MI	<b>2.45</b>	.66	<b>1.67</b>	.20	54.65	1,182	.000*	E > C	.231
GE	<b>2.33</b>	.84	<b>1.61</b>	.65	0.46	1,182	.496		.003
MI x GE	<b>2.39</b>	.75	<b>1.64</b>	.42	1.81	3,182	.180		.010
8. Critico comportamientos racistas									
MI	<b>3.52</b>	.73	<b>3.30</b>	.81	0.59	1,182	.291		.005
GE	<b>3.47</b>	.64	<b>3.23</b>	.89	0.04	1,182	.841		.000
MI x GE	<b>3.49</b>	.68	<b>3.26</b>	.84	0.53	3,182	.465		.003
9. Respeto otras costumbres culturales									
MI	<b>3.67</b>	.67	<b>3.09</b>	.49	36.22	1,182	.000*	E > C	.166
GE	<b>3.65</b>	.57	<b>3.02</b>	.85	0.90	1,182	.344		.005
MI x GE	<b>3.65</b>	.62	<b>3.05</b>	.61	0.19	3,182	.656		.001

\*Diferencias significativas al 5% o superior

Se puso a prueba que el alumnado del grupo experimental, tras su participación en el plan de intervención, tendría un nivel de habilidades interculturales significativamente más alto que el alumnado asignado al grupo control (hipótesis específica 1<sub>p</sub>). Esta hipótesis quedó confirmada [ $F(1,182) = 34.27, p = .027$ ] al haberse hallado un efecto estadísticamente significativo sobre las habilidades interculturales atribuible a la modalidad de intervención en destrezas para “Hacer tareas en equipo con niños pertenecientes a otras culturas” ( $p = .002$ ), “Relacionarse con compañeros originarios de otros países” ( $p = .000$ ), “Compartir las inquietudes de estos compañeros” ( $p = .000$ ) y “Respetar otras costumbres culturales” ( $p = .000$ ), que fueron significativamente mejores en el grupo experimental que en el control. El tamaño del efecto fue considerable en los ítems “Me esfuerzo en relacionarme con compañeros originarios de otros países” ( $\eta^2 = .131$ ), “Comparto las inquietudes” ( $\eta^2 = .231$ ) y “Respeto otras costumbres culturales” ( $\eta^2 = .166$ ). Del mismo modo, en el ítem 5, “Suelo ridiculizar otros comportamientos culturales” ( $p = .000$ ), el alumnado del grupo experimental demostró poseer unas habilidades hacia otras culturas más positivas que las del grupo control, con un tamaño del efecto alto ( $\eta^2 = .170$ ).

Al contrario que en la hipótesis específica 1 ( $h_{1p}$ ), la hipótesis específica 2 ( $h_{2p}$ ) y la hipótesis específica 3 ( $h_{3p}$ ), no pudieron ser

confirmadas, dado que ni el efecto principal de la variable género, ni el de la interacción MI x GE, resultaron ser estadísticamente significativos.

### 2.2.2.3. Actitudes interculturales

Las medias calculadas por grupos en las fases de pretest y postest y la comparación de dichas medias en actitudes interculturales por modalidad de intervención y género se muestran en las Tablas 5.29 y 5.30, respectivamente.

**Tabla 5.29**  
**Medias y DT en el nivel de competencia inicial en actitudes interculturales por modalidad de intervención y género (Pretest y postest)**

	Pretest				Postest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>PT Actitudes</b>	<b>37.04</b>	7.26	<b>37.06</b>	7.89	<b>39.70</b>	7.97	<b>36.83</b>	7.96
Varón	<b>37.21</b>	7.18	<b>37.19</b>	7.19	<b>39.76</b>	7.93	<b>36.58</b>	7.61
Mujer	<b>36.87</b>	7.34	<b>36.94</b>	8.03	<b>39.67</b>	8.01	<b>37.09</b>	7.78
<b>Ítems</b>								
1. Me gusta aprender palabras								
Varón	<b>3.24</b>	.71	<b>3.26</b>	.69	<b>3.42</b>	.81	<b>3.20</b>	.66
Mujer	<b>3.19</b>	.59	<b>3.20</b>	.60	<b>3.32</b>	.67	<b>3.15</b>	.54
2. Me gustan los cuentos de otras culturas								
Varón	<b>3.25</b>	.39	<b>3.30</b>	.81	<b>3.66</b>	.57	<b>2.98</b>	.72
Mujer	<b>3.17</b>	.54	<b>3.19</b>	.64	<b>3.65</b>	.50	<b>3.04</b>	.73
3. Me gustan canciones de otras culturas								
Varón	<b>3.19</b>	.71	<b>3.17</b>	.59	<b>3.62</b>	.63	<b>3.18</b>	.73
Mujer	<b>3.22</b>	.66	<b>3.20</b>	.80	<b>3.50</b>	.55	<b>3.23</b>	.65

**Tabla 5.29 (continuación)**

	Pretest				Postest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4. Me da igual compartir espacios								
Varón	<b>3.11</b>	.58	<b>3.07</b>	.69	<b>3.26</b>	.72	<b>3.12</b>	.76
Mujer	<b>2.99</b>	.62	<b>3.01</b>	.63	<b>3.24</b>	.66	<b>3.15</b>	.80
5. Procuo sentarme cerca								
Varón	<b>2.82</b>	.57	<b>2.87</b>	.72	<b>3.18</b>	.66	<b>2.75</b>	.73
Mujer	<b>2.71</b>	.61	<b>2.80</b>	.71	<b>3.07</b>	.78	<b>2.81</b>	.67
6. Me enriquece tener amigos de otras culturas								
Varón	<b>2.41</b>	.62	<b>2.39</b>	.60	<b>2.56</b>	.64	<b>2.28</b>	.55
Mujer	<b>2.39</b>	.69	<b>2.44</b>	.65	<b>2.59</b>	.65	<b>2.42</b>	.61
7. Soy afortunado por haber nacido en mi país								
Varón	<b>3.83</b>	.69	<b>3.80</b>	.68	<b>3.96</b>	.19	<b>3.73</b>	.51
Mujer	<b>3.79</b>	.64	<b>3.74</b>	.62	<b>3.93</b>	.25	<b>3.70</b>	.66
8. Tengo en cuenta la opinión de otros niños								
Varón	<b>2.35</b>	.49	<b>2.30</b>	.61	<b>2.54</b>	.64	<b>2.23</b>	.49
Mujer	<b>2.26</b>	.56	<b>2.25</b>	.70	<b>2.59</b>	.65	<b>2.32</b>	.60
9. Acepto a mis amigos sin importar su cultura								
Varón	<b>3.55</b>	.42	<b>3.54</b>	.68	<b>3.68</b>	.55	<b>3.53</b>	.64
Mujer	<b>3.57</b>	.68	<b>3.50</b>	.69	<b>3.66</b>	.52	<b>3.56</b>	.53
10. Me disgusta que se trate mal a inmigrantes								
Varón	<b>3.61</b>	.72	<b>3.63</b>	.56	<b>3.58</b>	.60	<b>3.50</b>	.53
Mujer	<b>3.78</b>	.52	<b>3.70</b>	.71	<b>3.73</b>	.58	<b>3.66</b>	.62
11. Todas las personas tienen mismos derechos								
Varón	<b>3.66</b>	.68	<b>3.64</b>	.55	<b>3.86</b>	.35	<b>3.68</b>	.71
Mujer	<b>3.59</b>	.59	<b>3.62</b>	.63	<b>3.82</b>	.39	<b>3.50</b>	.68
12. Mi familia acepta que me relacione								
Varón	<b>2.19</b>	.60	<b>2.22</b>	.57	<b>2.44</b>	.57	<b>2.40</b>	.58
Mujer	<b>2.21</b>	.64	<b>2.29</b>	.65	<b>2.57</b>	.81	<b>2.55</b>	.69

**Tabla 5.30**  
**Comparación de medias (ANCOVA 2 x 2) de la competencia en**  
**actitudes interculturales según**  
**modalidad de intervención y género**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
<b>PT Actitudes</b>	<b>39.51</b>	7.69	<b>36.03</b>	8.72					
MI	<b>39.69</b>	8.64	<b>36.28</b>	8.51	49.72	1,182	.018	E > C	.276
GE	<b>39.34</b>	6.94	<b>35.79</b>	8.93	2.82	1,182	.509		.008
MI x GE	<b>39.49</b>	7.66	<b>36.01</b>	8.70	3.29	3,182	.366		.009
<b>Ítems</b>									
1. Me gusta aprender palabras									
MI	<b>3.47</b>	.63	<b>3.23</b>	.67	0.86	1,182	.240		.009
GE	<b>3.37</b>	.74	<b>3.17</b>	.85	2.73	1,182	.100		.015
MI x GE	<b>3.42</b>	.68	<b>3.20</b>	.76	3.20	3,182	.075		.017
2. Me gustan los cuentos de otras culturas									
MI	<b>3.66</b>	.72	<b>3.06</b>	.91	51.75	1,182	.000*	E > C	.221
GE	<b>3.65</b>	.53	<b>3.01</b>	.82	0.32	1,182	.571		.002
MI x GE	<b>3.66</b>	.62	<b>3.03</b>	.86	1.45	3,182	.229		.008
3. Me gustan canciones de otras culturas									
MI	<b>3.62</b>	.55	<b>2.99</b>	.56	45.64	1,182	.000*	E > C	.200
GE	<b>3.56</b>	.59	<b>2.94</b>	.69	1.87	1,182	.173		.010
MI x GE	<b>3.58</b>	.57	<b>2.96</b>	.62	4.67	3,182	.032		.025
4. Me da igual compartir espacios									
MI	<b>3.29</b>	.81	<b>3.24</b>	.78	1.72	1,182	.361		.009
GE	<b>3.25</b>	.69	<b>3.13</b>	.88	0.31	1,182	.578		.002
MI x GE	<b>3.27</b>	.75	<b>3.18</b>	.83	1.14	3,182	.287		.006
5. Procuo sentarme cerca									
MI	<b>3.16</b>	.92	<b>2.59</b>	.76	34.28	1,182	.000*	E > C	.159
GE	<b>3.12</b>	.72	<b>2.58</b>	.75	0.05	1,182	.824		.000
MI x GE	<b>3.14</b>	.82	<b>2.58</b>	.75	0.13	3,182	.722		.001
6. Me enriquece tener amigos de otras culturas									
MI	<b>2.59</b>	.65	<b>2.18</b>	.88	21.18	1,182	.000*	E > C	.104
GE	<b>2.57</b>	.64	<b>2.15</b>	.71	3.81	1,182	.053		.020
MI x GE	<b>2.58</b>	.64	<b>2.16</b>	.79	3.66	3,182	.057		.020
7. Soy afortunado por haber nacido en mi país									
MI	<b>3.95</b>	.89	<b>3.55</b>	.91	0.80	1,182	.890		.014
GE	<b>3.94</b>	.22	<b>3.56</b>	.68	0.09	1,182	.767		.000
MI x GE	<b>3.95</b>	.55	<b>3.55</b>	.79	0.52	3,182	.470		.003
8. Tengo en cuenta la opinión de otros niños									
MI	<b>2.56</b>	.96	<b>2.33</b>	.49	10.62	1,182	.001*	E > C	.055
GE	<b>2.57</b>	.64	<b>2.27</b>	.69	0.44	1,182	.509		.002
MI x GE	<b>2.56</b>	.80	<b>2.30</b>	.59	0.06	3,182	.813		.000

**Tabla 5.30 (continuación)**

	Experimental		Control		F	gl	p	Dirección	Eta
	M	DT	M	DT					
9. Acepto a mis amigos sin importar su cultura									
MI	<b>3.71</b>	.78	<b>3.56</b>	.89	13.89	1,182	.000*	E > C	.071
GE	<b>3.67</b>	.53	<b>3.54</b>	.73	3.94	1,182	.049*	V > M	.021
MI x GE	<b>3.69</b>	.65	<b>3.55</b>	.81	5.84	3,182	.017*	E,V > C,M	.031
10. Me disgusta que se trate mal a inmigrantes									
MI	<b>3.51</b>	.82	<b>3.39</b>	.67	0.86	1,182	.140		.002
GE	<b>3.50</b>	.59	<b>3.38</b>	.66	0.01	1,182	.961		.000
MI x GE	<b>3.50</b>	.70	<b>3.38</b>	.66	0.03	3,182	.866		.000
11. Todas las personas tienen mismos derechos									
MI	<b>3.85</b>	.42	<b>3.45</b>	.30	28.63	1,182	.000*	E > C	.136
GE	<b>3.84</b>	.36	<b>3.44</b>	.69	0.48	1,182	.490		.003
MI x GE	<b>3.84</b>	.39	<b>3.44</b>	.49	0.02	3,182	.880		.000
12. Mi familia acepta que me relacione									
MI	<b>2.32</b>	.49	<b>2.71</b>	.69	0.87	1,182	.352		.005
GE	<b>2.30</b>	.69	<b>2.62</b>	.78	0.04	1,182	.849		.009
MI x GE	<b>2.31</b>	.59	<b>2.66</b>	.73	2.18	3,182	.142		.012

\*Diferencias significativas al 5% o superior

Los resultados evidenciaron ganancias estadísticamente significativas en actitudes hacia otras culturas en el alumnado del grupo experimental en comparación con las actitudes desarrolladas por el alumnado asignado al grupo control [ $F(1,182) = 49.72, p = .018$ ], siendo el tamaño del efecto alto ( $\eta^2 = .276$ ). De esta forma, se constató que el alumnado del grupo experimental tenía una mejor actitud para “Aprender los cuentos de otras culturas” ( $p = .000$ ), “Aprender canciones de otras culturas” ( $p = .000$ ), “Sentarse cerca de compañeros de otras culturas” ( $p = .000$ ), “Tener amigos de otras culturas” ( $p = .000$ ), “Tener en cuenta las opiniones de los niños originarios de otros países” ( $p = .000$ ) y “Reconocer que todas las

personas tienen los mismos derechos” ( $p = .000$ ) que el alumnado del grupo control. Estos resultados permitieron verificar la hipótesis específica 1<sub>a</sub> formulada, con lo que queda confirmada.

