



VNiVERSIDAD D SALAMANCA

INSTITUTO UNIVERSIARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

(R.D. 99/2011)

TESIS DOCTORAL

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: EVALUACIÓN E INTERVENCION EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Dña. María Paloma No Gutiérrez

Directoras

Dra. María José Rodríguez Conde

Dra. Eva María Torrecilla Sánchez

Salamanca, 2021



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO
(RD 99/2011)

Dra. María José Rodríguez Conde, Catedrática del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y **Dra. Eva M^a Torrecilla Sánchez**, Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca. de la Universidad de Salamanca; en calidad de directoras del trabajo de la Tesis Doctoral titulado: “EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: EVALUACIÓN E INTERVENCION EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA”, realizado por Dña. M^a Paloma No Gutiérrez.

HACEN CONSTAR que dicho trabajo alcanza, bajo nuestro punto de vista, todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido públicamente. La investigación indaga sobre un problema relevante en la investigación educativa y presenta un grado alto de innovación. El proceso metodológico seleccionado resulta adecuado a los objetivos e hipótesis planteadas y la discusión es completa y relacionada con una actualizada fundamentación teórica. Presenta, por tanto, una contextualización adecuada, un riguroso procedimiento de obtención y un análisis de datos y una extracción de conclusiones valiosas para el área de conocimiento en el que está inmerso. Por todo ello, manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido

En Salamanca a 17 de septiembre de 2021

Fd.. María José Rodríguez Conde

Fdo. Eva María Torrecilla Sánchez

*A mis padres
por estar siempre a mi lado*

AGRADECIMIENTOS

Nunca podré agradecer lo suficiente el apoyo y el cariño recibido en esta *carrera de fondo*. Esta Tesis Doctoral no es más que el resultado de, además mucho trabajo, muchísimo apoyo y cariño de muchas personas. Aunque unas pocas líneas no serán suficientes para expresar toda la gratitud que siento, cabe dejar claro que, desde la primera hasta la última persona aquí nombrada, ha sido imprescindible en la consecución del resultado final obtenido. Sin la ayuda de cada una de ellas este largo periodo, iniciado allá por 2013, hubiera sido aún más tedioso, lleno de dificultades y, probablemente, insuperable.

A este respecto, a los primeros a los que quiero agradecer su apoyo es a mis padres (Jenaro Julián No Sánchez de León y Paloma Gutiérrez de Manuel). Ellos son los que, día a día, me han ofrecido palabras de apoyo, bromas calmar los agobios e incluso su ayuda en innumerables ocasiones. Soy lo que soy gracias a ellos, y en momentos en los que he llegado a plantearme tirar la toalla, son ellos quienes me han dado las fuerzas y el ánimo para continuar. A Uran y Oliver por sus cariños.

Si hablo de fuerzas, debo a Dios por darme vida, salud y fuerzas para iniciar y finalizar todo este proceso.

También quiero agradecer al resto de mi familia, tíos, tías, primos, primas, etc. por, cada vez que hablaba con ellos darme ánimos para continuar. No puedo olvidarme de mis abuelos, que si bien, por desgracia no están vivos para ver la finalización de este proceso, me sirven de inspiración para continuar trabajando y esforzándome día a día, página a página, frase a frase, palabra a palabra.

Por supuesto, entre los agradecimientos debo incluir a mis amigos, desde los de toda la vida hasta los más nuevos. A mis amigas y amigos de toda la vida, del colegio, del Instituto, de la Universidad que, no solo me han transmitido mucho ánimo y mucho cariño, sino que, se han preocupado por mí y han demostrado tener muchísima paciencia para poder compartir pequeños momentos juntos.

A mi “Familia Armuñesa” que, como ya señala la expresión, no son amigos, sino directamente Familia. A Isabel, Nicanor, Nuria, Efrem, Lourdes, Antonio, etc. que han estado a mi lado en todo momento, con sus ánimos, sus consejos y su cariño.

A la Escuela Universitaria de Magisterio “*Fray Luis de León*”, donde trabajo. Está lleno de gente muy capacitada, muy buenos profesionales y bellísimas personas. A Elsa, Teresa, Patricia, Juan Antonio, Samuel, Lina, Mónica, Javier, Radoslava, Nieves, Álvaro, Carmen. ¿Qué decir? Muchas gracias.

Por supuesto, a los centros educativos que han participado en las investigaciones presentadas en esta Tesis. Sin ellos, sin su predisposición para colaborar y, especialmente, para ayudar, todo este proceso habría sido muchísimo más difícil.

Como es de deber, también quiero agradecer a mis directores M^a José Rodríguez Conde y Eva M^a Torrecilla Sánchez, por su atención, sus correcciones y su paciencia.

Por último, al programa de doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento (EKS) por la formación complementaria que me ofreció a través de sus cursos formativos.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	23
MARCO TEÓRICO	33
Capítulo 1. Alumnado Extranjero Y Educación	35
1.1. Alumnado Extranjero	37
1.2. Población Extranjera En España.....	39
1.3. Medidas Para La Atención A La Escolarización Del alumnado extranjero.....	50
1.3.1. Atención A La diversidad: alumnado Inmigrante. Legislación A Nivel Nacional Y Autonómico.....	51
1.4. Proyectos E Investigaciones Sobre Los Efectos De Intervenciones Educativas En El Colectivo Inmigrante	67
1.4.1. Proyectos E Investigaciones A Nivel Internacional.....	68
1.4.2. Proyectos E Investigaciones A Nivel Nacional	71
1.4.3. Resultados Estudios Rendimiento Académico: Informes Pisa	76
1.5. Resumen	84
Capítulo 2. Educación Intercultural.....	89
2.1. Cultura Y Educación.....	92
2.2. Antecedentes E Inicios De La Educación Intercultural	95
2.3. Educación Multicultural VS. Educación Intercultural.....	102
2.4. Educación Intercultural.....	112
2.4.1. Definición De Educación Intercultural	114
2.4.2. Principios, Características Y Objetivos	121
2.5. Resumen	132
Capítulo 3. Aprendizaje Cooperativo Y Tutoría Entre Iguales.....	135
3.1. Aprendizaje Cooperativo.....	137
3.1.1. Concepto Y Aspectos Característicos.....	139
3.1.2. ¿En Qué No Consiste El Aprendizaje Cooperativo?	143
3.1.3. Técnicas De Aprendizaje Cooperativo	144
3.1.4. Aprendizaje Cooperativo Y Educación Intercultural.....	148
3.2. Tutoría Entre Iguales	150
3.2.1. Concepto	151
3.2.2. Características De La Tutoría Entre Iguales	153
3.2.3. Beneficios De La Utilización De Tutoría Entre Iguales En El Aula	155
3.2.4. Clasificación De La Tutoría Entre Iguales	159
3.2.5. La Tutoría Entre Iguales Aplicada A La Educación Intercultural: Experiencias.....	163

3.3. Resumen	171
Capítulo 4. Sensibilidad Intercultural.....	175
4.1. Comunicación Intercultural	178
4.1.1. <i>Concepto Y Dimensiones De La Comunicación Intercultural</i>	178
4.1.2. <i>Teorías Centradas En El Estudio De La Comunicación Intercultural</i>	180
4.2. Competencia Intercultural	185
4.2.1. <i>Definiciones Y Rasgos Característicos</i>	185
4.2.2. <i>Modelos Y Teorías Sobre La Competencia Intercultural</i>	190
4.3. Competencia Comunicativa Intercultural.....	198
4.3.1. <i>Concepto Y Rasgos Característicos De La Competencia Comunicativa Intercultural</i>	198
4.3.2. <i>Teorías Y Modelos Teóricos De La Competencia Comunicativa Intercultural</i>	201
4.4. Sensibilidad Intercultural	204
4.4.1. <i>Definiciones Del Concepto</i>	205
4.4.2. <i>Componentes De La Sensibilidad Intercultural</i>	206
4.4.3. <i>Modelos Explicativos De La Sensibilidad Intercultural</i>	209
4.4.4. <i>La Sensibilidad Intercultural Y El Aprendizaje De Segundas Y Terceras Lenguas</i> ...	213
4.5. Investigaciones Relaciones Con La Competencia Comunicativa Intercultural Y La Sensibilidad Intercultural.....	216
4.5.1. <i>Investigaciones En Competencia Comunicativa Intercultural</i>	216
4.5.2. <i>Investigaciones Y Experiencias En Sensibilidad Intercultural</i>	220
4.6. Resumen	236
ESTUDIO EMPÍRICO.....	239
Capítulo 5. Proyectos De Investigación	241
5.1. Proyecto INTO (2013 – 2015)	243
5.1.1. <i>Objetivos</i>	244
5.1.2. <i>Metodología</i>	247
5.1.3. Fases Del Proyecto	254
5.1.4. <i>Instrumentos De Recogida De Información</i>	260
5.1.5. <i>Participantes</i>	270
5.1.6. <i>Resultados</i>	273
5.2. Proyecto E-EVALINTO.....	284
5.2.1. <i>Justificación</i>	284
5.2.2. <i>Objetivos</i>	287
5.2.3. <i>Metodología Y Desarrollo Del Proyecto</i>	291
5.2.4. <i>Instrumentos De Recogida De Información Del Proyecto E-EVALINTO</i>	302
5.2.5. <i>Resultados De Proyecto E-EVALINTO</i>	305

5.2.6. Conclusiones Finales	314
5.3. Resumen	314
Capítulo 6 Estudio Empírico Sobre La <i>Sensibilidad Intercultural</i> : Metodología Y Resultados..	317
6.1. Objetivos	319
6.2. Metodología.....	320
6.3. Variables E Instrumento De Evaluación.....	322
6.4. Temporalización	324
6.5. Análisis Psicométrico Del Cuestionario: Garantías De Fiabilidad Y Validez	326
6.5.1. Fiabilidad	326
6.6. Información General De La Muestra Por Disponibilidad	337
6.6.1. Características De Los Centros Participantes De Castilla Y León	337
6.6.2. Identificación De Las Características De La Muestra De Acuerdo Con Variables Contextuales.....	343
6.7. Análisis Descriptivo De Los Ítems	356
6.8. Análisis Inferencial: Comparación De Resultados Entre Grupos Ítem A Ítem	366
6.8.1. Contraste De Resultados Ítem A Ítem Por Motivo De Sexo.....	367
6.8.2. Contraste De Resultados Ítem A Ítem En Función De Su Lugar De Procedencia. Nativos Y Extranjeros	372
6.8.3. Contraste De Resultados Ítem A Ítem En Función Del Curso Que Se Encuentran Estudiando.....	378
6.8.4. Contraste De Diferencias De Resultados Ítem A Ítem En Función De Titularidad Del Centro Educativo.....	384
6.8.5. Contraste De Diferencias De Resultados Ítem A Ítem En Función De Contacto Con Compañeros Extranjeros.....	389
6.9. Análisis De Las Puntuaciones Totales Y De Las Dimensiones. Comparativa De Resultados.	393
6.9.1. Resultados Descriptivos Globales De Las Puntuaciones Totales De Sensibilidad Intercultural.....	393
6.9.2. Comparaciones En La Puntuación Global De Sensibilidad Intercultural En Función Del Sexo De Los Estudiantes	396
6.9.3. Comparaciones En La Puntuación Global De Sensibilidad Intercultural En Función De Su Lugar De Procedencia. Nativos Y Extranjeros	397
6.9.4. Comparaciones En La Puntuación Global De Sensibilidad Intercultural En Función De La Titularidad Del Centro Educativo.....	398
6.9.5. Comparaciones En La Puntuación Global De Sensibilidad Intercultural En Función De Haber Tenido Compañeros Extranjeros.....	398
6.9.6. Resultados Descriptivos De Cada Una De Las Dimensiones Identificadas En La Escala De Sensibilidad Intercultural.....	399
6.10. Análisis Inferencial: Comparación De Resultados Entre Grupos En Dimensiones	405
6.10.1. Contraste De Resultados Por Motivo De Sexo.....	405

6.10.2. <i>Contraste De Resultados Por Motivo De Lugar De Nacimiento. Nativos Y Extranjeros.</i>	406
6.10.3. <i>Contraste De Resultados En Función De La Titularidad Del Centro Educativo</i>	407
6.10.4. <i>Contraste De Resultados En Función De Haber Tenido Compañeros Extranjeros.</i>	408
6.11. Resúmen.....	409
Capítulo 7. Discusión Y Conclusiones	413
7.1. Discusión En Relación Con El Marco Teórico.....	416
7.2. Discusión A Nivel Metodológico.....	423
7.3. Discusión De Los Estudios Empíricos	427
7.4. A Modo De Conclusión	431
7.5. Líneas De Investigación Futuras.....	434
7.6. Publicaciones Vinculadas A La Tesis Doctoral.....	436
7.6.1. <i>Artículos En Revistas Científicas</i>	436
7.6.2. <i>Contribuciones A Congresos Internacionales Y Nacionales</i>	436
BIBLIOGRAFÍA.....	439
ANEXOS	475

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. 1: Distribución de alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias y en comparación con otros cursos académicos.....	40
Tabla 1.2.a Distribución del alumnado extranjero por titularidad del centro. Curso 2016-17 (1/2).....	46
Tabla 1.2.b. Distribución del alumnado extranjero por titularidad del centro. Curso 2016-17 (2/2).....	47
Tabla 1.3. Distribución del alumnado extranjero por titularidad del centro. Curso 2017-18.....	48
Tabla 1.4. Distribución del alumnado extranjero por titularidad del centro. Curso 2018-19.....	49
Tabla 1.5. Diferencias de puntuación en la competencia de lectura entre los alumnos nativos y los de origen inmigrante, antes y después de controlar por el origen socioeconómico. Países de la OCDE, PISA 2009....	79
Tabla 2.1. Elementos diferenciadores entre la Educación Multicultural e Intercultural	111
Tabla 3.1. Ventajas de la <i>Tutoría entre iguales</i>	158
Tabla 4.1.a. Resumen de las investigaciones sobre <i>Sensibilidad Intercultural</i> expuestas (1/5).....	231
Tabla 4.1.b. Resumen de las investigaciones sobre <i>Sensibilidad Intercultural</i> expuestas (2/5).....	232
Tabla 4.1.c. Resumen de las investigaciones sobre <i>Sensibilidad Intercultural</i> expuestas (3/5).....	233
Tabla 4.1.d. Resumen de las investigaciones sobre <i>Sensibilidad Intercultural</i> expuestas (4/5).....	234
Tabla 4.1.e. Resumen de las investigaciones sobre <i>Sensibilidad Intercultural</i> expuestas (5/5).....	235
Tabla 5.1. Datos a completar mediante la revisión documental sobre el sistema educativo de cada país	255
Tabla 5.2. Datos a completar mediante la revisión documental sobre la situación de los alumnos inmigrantes en los sistemas educativos de cada país	256
Tabla 5.3. Datos por completar mediante la revisión documental sobre la situación de la <i>Tutoría entre iguales</i> en los sistemas educativos de cada país	257
Tabla 5.4. Lista de tareas a monitorizar	294
Tabla 5.5. Lista a completar por cada centro educativo	295
Tabla 6.1. Tabla de especificaciones de la versión de la Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> en la que se basó para hacer la versión usada en esta investigación	328
Tabla 6.2. Resumen del procesamiento de los casos	329
Tabla 6.3. Estadísticos de fiabilidad	330
Tabla 6.4. Prueba de KMO y Bartlett	330

Tabla 6.5.a. Varianza total explicada (1/2).....	331
Tabla 6.5.b Varianza total explicada (2/2).....	332
Tabla 6.6. Correlación ítem-factor	333
Tabla 6.7. Comparación de Dimensiones entre la investigación de Vilà Baños (2006) y la presente investigación	336
Tabla 6.8. Resumen de las características fundamentales de los centros educativos que han participado en la investigación empírica	342
Tabla 6.9. Distribución de la muestra global de estudiantes por sexo	343
Tabla 6.10. Distribución de la muestra global de estudiantes por año de nacimiento	344
Tabla 6.11. Distribución de la muestra global de estudiantes por titularidad del centro educativo	345
Tabla 6.12. Distribución de la muestra global de estudiantes por centro educativo	346
Tabla 6.13. Distribución de la muestra global de estudiantes por curso académico	347
Tabla 6.14. Distribución de la muestra global de estudiantes por lugar de nacimiento	348
Tabla 6.15. Distribución de la muestra global de estudiantes por lugar de nacimiento de la madre	349
Tabla 6.16. Distribución de la muestra global de estudiantes por años que llevan en España	350
Tabla 6.17. Distribución de la muestra global de estudiantes en función del nivel de estudios de la madre	351
Tabla 6.18. Distribución de la muestra global de estudiantes en función del nivel de estudios del padre	352
Tabla 6.19. Distribución de la muestra global de estudiantes en función de su participación en programas de interacción con alumnado extranjero	353
Tabla 6.20. Distribución de la muestra global de estudiantes en función de si han compartido aula con alumnado extranjero	354
Tabla 6.21. Continentes de procedencia de los compañeros extranjeros de los estudiantes encuestados	355
Tabla 6.22.a. Resultados globales de la escala ítem a ítem (sin recodificar) (1/2).....	357
Tabla 6.22.b. Resultados globales de la escala ítem a ítem (sin recodificar) (2/2).....	358
Tabla 6.23.a. Contraste de resultados ítem a ítem en función de sexo (1/2).....	368
Tabla 6.23.b. Contraste de resultados ítem a ítem en función de sexo (2/2).....	369
Tabla 6.24.a. Contraste de resultados en función del lugar de procedencia (1/2).....	373
Tabla 6.24.b. Contraste de resultados en función del lugar de procedencia (2/2).....	374
Tabla 6.25.a. Análisis de varianza por ítem en función del curso al que pertenece el estudiante (1/4)....	379

Tabla 6.25.b. Análisis de varianza por ítem en función del curso al que pertenece el estudiante (2/4)...	380
Tabla 6.25.c. Análisis de varianza por ítem en función del curso al que pertenece el estudiante (3/4)...	381
Tabla 6.25.d. Análisis de varianza por ítem en función del curso al que pertenece el estudiante (4/4)...	382
Tabla 6.26.a. Contraste de resultados en función de la titularidad del centro educativo (1/2).....	385
Tabla 6.26.b. Contraste de resultados en función de la titularidad del centro educativo (2/2).....	386
Tabla 6.27.a. Contraste de resultados en función de la haber tenido compañeros extranjeros (1/3).....	389
Tabla 6.27.b. Contraste de resultados en función de la haber tenido compañeros extranjeros (2/3).....	390
Tabla 6.27.c. Contraste de resultados en función de la haber tenido compañeros extranjeros (3/3).....	391
Tabla 6.28. Descriptivos de las puntuaciones globales de la <i>Sensibilidad Intercultural</i>	394
Tabla 6.29. Contraste de resultados de puntuaciones globales en función de sexo	396
Tabla 6.30. Contraste de resultados en función de puntuaciones globales en función de su lugar de nacimiento	397
Tabla 6.31. Contraste de resultados en función de puntuaciones globales en función de la titularidad del centro	398
Tabla 6.32. Contraste de resultados en función de puntuaciones globales en función de haber tenido compañeros extranjeros	398
Tabla 6.33. Descriptivos de las puntuaciones de la Dimensión 1 “Sentimientos sobre la interacción con personas de distinta cultura”	399
Tabla 6.34. Descriptivos de las puntuaciones de la Dimensión 2 “Apertura de mente y tolerancia con personas de culturas diferentes”	401
Tabla 6.35. Descriptivos de las puntuaciones de la Dimensión 3 “Atención durante la interacción” ...	402
Tabla 6.36. Descriptivos de las puntuaciones de la Dimensión 4 “Seguridad en uno mismo en las interacciones con personas de distinta cultura.”.....	403
Tabla 6.37. Descriptivos de las puntuaciones de la Dimensión 5 “Relación con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase”.....	404
Tabla 6.38. Contraste de resultados de las dimensiones en función de sexo	405
Tabla 6.39. Contraste de resultados de las dimensiones en función del lugar de nacimiento. Nativos y extranjeros	406
Tabla 6.40. Contraste de resultados de las dimensiones en función de la titularidad del centro educativo	407
Tabla 6.41. Contraste de resultados de las dimensiones en función de si han tenido o no compañeros extranjeros	408

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Delimitación del alumnado con diversidad cultural.....	38
Figura 1.2. Evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo español en los últimos 9 años....	41
Figura 1.3. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado por Comunidad Autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2017-2018	42
Figura 1.4. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado por Comunidad Autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2018-2019	44
Figura 1.5. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado por Comunidad Autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2019-2020	45
Figura 1.6. Resumen de legislación centrada en la atención al alumnado inmigrante a nivel nacional y autonómico	52
Figura 2.1. Elementos más importantes de la cultura	93
Figura 2.2.: Resumen de los enfoques a partir de los cuales se puede tratar la diversidad cultural	99
Figura 5. 1: Representación gráfica de las fases seguidas durante el Proyecto INTO	254
Figura 5.2. Representación de los recursos elaborados para el programa piloto	261
Figura5.3. Módulos a desarrollar en la formación de profesores	263
Figura5.4. Módulos a desarrollar en la formación de los tutores	266
Figura 6. 1. Distribución de las puntuaciones globales de <i>Sensibilidad Intercultural</i>	395
Figura 6. 2. Distribución de las puntuaciones globales de la Dimensión 1 “Sentimientos sobre la interacción con personas de distinta cultura”.....	400

INTRODUCCIÓN

No tenemos más que reflexionar sobre un día cualquiera de nuestra vida para concienciarnos de la cantidad y diversidad de personas con las que nos comunicamos e interactuamos.

La interacción con los otros conlleva poner en práctica una serie de competencias y habilidades específicas, las cuales, se vuelven más importantes y complejas si la interacción se produce con personas con *backgrounds* culturales diferentes al propio. Esto se debe a que se parten de referentes y costumbres culturales distintas, de los cuales debemos ser conscientes y respetarlos, lo que implica poner en práctica una *Competencia Intercultural* y *Competencia Comunicativa Intercultural* de calidad y exitosas. A su vez, dicha comunicación llevará al correcto desarrollo e incluso vivencia de una ciudadanía plena, activa y respetuosa de las diferencias (Ayala-Asencio, 2020).

De la misma manera, cabe destacar que la *Competencia Intercultural*, en general, y la *Sensibilidad Intercultural*, en particular, se han convertido en habilidades significativamente más importantes en las últimas décadas, debido a los grandes movimientos migratorios tan característicos de la globalización, propia de nuestra sociedad. Tal es así que en España en el curso académico 1993-1994, en las Enseñanzas de Régimen General, estaban escolarizados 50.076 estudiantes inmigrantes (Alcalá del Olmo Fernández, 2004), dato que aumentó hasta a 822.973 en el curso 2019-2020 (Subdirección General de Información y Publicaciones, 2020).

Ante esta realidad, es fundamental la formación de las generaciones más jóvenes en la *Educación Intercultural* como base y, entre otros aspectos, ayudarles a desarrollar competencias como la *Sensibilidad Intercultural* que les facilite conocer, reconocer, respetar e incluso disfrutar de las diferencias culturales (Hernández Bravo et al., 2006).

Esa evolución hacia una perspectiva educativa más inclusiva debe denotarse en las metodologías educativas con el objetivo de favorecer el aprendizaje del estudiante inmigrante, ya que se ha podido demostrar que el alumnado inmigrante, en términos generales presentan peores resultados académicos que sus contemporáneos nativos (Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, 2013; Esteban, 2019; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019). Entre las metodologías a integrar que pueden favorecer el aprendizaje, resalta el Aprendizaje Cooperativo ya que

aumenta las oportunidades de cada estudiante de poner en práctica su competencia comunicativa, y se basa en la suma de responsabilidades individuales, donde se debe asegurar

la participación de todos. Así pues, se desarrollan habilidades interpersonales, en parte con la utilización de la lengua en situaciones muy próximas a la realidad cotidiana, como la práctica del diálogo y el consenso (Escalona Pardo et al., 2020, p. 5).

Por esta razón, se considera que el Aprendizaje Cooperativo y, más específicamente la *Tutoría entre iguales*, puede ser especialmente beneficiosos en el trabajo con alumnado culturalmente diverso.

Estos beneficios se tienen en cuenta en la presente Tesis Doctoral, la cual, se estructura teniendo en cuenta la necesidad mejorar el contexto educativo para los estudiantes inmigrante, así, se determinan los siguientes objetivos:

- OBJETIVO 1: *Alcanzar una mayor y más profunda comprensión de la situación del colectivo estudiantil con background inmigrante.*

Resulta fundamental conocer cuál es la situación de este colectivo, tanto desde la perspectiva educativa como desde el proceso de integración social que se les puede ofrecer desde diversas instituciones. De esta manera, si se conoce la verdadera situación del colectivo se estará mejor preparado para dar respuesta a sus necesidades desde distintas perspectivas.

- OBJETIVO 2: *Conseguir un mayor entendimiento sobre la metodología del Aprendizaje Cooperativo y, más específicamente, la Tutoría entre Iguales.*

Es imprescindible valorar metodologías diversas, incluyendo aquellas cuya aplicación en las aulas no es tan frecuente como se podría esperar. Estando ya en la segunda década del S. XXI es muy importante que las metodologías se actualicen para así adaptarse a las nuevas necesidades que pueden aparecer en las aulas de hoy en día. A través de este objetivo se pretenden demostrar los numerosos beneficios de una técnica como la *Tutoría entre iguales*, en la que los estudiantes desempeñan un rol significativamente más activo en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

- OBJETIVO 3: *Profundizar en el conocimiento de la Educación Intercultural y de la Sensibilidad Intercultural como elementos de importancia para el desarrollo de una ciudadanía activa y empática.*

Cabe destacar la importancia que en las últimas décadas ha ganado la educación de las generaciones más jóvenes partiendo, no tanto de la perspectiva de la integración, sino dar un paso más y partir de la inclusión de todas las personas en las etapas de Educación Básica. Esto lleva a la necesidad de contar con un currículo más flexible para que pueda dar cabida a la mayor diversidad

de necesidad y, en el caso de los estudiantes migrantes, llegar a tomarse la interculturalidad como una dimensión de la calidad educativa (Hidalgo Hernández, 2003).

- OBJETIVO 4: *Conocer los beneficios de la Tutoría entre iguales para la mejora de la Educación Intercultural.*

Desde una perspectiva más pragmática pretende alcanzarse este objetivo a través de la exposición del desarrollo de dos proyectos Erasmus +: en primer lugar, el Proyecto INTO (*Intercultural Tutoring Tools to Support Migrant Integration at School*) y, seguidamente, el Proyecto E-EVALINTO (*Evaluation Environment for Fostering Intercultural Mentoring Tools and Practices at School*). En ambos se busca ayudar al colectivo extranjero a través de la implementación de la *Tutoría entre iguales* en contextos de *Educación Intercultural*.

- OBJETIVO 5: *Analizar la Sensibilidad Intercultural del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.*

Tras la experiencia desarrolla a nivel europeo para mejorar la integración del colectivo estudiantil extranjero a través de la *Tutoría entre iguales* con los proyectos INTO y E-EVALINTO, se lleva a cabo un segundo estudio, enmarcado en Castilla y León, con el cual, se pretende conocer el nivel de *Sensibilidad Intercultural* de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Este estudio, permite avanzar en el conocimiento la realidad del contexto con la finalidad de adoptar posibles acciones de futuro al colectivo de estudiantes.

En este sentido, mientras los objetivos 1 a 3, se centran más en el conocimiento del marco teórico que ahonda la Diversidad Intercultural, los objetivos 4 y 5, centran la atención en los dos estudios implementados en el marco de la presente Tesis Doctoral.

Por todo ello, el presente trabajo se desarrolla mediante 6 capítulos, todos ellos con la misma base, avanzar en la investigación en relación con el alumnado extranjero y las medidas a desarrollar para ayudar en su integración en la sociedad de acogida y en su rendimiento académico.

En cuanto a los capítulos concretos, la Tesis se abre con un capítulo destinado al “*Alumnado extranjero y educación*”, en el cual, se aclarará, el concepto de alumnado extranjero. Resulta fundamental tener una definición clara, de a que se refiere el colectivo que enmarca este término, lo que evita problemas para el análisis de variables concretas y, por supuesto, para seguir el desarrollo de la redacción de los diferentes trabajos que lo fundamentan Asimismo, en este mismo capítulo se expondrá la situación de este alumnado en el Sistema Educativo español, partiendo de los estudios e informes elaborados tanto por el Instituto Nacional de Estadística como de la Subdirección General de Información y Publicaciones. A través de estos informes se ha podido

conocer cómo ha ido creciendo y evolucionando la presencia de estudiantes extranjeros en las Enseñanzas de Régimen General en relación con la titularidad de los centros educativos, de las etapas educativas, entre otros aspectos.

En este mismo capítulo, se analiza el tratamiento a este colectivo desde el punto de vista legislativo, no solo en cuanto a leyes de inmigración como en relación con la educación.

Por último, se presenta y valora la situación del colectivo estudiantil inmigrante desde el punto de vista de su rendimiento académico partiendo de los Informes PISA (*Programme for International Student Assessment*) de los últimos años. A través de los cuales se intenta demostrar la necesidad que tiene estos estudiantes de cambiar las metodologías utilizadas hasta ahora ya que en la actualidad siguen presentando resultados inferiores que los estudiantes nativos (Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, 2013; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016, 2019).

El capítulo segundo, “*Educación Intercultural*”, expone la importancia de un cambio en la perspectiva a partir de la cual se debe trabajar, no solo con este alumnado, sino con todo el colectivo estudiantil en general. Sin embargo, antes de iniciarse dicha explicación se establece la definición de un término fundamental, que supone la base de la *Educación Intercultural*, el término cultura. Término que da paso a un cambio conceptual, el cambio de *Educación Multicultural* a la *Educación Intercultural*. Para finalizar el segundo capítulo, se centra la atención en la *Educación Intercultural*. Uno de los aspectos en los que se hace más hincapié a este respecto es en el hecho de que esta no debe ser una perspectiva en la que basar únicamente la educación con el colectivo estudiantil inmigrante. Por el contrario, debe ser una perspectiva inclusiva en la que basar la formación de todos los alumnos y alumnas.

En el tercer capítulo, se aborda el “*Aprendizaje Cooperativo y la Tutoría entre Iguales*”. Así, durante las primeras páginas se expondrá en qué consiste el *Aprendizaje Cooperativo*, como metodología de la que surge la *Tutoría entre Iguales*. De la misma manera, se expondrá como ambas han ido ganando presencia en las aulas españolas debido, entre otros motivos, al rol activo que desempeñan los estudiantes en la construcción no solo de su propio aprendizaje sino, también, de sus compañeros como consecuencia de las dinámicas que se desarrollan. A continuación, se presenta la *Tutoría entre Iguales*, haciendo especial hincapié en los beneficios para todos los implicados – estudiantes tutores/aprendices, profesores, etc -. Por otra parte, se considera fundamental conocer las distintas clasificaciones existentes de esta técnica en función de distintas variables como, por ejemplo, el rol del tutor o la edad de los estudiantes implicados. Como

finalización del tercer capítulo se presentan distintos ejemplos de la aplicación de la *Tutoría entre Iguales* en contextos de *Educación Intercultural*.

El cuarto capítulo de la presente Tesis Doctoral ahonda en la “*Sensibilidad Intercultural*”. En este caso se destaca como este concepto es el pilar importante de la *Competencia Intercultural* y, más específicamente, la *Competencia Comunicativa Intercultural*, una habilidad imprescindible para el desarrollo de una ciudadanía respetuosa y abierta a la diversidad en una sociedad tan heterogénea como en la que vivimos en la actualidad. Asimismo, se pretende concienciar sobre los beneficios del desarrollo de una correcta *Competencia Intercultural*. A continuación, se exponen las distintas teorías desde las cuales se explica la *Competencia Intercultural*. Seguidamente, se va centrando más la atención en la *Competencia Comunicativa Intercultural*, así como las distintas teorías y modelos teóricos que la sustentan. Otro aspecto importante de este capítulo es la explicación de las diversas teorías sobre la *Comunicación Intercultural* en función del elemento en el que se centren: el papel de los implicados, el proceso comunicativo en sí mismo, etc. Por último, para finalizar el capítulo se expondrán los aspectos más importantes de la *Sensibilidad Intercultural*; tales como su definición, sus componentes y algunas de las investigaciones más significativas realizadas al respecto.

Los capítulos quinto y sexto recogen las dos investigaciones desarrolladas en la Tesis Doctoral. En el capítulo quinto, se presentan dos Proyectos Europeos Erasmus+, de gran importancia tanto en la *Educación Intercultural* como en la *Sensibilidad Intercultural*, en los que participó la Universidad de Salamanca. Dichos proyectos son Proyecto INTO (*Herramientas de Tutorización Intercultural para Promover la Integración Inmigrante en la Escuela*) y el Proyecto E-EVALINTO (*Ecosistema de Evaluación para la Promoción de la Tutorización Intercultural en la Escuela*). En los dos el principal objetivo ha sido el trabajo en el aula basado en la *Educación Intercultural* y la *Tutoría entre iguales* – uno de ellos con un componente de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – con la intención principal de ayudar a los estudiantes inmigrantes o en situación de riesgo. Dicha ayuda estará enfocada no solo en el ámbito educativo sino también social, de manera que mejoren tanto su rendimiento académico como su inclusión en la sociedad de acogida.

El penúltimo capítulo, el sexto, se centrará en la investigación realizada en relación con la *Sensibilidad Intercultural* y sus niveles en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de diversos centros educativos de tres provincias de Castilla y León. En dicha investigación se facilitó al alumnado de los centros que accedieron a participar la *Escala de Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta (2000), adaptada por Vilà Baños (2006). A lo largo de dicho capítulo se exponen los resultados de la investigación a teniendo en cuenta diferentes variables, como el sexo, edad, entre otras.

Por último, se presenta un capítulo de *Discusión y Conclusiones*, en el que se expondrán las ideas y teorías más importantes a las que se han llegado como consecuencia de la elaboración de la presente Tesis Doctoral.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Alumnado Extranjero Y Educación

Hablar de migración muchas veces evoca a la antigüedad, aquellos desplazamientos que se provocaban motivados por guerras, búsqueda de empleo, entre otras cuestiones. Si bien, los movimientos migratorios de la población no son exclusivos de las últimas décadas, sino que, casi se podría decir que son una característica inherente de la propia sociedad. Este hecho es uno de los elementos por los cuales nuestra sociedad actual es tan heterogénea en cuanto a lugar de procedencia, raza, religión, creencias, costumbres, etc.

Por otra parte, con estos desplazamientos aparecen nuevos términos como inmigrante o alumno inmigrante en el contexto escolar. Pero, realmente, ¿qué se entiende por inmigrante? ¿Y por alumno inmigrante? Y, más concretamente, en el caso de España, ¿cuál ha sido, en los últimos años, el porcentaje de alumnos inmigrantes que han cursado sus estudios en nuestro sistema educativo? Conocer el número de estudiantes inmigrantes es clave, ya que permite comprobar su presencia en el contexto escolar, ¿es minoritaria? ¿son un número relevante? Lo que se relaciona de forma directa con el tratamiento que la propia legislación educativa de nuestro país lleva a cabo para este colectivo. Así, resulta imprescindible comprobar en qué términos se expresa en la legislación la atención a este colectivo estudiantil y las medidas que se deben tomar para asegurarles una enseñanza de calidad y una integración e inclusión totales en nuestras aulas en particular y, en la sociedad española, en general.

A todas estas preguntas se da respuesta en este capítulo con la finalidad de dar a conocer la necesidad de trabajar con el alumno inmigrante en las aulas españolas.

1.1. Alumnado Extranjero

Antes de exponer las políticas españolas relacionadas con el colectivo extranjero en España y, más concretamente su formación y educación, es imprescindible adentrarse en la semántica, lo cual supone delimitar la definición de *estudiante extranjero o inmigrante*, a la vez que *alumnado de minorías culturales*. Para ello, se tomará como referencia, lo expuesto por la Consejería de Educación de Castilla y León (2004).

En primer lugar, es preciso centrarse en el primer concepto mencionado; es decir, qué se entiende por *alumnado extranjero*, el cual definido por la Consejería de Educación de Castilla y León como “aquel alumnado que no posee la nacionalidad española. Se trata, pues, de alumnos que han

nacido en otro país, de padres sin nacionalidad española” (p. 6). Por otra parte, en lo que se refiere al *alumnado de minorías culturales*, se entiende como:

aquel alumnado español que pertenece a un grupo humano que muestra un conjunto de rasgos culturales definidos que le dan una identidad propia en el conjunto de la sociedad de la que forma parte, constituyendo dicho grupo una proporción minoritaria dentro de esa sociedad (Consejería de Educación de Castilla y León 2004, p. 6).

La diferencia entre ambos conceptos radica en la nacionalidad, mientras que el *alumnado de minorías étnicas* posee, tanto él como su familia, nacionalidad española, el *alumnado extranjero*, no tiene dicha nacionalidad. Si bien, ambos conceptos tienen un elemento en común: su inclusión dentro de un tercer término *alumnado con diversidad cultural* (Figura 1.1.) entendido como “aquellos alumnos que pertenecen a culturas que presentan diferencias importantes que las caracterizan y las distinguen en el conjunto las culturas que integran nuestra sociedad” (Consejería de Educación de Castilla y León, 2004, p. 6). Así, el *alumno extranjero* y el de *minorías étnicas* se definen con culturas no predominantes en la sociedad de acogida.

En este sentido, una vez delimitado el concepto de *estudiantes extranjeros* y diferenciado del de *minorías étnicas*, es preciso ahondar en la presencia de estudiantes extranjeros en los centros educativos del contexto español, ya que, son el colectivo al que se dirigen las iniciativas que se exponen y se desarrollan a lo largo de esta Tesis. Por tanto, en el siguiente apartado se abordará las cifras de estudiantes extranjeros en los centros educativos españoles.

Figura 1.1.:

Delimitación del alumnado con diversidad cultural



1.2. Población Extranjera En España

A día de hoy nos encontramos en una sociedad heterogénea, característica que se refleja, también, en nuestro sistema educativo nacional. En los últimos 20 años en nuestro país se ha producido un movimiento migratorio que ha supuesto para España un incremento significativo de la presencia de habitantes inmigrantes en su territorio. Así, en los últimos años se ha pasado de los 40.049.708 de habitantes registrados en el año 2000 (Instituto Nacional de Estadística, 2010) a 46.528.966 a 1 de enero de 2017 (Instituto Nacional de Estadística, 2017). Por otra parte, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (2020), a 1 de enero de 2020, la población de España ascendía a 47.329.981 habitantes.

Más concretamente, centrándonos en lo que se refiere al ámbito del sistema educativo español, desde los últimos 20 años se ha producido un aumento excepcional del número de estudiantes inmigrantes en las aulas españolas. De tal manera que, mientras que en el curso académico 1993-94 el sistema educativo español contaba con tan sólo 50.076 alumnos extranjeros (Alcalá del Olmo Fernández, 2004), durante el curso académico 2009-10 el número se ha multiplicado por 14, llegando a los 734.008 en total en las Enseñanzas de Régimen General¹ junto con las Enseñanzas de Régimen Especial² (Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2016). Hay que tener en cuenta que desde el curso 2012-13 esta cifra descendió hasta el punto que, durante el curso 2015-16 se alcanzó la cifra de 683.988 alumnos inmigrantes (Subdirección General de Información y Publicaciones, 2020). En los dos últimos cursos académicos sobre los que se tienen datos (2018-19 y 2019-20) se ha podido observar como la presencia del colectivo estudiantil inmigrante en las Enseñanzas de Régimen General ha ascendido significativamente, ya que en el curso 18-19 ese número era de 758.31 alumnos y, el curso siguiente 822.973 (Subdirección General de Información y Publicaciones, 2020), lo cual supone, de un año académico a otro, un incremento de más de 60.000 personas.

Este aumento tan señalado de alumnos y, por consiguiente, también de adultos, se debe a los enormes movimientos migratorios que se están produciendo no ya sólo entre países de la Unión Europea sino también entre países de distintos continentes y, en muchos casos, también, con

¹ De acuerdo con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, son aquellas que están formadas por la Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Especial, Bachillerato, Formación Profesional, Programas de Cualificación Profesional Inicial y otros Programas Formativos

² De acuerdo con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, son aquellas que están formadas por n las enseñanzas artísticas, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas.

distintos idiomas. Pero lo que verdaderamente convierte una sociedad en heterogénea es la diversidad de culturas, religiones, etc., y el contacto e interacción entre las mismas. En definitiva, se trata de aspectos de máxima importancia para el ser humano tanto para su vida como ser individual, como para su faceta de ser colectivo.

Entender bien esta situación conlleva adentrarse en la distribución del colectivo estudiantil extranjero en las enseñanzas no universitarias en el último curso académico del que se tienen datos hasta el momento de la redacción de la presente Tesis (2020-21), para empezar por niveles educativos, tal y como se muestra en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1.

Distribución de alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias y en comparación con otros cursos académicos.

	CURSOS						
	2005-06	2010-11	2014-15	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
TOTAL	530.954	781.141	724.635	721.609	751.404	797.618	863.952
Enseñanzas de Régimen General	518.167	749.288	693.018	687.774	718.204	760.947	822.973
E. Infantil	94.162	133.841	149.984	146.296	152.187	159.548	171.064
E. Primaria	228.842	285.630	248.288	264.887	284.717	309.328	336.570
Educación Especial	1.863	3.649	4.078	3.751	4.184	4.514	4.959
ESO	146.966	220.052	179.973	164.306	167.107	175.264	189.071
Bachillerato	21.936	43.918	46.567	44.637	43.412	42.916	44.181
Ciclos Formativos FP Básica	---	---	7.176	11.066	10.804	10.572	11.238
Ciclos Formativos FP Grado Medio	10.636	27.197	31.554	29.370	29.564	30.070	32.784
Ciclos Formativos FP Grado Superior	8.656	18.274	17.865	20.462	23.433	25.662	29.417
Programas de Cualificación Profesional Inicial	5.106	16.727	4.203	1	-	-	-
Otros Programas Formativos	---	---	3.330	2.998	2.796	3.073	3.689
Enseñanzas de Régimen Especial	12.787	31.853	31.617	33.835	33.200	36.671	40.979

Fuente: (Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020)

Antes de llevar a cabo comparaciones entre las cifras de estudiantes extranjeros de distintos años, se cree conveniente destacar las cifras del último curso sobre el que se tienen datos hasta el momento, 2019-2020. La primera de las conclusiones a las que se puede llegar, de acuerdo con la información recopilada en la Tabla 1.1, en el curso 2019-2020 se contó con el mayor número de alumnos extranjeros, en el cómputo global, a la vez que, en las Enseñanzas de Régimen General y en las de Régimen Especial, con 863.952, 822.973 y 40.979 respectivamente. A su vez, es destacable

como la etapa educativa en la que la presencia de este colectivo es mayor es Educación Primaria, seguida de Infantil y de Secundaria Obligatoria.

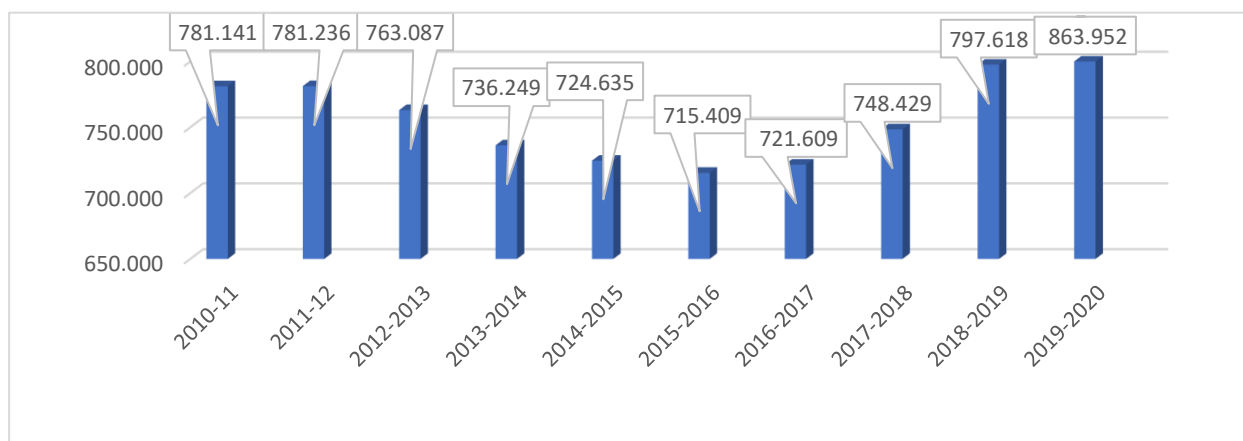
Por otra parte, tal y como se puede observar en Tabla 1.1, en un periodo de once años comprendido entre el curso 2005-2006 al 2016-2017, más concretamente en las Enseñanzas de Régimen General, el número de estudiantes extranjeros aumentó en casi 170.000. Dentro de estas enseñanzas cabe destacar que aquellas etapas en las que había más alumnos extranjeros en el curso 2005-2006 eran la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, hecho que se repite en el curso 2015-2016 y en el curso 2018-2019, tal y como se ha señalado en líneas anteriores.

Otro dato relevante, en cuanto a la presencia de estos estudiantes, se denota en Educación Especial, que, si bien, no es una modalidad formativa en el que el número de estudiantes extranjeros más aumenta, la presencia de este alumnado es más de dos veces mayor comparando el curso 2005-2006 y el 2010-2011. Tal es el caso, también, de las Enseñanzas de Régimen Especial, en el que casi se triplica el número de estudiantes extranjeros, pasando de 12.787 en el curso 2005-2006, a 33.835 once años después, y a 40.979 en el curso académico 2019-2020. En resumen, en estas enseñanzas se observa, en un periodo de casi quince años, como casi se ha cuadruplicado el número de estudiantes extranjeros.

No obstante, debe señalarse que se ha producido un aumento de estudiantes extranjeros en términos generales, es destacable, tal y como se recoge en la Figura 1.2, como del curso académico 2010-2011 al 2016-2017 el número de estudiantes extranjeros en las Enseñanzas de Régimen General descendió en aproximadamente 60.000 personas, aunque a partir del curso 2017-2018 vuelve a subir tal y como se ha señalado en líneas anteriores.

Figura 1. 2:

Evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo español en los últimos 9 años



Fuente: Subdirección General de Documentación y Publicaciones (2016, 2017, 2018, 2020)

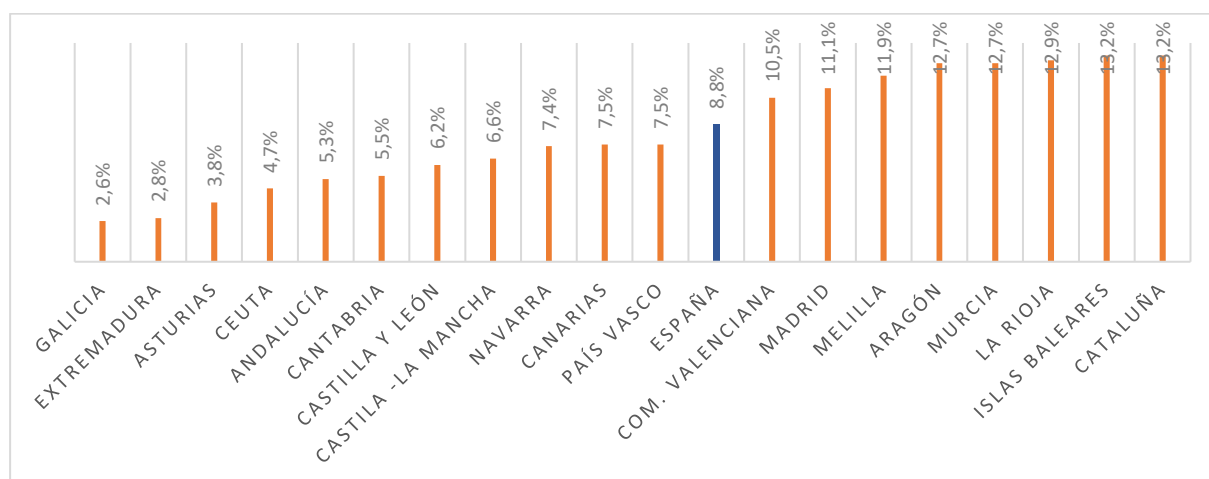
Dicho descenso durante esos cinco años en el número de estudiantes extranjeros se puede deber a muy diversas razones, entre las que se destacan la crisis económica vivida España (junto con otros muchos países), lo que supuso que un porcentaje importante de esos alumnos volvieran, a sus países de origen o, emigraron a otros países desarrollados.

Otro aspecto que tampoco puede olvidarse es el hecho de que, durante los siete primeros años del S. XXI, entre este colectivo el porcentaje de abandono escolar temprano se multiplicó por 4, llegando al 26.5%, lo que implica un descenso de los mismos en las aulas. A este dato hay que añadirle que el riesgo de dejar los estudios en los dos años siguientes etapa la finalización de la educativa obligatoria es el doble en los estudiantes extranjeros (Organisation for Economic Co-operation and Development., 2010).

Por otra parte, también debe señalarse como durante los dos últimos cursos de los que se tienen datos de presencia de *alumnado extranjero* esta cifra ha ascendido, especialmente en el último curso que aumentó en alrededor de 60.000 personas (Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2018; 2020). Dicho aumento puede explicarse por el hecho de la recuperación y mejora de la situación económica española que ha provocado de nuevo el “Efecto llamada” que tuvo lugar en España hace una década. Pero, dejando a un lado los posibles motivos por los que el número de estudiantes extranjeros en el sistema educativo español descendió entre los cursos académicos ‘10-‘11 y ‘15-‘16, para volver a aumentar en los dos cursos anteriores, se considera también de vital importancia saber que la distribución de este colectivo por comunidades autónomas no es, ni mucho menos, homogéneo, tal y como se muestra en las Figuras 1.3. y 1.4.:

Figura 1.3:

Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado por Comunidad Autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2017-2018



Fuente: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2018

Antes de señalar algunos de los datos más significativos es importante remarcar que, en el caso de las Figuras 1.2 y 1.3 no se está hablando en términos de número de estudiantes extranjeros en el sistema educativo de cada Comunidad Autónoma, sino que hace referencia a los porcentajes; es decir, la proporción del número de alumnos inmigrantes en comparación con el total del cuerpo estudiantil autonómico.

Estos datos son llamativos, como se puede comprobar en la Figura 1.2. En concreto, es especialmente interesante la gran diferencia entre la Comunidad Autónoma con el porcentaje más bajo (Galicia con un 2.6%), y la que presenta el porcentaje más alto (Cataluña con 13.2%), es decir, Cataluña presenta un número de estudiantes extranjeros 5 veces superior que la comunidad gallega. Este hecho se vuelve aún más llamativo si se tiene en cuenta que se está haciendo referencia a dos comunidades autónomas que cuentan con lengua co-oficial, hecho que, para inmigrantes cuya lengua materna no es el castellano puede suponer una desventaja añadida. Así, también es reseñable esta diferencia de porcentajes teniendo en cuenta que ambas comunidades se encuentran en el Norte de la Península Ibérica.

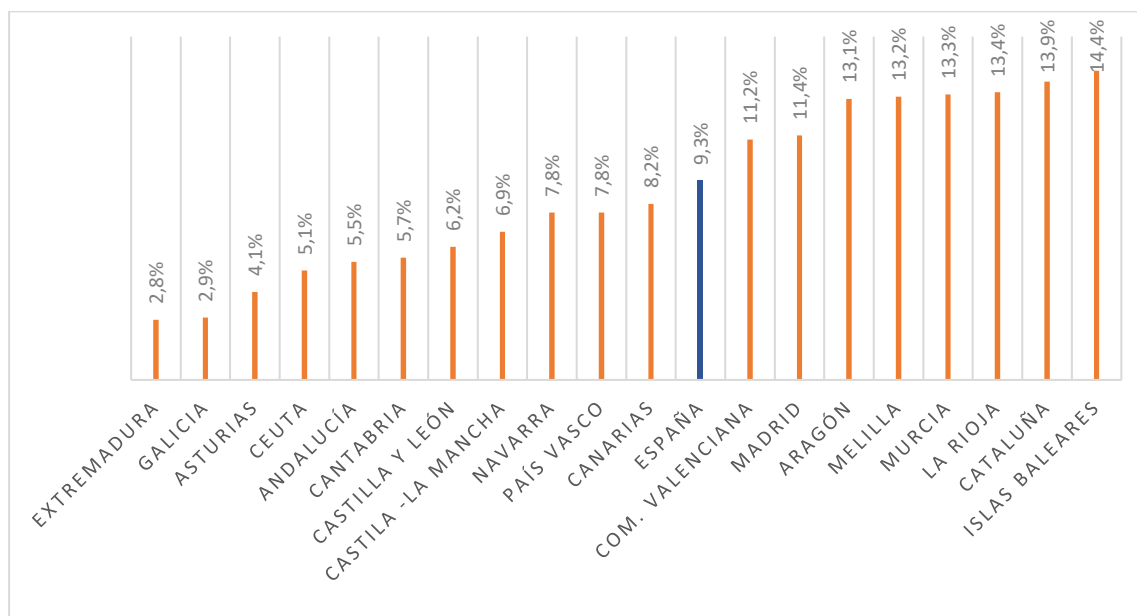
Por otra parte, siendo, probablemente, Ceuta, Melilla y Andalucía las comunidades autónomas que más número de inmigrantes reciben desde África (debido a su proximidad geográfica), resulta también llamativo que el porcentaje de alumnado extranjero tanto de Ceuta como de Andalucía se encuentra considerablemente por debajo de la media española, así como también el porcentaje de Melilla (éste último más de dos puntos por encima de la media española). Centrando la atención, más concretamente, en Ceuta y Melilla, dos ciudades autonómicas que se encuentran muy próximas y situadas en el continente africano, resulta llamativa, la diferencia en los porcentajes de alumnado extranjero, habiendo en Melilla casi tres veces más de estudiantes inmigrantes que en Ceuta.

Finalmente, centrándonos en Castilla y León, Comunidad Autónoma en la cual se desarrolla esta Tesis Doctoral, se focaliza la atención en sus cifras en cuanto a la presencia de *estudiantes extranjeros* para, a continuación, exponerse las medidas propuestas y desarrolladas para la atención de estos estudiantes, lo cual se expondrá en un apartado posterior. Destacar que dicha Comunidad Autónoma tiene un porcentaje de alumnado extranjero más de dos puntos y medio por debajo de la media (6.2% en comparación con la media, 8.8%). A este respecto resulta relevante el hecho de que el porcentaje de la comunidad castellanoleonesa es superior (casi un punto más) que el de Andalucía, teniendo en cuenta la proximidad de esta última con África, y la situación geográfica de Castilla y León en el centro de la Península Ibérica.

Los datos anteriores hacían referencia al curso 2017-2018, ahora bien, ¿qué sucede con estos datos en el curso 2018-2019? Esta información se recoge en la en la Figura 1.4., con la cual, se puede constatar cómo se produce un aumento de medio punto (de 8.8% a 9.3%) en la media española entre ambos cursos, dato que puede llegar a resultar significativo.

Figura 1.4.

Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado por Comunidad Autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2018-2019



Fuente: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2019

Otro de los cambios llamativos a señalar que se producen entre el curso 2017-2018 y el 2018-2019 es que mientras que en el 2017-2018 la Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de alumnado extranjero en el Régimen General de Enseñanzas no Universitarias era Cataluña y la segunda las Islas Baleares, en el curso 2018-2019, la situación cambia, subiendo al primer lugar las Islas Baleares y quedando en un segundo puesto Cataluña.

De la misma manera, sigue siendo significativo que, a pesar de encontrarse ambas físicamente en el continente africano, la situación de Ceuta y Melilla en relación con la presencia de estudiantes extranjeros en sus aulas continúa siendo distinta. Mientras que Ceuta está por debajo de la media española, Melilla está por encima, habiendo una distancia entre ambas ciudades autonómicas de casi 10 puntos.

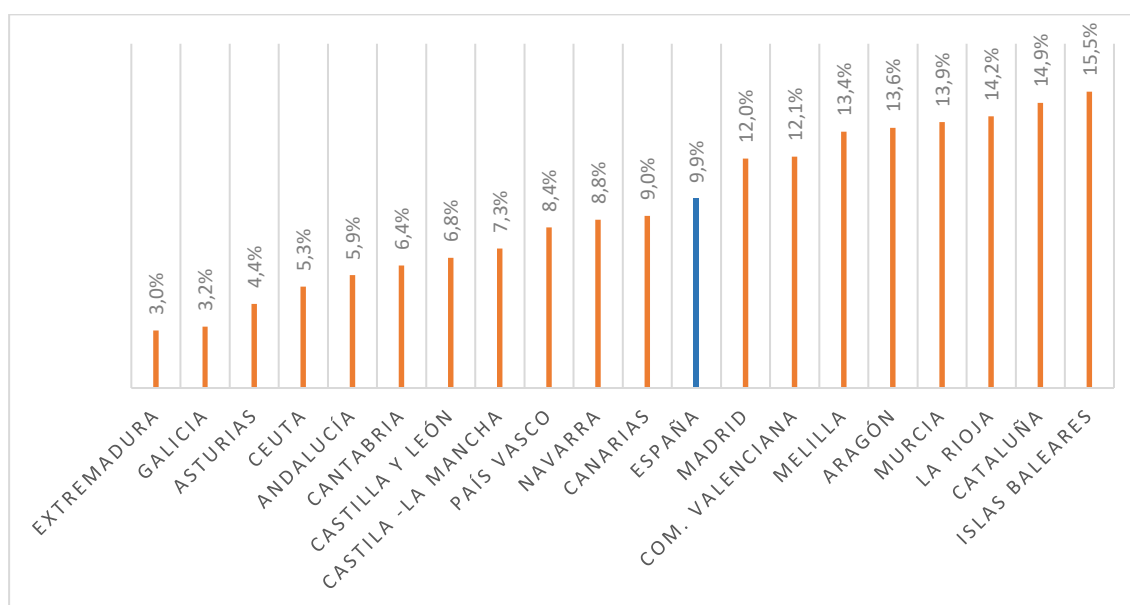
Cabe destacar como autonomías situadas más en el interior del país y, por consiguiente, no tan directamente conectadas con zonas de entrada directa de población migrante, se encuentran

por encima de la media española en relación el porcentaje de alumnado extranjero en el curso 2018-2019. Ese es el caso de las comunidades de Aragón y, especialmente La Rioja, tercera autonomía con mayor porcentaje, después de las Islas Baleares y Cataluña, tal y como se ha señalado anteriormente.

Por último, en relación con la evolución de la presencia de estudiantes extranjeros en las Enseñanzas de Régimen General, deben exponerse los datos del curso académico 2019-2020, tal y como se muestran en la Figura 1.5.

Figura 1.5.

Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado por Comunidad Autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2019-2020



Fuente: (Subdirección General de Información y Publicaciones, 2020)

Al comparar las cifras de estudiantes extranjeros en cada Comunidad Autónoma en los dos últimos cursos de los que se cuenta con datos (2018-2019 y 2019-2020, representados en las Figuras 1.4 y 1.5 respectivamente) se puede observar claramente como, tanto en todas las comunidades autónomas como en la media del país las cifras han aumentado. Dicho aumento, en algunos casos, como por ejemplo el de la media española, es de más de medio punto. Como ya se ha señalado ese es el caso de la media de nuestro país, que pasa del 9,3% en el curso 2018-2019, al 9,9% en el curso siguiente.

Sigue llamando la atención esa diferencia en el porcentaje de alumnado extranjero entre Ceuta (5.3%) y Melilla (13.4%) teniendo en cuenta que, por una parte, se encuentran cerca la una de la otra y, por otra parte, el hecho de que las dos se sitúen en el propio continente africano.

De la misma manera, se considera importante señalar la evolución en la presencia de este colectivo estudiantil en las comunidades autónomas de Navarra y el País Vasco. Tal y como se puede observar al comparar las Figuras 1.4 y 1.5. se puede ver que, si bien el porcentaje de alumnado extranjero en ambas regiones ha aumentado, partiendo además ambas del mismo porcentaje (7.8%), en el caso de la Comunidad Foral de Navarra ha aumentado en un punto entero llegando al 8.8%, en el País Vasco el incremento no ha sido tan notable, con “sólo” medio punto más, alcanzando el 8.4%. Esta diferencia en el crecimiento porcentual de la presencia de este colectivo en las aulas de las diferentes comunidades autónomas resulta llamativa teniendo en cuenta que geográficamente ambas regiones se encuentran muy próximas la una de la otra. Otra diferencia por señalar en el crecimiento en porcentaje de la presencia de alumnado extranjero en las comunidades autónomas es la existente entre la Comunidad de Madrid y la Comunidad Valenciana. En el caso de la capital española, el porcentaje ha subido en un año en seis décimas (del 11.4 al 12%), mientras que en la Comunidad Valenciana la subida en el porcentaje es de casi un punto entero (del 11.2 al 12.1%).

Pero, no sólo es importante conocer la distribución de este colectivo estudiantil en función de las comunidades autónomas, sino que resulta de especial interés comprender en qué tipo de centros se escolariza más este colectivo de estudiantes, tal y como se recoge en la Tabla 1.2. aludiendo al curso 2016-2017.

Tabla 1.2.a

Distribución del alumnado extranjero por titularidad del centro. Curso 2016-17. (1/2)

	% Centros públicos	% Ens. concertada	% Ens. privada
TOTAL	79.5	14.8	5.7
Andalucía	82.9	7.9	9.2
Aragón	80.7	16.9	2.3
Principado de Asturias	80.0	16.8	3.2
Comunidad Balear	75.2	17.3	7.5
Canarias	84.0	6.3	9.7
Cantabria	72.9	26	1.1
Castilla y León	81.1	17.9	1
Castilla-La Mancha	90.4	8.7	0.9
Cataluña	78.4	15.5	6.0

Tabla 1.2.b.*Distribución del alumnado extranjero por titularidad del centro. Curso 2016-17. (2/2)*

	% Centros públicos	% Ens. concertada	% Ens. privada
TOTAL	79.5	14.8	5.7
Comunidad Valenciana	81.5	12	6.6
Extremadura	90.5	9	0.5
Galicia	80.5	17.3	2.2
Madrid	73.9	18.5	7.5
Murcia	87.8	10.3	1.8
Navarra	84.0	15.6	0.4
País Vasco	68.0	31.5	0.5
La Rioja	79.7	19.7	0.6
Ceuta	88.1	11.9	0.0
Melilla	95.7	4.3	0.0

Fuente: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2018

Como se puede apreciar en la Tabla 1.2., en todas las comunidades autónomas (incluyendo Ceuta y Melilla) existe una clara preferencia (independientemente de los motivos) por los centros de titularidad pública. Si bien es cierto, el porcentaje varía considerablemente de unas regiones españolas a otras. Ese es el caso de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, con porcentajes por encima del 88 % de estudiantes extranjeros que escogen centros públicos, mientras que, las comunidades de País Vasco y Cantabria tienen los porcentajes más bajos de todas las comunidades autónomas (68 y 72.9% respectivamente).

Por otra parte, se puede observar en la misma tabla, que la enseñanza privada no concertada es, de las tres, la opción menos escogida por este colectivo en todas las comunidades autónomas, llegando a ser una opción no seleccionada por este colectivo en Ceuta y Melilla.

Si bien, estos datos para el curso 2017-2018 se recogen en la Tabla 1.3. en este caso cabe destacar que, mientras que en el curso 2016-2017 el 79.5% del alumnado extranjero cursaba sus estudios en centros de titularidad pública, en el curso siguiente ese porcentaje descendió casi un punto, hasta el 78.7. Por otra parte, en el caso de la enseñanza concertada, el cambio (del total) de un curso académico es de tan sólo una décima más. Por último, en relación con la enseñanza privada no concertada, el porcentaje total de estudiante extranjero asciende, pasando del 5.7% en el curso 2016-2017 al 6.4% en el curso académico siguiente.

Tabla 1.3.*Distribución del alumnado extranjero por titularidad del centro. Curso 2017-18.*

	% Centros públicos	% Ens. concertada	% Ens. privada
TOTAL	78.7	14.9	6.4
Andalucía	82.1	8.4	9.6
Aragón	80.5	17.6	1.9
Principado de Asturias	80.3	16.5	3.2
Comunidad Balear	73.0	17.7	9.3
Canarias	83.7	7.2	9.1
Cantabria	72.1	26.9	1
Castilla y León	80.7	18.2	1
Castilla-La Mancha	90.5	8.3	1.3
Cataluña	77.5	15.9	6.6
Comunidad Valenciana	80.0	10.9	9.1
Extremadura	89.9	9.4	0.6
Galicia	79.6	17.7	2.7
Madrid	73.0	18.8	8.1
Murcia	87.5	10.2	2.3
Navarra	84.6	15	0.4
País Vasco	67.8	31.7	0.5
La Rioja	79.4	19.7	0.9
Ceuta	96.5	3.5	0.0
Melilla	98.1	1.9	0.0

Fuente: (Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2019)

Siguiendo con la presentación de estos datos, finalmente se expondrán los datos relacionados con la distribución del alumnado extranjero matriculado en función de la titularidad de los centros educativos pertenecientes a las Enseñanzas de Régimen General no universitarias en el curso académico 2018-2019.

Tabla 1.4.*Distribución del alumnado extranjero por titularidad del centro. Curso 2018-19.*

	% Centros públicos	% Ens. concertada	% Ens. privada
TOTAL	78,5	14,8	6,7
Andalucía	82,2	8,4	9,4
Aragón	80,6	16,3	3,1
Principado de Asturias	80,5	16,9	2,6
Comunidad Balear	71,4	18,5	10,1
Canarias	84,3	6,6	9,1
Cantabria	69,4	29,6	1
Castilla y León	82,1	17	0,8
Castilla-La Mancha	90,5	7,9	1,6
Cataluña	77,2	16,1	6,8
Comunidad Valenciana	79,9	10,8	9,3
Extremadura	89,1	10,1	0,9
Galicia	78,3	18,2	3,5
Madrid	72,8	18,6	8,6
Murcia	88,2	9,7	2,1
Navarra	85,7	13,8	0,5
País Vasco	66,9	32,5	0,6
La Rioja	80	19	1
Ceuta	90,7	9,2	0,1
Melilla	95,6	4	0,4

Fuente: Subdirección General de Información y Publicaciones, 2020

En relación con los datos expuestos en la Tabla 1.4. cabe destacar como en Ceuta y Melilla ya aparecen datos de centros de enseñanza privada no concertada.

Para finalizar con la presentación de datos objetivos sobre la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas españolas, su distribución en función de la Comunidad Autónoma y de la titularidad de los centros, es imprescindible conocer la procedencia de este colectivo, lo cual ya puede indicar algunas de sus características (lengua materna, costumbres, características culturales, etc.). Así, revisando, datos gubernamentales (Subdirección General de Información y Publicaciones, 2020), se puede observar, que, en lo que se refiere a la media en España, las tres zonas geográficas con mayores porcentajes de procedencia de los estudiantes extranjeros son, de menor a mayor, la Unión Europea (con un 26.8%), América (27.4%) y, finalmente, África (con casi un 29.9%). Por otra parte, del resto del continente europeo procede menos del 5% de los

estudiantes extranjeros (4.9%), mientras que de Asia y Oceanía existe un porcentaje del 10.6%. De estos datos hay que resaltar, un dato que resulta obvio, el hecho de que muy por encima del 75% de los estudiantes extranjeros presentes en las aulas de Ceuta y Melilla proceden del continente africano, suceso perfectamente entendible teniendo en cuenta la localización geográfica de ambas ciudades autónomas.

Centrando la atención en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, de acuerdo con las mismas fuentes gubernamentales, se pueden apreciar valores muy similares a los de la media española, con cifras ligeramente superiores tanto en el caso de los estudiantes procedentes de la Unión Europea como de América. Estos datos resultan especialmente llamativos, teniendo en cuenta la localización geográfica de la comunidad castellanoleonesa (una región de carácter totalmente interior), si bien es verdad, limita al oeste con Portugal y tres de sus provincias se encuentran a apenas dos horas de la capital española, Madrid, lo que facilita en gran medida la llegada de este colectivo a la citada Comunidad Autónoma.

El análisis efectuado sobre la inmigración en España lleva a concluir que, no podemos ver las migraciones, tanto interiores como exteriores, como meros movimientos de grupos numerosos de personas, más bien todo lo contrario, ya que “la inmigración es un fenómeno complejo por sus importantes implicaciones a múltiples niveles: económico, demográfico, social, político o cultural; pero destacan las vertientes social y cultural por sus implicaciones más directas con el ámbito educativo” (Valle, Baelo Álvarez, y Arias Gago, 2013, p. 68). Así, dado el porcentaje de estudiantes inmigrantes en las aulas españolas es preciso ahondar en las medidas que se llevan a cabo para su atención.

1.3. Medidas Para La Atención A La Escolarización Del Alumnado Extranjero

La atención al alumnado extranjero está centrada en todos los países de la Unión Europea (U.E.) en la adquisición del idioma como factor clave para lograr la inclusión social y educativa (EURYDICE, 2009). Si bien estas medidas son necesarias, resultan insuficientes para la atención de este colectivo. No obstante, las medidas para la adquisición del idioma no son las únicas y exclusivas, sino que se llevan a cabo otra serie de medidas de apoyo escolar y social, lo que lleva a definir las como muy diversas. En este sentido, como se ha mencionado las medidas lingüísticas no son exclusivas, por lo que se pueden establecer cuatro aspectos fundamentales para la solución de problemas de acuerdo con Valle et al. (2013): (1) compensar las deficiencias lingüísticas que sufre el alumnado extranjero, (2) contrarrestar los desfases académicos, (3) mejorar la relación familia/centro, (4) tratar de reducir la ratio profesor/alumno. Ejemplos de estos objetivos

fundamentales serían, tal y como exponen estos mismos autores, el hecho de que la mayoría de los países publican información sobre el sistema escolar en las lenguas maternas de las familias inmigrantes, teniendo en cuenta también que aproximadamente en la mitad de los países, las autoridades educativas nacionales o de más alto nivel son las encargadas de este tipo de publicaciones.

Por otra parte, si bien se fomenta el uso de intérpretes, rara vez es considerado por todos los implicados como un derecho legal; además, el personal específico para la acogida y la orientación de los alumnos extranjeros suele ser profesorado y raramente se trata de profesionales especialmente formados, entre otros objetivos, para acompañar a estos estudiantes en sus primeros meses como parte del sistema educativo español, sin contar en la mayoría de ocasiones con una organización sólida y claramente establecida que se ponga en marcha con la llegada de este alumnado a los centros educativos.

Partiendo de las medidas propuestas por la U.E., en el contexto nacional se han puesto en marcha diversas medidas en función de las competencias que cada Comunidad Autónoma tiene al respecto. Así, en Castilla y León, se cuenta con distintos Programas Institucionales de Intervención Educativa con inmigrantes (Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, entre otras normas autonómicas), a través de los cuales se intenta compartir con familias y alumnos inmigrantes información referente a la oferta educativa, sobre los servicios y programas educativos, a la vez que, orientación sobre el sistema educativo de nuestro país.

Todas las medidas que se llevan a cabo vienen motivadas por la propia legislación del país, por tanto, a continuación, se valora y examina con más detenimiento la legislación, a nivel nacional y regional, en la que se exponen los aspectos más importantes a tener en cuenta y aplicar para así asegurar una educación e integración de calidad para los estudiantes extranjeros presentes en las aulas españolas, aspecto que supondrá un punto de entrada para la elaboración de medidas específicas.

1.3.1. Atención A La Diversidad: Alumnado Inmigrante. Legislación A Nivel Nacional Y Autonómico.

A lo largo de este apartado se expondrán y valorarán aquellos documentos legislativos españoles más relacionados con la atención de los estudiantes extranjeros. Así, tal y como se muestra en la Figura 1.6., se profundizará en las principales leyes, Reales Decretos, Decretos y Órdenes educativas que integran aspectos relevantes sobre la atención de estos estudiantes.

Figura 1. 6.

Resumen de legislación centrada en la atención al alumnado inmigrante a nivel nacional y autonómico

Leyes Orgánicas
<ul style="list-style-type: none">• Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa• Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares• Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación• Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo• Ley 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social• Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación• Ley Orgánica 2/2006, de Educación, de 3 de mayo• Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa• Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la L.O.E.
Reales Decretos y Órdenes (nacional)
<ul style="list-style-type: none">• RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria• RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato• Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato
Legislación autonómica
<ul style="list-style-type: none">• Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León• Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco de gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León• ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León• I y II Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León• Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías• Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar• Plan de Orientación Educativa

Si bien, todas las leyes recogidas en la figura anterior son relevantes a nivel educativo, antes de entrar a valorar cualquier tipo de ley o decreto educativo, es imprescindible exponer primero lo que establece la conocida como “ley de leyes” o, en otras palabras, *La Constitución Española*. Por

ello, en primer lugar, se tendrá en cuenta lo que destaca esta ley en relación con el alumnado extranjero para, posteriormente, constatar como el resto de leyes lo integran en sus postulados.

1.3.1.1. La Constitución Española (1978).

La Constitución Española conforma la base del resto de documentos legislativos del territorio nacional. Es reseñable su relevancia en los derechos y deberes de las personas, específicamente en su artículo 10, en el que se establecen los derechos y libertades fundamentales, mientras que en el artículo 13 instauro los derechos de los ciudadanos extranjeros. Centrando la atención en el ámbito educativo es destacable el artículo 27, reservado al derecho a la educación.