Se observó que el género no afectaba a la actitud intercultural y que la modalidad de intervención con el género (MI x GE) tampoco, con lo cual tanto  $h_{2a}$  como  $h_{3a}$  se rechazan. Así, estas dos hipótesis específicas no pudieron ser confirmadas.

Resumiendo. Los efectos del programa de intervención en función del ciclo y del género muestran el impacto positivo de dicho programa para desarrollar una adecuada competencia intercultural. Este efecto, en lo que respecta a conocimientos interculturales, es más positivo en el alumnado de tercer ciclo que de segundo ciclo, en tanto que en habilidades interculturales, dicho efecto es significativamente mayor en el alumnado del segundo ciclo que en el del tercero. En relación con el género, no se identificó efecto interactivo que demostrase que el impacto del programa fuese distinto en las mujeres que en los varones para ningún componente estudiado de la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes).

### 3. Grado de satisfacción con el programa

El grado de satisfacción con el plan de intervención se constató a través del análisis de las respuestas obtenidas por el propio maestro-investigador en las entrevistas realizadas a ocho alumnos y alumnas elegidos al azar de los cursos tercero a sexto del centro educativo donde se realizó el estudio. Se entrevistó a cuatro alumnos pertenecientes al grupo experimental y a otros cuatro del control, siendo la mitad de estos alumnos varones y la otra mitad mujeres.

En la entrevista se realizaron tres preguntas para profundizar en cada uno de los componentes de la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes). Se recopilaron numerosas respuestas que, una vez fueron sintetizadas, categorizadas y comparadas, se cuantificaron para su mejor comprensión. A continuación, se adjuntan los resultados más destacados de cada pregunta de la entrevista.

1) *¿Piensas que es importante conocer las costumbres y tradiciones de tus compañeros que proceden de países extranjeros?*

La mayoría de los alumnos del grupo experimental, independientemente de su género, resaltaron la importancia de



conocer dichas manifestaciones culturales de sus compañeros procedentes de otros países. Los beneficios argumentados se agruparon en tres categorías: apertura a otras realidades, enriquecimiento personal y mejora de la empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro. La mitad de estos alumnos coincidieron en reconocer que “cuanto más y mejor se conoce a otras culturas, más se reduce el miedo a lo desconocido”, “se aprenden cosas nuevas e interesantes de otros lugares”, y “se descubren los puntos en común existentes entre los diferentes países, por lo que, lejos de separar, unen a las personas”. No obstante, la explicación a sus respuestas varió según el ciclo. Así, la mayor parte de los entrevistados pertenecientes al tercer ciclo consideró que trabajar los aspectos culturales de otras sociedades les favorecía en su formación académica, mientras que este mismo porcentaje de alumnos del segundo ciclo resaltó los beneficios que les había supuesto aprender canciones y juegos de otras culturas (“Nos lo pasamos muy bien con los juegos típicos de otros países”, “Fue muy divertido aprender canciones en otros idiomas y con músicas diferentes a la nuestra”, “Nos gustó mucho aprender cosas sobre los instrumentos, trajes y bailes de otras culturas, porque aunque son diferentes de los que aquí tenemos son igual de interesantes”).

Los alumnos del grupo de control no se pusieron de acuerdo en sus respuestas a esta primera pregunta. Si bien es cierto que la mayoría del alumnado del segundo y tercer ciclo reconoció la importancia de aprender los aspectos culturales de sus compañeros de otros países, estos alumnos no consiguieron justificar o razonar suficientemente sus respuestas. Del mismo modo, casi ninguno de los alumnos entrevistados de este grupo supo dar ejemplos de canciones, instrumentos, juegos, danzas o palabras aprendidas en otras lenguas, manifestándose una falta de conocimientos básicos hacia otras culturas.

2) *Según tu opinión, ¿qué es lo que más y menos te gusta de tus compañeros extranjeros?*

Las respuestas de los alumnos difirieron según su pertenencia al grupo experimental y control y al ciclo, observándose respuestas más positivas en el grupo experimental que en el de control y en el segundo ciclo que en el tercero. De nuevo, no se apreciaron diferencias reseñables en cuanto al género. Así, los alumnos del grupo experimental y del segundo ciclo manifestaron que en la clase “Todos somos amigos”, “Con los compañeros de otras culturas nos llevamos muy bien” y “Jugamos juntos a algunos de los juegos de otros países que hemos aprendido”. Los entrevistados del tercer

ciclo resaltaron que “Todos los alumnos de la clase nos tratamos por igual sin importar de donde procedemos” y que “No existen problemas de convivencia puesto que todos siempre intentamos ayudarnos y respetarnos”. Como aspectos negativos señalaron que, a veces, los alumnos de culturas muy distintas no tienen iniciativa para participar en actividades grupales y si lo hacen es porque el maestro o los compañeros insisten. Además, algunos de estos entrevistados apuntaron que lo que menos le gustaba de sus compañeros de otras culturas es que “Se enfadan cuando no se hace lo que ellos quieren” y “A veces no quieren enseñarnos juegos, cuentos o canciones de sus países porque les da vergüenza”.

Prácticamente todos los alumnos entrevistados del grupo control comentaron que les gustaba estar con sus compañeros originarios de otros países y que su relación personal en clase era buena (“No dan problemas”, “Hacemos actividades en grupo y lo pasamos bien”). Sin embargo, cuando se profundizó en la entrevista se obtuvieron opiniones que denotaron actitudes negativas (“A veces se comportan mal en clase e interrumpen al maestro”, “Trabajan de forma más lenta y retrasan la marcha de la clase”, “En algunas ocasiones no se entiende bien qué hablan o se explican con palabras raras”, o “En el patio no se suelen juntar con el resto de

compañeros de la clase y prefieren jugar con otros niños de sus países que están en otros cursos”, entre otras).

3) *¿Cómo te relacionas con tus compañeros de culturas diferentes a la tuya en clase, en el patio y fuera del colegio?*

Todos los entrevistados del grupo experimental de ambos ciclos y género afirmaron que tras su participación en las actividades interculturales habían comprendido la necesidad de relacionarse con sus compañeros de otras culturas de forma habitual, al igual que lo hacían con el resto de compañeros de la clase. Según ellos, compartiendo juegos, leyendo juntos cuentos de otros países, cantando canciones y conociendo aspectos de otras culturas, habían descubierto otras formas de ver la vida igual de respetables que la suya propia y, por ese motivo, “Ahora ya no tenemos reparos para juntarnos en clase y en el patio, pedirnos favores o enseñarnos cosas de nuestras respectivas culturas”. Del mismo modo, los entrevistados reconocieron que se había mejorado el clima de clase (“Nos lo pasamos muy bien”, “Estamos más a gusto en el aula”) y que se había incrementado el trato entre todos los alumnos, independientemente de su procedencia cultural. No obstante, se pudo observar que esta relación se limitó al centro, ya que un bajo porcentaje de los estudiantes entrevistados del grupo experimental

(15%) apuntó que compartía actividades fuera de la escuela con sus compañeros de otras culturas.

En el grupo control, todos los alumnos entrevistados reconocieron que se relacionaban en clase con estudiantes de países diferentes al propio, pero sólo cuando se trataba de tareas que requerían la participación en grupo o cuando el maestro redistribuía los asientos del aula y les tocaba sentarse con los citados alumnos. Respecto a la relación en el patio con niños de culturas distintas a la propia, los entrevistados respondieron que lo hacían de manera eventual (“Algunos días juegan con nosotros a la pelota o a los cromos”, “Les dejamos jugar con nosotras a la comba”, “Jugamos al escondite”), aunque fuera del colegio era prácticamente inexistente (“Alguna vez hemos jugado en el parque”). Al ser preguntados por los motivos que les llevaban a no relacionarse con estos alumnos, la mitad de los entrevistados dieron respuestas confusas o no sabían qué responder, mientras que la otra mitad reconoció diferencias culturales (“Tienen otra mentalidad muy diferente”, “No aceptan las reglas de nuestros juegos y por eso no les dejamos participar”, “Sólo se relacionan con otros compañeros que son de sus países porque dicen que con ellos se lo pasan mejor”) y reticencias familiares (“Mis padres me dicen que me junte

con los niños de aquí”, “A mi familia no le gusta que vaya a casa de mis compañeros de otros países”).

### **Síntesis**

Los resultados de la evaluación inicial de la competencia intercultural en el alumnado participante revelaron necesidades formativas en materia intercultural, sobre todo, en conocimientos y habilidades interculturales. Para determinar el impacto del plan de desarrollo de la competencia intercultural se realizó un contraste bivariado de los resultados en dos fases. En la fase pre-experimental, el procedimiento utilizado (ANOVA 2 x 2) permitió constatar la equivalencia de los grupos antes de la intervención. En la fase post-experimental, el contraste de las hipótesis se realizó mediante la técnica análisis de la covarianza. Para este análisis se tomaron como variables independientes la modalidad de intervención, el ciclo y el género. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la interacción MI x CI a favor del grupo experimental y del tercer ciclo en conocimientos interculturales, mientras que en habilidades interculturales las diferencias significativas se decantaron hacia el alumnado del grupo experimental del segundo ciclo. En cuanto al género, los resultados fueron ligeramente superiores en el alumnado varón del grupo

experimental que en los de género femenino del grupo control, si bien las comparaciones *post hoc* para el género revelaron la escasez de diferencias estadísticamente significativas, constatándose que esta variable no era determinante en el desarrollo de la competencia intercultural estudiada. La información cualitativa obtenida en las entrevistas permitió conocer el grado de satisfacción del alumnado con el plan de desarrollo de la competencia intercultural, decantándose claramente a favor del alumnado participante en el grupo experimental.

Los datos significativos que aparecen en las tablas precisan ser analizados e interpretados para dotar de sentido a dicha información y así poder abordar en profundidad el fenómeno educativo estudiado. En este sentido, el siguiente capítulo de discusión y conclusiones se centra en la explicación de los citados datos y en el establecimiento de futuras líneas de acción para el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado de educación primaria.

## Capítulo 6

### Discusión, conclusiones e implicaciones

---

#### Introducción

La incorporación a las aulas de alumnado procedente de otros países durante los últimos años ha configurado los contextos educativos actuales como espacios de diversidad cultural. A pesar de que el alumnado originario de otras culturas se escolariza en las aulas ordinarias, no se ha estudiado en profundidad cómo se está produciendo esta escolarización y la naturaleza de las interrelaciones que se establecen entre el alumnado autóctono y el inmigrante. Para Banks (1986), uno de los objetivos principales de la educación en los contextos con diversidad cultural es el de generar una auténtica competencia intercultural en los estudiantes, que les garantice una formación en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes hacia otras culturas, y les capacite para poder hacer frente a los retos que se plantean en una sociedad multicultural. Con estos



antecedentes, se puso en marcha la investigación recogida en el presente estudio que tenía como objeto analizar la competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) en el alumnado de educación primaria y evaluar un programa para desarrollar dicha competencia. Los resultados iniciales revelaron necesidades formativas en materia intercultural en el alumnado participante en la investigación, en función de las cuales se diseñó el plan de intervención. Posteriormente, se realizó un cuasi-experimento, en el que sometió a evaluación el plan de desarrollo de la competencia intercultural, concluyéndose que el alumnado participante en la modalidad de intervención experimental, y que por tanto había recibido formación específica intercultural, había desarrollado unas competencias conceptuales, habilidades y actitudes hacia la relación intercultural significativamente más favorables que el grupo control.

En las siguientes páginas, se realiza la interpretación de los hallazgos. Tras esta discusión se presentan una serie de conclusiones, unas generales y otras más específicas, que aunque no pueden generalizarse al resto de la población escolar debido a las características de este estudio, son válidas en el centro escolar en el que se ha realizado la investigación y en ámbitos educativos con características parecidas, por lo que dichos hallazgos pueden ser útiles para la toma de decisiones interculturales en estos

contextos. No obstante, el proceso de investigación en educación no acaba con el establecimiento de conclusiones que traten de describir y/o explicar el problema estudiado, sino que la respuesta a las cuestiones planteadas debe contribuir a la apertura de futuras líneas de investigación que mejoren las actuaciones interculturales en los centros educativos culturalmente diversos y que ofrezcan a los docentes argumentos científicos sólidos en los que basar sus actuaciones. De este modo, las conclusiones aportadas, además de proporcionar una visión detallada de la realidad educativa abordada, pretenden servir de ayuda a la práctica docente y a otros investigadores que deseen emprender trabajos dentro de esta línea de investigación.

### **1. Competencia intercultural inicial en alumnado de educación primaria**

Respecto al primer objetivo, identificar el nivel de competencia intercultural (conocimientos, habilidades y actitudes) en alumnado de 2º y 3º ciclo de educación primaria y determinar las necesidades existentes, se pueden realizar las siguientes consideraciones.