Más concretamente, en los artículos anteriormente mencionados de este documento legislativo elaborado por el Gobierno de España (1978) se establece lo siguiente:

En cuanto al artículo 10, en él se establece que toda persona tiene dignidad y derechos inherentes e inviolables, así como también el compromiso de la interpretación de los derechos y fundamentales junto a las libertades de acuerdo con “la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España” (p.5).

De la misma manera, en lo que se refiere al artículo 13, se hace referencia a los derechos y libertades del colectivo extranjero en el territorio español, prestando especial atención a los aspectos relacionados con la extradición de estas personas y de su derecho de asilo.

Por último, mención especial merece el artículo 27 de la Constitución Española, en el cual se organizan los aspectos básicos de la educación. A este respecto, debe destacarse como se resalta, entre otros, el derecho de todos a la educación, la libertad de enseñanza, la obligación de las Administraciones Públicas de responder al derecho a la educación y la necesidad de contar con una inspección periódica de los centros educativos para asegurar que éstos ofrezcan una educación de calidad y reúnan los requisitos necesarios instaurados por las leyes. Para finalizar, en relación con el artículo 27 cabe señalar que constituye la enseñanza básica como obligatoria y gratuita. No obstante, aunque no se hace referencia directa a los estudiantes extranjeros, la información recogida en este artículo parece entrever que estos también tienen este derecho, si bien, es preciso revisar la legislación en materia de inmigración para afirmar o no esta idea.

1.3.1.2. Leyes De Inmigración.

Una vez consideradas las bases establecidas por la Constitución, es necesario conocer las leyes que abordan la inmigración. En este sentido, a continuación, se revisan y valoran los aspectos más importantes expuestos en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades

de los extranjeros en España y su integración social, y, especialmente la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, al ser una reforma de la anterior.

En ambas leyes, si bien hay aspectos de gran importancia, por la temática sobre la que ahonda la presente tesis, resulta especialmente relevante lo que expone en relación con la educación de los estudiantes extranjeros, tal y como hace su artículo 9 (tras la reforma del 2009). Así, en dicho artículo de la Ley Orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social., 2000; Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social., 2009), se establece que los extranjeros menores de dieciséis años tienen, no sólo el derecho, sino también el deber a la educación, básica, obligatoria y gratuita; de la misma manera en caso de alcanzar la mayoría de edad podrán seguir en sus estudios hasta la finalización del curso escolar. Siguiendo esta enumeración de derechos y libertades, entre éstos se encuentra el acceso al sistema público de ayudas y becas en las mismas condiciones que los jóvenes españoles.

Pero, en este artículo en concreto, no sólo se hace referencia a los derechos y deberes de los menores extranjeros, en relación con la educación, sino que “obliga” o responsabiliza a los extranjeros residentes en España con menores a su cargo a escolarizarlos de acuerdo a su edad, competencias, y acreditarla en la manera en la que las autoridades competentes les solicite.

Para finalizar, con este artículo en particular y estas leyes de inmigración anteriormente mencionadas, no se debe olvidar que, en éstas, el Gobierno español garantiza que pondrá todos los medios a su disposición con el objetivo de que mediante la escolarización se consiga mejorar la integración de este colectivo estudiantil.

Como resumen, en relación con este artículo relacionado con la escolarización de los menores extranjeros, y de los estudios postobligatorios para aquellos que sean mayores de edad, así como sus deberes y derechos en relación a la misma, cabe destacar que, según se aprecia, al menos a este respecto, se sitúa a este colectivo a un nivel muy similar, cuando no igual, al de los estudiantes nacionales en cuanto a derechos y deberes relacionados con el ámbito educativo.

Por lo tanto, y tal y como se ha intentado plasmar en los párrafos anteriores, queda establecido de manera explícita, la educación para los menores inmigrantes, no sólo como derecho sino también como deber.

Una vez, resaltados aquellos aspectos más importantes para los estudiantes inmigrantes en nuestro sistema educativo, desde la legislación no educativa, se pasan a valorar y examinar las leyes

educativas españolas con el objetivo de considerar los pasos que se han ido dando para conseguir que todos los estudiantes de las aulas españolas puedan tener a su alcance una educación de calidad y personalizada, independientemente de su lugar de procedencia, raza, creencias, religión, costumbres, etc.

1.3.1.3. Leyes Educativas Españolas Y El Alumnado Extranjero.

Antes de centrar la atención en la normativa legal más reciente es importante hacer referencia a que, previa a la Constitución del 78, en España ya contábamos con una ley de educación, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Dicha ley en su artículo 2 establece que “los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional del primer grado de forma gratuita” (Gobierno de España, 1970, p. 3). De la misma manera, en el capítulo VI, “Modalidades de enseñanza”, más concretamente en el artículo 48, se afirma que “se establecerán cursos especiales para extranjeros, que permitan a éstos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española” (p. 8). Por lo tanto, si bien es imprescindible constatar y reconocer la importancia de la Constitución española, no se puede olvidar que, ya antes de esta, se establecían las bases para garantizar una educación de calidad para los estudiantes extranjeros y en unas condiciones lo más parecidas a las de sus pares nativos.

Una vez establecidos ambos aspectos, a continuación, es imprescindible conocer los pasos que la administración (tanto nacional como autonómica) da para continuar en su ayuda al colectivo estudiantil inmigrante. Así, la primera ley de educación que merece ser nombrada es la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (L.O.D.E.). Si bien, es cierto, 5 años antes se elaboró la *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*, pero, en su momento, el Partido Socialista Obrero Español (P.S.O.E.) la recurrió por, en su opinión, no respetar el espíritu de la Constitución, y tras varios intentos de revisarla y cambiar aquellos aspectos que la oposición peor valoraba, la ley no llegó a entrar en vigor, por ello, no se considera en el estudio normativo que en este apartado se lleva a cabo.

Fijando de nuevo la atención en la L.O.D.E., en su artículo 1, hace referencia al derecho de los extranjeros residentes en el territorio nacional español a recibir una educación de las mismas características que la dirigida a los estudiantes españoles (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985), por lo que esta ley tiene en cuenta a este colectivo de estudiante, con los mismos derechos y deberes que los estudiante con nacionalidad española.

Otra ley educativa elaborada y aprobada durante el gobierno de Felipe González fue la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*, más conocida como

L.O.G.S.E. Esta es la Ley que dio más independencia y libertad a las comunidades autónomas de tal manera que, se les da mayor autonomía para redactar una parte muy importante de los contenidos educativos. Se adapta a un modelo más tecnológico en la educación, y amplía la escolaridad obligatoria a los 16 años. En este sentido, introduce la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O). Desde el punto de vista de la educación a los residentes de origen extranjero en España no supone ninguna variación con lo anteriormente expuesto.

Doce años más tarde, en 2002, llega la ley educativa promulgada durante el gobierno de José María Aznar con el Partido Popular, la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (L.O.C.E.). Esta ley que pretendía cambiar aspectos muy importantes del sistema educativo con el fin, según el propio gobierno, de mejorar la educación en nuestro país, llegó muy tarde, durante la segunda mitad de su segundo mandato. Lo que supuso, que dos años más tarde, cuando se produjo cambio de gobierno (ganó el P.S.O.E. y José Luis Rodríguez Zapatero pasó a ser presidente del Gobierno), una de las primeras medidas que el nuevo gobierno llevó a cabo fue la paralización de la L.O.C.E. de tal manera que nunca llegó realmente a ponerse en práctica. Aunque sí que merece la pena destacar algunas frases en las que se hace referencia a la educación y atención a los estudiantes de origen extranjero. De esta manera, ya en la “Exposición de motivos” de la Ley se afirma que, en el concepto “de necesidades educativas específicas” se incluyen también a los estudiantes extranjeros ya que, si bien no sufren ningún tipo de discapacidad psicológica, física, etc., sí que es verdad que tienen, o pueden tener, una serie de “hándicaps” que les puede dificultar en una medida muy considerable su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también su integración en las aulas españolas. Con esta acción, lo que se pretende es garantizar que todos aquellos estudiantes que se incorporen al sistema educativo español puedan recibir una educación y formación lo más ajustada posible a sus necesidades y circunstancias.

Más adelante, en el capítulo VII, que se centra en la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, más concretamente en su Sección 2.a., recoge aquellos aspectos relacionados con los estudiantes extranjeros afirmando en el artículo 42 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), concretamente en su punto 4, que este colectivo estudiantil cuenta tanto con los mismos derechos como con los mismos deberes que los jóvenes españoles, resaltando que el propio hecho de su escolarización ya supone una aceptación, por parte de estos estudiantes, de las normas generales y de convivencia de los centros de los que pasan a formar parte. Éste, es un aspecto que resulta especialmente reseñable, ya que, si bien es imprescindible que los estudiantes tengan derechos, es igual de importante saber que, una vez que un menor en edad de estudiar es escolarizado en un centro educativo, este mismo hecho supone la conformidad, o cuanto menos la aceptación, de sus normas.

Pero, en esta ley, no sólo se hace referencia a los derechos y deberes de los estudiantes, sino que, además, garantiza que las Administraciones educativas tendrán como obligación no sólo avalar una educación de calidad y gratuita para los estudiantes inmigrantes, sino también, poner en marcha los programas necesarios para contrarrestar las carencias que puedan tener como consecuencia de su desconocimiento del lenguaje o de sus anteriores estudios. De la misma manera, se busca, por una parte, asegurar la atención educativa e integración de estos jóvenes y, por otra parte, la ayuda a sus familias de manera que puedan ser asesorados en relación a sus derechos, oportunidades y deberes relacionados con formar parte del sistema educativo español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

Tal y como se plasma en las anteriores líneas de esta Tesis, en la ley educativa del 2002, se establecen aspectos de gran importancia para garantizar la educación e integración de los estudiantes extranjeros, ya que, en ese momento es cuando se está produciendo un aumento de esta población. Tal es así que en el curso académico 2001-02 España contaba, en total con 223.701 estudiantes extranjeros en sus aulas (Subdirección General de Información y Publicaciones, 2007), en otras palabras se había multiplicado por más de ocho el número de jóvenes de procedencia extranjera en las aulas españolas. Debido a este aumento tan importante en esta cifra se hizo imprescindible la puesta en marcha de nuevas medidas para facilitar el proceso no sólo a este colectivo sino también a sus familias.

Cuatro años más tarde, ya bajo el gobierno del P.S.O.E. al frente del cual se encontraba José Luis Zapatero, se aprobó la *Ley Orgánica 2/2006, de Educación, de 3 de mayo* (L.O.E.). En su disposición adicional decimonovena se establece que todo lo relacionado con la escolarización de estos estudiantes, así como la consecución de ayudas o becas se llevará a cabo de acuerdo con la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social*, modificada por la *Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre*, a la vez que, cualquier normativa desarrollada a partir de ambas leyes (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Pero, en esta ley, no sólo se hace referencia a los alumnos de origen inmigrante en sus disposiciones adicionales. De manera mucho más concreta y específica, en los artículos 80 y 81, dentro del Capítulo II “Compensación de las desigualdades en educación” se abordan elementos de interés para el citado colectivo.

Así, concretamente, el artículo 80 de la L.O.E., se centra en los principios relacionados con la presencia de estudiantes extranjeros, más concretamente con las políticas y medidas compensatorias a poner en marcha con el fin de ayudar a este colectivo a superar aquellos factores económicos, culturales, étnicos, sociales o de cualquier naturaleza. De la misma manera, en este

mismo artículo se señala que la responsabilidad de poner en marcha dichas políticas recae sobre el Estado (a nivel nacional) y las Comunidades Autónomas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Los mismos pasos son dados en el artículo siguiente (art.81) en relación a la escolarización de estos jóvenes, garantizando que las Administraciones públicas darán los pasos necesarios para garantizar una plaza educativa a todos y cada uno de aquellos que la soliciten, y, simultáneamente facilitar los recursos (tanto materiales como humanos) necesarios para compensar las situaciones de desigualdad en las que éstos puedan encontrarse.

En definitiva, con estos artículos, lo que busca el Gobierno es que los estudiantes inmigrantes se encuentren en igualdad de condiciones (o lo más próximo posible a una igualdad) que les permitan alcanzar los objetivos educativos establecidos a alcanzar al finalizar la etapa educativa obligatoria en España.

De esta manera se intenta poner garantías adicionales para que todos aquellos alumnos que presentan necesidades educativas específicas; entre los cuales se encuentran los alumnos extranjeros, a su derecho a la enseñanza y a una educación de calidad y, en caso de que así lo necesiten, se puedan poner en marcha las medidas de educación compensatoria que sean positivas para dicho colectivo de estudiantes.

En resumen, en esta ley se extienden los derechos de los españoles (escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio), al alumnado extranjero, con el único límite de lo dispuesto en la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social*, modificada por la *Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre*, así como la obligación de las administraciones educativas de promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana, de las otras lenguas cooficiales y los elementos básicos de la cultura, para facilitar la integración de las personas inmigrantes (Valle et al., 2013).

Para continuar el análisis sobre las leyes educativas españolas y las referencias que en ellas se hace al colectivo de alumnos extranjeros, es imprescindible nombrar la que, al menos hasta ahora, es la penúltima ley educativa en nuestro país. Es la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (L.O.M.C.E.) aprobada bajo el gobierno de Mariano Rajoy. Más conocida como la “Ley Wert” (en referencia al que por el aquel entonces era el Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert hasta el 24 de junio de 2015). Realmente esta ley es una reforma de la ley anterior, por lo que existen determinados apartados que no sufren ninguna modificación mientras que otras sí. En cuanto a lo que afecta de manera más directa a los alumnos extranjeros cabe destacar el artículo 79, dentro de la Sección IV *Alumnado con dificultades específicas del aprendizaje*, el cual expone los mismos aspectos en relación con las medidas de escolarización y

atención. En este caso, es destacable como hace especial hincapié en que “la identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 39).

Continuando con la revisión de legislación educativa española en orden cronológico, es imprescindible valorar y evaluar el resto de normativa a nivel nacional. A este respecto, en lo que se refiere al periodo de educación obligatoria en España (Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) los documentos legislativos a nivel nacional que desarrollan la L.O.E. y la L.O.M.C.E. son los siguientes: *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, y finalmente, *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*.

El primero de ellos, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, si bien no se hace referencia explícita al alumnado extranjero sí que se hace referencia a ellos de manera implícita en el artículo 14, en el cual, a grandes rasgos, se repite lo ya establecido en las dos últimas leyes educativas (*la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*), haciendo referencia a la inclusión y normalización. Así, remarca “los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 11).

Por otra parte, en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, no se aprecia nada nuevo ni implícita ni explícitamente, y lo mismo pasa con la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*; es decir, en ninguna se establecen aspectos de trabajo específico para el alumnado extranjero.

Como conclusión, se tiene que hacer referencia a la última ley educativa aprobada a nivel nacional, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. A este respecto resulta fundamental señalar como queda redefinido el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo como aquellos

alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del

desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, p. 42).

De la misma manera resulta importante señalar que, a lo largo de toda la ley se hacen distintas referencias a la importancia de partir de una perspectiva inclusiva de la educación, impulsando todos aquellos recursos que los estudiantes puedan necesitar por motivos, entre otros, de vulnerabilidad socioeducativa y/o cultural, entre los cuales se pueden encontrar los menores procedentes de otros países.

Una vez revisada la normativa educativa aprobada a nivel nacional, y cómo se refleja la atención al alumnado extranjero en éstas, a continuación, se pasan a examinar aquellos documentos legislativos elaborados por la Administración Autónoma de Castilla y León, con la finalidad de corroborar la información que en ellas se recoge sobre el alumnado extranjero.

1.3.1.4. Normativa A Nivel Autonómico. Castilla Y León.

Conocida la normativa nacional es preciso acotar la situación a nivel autonómico, en este caso, en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, ya que es la Comunidad sobre la que se desarrolla la presente Tesis Doctoral. Así, a continuación, se detalla la normativa (Decretos, Órdenes y Resoluciones) en la que se enmarcan las actuaciones de atención a los alumnos, en general, y al colectivo extranjero, en particular, en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Por ende, se focalizará la atención en la enseñanza básica obligatoria, las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, tal y como se mostró anteriormente a nivel nacional.

Abordar la normativa de Castilla y León en educación desde el colectivo estudiantil lleva a detenerse, en primer lugar, en el *Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León*, junto con las modificaciones recogidas en la disposición final primera del *Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco de gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León*. En lo que se refiere al presente decreto es importante tener en cuenta como el Título I establece los:

derechos y deberes de los alumnos y participación y compromisos de las familias en el proceso educativo”. De esta manera en el Capítulo I, en su artículo 4, reservado para los principios generales, se afirma que “todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones, en su forma de ejercicio, que las derivadas de su edad, desarrollo madurativo y del nivel que estén cursando (Consejería de Educación de Castilla y León, 2007, 2014, p. 4).

Así, explícitamente se instituye como los niños y adolescentes residentes en el territorio tienen los mismos derechos sin que pueda, ni deba afectar, el país de procedencia, la raza, o la lengua materna. En esta misma línea, en el Capítulo II se instauran los derechos de todos los alumnos, tales como el derecho a una educación integral, a ser respetado, a participar en la vida del centro y el derecho a la protección social. Todo ello implica aspectos tan importantes como, la educación en el respeto a los derechos y libertades básicas, desarrollo de competencias y conocimientos que faciliten la inclusión no sólo personal sino también social y laboral. Otros de los derechos que se establecen en este capítulo es la orientación profesional, escolar y personal para facilitar a los estudiantes la toma de decisiones, partiendo siempre de una educación emocional, junto con formación moral y ética, que fomente la creación de relaciones interpersonales sanas para los sujetos. Otro aspecto fundamental, que recoge esta normativa, alude a la protección que en todo momento se garantiza al alumnado contra cualquier tipo de agresión, el respeto a la libertad de conciencia y convicciones religiosas, ideológicas en un ambiente de convivencia y en condiciones correctas tanto de higiene y seguridad. Además, en todo momento se promete la confidencialidad de los datos personales de los estudiantes (*Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León., 2007, Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco de gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León*).

A lo largo de este mismo decreto se hace referencia a la necesidad de que todos los implicados en el proceso educativo (no sólo profesores y alumnos, sino también padres y demás familiares que estén en contacto habitual con los alumnos) de participar en la vida del centro y así facilitar la integración de los estudiantes en los centros educativos, algo que se vuelve especialmente imprescindible en el caso de los alumnos extranjeros. De la misma manera se presta especial atención a la necesidad de un coordinador de convivencia. En relación a la convivencia en los centros educativos, las modificaciones establecidas por el *Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan*

enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León, apunta, en su artículo 27, a la necesidad de la elaboración por parte de los colegios de Planes de Convivencia en los

que incorporarán a la programación general anual. Este plan recogerá todas las actividades que se programen para fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes del alumnado y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. (Consejería de Educación de Castilla y León, 2014, p. 13)

Mediante este artículo se muestra cómo, progresivamente planes de esta naturaleza, y figuras como la de su coordinador, van desarrollándose en las aulas españolas debido al aumento de casos de *bullying* escolar y de conflictos, tanto entre alumnos, como entre alumnos y profesores.

Para finalizar el estudio de este decreto, cabe destacar como en la disposición adicional primera se establece que:

en los centros públicos que impartan sólo enseñanzas de educación infantil, los que sean específicos de educación especial y los que impartan enseñanzas de adultos y de régimen especial el contenido de este Decreto se desarrollará de acuerdo con las características específicas de su alumnado (Consejería de Educación de Castilla y León, 2014, p. 23).

De nuevo, en este apartado del decreto, se sigue poniendo de manifiesto la importancia de atender a las necesidades y cualidades propias de cada alumno intentando dar una educación lo más personalizada y adaptada a la situación del colectivo estudiantil, un aspecto especialmente importante para el colectivo extranjero en el sistema educativo de nuestro país y, más concretamente, de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Continuando con el examen de la normativa autonómica educativa relacionada con los estudiantes de origen extranjero, cabe resaltar lo que se refiere a la *Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, en la cual, no aparece ninguna referencia explícita a la presencia de un considerable número de alumnos extranjeros en los centros educativos de la Comunidad Autónoma castellanoleonesa. Aun así, sí que hace referencia a medidas generales y ordinarias de atención a la diversidad, entre las cuales cabe destacar la acción tutorial, actuaciones preventivas y de detección de dificultades de aprendizaje dirigidas a todo el alumnado, los planes de acogida, entendiendo estos como “el conjunto de actuaciones diseñadas y planificadas que deben llevar a cabo los centros docentes en los momentos iniciales de incorporación del alumnado a la

etapa” (Consejería de Educación de Castilla y León, 2015, p. 20), los pasos a tomar para el control y prevención del absentismo escolar, entre otros. A su vez, se prevén medidas especializadas y extraordinarias de atención a la diversidad, entre las que se resaltan (por estar especialmente dirigidas al colectivo extranjero en los centros educativos) la atención educativa específica para el alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo y presente graves carencias en lengua castellana. En este sentido, se establece la posibilidad de la escolarización en un curso inferior al que corresponda por edad para aquellos estudiantes que se escolaricen tardíamente en el sistema educativo y presenten un desfase curricular de dos o más cursos.

Para finalizar la revisión de documentos legislativos, llevada a cabo a lo largo de este apartado, se pasará a analizar los *Planes Marco de Atención Educativa a la Diversidad* para nuestra Comunidad Autónoma, en la cual, nos encontramos con dos (I y II), junto al *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*, el *Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar* y el *Plan de Orientación Educativa*.

En lo que se refiere al *I Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León* cabe destacar que, partiendo de este documento, se elaboran los planes específicos de Atención a la Diversidad, entre los que se encuentra el dedicado al alumnado extranjero y de minorías, orientación educativa y el absentismo escolar.

Por otra parte, ya en la introducción se hace una afirmación que merece tenerse en cuenta, no sólo en lo que se refiere a este documento y la educación a los alumnos extranjeros, sino también en la educación en general:

a partir del reconocimiento de la diversidad como hecho universal y necesario, se interpreta la planificación de la diversidad en el ámbito educativo como factor fundamental para favorecer una enseñanza personalizada y para incrementar el carácter enriquecedor de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa en general, y del alumnado en particular, dentro de un marco de pleno respeto a sus diferencias. (Consejería de Educación de Castilla y León, 2003, p. 4)

Esta afirmación debe ser la base de la educación en general, y no sólo de lo que se puede considerar atención a la diversidad o, en otras palabras, sólo dirigido a unos pocos que, por sus características requieran de unos recursos y ayudas adicionales para alcanzar el currículo ordinario o una adaptación del mismo. Si bien, la relevancia de esta idea en este trabajo lleva a una consideración más profunda de la misma, por ello, será desarrollada en mayor profundidad durante el capítulo 2 dedicado a la *Educación Intercultural*.

Continuando con el plan castellanoleonés de atención educativa a la diversidad, centrando la atención en su justificación, en este informe se argumenta la necesidad de estas medidas de atención a la diversidad por el hecho de que el alumnado extranjero constituye un colectivo en situación de riesgo, teniendo en cuenta su trayectoria educativa. Es más, el 47 % del alumnado extranjero presenta necesidades de compensación educativa de algún tipo, lo que remarca la necesidad de atención, a lo cual, hay que sumar que el 10 % se incorpora al sistema educativo sin conocimiento del Castellano (Consejería de Educación de Castilla y León, 2003).

Centrando la atención en aspectos más específicos del Plan Marco, mención especial merecen los objetivos establecidos para la atención al colectivo extranjero en los centros educativos de Castilla León, entre los cuales se encuentran promesas tan importantes como la de “garantizar una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno” (p. 36), así como “compensar los posibles desfases curriculares del alumnado extranjero y del alumnado en desventaja social y cultural” (p. 36). No solo esto, sino que, la Administración Autonómica se compromete a “ayudar a todos los estudiantes a desarrollar unos niveles adecuados de competencia intercultural” (p. 36), lo que permitirá a la totalidad de quienes se encuentran en las aulas castellanoleonésas adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para poder establecer relaciones interpersonales con pares con características culturales distintas basadas siempre en el respeto, la comprensión y la empatía.

Para finalizar con el I Plan Marco, cabe señalar la importancia que se le da a la “Introducción de medidas de carácter intercultural”; así se busca potenciar la *Competencia Intercultural*, en general, para lo cual se aplicarán la siguiente estrategia: se planificará el desarrollo de actitudes y valores morales que fomenten la convivencia con personas de otras culturas, procedentes de otros países, con otras costumbres, etc. En definitiva, con características básicas distintas a las nuestras. Para asegurar dicha convivencia se pretende impulsar el contacto directo con personas de distintas culturas, estableciendo contenidos y objetivos curriculares que permitan el conocimiento (que no se centre únicamente en el *folklore* al correr el riesgo de que todo su conocimiento se termine transformando en estereotipos o incluso prejuicios), dándole así una mayor importancia a un conocimiento más amplio del mundo, de sus culturas y lenguas.

Una vez finalizada la revisión del I Plan Marco, es destacable el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* (aprobado en la Orden de 29 de diciembre de 2004 por la Consejería de Educación de Castilla y León). La intervención que se plantea en este Plan de Atención se basa en características educativas tan importantes como, por ejemplo, la igualdad de oportunidades desde una atención integral, de tal manera que, independientemente de sus características o carencias se garantice el progreso educativo de todos los estudiantes presentes en las aulas de Castilla y León.

Otro pilar fundamental de las medidas a desarrollar es la *Educación Intercultural*, entendida como “el conjunto de las prácticas educativas que tiene por objeto favorecer el respeto y la comprensión mutua entre todos los alumnos, con independencia de sus orígenes culturales, lingüísticos, étnicos o religiosos” (Consejería de Educación de Castilla y León, 2004, p. 10). Pero, además, toda medida que se desarrolle debe caracterizarse por una continuidad a lo largo del proceso educativo, la diversificación en las medidas de responder a las necesidades de los estudiantes, siempre, coordinando en todo momento las propuestas aplicadas, adecuándolas al currículo de la etapa y curso educativos en los que se encuentran los estudiantes. Sin embargo, ninguna de las características, antes nombradas quedarán reflejadas en las prácticas educativas si no se basan en una actualización formativa, para así estar al día de las distintas metodologías, técnicas, instrumentos, etc., y la innovación didáctica.

Por otra parte, es importante reseñar que todas las medidas propuestas, partiendo de este Plan, son muy similares a las establecidas por el Plan Marco. Tal es así, que muchas de ellas están relacionadas con conseguir que el profesorado desarrolle las competencias necesarias para poder dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en contextos interculturales y de desigualdad social, cooperar en la integración de este colectivo en el centro educativo, implicar a las familias de los estudiantes extranjeros, iniciar y desarrollar todos aquellos programas que sean necesarios para compensar cualquier desventaja o desfase que sufra este colectivo estudiantil como consecuencia de su diversidad cultural (Consejería de Educación de Castilla y León, 2003).

Por lo tanto, en base a los diversos aspectos expuestos hasta el momento, se llega a la conclusión de que, las medidas para ayudar a este colectivo (como el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad y el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías) se proponen desde el objetivo de “compensar determinadas carencias educativas”, de ahí que al alumnado que presenta dichas carencias sea considerado como “estudiantes con necesidades educativas específicas”. A su vez, dichas necesidades son consideradas como temporales y, como ya se ha señalado en anteriores párrafos, consecuencia de sus circunstancias socioculturales (Consejería de Educación de Castilla y León, 2004).

Esta visión de las características, necesidades y carencias de este colectivo estudiantil hacen que sea especialmente imprescindible la planificación detallada de la intervención educativa, convirtiéndola en una singularidad de todas las medidas propuestas, según se ha señalado anteriormente (Consejería de Educación de Castilla y León, 2004).

De esta manera, de acuerdo a todo lo anteriormente establecido, las medidas a desarrollar para la atención a los estudiantes extranjeros estarán relacionadas con los siguientes pilares:

identificación y escolarización, integración inicial (planes de acogida), adaptación lingüística y social, innovación y formación, coordinación, provisión de recursos y otras medidas educativas (Consejería de Educación de Castilla y León, 2004). En cuanto a la identificación y escolarización es de vital importancia establecer criterios claros que faciliten identificar las necesidades de estos alumnos, así como de las normas y directrices a seguir en función de dichos criterios, en especial para garantizar, no sólo la escolarización sino también la permanencia de este colectivo en el centro educativo. Otro pilar fundamental, de las medidas presentadas, es la integración inicial de estos alumnos, para lo cual se debe acordar los pasos a dar, antes del propio momento de la integración, así como los pasos a llevar a cabo durante y después de las diferentes medidas, incluyendo acciones informativas hacia las familias de los estudiantes. En cuanto a la adaptación lingüística y social, teniendo presentes los datos de inmigración en Castilla y León se debe impulsar significativamente la generalización de Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO), promovidas por el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*. Además, entre las pautas de innovación y formación propuestas en el mismo documento, se destaca la creación de un Centro de Recursos de *Educación Intercultural* (C.R.E.I.). Para finalizar, no se pueden olvidar las normas establecidas en relación con la coordinación, entre las que destacan la colaboración dentro de los distintos niveles de atención a la diversidad, en este caso concreto, a la diversidad cultural, el fomento de la coordinación entre instituciones, así como entre los profesionales de un mismo centro educativo.

Por último, en lo que se refiere a la evaluación de las medidas expuestas en este plan, ésta queda establecida tanto continua como final, con el objetivo de valorar los resultados que se van obteniendo y así cambiar aquello que sea necesario.

Continuando con el análisis de la legislación y normativa referente a la educación y atención a los estudiantes extranjeros, es imprescindible hacer referencia al *Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar, 2005-2007*, aprobado en la *Orden de 21 de septiembre de 2005* de la Consejería de Educación. En este Plan se expone el motivo, en pocas palabras, por el cual es tan importante, en especial con el alumnado inmigrante; y es que, afirma que:

el alumnado que ha experimentado una evolución demográfica positiva corresponde también a colectivos de alto riesgo de inadaptación y fracaso escolar asociado a una acusada diversidad cultural. Los mayores índices de absentismo escolar se registran en el alumnado perteneciente a determinadas minorías culturales o grupos de extranjeros que no tiene una tradición de escolaridad y que presentan un elevado índice de analfabetismo. (Consejería de Educación de Castilla y León, 2005, p. 20)

En relación con el *II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León 2017 – 2022*, debe señalarse que se sigue afirmando la necesidad de continuar desarrollando medidas de atención a estos alumnos, en concreto, ya que, tal y como se señala en dicho documento, los estudiantes inmigrantes siguen conformando un colectivo con un alto porcentaje de abandono escolar estando así en “situación de vulnerabilidad” dentro del sistema educativo español (Consejería de Educación de Castilla y León, 2017, p. 12).

Así, es muy importante tener en cuenta que, además de la normativa analizada, todos los implicados en el proceso educativo tienen la oportunidad de consultar la página web: <http://www.educa.jcyl.es/comvivencia/es>, este recurso facilita la resolución de situaciones complicadas (incluida cualquiera con miembros del colectivo del alumnado extranjero). En esta página web, quien esté interesado, puede encontrar desde la normativa que ahora mismo rige la intervención educativa, programas de apoyo, formación y sensibilización, ejemplos de buenas prácticas, documentación, glosario de términos y enlaces de interés.

En definitiva, tal como se ha querido plasmar en este apartado, en la normativa expuesta se ve reflejado como los estamentos educativos son conscientes de los cambios que se están produciendo en las aulas españolas y como intentan dar respuesta a las necesidades de éstos, tratando de ofrecer una educación personalizada y de calidad para todos y cada uno de los estudiantes que se encuentran cursando sus estudios en el territorio español.

Aunque la normativa es esencial para conocer el proceso educativo de un país, las investigaciones y/o estudios que se llevan a cabo en el contexto nacional son elementos relevantes que permiten avanzar, no sólo éstas, sino que, las investigaciones, estudios y proyectos internacionales también son esenciales para llevar a cabo cambios en pro de la mejora educativa. Por ello, a continuación, se presentan proyectos e investigaciones relevantes, tanto nacionales como internacionales, referentes a experiencias que se han desarrollado con el colectivo estudiantil inmigrante como participantes, estableciendo un punto de toma de contacto para el avance educativo.

1.4. Proyectos E Investigaciones Sobre Los Efectos De Intervenciones Educativas En El Colectivo Inmigrante

A lo largo de las últimas décadas, se han puesto en marcha innumerables investigaciones y experiencias educativas con el fin de ayudar al colectivo de estudiantes extranjeros a conseguir una mejor integración en la sociedad de acogida, en general, y en el centro educativo, en particular, así

como ayudarles a superar las posibles desventajas que pueden sufrir. Cabe mencionar que dichas prácticas educativas se ponen en marcha desde diversas perspectivas e instituciones. En este último apartado se repasarán algunas de esas experiencias tanto a nivel nacional como internacional.

1.4.1. Proyectos E Investigaciones A Nivel Internacional

Antes de entrar a valorar experiencias educativas con estudiantes extranjeros desarrolladas en el territorio nacional, es importante conocer algunas de las que se han desarrollado a nivel internacional, más concretamente a nivel europeo.

De esta manera, a continuación, se presentarán lo que se consideradas o “buenas prácticas” en contra de la xenofobia, el racismo y el apoyo a la diversidad. Para ello, se toma como base el trabajo presentado por European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2004).

Una de las iniciativas más extendidas hace referencia a la formación docente. En este caso, resalta el proyecto desarrollado en Bélgica por la Organización No Gubernamental *Educational Priority Policy Brussels*, en el que, desde el año 2000, se ofreció formación para capacitar a los profesores, y otros profesionales de educación para desarrollar la intervención necesaria que pudiera solucionar las dificultades de aprendizaje que puedan presentar sus estudiantes extranjeros; es decir, se les facilitan técnicas y estrategias para la mejora de su actividad docente en la diversidad.

En lo que se refiere a Francia, resulta de vital importancia la iniciativa llevada a cabo con la “Semana de Educación Contra el Racismo”. Esta acción se inició en 1989 por *SOS Racisme* y fue apoyada por el Ministerio de Educación Nacional y la Liga de Enseñanza. A lo largo de la misma se ofrece un amplio abanico de actividades que van desde debates a visionados de películas, representaciones teatrales, entre otras, incluyendo talleres sobre la historia de diversos países, como Ruanda o Armenia. Dichas actividades van dirigidas a estudiantes, tanto de Educación Primaria como Secundaria.

Otro proyecto significativo es el que lleva a cabo Alemania. En el caso de esta nación su proyecto “Una Escuela sin Racismo... Una Escuela con Coraje”, apoyado por el Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales, es muy significativo por su labor hacia los estudiantes inmigrantes. A través de esta iniciativa lo que se pretendía era sensibilizar a la juventud de todas y cada una de las distintas formas de discriminación con las que se pueden encontrar, sin olvidar maneras de contrarrestarlas promoviendo la igualdad de oportunidades y la integración de los colectivos más sensibles a dicha discriminación. El aspecto más reseñable de toda esta experiencia es que es desarrollada en las aulas por iniciativa de los propios estudiantes, hecho que ya pone de manifiesto una intencionalidad por erradicar esta problemática de sus entornos.

Por otra parte, tampoco pueden olvidarse los conocidos como Proyectos Comenius y Proyectos Sócrates (de financiación procedente de la U.E.). Este es el caso del proyecto “Yo y el Otro: un viaje de descubrimiento en forma de juego”, desarrollado en Grecia en 1997, en el que los estudiantes hacen viajes imaginarios por todo el mundo y rememoran los viajes realizados por sus antepasados para llegar hasta donde se encuentran en este momento. Mediante ayudas como fotografías, mapas, vídeos, entre otros recursos, los estudiantes son capaces de observar y valorar tanto las similitudes como las diferencias entre sus culturas. El desarrollo del proyecto incluye, por parte de los estudiantes, realizar las preguntas a miembros de la familia para conocer sus antecedentes históricos, elemento muy importante en este proyecto por la relación intergeneracional que se promueve.

Para continuar con este apartado, no se puede obviar las medidas puestas en marcha en Italia. En este país, durante el final de la década de los 80 y principio de los 90, se estableció en la provincia de Florencia la escolarización a la educación obligatoria incluso para aquellos menores que se encontraban en el país de manera ilegal. A lo largo de los siguientes años esta medida, en un primer momento local, pasó a ser nacional. Con la misma preocupación, la falta de escolarización de menores, deben señalarse como en la misma zona italiana se llevó a cabo una investigación sobre la no escolarización de los niños. Dicha investigación partió de la colaboración, entre otros del Gobierno Municipal de Florencia, el Departamento de Educación y el Consejo del Distrito 5 junto con los centros educativos. A lo largo de dicha investigación se vio que alrededor de 200 niños que no habían conseguido plaza en el curso escolar 2002-2003 en los centros educativos implicados no aparecían en ninguna de las estadísticas nacionales. Esto llevó al desarrollo de políticas por parte de los organismos implicados con el principal objetivo de intentar encontrar una solución a este problema.