En cuanto a los *conocimientos interculturales*, los resultados iniciales contribuyeron a identificar importantes necesidades en el

alumnado en este componente de la competencia intercultural. Llama la atención que un número considerable de estudiantes tuviera escasos conocimientos interculturales. Así, el alumnado apenas sabía “Localizar en un mapa los países de origen de sus compañeros”, “Identificar objetos cotidianos, ropa, comida procedente de otros países”, “Aprender el nombre de objetos de otros países” y “Escribir palabras en otros idiomas”. Igualmente, fue muy significativo el desconocimiento de diversos aspectos culturales por parte de la totalidad del alumnado participante como “Conocer cuentos de otras culturas”, “Conocer juegos de los compañeros de otros países” e “Identificar instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras culturas”. Esta escasez de conocimientos puede atribuirse al hecho de que en la escuela no se imparte un currículo intercultural. Más bien al contrario, en la mayoría de los centros prevalece la enseñanza de los contenidos de la cultura mayoritaria o, en caso de recogerse contenidos de grupos culturales minoritarios, su tratamiento muchas veces es reduccionista y folclorista (Jordán, 2001). Habitualmente, fuera de las escuelas, las culturas minoritarias pasan desapercibidas para la cultura mayoritaria por lo que, si no se abordan conocimientos, habilidades y actitudes interculturales en los centros educativos, en la práctica los alumnos tienen pocas oportunidades de conocerlas. Además, cuando los alumnos reciben

alguna información sobre otras culturas, generalmente a través de los medios de comunicación, se forman una imagen distorsionada de las minorías culturales debido a la visión sesgada y estereotipada que suele transmitirse de ellas (Álvarez, 2006). Por este motivo, la enseñanza de contenidos interculturales en los centros educativos es necesaria para asegurar que los estudiantes construyan un conocimiento no estereotipado de la realidad de otras culturas. No obstante, esta evidente falta de conocimientos del alumnado hacia otras culturas no se produce por igual en todas las respuestas, consiguiéndose resultados positivos en la competencia para reconocer las características físicas de compañeros de otras culturas. De acuerdo con Banks (2001), este resultado puede incluirse dentro de los aprendizajes sobre otras culturas que el alumno realiza fuera del sistema educativo reglado y para los que no se necesita instrucción específica alguna.

En *habilidades interculturales*, la evaluación inicial puso de relieve la necesidad de desarrollar las destrezas del alumnado para relacionarse con compañeros de otros países. De esta forma, se constató que la habilidad para “Relacionarse con compañeros de otras culturas”, “Compartir todo lo que saben con estos compañeros”, “Solucionar los conflictos que surgen los niños de otras culturas” y “Esforzarse en relacionarse con los compañeros de

culturas distintas a la propia”, estaba muy poco desarrollada. Las respuestas de los estudiantes en cuanto a “Criticar los comportamientos racistas en las personas” y “Respetar otras costumbres culturales” se identificaron como habilidades interculturales aceptables, pero estos datos entraban en contradicción con los resultados negativos observados en habilidades como “Tener amigos de otras culturas” y “Hacer tareas en equipo con compañeros de otras culturas”. De nuevo, estas habilidades poco desarrolladas hacia otras culturas ponían de manifiesto las necesidades del alumnado para relacionarse fuera de la escuela y en el ámbito interpersonal con sus iguales originarios de otros países. Según Deardorff (2009), no debe extrañar estos resultados negativos, ya que a pesar de que en los centros educativos se apueste por el fomento de valores como el respeto, la tolerancia y la no discriminación, en la práctica no se trabajan en el alumnado habilidades que les capacite para relacionarse con éxito con personas de otras culturas.

En relación con las *actitudes interculturales*, un elevado número de alumnos decía “Sentarse cerca de compañeros de otras culturas”, resultado que muestra una aparente disposición a relacionarse dentro del aula con sus compañeros extranjeros. Sin embargo, este dato se contradecía con respuestas negativas como

“Tener en el grupo de amigos chicos/as de otras culturas es enriquecedor”, en el que la mitad respondían con el valor *algo* y “Ser afortunado por haber nacido en el propio país”, con un amplio consenso entre los estudiantes en el valor *mucho*. Este resultado ponía de manifiesto que las actitudes de los alumnos pueden estar condicionadas por una respuesta socialmente aceptable y que cuando se profundiza en ellas suelen aflorar actitudes poco deseables.

Los estudiantes, que reciben una formación que fomenta el respeto y la amistad, respondían que “Les disgusta que se trate mal a sus compañeros de origen inmigrante por ser de otra cultura” y pensaban que “Todas las personas tienen los mismos derechos, con independencia de su país de origen”. Sin embargo, las respuestas negativas del alumnado respecto a “Tener en cuenta la opinión de los niños de otras culturas” nuevamente dejaban entrever unas actitudes desfavorables a la relación intercultural. Del mismo modo, las respuestas desfavorables del alumnado para “Relacionarse con los compañeros de otras culturas con la aprobación familiar”, revelaban actitudes negativas en las familias de los alumnos, que se concretaban en una falta de empatía de éstos hacia sus compañeros no autóctonos y a la ausencia de relaciones fuera del colegio. En este sentido, para el Colectivo IOÉ (1997), el entorno familiar es

considerado un factor esencial para la integración del alumno de origen inmigrante. Para el Defensor del Pueblo (2003), la familia influye determinantemente en la formación de actitudes de sus hijos en las primeras etapas de escolarización y para Castellví (1999), desde la familia se transmiten prejuicios y estereotipos que más tarde emergen en la escuela. De ahí, la importancia de desarrollar en los estudiantes comportamientos y actitudes positivas hacia la diversidad cultural desde las primeras etapas de escolarización que les capacite para superar prejuicios y actitudes negativas, mejorándose así las relaciones del alumnado dentro y fuera del aula.

## **2. Efectos del programa sobre el desarrollo de la competencia intercultural**

El programa de intervención para desarrollar la competencia intercultural en el alumnado (conocimientos, habilidades y actitudes) resultó ser efectivo, tal y como se demuestra en los altos tamaños del efecto conseguidos ( $\eta^2 = .269$ , en conocimientos;  $\eta^2 = .319$ , en habilidades;  $\eta^2 = .283$ , en actitudes interculturales), pero lo específico del enfoque ATI utilizado era analizar la eficacia del programa en función del ciclo y también del género, extremos que se comentan a continuación.

### 2.1. Efecto diferencial en función del ciclo

Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas favorables al alumnado del grupo experimental, que fue el que había participado en el programa de educación intercultural. Estos resultados evidenciaron la adecuación del plan de intervención para el desarrollo de la competencia intercultural en conocimientos, habilidades y actitudes en el alumnado. En los tres componentes de dicha competencia se observó un mayor desarrollo de *conocimientos interculturales* en el alumnado del grupo experimental que en el del grupo control (28.20 vs. 16.14), mejorándose su capacidad para “Localizar en un mapa los países de origen de mis compañeros-as”, “Identificar objetos cotidianos, ropa, comida de otros países”, “Conocer leyendas o culturas de otros países”, “Reconocer las características físicas de mis compañeros de otros países”, “Conocer juegos tradicionales de compañeros-as de otros países”, e “Identificar instrumentos, canciones o ritmos de otras culturas”. Este resultado mostró de forma inequívoca que cuando se trabajan los conocimientos hacia otras culturas dentro de una programación sistemática, el alumnado adquiere una serie de conocimientos que le permiten un acercamiento y una mejor comprensión de culturas diferentes a la suya. Según Jordán (2001), si la función básica de la escuela es educar para la vida en sociedad, no se entiende por qué



se olvidan en el currículo algunas contribuciones culturales diferentes, tales como conocimientos sobre otras culturas. Por esta razón, el reto que se plantea en las escuelas actuales es el cuestionamiento de los contenidos culturales de las programaciones educativas, la apertura a las aportaciones de otras culturas y la apuesta por la implantación de un currículo verdaderamente intercultural.

En *habilidades interculturales* las puntuaciones también fueron mejores en el alumnado del grupo experimental que en el control (23.26 vs. 19.12), por lo que nuevamente se constató el efecto positivo que produjo el plan de intervención en el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado. Así, la respuesta del grupo experimental fue más positiva en habilidades para “Compartir las inquietudes de los niños inmigrantes”, “Criticar los comportamientos racistas en las personas”, y “Respetar las costumbres de los compañeros de otras culturas”, mientras que en los estudiantes del grupo control se observaron habilidades más desfavorables como “Ridiculizar comportamientos culturales diferentes a los propios”.

En relación con las *actitudes interculturales* se puede resaltar que las diferencias encontradas entre el pretest y el postest se

decantaron a favor del alumnado del grupo experimental (38.82 vs. 35.37). De esta manera, se constataron actitudes positivas para “Aceptar a los compañeros sin importar su procedencia cultural”, “Pensar que todas las personas tienen los mismos derechos”, “Compartir espacios con compañeros de otras culturas” y “Disgustarles que se trate mal a los compañeros de origen inmigrante”. En esta ocasión, estos datos reforzaron la conveniencia del plan utilizado para el desarrollo de las actitudes hacia otras culturas. García y Granados (1999) destacan la importancia de promover en el alumnado actitudes positivas hacia los alumnos culturalmente diferentes, ya que para estos autores las actitudes son el paso previo para acercarse a otras culturas y establecer relaciones más estrechas con miembros de otras comunidades étnicas o culturales.

El desarrollo de la competencia intercultural según el ciclo se produjo de forma desigual. Así, los conocimientos interculturales se desarrollaron generalmente mejor en el alumnado del tercer ciclo que en el del segundo ciclo, como por ejemplo se comprueba en la competencia para “Conocer juegos de otros países” (3.33 vs. 2.60). No ocurrió lo mismo con las habilidades y las actitudes interculturales que se desarrollaron mejor en el alumnado de segundo ciclo que en el del tercer ciclo. En este sentido, en cuanto a

las habilidades hacia otras culturas, los estudiantes de segundo ciclo reconocían “Tener amigos de otras culturas” (1.96 vs. 1.44), “Compartir todo lo que sabían con estos niños” (2.84 vs. 2.24) o “Respetar otras costumbres culturales” (3.65 vs. 3.56), puntuando mejor que los estudiantes de tercer ciclo. Respecto a las actitudes interculturales, a los alumnos de segundo ciclo les gustaba más que a los del tercer ciclo “Aprender palabras en la lengua de otros compañeros” (3.69 vs. 3.02), “Aprender los cuentos de otras culturas” (3.90 vs. 3.29) y “Tener amigos de otras culturas” (2.78 vs. 2.36).

El hecho de que el alumnado de tercer ciclo (10-12 años) tuviera mejores resultados en conocimientos interculturales que los del segundo ciclo (8-10 años) puede deberse a la naturaleza de los procedimientos cognitivos que regulan el aprendizaje de los conocimientos y que se fundamentan, entre otros factores, en la madurez, en la experiencia y en los conocimientos previos del individuo para la construcción de los nuevos conocimientos. De esta manera, se explica que los estudiantes del último ciclo de educación primaria y, por tanto, de mayor edad, respondieran de forma más positiva a los ítems que evalúan los conocimientos hacia otras culturas.

En cuanto a las habilidades interculturales, que se desarrollaron mejor en los estudiantes de segundo ciclo, la explicación de estos resultados debe buscarse en el factor edad, ya que los estudiantes jóvenes están más abiertos a establecer relaciones con compañeros de otras culturas que los de mayor edad, que se muestran menos predispuestos a emprender dichas relaciones (Byram, Nichols y Stevens, 2001). En este sentido, parece existir una relación entre la edad y el desarrollo de habilidades interculturales (Malik, 2003). Como ejemplo se pueden citar la respuesta a los ítems “Tengo amigos de otras culturas” y “Hago tareas en equipo con estos compañeros”, en los que las puntuaciones significativas son mejores en el alumnado de segundo ciclo.

Las puntuaciones más positivas de los estudiantes de segundo ciclo en relación con las actitudes interculturales se pudo explicar en los condicionantes sociales y familiares que influyen de manera más patente en el mantenimiento de ciertas actitudes negativas en los alumnos de mayor edad. Se observó cómo los alumnos de segundo ciclo respondían de forma más espontánea y libre de influencias sociales, por lo que sus actitudes hacia otras culturas eran más positivas, pero conforme aumentaba su edad, sus actitudes estaban sujetas a presiones sociales, sobre todo,

familiares, derivadas de la adquisición de una mayor conciencia social y de los patrones de comportamiento impuestos por la cultura dominante. Así, en el ítem “Acepto a mis compañeros sin importar su procedencia cultural”, la respuesta del alumnado de segundo ciclo era mejor que la que ofrecía el del tercer ciclo (3.82 vs. 3.51).

El efecto diferencial del plan de intervención según el ciclo resultó ser estadísticamente significativo ( $p < .05$ ) de acuerdo a la puntuación total obtenida en conocimientos interculturales ( $p = .036$ ). Tres competencias relacionadas con estos conocimientos alcanzaron una puntuación muy significativa ( $p = .000$ ). Así, en los ítems “Localizo en un mapa los países de origen de mis compañeros”, “Conozco cuentos de otras culturas” y “Conozco juegos de otros países”, se observaron que, en la interacción de ambas variables (MI x CI), las diferencias estadísticamente significativas se decantaron a favor del alumnado del grupo experimental y del tercer ciclo.

En habilidades interculturales, el efecto del plan de intervención según el ciclo puso de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total compuesta de estas habilidades ( $p = .025$ ), así como en destrezas específicas como “Tener amigos de otras culturas” ( $p = .001$ ), “Hacer

tareas en equipo con los compañeros originarios de otras culturas” ( $p = .001$ ), “Compartir todo lo que saben con estos niños” ( $p = .000$ ) y “Compartir inquietudes” ( $p = .000$ ). Se comprobó que estas habilidades interculturales estaban más desarrolladas en el alumnado asignado al grupo experimental que al del grupo control, pero a diferencia de los conocimientos interculturales, el alumnado del segundo ciclo desarrolló unas habilidades hacia otras culturas más favorables a la relación que los estudiantes del tercer ciclo. En relación con las actitudes interculturales, no se constató efecto diferencial alguno del plan de intervención según el ciclo, a excepción de una puntuación estadísticamente significativa en la actitud relativa a “Aceptar a los amigos sin importar su origen cultural”, resultando más favorable en los participantes del grupo experimental de segundo ciclo.

Los resultados hallados en relación con el efecto de la interacción MI x CI en el desarrollo de la competencia intercultural mostraron que el efecto de dicha interacción era diferente según se tratase de conocimientos, habilidades o actitudes hacia otras culturas. Respecto a los conocimientos y las habilidades interculturales, los resultados revelaron una clara interacción de la modalidad de intervención con el ciclo, a favor del grupo experimental y del tercer ciclo (conocimientos) y del grupo

experimental y del segundo ciclo (habilidades). Por el contrario, en actitudes interculturales no se observó ningún efecto destacado de la interacción MI x CI. Estos resultados indicaron que el desarrollo de conocimientos y habilidades interculturales estaba directamente relacionado con la participación del alumnado en el programa de educación intercultural, pero al mismo tiempo, el ciclo jugaba un papel decisivo en la adquisición de conocimientos y habilidades hacia otras culturas. De este modo, el alumnado de mayor edad (tercer ciclo) era capaz de desarrollar mejores conocimientos interculturales, ya que como se ha afirmado anteriormente era más maduro y sabía movilizar más recursos para el aprendizaje de nuevos conocimientos, mientras que el alumnado de menor edad (segundo ciclo) estaba más abierto y menos influenciado socialmente para establecer relaciones con sus compañeros de otras culturas que los niños de edades superiores. Sin embargo, el resultado más llamativo fue el relacionado con las actitudes interculturales, donde no se apreció ningún efecto significativo de la interacción MI x CI en el desarrollo de la competencia intercultural. Tal y como se ha visto, la variable modalidad de intervención influyó en el desarrollo de actitudes interculturales positivas (el alumnado que había recibido el programa de educación intercultural mejoró en sus actitudes hacia otras culturas), pero no así su pertenencia a uno

u otro ciclo, si bien el alumnado de segundo ciclo presentó unas mejores actitudes interculturales. Este resultado pudo atribuirse al hecho de que las actitudes hacia otras culturas se forman habitualmente fuera del ámbito escolar, sobre todo, en las familias, y con la edad se van asentando y haciendo más patentes (Hernández *et al.*, 2006).

## **2.2. Efecto diferencial en función del género**

Al igual que se ha constatado anteriormente, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas más favorables en el alumnado del grupo experimental. De nuevo, se comprobó que los participantes en el programa de educación intercultural incrementaron sus conocimientos, habilidades y actitudes interculturales significativamente más que el alumnado que no recibió una formación intercultural específica. Así, se observó un importante desarrollo de conocimientos interculturales en el grupo experimental que en el grupo control (28.15 vs. 15.52). En habilidades interculturales, esta mejora fue ligeramente superior (22.24 vs. 20.69), así como en actitudes interculturales (39.70 vs. 36.83), situándose en ambos casos a favor del grupo experimental.



Los resultados igualmente evidenciaron que el género tenía una escasa influencia en el desarrollo de la competencia intercultural. De hecho, tan sólo se observó un ítem con diferencias estadísticamente significativas en la competencia conceptual para “Conocer cuentos de otras culturas” ( $p = .024$ ) y otro ítem en la actitud intercultural para “Aceptar a mis amigos sin importar su cultura” ( $p = .049$ ), resultando dichas diferencias más favorables en el alumnado de género masculino. Esta escasa influencia se puso de manifiesto en el efecto de la interacción MI x GE, en la que se observó tan sólo una única interacción en la actitud “Acepto a mis amigos sin importar su origen cultural”. En este caso, el efecto se decantó a favor del alumnado del grupo experimental y de género masculino.

De acuerdo a los resultados anteriores, se puede afirmar que la variable género no ejerció una influencia decisiva en el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado. Otros estudios (Banks, 2001; Bredella, 2003) han señalado que el género del alumnado no es una variable determinante para el desarrollo de su competencia intercultural, con lo cual estos resultados dan apoyo a la tesis de que no existen diferencias de género en el desarrollo de la competencia intercultural en la etapa de educación primaria.

### **3. Grado de satisfacción del alumnado con el plan de desarrollo de la competencia intercultural**

Las respuestas del alumnado entrevistado contribuyeron a complementar los datos cuantitativos recabados durante la presente investigación. De este modo, tanto los alumnos del grupo experimental como los del grupo control entrevistados reconocían la importancia que supone el aprendizaje de conocimientos interculturales, pero diferían en la justificación de los beneficios que les aporta dependiendo de su participación o no en el plan de desarrollo de la competencia intercultural. Así, los entrevistados del grupo experimental explicaban su respuesta y aludían entre otros motivos a la apertura a otras realidades, al enriquecimiento personal y a la mejora de la empatía hacia personas procedentes de otras culturas, mientras que los entrevistados del grupo de control no conseguían justificar sus contestaciones y evidenciaban una falta de conocimientos hacia otras culturas. Por el contrario, los entrevistados del grupo experimental demostraban con sus respuestas las ventajas de haber participado en el plan para mejorar sus conocimientos interculturales, aunque lo hacían de forma diferente según era su ciclo, pero no en cuanto a su género. En línea con los resultados cuantitativos obtenidos en este componente de la competencia intercultural, y que desveló mejores conocimientos en

el alumnado de tercer ciclo, en las entrevistas se corroboró este resultado, ya que los estudiantes de quinto y sexto curso reconocían que abordar conocimientos de otras culturas favorecía su formación académica y personal, mientras que los entrevistados del segundo ciclo eran menos conscientes de los beneficios logrados y se acercaban a ellos desde una vertiente más lúdica.

De los tres componentes de la competencia intercultural, las habilidades hacia otras culturas presentaban un mayor consenso entre los entrevistados pertenecientes al grupo experimental de ambos ciclos y género, a diferencia de los datos cuantitativos que mostraban unas mejores habilidades en el segundo ciclo. Este resultado se explica en la participación del alumnado en el plan de desarrollo de la competencia intercultural, que supone una oportunidad para poner en marcha una serie de habilidades que resumen los aprendizajes interculturales efectuados. De ahí que los alumnos de ambos ciclos adquirían conocimientos y mejoraban sus actitudes en diferentes grados, pero coincidían en la necesidad de relacionarse con sus compañeros de otras culturas de la misma manera que lo hacían con el resto de compañeros. Según los alumnos entrevistados gracias al trabajo de las habilidades se obtienen múltiples beneficios: descubrimiento y acercamiento a otras culturas, establecimiento de similitudes e influencias culturales o

mejora del clima de clase, entre otros. Como aspecto mejorable, tanto los entrevistados del grupo experimental como los del grupo control señalaron la pertinencia de incrementar las relaciones con sus compañeros de otras culturas. No obstante, aunque en el grupo control fueron escasas, en el grupo experimental se mejoraron ligeramente tras su participación en el plan de desarrollo intercultural.

Respecto a las actitudes interculturales, las respuestas de los entrevistados variaron según su pertenencia a una modalidad de intervención u otra, o según el ciclo, decantándose a favor del grupo experimental y del segundo ciclo, pero no se encontraron diferencias en cuanto al género. No debe extrañar que los entrevistados del grupo control, y por tanto ajenos al plan para el desarrollo de la competencia intercultural, expresaran unas actitudes más negativas, confirmándose resultados similares a los hallados en los datos cuantitativos. A pesar de que los conocimientos interculturales eran mejores en el alumnado del tercer ciclo y del grupo experimental, las respuestas de los entrevistados de este ciclo señalaban resultados menos favorables. Aunque estos alumnos utilizaban expresiones como “Todos los alumnos de la clase nos tratamos por igual sin importar de donde procedemos” y “No existen problemas de convivencia, puesto que todos siempre intentamos ayudarnos y

respetarnos”, que en un primer momento denotaban actitudes positivas, el conjunto de comentarios negativos que después realizaron (“No tienen iniciativa para participar en actividades grupales y si participan es porque el maestro o los compañeros insistimos”, “Se enfadan cuando no se hace lo que ellos quieren”, “A veces no quieren enseñarnos juegos, cuentos o canciones de sus países porque les da vergüenza”) llevaron a pensar lo contrario. Este resultado mostró que los alumnos entrevistados de mayor edad tenían actitudes menos positivas hacia otras culturas como consecuencia de su exposición a las presiones sociales y culturales de su entorno que se acentúan en los últimos cursos de la etapa de primaria. Así, el alumnado de mayor edad alcanza una conciencia social que le lleva primero a reconocer las características físicas y culturales de sus compañeros extranjeros y después a relacionar la diversidad con la diferencia. Si a todo ello se le suma una influencia familiar y de su grupo de amigos negativa, se corre el riesgo de que se produzcan situaciones de rechazo y de indiferencia hacia los alumnos de otras culturas. Por esta razón, se hace necesario mantener las actitudes positivas observadas en ciclos inferiores, ya que de su trabajo específico depende la formación de alumnos interculturalmente competentes.

#### 4. Conclusiones

Al inicio de la investigación los participantes tenían una competencia intercultural poco desarrollada. Presentaban importantes necesidades en conocimientos, actitudes y habilidades hacia otras culturas. Estas necesidades se derivan de la escasa formación intercultural que recibe el alumnado en los centros educativos, en los que apenas se concede importancia a la educación intercultural. En este sentido, el alumnado carece de oportunidades para el desarrollo de una competencia intercultural que asegure el conocimiento y la interrelación efectiva entre compañeros de diferentes culturas.

- Las necesidades detectadas en conocimientos interculturales se explican por la escasez de contenidos interculturales en los currículos escolares, en los que se prima la enseñanza de los contenidos de la cultura mayoritaria. Por ello, se debe apostar por un currículo intercultural que permita al alumnado la construcción de un conocimiento específico sobre otras culturas.
- Las necesidades halladas en habilidades interculturales revelan una falta de competencia en el alumnado para

relacionarse con compañeros de otras culturas. Estos resultados negativos pueden deberse a la predominancia que tienen los aprendizajes conceptuales y al escaso tiempo que se dedica a los aprendizajes prácticos en los procesos educativos.

- Las necesidades en actitudes interculturales ponen de manifiesto unas actitudes poco deseables, aprendidas habitualmente en el entorno familiar, que subyacen a otras socialmente más aceptables que se transmiten en las enseñanzas regladas. Por ello, se deben desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad cultural desde las primeras etapas de escolarización, ya que las actitudes influyen en la disposición del alumnado a conocer y establecer relaciones con compañeros de otras culturas.

El efecto del plan diseñado para desarrollar la competencia intercultural, analizado según la modalidad de intervención (experimental vs. control) y el ciclo (2º vs. 3º), fue positivo porque sirvió para que se mejorara la competencia intercultural en el alumnado, inicialmente poco desarrollada.

- El alumnado del grupo experimental consiguió mejores resultados que el del grupo control en conocimientos,

actitudes y habilidades, por lo que se puede afirmar que el incremento del nivel de la competencia intercultural fue consecuencia directa de su participación en el plan de desarrollo de dicha competencia. De este modo, se constató la idoneidad del programa de educación intercultural empleado para el desarrollo de la competencia intercultural.

- En cuanto al ciclo, la competencia conceptual intercultural se desarrolló significativamente más en el alumnado de tercer ciclo, mientras que el desarrollo de las habilidades y actitudes hacia otras culturas fue más favorable en el alumnado de segundo ciclo.
- El mayor desarrollo de conocimientos interculturales en el alumnado de tercer ciclo puede deberse a la naturaleza de los procesos cognitivos que precisan de madurez y experiencia en la construcción de nuevos conocimientos, por lo que el alumnado de mayor edad alcanza mejores resultados que los estudiantes del segundo ciclo.
- El mejor desarrollo de habilidades interculturales en el alumnado de segundo ciclo puede explicarse en el factor edad, ya que los alumnos jóvenes están abiertos y



predispuestos a emprender nuevas relaciones con sus compañeros de otras culturas más que los alumnos de edades superiores.

- Las actitudes interculturales se desarrollan mejor en el alumnado de segundo ciclo debido a la libertad de éstos frente a los condicionamientos sociales. Por el contrario, los estudiantes de mayor edad están más sometidos a los patrones de comportamiento impuestos por la cultura mayoritaria, con lo que sus actitudes ya no son tan positivas como las de sus compañeros más jóvenes.

El efecto de la modalidad de intervención (experimental vs. control) atendiendo al género (varón vs. mujer) no fue relevante en el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado.

Las anteriores conclusiones fueron respaldadas por los comentarios del alumnado entrevistado acerca de su grado de satisfacción con el programa.

- El alumnado del tercer ciclo era más maduro que el del segundo ciclo para la comprensión de conocimientos sobre otras culturas y consideró que su adquisición representa un beneficio para su formación.

- Los entrevistados de tercer ciclo tenían actitudes menos positivas hacia otras culturas que los del segundo ciclo debido, entre otras razones, a presiones sociales y culturales que se acentúan con la edad y que suelen conducir a situaciones de rechazo e indiferencia.
- La participación o no en el plan de intervención condicionó la respuesta justificada del alumnado. Así, mientras los estudiantes entrevistados del grupo experimental argumentaron su satisfacción con el plan de desarrollo de la competencia intercultural en términos de “apertura a otras realidades, enriquecimiento personal y mejora de la empatía hacia personas procedentes de otras culturas”, los alumnos del grupo control no consiguieron explicar los beneficios de conocer otras manifestaciones culturales.
- Los alumnos de segundo y tercer ciclo del grupo experimental coincidían en la necesidad de relacionarse con sus compañeros de otras culturas, pero, sin embargo, reconocían que debían mejorar en este aspecto. Por el contrario, los estudiantes pertenecientes al grupo control no mostraron esa sensibilidad y no creían necesario relacionarse con compañeros de otras culturas.

- Entre los beneficios que para los alumnos del grupo experimental reportó el trabajo de las habilidades estaban: acercamiento intercultural, establecimiento de similitudes e influencias culturales o mejora del clima de clase.

### **5. Limitaciones del estudio**

Las limitaciones de este estudio deben buscarse en la naturaleza del propio estudio, el tamaño de la muestra seleccionada, el tipo de muestreo, el contexto en el que se ha realizado la investigación, los posibles sesgos del alumnado y del investigador, así como las limitaciones propias del método de investigación empleado.