Pero proyectos e investigaciones educativas de esta naturaleza no sólo se han desarrollado, y se siguen desarrollando, en la zona Sur y Centro de Europa. En el Norte de este continente este tipo de vivencias también son muy prolíficas, tal y como se expone a continuación.

En este sentido cabe destacar como otro proyecto de gran importancia fue el que tuvo lugar en Irlanda a finales de la década de los 90 bajo el nombre “Intercultural Irlanda y Servicio Voluntario Internacional”. En este programa se establecía como eje fundamental, en el aprendizaje de los estudiantes, el aprendizaje intercultural, para así fomentar, tanto la integración del colectivo estudiantil extranjero como el mayor desarrollo de la empatía y comprensión por parte de los alumnos nativos.

En otros países, como Dinamarca, durante la primera década del Siglo XXI, se llevaron a cabo investigaciones educativas en la ciudad de Copenhague con el objetivo principal de detectar posibles situaciones de racismo y xenofobia, para encontrar respuestas sobre cómo solucionar estas situaciones problemáticas con muy buenos resultados reconocidos por todos los implicados. Este fue el caso de dos clases de séptimo y octavo curso de diversas escuelas de la ciudad que trabajaron en proyectos financiados por la Unión Europea que se centraban, principalmente, en el estudio del prejuicio, valorando los efectos y causas de problemas tan graves como el racismo y la xenofobia adquiriendo aprendizajes significativos sobre la resolución pacífica de conflictos. Los resultados de este proyecto mostraron significativas mejoras en las relaciones entre estudiantes y en la concienciación sobre la existencia de racismo tanto dentro como fuera del entorno escolar.

En Suecia, por su parte, se han desarrollado proyectos como el conocido “Democracia contra el racismo” a través de la cual se pretende alcanzar dos objetivos fundamentales. Por una parte, conocer cuáles son los niveles de racismo y de problemas de integración en las aulas suecas y, en una segunda parte, poner en marcha actividades, como debates, conversaciones con profesores y alumnos, seminarios, etc., con el fin de ir erradicando el racismo y mejorar las relaciones entre estudiantes nativos y extranjeros.

Por último, en lo que se refiere al Reino Unido, cabe destacar como, entre los años 2002 y 2003, la Autoridad de Cualificaciones y Currículo (*the Qualifications and Curriculum Authority -QCA-*) desarrolló importantes recursos online dirigidos a profesores para incluir la promoción de la diversidad como tema transversal en el currículum por completo. El ejecutivo irlandés se implicó en dicho proceso, de manera que en este país se creó una adaptación de dichos recursos online bajo el nombre *el Kit irlandés Antirracista*. “Todos estos recursos se basaban en importantes proyectos desarrollados en Reino Unido a lo largo de los años” (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004, p. 94) y centraban su atención en diversos aspectos como la guía curricular, el establecimiento de políticas escolares a favor de la diversidad, la intervención en incidentes de corte racista o la ayuda a estudiantes bilingües.

Todas estas investigaciones han supuesto un avance a nivel educativo para los países europeos en los que se llevaron a cabo. Lo que lleva a pensar ¿qué ha sucedido en España? ¿Han sido mucho los proyectos e investigaciones generados bajo esta temática? ¿Han influido en el desarrollo educativo? Para dar respuesta a esta pregunta, en el apartado siguiente, se pasa a exponer algunos de los proyectos que han tenido lugar en territorio nacional.

1.4.2. Proyectos E Investigaciones A Nivel Nacional

Durante los últimos años, se han desarrollado innumerables proyectos educativos en España con el objetivo de ayudar al colectivo de estudiantes extranjeros presentes en las aulas españolas a alcanzar una mejor integración en la sociedad y en el centro educativo. Estos proyectos se han encaminado a la consecución del título oficial de educación obligatoria, por lo tanto, han intentado favorecer el aprendizaje óptimo de los estudiantes extranjeros. Si bien, son numerosos los proyectos e investigaciones de esta naturaleza, a continuación, se destacarán aquellos que se consideran más relevantes por los resultados alcanzados para este colectivo de estudiantes.

Una de las primeras investigaciones que más trascendencia ha tenido por sus resultados es la que se llevó a cabo a mediados de la década de los 90 en Castilla y León por Ortega Esteban (1996). En dicha investigación se estableció que, al menos en aquel año, los extranjeros eran una población valorada, si bien con leves dificultades de integración y/o de aprendizaje, formación básica y lenguaje. En esta misma investigación se refleja la petición por parte de los profesores de contar con más directrices, programas compensatorios y formación específica. A su vez, se remarca una necesidad más apremiante de un mayor nivel de colaboración entre las familias y los centros educativos.

Un año después, Salazar González (1997) llevó a cabo una investigación en la cual se pretendía conocer las respuestas educativas que se proporcionaban a la diversidad que, en aquel momento se daba en las aulas españolas. A lo largo de esta investigación se percibió como las estrategias basadas en una enseñanza más uniforme, cuanto menos, dificultan la manifestación de la diversidad, lo que hace imprescindible una actualización en la formación de los profesores que les capaciten para intervenir de manera mucho más personalizada en función de las necesidades de los estudiantes. Esto puso de manifiesto “la necesidad de revisar los modelos de planificación y organización dentro del aula para ofrecer alternativas” (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2005, p. 256).

Otra investigación de vital importancia, durante la segunda parte de la década de los 90, es la que llevó a cabo Grañeras Pastrana (1998). En este estudio se llegó a la conclusión de que pocas de las investigaciones que hasta el momento se habían llevado a cabo se plantean cambiar la realidad vivida por estudiantes en las aulas españolas. Se sigue haciendo hincapié en la necesidad de elaborar legislación en relación con la tarea de profesores y otros profesionales educativos (paso que, afortunadamente ya se ha dado en España y en las Comunidades Autónomas que la conforman).

El año anterior al cambio de siglo, Murillo, Cerdán y Grañeras (1999) realizaron una investigación para valorar los resultados de las políticas de equidad desarrolladas en el sistema

educativo español. A lo largo de dicha investigación, se descubrieron aspectos como que la atención a la diversidad no siempre son medidas encaminadas a ese objetivo, sino que en realidad guardan relación con la exclusión, partiendo, además, de la escasa autonomía con la que cuentan los centros educativos y la falta de participación activa en la toma de decisiones de dichos centros.

Otro estudio, desarrollado ya en la primera década del Siglo XXI, centró su atención en cuál era la realidad de la diversidad lingüística del alumnado en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, así como sus consecuencias. Esta investigación, dirigida por Rojo y Recuerda (2003), valoró que, por aquel entonces, todavía no se facilitaba el mantenimiento a las diferencias existentes entre el alumnado por razón de lengua y/o cultura; esto se debe a que, por esos años, todavía no se había establecido el inicio en el cambio de los currículos para que puedan estar dirigidos y recibidos por un cuerpo estudiantil más heterogéneo. En este momento, también, se empieza a observar una “tendencia” en la que los estudiantes extranjeros muestran un alto índice de fracaso escolar. Mediante esta investigación se pone de manifiesto la relación entre el nivel de integración de estos alumnos y el equilibrio conseguido (o no) entre la cultura y el idioma de acogida y los de origen; por lo tanto, se observa la aparición de un nuevo tipo de desigualdad social: el nexo entre la desigualdad socioeducativa y las diferencias culturales junto a las lingüísticas. Por lo tanto, de acuerdo a esta investigación, se vuelve cada vez más necesario un nuevo modelo educativo adaptado y adaptable partiendo del diálogo de los implicados de manera que sea un modelo más abierto a diferencias independientemente de la naturaleza de las mismas.

Si bien, hasta el momento en este apartado se ha centrado la atención en las investigaciones a nivel nacional dedicadas a los servicios ofrecidos por el sistema educativo español al colectivo de estudiantes extranjeros, a partir de estas líneas y hasta el final de este apartado, la atención se centrará más en aspectos relacionados con la intervención educativa a distintos niveles.

En lo que respecta a proyectos e investigaciones llevadas a cabo desde la intervención educativa, la primera investigación a reseñar es la llevada a cabo por Garreta i Bochaca (2004), en la que pretendía valorar si realmente existían cambios en cuanto a las políticas educativas en las aulas catalanas. Mediante este estudio se ha podido observar que la práctica educativa, por aquel entonces, seguía aún siendo considerablemente más asimilacionista que intercultural, a pesar de los discursos y políticas oficiales. Esto se debía, cuanto menos en parte, a que la *Educación Intercultural* todavía era vista como algo únicamente dirigido a aquellos centros que contaban con la presencia de estudiantes extranjeros. Además, en los casos en los que se comenzaba el proceso de transformación del currículo a una versión más intercultural, se podía observar cómo, conforme se necesitaba una mayor concreción en sus planteamientos, más se iba desvaneciendo este enfoque.

Por estos, y otros motivos, en su investigación este autor llegó a afirmar que esta perspectiva educativa era más un espejismo que una realidad.

Otra investigación muy importante centrada en la valoración de las medidas de atención a la diversidad puestas en marcha es la que dirigió González (2005) contextualizada en Castilla y León. En dicho estudio se establecen ya aspectos a los que se ha hecho referencia en investigaciones anteriores, tales como, la necesidad de que el currículo se elabore y desarrolle partiendo de las culturas de los estudiantes a los que se dirige; es decir, en otras palabras, de todos los estudiantes, sus características y, especialmente, sus problemáticas. Por lo tanto, el currículo y los modelos de *Educación Intercultural* debe tener como objetivo al cuerpo estudiantil en su totalidad. Estos modelos y/o programas de sensibilización intercultural no deben enfocarse tanto en los estudiantes, como en los profesores y familias.

Por otra parte, centrandó la atención en iniciativas e investigaciones más recientes en el tiempo, resulta importante hacer referencia a las conocidas como “Aulas de Enlace”, tal y como estudian Núñez Gómez y Cerrillo Martín (2015). Dichos autores afirman que los destinatarios de una iniciativa como esta son “alumnos con desconocimiento de la lengua española y alumnos con graves carencias en conocimientos básicos, como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen” (desde el segundo ciclo de Educación Primaria a toda la Secundaria Obligatoria) (p. 3). En concreto, esta investigación se centró en la puesta en práctica de esta “Aula de Enlace”³ en un Instituto de Educación Secundaria de la zona sur de Madrid. En dicha aula, durante el desarrollo de la investigación, había estudiantes de nacionalidades marroquí, ucraniana, rumana, búlgara, china y polaca entre los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria del centro educativo. La experiencia, hasta el momento, es valorada positivamente partiendo de las opiniones de profesores y estudiantes, así como por los resultados obtenidos.

En otra línea, un aspecto muy importante en la integración y, especialmente, bienvenida de los estudiantes extranjeros, tal y como se ha expuesto en páginas anteriores centrandó la atención en la comunidad de Castilla y León, son los Planes de Acogida, los cuales fueron el foco de atención en la investigación desarrollada por Valencia y Arroyo (2017). Más concretamente, ambas investigadoras se centraron en sus ventajas y desventajas en el caso de la comunidad castellanoleonesa y presentaron el diseño de una propuesta basada en la inclusión y la interculturalidad, partiendo siempre del análisis de Planes de Acogida de diversos centros de

3 recurso específico, dirigido a los alumnos de segundo y tercer ciclo de Primaria y los de Educación Secundaria Obligatoria, que llegan a España con un grave desfase curricular y/o con un desconocimiento importante de la lengua española. El periodo máximo de estancia en estas aulas es de 9 meses (Goenechea Permisán, 2008)

Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Así, partiendo de este estudio se ponen de manifiesto los principios básicos de estos planes de acogida, entre los cuales destacan aspectos tan fundamentales como la *participación de todos los implicados en distintos momentos de su planificación y desarrollo, la innovación metodológica, la cooperación, la autonomía, y la reflexión crítica de la realidad que viven tanto aquellos a los que va dirigido el Plan de Acogida como la de quienes ayudarán a su implementación*. Además, para que un plan de esta naturaleza tenga éxito es imprescindible que se intervenga en más ámbitos y no sólo en el cuerpo estudiantil; por ello, a su vez, se debe intervenir a nivel de las familias de los alumnos, las instituciones cercanas al centro educativo y el centro en sí. A lo largo de esta investigación de Planes de acogida se fueron apreciando principalmente tres tipos de dificultades o barreras: *las relacionadas con la inclusión educativa en el propio diseño del Plan, con la inclusión educativa plasmada en los objetivos a conseguir y en las actuaciones a desarrollar tanto con el alumnado, sus familias y los profesores*. En el primer tipo de barreras destaca el hecho de que, si bien se incluyen palabras tan significativas como diversidad e intercultural, realmente la política desde la que se ponen en marcha estos planes es todavía de carácter asimilacionista partiendo de una perspectiva basada en la compensación de necesidades y diferencias entre los alumnos, por lo que, hasta cierto punto estos aspectos se perciben como “problemas”. En realidad, esa diversidad y diferencias presentes en las aulas deben ser vistas como aspectos que enriquecen la vida en las aulas y el proceso de enseñanza aprendizaje. Otro de los inconvenientes a este respecto es el hecho de que Planes de esta naturaleza suelen estar elaborados exclusivamente por la dirección en colaboración con el departamento de orientación y compensatoria, en lugar de por todos los implicados y/o relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, en lo que se refiere a aquellas dificultades relacionadas con la inclusión educativa en las finalidades establecidas, un fallo importante en la gran mayoría de los planes es que éstos están dirigidos únicamente a los estudiantes extranjeros, y no a la totalidad de los recién llegados a los centros educativos, especialmente si se tiene en cuenta que, en ambos casos, presentan necesidades muy similares a la llegada a un colegio o instituto. Para finalizar, en cuanto a los problemas relacionados con la inclusión educativa en las propuestas establecidas, aquel referente a las familias que resulta más destacable es que, en todos los planes, las actuaciones previstas en relación con las familias se reducen a distintas entrevistas con el objetivo principal de recabar y facilitar información. Además, otra desventaja es el hecho de que, en demasiados casos las evaluaciones de los estudiantes en cuanto al año académico que deben cursar y el grupo en el que deben hacerlo se basan de manera casi exclusiva en elementos curriculares, dejando de lado aspectos emocionales, los cuales son vitales para conseguir que los estudiantes estén contentos en el contexto escolar y así facilitar sus aprendizajes.

Por tanto, en base al estudio que se realizó de Planes de Acogida, por Valencia y Arroyo (2017), se puede llegar a la conclusión de que estas propuestas de intervención todavía tienen mucho que mejorar: *deben ser mucho más flexibles, participativos, abiertos, basados más en la integración que en la asimilación y, por supuesto, evaluables y consensuados*. Por ende, es vital la creación de Planes de Acogida que no partan de la asimilación, en otras palabras, con este tipo de planes no se debe buscar “fagocitar” a los alumnos extranjeros desde el primer momento de su llegada al centro de manera que con el paso del tiempo las características que lo diferencian terminen disipándose y desapareciendo. Es decir, la heterogeneidad en características, necesidades, idiomas, costumbres y, a fin de cuentas, culturas, es una fuente de enriquecimiento para la experiencia y vida en las aulas. De la misma manera, como ya se ha señalado en líneas anteriores, los Planes de Acogida deben estar dirigidos a todos aquellos que sean recién llegados al centro, ya sea familiar, profesor o alumno, independientemente de su país de origen.

Pero, no sólo es importante centrar la atención en los estudios realizados partiendo de la visión de investigadores españoles, sino que resulta también imprescindible conocer la opinión de los estudiantes extranjeros en relación a su presencia en las aulas españolas. Ese es el caso del trabajo realizado por Martín-Pastor y González-Gil (2017). En este estudio, los investigadores tenían como objetivo conocer cuáles eran las principales dificultades con las que se encuentra este colectivo, la manera en la que esas dificultades les afectaba en su comunicación y posibles formas de minimizar esas problemáticas y sus repercusiones. En relación con la primera cuestión, los estudiantes extranjeros afirman que, en cuanto al ámbito escolar, las mayores dificultades con las que se encuentran es la diferencia entre los niveles de exigencia educativa entre su país de origen y el de acogida, así como los problemas de integración y percepciones de rechazo. A su vez, apreciaban problemas en la comunicación y socialización. Por otra parte, teniendo en cuenta la muestra con la que se llevó a cabo esta investigación, se llegó a la conclusión de que las dificultades relacionadas con el lenguaje estaban más vinculadas con su uso cultural y social que con el idioma en sí mismo. De la misma manera, en este estudio, partiendo de la propia visión de los inmigrantes que forman parte de la muestra, todavía se percibe la inclusión en el sistema educativo español como un objetivo a conseguir en lugar de una realidad en las aulas, así como, una verdadera igualdad de oportunidades para todos los estudiantes en la elección de centro educativo para continuar los estudios. Para finalizar con esta investigación, cabe destacar que todavía se ve como una necesidad a alcanzar, en lugar de una realidad ya conseguida, la formación de profesores ante la heterogénea población presente en los centros educativos españoles.

Por último, para finalizar el presente capítulo, se expondrán los resultados de los últimos estudios PISA en relación con el rendimiento académico del alumnado inmigrante en comparación

con el nativo. Esta comparación se lleva a cabo debido a la importancia que se le da a los resultados de estos estudios a la hora de comparar la idoneidad de los sistemas educativos. Por ello, se ha creído conveniente exponer sus resultados en un apartado independiente.

1.4.3. Resultados Estudios Rendimiento Académico: Informes PISA

A lo largo del presente apartado se expondrán las diferencias que se han podido demostrar a lo largo de los últimos informes PISA (Programme for International Student Assessment) en relación con el rendimiento académico y sus diferencias entre estudiantes españoles y los pertenecientes al colectivo inmigrante. A este respecto, primero expondremos los aspectos más importantes sobre el informe PISA para, a continuación, presentar los resultados obtenidos en los tres últimos estudios realizados.

1.4.3.1. ¿En Qué Consiste El Estudio PISA?

En relación con el estudio PISA consiste en la evaluación del nivel de desarrollo de diversas competencias de los adolescentes de 15 años procedentes de 72 países. El motivo por el que se lleva a cabo en torno a esta edad es que alrededor de la misma es cuando se acerca la finalización de la educación obligatoria de los distintos sistemas educativos.

Más específicamente, los objetivos a conseguir con el desarrollo periódico de este estudio de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (2016), son los siguientes:

- Relacionar los resultados obtenidos con diversas variables como el entorno socio-económico y cultural, sus actitudes, etc. Asimismo, se pretende señalar rasgos tanto comunes como diferentes en los estudiantes, en los centros educativos y en los sistemas educativos para, de esta manera, orientar las políticas educativas a una dirección más inclusiva.
- Unir “los resultados de los alumnos con sus capacidades para el auto-aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo su motivación e interés, su auto-percepción y sus estrategias de aprendizaje” (p. 9).

De la misma manera, resulta importante señalar que a través de estos estudios se pretende evaluar lo que los estudiantes aprenden tanto dentro como fuera de las escuelas, valorando así la importancia de los contextos educativos formales, no formales e informales.

Las competencias que se valoran en esta evaluación trienal son la lectura, las matemáticas y las ciencias, haciendo más hincapié en una de ellas en cada ciclo, añadiendo una cuarta. A través de estas se pretende tener una visión más profunda sobre cómo usan los conocimientos, actitudes y

destrezas en contextos diferentes. Esto se intenta conseguir partiendo de un esfuerzo colectivo basado en la colaboración de los países participantes, los cuales son los que conforman la Organización para la Colaboración y el Desarrollo Económico (O.C.D.E.) y otros países asociados. En España el desarrollo de estos ciclos de evaluación forma parte de las responsabilidades del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Resulta fundamental señalar que, además de las pruebas a las que los estudiantes se tienen que someter en relación con las competencias evaluadas, también deben cumplimentar un cuestionario de contexto. A través de dicho instrumento de evaluación se intenta obtener información relacionada con los estudiantes, sus experiencias de aprendizaje, centros educativos, entorno social y familiar, entre otros aspectos. En este cuestionario también se incluyen otros cuestionarios para conocer con más profundidad el nivel de “control de uso” que tienen sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la historia escolar de cada estudiante. De igual forma, los directores de los centros escolares deben responder a otro cuestionario sobre la organización y el contexto de aprendizaje de su centro. En el caso de algunos países, como España, tanto familias como profesores deben responder a preguntas en relación con el entorno de aprendizaje de los estudiantes, sus expectativas sobre su futuro profesional, los apoyos que reciben en casa, etc.

A través de la recopilación de todos estos datos y su posterior análisis se pretende conseguir información en relación con aspectos como:

- Descriptores de distintos perfiles de competencias y conocimientos de los estudiantes.
- Indicadores que demuestren relación entre las competencias y determinadas variables de carácter sociales, económicas, demográficas, culturales, etc.
- Tendencias que indiquen los cambios que están teniendo lugar en los niveles de rendimiento escolar del alumnado y su relación con diversos condicionantes.

A continuación, se expondrán los resultados más importantes en los últimos ciclos de evaluación en relación con los años 2012, 2015 y 2018, respectivamente. Antes de llevar a cabo dicha exposición de resultado quieres precisar que para los responsables de estos estudios, los alumnos inmigrantes son “aquellos que no han nacido en el país donde se aplica la prueba y que además tienen un padre o madre no nacidos en dicho país” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016; p. 101).

1.4.3.2. PISA 2012 En Datos.

Tal y como se ha podido constatar en diversos estudios e investigaciones, los resultados obtenidos por el alumnado inmigrante tienden a ser insistentemente más bajos que aquellos logrados por los alumnos nativos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013). Prueba de esta afirmación es el hecho de que en el Estudio PISA 2012 se puede observar que, en la competencia de matemáticas mientras que los estudiantes nativos lograron una puntuación media de 491,7 puntos, la media de los estudiantes inmigrantes era de 439,1 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013). De la misma manera, cabe destacar como, por parte del propio estudio, la primera de las variables, de carácter individual, que se señala para tenerla en cuenta a la hora de justificar esta diferencia de 52,6 puntos es el origen cultural y socioeconómico. Cabe señalar que otros de los factores, este más relacionado con las características del centro escolar, es el propio centro en el que son escolarizados. Este es un factor porque si estamos ante un colegio/instituto de titularidad pública, si tiene una mayor ratio de estudiantes inmigrantes, puede llegar a afectar en los resultados negativamente, si no se ha trabajado con ellos de forma adecuada, atendiendo a sus necesidades. Incluso el origen socioeconómico de los estudiantes nativos puede afectar en esta misma dirección. Esto se debe a que en todos los casos a los que se acaba de hacer referencia, en mayor o menor medida se pueden encontrar “aquí con la posible incidencia de los procesos de segregación educativa sobre los resultados de los alumnos de origen inmigrante” (p. 8). Si estamos ante un centro educativo con alta concentración de estudiantes extranjeros, si además, la presencia de estudiantes con mayor nivel socioeconómico o cultural es escasa; si la concentración de estudiantes con bajo nivel socioeconómico y de origen extranjero afecta negativamente a los resultados de cada estudiantes, estaríamos ante un factor adicional que explicaría la diferencia en las puntuaciones.

En relación con la importancia de origen socioeconómico y cultural de la familia como factor importante en el rendimiento académico, ya Ammermüller en 2005 señalaba que esta variable era aún más significativa en los estudiantes inmigrantes, sobre todo, si se encuentran en un país que cuenta con un alto índice de presencia de alumnado extranjero. Por su parte, la propia O.C.D.E. llevó a cabo una valoración de hasta qué punto la diferencia en puntuaciones se debía al nivel socioeconómico y cultural. En la Tabla 1.5. se expone dicho cálculo en relación con los resultados del estudio PISA 2009 para la competencia de lectura.

Tabla 1.5.

Diferencias de puntuación en la competencia de lectura entre los alumnos nativos y los de origen inmigrante, antes y después de controlar por el origen socioeconómico. Países de la OCDE, PISA 2009

PAÍS	Diferencia en puntuación	Diferencia en puntuación después de controlar por el origen socioeconómico
Alemania	56	27
Australia	-10	-11
Austria	68	37
Bélgica	68	41
Canadá	7	3
Dinamarca	63	36
Eslovenia	47	24
España	58	44
Estados Unidos	22	-9
Estonia	35	34
Finlandia	70	60
Francia	60	30
Grecia	57	35
Hungría	-12	-11
Islandia	81	61
Irlanda	29	33
Israel	2	-17
Italia	72	53
Luxemburgo	52	19
Méjico	99	85
Noruega	52	33
Nueva Zelanda	13	14
Países Bajos	46	14
Portugal	26	24
Reino Unido	23	14
República Checa	22	17
Suecia	66	40
Suiza	48	28
Media O.C.D.E.	44	27

Fuente: Organisation for Economic Co-Operation and & Development, 2010

Tal y como se ha señalado en páginas anteriores, existe un efecto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes como consecuencia de la concentración, a partir de un determinado

índice, de inmigrantes. en relación con los resultados del estudio PISA-2003, estudios como los llevados a cabo por Calero y Escardíbul (2007) y Sánchez Hugalde (2008) llegaron a encontrar un efecto negativo en los resultados académicos de los estudiantes a partir del 10% de concentración de alumnos inmigrantes en los centros educativos. En el caso del estudio PISA siguiente, el correspondiente con el año 2006, Calero y Waisgrais (2009) y Garrido Medina y Cebolla-Boado (2010) observaron en sendas investigaciones la existencia de dicho efecto negativo, en este caso en los casos de concentración de estudiantes inmigrantes superior al 20% de este colectivo en el centro educativo.

Es importante señalar, también, las diferencias entre las puntuaciones medias de los estudiantes nativos y emigrantes en relación con las otras dos grandes competencias que se evalúan siempre en los estudios PISA, la competencia de lectura y la de ciencias. En cuanto a la primera de ellas, lectura, la media nacional de los estudiantes nativos era de 495.4, mientras que los estudiantes inmigrantes alcanzaron 446.9 puntos. Estamos por lo tanto ante una diferencia de casi 50 puntos. En cuanto a la competencia de ciencias debe destacarse que la diferencia de puntuaciones se mantiene, 504 puntos como media para los nativos y 455.7 para los inmigrantes.

En relación con la diferencia de puntuaciones media entre estos mismos colectivos en la Comunidad Autónoma de Castilla y León debe destacarse que, en ambas competencias, la calificación media de sendos grupos es superior a la de la media del país. En la competencia de lectura, los estudiantes nativos obtienen 511 puntos, en contraposición con los inmigrantes que alcanzan 450.1. En este caso la diferencia supera la de la media española hasta alcanzar los 61 puntos. Por último, en la competencia de ciencias, los estudiantes nativos alcanzaron 525.1 puntos, frente a los 464 de los inmigrantes, por lo que la diferencia entre puntuaciones es la misma que en la competencia lectora.

De la misma manera, en el estudio PISA 2012 se señala que, de acuerdo con los datos recopilados durante el mismo, los estudiantes inmigrantes repiten más que los nativos, con mayor incidencia en Secundaria que en Primaria (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013).

1.4.3.3. PISA 2015 En Datos.

A lo largo de este apartado, se señalarán los resultados más destacables que se obtuvieron durante el estudio PISA 2015, en relación con los destacados en los anteriores estudios.

A este respecto cabe destacar como en el promedio de la O.C.D.E, los estudiantes inmigrantes obtienen en la competencia de ciencias 42 puntos menos que sus compañeros nativos, diferencia que se mantiene si se comparan los resultados entre estos mismos colectivos estudiantiles en los países que pertenecen a la Unión Europea.

En España, la diferencia de puntuaciones en la competencia de matemáticas se mantiene también en 42 puntos. Mientras que los estudiantes inmigrantes alcanzan una puntuación de 457, sus compañeros nativos obtienen 499 puntos. Si centramos la atención en las diferencias existentes entre Comunidades Autónomas cabe destacar que, si bien en todas ellas los alumnos inmigrantes obtienen puntuaciones más bajas que los nativos, la diferencia entre ambos grupos no es la misma. Mientras que hay Comunidades Autónomas, como Aragón, La Rioja y Cataluña en las que la diferencia de puntuaciones entre inmigrantes y nativos supera los 50 puntos, las diferencias son de 70, 71 y 62 puntos respectivamente, existen otras en las que la diferencia es muy baja, como en Canarias con 16 puntos, o directamente estadísticamente no significativa, tal y como ocurre en el caso de Andalucía. En el caso concreto de la Comunidad Autónoma en la que se encuadra la presente Tesis Doctoral, Castilla y León, la diferencia de puntuaciones entre ambos colectivos alcanza casi los 60 puntos, por lo que estamos ante una diferencia significativa.

Centrando la atención en la competencia de lectura, en nuestro país, los estudiantes nativos de 15 años alcanzan una puntuación media de más de 500 puntos, más concretamente 501.5, 40 más que sus compañeros de origen inmigrante (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016). Cabe destacar que, si se comparan estos resultados con las medias obtenidas por los países de la Unión Europea y la O.C.D.E, si bien las puntuaciones son muy similares, la diferencia en España es ligeramente superior que la de los otros dos colectivos de países, 37 y 39 puntos de diferencia respectivamente. De acuerdo con este mismo estudio, las puntuaciones de estudiantes nativos e inmigrantes guardan una diferencia muy similar en la comunidad de Castilla y León, teniendo el primer grupo una puntuación media de 524.85 y el segundo 483.39. Llama poderosamente la atención que en ambos colectivos se obtienen puntuaciones mayores que en la media nacional. De hecho, después de la Comunidad Autónoma de Madrid, Castilla y León es la región española con las puntuaciones más altas.

El nivel de desarrollo de esta competencia es especialmente importante ya que de la competencia lectora dependerá en gran parte el rendimiento académico. Esto se debe a que la base del proceso de enseñanza-aprendizaje se basará, en la competencia lecto-escritora por lo que si esta no se ha desarrollado correctamente, existen más probabilidades de obtener peores resultados académicos o, cuanto menos, tener más dificultades para alcanzar el éxito académico.

Por último, caben destacar las diferencias existentes entre ambos colectivos estudiantiles en relación con la competencia de matemáticas. A nivel nacional, los españoles nativos obtienen una puntuación media de 492 puntos, mientras que sus iguales inmigrantes consiguen una media de 43 puntos menos, con 448.5 de media.

Si comparamos esta diferencia con las existentes entre los mismos grupos a nivel de los países de la UE y de la O.C.D.E, los resultados son similares. Mientras que en el caso de los países europeos la diferencia es de 37 puntos, en las naciones de la O.C.D.E la diferencia es de 36. De nuevo, tal y como se puede observar, la diferencia en España entre estos colectivos es superior que en las otras dos señaladas.

Para finalizar los datos relacionados con la diferencia de puntuaciones entre los colectivos inmigrante y nativo en la competencia de matemáticas, se centrará la atención en los resultados de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. En esta mientras que los estudiantes españoles nativos obtuvieron una puntuación media de 510.84, su grupo de iguales inmigrantes alcanzaron 454.17 puntos. En otras palabras, había una diferencia de más de 50 puntos entre uno y otro colectivo. De la misma manera, en ambos grupos las puntuaciones medias son superiores que la media del país.

Con el fin de comprobar si esta vertiente se mantiene en los resultados alcanzados por PISA, a continuación, se expondrán los resultados obtenidos en el último estudio PISA, el realizado en el año 2018.

1.4.3.4. PISA 2018 En Datos.

De acuerdo con el estudio PISA 2018, la diferencia de medias en la competencia de matemáticas entre los grupos de estudiantes inmigrantes y los nativos en la O.C.D.E es de 39 puntos a favor de los últimos. Dicha diferencia sube ligeramente en el caso de nuestro país, España, demostrando que, en términos generales, “los estudiantes inmigrantes tienen un rendimiento en matemáticas considerablemente más bajo que sus compañeros nativos” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019, p. 95); lo cual se lleva señalando en los anteriores estudios valorados y que de hecho está demostrado que está relacionado con sus características sociodemográficas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016).

En relación con esta misma competencia, y como también se ha señalado en anteriores estudios PISA, las diferencias entre ambos grupos varía significativamente entre Comunidades Autónomas. De esta manera se puede ver que, mientras que en algunas regiones las diferencias entre puntuaciones medias apenas alcanzan los 20 puntos, como es el caso de Canarias y Andalucía, existen otras, como Castilla y León o País Vasco en la que dicha diferencia supera los 60, 61 y 77 puntos respectivamente.

Centrando la atención en el rendimiento en la competencia de ciencias y las diferencias entre estudiantes nativos e inmigrantes, cabe destacar que en este estudio el segundo grupo continúa alcanzando puntuaciones medias inferiores que las de sus compañeros nativos, tanto a nivel de la O.C.D.E como de España. Mientras que, en la organización internacional, la diferencia

entre ambas puntuaciones medias es de 41 puntos, en el caso de nuestro país dicha diferencia se reduce hasta los 34 puntos. Asimismo, cabe destacar que, al igual que con la competencia de matemáticas, esta desigualdad entre las puntuaciones medias ha podido demostrarse que está relacionada con “las circunstancias sociodemográficas de los estudiantes inmigrantes” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019, p. 97; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2016).

En cuanto a la disimilitud de puntuaciones medias entre los nativos e inmigrantes de 15 años en las Comunidades Autónomas cabe destacar que, si bien sigue existiendo una significativa variabilidad, no es tan notable como en el caso de la competencia de matemáticas. En el caso concreto de la comunidad de Castilla y León la diferencia entre ambos grupos es de 49 puntos, mientras que en otras esta se reduce a menos de la mitad, tal y como ocurre en las Islas Canarias y Andalucía, 20 puntos en ambas.

Para finalizar la revisión de los estudios PISA, se centrará la atención en los resultados relacionados con la competencia de lectura. A este respecto cabe destacar que el colectivo de los estudiantes inmigrantes obtiene una puntuación media de 451 puntos, 32 menos que la media de sus iguales nativos (483 puntos). A este respecto es importante señalar que estos resultados, con un 12% de estudiantes de origen inmigrante, son muy similares a los de otros países con índices distintos en presencialidad de adolescentes inmigrantes en sus aulas; como son los casos de Portugal (con 7% de estudiantes inmigrantes) o Luxemburgo (55%) (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019b).

En cuanto a las puntuaciones en las Comunidades Autónomas de acuerdo con el mismo estudio, en Castilla y León la diferencia entre los valores medios de estudiantes inmigrantes y nativos en la competencia de lectura es de 43 puntos, la cuarta mayor en toda España, solo por detrás de la Región de Murcia (52), Galicia (54) y País Vasco (59).

Una vez expuestos los datos relacionados con la inmigración en España, más concretamente de aquellos que están en edad de cursar sus estudios en el sistema educativo español, las medidas reflejadas en la normativa legal destinadas a la atención de este colectivo, así como algunas investigaciones y estudios que se han realizado a nivel nacional e internacional con el objetivo de valorar los resultados de dicha normativa, para finalizar con este capítulo, a continuación se presentan algunas conclusiones y un resumen de aquellos aspectos más destacables presentados durante las páginas anteriores.

1.5. Resumen

A lo largo de la primera parte de este primer capítulo se ha intentado establecer de una manera lo más diáfana posible, conceptos básicos a los que ya se ha hecho referencia en numerosas ocasiones en estas primeras páginas y que se seguirán nombrando en páginas posteriores. Más concretamente se ha querido fijar la atención al colectivo estudiantil que se encuentra en el centro de las investigaciones realizadas durante esta tesis, los *estudiantes extranjeros*, definidos como aquel colectivo de estudiantes “que no posee la nacionalidad española” (Consejería de Educación de Castilla y León, 2004; p. 6).

A continuación, se ha intentado plasmar la evolución (en cuanto a cifras y lugar de procedencia) de ese grupo de estudiantes en España, en especial en los últimos años. Tal es así que se ha podido confirmar como en las dos últimas décadas el colectivo de estudiantes inmigrantes en las aulas de los centros educativos españoles ha aumentado a un ritmo considerablemente rápido, hasta el punto de llegar a multiplicarse por 14.

Otro aspecto reseñable se vincula con la propia heterogeneidad que define a los estudiantes extranjeros en las aulas españolas. En este sentido, la variedad en cuanto a su lugar de procedencia y, por lo tanto, también, hasta cierto punto, en sus culturas, costumbres, idiomas y, a fin de cuentas, en sus necesidades educativas, es un hecho constatable. En otras palabras, es imprescindible no olvidar nunca que, no es sólo que haya diferencias entre los estudiantes nativos y los extranjeros, sino también entre el propio colectivo de estudiantes extranjeros. Si bien a su llegada al centro educativo todos tendrán necesidades muy similares, pero en lo que se refiere a las necesidades o dificultades a nivel curricular pueden ser muy diversas teniendo en cuenta factores como el idioma, el nivel de competencia, la diferencia entre los conocimientos, competencias y actitudes adquiridas y desarrollados a consecuencia de su formación en su país de procedencia en comparación con el nivel del currículo español, su cultura, sus costumbres, etc. En definitiva, se ha de tener presente, tanto las diferencias entre inmigrantes y nativos, como entre el propio grupo de nativos.

Otro punto relevante, para el trabajo con estudiantes extranjeros se encuentra en la propia normativa establecida en España en relación a la atención educativa de los estudiantes inmigrantes. En este caso cabe señalar que se pueden apreciar cambios significativos, pasando del asimilacionismo a la integración e inclusión que se pretende conseguir en los años recientes. Sin embargo, por desgracia, tal y como se comprueba en la revisión de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos año, tanto en Europa como en el territorio español, esa integración o, incluso, inclusión que cada vez caracterizan más a las políticas en base a las cuales se desarrolla la atención educativa de este colectivo estudiantil, termina convirtiéndose de nuevo en asimilacionismo cuando

se lleva a la práctica de las aulas, aspecto que, si se pretende tener éxito en la educación y formación del colectivo estudiantil resulta imprescindible que cambie en favor de ofrecer una educación lo más adaptada posible a sus necesidades.

Un aspecto que ha resultado especialmente llamativo, en lo que se refiere a la normativa castellanoleonesa, es que el Plan de Acogida y el Plan de Atención a la Diversidad elaborados por las autoridades educativas de dicha Comunidad Autónoma no han sido actualizados en los últimos 12 años. No quiere decir, necesariamente, que no sean correctos o que tengan muchos fallos, pero sí que a lo largo de esta última década se habrán detectado elementos importantes que deberían ser cambiados o mejorados una vez vistos sus resultados al ponerlos en práctica en centros educativos, o tras ver los resultados de investigaciones realizadas relacionadas con dichos planes. Otro motivo por el que sería conveniente variar aspectos de estos planes es el hecho de que en el momento en el que se elaboraron (mediados de la primera década del siglo XXI) todavía no se había alcanzado el punto álgido de las inmigraciones al territorio español; ahora que dichos movimientos parecen haberse reducido y mantener un número más constante (no tan cambiante) de estudiantes extranjeros en las aulas, los recursos que se presentan en ambos planes pueden reorganizarse de manera que puedan utilizarse y aprovecharse al máximo.

Otro de los apartados fundamentales de este capítulo ha sido el reservado a la presentación de proyectos e investigaciones. A este respecto, en cuanto a los proyectos desarrollados en el continente europeo, todos parecen haber obtenido buenos resultados, desde el punto de vista de los implicados. Esta información podría ser considerada por nuestro propio país para la mejora del trabajo desarrollado con los estudiantes extranjeros, sin obviar que, existen diferencias entre las culturas y los sistemas educativos de los países citados y el español. Si bien, como se puede comprobar tanto en las investigaciones y proyectos nacionales e internacionales, la idea principal que se debe trabajar en todos los sistemas educativos, tanto europeos como español, debe abogar por un enfoque de integración e inclusión y, simultáneamente intentar abolir las ideas racistas o, en general, opuestas a una sociedad heterogénea, tal y como se está produciendo en la actualidad.

Por último, en lo referente a las investigaciones desarrolladas en España, cabe resaltar que sus resultados parecen estar muy bien valorados tanto por los propios investigadores como por quienes estuvieron sujetos a dicho estudio. A este respecto es destacable que, partiendo de la base de la existencia de investigaciones de corte más teórico (centrándose en la legislación vigente) y otras más prácticas, e incluso otras en los que se dan ambos aspectos, existen elementos de todas ellas que podrían convertirse en ejes alrededor de los cuales pueden girar, no ya sólo nuevos estudios, sino también prácticas educativas mejoradas, con el objetivo de que los profesores sean

capaces de ofrecer una intervención y educación lo más adaptadas posibles a las necesidades, cada vez más heterogéneas de una población estudiantil cada vez más heterogénea.

Capítulo 2. Educación Intercultural

“La presencia en espacios físicos de realidades socio-culturales y lingüísticas diferentes es ahora mucho más evidente, especialmente en países y regiones históricamente emigrantes y poco acostumbradas a la recepción de personas de otros lugares, como nuestro contexto de trabajo” (Suárez, 2017, p. 2). La afirmación anterior presenta una versión muy simplificada de lo que se entiende por contexto, más que intercultural, multicultural, el cual es, tal y como se verá a lo largo del presente capítulo, la base y el paso anterior al contexto intercultural.

El enfoque educativo base, sobre el que trabajar con el alumnado extranjero, en las últimas décadas ha sido durante mucho tiempo tema central de numerosas investigaciones, estudios y ensayos. El citado enfoque poco a poco ha ido evolucionando y progresivamente se está convirtiendo en la base educativa sobre la que desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el colectivo estudiantil, entre el que se encuentra el alumnado extranjero.

De esta manera, resulta imprescindible conocer, no sólo la situación actual de la *Educación Intercultural*, sino, también, cuáles han sido sus antecedentes educativos. Así, es relevante conocer cómo ha sido la puesta en práctica de la teoría en nuestro país en lo que se refiere a la educación, atención e intervención con el colectivo del alumnado extranjero. Este interés por conocer la progresión que ha tenido en los últimos años la *Educación Intercultural*, como nuevo enfoque educativo a aplicar a todo el colectivo estudiantil, resulta especialmente significativo teniendo en cuenta la gran cantidad de inmigrantes que se han integrado en nuestro sistema educativo en los últimos 20 años. Por lo tanto, no pueden obviarse las diferencias entre lo que hasta hace pocos años se conocía como Educación Multicultural y la actual *Educación Intercultural*.

Por otra parte, abordar la Educación Multicultural o Intercultural conlleva tener un claro concepto de cultura, así como de sus principales características y aspectos más importantes, sin olvidar, por supuesto, la relación entre ésta y la educación.

En este orden de ideas, a continuación, se ahondará sobre todo lo relativo a la diferenciación terminológica que permite entender la realidad de la *Educación Intercultural*, a la vez que, aquellos rasgos que la hacen especialmente relevante en el mundo educativo.

2.1. Cultura Y Educación

Si bien el tema central del presente capítulo de esta Tesis Doctoral es la *Educación Intercultural*, no se puede llegar a comprender significativamente dicho concepto si antes no se tiene un verdadero entendimiento de qué es la cultura y cómo puede llegar a influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta influencia, tal y como se verá en las próximas páginas, no solo afecta al alumnado extranjero, sino también al “autóctono” y, en general, a todos los elementos implicados en dicho proceso.

Se empezará centrando la atención en la definición del concepto “cultura”, junto a su evolución, para, progresivamente, ir centrando más la atención en la relación entre esta y contexto educativo.

De esta manera, se pone de relieve la relevancia del concepto “cultura” para la temática que en esta investigación se aborda. En este sentido, de acuerdo con Kuper (2000), este término tiene su origen en Europa en el S. XVIII. Paulatinamente, este concepto va evolucionando, relacionándolo con el territorio, las tradiciones locales, etc., hasta que en el S. XIX comienza a utilizarse el plural, “culturas”, como intento “de evitar la supremacía de una única cultura y asumiendo la multiculturalidad” (Cepeda Ortega, 2018, p. 10).

Es en este mismo siglo - el siglo XIX - , en el que se define la cultura como un complejo formado por las creencias, los saberes, la moral, el arte, las costumbres y cualquier otro tipo de competencias o habilidades que puedan ser desarrolladas por el hombre como consecuencia de formar parte de la sociedad (Tylor, 1871).

Posteriormente, en el siglo XX otros expertos, como es el caso de Strivens (1992) definen la cultura como un conjunto de fenómenos u acontecimientos que crean en el individuo un sentimiento de formar parte de un colectivo mayor. Algunos de esos fenómenos compartidos son la localización geográfica, el idioma, las creencias religiosas, entre otros. Si bien, es relevante entender que el comportamiento que estos factores aglutinantes provocan es totalmente aprendido, pero a un nivel tan profundo que en gran parte es inconsciente para la persona.

Pero, probablemente, una de las definiciones más completas, realizada ya a finales del siglo XX, es la ofrecida durante la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, en el año 1982, en la que se establece que la cultura

es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de

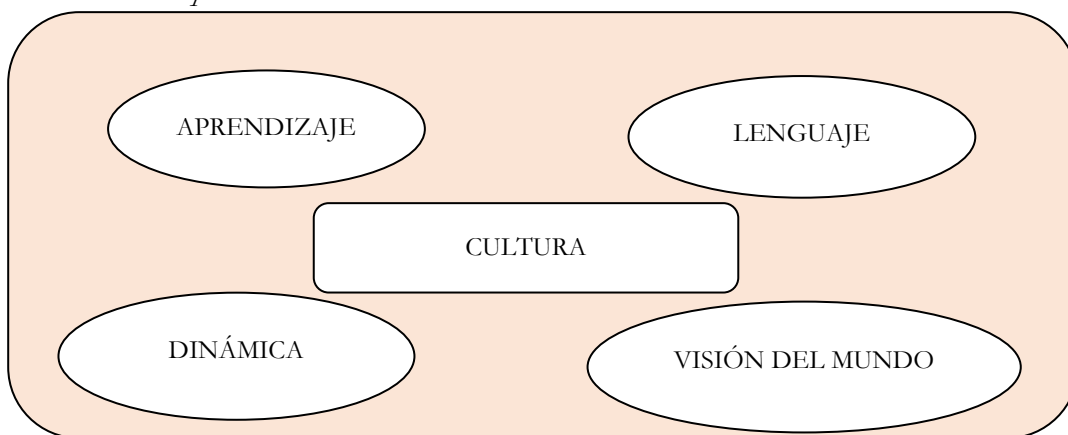
valores, las tradiciones y las creencias. (...) Cada cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable, ya que las tradiciones y formas de expresión de cada pueblo constituyen su manera más lograda de estar presente en el mundo. (UNESCO, 1982, p. 1)

La gran contribución de esta definición al reconocimiento de la diversidad cultural, como concepto social, se basa precisamente en la afirmación de la cultura como un modo de vida y como un sistema de valores, tradiciones, creencias y derechos (Shuali, 2012). Frente a las definiciones anteriores, es vital valorar las características que debe tener toda cultura, así como su componente social.

En lo que se refiere a las características de la cultura, el Colectivo Amani (1994) presenta los elementos más importantes que las definen: *aprendizaje, lenguaje, dinámica y visión del mundo*.

Figura 2.1.

Elementos más importantes de la cultural



Fuente: Elaboración propia a partir de Colectivo Amani (1994)

Tal y como se recoge en la Figura 2.1., el primer aspecto a tener en cuenta, y al que ya se ha hecho referencia ligeramente en las definiciones de cultura, es que la cultura supone *aprendizaje*, ya que no sólo se aprende, sino que también se transmite. De esta manera, a través del proceso conocido como socialización, los pertenecientes a una sociedad van aprendiendo los distintos componentes de una cultura. Dicha transmisión tiene lugar mediante diversos símbolos, siendo el *lenguaje* el medio de comunicación por excelencia. Así, conforme se va conociendo el lenguaje de una sociedad, también se va aprendiendo sobre su cultura.

Esto se debe a que la cultura supone, para las personas que pertenecen a la misma, una *forma de ver y entender el mundo*, o, en otras palabras, la cultura da sentido a la realidad. Tal es así que, si no se conoce en profundidad la cultura de un momento histórico o sociedad determinados, algunas de sus costumbres o creencias pueden resultar casi inexplicables o incluso sin sentido.

Por otra parte, no se puede, obviar que dentro de una misma cultura existen divergencias entre los miembros de dicha cultura en función de la clase social, la edad, etc. Dichas diferencias, dentro de una misma sociedad, llevan a poder explicar el *carácter dinámico* de su cultura. El dinamismo que se integra en la cultura facilita en gran medida la adaptación a situaciones muy diversas que se pueden dar dentro de dicha sociedad.

Por otra parte, otros autores, como Malgesini y Giménez (1997), manifiestan que la cultura tiene un importante componente social, lo que justifica que pueda definirse en función de una serie de rasgos, los cuales coinciden con los elementos propuestos por el Colectivo Armani (1994) y que han sido definidos anteriormente.

Así pues, tal y como se ha expuesto, la cultura es aprendida mediante el proceso de socialización; es decir, por la relación con otros individuos y con el medio que le rodea. En otras palabras, la cultura no forma parte de la herencia genética; sino que, a su vez, se ha afirmado que con la cultura la persona da significado y sentido a la realidad (Molano, 2007). Esto supone que, a través de la misma, una persona es capaz de percibir e interpretar las vivencias.

Tampoco se puede olvidar en ningún momento que la cultura ayuda a las personas a adaptarse a acontecimientos y/o cambios que pueden tener lugar en el entorno, ya sea social o físico.

Por último, resaltar el *lenguaje* como principal vía de transmisión de la cultura. El sistema de comunicación estructurado que configura el lenguaje facilita la relación entre personas, grupos y sociedades, por consiguiente, es un “vehículo” de transmisión que facilita la generación de una cultura común, a la vez que, un mecanismo eficaz de mantenimiento de la misma.

En definitiva, se puede afirmar que la cultura es una concepción particular que se va creando individualmente cada sujeto y que, simultáneamente, comparte con otras personas mediante el lenguaje.

Una vez que se tiene un concepto claro y conciso de qué se entiende por cultura, cuáles son sus principales características y su importante componente social, se debe tener en cuenta que, lo que lleva a hablar en términos de Educación Multicultural o, mejor dicho, en este caso, *Educación Intercultural* es tener en cuenta precisamente las diferencias culturales (Muñoz Sedano, 2000). De esta manera, dichas divergencias son el elemento de partida para elaborar una nueva aproximación o un nuevo enfoque de la educación como un conjunto (Aguaded Ramírez et al., 2010). Para lo cual, es imprescindible valorar las diferencias culturales como “constructos dinámicos” que se han ido cimentando en las personas (Besalú, 1998) como resultado de su contacto con el resto de la sociedad. Es decir, las diferencias culturales son el resultado de la relación entre el colectivo y el

sujeto en singular; por lo tanto, partiendo de este nuevo enfoque educativo, dichas diferencias no pueden ser percibidas como deficiencias ni crearse prejuicios, como consecuencia de los mismos (Aguado Odina, Gil Jaurena, y Mata Benito, 2005).

A continuación, y antes de establecer en qué consiste la *Educación Intercultural*, se considera oportuno centrar la atención, aunque sea brevemente, en cómo se ha ido produciendo en los últimos años la atención educativa a los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español.

2.2. Antecedentes E Inicios De La Educación Intercultural

Durante la revisión documental en relación a la educación y atención de los estudiantes extranjeros, uno de los primeros aspectos que resultaron especialmente llamativos es que, en un primer momento se hace referencia a la *Educación Intercultural* en no pocos escritos como parte de la Educación Especial. Es así como queda reflejado en estudios como los de Smith y Espinosa Bayal (2003), Jiménez y Vilà Suñé, (1999), entre otros. Esto se debía (y todavía se debe) a que se identificaba el hecho de que muchos de dichos estudiantes corren el riesgo de que se les identifique como portadores de una discapacidad o Necesidad Educativa Especial debido a sus diferencias y/o dificultades con el lenguaje. Este hecho, obviamente, puede llegar a afectar a sus oportunidades educativas al ocultar su verdadero potencial de aprendizaje (Smith y Espinosa Bayal, 2003). Así, debido a los significativos problemas que los miembros de este colectivo estudiantil podían (y pueden) llegar a presentar y cómo pueden llegar a afectar a su rendimiento académico, a la vez que, a su integración en la sociedad de acogida, se llegó a considerar la educación de estudiantes extranjeros como parte de la Educación Especial. Por ello se llegó a hablar de la Educación Especial multicultural y bilingüe, al combinar la educación bilingüe, la multicultural y la Especial (Smith y Espinosa Bayal, 2003).

Un ejemplo de esta situación se observaba ya en la segunda mitad del siglo XX, más concretamente en 1970 con la publicación de la obra "*The Six Hour Retarded*", en la que se expuso la preocupante realidad de cómo alumnos extranjeros, cuyo único problema eran sus deficiencias culturales y/o de lenguaje, eran clasificados como personas con retraso mental (Smith y Espinosa Bayal, 2003).

Si bien, hoy en día el contexto educativo tiene claro que este colectivo no necesita Educación Especial (Aguaded Ramírez, 2005), sino que, lo que necesitan es que los profesores y otros profesionales del mismo campo muestren un mayor grado de sensibilidad hacia los ritmos y estilos de aprendizaje que poseen estos estudiantes (Núñez Gómez y Cerrillo Martín, 2015). A su

vez, la cultura de sus estudiantes debe ser considerada en el momento de seleccionar sus métodos de formación, pero eso no es suficiente. Deben esforzarse, además, por respetar a estos estudiantes y a las culturas de las que proceden (Ogbu, 1992).

Este respeto no sólo debe reflejarse en el trato directo con los alumnos, sino también en los cambios que se realicen en el currículum. De esta manera, en él deben quedar plasmadas las raíces culturales, las vivencias y los puntos de vista de etnias y grupo culturales, así como las de ambos sexos (Banks, 1994). Por lo tanto, los beneficios de ampliar y, sobre todo, flexibilizar el currículum pueden ser muchos y muy diversos. Uno de los más importantes es el aumento de los niveles de motivación de los estudiantes ya que se partirá más de aspectos que están directamente relacionados con ellos y que les interesan, así sentirán una conexión mucho más directa con lo que aprenden. Otra ventaja es tener la oportunidad de aprender desde distintas perspectivas, poder enfocar situaciones diarias desde distintos puntos de vista, todos ellos aspectos indispensables en la resolución de problemas (Smith y Espinosa Bayal, 2003).

Centrando un poco más la atención en el territorio nacional es muy importante hacer referencia a como poco antes de los años 60 nace el movimiento crítico a la segregación que hasta ese momento caracterizaba la Educación Especial. Dicho movimiento es el responsable del principio de normalización en la zona escandinava, el cual, posteriormente se extenderá por Norteamérica, y ya en la década de los 70 aparece en países como Italia, España y Francia (Jiménez y Vilà Suñé, 1999). En resumen, la normalización pasa a convertirse en una ideología que forma parte de los movimientos culturales de la década de los 60, como respuesta al sistema capitalista (Arnáiz y Illán, 1996).

Por consiguiente, partiendo de una perspectiva más simple, a grandes rasgos, se puede decir que este principio no es ni más ni menos que llevar a la práctica los derechos de todo ser humano. Cabe decir que este principio fue antes formulado en 1959 por el Director del Servicio Danés para la Deficiencia Mental Bank-Mikkelsen, partiendo del derecho de toda persona con deficiencias para que su vida sea lo más “normal” posible, o, en otras palabras, intentar que su vida se parezca lo más posible a la del resto de personas que le rodean, aplicando dicho principio a los distintos ámbitos de su vida (tiempo libre, relaciones sociales, trabajo...). Así, este principio se presenta como la antítesis de lo que hasta ese momento caracterizaba a la Educación Especial, la segregación (Jiménez y Vilà Suñé, 1999).

En este sentido, de acuerdo con lo expuesto en relación con el principio de normalización se puede afirmar que el mismo se basa en tres premisas (Arnáiz y Illán, 1996; Jiménez y Vilà Suñé, 1999):

- I. La primera premisa que no se puede olvidar es que, hablar en términos de “normalización” en ningún momento se presenta como sinónimo de “normalidad”. Esto se debe a que el concepto de normalización ya presupone una aceptación (sin importar las características de la persona o colectivo) y que obliga al entorno a ofrecer servicios que faciliten al máximo el desarrollo pleno de toda persona.
- II. Se parte de la convicción de que todo individuo, sin importar su naturaleza o grado de “deficiencia”, edad, sexo, lugar de procedencia, etc., tiene la capacidad de adquirir aprendizajes y, por lo tanto, puede enriquecerse de los procesos que tienen lugar durante su desarrollo.
- III. Como punto final, pero no por ello menos importante, se tiene en cuenta que cualquier sujeto, por el mero hecho de ser persona, tiene los mismos derechos tanto legales como humanos que cualquier otro individuo, sin que afecte en lo más mínimo su raza, nivel socio-económico, características personales, edad, etc.

Si bien, este principio de normalización resulta fundamental y de vital importancia para cualquier tipo de educación que se base en un enfoque intercultural, desde un punto de vista más general, tal y como asegura Banks (1994), se han podido distinguir cuatro enfoques principales que han marcado los diversos modelos en lo que se refiere al tratamiento de la diversidad cultural. De esta manera, Alcalá del Olmo Fernández (2004) lo refleja presentando dichos modelos de la siguiente manera:

a) *Enfoque basado en el apoyo del dominio de la cultura dominante*

En el caso concreto de este enfoque, se le da mayor importancia como cultura dominante a la perteneciente al país de acogida. En relación con este hecho, cabe decir que el currículum no cambia en ninguna medida los elementos que lo conforman, como pueden ser los materiales didácticos, la metodología o los contenidos. Así, a este respecto, el currículum se convierte en un mero reproductor de la cultura dominante en base a una visión más conservadora y discriminadora de las diferencias. Partiendo de esta afirmación, se puede valorar que la misma tiene su base en tres modelos concretos como son el *asimilacionista*, el *segregacionista* y el *compensatorio*. En el primero de los modelos, el *asimilacionista*, el sistema educativo del país de acogida en ningún momento tiene en cuenta las particulares necesidades educativas que pueden presentar estudiantes pertenecientes a minorías étnicas. Por su parte, en el modelo categorizado como *compensatorio*, las divergencias culturales son percibidas como déficits, que pueden llegar a dificultar el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para aquellos alumnos que forman parte de estas minorías. Por último,

en lo que se refiere al modelo *segregacionista*, se pretende responder a las necesidades de los alumnos como consecuencia de su diversidad cultural mediante una educación más especializada.

De todo ello, se concluye que los estudiantes que pertenecen a minorías culturales o proceden de otros países requieren una atención educativa más especializada y diferenciada al presentar necesidades educativas distintas y especiales, motivo por el que deberían acudir a centros especiales donde seguirán su proceso de enseñanza – aprendizaje más ajustado a sus características.

b) Enfoque en el que se reconoce la pluralidad de culturas

En este caso, el currículo sí que presenta elementos en los que se contempla explícitamente la diversidad cultural presente entre los alumnos, o lo que es lo mismo, en otras palabras, en este modelo la diferencia cultural sí que es reconocida. A este respecto, partiendo de este enfoque se pueden distinguir dos modelos: *modelo multicultural* y de *pluralismo cultural*. El primero de ellos, el *modelo multicultural*, introduce cambios en el currículo para que éste se convierta en un reflejo de la diversidad cultural existente. Por su parte, el *modelo de pluralismo cultural* da un paso más hacia la total inclusión defendiendo el derecho de todo alumno a expresar su identidad cultural, con independencia de si pertenece a la cultura de la sociedad de acogida o a un colectivo minoritario.

c) Enfoque donde prima una mayor simetría cultural.

En el caso de este enfoque, no sólo se promueve el respeto a la diversidad cultural cada vez más presente en las aulas, sino que fomenta la creación de canales de comunicación entre los colectivos culturales. De esta manera se intenta impulsar la colaboración y, en especial, la reciprocidad entre dichos colectivos. En el caso de este enfoque, debe destacarse el *modelo de educación no-racista*, la cual defiende dejar de un lado la dimensión ideológica del racismo y, por lo tanto, no luchar activamente contra éste al encontrarse fuera de lo estrictamente considerado escolar o educativo. En este modelo, la acción educativa va dirigida al fomento del respeto y aceptar los grupos culturalmente distintos. En base a esta idea las técnicas e instrumentos de intervención que son más utilizados son: el aprendizaje cooperativo y las estrategias de cambios de actitudes. Si bien el modelo de educación no racista tiene aspectos positivos e indispensables en la *Educación Intercultural*, sin embargo, cuenta con una limitación difícil de superar: en ningún momento tiene en cuenta el análisis de aquellas estructuras políticas sociales y económicas que favorecen la creación y mantenimiento de las discriminaciones que dificultan la atención educativa hacia aquellos estudiantes extranjeros y/o pertenecientes a minorías (Muñoz Sedano, 2003).

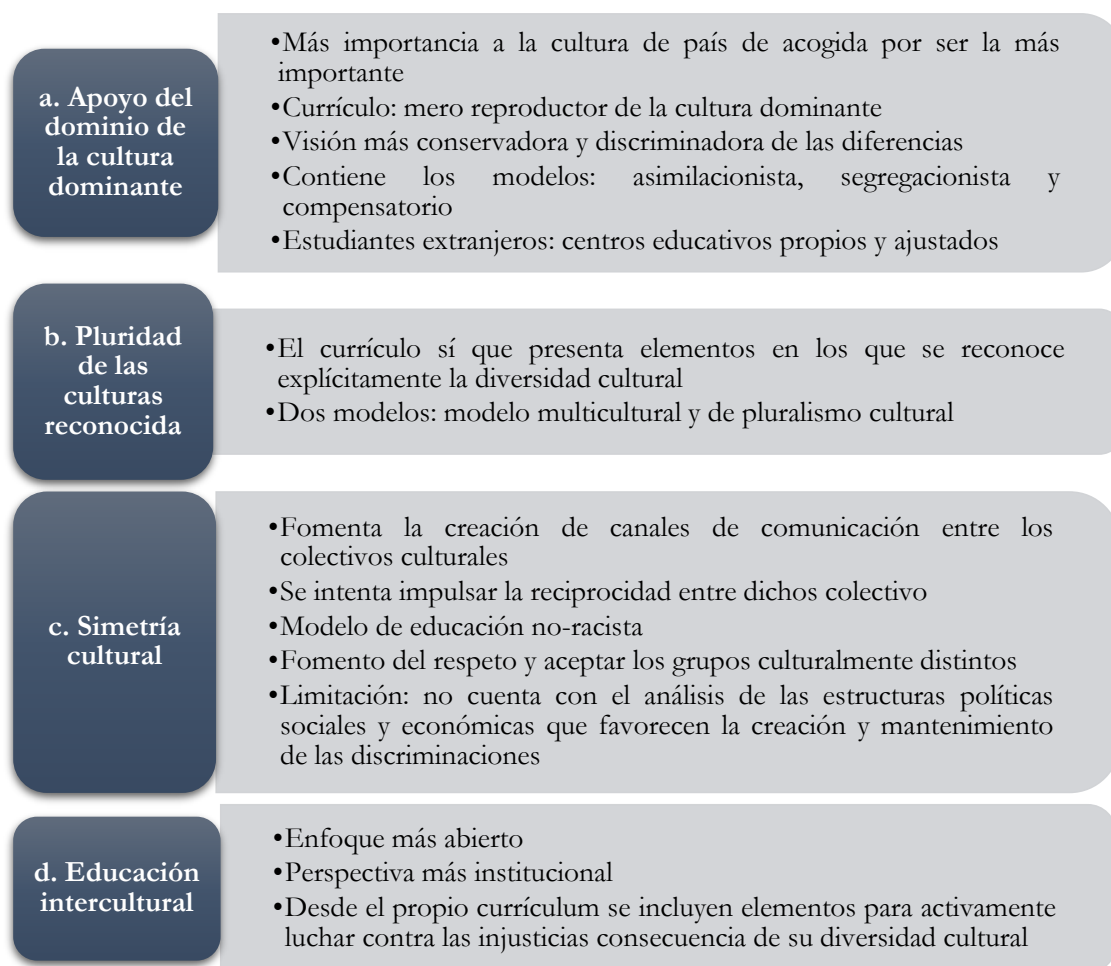
d) Enfoque intercultural

En este enfoque, el más abierto de todos, se parte de una perspectiva más institucional, de manera que desde el propio currículum se incluyen elementos para luchar activamente contra las injusticias provocadas como consecuencia de las diferencias existentes entre los estudiantes como resultado de su diversidad cultural. Este es el enfoque que se defiende en la presente Tesis Doctoral.

En la Figura 2.2., se exponen de manera resumida, los aspectos más destacables de cada uno de los enfoques con el fin de concretar el sentido de cada uno de ellos.

Figura 2.2.

Resumen de los enfoques a partir de los cuales se puede tratar la diversidad cultural



Hasta el momento, en este segundo capítulo, se han expuesto la definición y los aspectos más importantes del concepto de cultura, así como las variables de la misma que pueden afectar ámbito educativo. Por otra parte, se han presentado los modelos a través de los cuales se tratado

la atención educativa del colectivo extranjero, en términos más globales. A continuación, se centrará la atención en algunos de los antecedentes de la *Educación Intercultural* en España.

Antes de nada, es importante señalar que el condicionante que hizo que empezaran a aparecer elementos de atención a la diversidad cultural en la legislación educativa española fue el aumento de la presencia de este colectivo en nuestras aulas. Así, en un primer momento apareció como parte de las políticas compensatorias (García Fernández y Goenechea Permisán, 2009). Anteriormente a la subida del porcentaje de estudiantes extranjeros en las aulas españolas, en otras palabras, en la década de los 90, las investigaciones relacionadas con la interculturalidad en nuestro país “se centraron en el proceso de incorporación de la comunidad gitana en el sistema básico de educación”, tal y como señalan Catarci y Fiorucci (2015, p. 141). De acuerdo con estos mismos autores, cabe destacar que ya durante dicha década, tuvieron lugar cuatro acontecimientos que también despertaron el interés de los académicos por la *Educación Intercultural*. Dichos acontecimientos fueron los siguientes:

- 1987: Seminario sobre Educación e Interculturalismo organizado por el Ministro de Educación y Ciencia. En dicho seminario se presentaron los resultados del “Proyecto 7” del Consejo Europeo en el que se habían estudiado los resultados de las intervenciones educativas en hijos de inmigrantes durante el primer lustro de los años 80.
- 1992: Presentación del *Informe sobre Educación Intercultural en España* por parte del Ministro de Educación y Ciencia.
- 1992: La *X Conferencia Nacional de Pedagogía*, cuyo tema central fue el *Interculturalismo y la Educación en la Perspectiva Europea*. A lo largo de dicha conferencia se puso de manifiesto el creciente interés por esta temática.
- El cuarto y último evento tuvo lugar también en 1992: la inclusión de la *Educación Intercultural* como uno de los ámbitos de prioridad en la *Competición Nacional para la Financiación de Proyectos de Investigación* anunciada por el Ministro de Educación y Ciencia a través del *Centro de Investigación y Documentación Educativa*.

Las investigaciones sobre *Educación Intercultural* en España desde la década los 90 hasta mediados de la segunda década del S. XXI se pueden agrupar en cuatro grandes colectivos (Catarci y Fiorucci, 2015). El primero de ellos centrado en la escolarización de los estudiantes extranjeros, su rendimiento académico, la formación del profesorado, los distintos modelos de intervención, etc., con una perspectiva fundamentalmente estadística. El segundo de los grupos de investigaciones se centraba en el diseño de programas destinados a facilitar apoyo, generalmente

de carácter ambicioso pero que al final supusieron una contribución pequeña. En el tercer grupo se engloban las investigaciones relacionadas con la diversidad de idiomas en los centros educativos. Por último, en el cuarto, el foco de atención se focalizaba en las actitudes y valores.

Cabe destacar que, con el paso del tiempo, la temática de las investigaciones relacionadas con la *Educación Intercultural* fue variando de manera que (Catarci y Fiorucci, 2015), si bien a día de hoy en España el foco de atención de las investigaciones educativas se ha centrado en otros temas – como la perspectiva de género – a día de hoy los objetivos de las mismas están relacionados con aspectos como la evaluación del uso de los recursos y programas y su implementación en las escuelas. Otras investigaciones y estudios se centran en la destrucción de cualquier tipo de estereotipos o ideas preconcebidas relacionadas con los efectos de la presencia de los estudiantes extranjeros. Asimismo, otro grupo de estudios exponen cómo algunas etiquetas, justificaciones o expresiones como “problemas en relación con la escolarización de los estudiantes extranjeros” eran consecuencia de problemas previos a la llegada de estos estudiantes. Otro de los grupos de estudios que ha crecido ha sido el que aboga por el desarrollo de las *Competencia Intercultural* en el aula para trabajar con todo el colectivo estudiantil, no solo con aquellos de origen extranjero. De la misma manera existen también investigaciones que buscan asegurarse de que el sistema educativo promueva la escolarización de las generaciones más jóvenes en la Educación Obligatoria y, además, de que todos puedan “disfrutar del mismo tipo de experiencia en la escuela y tener las mismas oportunidades de continuar la Educación Secundaria” (p. 144).

Por último, en relación con estas últimas investigaciones, se considera importante señalar las palabras de Aguado Odina y Mata Benito (2017) quienes afirman que

desde un enfoque intercultural no tiene sentido hablar de “atención a la diversidad” sino simple y llanamente de reconocer la diversidad como característica humana. Habitualmente se establecen diferencias y se “reconocen” grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Los peligros más graves derivados de describir a las personas, estudiantes, grupos, en función de diferencias es que implican una apreciación moral (§ 248 – 249).

Todos estos aspectos sirven de antesala para poder exponer las diferencias entre la *Educación Intercultural* y, el considerado como paso anterior, la Educación Multicultural.

2.3. Educación Multicultural VS. Educación Intercultural

En lo que se refiere a multiculturalidad e interculturalidad, cabe resaltar que ambos términos se han usado de manera ambigua y confusa. Primero surgió el concepto de “multiculturalismo” por oposición a la uniformidad cultural y como reconocimiento del pluralismo. Este término se plantea como una noción descriptiva de una situación caracterizada por la coexistencia en un mismo espacio físico y social de individuos pertenecientes a culturas diferentes (Lamo de Espinosa y Llobera, 1995).

La Educación Multicultural, tanto como filosofía como práctica educativa, nació en los EE.UU. (Dietz, 2017) como consecuencia de los diversos cursos, programas y prácticas creados por las instituciones educativas para responder a las necesidades educativas especiales y a las aspiraciones de los grupos minoritarios y desfavorecidos de la sociedad. Inicialmente, esta acción se incorpora en el mundo educativo para atender a la minoría “negra”, si bien, luego se añadió los grupos inmigrantes de diversas culturas: hispanos, asiáticos, etc. El objetivo de este tipo de educación era tratar de dar soluciones educativas de amplio alcance que ofreciesen igualdad de oportunidades a los distintos grupos desfavorecidos (Shuali, 2012).

Tal y como afirman diversos autores, como Besalú (1998), la existencia del mercado único y la libre circulación de trabajadores parecen ser razones de peso para contar con una nueva formación que dote a los estudiantes de estrategias para poder competir con sus vecinos europeos en puestos de trabajo que, en este sentido, no tendrán necesariamente que situarse en España, sino también en otros países comunitarios. Para ello hay que estar preparado lingüísticamente y pensar multiculturalmente. Se trata pues de promover una Educación Multicultural para poder competir. Si bien, es llamativa esta manera de proceder ya que contrasta con el contenido de los textos que estamos manejando, pues en ellos se habla de minorías marginales, normalmente no comunitarias, que no parecen entrar en competencia en el llamado “libre mercado” europeo de trabajadores. Puede que resulte atractiva la idea de una educación multicultural por la nueva construcción de Europa y por la supuesta mayor interrelación de los ciudadanos de los distintos países de la Unión Europea, pero parece muy alejada de la idea que generalmente se tiene de Educación Multicultural. Es más, la aparente atención hacia aquellos que tienen mayor dificultad para incorporarse plenamente al proceso de escolarización por motivos relacionados con su procedencia cultural, queda completamente ensombrecida al tener como punto de atención la correcta incorporación de los futuros profesionales españoles (*no se dice pero se piensa*) al gran mercado europeo (García Castaño, Granados Martínez, y García-Cano Torrico, 1999).

Precisamente, hablar de Educación Multicultural es sacar a la luz muchos de los conflictos que subyacen en nuestras sociedades vinculados a situaciones que van más allá del propio sistema educativo. Es reconocer explícitamente que no vivimos en un mundo homogéneo ni igualitario; supone subrayar que hay diferentes culturas y que no todas tienen el mismo reconocimiento y poder. Aceptar que se lucha por lograr una mayor justicia social en el reconocimiento de la diversidad obliga a elaborar estrategias que contribuyan a contrarrestar y a eliminar las situaciones estructurales, a la vez que, las condiciones que crean la dominación de unas culturas sobre otras, de determinados colectivos humanos sobre aquellos etiquetados como diferentes e inferiores (Torres Santomé, 1997).

Así, se trata de un esfuerzo por reformar la educación de forma integral, con el objetivo de garantizar al máximo la igualdad en la enseñanza a grupos culturales y étnicos minoritarios (Banks y Banks, 1989).