El estudio puso en marcha un cuasi-experimento que se desarrolló en un contexto natural como es un centro educativo. Las propias condiciones para realizar un experimento en una situación real repercutieron en la aleatorización de la muestra, que se tuvo que hacer con cierta flexibilidad. Por ello, no se pudo utilizar una muestra de tamaño grande ni representativa de la realidad de otros centros educativos culturalmente diversos. Debido a esto, quedó limitada la generalización de los resultados obtenidos en el estudio.

El tamaño de la muestra, compuesta por un total de 187 alumnos y alumnas de educación primaria puede considerarse adecuada para dotar de validez científica al estudio, pero el número de participantes como se ha dicho no fue lo suficientemente grande para que los resultados obtenidos se puedan generalizar al resto de la población escolar. Del mismo modo, el tipo de muestreo utilizado, disponible y no representativo, tampoco hace aconsejables las generalizaciones, puesto que los datos obtenidos sólo tienen significado para el propio centro o como mucho para centros y alumnos con características semejantes. Aún así, los hallazgos encontrados tienen interés educativo y pueden servir de punto de partida para la realización de futuros estudios en contextos educativos multiculturales.

Respecto a los posibles sesgos del alumnado, éstos pudieron producirse al realizar el alumnado una auto-evaluación de su propia competencia intercultural, con lo que los resultados pudieron estar condicionados por una respuesta socialmente aceptable. En relación con el investigador, al coincidir con el aplicador del plan de intervención, no se descarta la posibilidad de que los resultados no estén exentos de sesgos. No obstante, se decidió que el investigador y el maestro-administrador del programa fueran la misma persona porque, dadas las características particulares del

diseño factorial, hubiera sido muy complicado unificar las actuaciones de otros profesores involucrados en la implementación del plan de intervención de manera simultánea. Además, los diferentes estilos docentes hubieran podido condicionar los resultados finales.

En cuanto a la metodología cuantitativa utilizada, ésta tiene sus propias limitaciones. Al centrarse este tipo de metodología en la cuantificación de hechos observables no tiene en cuenta los significados internos de los fenómenos, por lo que puede dificultarse la comprensión de los mismos. De este modo, la metodología cuantitativa busca medir los hechos más que intentar explicar porqué se producen, con lo que la información obtenida empleando este enfoque adolece de validez ecológica. Para intentar solucionar las limitaciones propias de este enfoque, en este estudio se emplearon algunas técnicas cualitativas, como la entrevista, para completar e interpretar los significados de la información recabada.

## **6. Aportaciones y líneas futuras de investigación**

Las aportaciones de esta investigación revierten en el campo de la educación intercultural, y más concretamente, en el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado de educación primaria, etapa en la que escasean este tipo de estudios y en donde

es poco frecuente la implementación de programas de intervención para el desarrollo de dicha competencia. La investigación ha puesto de manifiesto la importancia de trabajar en el alumnado conocimientos, habilidades y actitudes que, por un lado, les capacite para desenvolverse adecuadamente en las sociedades culturalmente diversas y, por otro lado, les ayude a reducir conflictos y estereotipos negativos hacia otras culturas. En este sentido, en el marco de una escuela inclusiva, que apuesta por la igualdad y equidad de todo el alumnado, la puesta en marcha de este tipo de programa ha favorecido la cohesión e integración social y cultural del alumnado, mejorándose las relaciones en el aula y en el centro educativo. Actuaciones como la que se recoge en el presente estudio contribuyen a la formación educativa, moral y cívica del alumnado, puesto que ofrecen una oportunidad para el descubrimiento y el acercamiento a otras culturas, condición indispensable para afrontar los retos que se plantean en las sociedades multiculturales actuales.

A partir de las conclusiones obtenidas se pueden establecer líneas futuras de investigación con la intención de ampliar el campo de conocimiento científico sobre educación intercultural y competencia intercultural. A lo largo de la presente tesis se ha puesto de manifiesto la conveniencia de estudiar la competencia

intercultural en alumnado de educación primaria que, a pesar de estar escolarizado en las aulas actuales culturalmente diversas, no recibe una formación que le capacite para establecer relaciones con compañeros de culturas diversas. Este estudio ha demostrado que dicha competencia se adquiere a poco que el profesorado integre en el currículo elementos de las diversas culturas presentes en el aula. El estudio aporta indicios de que cuanto antes se inicie el desarrollo de dicha competencia, más fácil será adquirir actitudes positivas hacia la relación intercultural. Por ello, habría que contrastar con muestras de mayor tamaño y más representativas el hallazgo de que el alumnado de tercer ciclo adquiere más fácilmente las competencias conceptuales, mientras que el alumnado de segundo ciclo desarrolla mejor las habilidades y las actitudes interculturales.

Los estudios sobre educación intercultural y competencia intercultural se inscriben en un campo de estudio en boga y con una gran proyección por las implicaciones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas que tienen en las sociedades contemporáneas. A pesar de ello, se observa una escasez de estudios en el contexto español sobre competencia intercultural en los primeros cursos de la enseñanza obligatoria, por lo que la presente tesis puede guiar futuras investigaciones que se emprendan sobre esta temática. En este sentido, las conclusiones

obtenidas pueden ser el punto de partida de otras investigaciones que se lleven a cabo en ámbitos educativos y que bien, traten de profundizar en algún componente de la competencia intercultural, o bien utilicen otros procedimientos metodológicos y que desde prismas distintos aporten elementos para apoyar o refutar las hipótesis y planteamientos de este estudio.

Si el presente estudio se centró en el alumnado de segundo y tercer ciclo, sería muy conveniente emprender otros que incluyeran al alumnado de primer ciclo. Para ello, habría que adaptar tanto las técnicas de recogida de la información para hacerlos más asequibles a la edad de los alumnos como los métodos. Un énfasis mayor en la metodología cualitativa aportaría una mayor comprensión y profundidad al fenómeno analizado. Igualmente sería deseable que la educación intercultural y el desarrollo de programas como el que se ha sometido a prueba en esta investigación se hicieran extensivos a todas las escuelas como una parte más del currículo.

### **Síntesis**

La interpretación de los resultados y el establecimiento de conclusiones supone el punto culminante de cualquier investigación. En un estudio en donde prima la metodología cuantitativa y, por tanto, la presencia de datos numéricos es abundante, debe dotarse



de sentido a todo el volumen de información recopilada, si se pretende explicar y comprender el fenómeno educativo estudiado desde un planteamiento riguroso y científico. Los resultados de la presente tesis aportan datos de interés práctico. Revelan el impacto positivo que ha tenido la implementación de un plan para el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado. Los hallazgos indican que el alumnado de mayor edad tiene más madurez y estrategias para aprender conocimientos interculturales pero, por el contrario, los estudiantes más jóvenes tienen mayor facilidad para desarrollar habilidades y actitudes favorables hacia otras culturas, debido probablemente a que reciben menores presiones sociales, familiares y culturales.

Las conclusiones obtenidas permiten establecer futuras líneas de trabajo que profundicen en el conocimiento de la competencia intercultural en el alumnado, un campo de estudio de gran interés y proyección por las numerosas implicaciones que tiene en las sociedades actuales caracterizadas por la diversidad cultural. En este contexto, la educación intercultural es la base para crear oportunidades de conocimiento, interacción y cambio de actitudes hacia otras culturas, por lo que el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado es un reto educativo de primera magnitud para la escuela del siglo XXI.

## Referencias bibliográficas

---

- Abad, I., Cucó, A. e Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Editorial Popular.
- Abdallah-Preceille, M. (1989): *Vers une pédagogie interculturelle*. Institut National de Recherche Pédagogique. París: Publications de la Sorbonne.
- Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: Concepto, paradigmas y realizaciones. En C. Jiménez (Coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado, M. T. (Coord.) (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC.
- Aguado, M. T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 38-59.
- Aguilera, B. (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Colectivo AMANI.

- Aja, E. (2000). Educació obligatoria i immigració: marc jurídic. En F. Carbonell (Coord.), *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Alegret, J. L. (1992). Racismo y educación. En VV.AA., *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Allport, G. (1958). *The nature of prejudice*. Garden City, NY: Doubleday.
- Almarcha, A. (2003). Educación, racismo e inmigración en Galicia. *Revista de Estudios en Psicología y Educación*, 9, 127-158.
- Alred, G., Byram, M. y Fleming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Álvarez, P. (2006). Jóvenes estudiantes e inmigrantes: protagonistas del aula intercultural. En P. Soto (Ed.), *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes* (pp. 97-128). Madrid: MEC.
- Au, K. H., y Kawakami, A. J. (1994). Cultural congruence in instruction. En E. R. Hollins, J. E. King, y W. C. Hay-Man (Eds.), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base* (pp. 5-23). Albany, NY: Universidad Estatal de Nueva York.

- Baker, J. (1997). *Effects of a generative instructional design strategy on learning mathematics and on attitudes towards achievement* (tesis doctoral). Universidad de Minnesota, Minneapolis.
- Banks J. (1986). *Multicultural education: development, paradigms and goals*. Londres: Holt, Rinehart y Winstond.
- Banks, J. (1991). *Multicultural education. Issues and perspectives*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Banks, J. (1996). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. En J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 15-32). Nueva York: McMillan.
- Banks, J. (2001). *Handbook of Research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. (Ed.) (2003). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barta, P. y Hannon, P. (2009). La crisis afecta a las corrientes migratorias internacionales. *Dow Jones Newswires*, 01/07/2009.
- Bartolomé, M. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la educación primaria*. Madrid: CIDE.

- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J., Del Campo, J., Marín, M. A., Rodríguez, M., Sandín, M. P. y Sabariego, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Bartolomé, M. (2002). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En E. Soriano, *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (pp. 75-107). Madrid: La Muralla.
- Beauchamp, G. A. (1968). *Curriculum theory*. Wilmette, IL: The Kagg Press.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Bennett, M. J. y Bennett, J. M. (1977). *Forming/feeling process: The perception of patterns and the communication of boundaries* (tesis doctoral no publicada). Universidad de Minnesota, Minneapolis.
- Bennett, J. M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. En R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109-135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Besalú, X. (1999). El currículo. En M. A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.

- Birsl, U. y Solé, C. (2004). *Migración e interculturalidad en España, Gran Bretaña y Alemania*. Barcelona: Anthropos.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, C. (1993). *La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras: método de análisis y aplicaciones al País Vasco*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Blanco, C. (2006). Las migraciones internacionales y su impacto social. La integración y sus modelos. En P. Soto (Ed.), *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes* (pp. 41-80). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Blasco, J. L., Bueno, V. y Torregrosa, D. (2004). *Educació intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Bliss, I. (1990.) Intercultural education and the professional knowledge of teachers. *European Journal of Teachers Education*, 13(3), 141-151.
- Bond, H. M. (1939). *Negro education in Alabama: A study in cotton and steel*. Washington, DC: The Associated Publishers.
- Bredella, L. (2003). What does it mean to be intercultural?. En Alred *et al.* (Coord.), *Intercultural experience and education* (p. 237). Clevedon (UK): Multilingual Matters.

- Brotons, M. (1994). Educación intercultural en la escuela. Interculturalidad. Documentación social. *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 97, 129-146.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Caballero, B. (2000). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M. A. y Rodríguez, M. (2000). Diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación. En M. Bartolomé (Ed.), *La construcción de la identidad en contextos multiculturales* (pp. 21-128). Madrid: CIDE.
- Calvo, T. (1993). *Educación para la tolerancia*. Madrid: Popular.
- Calvo, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad. Los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Tecnos.
- Calvo, T. (1997). *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Problemas y esperanzas de los protagonistas del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Libertarias.

- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1991). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cañadell, R. (2001). Racisme i educació en la societat pluricultural. En S. Marqués (Ed.), *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta* (pp. 81-131). Girona: Universitat de Girona.
- Carbonell, F. (Coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Cardona, M. C. (1996). *Educación en la diversidad: evaluación y perspectivas*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Cardona, M. C. (2004). *Apuntes del curso "Metodología cuantitativa y elaboración de trabajos de investigación científica"*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Cardona, M. C. (2008). Are the teachers tolerant of diversity? Identifying common or dissimilar patterns of response towards difference. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 8(2), 261-268.



- Cardona, M. C., Chiner, E. y Lattur, A. (2006). *Diagnóstico psicopedagógico*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cardona, M. C., Florian, L., Rouse, M. y Stough, L. (2010). Attitudes to diversity: A cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 245-264.
- Cardona, M. C., Reig, A. y Ribera, M. D. (2000). *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.
- Castellví, A. (1999). Programa educativo de detección de prejuicios y estereotipos para primaria y ESO. En M. A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural* (pp. 105-143). Barcelona: Graó.
- Castles, S. y Miller, M. (1994). *The age of migration. International population migration*. Londres: MacMillan.
- Cobacho, M. L. y Sánchez, A. M. (2003). La educación intercultural: tareas para la educación social. En P. A. Luque (Coord.), *Educación social e inmigración* (pp. 59-123). Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.

- Cole, S. (1954). *Minorities and the american promise: The conflict of principle and practice*. Nueva York: Harper.
- Colectivo IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Colectivo IOÉ (1997). *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Madrid: La Muralla.
- Comisión Europea (2006). Informe del Comité de Política Europea de la Comisión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30/12/2006.
- Consejería de Educación y Ciencia (2007). Decreto 67/2007, de 29 de mayo, de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, por el que se establece y ordena el currículo de educación infantil. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 01/06/2007.
- Consejería de Educación y Ciencia (2007). Decreto 68/2007, de 29 de mayo, de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, por el que se establece y ordena el currículo de educación primaria. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 01/06/2007.
- Consejería de Educación y Ciencia (2007). Decreto 69/2007, de 29 de mayo, de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha,

- por el que se establece y ordena el currículo de educación secundaria. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 01/06/2007.
- Consejo de Europa (1983). *Resolución R(83)2 del Comité de Ministros de Educación Europeos para la promoción de una educación intercultural en Europa*. Estrasburgo: Autor.
- Consejo de Europa (1984). *Resolución R(84)18, en la que se promueve la formación del profesorado para la comprensión internacional de la educación*. Estrasburgo: Autor.
- Consejo de Europa (1986). *Informe sobre la educación y el desarrollo cultural de las personas inmigrantes*. Estrasburgo: Autor.
- Consejo de Europa (2006). Decisión 1720/2006/CE, de 15 de noviembre, del Parlamento Europeo por la que se establece el programa de acción comunitaria en el campo del aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 24/11/2006.
- Cook, T. D. y Rechart, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CTROADI, Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (2006). *Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social en Castilla-La Mancha*. Toledo: Consejería de Educación y Ciencia.

- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education*. Nueva York: McGraw Hill.
- Deardorff, D. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at universities of higher education in the United States*. Carolina del Norte: Universidad de Carolina del Norte.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
- Deardorff, D. K. (Ed.) (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Defensor del Pueblo (2003). *Informes, estudios y documentos. La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Arco, I. (1999). *Currículum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural* (tesis doctoral inédita). Universitat de Lleida, Lleida.
- De Lucas, F. J. (2006). *La integración de los inmigrantes: la integración política, condición del modelo de integración*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- De Moya, M. V., Hernández, J. A., Hernández, J. R. y Cózar, R. (2009). El docente, eje vital de la competencia emocional. En E. Nieto y A. Callejas (Coords.), *Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias* (pp. 68-79). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Departamento de Estado de los EE.UU. (1955). *Cuando los americanos viven en el extranjero*. Washington, DC: Autor.
- De Santos, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Díaz-Aguado, M. J. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- DuBois, W. E. (1935). *Black reconstruction*. Nueva York: Harcourt Brace.

- Elosúa, M. R. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.
- Espín, J., Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1998). *Identidad étnico-cultural de adolescentes magrebíes desde un modelo de componentes. Informe de investigación*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Central de Barcelona.
- Essomba, M. A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2008). *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Eurostat (2005). *Demografía de la Unión Europea*. Disponible en <  
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/publications/demography>> Fecha de consulta 30/12/2008.
- Eurydice-CIDE (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: CIDE.
- Fantini, A. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. Brattleboro, VT: SIT Occasional Paper Series.
- Fantini, A. (2006). Exploring and assesment of intercultural competence. *World Learning Publications*, 1, 26-47.

- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 462-463). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fermoso, P. (Ed.) (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Fermoso, P., Castiello, J. y Nieza, J. (1995). Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista. *Signos*, 15, 62-69.
- Fernández, A. (2002). Valores para construir una ciudadanía intercultural. En E. Soriano (Coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp. 142-164). Madrid: La Muralla.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Fernández Fernández, S. (1990). Diagnóstico curricular y dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 1(2), 37-56.
- Fernández Fernández, S. (2001). Análisis de la efectividad en la evaluación de programas sociales y educativos. *Revista de Educación*, 324, 317-339.

- Fisher, F. (1965). *The influence of reading and discussion on the attitudes of fifth graders toward Americans Indians* (tesis doctoral no publicada). Universidad de California, Berkeley.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L. y Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Fondo de Población de Naciones Unidas (2006). *Migración internacional y desarrollo*. Nueva York: Secretariado General de Naciones Unidas.
- Fresno, J. M. (Coord.) (1994). *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Gairín, J. (2004, septiembre). *Organizar una escuela intercultural*. Comunicación presentada en el XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia.
- Galino, A. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.
- Gallego, M., Cole, M. y The Laboratory of Comparative Human Cognition (2001). En V. Richardson (Ed.), *Handbook of*



- research on teaching* (4ª ed., pp. 951-997). Washington, DC: American Educational Research Association.
- García, F. J. y Granados, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García, F. y Pulido, A. (1992). Educación multicultural y antropología de la educación. En P. Feroso (Ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras* (pp. 39-93). Madrid: Narcea.
- García, J. A. y Moreno, I. (2001). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- García, R. y Sales, A. (1998). Formación de actitudes interculturales en la educación secundaria: un programa de educación intercultural. *Teoría de la Educación: Revista Inter-universitaria*, 10, 189-204.
- García Martínez, A. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Garreta, J. (2001). Models i polítiques d'educació intercultural. En S. Marqués (Ed.), *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona: Universitat de Girona.

- Gay, G. (1985). Implications of selected models of ethnic identity development for educators, *Journal of Negro Education*, 54, 43-55.
- Gay, G. (2001). Curriculum theory and multicultural education. En J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gibson, M. A. (1976). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Antropology and Education*, 7, 7-18.
- Gil, I., Aguado, T. y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Colección Cuadernos de Educación Intercultural. Madrid: Catarata.
- Giménez, C. (1994). El caleidoscopio cultural y europeo: entre el localismo y la globalidad. *Documentación Social*, 97, 9-34.
- Giménez, C. (1997). *Variables clave en la integración sociocultural en la escuela: Un análisis del contexto educativo desde la antropología social*. Madrid: CIDE.
- Granados, A. (1998). *La imagen del inmigrante extranjero en la prensa española*. ABC, Diario 16, El Mundo, El País (1985-1992) (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

- Grant, C. A. y Sleeter, C. E. (1988). The literature on multicultural education: Review and analysis. *Educational Review*, 37, 97-118.
- Grant, C. y Tate, W. (2001). Multicultural education through the lens of the multicultural education research literature. En J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 145-166). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grañeras, M. (Coord.) (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: MEC.
- Gudykunst, W. B. (1998). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. (Ed.). (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hamilton, H., Richardson, B. J. y Shuford, B. (1998) Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18(1), 5-17.
- Hammer, M. R., Gudykunst, W. B. y Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 382-393.
- Harewood-Jones, W. y Foster, L. (1998). *Guidance curriculum resource*. Columbus, OH: Universidad de Ohio.

- Hernández, J. A. y Cardona, M. C. (2007). *Cuestionario de Auto-evaluación de la Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria* (documento inédito). Alicante: Universidad de Alicante.
- Hernández, J. A., Hernández, J. R. y Milán, M. A. (2006). La interculturalidad en la escuela actual. Una aproximación a las competencias interculturales del alumnado de educación primaria. *Ensayos*, 21, 255-265.
- Humphrey, D. (2007). *Intercultural communication competence: The state of knowledge*. Londres: CILT. The National Centre for Languages.
- Instituto Nacional de Estadística (2009). *Datos estadísticos de la población inmigrante en España y en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. Disponible en [www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/p259/e01/l0/&file](http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/p259/e01/l0/&file) Fecha de consulta 12/01/2009.
- IOM (2003). *Informe de la Organización Internacional para las Migraciones*. Nueva York: ONU.
- Jiménez Fernández, C. (1988). El paradigma ATI en la investigación sobre diferencias individuales. Innovación escolar y resultados educativos. *Revista de Educación*, 266, 209-220.

- Jiménez Fernández, C. (2001). Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 7-35.
- Jiménez Fernández, C., López-Barajas, E. y Pérez Juste, R. (1998). *Pedagogía experimental II. Unidades didácticas de la UNED*. Madrid: UNED.
- Jiménez-Frías, R. A. (2002). *Pedagogía de la diversidad. Unidades Didácticas*. Madrid: UNED.
- Jordan, J. y York, D. (2001). Learning styles and culturally diverse students: a literature review. En J. Banks (Ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jordán, J. A. (1992). Educación multicultural. En P. Feroso (Ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Jordán, J. A. (1994). *La educación multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (Coord.) (2001). *L'educació intercultural, una resposta a temps*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Jordán, J. A. et al. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural*. Madrid: EUEDEMA.

- Kallen, H. (1915). Democracy versus the melting-pot. A study of American nationality. *The Nation*, 25, 1-16.
- Katz, P. A. (1973). Perception of racial cues in preschool children: A new look. *Developmental Psychology*, 8, 295-299.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). México, DF: McGraw-Hill.
- Kleinfeld, J. (1973). *A long way from home: Effects of public high schools on village children away from home*. Alaska: Universidad de Alaska.
- La Brack, B. (1983). The missing linkage: The process of integrating orientation and reentry. En R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 241-280). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. y Henry, A. (1990). Blurring the borders: Voices of African liberatory pedagogy in the United States and Canada. *Journal of Education*, 172, 72-88.
- Laferriere, M. (1985). *Education interculturelle et multiculturalisme*. Toronto: Education Canadienne et Internationale.

- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lesley, L. L. y Lesley, J. W. (1972). The effects of a student centered special curriculum upon the racial attitudes of sixth graders. *Journal of Experimental Education*, 41, 63-67.
- Lessing, E. E. y Clarke, C. (1976). An attempt to reduce ethnic prejudice and asses its correlates. *Educational Research Quaterly*, 1, 3-16.
- Ley Orgánica de Extranjería (1985). Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. *Boletín Oficial del Estado*, 02/07/1985.
- LGE (1970). Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 06/08/1970.
- LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/07/1985.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04/10/1990.
- Louzao, M. (2006). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de casos. En AA.VV., *Los*

*premios nacionales de investigación educativa y tesis doctorales 2005* (pp. 11-42). Madrid: CIDE.

Lozano, A. (1997). *Escolarización de alumnado gitano: Diseño y alternativas de un programa de intervención* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Lozano, A. y García, F. J. (1996). *Escolarización de alumnado gitano: Diseño y alternativas de un programa de intervención* (tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.

Lynch, J. (1986). *Prejudice reduction and the schools*. Nueva York: Nichols Publishing Company.

Maganto, J. M., Cardona, M. C. y Jornet, J. M. (2010). Educación y fomento de la cohesión social. En AIDIPE (Coord.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 103-134). Madrid: Narcea.

Malik, B. (2002): *Competencias interculturales. Proyecto docente*. Madrid: UNED.

Malik, B. (2003). Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales. En E. Repetto (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 424-452). Madrid: UNED.

Marqués, S. (Ed.) (2001). *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona: Universitat de Girona.



- Martín, A. (1994). *Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual*. Madrid: CIDE.
- Martín, M. y Margalef, L. (2000). *La educación para la diversidad: múltiples miradas*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Mason, J. (1995). *Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire: A manual for users*. Portland, OR: Universidad de Portland.
- Massot, I. (2001). *Vivir entre culturas* (tesis doctoral inédita). Universidad Central de Barcelona, Barcelona.
- Massot, I. (2003). Jóvenes que viven entre culturas: un nuevo reto educativo. *Temps d'Educació*, 27, 85-101.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.195-230). Madrid: La Muralla.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competences rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.

- Merino, J. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Educación*, 307, 127-162.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro blanco de la reforma educativa*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *La educación intercultural en España*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *LOE, la nueva ley de educación*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Informe anual sobre la integración del alumnado inmigrante en España*. Disponible en <<http://www.mtin.es/migraciones/Integracion/Foro/inicio/index.htm>> Fecha de consulta 10/09/2008.
- Muñoz Sedano, A. (1993). *La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F. J. (1995). La investigación española en educación intercultural. *Revista de Educación*, 305, 199-216.

- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Nueva York: Longman.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1987). *L'éducation multiculturelle*. París: Autor.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002). Definition and selection of competences. Theoretical and conceptual foundations. *Strategy paper*. París: Autor.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). The definition and selection of key competences. *Executive summary*. París: Autor.
- Olebe, M. y Koester, J. (1989). The Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication Effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.
- ONU, Organización de Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Nueva York: Autor.
- ONU, Organización de Naciones Unidas (2002). *International migration report*. Nueva York: Autor.
- Parekh, B. (1986). The concept of multicultural education. En S. Modgil *et al.* (Eds.), *Multicultural education: The interminable debate* (pp. 19-31). Londres: Falmer Press.

- Parlamento Europeo (1990). Informe de la comisión de investigación sobre racismo y xenofobia (Informe FORD). *Diario Oficial de la Comunidad Europea*, 23/07/1990.
- Parlamento Europeo (1992). *Política educativa común: educación e integración europea*. Bruselas: Autor.
- Pérez, A. I. (1997). El valor de la educación en el diálogo cultural. El legado de Lawrence Stenhouse. *Kikiriki*, 36, 9-28.
- Pérez, G. (2003). Investigación en educación intercultural: planteamientos teóricos y metodológicos. En P. A. Luque (Coord.), *Educación social e inmigración* (pp. 196-206). Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *XXI, Revista de Educación*, 4, 43-76.
- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, 45, 387-415.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J. L., Gil Pascual, J. A. y Galán González, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Pearson.
- Pérez, M. D. (2003). Actitudes de los escolares ante la llegada de inmigrantes en contextos sociales y educativos de Salamanca. En P. A. Luque (Coord.), *Educación social e*

- inmigración* (pp. 124-195). Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- Pérez López, C. (2009). *Técnicas de análisis de datos con SPSS 15*. Madrid: Pearson.
- Perotti, A. (1989). *Pequeño léxico sociológico y antropológico sobre la inmigración*. Madrid: Encuentro.
- Perrenoud, P. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Puig y Moreno, G. (1991). Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 12-18.
- Pulido, R. A. (1997). *Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de alteridad* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Redfield R., Linton R., Herskovits M.J. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 1, 149-152.
- Reinhold, R. (1991). Class struggle. *The New York Times Magazine*, p. 26. 18/03/1991.
- Rey, M. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Rincón, D. (2005). *Proyecto Miradas del Sur: la participación infantil, un camino para lograr el encuentro de culturas*. Madrid: UNESCO-Save the Children.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R. M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4), 2-26.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ruben, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 229-240.
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Sales, M. A. (1996). *Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en educación primaria y secundaria* (tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia, Valencia.