Como consecuencia de dicha reforma educativa, tal y como exponen Sleeter y Grant (1987), en la década 80, en Estados Unidos ya se diferenciaban cinco concepciones diferentes de Educación Multicultural desde el punto de vista de su metodología y su contenido: a) “teaching the culturally different” (enseñar al diferente culturalmente), cuyo objetivo es integrar a la minoría negra en el sistema educativo ordinario mediante programas educativos especiales y transitorios que les faciliten el acceso a las escuelas ordinarias; b) “human relations approach” (relaciones humanas), cuyo objetivo es enseñar a los estudiantes a relacionarse con otros estudiantes de diferentes tradiciones culturales; c) “single group studies” (grupos especiales de estudio), cuyo objetivo es promover el pluralismo cultural mediante la impartición de cursos especiales sobre cuestiones étnicas, cuestiones de género y clases sociales; d) “multicultural education” (educación multicultural), cuyo objetivo es promover el pluralismo cultural y la igualdad social mediante la reforma de los programas escolares para la introducción de la diversidad; y e) “multicultural education that is social reconstructionist” (educación multicultural y reconstruccionista social), que busca preparar a los estudiantes para los retos de una sociedad estructuralmente desigual y promover la diversidad cultural.

Más allá de las concepciones iniciales presentadas en los párrafos anteriores, expertos como Shuali (2012) afirman que, para implantar mejor la Educación Multicultural y alcanzar una comprensión integral de esta teoría, hay que tener en cuenta y observar los fines establecidos por Banks y Banks (2004):

- a) Integración del contenido. La integración del contenido multicultural, tanto en la formación del profesor como en el material docente, es fundamental para impulsar

y potenciar la Educación Multicultural, así como, ofrecer datos e información sobre las diversas culturas y grupos con el fin de ilustrar los conceptos y teorías clave que las enmarcan. Muchos profesores creen que la Educación Multicultural consiste exclusivamente en la integración de estos contenidos en el ámbito de las humanidades. En esta línea, por ejemplo, los profesores de matemáticas y de ciencias exactas consideran que este campo no es relevante para sus asignaturas. De acuerdo con estos mismos autores, esta visión es errónea y perjudica la incorporación del enfoque multicultural como una enseñanza transversal de los planes de estudio.

- b) Construcción del conocimiento. La comunicación entre el comportamiento social y las ciencias naturales en la generación de conocimientos y normas es fundamental. Estos autores señalan el modo implícito en el que los marcos y las perspectivas culturales influyen en la forma de crear conocimientos. Sostienen que, mediante la conciencia adquirida en el aula, los alumnos se dan cuenta de la subjetividad del conocimiento y son capaces de reconocer su predisposición étnica, racial e, incluso, valorar si favorece a una clase social u otra.
- c) Disminución de los prejuicios. Se trata de desarrollar en los alumnos actitudes y valores que favorezcan planteamientos democráticos y disminuyan las tendencias racistas y xenófobas. Habrá que desarrollar programas de intervención educativa que estén dirigidos a estimular un cambio de actitud en los estudiantes en este sentido.
- d) Pedagogía equitativa. El fin de esta corriente educativa se basa en procurar que los profesores utilicen métodos que faciliten los logros académicos de estudiantes procedentes de diversos grupos raciales, étnicos y de clase social, asegurando un tratamiento diferencial que permita compensar los puntos de partida desiguales.

En resumen, cada uno de los cuatro aspectos expuestos anteriormente son imprescindibles para conseguir el desarrollo de una pedagogía de corte multicultural, así como su enfoque sucesor, la *Educación Intercultural*. Ambas visiones educativas deberán partir de la integración, no solo de nuevo contenido, sino también metodologías y competencias tanto para la formación de los docentes como en el currículo del cuerpo estudiantil. A su vez, se buscará el desarrollo de una educación que evite la creación de prejuicios y luche activamente contra los mismos, indagando sobre el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que facilite la compensación de dificultades y desigualdades de aquellos colectivos que más lo necesiten.

Ahora bien, conocidos los elementos y aspectos más característicos de la Educación Multicultural, a continuación, es preciso atender al desarrollo de esta corriente pedagógica en España, desde diferentes investigaciones centradas en la misma.

Los estudios realizados en España con la Educación Multicultural como eje central se apoyan en las entidades y grupos de investigación más reconocidos en esta corriente, entre los cuales sobresalen: el *Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada*, el *Colectivo Ioé*, *Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos* o *Grup de Recerca en Educació Intercultural* (Grupo de Investigación en *Educación Intercultural*), de la Universidad de Barcelona.

De esta manera, en relación con el primero de los grupos de investigación señalados, el *Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada*, es importante reseñar que comenzó la publicación de artículos cuyo centro de atención era la Educación Multicultural durante la primera mitad de la década de los 90. Esto se produjo en colaboración con otros Laboratorios de Estudios Interculturales, como fueron los de las Universidades de Almería y Murcia. En dichas publicaciones se empieza estudiando cómo la variable cultura a la que pertenecían los estudiantes de ese momento empieza a ser una variable a tener en cuenta en el momento de analizar cómo enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje y todo lo que ello conlleva. Así, ya se comienza a ver la necesidad de “una educación “especial” para atender tales diferencias” (García Castaño et al., 1997, p.1). Pronto, a partir de la segunda mitad de la misma década, en las publicaciones pertenecientes a dicho grupo de investigación se pasa por un periodo de transición en el que se estudia y expone el paso de la Educación Multicultural a la Intercultural, señalando ya muy pronto, los numerosos problemas con los que se encuentra ya desde el primer momento dicho enfoque educativo. De esta manera, ya en el artículo de García Castaño et al. (1999) se señala que, por aquel entonces, nos encontrábamos ante un enfoque caracterizado por aspectos como una falta de claridad en el concepto (al todavía tener dificultad para diferenciarla completamente de la Educación Multicultural), escaso conocimiento real de la diversidad cultural presente en las escuelas desde el punto de vista estadístico. Este hecho, tal y como exponían los autores, llevaba, entre otras consecuencias, a una significativa ingenuidad a la hora de plantear propuestas de intervención que, al final, eran más “un programa de buenas intenciones construido desde un pobre conocimiento acerca de la realidad de dichos fenómenos” (p.4). Progresivamente, en sus artículos publicados al respecto, se pasó del término Educación Multicultural al de *Educación Intercultural*. Por otra parte, en lo que se refiere a sus investigaciones, debe destacarse que ya desde principios de la década de los 90, el *Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada* llevó a cabo numerosas exploraciones sobre la presencia de niños inmigrantes y su situación escolar. Durante la misma década el Laboratorio continuó haciendo diversas investigaciones en relación con la intervención

y evaluación para la integración lingüística de los estudiantes extranjeros, la valoración del impacto de la incorporación al sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía de inmigrantes. Durante la primera década del Siglo XXI, las investigaciones pasaron a centrarse en la escolarización de los menores extranjeros en Andalucía y las políticas de actuación con este colectivo en las escuelas de dicha Comunidad Autónoma. Al igual que se expuso con sus publicaciones, a lo largo de las investigaciones se puede observar cómo se pasa de usar el término Educación Multicultural a *Educación Intercultural*.

Continuando con los colectivos que en nuestro país han centrado parte de sus estudios en la Educación Multicultural cabe señalar al *Colectivo Ioé*, grupo de investigación social que en 2014 finalizó su actividad empresarial y en la actualidad forma parte del *Grupo Cooperativo Tangente* (Madrid). Antes de formar parte de dicho colectivo, deben destacarse las investigaciones que han hecho tanto sobre la Educación Multicultural como Intercultural. A este respecto cabe destacar como han realizado numerosas investigaciones que, a su vez, han llevado a diversas publicaciones, y que se han centrado más en la *Educación Intercultural* que en la Multicultural. Ese es el caso de trabajos como *Informe comunitario sobre la Educación Intercultural. Situación en España* de 1992, en colaboración con el Ministerio de Educación. Igualmente, dentro del trabajo desarrollado por este colectivo en la década de los 90 y con la diversidad cultural y, más específicamente la *Educación Intercultural*, deben destacarse las publicaciones realizadas por De Prada et al. (1996, 1997). En dichas difusiones se exponen los distintos discursos que surgen cuando las sociedades empiezan a ser progresivamente más heterogéneas culturalmente hablando y, también investigan en relación con el nivel de aceptación del alumnado inmigrante de procedencia marroquí en centros educativos españoles y las medidas a implementar para ayudarles en su inclusión en la sociedad de acogida.

De la misma manera, debe señalarse como, a petición del Ayuntamiento de la Ciudad de Madrid y en colaboración con su Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural desde el año 2005, se realizaron investigaciones periódicas y cíclicas sobre la convivencia intercultural en la capital española (Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, 2006, 2007). Asimismo, el *Colectivo Ioé* ha colaborado con otras instituciones de la misma ciudad con el objetivos de valorar hasta qué punto se ha conseguido una convivencia pacífica y una verdadera inclusión del colectivo inmigrante en la sociedad/cultura de acogida (Pereda et al., 2011).

Por otra parte, cabe destacar que entre otros trabajos más relacionados con este tema destacan además los informes de Muñoz-Repiso (1992), el informe que desarrollaron conjuntamente la Consejería de Educación del Principado de Asturias y Centro de Investigación y Documentación Educativa (2003) (de ahora en adelante C.I.D.E.), el trabajo de Grañeras, Lamelas,

Segalerva, Vázquez, Gordo y C.I.D.E. (1998), el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998), el trabajo de García y Sales (1998), el estudio Gañeras et al. (1999) y la investigación de Echeíta (2004). Todos estos trabajos tienen en común un objetivo centrado en: contribuir a la mejora de la calidad de la escuela y ayudar en la búsqueda de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos en el sistema educativo español (Mon, Hernández, Pañeda, y Martino, 2005).

Si bien, en todos estos trabajos se presenta una duda ya que hay autores que establecen como sinónimos *Educación Intercultural* y Educación Multicultural, mientras que otros no lo consideran así, en esta segunda corriente es la que se sitúa la presente Tesis Doctoral. Por ello, una vez conocida la historia e investigación principal centrada en Educación Multicultural, es preciso, se establecer sus diferencias con *Educación Intercultural*.

En este sentido, el término multicultural hace referencia a la presencia de diferentes culturas compartiendo un mismo espacio o territorio y en un mismo tiempo; es decir, reseña la diversidad cultural existente en nuestras sociedades occidentales contemporáneas. El concepto intercultural, sin embargo, implica una interacción dinámica entre culturas, tal y como expone Alcalá del Olmo Fernández (2004).

De acuerdo con este autor, si bien la acción multicultural indica la yuxtaposición de diversas culturas, en la idea de interculturalidad prevalece una dimensión de intercambio entre las partes y de “comunicación comprensiva” entre identidades que se reconocen como diferentes entre sí, desembocando en un enriquecimiento mutuo, valoración y reconocimiento. El concepto intercultural es, pues, el más preciso; el que describe más fielmente la realidad deseable, ya que cuando dos o más culturas entran en contacto, se produce entre ellas una impregnación inevitable.

Por su parte, Galino Carrillo y Escribano González (1990) junto con, años más tarde, Moreno Vargas-Machuca (2010) y Garrote Rojas et al. (2018), añaden la idea de que este término de estudio, multicultural, muestra la realidad de una sociedad en la que “co-existen” diversos grupos culturales entre los que se da un determinado grado de cohesión en base a una serie de normas y valores, mientras que en el caso del concepto de “interculturalidad” de manera explícita se hace más hincapié en la interdependencia, el diálogo y la reciprocidad que es más un deseo que una realidad.

En otras palabras, el término multicultural expresa lo que se considera un “hecho”, una realidad, como concepto, conjunto de estrategias, valores, habilidades y competencias (Kincheloe, Steinberg, y Nash, 1999).

Otros expertos, como Gollnick y Chinn (1983), directamente definieron el término de Educación Multicultural como una estrategia educativa que impulsa la idea del bagaje cultural de

los estudiantes. De esta manera, conceptos como diferencias culturales o igualdad son tenidos en cuenta en el desarrollo de una institución eficaz que se termina traduciendo en el aula, en concreto, y en el contexto escolar, en general.

Por otra parte, en contraste con esta noción de multiculturalidad, la interculturalidad presta especial atención a la reciprocidad, la interdependencia y, sobre todo, la simetría entre culturas. Esta última observación resulta de vital importancia para una convivencia pacífica entre colectivos culturales diferentes; es decir, es crucial que el tratamiento de las distintas culturas presentes en la sociedad se base en la igualdad y no en la diferencia de trato. Por lo tanto, significa una actitud de apertura ante la diversidad de culturas, descubierta desde el aprecio de dichas diferencias por parte de todos los implicados (Bartolomé Pina, 2001).

En este sentido, se hace referencia a un concepto que supone diálogo, la comunicación entre los que son diferentes, así como la prevención de la discriminación y la xenofobia producida entre diversas culturas (García Amilburu, 1996). Es decir, se está planteando un diálogo que debe ser crítico y que comienza por la aproximación y el conocimiento de otras realidades culturales que difieren de la propia.

Por otra parte, es importante conocer que ya a finales de la década de los 90 se señalan los retos que empiezan a surgir en las aulas de las sociedades occidentales, en general, y del territorio español, en particular, en las que comienzan a aparecer, con creciente asiduidad, estudiantes de procedencias muy diversas, con lenguas maternas y culturas muy distintas unas de otras a consecuencia de los numerosos movimientos migratorios que ya empiezan a proliferar en muchos países. Por este motivo, se percibe como imprescindible la Educación Multicultural como una nueva perspectiva pedagógica que tiene como principal objetivo dar respuesta a la nueva realidad étnica y culturalmente más diversa que se produce en el sistema educativo (Jordán, 1994).

En un primer momento, la concepción y apuesta por modelos de Educación Multicultural surge de la mano de movimientos sociales que reivindican igualdad de derechos para todas las personas que habitan en un mismo territorio, con independencia de la raza o etnia a la que pertenezcan. Es en naciones y estados como el Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y Australia donde los modelos de Educación Multicultural hacen más pronto su aparición. La razón es obvia, estos países se encuentran habitados por poblaciones pertenecientes a diferentes razas y etnias, con desiguales posibilidades de participación en la sociedad, donde las discriminaciones por el color de la piel son constantes (Torres Santomé, 2003).

Por lo tanto, resulta innegable que los primeros modelos de Educación Multicultural aparecen como reacción a los de Educación Monocultural, que tratan de educar personas

identificadas con una determinada concepción homogénea de cultura, la denominada en la actualidad como eurocéntrica; proponen un único y excluyente modelo de ciudadanía, el de hombre (no mujer) de raza blanca y heterosexual. Estamos ante programas de formación que asumen la superioridad de todo lo que se produce oficial y legalmente en el propio país y, en general, en las naciones y estados que integran lo que denominamos Occidente y que, por el contrario, silencian, desvirtúan, desprecian y destruyen todo lo que es fruto de los demás pueblos y culturas (Torres Santomé, 1997).

Además, el esquema aportado por Torres Santomé (1997) ofrece un breve recorrido por la historia de la Educación Multicultural, desde sus comienzos hasta los programas que se realizan en la actualidad, estableciendo cuatro modelos o estrategias diferentes de Educación Multicultural:

(a) los *programas que marcan los inicios*: surgen como reacción a los de educación monocultural que tratan de forma homogénea la cultura; (b) los *programas de Educación Compensatoria*: persiguen evitar el fracaso escolar dirigido a niños y niñas de poblaciones en situación de desventaja social y económica; (c) los *programas de educación antirracista*: que doten a las personas de los instrumentos necesarios para dismantelar los discursos, prácticas y estructuras que reproducen el racismo; (d) *programas para reconocer la discriminación y enfrentarse a ella*: no se centran en las dimensiones de raza y etnia sino en los grupos humanos que son objeto de discriminación por razón de género, clase social, edad minusvalías (Torres 1997, 30-33).

En este recorrido histórico, cada uno de estos modelos o prácticas de Educación Multicultural se corresponden con una concepción de lo se entiende en ese momento como diversidad cultural (García Castaño et al., 1999).

De forma más detallada, otros autores como Merino y Muñoz (1995) sintetizan los modelos de programas aportados por Mauviel (1985), Banks (1986), Verne (1987), Davidman (1990) y Etxeberria (1992), tomando como eje el análisis de las políticas educativas. Así, Merino y Muñoz (1995) clasifican los programas multiculturales en tres grupos o modelos: (a) *dirigidos por una política educativa conservadora de corte asimilacionista*; (b) *programas dirigidos por políticas educativas neoliberales*, aquí incluyen una amplia variedad de programas de educación compensatoria, biculturales y bilingües, añadiendo contenidos étnicos al currículum escolar, de educación no racista, de promoción del pluralismo cultural, de desarrollo de competencias multiculturales, de educación para la construcción europea, y el modelo de integración pluralista; (c) *programas promovidos desde el paradigma sociocrítico* según el cual la Educación Multicultural o Intercultural es la nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones

sociales y políticas y de su dimensión de poder (Etxeberría Belardi, 1992; García Castaño et al., 1999).

Si bien, aunque no se puede negar que la Educación Multicultural supone un adelanto en relación con el enfoque educativo más extendido hasta su llegada, sus deficiencias fueron pronto señaladas en Europa. Es así como, a comienzos de los años ochenta del siglo XX, empiezan a surgir las concepciones críticas del interculturalismo. La inspiración filosófica de la *Educación Intercultural* se encuentra, en primera instancia, en la propia tradición filosófica, política e histórica de Francia, heredera del racionalismo reformista del siglo XVIII. Tradición en cuya base se sitúa al individuo como centro y eje del sistema social y político. Esto conlleva, por tanto, el desprecio de las instancias intermedias (grupos sociales) vistas como una barrera entre el sujeto y el Estado que condicionan el ejercicio de sus derechos de ciudadanía (Abdallah-Preteille, 2001; Hargreaves, 1995; Shuali, 2012).

Algunos de los errores o, mejor dicho, de las deficiencias más importantes percibidas en la Educación Multicultural y sus consecuencias se concretan en que, a través de la Educación Multicultural se acentúa las actitudes de exclusión y rechazo. Toda definición, a priori, de los grupos engendra un proceso de discriminación, contrario al efecto buscado. El multiculturalismo, aun reconociendo las diferencias, busca la coexistencia de los grupos y los individuos, pero lo hace cultivando su particularidad en oposición a los demás, estableciendo con ello el riesgo de acentuación de la diferencia y del conflicto social (Abdallah-Preteille, 1999; Essomba, 2006).

Por otra parte, el fomento de la identidad grupal tiende al aislamiento del grupo y dificulta la movilidad de sus miembros, que permanecen encerrados en sus *ghetos* culturales y físicos. Ello, en definitiva, contribuye a la congelación de la estructura social y dificulta el progreso social de los individuos. Se aborda, por lo tanto, en términos de limitación de movilidad social (Arroyo González, 2017).

Otro gran error de la Educación Multicultural es el encubrimiento del carácter cada vez más policromo y polimorfo de los grupos y de las culturas. En una realidad tan plural como la de las sociedades desarrolladas occidentales, la posibilidad de pertenecer, de manera simultánea, a más de un grupo de diferente identificación (cultural, política, social, etc.) es la más común de las realidades. Este hecho hace que sea hoy más difícil producir identidades grupales absolutamente homogéneas que se diferencien, con perfiles netamente delineados y en todos los aspectos de la vida humana, a los miembros de un grupo o minoría étnico-cultural con respecto a los demás. En este sentido, pues, el punto de partida del multiculturalismo, la existencia de minorías culturales absolutamente homogéneas, es errónea (García Castaño et al., 1997).

Relacionado con el punto anterior se encuentra la sobredeterminación de las variables culturales. En relación con ello, cabe decir que la realidad social es muy plural y junto a las variables culturales existen otros aspectos de tipo sociológico, psicológico, histórico y económico que influyen decisivamente en el posicionamiento social de los individuos. No cabe reemplazar los determinismos sociales por los culturales, sino que hay que considerar todos ellos en su conjunto. El factor étnico-cultural no explica por sí sólo la estructura y el conflicto social y, por lo tanto, tampoco puede resolverlo por sí mismo.

Para finalizar, cabe destacar la renuncia a la autonomía. La sobreestimación del peso de la pertenencia a un grupo cultural o étnico supone, no sólo limitar la subjetividad y la autonomía de los individuos, la propia percepción de la identidad y de la pertenencia, sino provocar en ellos formas de dependencia grupal o de irresponsabilidad, pues, al fin y al cabo, todo dependería del grupo y de su posición social, y no del individuo (Nevado, 2012).

Cómo se ha podido corroborar en este apartado un paso hacia delante en la diversidad fue la inclusión de la corriente pedagógica de la Educación Multicultural, si bien, la configuración de la *Educación Intercultural* va a marcar nuevamente un avance en la educación de estudiantes extranjeros, por ello, aunque anteriormente se han presentado las diferencias entre ambas es preciso ahondar más en lo que supone la *Educación Intercultural*, la cual, se desarrolla de forma detenida a continuación.

Como cierre a este capítulo, con la finalidad de favorecer la diferencia entre Educación Multicultural e Intercultural, en la Tabla 2.1, se presentan los principios que permiten diferenciarlas.

Tabla 2.1.

Elementos diferenciadores entre la Educación Multicultural e Intercultural

EDUCACIÓN	MULTICULTURAL	INTERCULTURAL
Enfoque de la diversidad cultural	La diferencia	La desigualdad
Valoración subjetiva de tal enfoque de la diversidad cultural	La diferencia como algo positivo	La desigualdad como algo negativo
Objetivo de la acción socioeducativa	Valorar la diferencia	Eliminar la desigualdad
Principios de la acción socioeducativa	Integración y normalización	Educación compensatoria e igualdad de oportunidades
Enfoque del sujeto	Étnico	Social
Temporalidad de las características	Permanente	Temporal
Sujeto prioritario de la acción socioeducativa	Individuo	Comunidad

Fuente: Essomba, 2006, p. 58

2.4. Educación Intercultural

Centrando la atención en la *Educación Intercultural*, resulta importante señalar que se puede considerar dentro de la educación inclusiva, para reforzar la estrategia para alcanzar la *Educación para Todos* (Rosa y Angulo, 2017). La *Educación Intercultural* se convierte, por tanto, en un enfoque dirigido a todos los ámbitos educativos, debido al cambio social, ya señalado en páginas anteriores, devenido por el más que significativo incremento de movimientos migratorios entre países que hacen que vayamos incorporando a nuestra sociedad cada vez más personas con culturas, lenguas y, obviamente, necesidades diferentes (Olcina-Sempere et al., 2020).

Prestando atención a la *Educación Intercultural*, cabe decir que ésta surge como un paso más, hacia delante, para intentar alcanzar y poder desarrollar un nuevo enfoque educativo más inclusivo, superando al de la Educación Multicultural. La Educación Multicultural se percibe como un modelo más estanco. Mientras que en la interculturalidad se observa un mayor grado de diálogo e interacción entre las personas de distintas culturas que coinciden en el espacio y el tiempo, en este caso refiriéndonos a las aulas y los centros educativos.

Así, se ve que “la necesidad de interculturalizar el currículum es una demanda pedagógica que se da en diferentes contextos” (Olivencia, 2017, p. 2).

Centrando más la atención en cómo fueron apareciendo las primeras investigaciones de esta perspectiva educativa en el territorio español deben destacarse acontecimientos como, por ejemplo, el Seminario sobre “Interculturalismo y Educación” organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.) que tuvo lugar en Madrid en 1987, con el fin de presentar los resultados del proyecto europeo conocido como “Proyecto N° 7”, centrado en el estudio y la intervención educativa con estudiantes inmigrantes. También debe ser señalado el VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación cuya temática fue la “Educación Multicultural en un Estado de Autonomías” en 1989, así como el X Congreso Nacional de Pedagogía sobre “Interculturalismo y Educación” en la perspectiva de una Europa Unida (1992).

Pero, tampoco se puede olvidar como por aquel entonces el Ministerio de Educación y Ciencia (en la actualidad llamado Ministerio de Educación y Formación Profesional) publicó en el mismo año (1992) el primer informe de corte institucional relacionado con la temática con el título “La *Educación Intercultural* en España”.

La importancia de la *Educación Intercultural* ha ido aumentando en las últimas décadas, tal y como se ha reflejado en la continuidad de la proliferación de los congresos y *meetings* planificados

y desarrollados alrededor de la *Educación Intercultural*. Tal fue el caso en 2004, año en el que tuvo lugar el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía titulado “La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad” en Valencia, y, cuatro años más tarde el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía sobre “Educación y ciudadanía” (Rodríguez Izquierdo, 2009).

Merece mencionarse que la literatura sobre *Educación Intercultural* es amplia y, a la vez, increíblemente diversa, tanto en lo que se refiere al aspecto teórico como en el metodológico, lo cual no ha impedido un notable consenso favorable a su desarrollo operativo en las escuelas mediante el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo (Sales, 1996; Slavin, 1999; Díaz-Aguado, 2003, 2006; Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2003; Cohen, Brody y Sapon-Shevin, 2004; Traver, 2000; López-Reillo, 2006) (Rego, Moledo, y Caamaño, 2012).

Otros estudios de la misma década que deben ser destacados en relación con la temática en cuestión, o, más concretamente, con la ciudadanía democrática intercultural son los trabajos elaborados por: Bartolomé y Cabrera (2003), Bartolomé (2004), Buendía, González y Pozo (2004); Naval (2003) y Soriano (2004). Estudios como los nombrados anteriormente son los que han provocado que aspectos como la aculturación y la identidad étnica han pasado a ser temas objetivos de una creciente atención por parte de los expertos en el campo (Rodríguez Izquierdo, 2009).

Es importante resaltar que la *Educación Intercultural* cobra fuerza al reconocerse el importante papel de la educación formal en la formación para convivir entre personas diferentes (Delors et al., 1992; Schmelkes, 2004)

Vemos que, en nuestro país, y en realidad todos aquellos en los que se da la misma situación que en España, la *Educación Intercultural* nace cuando empiezan a convivir colectivos que se pueden diferenciar fácilmente por idioma, religión, raza, valores, etc., unido a una clara desigualdad en el plano socioeconómico. De ahí que, cuando España empezó a verse como país de llegada para el colectivo inmigrante⁴ la *Educación Intercultural* en nuestro país pasó a ser no sólo un tema de actualidad sino una urgencia para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas que se presentan en nuestras aulas (Rodríguez Izquierdo, 2009).

De acuerdo con Rodríguez Izquierdo (2004),

la escuela tiene el reto de desarrollar un modelo común de enseñanza no etnocéntrico, en el que la presencia de culturas diferentes no sea motivo de conflicto, sino la oportunidad

⁴ De acuerdo con los datos del informe “*Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*” el número de estudiantes extranjeros escolarizados en las Enseñanzas de Régimen General en el curso escolar 20-21 ascendió a 817.347

para hacer del centro un espacio de diálogo y comunicación, donde se fomente el conocimiento, respeto y aceptación entre diversos colectivos socioculturales (Núñez Gómez y Cerrillo Martín, 2015, p. 2)

Con el fin de continuar avanzando en el conocimiento de este tema de estudio, a continuación, se presentan un análisis de su propia definición, atendiendo, a las definiciones propuestas por diferentes autores a lo largo de las últimas décadas de investigación.

2.4.1. Definición De Educación Intercultural

Abordar la *Educación Intercultural* debe partir del conocimiento del propio término. Por ello, es reseñable una de las definiciones más relevantes para *Educación Intercultural*, aquella propuesta por (Besalú, 1998) que hace referencia a un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el consenso entre todos los estudiantes, independientemente de su origen lingüístico, étnico, religioso, cultural, etc. A esta idea, Alcalá del Olmo Fernández (2004) añade que la *Educación Intercultural* busca ayudar a que sus estudiantes desarrollen sus competencias y habilidades al máximo, en especial aquellas relacionadas con la propia identidad cultural y con las de las demás personas, siempre partiendo del mayor grado de coherencia en la pluralidad y diversidad de interacciones. Por ello, supone educar personas competentes interculturalmente, que puedan interactuar con "otros", que acepten otros puntos de vista y percepciones del mundo, que medien entre diferentes perspectivas y que sean conscientes de sus propias valoraciones sobre la diversidad (Byram, Nichols, y Stevens, 2001).

Por otra parte, Alcalá del Olmo Fernández (2004) marca que este enfoque es un proceso educativo de carácter dinámico y, por lo tanto, cambiante, caracterizado por la apertura, la interacción, la solidaridad, la tolerancia, el enriquecimiento mutuo, el mejor entendimiento de los alumnos procedentes de diferentes culturas. No obstante, esta idea fue desarrollada ya por Sabariego (2001), quien, además, remarca que en este proceso es preciso la interacción, intercambio, apertura y solidaridad efectiva, proceso que va desde el reconocimiento de los valores, de los modos de vivir, de las representaciones simbólicas (ya sea dentro de los registros de una misma cultura o bien de culturas diferentes) cuyos destinatarios o participantes pueden ser personas de toda edad, género, rango o condición (citado en Valle et al., 2013).

Por lo tanto, la base fundamental de la *Educación Intercultural* es el enriquecimiento que se consigue como consecuencia de las diferencias culturales, dejando así de lado la visión de que dicha diversidad es más un obstáculo para el óptimo desarrollo de los estudiantes.

De estas definiciones de *Educación Intercultural* se traduce la necesidad de impulsar el desarrollo de determinados rasgos de la personalidad tan básicos, pero a la vez tan importantes, como los que a continuación pasan a presentarse (Alcalá del Olmo Fernández, 2004).

El primero de ellos es el *respeto intercultural*. Ningún alumno, independientemente de cuál sea su origen cultural, puede partir de la idea de que su cultura domina al resto, sino que, a todo individuo, a través de la educación, se le debe inculcar el valor intrínseco de todas las culturas, valorándolas por igual.

Otro rasgo fundamental es la *empatía*. En un entorno tan primordialmente heterogéneo resulta crucial que cada individuo sea capaz de comprender a los demás y, en especial a ponerse en su lugar, lo que implica, a su vez, a ser tolerantes con problemas distintos a los que le puede surgir a él o ella mismo.

Además, en ningún momento se puede olvidar la *solidaridad*. Tal es así que la *Educación Intercultural* es un medio fundamental para prepararnos para vivir en una sociedad humana, en la que el apoyo mutuo debe ser una intención básica.

Por último, no se puede obviar el desarrollo de una clara oposición al nacionalismo. O, en otras palabras, a través del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se deben eliminar cualquier frontera percibida por los estudiantes como existentes entre los estados y, de esta manera, ampliar los horizontes de los futuros ciudadanos.

Si bien, estos principios ayudan a entender mucho mejor el concepto de *Educación Intercultural*, cabe resaltar que este enfoque propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación educativa (Aguado Odina et al., 2005). Así, se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo. La interculturalidad puede considerarse una dimensión a lo largo de la cual se sitúan cada una de las propuestas formuladas para dar respuesta a la diversidad de personas y de grupos. Por otra parte, lo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculado a formulaciones educativas afines; entre las que cabe destacar la educación global, la educación inclusiva, la educación antirracista y la educación multicultural (Aguado Odina et al., 2005).

En definitiva, este enfoque educativo se define como

una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La *Educación Intercultural* es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes (Besalú 2002, p. 71).

Por otra parte, como muy bien argumenta Sarramona (1998, citado por Calvo Buezas, 2003) la *Educación Intercultural* debe venir exigida por un principio tan fundamental en la sociedad de hoy en día como es la democracia, partiendo siempre del respeto hacia la diferencia y su reconocimiento, no sólo social sino también legal. Así,

La *Educación Intercultural* se vincula con la democracia, como ya indiqué en un principio, con una democracia que está amenazada por la intransigencia, el racismo, la xenofobia. Europa, magma de múltiples pueblos y culturas, tiene el serio desafío de construirse desde el respeto a la diferencia, integrando colectivos diversos al tiempo que busca los denominadores comunes que hagan factible la convivencia. Porque el interculturalismo no se puede confundir con el relativismo absoluto en el terreno de los valores; si así fuera, la educación resultaría imposible. Precisamente contemplamos el interculturalismo como valor social deseable porque la democracia occidental – con sus limitaciones y contradicciones, sin duda – defiende el pluralismo, la libertad de expresión, la igualdad de todo individuo ante la ley, la no discriminación en función de raza, creencias, sexo, origen social... Todos estos valores han de ser fomentados en la escuela, aunque puedan chocar con algunas tradiciones culturales... (Sarramona 1998, citado en Calvo Buezas 2003, p. 248)

A las anteriores acepciones de *Educación Intercultural*, es remarcable, el concepto de Montes del Castillo, Pulido Moyano, y García Castaño (1997), que aunque es anterior cronológicamente, implica una concepción global de todo los elementos hasta ahora presentados. En este sentido, estos autores establecen como la *Educación Intercultural* conlleva la potenciación, desde la escuela y otras instancias educativas, de una reflexión social, de la autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, con el objeto de mejorar las condiciones de vida y afianzar la propia identidad cultural bajo el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural. Su objetivo consiste en promover la comprensión crítica de la cultura (propia y ajena) y el desarrollo de la crítica cultural como prácticas sociales. Esto supone hacer conscientes a los alumnos del

pluralismo cultural, superar la dicotomía entre cultura dominante y cultura nativa, o entre cultura escolar y cultura del hogar. No se trata, por tanto, de una acción dirigida a una minoría, sino de una manera de enfocar la educación para todos, una manera de enfrentar a cada alumno con la cultura. Entenderlo así es fundamental porque permite afirmar que todos los individuos tenemos acceso a más de una cultura y desarrollamos, por ello, competencias en varias de ellas (García Fernández y Goenechea Permisán, 2009).

Junto a estas definiciones cabe resaltar su consideración de un concepto de interculturalidad como modelo de gestión de la diversidad, lo que implica que la *Educación Intercultural*

es un enfoque educativo desde el que abordar las cuestiones referidas al tratamiento de la diversidad cultural en educación, más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionalidades, considerando la diversidad como una fuerza valiosa y un enriquecimiento mutuo y no como una debilidad a superar. La *Educación Intercultural* conlleva una práctica educativa que debe: favorecer el desarrollo óptimo de todo el alumnado y a toda la comunidad educativa, además de las relaciones interculturales, contribuir a la eliminación de prejuicios y estereotipos, proporcionar una educación significativa y de calidad para todos y todas y fomentar, a la larga, una sociedad más justa y solidaria, lo que permitiría que el alumnado se forme en el reconocimiento, el respeto y la estimación de la diversidad cultural. (Aguaded et al., 2007, p. 110).

Desde la concepción como enfoque educativo se plantea que la *Educación Intercultural* es la educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural, más que una educación para los que son culturalmente diferentes. Los hombres y las mujeres de otras culturas son seres humanos, personas con las que construiremos una sociedad distinta y nueva. En la “aldea” global en la que vivimos hoy, necesitamos aprender a convivir de manera más creativa y enriquecedora entre personas y grupos diferentes. La *Educación Intercultural* se opone a la integración entendida como asimilación, no es una educación compensatoria para igualar. La *Educación Intercultural* se opone, por supuesto, a la educación antirracista y al multiculturalismo y se basa en principios que pretenden la formación de todo ciudadano, desde en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación y de interacción con personas de las diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas (Aguaded Ramírez, Vilas Boas, Ponce González, y Rodríguez Cárdenas, 2010; Merino Fernández y Sedano, 1995).

Por otra parte, y haciendo referencia a las diferencias de visiones entre Estados Unidos y nuestro continente, se afirma que por *Educación Intercultural* en Europa se entiende aquella teoría

que aborda la educación en la diversidad cultural a partir de procesos de interacción, de relación e intercambio, y no a partir de la preservación intangible de modelos preconcebidos de grupos, culturas, religiones, procedencia nacional y otros paradigmas. Paradigmas que no hacen sino proporcionar una visión simplista, rígidamente fragmentada, compartimentada, y, por lo tanto, distorsionada de la realidad social y del propio individuo; realidad que es, por naturaleza, compleja, diversa y fluida (Shuali, 2012).

Muchos autores, por lo tanto, defienden la idea de que la *Educación Intercultural* es un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Pretende lograr una auténtica igualdad de oportunidades/ resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de la *Competencia Intercultural* en profesores y estudiantes (Gil Jaurena, 2008; Nevado, 2012).

Al analizar estas definiciones se entiende que la *Educación Intercultural* es una forma de concebir la educación que afecta a todas las dimensiones educativas y, por lo tanto, supone una educación dirigida a todos entendiendo la diversidad como un valor enriquecedor. De esta manera, entre los objetivos básicos de toda propuesta basada en la *Educación Intercultural* deben encontrarse los siguientes (Aguado Odina, 2009):

- *Incrementar la equidad educativa*; esto implica igualdad de oportunidades para que así todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Como éstas son diversas, la equidad requiere un trato diferente para cada uno.
- *Superar la discriminación*; bien por razón étnica, de género, clase social o discapacidad. Se tratará de eliminar el racismo individual, cultural e institucional, y ayudar a todos los alumnos a desarrollar actitudes positivas hacia diferentes grupos culturales.
- *Favorecer la comunicación*; promover la interacción con los otros, para ayudar a desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para funcionar en la sociedad.