- Samuda, R. y Crawford, A. (1986). *Multiculturalism in Canada. Social and educational perspectives*. Ontario: Allyn y Bacon.
- Sánchez, S. (1996). Educación multicultural: posibilidades en la práctica. En J. A. Ortega (Coord.), *Educación multicultural para la tolerancia y la paz. Fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 102-130). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez, S. y Mesa, C. (1995). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuesta de intervención educativa*. Madrid: CIDE.
- Sandín, M. P. (1999). La socialización del alumnado en contextos multiculturales. En M. A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural* (pp. 29-45). Barcelona: Graó.
- Sanhueza, S. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Sanhueza, S. y Cardona, M. C. (2009). La evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.

- Sans, A. (2004). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 167-193). Madrid: La Muralla.
- Sarrate, M. L. (2003). Percepciones de profesores y alumnos ante la diversidad cultural. En P. A. Luque (Coord.), *Educación social e inmigración* (pp. 207-251). Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- Serafí, J. (2006). *Migración e interculturalidad. De lo global a lo local*. Castellón: Universidad Jaime I.
- Serrano, R. (2008). *Guía de conocimiento sobre educación intercultural*. Cáceres: Foro Cáceres para la Acción Internacional.
- Sinicrope, C., Norris, J. y Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies*, 26(1), 1-58.
- Sleeter, C. E. (Ed.) (1991). *Empowerment through multicultural education*. Albany, NY: Universidad Estatal de Nueva York.
- Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (1988). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. Nueva York: Macmillan.



- Solé, C. (1996). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Soriano, E. (1997). Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 43-68.
- Soriano, E. (Coord.) (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- Soto, P. (Ed.) (2006). *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Spencer, H. (1851). *Social statics*. Londres: Chapman.
- Spitzberg, B. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. Deardoff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stalker, P. (1994). *The work of strangers. A survey of international labour migration*. Ginebra: International Labour Office.
- Suzuki, B. (1984). Curriculum transformation for multicultural education. *Education and Urban Society*, 16, 294-322.
- Tewksbury, D. (1957). *Intercultural communication and training*. Nueva York: Universidad de Columbia.

- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Touriñán, J. M. (Coord.) (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Netbiblo.
- Travé, G. y Pozuelos, F. J. (Eds.) (1998). *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Van de Vijver, F. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural?. En M. Santos (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 25-42). Barcelona: PPU.
- Vega, M. C. (2000). Programa para la integración de las minorías étnicas. *Boletín de estudios e investigación*, 1, 125-135.
- Verbunt, G. (1994). Los obstáculos culturales en los aprendizajes. *Cuadernos de Formación Andalucía Acoge*, 10.
- Verne, E. (1987). *Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique*. París: OCDE.

- Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural en el primer ciclo de la ESO* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Wesley, C. H. (1935). *Richard Allen: Apostle of freedom*. Washington, DC: The Associated Publishers.
- Williams, G. W. (1882). *History of the Negro race in America from 1619 to 1880: Negroes as slaves, as soldiers, and as citizens*. Nueva York: G. P. Putnam's Sons.
- Williams, J. E. y Edwards, C. D. (1969). An exploratory study of the modification of color and racial concept attitudes in preschool children. *Child Development*, 40, 737-750.
- Williams, J. E. y Morland, J. K. (1976). *Race, color, and the young child*. Chapel Hill, CN: Universidad de Carolina del Norte.
- Wiseman, R. L., y Koester, J. (Eds.) (1993). *Intercultural communication competence*. Newbury Park, CA: Sage.
- World Migration (2005). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. Ginebra: IOM.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza (1992). *El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.

## **Anexos**

---

Anexo 1. Cuestionario de auto-evaluación de la Competencia Intercultural en Alumnado de Primaria (CIAP)

Anexo 2. Unidades didácticas del plan de intervención: adaptación del programa “Miradas del Sur”

Universitat d’Alacant  
Universidad de Alicante

## Anexo 1

### CUESTIONARIO DE AUTO-EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ALUMNADO DE PRIMARIA (CIAP)

(Adaptación de Hernández y Cardona, 2007)

#### Parte I. Datos demográficos

Género: V  M

Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Número total de alumnos en clase: \_\_\_\_\_

Número de alumnos extranjeros en clase: \_\_\_\_\_

Procedencia de cada uno/a de ellos/as: \_\_\_\_\_

Nivel socio-económico predominante de los alumnos de clase:

( ) Alto ( ) Medio-alto ( ) Medio ( ) Medio-bajo ( ) Bajo

#### Parte II. Cuestionario

Lee las afirmaciones (preguntas) que siguen a continuación y, empleando la escala más abajo indicada, responde a cada una de ellas rodeando el número que corresponda.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

<b>CONOCIMIENTOS</b>		NA	AA	BA	MA
1	Localizo en un mapa los países de origen de mis compañeros/as inmigrantes.	1	2	3	4
2	Identifico objetos cotidianos (e.g., ropa, platos de comida, etc.) característicos de otros países.	1	2	3	4
3	Aprendo los nombres de determinados objetos y cosas propios de otros países (e.g., achote, otavalo).	1	2	3	4
4	Sé escribir y pronunciar palabras en otros idiomas distintos a los estudiados en clase (e.g., cebiche, hena).	1	2	3	4
5	Conozco leyendas o cuentos de otras culturas.	1	2	3	4
6	Reconozco las características físicas diferentes de los/las compañeros/as de otras culturas (e.g., estatura, color de la piel, rasgos de la cara).	1	2	3	4
7	Conozco los juegos de mis compañeros/as de otros países.	1	2	3	4
8	Identifico instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras culturas.	1	2	3	4
9	Reconozco los estereotipos asociados a otras culturas (e.g., indios: primitivos, incultos; marroquíes: poco trabajadores, mal educados).	1	2	3	4

<b>HABILIDADES</b>		NA	AA	BA	MA
1	Tengo amigos procedentes de otros países y culturas diferentes a la mía.	1	2	3	4
2	Hago tareas en equipo con compañeros/as de otras culturas.	1	2	3	4
3	Me esfuerzo en relacionarme con compañeros/as de otras culturas.	1	2	3	4
4	Comparto todo lo que sé con mis compañeros/as de otras culturas.	1	2	3	4
5	Suelo ridiculizar comportamientos culturales diferentes a los míos (e.g., la manera de pronunciar algunas consonantes).	1	2	3	4
6	Soluciono los conflictos que surgen entre mis compañeros/as de unas y otras culturas (e.g., haciendo de mediador o de árbitro).	1	2	3	4
7	Comparto las inquietudes de los niños y niñas inmigrantes.	1	2	3	4
8	Critico los comportamientos racistas en determinadas personas (e.g., menospreciar a personas de distinto color de piel).	1	2	3	4
9	Cuando voy a casa de un compañero de otra cultura respeto sus costumbres.	1	2	3	4

<b>ACTITUDES</b>		NA	AA	BA	MA
1	Me gusta aprender palabras en la lengua materna de otros compañeros/as.	1	2	3	4
2	Me gustan las leyendas o cuentos de otras culturas.	1	2	3	4
3	Me gustan las canciones o ritmos musicales de otras culturas.	1	2	3	4
4	Me da igual compartir espacios con compañeros/as de cultura distinta a la mía (e.g., patio, gimnasio, aulas).	1	2	3	4
5	Procuro sentarme cerca de compañeros/as de otras culturas.	1	2	3	4
6	Me enriquece tener amigos/as de otras culturas.	1	2	3	4
7	Soy afortunado por haber nacido en mi país.	1	2	3	4
8	Tengo en cuenta la opinión de los niños y jóvenes de otras culturas.	1	2	3	4
9	Acepto a mis compañeros con independencia de su procedencia cultural.	1	2	3	4
10	Me disgusta que se trate mal a mis compañeros inmigrantes sólo por ser de otra cultura diferente a la mía.	1	2	3	4
11	Pienso que todas las personas deberían tener los mismos derechos, con independencia de su país de origen.	1	2	3	4
12	Mi familia acepta que me relacione con compañeros procedentes de otras culturas.	1	2	3	4

## Anexo 2

### UNIDADES DIDÁCTICAS DEL PLAN DE INTERVENCIÓN ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA “MIRADAS DEL SUR”

<b>“Población andina”</b>	
<b>Objetivos didácticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las características de la población y países andinos.</li> <li>2. Identificar estos países en un mapamundi.</li> <li>3. Realizar un mural con los países aprendidos.</li> <li>4. Aprender nombres y objetos de estos países.</li> </ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Países y capitales de América del Sur.</li> <li>-Características físicas de personas de la América andina.</li> <li>-Imágenes representativas de estos países.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	Participación activa, observación, utilización de nuevas tecnologías (TIC).
<b>Desarrollo de las sesiones</b>	
<b>Sesión 1 y 2</b>	<p>Preguntas previas.</p> <p>Se muestran tarjetas con fotografías de personas, trajes, hábitat, etc., y se comentan entre todos.</p> <p>Lectura del texto “Población andina”.</p> <p>Subrayado de las ideas del texto: conceptos clave.</p>
<b>Sesión 3 y 4</b>	<p>Búsqueda en un mapamundi de los países de Sudamérica.</p> <p>Realización de un mural con el mapa de América del Sur.</p> <p>Coloreado de cada país, colocación del nombre del país y de su capital.</p>
<b>Sesión 5 y 6</b>	<p>Visionado de videos en <i>Youtube</i> sobre la cultura andina.</p> <p>Búsqueda en Internet de imágenes de América del Sur.</p> <p>Impresión, recorte y pegado de imágenes representativas de cada país sobre el mapa del mural.</p>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce las características de la población andina.</li> <li>2. Reconoce en un mapamundi mudo países de América del Sur.</li> <li>3. Participa activamente en la realización de un mural con estos países.</li> <li>4. Aprende nombre y objetos de la cultura andina.</li> </ol>



<b>“Costumbres y fiestas”</b>	
<b>Objetivos didácticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las manifestaciones culturales del mundo andino (fiestas y costumbres).</li> <li>2. Realizar una danza tradicional de estos países.</li> <li>3. Participar en una actividad dramatizada (<i>roleplaying</i>) poniendo en práctica habilidades interculturales.</li> </ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Costumbres y fiestas.</li> <li>-Realización de una máscara.</li> <li>-Realización de una danza tradicional.</li> <li>-Participación en un <i>roleplaying</i>.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	Participación activa, cooperación con el resto de compañeros, desarrollo de la empatía.
<b>Desarrollo de las sesiones</b>	
<b>Sesión 7 y 8</b>	<p>Ideas previas. Se comentan tarjetas con imágenes de fiestas. Lectura del texto “Costumbres y fiestas”. Elaboración de una máscara andina que represente diferentes estados de ánimo. Se utilizan materiales reciclados, papel, témperas, etc.</p>
<b>Sesión 9 y 10</b>	<p>Exposición con las máscaras elaboradas. Los alumnos escriben en una tarjeta los sentimientos que les producen. Danza tradicional de los Andes. Aprendizaje de la coreografía.</p>
<b>Sesión 11 y 12</b>	<p><i>Roleplaying</i>. Los alumnos demuestran sus habilidades interculturales. Un alumno imagina que es un viajero que llega a una pequeña ciudad de un país andino donde celebran sus fiestas tradicionales. El resto de compañeros son autóctonos de ese país. Entre todos deben imaginar cómo recibir al viajero, cómo comportarse, qué debe hacer el viajero, etc. Realización de la danza aprendida en sesiones anteriores.</p>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce fiestas y costumbres de los países andinos.</li> <li>2. Aprende y realiza los pasos de una danza tradicional andina.</li> <li>3. Participa activamente en la realización de un <i>roleplaying</i>, intercambiando diferentes roles.</li> </ol>

<b>“Lenguas en el mundo andino”</b>	
<b>Objetivos didácticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las características de las lenguas quechua y aymara.</li> <li>2. Desarrollar actitudes positivas hacia otras lenguas.</li> <li>3. Aprender una canción en una lengua andina.</li> </ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lenguas quechua y aymara.</li> <li>-Canción “Pacha Mamasa”.</li> <li>-Participación en un debate.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	Participación activa, uso de las TIC.
<b>Desarrollo de las sesiones</b>	
<b>Sesión 13 y 14</b>	<p>Ideas previas en pequeño grupo sobre las lenguas quechua y aymara (¿dónde se hablan?, ¿conoces alguna palabra en estas lenguas?, ¿qué opinión te merecen?).</p> <p>Lectura del texto “Lenguas del mundo andino”.</p> <p>Se recaban las impresiones de los alumnos después de la lectura (detección de ideas preconcebidas sobre otras lenguas, prejuicios).</p>
<b>Sesión 15 y 16</b>	<p>Dibujo sobre las personas que habitan las zonas donde se hablaba las lenguas andinas. Mostrar a los compañeros. Detección de actitudes positivas y negativas, estereotipos.</p> <p>Dibujo sobre un mapa mudo de las zonas donde se habla quechua y aymara.</p> <p>Debate grupal. ¿Es importante conservar y hablar las lenguas andinas? Un grupo se posiciona a favor y el otro en contra, mientras que el maestro actúa de moderador.</p>
<b>Sesión 17 y 18</b>	<p>Canción en una lengua andina “Pacha Mamasa”.</p> <p>Visionado de la canción y de la danza en Internet.</p> <p>Opiniones: reacciones a favor, en contra, emociones, la importancia de las lenguas como patrimonio cultural de los pueblos.</p>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica las características de las lenguas quechua y aymara.</li> <li>2. Manifiesta actitudes positivas hacia otras lenguas.</li> <li>3. Canta una canción en una lengua andina, cuidando la entonación y la pronunciación.</li> </ol>

<b>“Árabes y musulmanes”</b>	
<b>Objetivos didácticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer la diferencia entre árabes y musulmanes.</li> <li>2. Localizar en un mapa los países musulmanes.</li> <li>3. Buscar imágenes típicas de estos países.</li> <li>4. Realizar un mural para reflejar los conocimientos aprendidos.</li> </ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Árabes y musulmanes.</li> <li>-Realización de un mural.</li> <li>-Participación en un debate.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	Participación activa, uso de las TIC.
<b>Desarrollo de las sesiones</b>	
<b>Sesión 19 y 20</b>	<p>Ideas previas. Se anotan en la pizarra estas ideas. Se elabora entre todos un mapa conceptual en la pizarra. Lectura del texto “Árabes y musulmanes”. Se señalan con rojo los conceptos y con verde las ideas principales. Se contrasta las ideas del texto con las ideas preconcebidas.</p>
<b>Sesión 21 y 22</b>	<p>Pequeño debate: diferencias entre el concepto árabe y musulmán. Visualización de un mapamundi de los países musulmanes. En un mapamundi mudo, los alumnos pintan de amarillo la península arábiga y de verde señalan los países musulmanes. Búsqueda en Internet de imágenes típicas del mundo islámico: vestuario, monumentos, costumbres, fiestas, alimentos, etc.</p>
<b>Sesión 23 y 24</b>	<p>Se realiza un gran mural en grupo sobre el Islam y la cultura árabe. Se dibuja un mapa y cada grupo se encarga de aportar distintos elementos de esta cultura (imágenes buscadas en la sesión anterior) y de colocarlos en su sitio correspondiente. Se repasan los conocimientos aprendidos utilizando el mural realizado como apoyo visual para los alumnos.</p>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diferencia los conceptos árabes y musulmanes.</li> <li>2. Localiza en un mapa los países musulmanes.</li> <li>3. Busca imágenes típicas de estos países.</li> <li>4. Participa en una actividad grupal realizando un mural sobre el mundo islámico.</li> </ol>

<b>“Cuentos árabes”</b>	
<b>Objetivos didácticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leer cuentos de la tradición árabe.</li> <li>2. Identificar los valores que transmiten estos cuentos.</li> <li>3. Representar teatralmente estos cuentos.</li> <li>4. Realizar un libro de clase para recopilar cuentos árabes buscados en Internet.</li> </ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuentos tradicionales árabes.</li> <li>-Lectura grupal de los cuentos.</li> <li>-Representación teatral de los cuentos.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	Participación activa, uso de las TIC, técnicas dramáticas.
<b>Desarrollo de las sesiones</b>	
<b>Sesión 25 y 26</b>	<p>Lectura en grupos del cuento popular “La cama no da anchura para cuatro”.</p> <p>Comentario: valores que transmite, cómo es cada personaje, qué moraleja tiene, etc.</p> <p>Representación teatral del cuento. Personajes: narrador, Yehá, viuda, suegro.</p>
<b>Sesión 27 y 28</b>	<p>Lectura en grupos del cuento popular “Los mentirosos”.</p> <p>Comentario: valores que transmite, cómo es cada personaje, qué moraleja tiene, etc.</p> <p>Representación teatral del cuento. Personajes: narrador, mentiroso del norte, mentiroso del sur.</p>
<b>Sesión 29 y 30</b>	<p>Búsqueda en Internet de cuentos tradicionales árabes.</p> <p>Realización de un libro de clase para recopilar dichos cuentos.</p> <p>Valores que transmite cada cuento.</p>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lee cuentos, guardando el turno de intervención.</li> <li>2. Identifica la moraleja y los valores que transmiten los cuentos leídos.</li> <li>3. Participa en la representación teatral de estos cuentos.</li> <li>4. Colabora en la realización de un libro de clase para recopilar cuentos árabes buscados en Internet.</li> </ol>

<b>“Manifestaciones culturales”</b>	
<b>Objetivos didácticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las manifestaciones culturales musulmanas.</li> <li>2. Identificar las características del Ramadán.</li> <li>3. Comparar las manifestaciones religiosas musulmanas y cristianas.</li> <li>4. Detectar opiniones y actitudes negativas hacia estas manifestaciones.</li> <li>5. Participar en un juego para desarrollar actitudes positivas.</li> </ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manifestaciones culturales.</li> <li>-Fiestas religiosas: el Ramadán.</li> <li>-Juego “Todos diferentes, todos iguales”.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	Participación activa, juego colaborativo.
<b>Desarrollo de las sesiones</b>	
<b>Sesión 31 y 32</b>	<p>Se aborda el Ramadán, una de las festividades musulmanas más importantes.</p> <p>Los alumnos españoles explican lo que saben del Ramadán (a través de la televisión, Internet) y luego, los compañeros marroquíes comentan qué significa para ellos. Se anotan puntos convergentes y divergentes. Se compara con las fiestas religiosas en España.</p> <p>Se observan las actitudes del alumnado.</p> <p>Lectura del texto “El Ramadán”.</p> <p>Se contrastan las opiniones anteriores, haciendo ver al alumno el papel que juegan las ideas previas.</p>
<b>Sesión 33 y 34</b>	<p>Se muestran distintas fotografías de la cultura musulmana para que los niños muestren su opinión: una mujer cubierta con el velo islámico, el rezo en una mezquita, una mano pintada de hena, el Corán, entre otros.</p> <p>Se anotan las reacciones de los alumnos.</p> <p>Se comparan estas imágenes con otras fotografías de la cultura española: una mujer con teja y mantilla, el rezo en una iglesia o la Biblia, y se sacan conclusiones.</p> <p>Creación libre: cada alumno elige una imagen de cada cultura y realiza una composición (dibujo, collage) que refleje la unión de ambas culturas.</p>
<b>Sesión 35 y 36</b>	<p>Juego “Todos diferentes, todos iguales” para desarrollar actitudes positivas y la empatía. Con el juego se pretende explicar cómo se siente un niño recién llegado. Cada niño lleva en la frente una pegatina con un dibujo, color o forma, que no sabe cuál es. No puede hablar ni preguntar, pero</p>

	debe hacer grupos con otros niños que tengan su mismo dibujo. Para ello, necesita la ayuda de los demás para que mediante gestos le ayuden. El problema es que un niño tiene un dibujo único, con lo cual no tiene cabida en ningún grupo y los demás niños no le van a dejar pertenecer a su grupo. Entre todos deben solventar esta situación problemática.
<b>Criterios de evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce las manifestaciones culturales musulmanas.</li> <li>2. Identifica las características del Ramadán.</li> <li>3. Compara las manifestaciones religiosas musulmanas y cristianas.</li> <li>4. Expresa opiniones y actitudes hacia estas manifestaciones.</li> <li>5. Desarrolla actitudes positivas hacia otras culturas a través del juego.</li> </ol>

<b>“Video-forum La cultura andina”</b>	
<b>Objetivos didácticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer otras realidades culturales.</li> <li>2. Debatir sobre otras formas de vida y manifestaciones culturales.</li> <li>3. Promover el encuentro entre alumnos de diferentes culturas.</li> </ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La cultura andina.</li> <li>-Otras formas de vida.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	Participación activa, debate.
<b>Desarrollo de las sesiones</b>	
<b>Sesión 37 y 38</b>	<p>Proyección del cortometraje “La cultura andina”. Se trata de un documental realizado en distintos lugares de la América andina a partir de entrevistas realizadas a jóvenes que cuentan su vida, sus sueños y los problemas con los que se encuentran.</p> <p>Después de la proyección se realizan preguntas y se abre el debate.</p>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce otras realidades culturales.</li> <li>2. Participa activamente en un debate grupal, haciendo y respondiendo preguntas.</li> <li>3. Establece de manera autónoma relaciones de intercambio y cooperación con compañeros de otras culturas.</li> </ol>

<b>“Video-forum La cultura árabe”</b>	
<b>Objetivos didácticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer otras realidades culturales.</li> <li>2. Debatir sobre otras formas de vida y manifestaciones culturales.</li> <li>3. Cuestionar tópicos culturales y estereotipos.</li> </ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La cultura andina.</li> <li>-Otras formas de vida.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	Participación activa, debate.
<b>Desarrollo de las sesiones</b>	
<b>Sesión 39 y 40</b>	<p>Proyección del cortometraje “La cultura árabe”. El documental se centra en Marruecos, en sus tradiciones, la forma de vida de sus habitantes (lugares de ocio, trabajo, estudios), la situación de la infancia y las causas que llevan a muchas personas a emigrar. Se recogen reflexiones sobre las ventajas e inconvenientes de vivir en el país de origen frente a vivir a un país extranjero. Después de la proyección se realizan preguntas y se abre el debate. El maestro actúa de moderador y dinamizador.</p>
<b>Criterios de evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce otras realidades culturales.</li> <li>2. Participa activamente en un debate grupal.</li> <li>3. Identifica tópicos culturales y estereotipos.</li> </ol>

## ***Curriculum vitae***

José Antonio Hernández Bravo es Diplomado en Magisterio en la especialidad de educación musical (1998) y Licenciado en Psicopedagogía (2000) por la Universidad de Alicante. Posee el Título Profesional de Conservatorio en la Especialidad de Clarinete (2000). Ha realizado estudios de doctorado en el programa “Atención a la Diversidad en Ámbitos Educativos” (2000-2006) del Departamento Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante, donde obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados (2006).

Es funcionario de carrera del cuerpo de Maestros (2001), con destino definitivo en el CEIP “Príncipe de Asturias” de Almansa. Desde 2005 es Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha. Desde 2009 es asesor de formación del ámbito de desarrollo cultural y expresión artística en el Centro de Profesores de Almansa.

Ha participado en diferentes proyectos de I+D financiados en convocatorias públicas (Universidad de Castilla-La Mancha, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Instituto de Estudios Albacetenses Don Juan Manuel). Asimismo, ha participado en diversos congresos habiendo



presentado comunicaciones relacionadas con la educación, educación intercultural, educación inclusiva y didáctica de la música: Congreso de Investigación en Educación Musical, Madrid (2008, octubre); 11<sup>th</sup> *Biennial Conference - International Association of Special Education (IASE)*, Alicante (2009, julio); Congreso Internacional de Competencias Básicas, Ciudad Real (2009, abril); Congreso Internacional de Educación Intercultural, Almería (2009, noviembre); Encuentro de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente Universitaria, Ciudad Real (2009, junio); Congreso Internacional de Didácticas Específicas, Gerona (2010, febrero); Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical, Madrid (2010, junio); Congreso de Formación del Profesorado, Murcia (2010, diciembre).

Como autor ha publicado diversos artículos en revistas educativas especializadas (Revista de Investigación Educativa, Música y Educación, *The Teacher*, Revista de Educación de la Universidad de Granada, Ensayos, Revista de Estilos de Aprendizaje, Arte y Movimiento, Etno-Folk). Es coautor del libro "Pedro de la Asunción Véliz. Pastor y poeta" (2004) y de las guías sobre educación intercultural "Dialogue guide to intercultural communication" (2011) y "The intercultural school. An activity guide for primary education" (2011).

Como ponente ha sido invitado a colaborar en tareas de formación del profesorado por el Centro de Profesores de Almansa, el Centro de Recursos y Apoyo a la Escuela Rural de Elche de la Sierra (Albacete) y la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha dirigido el curso “Recursos creativos para la iniciación musical” (E.U. Magisterio de Albacete, 2009) y ha colaborado en la coordinación en la XI Conferencia Internacional IASE (Alicante, 2009) y en la V Conferencia Internacional *Get-in Further: Dialogue, Languages and Cooperation in Education* (Almansa, 2010).

Ha sido coordinador de dos proyectos de innovación educativa relacionados con la educación intercultural en Europa: Programa de Aprendizaje Permanente-Asociación de Aprendizaje Grundtvig “PARTEA. Parents and Teachers: Partners in intercultural dialogue” y Programa de Aprendizaje Permanente-Asociación Comenius Regio: “ISTCD. In-Service Training on Cultural Diversity” y ha realizado diversas visitas de estudio a los centros *Brusselleer-Centrum Basieducatie Brussel* (Bélgica, 2010), Delegación de Educación de la Prefectura de Xanthi (Grecia, 2010), *Oinofyta Junior High School* (Grecia, 2010), *Refugees Into Jobs* -Londres y *Horn Africa Ltd.*-Liverpool (Reino Unido, 2010), *Danish Refugee Council* (Dinamarca, 2011), *Inegöl Public Training Center* (Turquía, 2011). Actualmente es coordinador del proyecto europeo “EDIT. European

Days Interaction Towards Social Cohesion” dentro del Programa de Aprendizaje Permanente-Asociación de Aprendizaje Grundtvig. Ha realizado una estancia en la Universidad de Aberdeen, Escocia (2011), invitado por el *Inclusive Practice Project Team* de dicha Universidad.

Entre las líneas de investigación que desarrolla se pueden destacar: educación intercultural, música y educación intercultural, asociacionismo musical español en la edad contemporánea, creación de recursos didácticos interdisciplinares a través de las TIC, didáctica de la expresión musical, creación de recursos didácticos para educación infantil y primaria en el área de música, estilos de aprendizaje y docencia universitaria, desarrollo de la creatividad mediante la didáctica musical, e investigación de la historia de la música en Albacete y provincia durante los siglos *XIX* y *XX*.

En el año 2002, obtuvo el primer premio en la III Edición de los Premios de Investigación “Casa Grande” (Ayuntamiento de Almansa).

La defensa de la tesis doctoral realizada por D/D<sup>a</sup> José Antonio Hernández Bravo se ha realizado en las siguientes lenguas: inglés y castellano, lo que unido al cumplimiento del resto de requisitos establecidos en la Normativa propia de la UA le otorga la mención de "Doctor Europeo".

Alicante,            de noviembre de 2011

EL SECRETARIO

EL PRESIDENTE



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Reunido el Tribunal que suscribe en el día de la fecha acordó otorgar, por a la  
Tesis Doctoral de Don/Dña. José Antonio Hernández Bravo la calificación de .

Alicante de noviembre de 2011

El Secretario,

El Presidente,



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante  
**UNIVERSIDAD DE ALICANTE**  
CEDIP

La presente Tesis de D. José Antonio Hernández Bravo ha sido registrada con el nº  
\_\_\_\_\_ del registro de entrada correspondiente.

Alicante \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

El Encargado del Registro,