Por todo ello, la meta final de la *Educación Intercultural* debe ser transformar la sociedad en un medio más justo y democrático, favoreciendo la participación y ofreciendo la oportunidad a los estudiantes de ser miembros críticos y productivos de la sociedad (Aguado Odina y Del Olmo, 2009; Gil Jaurena, 2008).

Así, de acuerdo con lo expuesto en las anteriores páginas y apoyando las ideas de Besalú (2002) y García Fernández y Goenechea Permisán (2009), es vital ser consciente de que no se intenta inventar nada nuevo, sino partir de un principio pedagógico tan básico como que para poder facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes hay que conocerles, lo que implica conocer sus características, sus necesidades, sus carencias, sus preferencias, etc., siempre partiendo del respeto a ellos y a la diversidad que representan. Se busca, por lo tanto, a través de la educación formar y preparar a las generaciones más jóvenes para la adquisición de una serie de valores universales que les permitan vivir en libertad y respeto en sociedades plenamente democráticas. De esta manera se pretende conseguir una integración armónica de todos los miembros de la sociedad, independientemente de sus características (Mayor Zaragoza, 2008).

En otras palabras, se debería buscar que la *Educación Intercultural* sea un enfoque global de la educación, no una parte de la misma. No debe fijar su atención e intervención educativa únicamente en el colectivo inmigrante, sino en toda la población de estudiantes para así no sólo ayudar al alumnado extranjero en su integración (tanto a nivel de la sociedad de acogida en general, como a nivel del centro educativo en particular), sino también ayudar a los estudiantes nativos a comprender mejor la situación de “desamparo” del otro y a ayudarles en su inclusión en la sociedad (Valle et al., 2013).

Así, tal y como exponen Garrote Rojas et al. (2018), la *Educación Intercultural* supone una nueva manera de entender la educación en general, basada en el respeto y la escucha y el aprendizaje de los demás y de uno mismo. Supone, por consiguiente, llegar a tratar la diversas como un elemento positivo y enriquecedor que pretende luchar contra las desigualdades y abogando por la igualdad de oportunidades y recursos. Asimismo, tal y como señalan estos mismos autores, la Educación Intercultural no será algo que consiga de la noche a la mañana, sino que se debe trabajar día a día con todo el alumnado y nunca de manera aislada o excepcional.

En definitiva, la *Educación Intercultural* debe ser una nueva visión inclusiva de la educación en su conjunto como un todo, y no sólo de la educación ofrecida a los estudiantes inmigrantes. En otras palabras, a través de la *Educación Intercultural* se pretende desarrollar un currículum intercultural, es decir “al conocimiento que pensamos construir con todo el alumnado: qué enseñar y qué aprender” (Louzao Suárez et al., 2020, p. 7).

Así, como ya se decía a principios de la década de los 90, la *Educación Intercultural* desde esta perspectiva es simplemente LA EDUCACIÓN, la única educación posible. Tal y como remarcaba el Consejo de Europa en 1986 afecta a todas las personas, en todas sus facetas y en todo momento (Nieto Muñoz, 1993).

De esta manera, enseñar/aprender desde la perspectiva de la *Educación Intercultural* (perspectiva construida desde el reconocimiento de y el respeto a las diferencias individuales) significa que todos y todas (profesorado, colegas, alumnado, familias, etc.) deben aprender a negociar las formas y los valores que el grupo comparte y que permitirán alcanzar nuestros objetivos. Esta tarea puede resultar más difícil para profesores que para alumnos, ya que los docentes no están acostumbrados, en su mayoría, a relegar parte de su “poder” para la determinación de normas u otras cuestiones del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, por su parte, estos últimos están más acostumbrados a descubrir lo que se espera de ellos, aunque sea de una forma inconsciente a través de lo marcado por sus profesores (Aguado Odina et al., 2005).

Pero, si bien, es de vital importancia conocer y comprender qué es la *Educación Intercultural* y aspectos básicas de la misma, también se debe saber sin el más mínimo género de dudas que NO debe ser esta perspectiva educativa, tal y como expone Besalú (1994):

- Nunca debe entenderse la *Educación Intercultural* como la mera asimilación de las minorías culturales por parte de la sociedad de acogida, sino que deben verse las distintas culturas que conviven como igualitarias y equitativas con el fin de que se todas ellas sean respetadas.
- Tampoco, en ningún momento, puede reducirse a incluir en los currículos de manera esporádica aspectos de las culturas consideradas como minoritarias y aún menos centrando la atención en elementos que puedan llevar a estereotipos, como puede ser el folklore.
- Nunca se deben presentar las “otras culturas” como algo estático y homogéneo, externo a las personas que pertenecen a ellas. En otras palabras, mediante este enfoque educativo, debe concienciarse a los estudiantes de que incluso dentro de los miembros de una misma cultura existen diferencias muy significativas y, en especial, que las culturas están en constante evolución y cambio debido, entre otros motivos, a la relación con otras culturas.

Por último, desde un enfoque de *Educación Intercultural*, se debe desechar la idea de crear clases especiales para estudiantes de culturas minoritarias si no son aulas enlace que les permitan ir adquiriendo el idioma de la sociedad de acogida. Del mismo modo, hay que tener en cuenta que esta perspectiva educativa no puede desarrollarse únicamente cuando se cuente con aulas en las que exista diversidad cultural (Essomba, 2006), sino que se tiene que aplicar como un enfoque pedagógico del que partir siempre.

Establecida la visión sobre la propia definición de *Educación Intercultural*, resaltando diferentes elementos característicos, se cree imprescindible conocer cuáles son sus principios, características y objetivos.

2.4.2. Principios, Características Y Objetivos

En base a la definición de *Educación Intercultural*, se considera esencial que este enfoque esté presente en todos los centros educativos y para todos los niveles: desde Educación Infantil hasta la Universidad. Nuestra sociedad ha dejado de ser “homogénea” y lo será menos en el futuro. Los escolares de hoy serán los protagonistas del siglo XXI en una Europa multicultural y pluriétnica. La *Educación Intercultural*, el aprender y enseñar a convivir en la diferencia, es un desafío y una meta para todos: educadores, trabajadores sociales, psicólogos, sindicalistas, políticos, sociólogos, policías, hombres de empresas y ciudadanos en general. Pero, sobre todo, enseñar a los escolares a amar la cultura e identidad propia, respetando otras diversas, es una tarea ineludible del presente histórico (Calvo Buezas, 2003). Por consiguiente, es preciso hacer referencia a diferentes principios, características y objetivos que facilitan la puesta en práctica de la *Educación Intercultural*.

2.4.2.1. Principios. En el apartado anterior se señalado al enriquecimiento como el principio motor de la *Educación Intercultural*, si bien, partiendo de los análisis de Goenechea (2005), Muñoz Sedano (1997) y García Fernández y Goenechea Permisán (2009) se pueden distinguir otros dos **principios** en la *Educación Intercultural* que complementan al presentado anteriormente.

La primera finalidad de proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la *Educación Intercultural* es el *reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural*, sin etiquetar ni definir a nadie en función de ésta, aspecto que supone evitar la segregación en grupos. Este primer principio reconoce el derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad. Por esta razón, es relevante para todo el alumnado. Así, se dirige a todos para desarrollar en ellos competencias interculturales. Como consecuencia se reconoce positivamente las diversas culturas y lenguas junto a su necesaria presencia y cultivo en la escuela, como fuente de enriquecimiento para la experiencia educativa de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no sólo de los estudiantes. Además, se pretende alcanzar un mayor fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; siempre partiendo de la defensa de la igualdad, lo cual implica analizar previamente las desigualdades de partida entre el alumnado.

Otro principio primordial de la *Educación Intercultural* es la *visión del conflicto como elemento positivo para la convivencia*, siempre que se asuma, se afronte y se intente resolverlo constructivamente. De esta

manera la lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos supone una formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural.

Esta realidad se manifiesta en la puesta en práctica de metodologías de enseñanza cooperativas, utilizando recursos didácticos adecuados para el nivel educativo y la diversidad de necesidades presentes entre el alumnado, y la comunicación activa entre todos: familia, profesionales educativos y estudiantes en particular.

Supone la revisión del currículum, eliminando el etnocentrismo, partiendo de referentes universales del conocimiento humano, pero sin limitarse a los producidos por la cultura occidental.

Dicha revisión curricular se traduce en cambios profundos que no se limitan a la escuela y que, por tanto, van más allá de la misma, afectando a instituciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que requiere la gestión democrática junto a la participación activa del alumnado y de las familias en el centro, partiendo siempre de la interacción entre la escuela y la comunidad.

Todo ello estableciendo como base una atención específica a los estudiantes que no dominan la lengua de acogida, con el fin de propiciar su éxito escolar y la promoción de los alumnos de minorías culturales para lograr su adaptación al medio sociocultural y escolar nuevo, para lo cual se requiere un profesorado capacitado para trabajar con la diversidad.

En este sentido, los principios de este enfoque pedagógico pueden ampliarse en los siguientes (Valle et al., 2013):

- a) Fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad.
- b) Promulgar el respeto, la tolerancia, el pluralismo, la cooperación y la corresponsabilidad social.
- c) Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada y personalizada, con especial atención a la creación de su identidad personal.
- d) Reconocimiento positivo de la diversidad de culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de estas.
- e) No segregación en grupos aparte.
- f) Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos.

- g) Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.
- h) Gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro.
- i) Participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos.
- j) Inserción activa de la escuela en la comunidad local.

2.4.2.2. Objetivos.

Anteriormente, se estableció que los objetivos básicos de toda **propuesta** basada en la *Educación Intercultural* son tres: incrementar la equidad educativa, superar la discriminación, favorecer la comunicación. Si bien estos objetivos aluden a las propuestas educativas sobre *Educación Intercultural*, es preciso incorporar otros objetivos que permiten entender mucho mejor este enfoque educativo.

Así, es oportuno reseñar una serie de objetivos como **propios** de la *Educación Intercultural* que Díaz-Aguado (2006), resaltó:

- ✓ Partir de la educación para tratar de erradicar la exclusión escolar y amoldar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la diversidad existente en las aulas en cuanto las características y necesidades del alumnado.
- ✓ Colaborar en la integración del estudiante perteneciente a culturas minoritarias, fomentando simultáneamente el respeto a la propia identidad cultural, de manera que, a la vez que el alumno de nuevo ingreso va progresivamente formando parte activa de la sociedad de acogida, se impulsa el reconocimiento de su propia cultura.
- ✓ Continuar la promoción del respeto de los derechos humanos.

Por otra parte, otros expertos, entre los que destacan Valle et al. (2013), añaden que los fines de una *Educación Intercultural* son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones inter-étnicas armoniosas.

En definitiva, el enfoque intercultural de la educación es obligatoriamente pluridisciplinar, al abarcar los aspectos sociales, políticos, culturales, psicológicos y religiosos, de manera que cualquier reducción en este terreno sería simplista tal y como afirma Nieto Muñoz (1993).

Por otra parte, resumiendo los estudios de expertos en la materia como Aguado (1999), Essomba (2006), Hopenhayn (2008), Shmelkes (2009) y Zapata (2011), se puede afirmar que la

Educación Intercultural persigue los objetivos que se presentarán en las siguientes líneas, desde un punto de vista más **centrado en las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje** y que se ven afectados por el enfoque desde el que parte la intervención educativa en contextos caracterizados por una marcada diversidad cultural. Si los objetivos establecidos, de acuerdo con estos expertos, están más centrados en las personas que participan en mayor o menor medida en el proceso de enseñanza-aprendizaje las primeras medidas que se deben poner en marcha son aquellas que ayuden a fortalecer la autoestima e identidad de los miembros de todos los grupos culturales, partiendo siempre de promover en ellos el conocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural propia.

También se debe atender a la calidad de las relaciones interpersonales más que a los medios y apoyos establecidos, en todo momento partiendo del desarrollo de habilidades de comunicación, cooperación e interrelación con el otro.

Partiendo de estas competencias se consigue promover la igualdad de oportunidades para todos, así como una comprensión crítica de los conflictos intra e interculturales, a la vez que, una interpretación positiva de la diversidad cultural, e impulsar la acción social frente al racismo, la xenofobia y la discriminación.

Al mismo tiempo, tal y como se ha reflejado a lo largo de las distintas definiciones de *Educación Intercultural* expuestas en páginas anteriores, cuando hablamos de interculturalidad, se introduce el concepto de interrelación, interferencia, puesto que resulta evidente que, ante la entrada de una cultura en el espacio visible de otra, queda afectada de alguna forma.

Por otra parte, otros expertos ya afirmaron, a principios de la década de los 90, que los principales fines de la *Educación Intercultural* se podían resumir en los siguientes (De Miguel Díaz, 1992).

La base de la *Educación Intercultural* debe ser *fomentar el respeto y la comprensión* de las personas, los individuos, las culturas, los pueblos, las sociedades, etc. Todo ello con el objetivo principal de desechar el etnocentrismo y sustituirlo por actitudes de diálogo, colaboración y encuentro como pilares fundamentales para desarrollar las relaciones interpersonales en un momento de la historia que se caracteriza por la heterogeneidad de la sociedad.

Deben *facilitarse los medios y cauces* a través de los cuales las personas pertenecientes a minorías puedan *desarrollar su propia identidad cultural*. Obviamente, al encontrarse en una sociedad distinta, se verá influenciado por la sociedad de acogida, sin embargo, los profesores tienen que asegurarse de que este colectivo no pierda la esencia de su cultura de origen al crear su propia identidad cultural.

Un objetivo básico de este enfoque educativo será *fomentar el respeto a los derechos de la persona* ante cualquier tipo de violación. Nunca se debe dar por hecho la dignidad universal del ser humano, sino que se debe considerar la escuela como un instrumento fundamental que posibilita la educación en el respeto de los derechos del hombre y, a la vez, en la denuncia de cualquier violación de dichos derechos.

Partiendo de este objetivo básico se debe fomentar en todos los sujetos y colectivos, una *conciencia social justa con un comportamiento responsable* y solidario antes las desigualdades que puedan presenciar. Este fin será una consecuencia del anterior ya que, si se forma a los estudiantes en el respeto a los derechos de la persona, se les estará formando, a su vez, para desarrollar un juicio crítico y una conciencia social que les ayuden a distinguir el bien del mal, lo justo de lo injusto, y actuar en consecuencia.

Así, se debe poder *integrar* en el sistema escolar de la sociedad de acogida la atención educativa de *aquellas personas que presenten Necesidades Educativas Especiales*. La *Educación Intercultural* es un enfoque educativo en el que todo estudiante tiene cabida, no independientemente de sus necesidades y características, sino precisamente partiendo de las mismas de manera que, sea lo que sea lo que necesite el estudiante vea cubiertas sus necesidades y pueda desarrollar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje con la mayor normalidad posible.

Por último, se tendrá en cuenta que la *Educación Intercultural*, como enfoque educativo a desarrollar con todo el colectivo estudiantil y no solo el extranjero, deberá *contrarrestar los efectos que el desarrollo de las T.I.C. pueden producir en determinados grupos sociales mayoritarios*. Las tecnologías, con todos sus efectos positivos y el progreso que han alcanzado en campos como la medicina, la química, la educación, etc., también cuentan con no pocas desventajas al facilitar la propagación de prejuicios, ideas preconcebidas erróneas o, incluso, conductas e ideas racistas. Por este motivo los educadores deben conocer todos estos peligros, contrarrestarlos y ayudar a los estudiantes a hacer un uso responsable de las tecnologías sin caer en actitudes perjudiciales para ellos o las personas que les rodean.

2.4.2.3. Condiciones Esenciales Para La Puesta En Práctica De La Educación Intercultural.

Por lo tanto, para que pueda existir interculturalismo, es necesario que en la sociedad se den unas mínimas condiciones, tal y como afirma Alcalá del Olmo Fernández (2004).

Como base fundamental debe haber un *reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural* y a la diversidad cultural. Si no existe dicho reconocimiento no podrá haber una verdadera convivencia entre colectivos de distintas culturas, podrán “co-existir” pero no “convivir”.

Esta primera condición supone la base para la siguiente, la *existencia de intercambios y relaciones entre personas, grupos e instituciones de distintas culturas*, para lo cual se requiere la construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar diversos puntos de vista.

Así, se necesita del establecimiento de *fronteras entre códigos y normas comunes específicas, mediante negociación*, y la puesta en práctica de determinados enfoques y eliminación de aquellos de carácter asimilacionista, integracionista, pluralista, etc.

Es muy importante, igualmente, señalar a Carbonell i Paris, (2000), citado por Essomba (2006), quien estableció el conocido como *Decálogo para una Educación Cívica, Intercultural y Antirracista*. En dicho decálogo establecía las condiciones base para el desarrollo de una verdadera *Educación Intercultural* en los centros educativos. Así, las condiciones que deben producirse serían las siguientes:

Lo primero para que se desarrolle la *Educación Intercultural* de forma efectiva es que la educación parta de la *igualdad de toda la sociedad* evitando así cualquier tipo de exclusión o discriminación. En otras palabras, en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular, todos deben ser considerados y tratados como iguales. Así, si se trata a las personas por igual y se respetarán también la cultura a la que pertenecen y todo lo que conlleva.

La segunda condición reflejada en el Decálogo de Carbonell i Paris (2000), hace referencia al hecho de que, *aunque se respeta a las personas, no tienen por qué respetarse sus actuaciones*. Especialmente en aquellos actos que vayan en contra de la pacífica convivencia, partiendo del respeto a la persona (o personas) que los han cometido, se interviene en las situaciones problemáticas que hayan provocado. A la vez se intentará evitar que dichos actos se vuelvan a producir.

Otros de aspectos fundamentales es *no confundir la interculturalidad con el folclorismo*. En ningún momento podrán reducirse las lecciones sobre las otras culturas, con el mero aprendizaje de los bailes, la gastronomía o las costumbres. Los niños y niñas deben ser conscientes de que la cultura está formada por más que la comida y el arte, por lo que cuando aprendan sobre las culturas de sus compañeros deberán adquirir muy diversos conocimientos.

Se garantizará que los estudiantes tengan la *oportunidad de crear su propia identidad de una manera responsable y libre* al mismo tiempo. Los docentes deben cerciorarse de crear un ambiente seguro para que el cuerpo estudiantil se sienta con autonomía suficiente para poder ir creando su propia identidad sin miedo a encontrarse en situaciones incómodas o sufrir represalias por parte de otros compañeros.

De acuerdo con este decálogo, *los aprendizajes no serán en ningún momento los fines educativos*, sino que serán los medios para conseguir dichos fines educativos. De esta manera, por ejemplo, a través de lo que los estudiantes aprendan sobre la educación en valores y las culturas de los demás llegarán a objetivos educativos más profundos como pueden ser desarrollar un mayor nivel de empatía, comprender mejor las culturas distintas a la propia, o aprender a respetar y valorar más las diferencias.

El sexto de los principios presentados en este decálogo es la importancia de *evitar la homogeneización de las personas y sus particularidades*. A través de la *Educación Intercultural* se busca precisamente lo contrario: destacar las diferencias entre personas y entre colectivos, combatiendo las desigualdades sociales que dichas discrepancias pueden conllevar. Los alumnos que forman parte de la sociedad de acogida, en un primer momento pueden valorar “lo distinto” como algo negativo. Así, los docentes basarán su trabajo con el alumnado en no obviar aquellos aspectos en los que los estudiantes no son iguales, presentándolo, a la vez, como elementos que pueden enriquecer nuestras vivencias y experiencias en la educación en particular y en la vida en general.

La séptima condición, estrechamente relacionada con la tercera y la sexta (no confundir interculturalidad con folclorismo y evitar la homogeneización de personas), es *evitar la continuación de estereotipos*. Si la interculturalidad se centra única y exclusivamente en aspectos como el folclore, la gastronomía o incluso ideas preconcebidas que se tienen sobre las culturas distintas, lo único que se conseguirá será la perpetuación de desigualdades entre colectivos sociales y la convivencia basada en mentiras y falacias. Es por este y otros muchos motivos por los que resulta imprescindible que los docentes que basan su trabajo en este enfoque educativo estén correctamente formados y tengan una comprensión profunda de las distintas culturas. A este respecto precisamente los estudiantes inmigrantes y sus familias pueden ser una fuente inagotable de conocimiento e información sobre sus culturas y sus experiencias en sus países de orígenes.

De la misma manera, al igual que se *lucha contra los prejuicios* que pueda existir contra los estudiantes que pertenecen a grupos minoritarios, igual de importante es evitar ese tipo de conductas y creencias se extiendan a sus *familias*. Como profesores, se tiene la responsabilidad de intentar extender el ambiente seguro que se intenta crear en el aula a los entornos en los que se mueven las familias de los estudiantes. Es decir, no sólo es importante que los alumnos extranjeros se sientan seguros en el centro educativo en particular y la sociedad de acogida en general; es igualmente importante que dicho sentimiento de seguridad se extienda a sus familias.

Por otra parte, la *Educación Intercultural* va dirigida, tanto a *evitar el uso de servicios étnicos* (asesoramiento a personas que han sido o están siendo discriminadas por su origen racial y/o étnico

en cualquier ámbito de su vida), como los *mediadores interculturales*. Hasta que se llegue a una verdadera *Educación Intercultural*, estas pueden ser unas figuras que ayuden significativamente a “cerrar la brecha” que puede existir entre la población extranjera y la sociedad de acogida en los centros educativos. Sin embargo, si nos apoyamos demasiado en ellos pueden llevar a una consolidación de las desigualdades entre los colectivos de estudiantes al hacer hincapié en las diferencias existentes entre ellos.

Por último, y para finalizar con este Decálogo, toda la comunidad educativa debe estar dispuesta a “reconocer la propia ignorancia, prejuicios y estereotipos y la necesidad de una formación permanente específica” (Carbonell i Paris, 2000, p. 6). Tanto los docentes, como los estudiantes como sus propias familias tienen que estar abiertos a identificar ideas preconcebidas que tienen sobre otras culturas o, en general las diferencias.

En general las diez condiciones que se acaban de presentar, y que deben ser la base de la *Educación Intercultural*, tienen que poder aplicarse no sólo a los estudiantes (y sus correspondientes familias) de la sociedad de acogida. Al igual que este enfoque educativo, los principios en los que se apoya serán tenidos en cuenta para toda la comunidad educativa. En otras palabras, no solo los estudiantes nativos pueden tener ideas preconcebidas o prejuicios sobre los alumnos extranjeros, sino que estos segundos pueden sufrir de ignorancia hacia la sociedad de acogida.

2.4.2.4 Características De La *Educación Intercultural*.

Por consiguiente, de acuerdo con los distintos aspectos valorados y expuestos hasta el momento, la *Educación Intercultural* puede definirse en consideración con las siguientes características (Alcalá del Olmo Fernández, 2004).

Se trata de un *tema transversal* propuesto por la Reforma Educativa, por lo que no ocupa un lugar concreto en el currículum escolar ni pretende sobrecargar las programaciones académicas. Más bien pretende “impregnar” por entero la estructura curricular de los centros. Se *vincula estrechamente a una Educación en Valores*, tal y como afirma Etxeberría (2000). Además, supone el reconocimiento de la *diversidad, defensa de la igualdad, vocación de interacción, dinámica de transformación social y promoción de procesos educativos* que planteen la interacción cultural en situación de completa igualdad (Agudo Brigidano, 2002).

Conlleva *englobar todo proceso de aprendizaje* que surge de la interacción entre diferentes culturas, lo cual no implica necesariamente que las personas procedentes de otras culturas tengan que adaptarse a la cultura de ese país en el que se encuentran. Esto es, no implica la asimilación. A partir de la interacción señalada, la *Educación Intercultural pretende generar un enriquecimiento mutuo*. Es,

por lo tanto, un *proceso de formación permanente* que implica la adquisición de valores, normas, conocimientos, actitudes entre las diferentes culturas, favoreciendo los contactos interpersonales (Alcalá del Olmo Fernández, 2004).

A su vez, es reseñable que parte del *reconocimiento de la igualdad del derecho de todas las culturas a su existencia y desarrollo* junto al *derecho de toda persona a aprender y vivir su cultura originaria* (Sánchez Torrado, 1998).

Su valor fundamental radica en tratar *de promover y aplicar la dignidad de la persona* humana tanto en su vertiente social o comunitaria como individual. En este sentido, supone *transformar el esquema educativo de la escuela* para valorar la situación de las distintas culturas y organizar el desarrollo curricular de acuerdo con las diversas aportaciones de todas ellas. Aspecto que incluye el *desarrollo de conductas críticas y reflexivas* en torno a estereotipos y prejuicios raciales, haciendo así realidad la igualdad de oportunidades entre las personas y pueblos.

Por ello, exige la *implicación de toda la comunidad educativa* para tener eficacia y asentarse en fundamentos globalizadores, tratando de responder a las diversas necesidades de cada cultura.

En definitiva, debe reflejar la “reciprocidad intercultural” en la estructura curricular de los centros.

Por lo tanto, una verdadera *Educación Intercultural* de calidad debe fundamentar su actuación pedagógica en propósitos como los siguientes (Arroyo González, 2017):

- Actitud abierta y tolerante hacia otras culturas, partiendo de la atención a la diversidad, del conocimiento y respeto de las diferencias culturales y la erradicación del etnocentrismo, y una mayor sensibilización hacia la diversidad cultural presente en las aulas españolas.
- Saber identificar distintos elementos de otras culturas diferentes a la de origen, conociendo los propios juicios de valor y estereotipos intentando luchar contra ellos.
- Concienciación de que, nada de lo que se lleve a cabo tendrá realmente sentido e impacto en los alumnos si no se consigue la total implicación y participación del profesorado, así como la de los padres en el Proyecto Educativo.
- Todos los implicados en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en un enfoque educativo intercultural, deben respetar y tolerar las diferentes perspectivas desde las que enfocar el proyecto de vida, empatizando con los valores, comportamientos y creencias de otras culturas y valorando sus aspectos positivos.

- Potenciarse el sentido crítico constructivo en relación a la propia cultura y la de los demás, acoger y aceptar de forma incondicional a todo el alumnado, con independencia de su procedencia cultural y conseguir la integración socio-afectiva de los estudiantes minoritarios en la dinámica escolar.

Además de los propósitos anteriores, las condiciones necesarias para llevar a la práctica la *Educación Intercultural* se concretarían en (Díaz Aguado y Andrés, 1997):

Cualquier centro educativo que quiera basar su actuación en la *Educación Intercultural* deberá *adaptar su estilo pedagógico y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los estudiantes*. Dicha evolución se realizará con el objetivo fundamental de compatibilizar la igualdad de oportunidades del alumnado con el derecho a la propia identidad cultural, intentando así superar los obstáculos que puedan llevar a situaciones de discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de protagonismo a partir de su propio bagaje cultural. Para conseguir este objetivo *se deberán modificar elementos de currículo* tanto explícito como “oculto”, incorporando contenidos relacionados con las culturas minoritarios (sin caer en el mero folclorismo como ya se ha señalado en páginas anteriores) e impulsando conceptos y representaciones que estimulen una identidad tolerante. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que la integración de dichos contenidos no es una condición suficiente para conseguir los objetivos que actualmente se plantea la *Educación Intercultural*. Obviamente es una condición que se tiene que cumplir, pero no la única.

Parte de la evolución y la modificación del estilo pedagógico y del modelo de atención a la diversidad a los que se ha hecho referencia anteriormente tendrá que partir de la *modificación del proceso a partir del cual se transmiten y construyen el conocimiento y las normas que definen la cultura escolar*. De esta manera se dará a los estudiantes un papel más activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, para que sean capaces de reconocer la naturaleza positiva de las dudas que pueden tener en relación con las diferencias entre sus compañeros y los conflictos como motor de crecimiento. Así serán capaces de superar los problemas originados por el currículum oculto.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la *Educación Intercultural* supondrá *educar para la paz*, incluyendo, igualmente, el desarrollo de procedimientos y competencias que capaciten a los estudiantes a comprender y resolver conflictos sociales de forma constructivista y partiendo siempre del respeto a los demás, siendo sensible a las diferencias.

Además de los aspectos a los que ya se ha hecho referencia, para adaptarse a una sociedad multicultural, los alumnos deben *adquirir complejas habilidades socioemocionales*, que es preciso enseñar. Algunas de dichas habilidades, serán entender y comunicar los propios pensamientos y sentimientos, coordinarlos con los de los demás o colaborar y negociar intereses contrapuestos en

contextos heterogéneos. Del mismo modo, a través de la educación hay que favorecer el desarrollo de una identidad tolerante, compatible con el respeto a los derechos humanos, y con capacidad para afrontar los altos niveles de incertidumbre que los actuales cambios sociales suponen.

Igualmente, para enseñar a vivir en el mundo heterogéneo en el que nos encontramos ahora mismo es preciso utilizar la heterogeneidad ya presente en las aulas, de manera que los estudiantes *aprendan a afrontar las situaciones y los conflictos* que dicha diversidad y puedan experimentarla como algo verdaderamente positivo y enriquecedor. Al vivir las diferencias como algo bueno, estas se convertirán en el motor del progreso y desarrollo en las aulas y del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, la innovación educativa ha demostrado ser más eficaz para lograr las condiciones para un *aprendizaje cooperativo*; procedimiento que permite: adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos y distribuir las oportunidades de protagonismo incluso en contextos muy heterogéneos, dar a los alumnos un papel más activo en su propio aprendizaje, experimentar la heterogeneidad como algo constructivo, enseñar a resolver conflictos y desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación y cooperación.

Por último, cabe destacar que, para llevar a la práctica las condiciones anteriormente expuestas es preciso cambiar sustancialmente el papel tradicional del profesor, por el de alguien disponible para facilitar el proceso de construcción de conocimientos y valores que los propios alumnos, en colaboración con sus compañeros, llevan a cabo (García Fernández y Goenechea Permisán, 2009). Uno de los principales obstáculos para dichos cambios parece ser la ausencia de programas eficaces de formación de profesores que sean al mismo tiempo teóricos y prácticos, en los que se facilite la adquisición de recursos eficaces para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos, y la cooperación entre profesores (López Catalán y López-Catalán, 2003).

De esta manera, toda escuela intercultural tenderá a (Medina Rivilla, Rodríguez Marcos, y Ibáñez de Albecoa, 2004):

- Convertirse en un ecosistema de continua ampliación axiológica, colaborativa y transformación entre las diversas culturas, encontrando las bases y referentes de armonía y respeto con la cultura mayoritaria.
- Atender los diferentes procesos comunitarios en su identidad vivencial-experiencial y axiológica.
- Avalar las múltiples formas de entender el mundo, ampliando lo propio con el máximo respeto a otras formas culturales.

- Desarrollar el saber y comprender las distintas tendencias entre los participantes, convirtiendo la escuela en un marco e institución, intercultural.
- Consolidar el intercambio entre iguales, facilitar los estilos de aprendizaje y los estadios de avance personal y social.
- Configurarse como una realidad pluricultural tendente al reconocimiento intercultural de los participantes.
- Profundizar y afianzar continuamente el mejor sentido colaborativo de la institución.

2.5. Resumen

Como se ha podido corroborar a lo largo de este capítulo, la *Educación Intercultural* no consiste en transmitir exclusivamente conocimientos relativos a otras culturas, sino que, pretende ir más allá y generar en los individuos disposiciones personales profundas para comprender de forma empática al otro, aceptando y conviviendo con la diferencia vista en ellos mismos y en los demás

Por lo tanto, la *Educación Intercultural* no puede reducirse sólo al currículum que se desarrolla en las aulas, sino, también, el currículum oculto, los valores que deben ser la base de cualquier tipo de educación actual que se precie, su organización, las relaciones escolares, la orientación educativa, entre otras. De esta forma, sin este nuevo enfoque que abarca la educación en su conjunto, no puede ni debe trabajarse de manera aislada, ocasional o accidental. Al contrario, debe trabajarse continuamente, durante todo el año en una misma asignatura, abarcando todas las asignaturas, así como las actividades extra-escolares que el centro ofrezca. Con esto lo que se buscará será promover en los alumnos del centro valores como la ayuda entre parejas, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la empatía, etc.

Capítulo 3. Aprendizaje Cooperativo Y Tutoría Entre Iguales

En los últimos años son muchas las escuelas que ponen en práctica experiencias educativas en las que los estudiantes trabajan juntos y se ayudan los unos a los otros, a la vez que, se ayudan en el proceso de enseñanza aprendizaje (Topping, Duran, y Van Keer, 2015). Esta forma de aprender se apoya en diferentes metodologías siendo de las más reconocidas el Aprendizaje Cooperativo.

El Aprendizaje Cooperativo es una metodología que ha crecido en interés por parte de los profesores, centrando muchas veces la atención en la diversidad, hecho que es observable con el considerable número de investigaciones que están siendo publicadas en relación con la misma. Tal es así que Torrego y Negro (2012) afirman que:

responde a una necesidad pedagógica y social, y es de gran actualidad y urgencia, ya que los sistemas educativos y los profesionales de la educación están demandando con insistencia propuestas y materiales concretos en el campo de las metodologías cooperativas de enseñanza para responder a tan creciente diversidad (p. 16).

Pero, a lo largo de este tercer capítulo, el centro de atención no será únicamente la metodología del Aprendizaje Cooperativo, sino que se focalizará en una de sus técnicas, la *Tutoría entre iguales*, recurso que facilita la interacción entre estudiantes para promover procesos de aprendizaje.

Con el fin de abordar ambos temas, en este tercer capítulo, se ahondará en los aspectos fundamentales del Aprendizaje Cooperativo para, posteriormente, profundizar en la *Tutoría entre iguales*. Esta técnica finalizará, con la exposición de experiencias desarrolladas, en base a la técnica de la *Tutoría entre iguales*, en contextos de *Educación Intercultural* en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

3.1. Aprendizaje Cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo, en la teoría, se conoce por nombres diferentes, entre los que destacan aprendizaje entre iguales o aprendizaje entre colegas. En ocasiones es conocida, también, como aprendizaje colaborativo. Si bien, independientemente del término utilizado lo que define este proceso de aprendizaje es que se basa en el principio educativo de que “el mejor maestro de un niño es otro niño” (Ferreiro Gravié, 2003, p. 34). Por otra parte, aludiendo a colaboración como sinónimo de Aprendizaje Cooperativo es bueno recordar la diferencia existente entre colaboración

y cooperación. Al menos en nuestro idioma la diferencia conceptual es importante (Ferreiro Gravié, 2003).

Desde el punto de vista semántico, de acuerdo con la Real Academia Española, colaborar supone “trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”, mientras que cooperar consiste en “obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común” (Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española, s. f. s.p.). Así, ya partiendo de la “mera” definición, se pueden valorar las diferencias entre ambos conceptos.

Por otra parte, centrando la atención en el ámbito educativo y pedagógico, se toma como referencia las diferencias señaladas por Rodríguez Sánchez (2015) y Osalde Rodríguez (2015). De esta manera cabe destacar que la primera diferencia se encuentra en que el aprendizaje colaborativo suele aplicarse más en etapas de educación superior, mientras que el Aprendizaje Cooperativo es más propio de etapas inferiores como Educación Primaria o Secundaria Obligatoria. Igualmente, en las metas comunes del aprendizaje colaborativo se le da más importancia al proceso que al resultado; sin embargo, el Aprendizaje Cooperativo focaliza más la atención de los fines en el resultado y la propia idea del objetivo. A su vez, cabe señalar como para la aplicación de la metodología del aprendizaje colaborativo no se necesita una preparación tan avanzada para poder trabajar con el grupo de estudiantes. En contraste, el Aprendizaje Cooperativo sí que requiere una formación más avanzada para poder desarrollar la metodología con el colectivo estudiantil.

Por último, en cuanto a los matices diferenciadores, cabe señalar las diferencias estrechamente relacionadas con el rol del profesor en cada una de estas metodologías. Así, en el Aprendizaje Cooperativo el principal responsable del aprendizaje y la estructuración de todo el proceso es el docente; por otra parte, en el aprendizaje colaborativo la responsabilidad está más compartida entre el profesor y los estudiantes, cuando no recae directamente en el alumnado (Rodríguez Sánchez, 2015; Osalde Rodríguez, 2015). Otra diferencia fundamental, relacionada con el papel del profesor, se establece en que, en el aprendizaje colaborativo el rol del docente se determina como facilitador fomentando más la participación y la coevaluación. Por su parte, en cuanto al Aprendizaje Cooperativo, el profesor desempeña una labor más de observador de manera que se produce una retroalimentación y evaluación continuas (Rodríguez Sánchez, 2015; Osalde Rodríguez, 2015).

Ante las diferencias marcadas estaríamos hablando de dos metodologías que, aunque comparten algunos aspectos (el aprendizaje se produce como resultado de la interacción entre el docente y los estudiantes y entre los propios estudiantes entre sí), no pueden utilizarse como sinónimos.

Volviendo a centrar la atención en otros nombres con los que se conoce el Aprendizaje Cooperativo, cabe destacar la enseñanza cooperativa y educación cooperativa; con menos frecuencia (quizá por la necesidad de distanciar conceptualmente esta opción educativa) se le asocia con los planteamientos de John Dewey (1859 – 1952) y Celestin Freinet (1896 – 1966), de principios del siglo XX, que si bien sí se pueden considerar válidos como antecedentes, la noción y práctica de Aprendizaje Cooperativo de nuestros días se diferencia mucho del concepto de esos destacados científicos de la educación que se inscribían dentro del movimiento de la Escuela Activa o Escuela Nueva (Sanchidrián Blanco et al., 2010). Entre otros aspectos, dicha diferencia en su concepto y aplicación iniciales y las actuales se debe, en parte, a que se han visto aquellos elementos en los cuales las ideas de Dewey fallaban. Entre estas ideas “fallidas” fue la defensa de las conocidas como “ocupaciones” que, de acuerdo con Dewey, debían preparar a los más pequeños para la sociedad que se iban a encontrar en su vida adulta. Dichas ocupaciones estaban más centradas en la agricultura, la ganadería, el trabajo tradicional del tejido y la madera, etc., lo cual ya era criticado y calificado como anticuadas a principios de siglo XX (Sanchidrián Blanco et al., 2010).

Junto a estos conceptos, al Aprendizaje Cooperativo, se le ha conocido, en menor medida, como aprendizaje en equipo. No obstante, esta denominación, por lo general no se usa, para evitar que el concepto de Aprendizaje Cooperativo se confunda con el de aprendizaje grupal. Si bien es cierto que el Aprendizaje Cooperativo supone el aprendizaje en grupos, es una metodología que implica mucho más, tal y como planteó la escuela activa (Ferreiro Gravié, 2003), para lo cual, a continuación, se presentará una delimitación del propio concepto junto a sus características clave.

3.1.1. Concepto Y Aspectos Característicos

El Aprendizaje Cooperativo se ha situado en los últimos años como una importante estrategia en diversos contextos educativos con resultados exitosos, tanto en el ámbito del aula, en los diferentes sub-sectores de aprendizaje (Vidal, Duran y Vilar, 2010; Mayoral y Corcelles, 2008; Moreno, 2007); como en el trabajo en red que realizan los docentes (Fernández 2007; Monereo, Castelló, Bassols y Miquel, 2000; Duran y Utset, 2014; Utset Canal y Duran Gisbert, 2011). El trabajo fundamentado en la cooperación, permite asumir un compromiso individual y colectivo por medio de establecimiento de objetivos compartidos y consensuados que facilitan a los participantes constituirse como un equipo para alcanzar las metas establecidas (Valdebenito y Duran, 2013).

Johnson et al. (1999) defendían la idea del Aprendizaje Cooperativo como una utilización pedagógica y didáctica de grupos no muy numerosos en los que los estudiantes trabajan ayudándose unos a otros, en otras palabras, cooperando, para optimizar tanto su propio proceso de aprendizaje

como el de sus compañeros. Así, difiere significativamente del *aprendizaje individualista*, en el que, en resumidas cuentas, cada alumno trabaja de manera individual a los demás compañeros para lograr objetivos desvinculados de los del resto. De la misma manera, se establece en contraposición del *aprendizaje competitivo*, aquel en el que los educandos se encuentran trabajando todos contra todos para conseguir el mejor resultado posible que sólo unos pocos pueden alcanzar (Johnson y Johnson, 1999).

En este sentido, Monereo y Duran (2002) resaltan que los métodos de Aprendizaje Cooperativo son diseños didácticos (algunos más complejos que otros) que nos pueden ayudar a convertir el simple trabajo en grupo en verdadero Aprendizaje Cooperativo. A menudo se clasifica el Aprendizaje Cooperativo como una metodología que puede tener una gran utilidad como recurso para la atención a la diversidad, porque no sólo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que saca partido de ellas y nos hace ver la diversidad en positivo. Aspecto que ayuda en la motivación en la *Educación Intercultural*.

Igualmente, cabe destacar otras definiciones del concepto de Aprendizaje Cooperativo, entre ellas la dada por figuras como Johnson, Johnson y Holubec, (1999), quienes la definen como aquella metodología educativa basada en el trabajo en grupo, por norma general heterogéneos y pequeños, en el que todos cooperan para mejorar el propio aprendizaje y el de los compañeros. Siguiendo la misma corriente encontramos a Duran (2006), quien lo delimita como una manera más elevada y compleja de trabajo en grupo en la que se fomenta la dependencia positiva entre los participantes de cada grupo y la importancia de todos y cada uno de los miembros del mismo para alcanzar las finalidades educativas establecidas.

De igual manera, Juárez-Pulido et al. (2019) señalan que el Aprendizaje Cooperativo es una metodología de naturaleza activa, basada en la creación de pequeños grupos – máximo 5 componentes en cada uno – en los que se trabaja para impulsar al máximo tanto el propio aprendizaje como el de los compañeros de grupo. A través de su trabajo, cada integrante del grupo será consciente de que “sin la cooperación de cada miembro no es posible alcanzar la una meta común, es decir, que sus logros dependen del resto de componentes del equipo” (p. 4).

Así, de acuerdo con las definiciones expuestas hasta ahora, se pueden señalar las siguientes cinco características en el Aprendizaje Cooperativo:

1. Interdependencia positiva, por la que los integrantes trabajarán conjuntamente tanto para conseguir el éxito individual como el del equipo. Esto convierte a cada miembro en indispensable para el éxito del resto de sus compañeros de grupo.

2. Interacción promotora cara a cara, lo que “obliga” a que el grupo trabaje junto físicamente.
3. Responsabilidad tanto individual como grupal, lo que implica que nadie pueda adoptar una actitud pasiva, ya que a todos los integrantes del grupo se les juzgará tanto por el trabajo del equipo como en su trabajo individual.
4. Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo para que su trabajo sea productivo partiendo de la confianza depositada en el resto de los compañeros.
5. Reflexión grupal, la eficacia del equipo dependerá de su capacidad para reflexionar como grupo para poder valorar qué actitudes fueron correctas y cuales no y, por lo tanto deben ser modificadas (Fontana y Expósito, 2020; Velázquez Callado et al., 2014).

Otras vertientes conceptuales lo consideran un “modelo pedagógico” a través del cual los estudiantes aprenden partiendo de un diseño del proceso de enseñanza – aprendizaje que potencie las relaciones interdependientes, actuando todos los implicados (tanto maestros como estudiantes) como co-tutorados (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016; Fernández-Río y Suarez, 2014).

Estamos, por lo tanto, ante una metodología que focaliza su atención en los estudiantes y que facilita el desarrollo de determinados conocimientos y habilidades vitales, tanto para el mundo laboral como, para la vida en una sociedad permanentemente en cambio (Atxurra, Villardón-Gallego, y Calvete, 2015). Sus beneficios son de tal magnitud que esta metodología se recomienda como parte de la formación no solo de las generaciones más jóvenes, sino en el resto de etapas educativas, incluida la universitaria (Biggs y Tang, 2011; Cavanagh, 2011; Hammond et al., 2010; Zubimendi et al., 2010).

Otra cuestión relevante de este término, Aprendizaje Cooperativo, es que hace referencia a numerosas técnicas de organización del aprendizaje que se caracterizan por el trabajo en grupos pequeños de estudiantes para lograr objetivos comunes de aprendizaje (Slavin, 1990; Johnson y Johnson, 1994). Una objeción recurrente de los profesores a los trabajos en grupo se centra en que los estudiantes suelen distribuirse el trabajo de forma individual, con muy poca interacción ni intercambio de puntos de vista. Ante esta situación, el Aprendizaje Cooperativo, a diferencia de otras técnicas de aprendizaje, no supone únicamente que los estudiantes trabajen juntos, sino que lo hagan de modo cooperativo; es decir, que los objetivos de los participantes se hallen vinculados con el fin de alcanzar los objetivos comunes lo que implica que solo si los demás consiguen sus objetivos propios, él los conseguirá (Rué, 1989; Oricain, 2015).

Estamos hablando, por lo tanto, que el objetivo del Aprendizaje Cooperativo es, no solo “cooperar para aprender”, sino “aprender más y mejor”. En este sentido, en la puesta en práctica de esta metodología se tiene que producir una evolución tanto de forma individual como por parte del grupo al que se pertenece. Además, supone la convicción por nuestra parte, como profesores, de la importancia de la aplicación de esta metodología para el desarrollo de la actividad y el alcance de los objetivos establecidos para la misma. Asimismo, se intentará concienciar a los estudiantes de las ventajas de la implementación del Aprendizaje Cooperativo (García Vázquez y Tejera Arcenillas, 2013).

Llegados a este punto, partiendo de lo expuesto hasta ahora se pueden señalar una serie de conclusiones en relación con esta metodología (Pujolás Maset, 2008).

La primera de ellas es que, en el Aprendizaje Cooperativo, cada uno de los miembros del equipo comparten una doble responsabilidad: tienen que aprender lo que el docente les presenta y además deben ayudar al resto de sus compañeros de equipo a aprenderlo.

Por otra parte, para el profesorado la metodología del Aprendizaje Cooperativo se utiliza en las aulas con una doble finalidad: se usará para que los estudiantes aprendan los contenidos establecidos en el currículo y para que, a la vez, aprenda a trabajar en equipo de una manera constructiva; es decir: “cooperar para aprender y aprender a cooperar” (Pujolás Maset, 2008, p. 137).

Para finalizar con dichas conclusiones iniciales, debe recordarse que el Aprendizaje Cooperativo no consiste simplemente en que los estudiantes “trabajen en equipo” de vez en cuando. Esta metodología supone que estarán organizados de una manera más estable y permanente en “equipos de trabajo”, con la principal finalidad de aprender juntos y, ocasionalmente, realizar algún trabajo entre todos.

Así, resumiendo todas las definiciones y elementos característicos que se han expuesto en las páginas anteriores, se puede definir el Aprendizaje Cooperativo **como una metodología en la que los alumnos pasan de formar grupo a formar equipo en el que se trabaja compartiendo responsabilidades, ayudándose unos a otros, y aprendiendo con y de los demás hasta poder alcanzar el aprendizaje significativo.**

3.1.2 ¿En Qué No Consiste El Aprendizaje Cooperativo?

Anteriormente se ha delimitado el concepto de Aprendizaje Cooperativo siguiendo las diferencias existentes con términos afines y sus propias características. Pues bien, para que este concepto quede claramente delimitado es preciso distinguir entre el mero trabajo en grupo y un verdadero Aprendizaje Cooperativo.

Dar respuesta a la pregunta *¿En qué NO consiste el Aprendizaje Cooperativo?* implica llevar a cabo una identificación precisa, para lo cual, se tendrá en cuenta las directrices marcadas por Díaz Tenza (2018).

Para empezar, debe destacarse que, mientras en el Aprendizaje Cooperativo se desarrollan *tareas interdependientes*, en los trabajos grupales las tareas son totalmente independientes. Así, específicamente, mientras que en un trabajo en grupo cada uno de los miembros tendría unas tareas específicas, en un grupo basado en el Aprendizaje Cooperativo las tareas dependerán unas de otras siendo imposible la división de tareas entre los miembros del equipo. Esto conlleva que los alumnos, partiendo de una metodología de Aprendizaje Cooperativo, interactúen en el aula cooperando y con roles bien definidos, mientras que, en los trabajos en grupo, “simplemente” se hace literalmente eso: se trabaja en grupo y hay una total ausencia de asignación de roles a sus miembros.

Otro de los factores que caracterizan al Aprendizaje Cooperativo es la *responsabilidad compartida*. El hecho de que las tareas dependan unas de otras, en el Aprendizaje Cooperativo, propiciará que la responsabilidad se reparta y quede compartida por todos los miembros del grupo; al contrario del trabajo en grupo, en el que las tareas independientes conllevan una responsabilidad distribuida entre sus miembros.

Otra característica que diferencia el Aprendizaje Cooperativo del trabajo en grupo, que se puede considerar consecuencia del primer factor distintivo, son las tareas interdependientes; es el *nivel de interacción*. En el Aprendizaje Cooperativo la interacción es continua, si bien, en los trabajos en grupo no existe interacción. Esa falta de interacción en el trabajo grupal tiene como consecuencia que, mientras que el Aprendizaje Cooperativo se caracteriza por una mayor implicación de quienes lo llevan a cabo, en el trabajo en grupo el nivel de implicación es considerablemente menor. Todo ello lleva a que se pueda afirmar, sin ningún género de dudas, que el Aprendizaje Cooperativo parte de la ayuda mutua y el trabajo en conjunto, mientras que, por otro lado, en el trabajo en grupo, como ya se ha señalado anteriormente, las tareas son independiente, por lo que conlleva una menor implicación y que cada miembro lleve a cabo su tarea o parte de tarea.

Este aspecto deriva en los dos últimos elementos diferenciadores del Aprendizaje Cooperativo y el trabajo en grupo, estrechamente relacionados y que se pueden resumir de la siguiente manera: en el caso del Aprendizaje Cooperativo las personas trabajan partiendo de la cooperación y, por lo tanto, de la ayuda mutua y el esfuerzo compartido. Por otra parte, en el caso del trabajo en grupo, trabajan juntos, pero sin ayudarse los unos a los otros y, por lo tanto, basándose en el esfuerzo individual.

3.1.3. Técnicas De Aprendizaje Cooperativo

Las técnicas para la puesta en práctica del Aprendizaje Cooperativo ha sido uno de los elementos que, para los profesionales que trabajan sobre este concepto, mayor dispersión ha causado. Si bien, se han producido innumerables intentos por clasificar las distintas técnicas que se pueden incluir dentro, no se ha podido establecer un verdadero consenso al respecto. No obstante, a pesar de la falta de acuerdo, siete han sido consideradas las más representativas en el ámbito educativo, de acuerdo con las investigaciones realizadas por Duran y Vidal (2004). Estas siete técnicas son: (1) *Jigsaw, Rompecabezas o Puzzle*; (2) *Team Assisted Individualization*; (3) *Cooperative Integrated Reading and Composition*; (4) *Student Teams – Achievement Division*; (5) *Teams – Games – Tournaments*; (6) *Learning Together* y, (7) *Group Investigation*. A continuación, se presenta cada una de ella de forma detallada.

La técnica *Jigsaw, Rompecabezas o Puzzle*, creado por Aronson (1978), se centra en trabajar en base a dos tipos de agrupamientos distintos: el *grupo considerado como “base”* y el llamado *grupo de “expertos”*. El contenido de estudio se dividirá en partes, tantas como número de miembros haya en cada equipo. Tras haber repasado la parte que le corresponde, cada estudiante se reunirá con el resto de compañeros de los otros equipos que comparten la misma sección en el conocido “*grupo de expertos*”. Después, regresarán a su grupo “base” para exponer al resto de compañeros lo hecho con el fin de que todos puedan estudiar el mismo contenido, el material completo (López y Acuña, 2011). En otras palabras, la única forma de conocer las “piezas” de los demás, conlleva el aprendizaje de ellos desde la responsabilidad individual y grupal ya que la calificación final, que será la nota de todo el equipo, dependerá del desempeño de todos y cada uno de los miembros que lo conforman. En definitiva, se puede afirmar que esta estrategia está conformada por dos técnicas muy exitosas: cooperar y enseñar a los compañeros, organizándolos en grupos en los que cada miembro del equipo tendrá la oportunidad tanto de aprender como de enseñar (Traver Martí et al., 2000). Por ejemplo, estamos en el aula trabajando con nuestros estudiantes la Unidad Didáctica de la alimentación, centrandose en esta actividad en concreto, en los elementos que conforman los alimentos: vitaminas, lípidos, hidratos de carbono, proteínas, minerales, etc. A un miembro de cada

grupo se le asignará el material relacionado con un componente alimenticio. Una vez repasado dicho material, cada miembro de los equipos se reunirá con los compañeros de los otros grupos con los que comparte el elemento alimenticio. Una vez trabajado dicho material en el “*grupo de expertos*”, cada uno de ellos regresará a su “*grupo base*” para compartir con ellos lo trabajado anteriormente con el grupo anterior, de manera que todos los grupos terminen trabajando el mismo material desde una perspectiva más profunda y cooperativa.

Otra técnica relevante es la conocida como *Team Assisted Individualization* (T.A.I.) que traducido al español sería “individualización con ayuda de equipo”. La técnica fue diseñada por Slavin (1983), y aplicada originariamente en la asignatura de matemáticas. El trabajo en esta técnica parte del progreso individual de cada uno de los miembros mediante la realización de diversas actividades (generalmente fichas), adaptadas al ritmo individual de aprendizaje de cada miembro del equipo. Por lo tanto, el estudiante trabaja de manera individual recibiendo ayuda del equipo de referencia al que pertenece, lo que implica que todo el equipo muestra interés en el progreso de cada uno de sus miembros. Por consiguiente, en este caso, partiendo de la misma situación expuesta en el párrafo anterior, podríamos señalar que la aplicación de esta técnica sería la siguiente: aquí, a cada estudiante se le daría el material correspondiente con distintos componentes alimenticios, el cual será trabajado de manera individual mediante distintas actividades. El grupo al que pertenece cada alumno servirá de apoyo y le ayudará, partiendo del trabajo cooperativo, cuando se encuentre con un concepto complejo o no sepa continuar una tarea.

Por lo tanto, comparando ambas técnicas, se puede señalar que en esta segunda técnica la base de trabajo se realiza de manera individual, siendo el grupo al que pertenece un apoyo que se crea de manera más secundaria, mientras que en el caso de la técnica de *Jigsaw* la base del trabajo ya es de naturaleza cooperativa y en grupo.

Cooperative Integrated Reading and Composition (C.I.R.C.), “escritura y lectura integrada cooperativa”, es otra de las estrategias propias del Aprendizaje Cooperativo. En esta técnica, dentro de los equipos, se crean parejas con el mismo nivel de competencia lectora para trabajar distintos tipos de actividades (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009). Las primeras actividades serán de naturaleza cognitiva como leer en voz alta el uno al otro la creación literaria escogida, predecir el final de la historia, responder a preguntas sobre la misma, trabajar el vocabulario y la ortografía más problemáticos, etc. El segundo grupo de actividades será de tipo comprensivo, como resumir el texto, sacar las ideas principales, etc. Por último, el tercer tipo de actividades serán de corte más expresivo, donde los estudiantes editan y revisan el trabajo realizado por los compañeros. Después, cada estudiante será evaluado por el resto de miembros del mismo equipo para, cuando crean conveniente, determinar que puede realizar la prueba individual. Los progresos que consigan de

manera individual contribuirán a la calificación del grupo, partiendo de los principios de igualdad de oportunidades y el trabajo individual (Gupta y Ahuja, 2014).

La siguiente técnica, perteneciente a la metodología de Aprendizaje Cooperativo, es *Student Teams – Achievement Division* (S.T.A.D.) o “División de Alumnos por Equipos de Logro” o “Trabajo en Equipo-Logro Individual”. El autor de esta técnica es el mismo que el de *Team Assisted Individualization*; es decir, fue diseñada por Slavin (1978). La técnica se basa en la creación de grupos heterogéneos formados por entre 4 y 5 estudiantes que deberán trabajar en grupo el material facilitado por el profesor hasta que todos entiendan y dominen el contenido. En este caso, la evaluación a realizar será tanto a nivel individual como grupal, de tal manera que, si la puntuación grupal es inferior a la individual se suman puntos a la puntuación del grupo. Exponiendo un ejemplo de esta estrategia metodológica podríamos señalar el siguiente: el docente divide el aula en grupos de 4 personas. Dichos grupos serán heterogéneos, en cuanto a etnia, nivel de rendimiento, género, etc. Se les presenta la información sobre la que van a trabajar, los componentes alimenticios, y trabajan sobre la misma en equipo. Una vez que todos dominan el contenido, cada uno de los distintos componentes y su importancia en el desarrollo de hábitos de vida saludable, cada estudiante responderá a cuestionarios individuales y sin contar con la ayuda de su equipo. La puntuación final de cada uno será una combinación de los resultados obtenidos en dicha prueba individual y en el rendimiento del grupo.

Los *Teams – Games – Tournaments* (T.G.T.) que traducido al español sería “Torneos de Juegos por Equipos” es una técnica de Aprendizaje Cooperativo en la que cada grupo compite con miembros de otros equipos para alcanzar las mayores puntuaciones posibles en sus respectivos equipos “base”. Más específicamente en esta estrategia se agrupa a los estudiantes en grupos heterogéneos de 4 miembros cada uno. A continuación, el docente expone los contenidos sobre los que profundizar y los cuestionarios a los que tendrán que responder. Cada grupo trabajará el tema en base a una hoja de ejercicios y de respuestas. Irán tarea a tarea debatiendo como solucionar cada una de ellas, comparando respuestas y corrigiendo los fallos que hayan podido cometer los compañeros de equipo. Tras haber acordado una respuesta, la compararán con la hoja de soluciones, si aciertan podrán pasar a la siguiente, en caso contrario tendrán que volver a debatir hasta encontrar la respuesta correcta. Después, se dividirá a toda la clase en “mesas de torneo” formadas por 3 alumnos de equipos diferentes, pero con niveles de rendimiento semejante, y numerándolas de acuerdo con el mismo. Cada miembro de una mesa deberá responder a 10 preguntas relacionadas con el material y similares a las que han tenido que contestar con su grupo de “referencia”. Posteriormente, se le dará a cada alumno tantos puntos individuales como preguntas hayan respondido correctamente. Finalmente, para calcular la puntuación grupal se

sumarán los puntos de cada miembro del equipo y se dividirá entre el número de personas que forman dicho grupo. De esta manera se permite que todos los miembros de un grupo tengan las mismas oportunidades para contribuir a la puntuación grupal, partiendo de que cada alumno competirá contra otros alumnos que se encuentran en su mismo nivel de competencia. Es importante señalar que en la técnica *Teams – Games – Tournaments* la “puntuación individual servirá de nuevo para crear el grupo de competición de la siguiente sesión” (Duran y Vidal 2004, p. 32).

Una de las últimas estrategias relevantes, en relación con la metodología de Aprendizaje Cooperativo, es la conocida como *Learning Together* (L.T.) o “Aprendiendo Juntos”. De acuerdo con López y Acuña (2011), el objetivo fundamental de esta estrategia es, con un conjunto de entre 4 y 5 alumnos, trabajar en grupo para conseguir desarrollar un producto de grupo, de manera que la puntuación final será una media de las notas individuales que reflejarán el progreso de cada uno de los componentes del grupo. Esto se llevará a cabo de la siguiente manera: una vez formados los equipos, el docente les dará una hoja de tareas especialmente diseñadas para trabajar el contenido, siguiendo con los ejemplos dados en estrategias anteriores, los componentes alimenticios. Una vez facilitado el material se les comunicará los criterios en base a los cuales se evaluará el trabajo final para así intentar fomentar el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida. Tras haber realizadas las actividades indicadas, deberán hacer entre todos los miembros del equipo un trabajo colectivo que posteriormente entregarán y que deberá reflejar lo que han aprendido, por ejemplo, una pirámide alimenticia señalando la importancia de una dieta equilibrada y rica en cada uno de dichos componentes en su correcta cantidad.

La última técnica, propia de Aprendizaje Cooperativo, es la que responde al nombre de *Group Investigation* (G.I.), más conocido en español como “Investigación de Equipo”. El desarrollo de este procedimiento en el aula varía considerablemente en comparación con las anteriormente descritas. En esta estrategia el trabajo no se basa en un sistema de puntuaciones, sino que se considera a toda la clase como una comunidad de investigación que deberá trabajar un tema concreto escogido por el profesor. Seleccionado el tema este se subdivide en tareas asignadas y/o seleccionadas por los propios equipos, lo cual, favorecerá el desarrollo de la motivación. El trabajo autónomo de cada uno de los grupos desembocará en una puesta en común de todos ellos y una reflexión final de cómo se ha desarrollado el trabajo de los distintos conjuntos (Duran y Vidal, 2004). En este caso, como ejemplo podría exponerse el siguiente: el profesor expone a toda la clase el tema de los alimentos (como se puede observar un tema más amplio que el expuesto en los anteriores ejemplos expuestos). En este momento se les dará la oportunidad para que elijan un subtema relacionado en el que puedan estar más interesados y se les dividirán en grupos más pequeños de entre 2 y 6 personas cada uno. En esta estrategia se podrán desarrollar además distintos tipos

de actividades como grupos de discusión, proyectos, investigación cooperativa, etc. (López y Acuña, 2011). Finalmente, cada grupo expondrá al resto de la clase el sub-tema trabajado y será no solo el profesor sino, también, los demás compañeros del aula quienes evalúen lo realizado.

Ahondado en los elementos esenciales del Aprendizaje Cooperativo, junto a las técnicas que favorecen su puesta en práctica, es preciso relacionar el mismo con la *Educación Intercultural*, al ser está el foco principal de trabajo de la presente Tesis Doctoral, por ello, a continuación, se analiza la citada relación.

3.1.4. Aprendizaje Cooperativo Y Educación Intercultural

En contextos educativos caracterizados por la heterogeneidad de razas, diferentes lugares de procedencia, religiones, costumbres, etc. y, por lo tanto, características y necesidades diferenciadas, el Aprendizaje Cooperativo puede considerarse una metodología adecuada y útil para dar respuesta a las situaciones que se presenten en los sistemas educativos de todo el mundo, y de España, en particular, en la actualidad, de acuerdo con Pliego Prenda (2011). Asimismo, según esta misma autora, la idoneidad de esta metodología viene marcada en las propuestas de investigación contextualizadas en el Aprendizaje Cooperativo en entornos de *Educación Intercultural*, las cuales, han llegado a transformar tanto las prácticas educativas como la visión del colectivo estudiantil inmigrante confiriendo a esta estrategia un gran valor para el cambio.

Uno de los aspectos más característicos del Aprendizaje Cooperativo, señalado en páginas anteriores, es la *interacción entre los alumnos*. La importancia de este elemento se materializa en la metodología cooperativa para dejar a un lado la *Educación Intercultural* entendida como “educación para las minorías” y cambiar al sentido de “educación para todos”. Por tanto, mediante las distintas técnicas que engloba el Aprendizaje Cooperativo, se facilita a todos los estudiantes conocerse mejor los unos a los otros y, de esta manera, a desarrollar un mayor nivel de empatía, sobre todo en aquellos casos en los que las interacciones se producen entre alumnos pertenecientes a distintas culturas y *backgrounds* (García-Cano Torrico y Márquez Lepe, 2006).

Por consiguiente, “para el desarrollo del interculturalismo es condición fundamental que los distintos grupos adopten una actitud positiva hacia el reconocimiento de las identidades de los otros para que se puedan desarrollar competencias interculturales” (Mediel, Valenzuela, y Vila-Fagundes, 2018, p. 2), lo cual, se consigue de manera más significativa mediante la interacción y trabajo cooperativo que fundamentan el propio Aprendizaje Cooperativo.

Así, se pueden establecer las siguientes conclusiones sobre la utilidad del Aprendizaje Cooperativo para favorecer los objetivos de la *Educación Intercultural* y desarrollar la tolerancia (Díaz Aguado y Andrés, 1997):

- 1) El Aprendizaje Cooperativo puede ser considerado como la innovación más eficaz para adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos y distribuir las oportunidades académicas, incluso en contextos muy heterogéneos. Distribución imprescindible para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, desarrollar en los alumnos la motivación por el aprendizaje y proporcionar las experiencias de igualdad de estatus necesarias para favorecer la tolerancia en contextos inter-étnicos.
- 2) Las investigaciones realizadas sobre la eficacia del Aprendizaje Cooperativo para favorecer la adaptación a la diversidad y la tolerancia, proporcionan evidencia a favor de cuatro modelos que pueden ser considerados, por tanto, como complementarios, sobre: 1) la influencia que la interdependencia positiva produce en la motivación por el aprendizaje y en la cohesión del grupo de clase; 2) las condiciones que debe reunir el contacto intergrupar para favorecer la integración y la tolerancia; 3) el papel de la interacción entre compañeros para suscitar conflictos y estimular el desarrollo y; 4) la eficacia de la cooperación en grupos heterogéneos para activar la zona de construcción del conocimiento y favorecer el aprendizaje de todos los alumnos. Conviene tener en cuenta que la información más completa disponible hasta el momento, en este sentido, procede de los estudios llevados a cabo en centros de secundaria.
- 3) La incorporación del Aprendizaje Cooperativo como actividad normal del aula contribuye a legitimar las conductas de dar y pedir ayuda, favoreciendo así el desarrollo de la solidaridad y las conductas prosociales.
- 4) Con el Aprendizaje Cooperativo el papel del profesor cambia de forma muy significativa. El control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por los alumnos. Este cambio hace que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, que contribuyen a mejorar su eficacia docente y la calidad de las relaciones que se establecen en el aula.
- 5) Las investigaciones realizadas reflejan que el Aprendizaje Cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos, y que cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria.
- 6) El componente fundamental de este procedimiento son los equipos de aprendizaje, que deben permanecer estables a lo largo de cierto tiempo, y formarse en función de

su heterogeneidad. Al formar así los equipos, el profesor transmite una actitud favorable a la cooperación interétnica y proporciona la oportunidad de descubrir que a pesar de las diferencias existen semejanzas.

- 7) La evaluación representa una parte muy importante del Aprendizaje Cooperativo. Para elegir el procedimiento más adecuado conviene tener en cuenta cuál es el nivel inicial de motivación por cooperar, las posibilidades de distribuir el éxito entre todos los alumnos y si existen o no dificultades iniciales para trabajar en equipos interétnicos. A través del procedimiento de evaluación deben garantizarse estas tres condiciones, para vivir la heterogeneidad como algo positivo.

Como resumen de este apartado se puede destacar que, a pesar de que no es una metodología especialmente extendida entre el colectivo docente, el Aprendizaje Cooperativo puede beneficiar significativamente, no solo a los estudiantes, sino también, a los docentes.

Una vez que ya se han presentado las definiciones y aspectos más característicos de la sistemática del Aprendizaje Cooperativo, así como sus diferencias con el trabajo en grupo y los motivos por los cuales esta metodología puede resultar especialmente beneficiosa en contextos de *Educación Intercultural*, a continuación, se expondrán los mismos elementos relativos a la técnica de *Tutoría entre iguales*.

3.2. Tutoría Entre Iguales

Hace ya tiempo que el rol de mediador entre los alumnos se considera pertinente; es decir, pueden “mediar” entre la actividad mental de un compañero y la nueva información que éste trata de aprender. Pueden, por lo tanto, actuar como “profesores” para sus compañeros. Este proceso, también, supone una ayuda para el alumno “mediador”, ya que un alumno que ofrece a un compañero ayuda para aprender puede generar oportunidades de aprendizaje para él, porque enseñar es la mejor manera de aprender (Duran, 2006). Estas prácticas de interacción, tan relevantes para el aprendizaje, son conocidas en la literatura como: *Tutoría entre iguales*.

Las prácticas de ayuda entre iguales son interesantes al dar valor educativo a las interacciones entre alumnos, ofrecen oportunidades de aprendizaje para los estudiantes que reciben la ayuda y desarrollan valores de solidaridad, a la vez que, sociabilidad. Pero corren el riesgo de no crear suficiente presión de aprendizaje sobre el alumno aventajado, de forma que éste no siempre aprende sobre lo que enseña o, en el mejor de los casos, no siempre toma conciencia de su aprendizaje (Duran, 2006). A pesar de estas limitaciones, la *Tutoría entre iguales* es una estrategia de

gran relevancia para el mundo educativo, por ello, es esencial conocer mejor su significado, por tanto, a continuación, se analiza este concepto.

3.2.1. Concepto

La *Tutoría entre iguales* es una técnica que se puede incluir dentro de las pertenecientes al Aprendizaje Cooperativo. Su esencia radica en el establecimiento de parejas, estudiantes, entre cuyos miembros se genera una relación desigual, como consecuencia de los roles que se crean, tutor y tutorado, con una finalidad compartida y común que se conseguirá partiendo del trabajo de la propia pareja planificado por el profesor (Duran y Vidal, 2004). Por lo tanto,

en las situaciones de *Tutoría entre iguales*, las interacciones que diseñamos entre las parejas de alumnos han de conseguir que ambos alumnos, tanto tutor como tutorado, aprendan. De hecho, entendemos que el éxito de la *Tutoría entre iguales* -y del Aprendizaje Cooperativo en general-, reside en que los alumnos más capaces no se perciban como «donantes», sino que también aprendan y tomen conciencia de que enseñando a sus compañeros ellos tienen oportunidades de aprender (Duran, 2006, p. 2).

Por otra parte, una de las figuras de más importancia en el campo de la *Tutoría entre iguales*, K. J. Topping, distinguió dos definiciones de esta estrategia metodológica, una de carácter más arcaico y otra actual. La primera de ellas, la más antigua, podría resumirse en estudiantes más capacitados que ayudan a otros menos capaces partiendo de un trabajo cooperativo en pareja y que ha sido organizado por el docente. Años más tarde, como consecuencia de numerosas investigaciones y trabajos de campo, elaboró una definición más actual, en la que se hace hincapié en el aprendizaje que lleva a cabo tanto el tutorando como el tutor. Así, la nueva definición pasó a ser: “personas de grupos sociales similares que no son docentes profesionales que se ayudan unos a otros a aprender, a la vez que ellos mismos aprenden y enseñan” (Topping, 1996, p. 322).

Otra definición importante para entender esta estrategia es la presentada por Ullah et al. (2018, p.1), quienes dicen que es “una estrategia de enseñanza donde un grupo de estudiantes interactúan para ayudarse en sus procesos de aprendizaje, de manera que un estudiante desempeña el rol del tutor y el otro el rol del tutorando”.

Si bien, en las definiciones anteriores y en las posteriores se habla de “parejas”, hay que tener en cuenta que al abordar la temática de *Tutoría entre iguales* se entiende el término “iguales” como alumnos; es decir, las parejas están compuestas por alumnos. Pero podemos adoptar un concepto más amplio de este término, pudiendo referirnos a personas que comparten un estatus o características similares. De esta manera, se define la *Tutoría entre iguales* como interacciones entre

parejas de personas, pertenecientes a grupos sociales similares, que aprenden enseñándose, pero que ninguna de ellas actúa como profesor profesional de la otra (Topping y Ehly, 1998).

Por su parte, Melero y Fernández (1995) añaden a este concepto el sentido de temporalización. Así, definen la *Tutoría entre iguales* como un sistema de parejas de apoyo de estudiantes en el que uno de ellos ayuda al otro, partiendo de una temporalización establecida, previamente, por el profesor (Duran y Vidal, 2004).

Continuando con la delimitación de este concepto es reseñable que Duran, Torró y Vila (2003) señalan la *Tutoría entre iguales* como un recurso para que el alumnado consiga objetivos preventivos y/o instructivos, a la vez que, desarrolle las competencias o conocimientos que generaron la utilización de esta metodología (Moliner Miravet, Moliner García, y Sales Ciges, 2012).

Por último, se debe citar a Nawaz y Rehman (2017) quienes remarcan que en los emparejamientos entre estudiantes deben existir distintos niveles de adquisición en diversas competencias, y que actuarán como tutor y tutorando en el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera que ambos consigan los máximos beneficios de la experiencia.

Por lo tanto, la *Tutoría entre iguales* se describe, esencialmente, por presentar una clara diferenciación de roles entre los participantes y por el hecho de que, normalmente, los estudiantes trabajan en parejas, tratando cuestiones académicas o de integración. A su vez, es una estrategia metodológica que implica, para estudiantes y docentes, cuanto menos, un ligero cambio en la dinámica, ya que los estudiantes pasan a trabajar de manera más cercana con sus compañeros y el docente se convierte en un guía de la actividad de las parejas ya programada con anterioridad. Este hecho conlleva que los estudiantes que desempeñen el rol de tutor reciban una formación previa a las sesiones de tutoría y que el profesor esté dispuesto a delegar parte de su responsabilidad y autonomía a dichos alumnos. No obstante, todos estos elementos descriptivos del concepto encaminan a las características de la *Tutoría entre iguales*, por tanto, todos estos elementos básicos de cualquier sesión de *Tutoría entre iguales* serán explicados con más detenimiento en el apartado siguiente denominado “Características de la *Tutoría entre iguales*”.

Antes de cerrar este apartado, aunque no es un elemento que se destaca en las definiciones del propio concepto, cabe subrayar que son varios los autores (Duran y Vidal, 2004; Montanero y Tabares, 2020; Topping, 1988) que la consideran una estrategia de Aprendizaje Cooperativo, señalando que entre los miembros se crea una relación de interdependencia positiva.

De acuerdo con la recopilación de definiciones de *Tutoría entre iguales* que se ha presentado en las anteriores líneas, se pasará, en el apartado siguiente, a exponer y explicar sus aspectos más característicos, sin los cuales no se podrá desarrollar con éxito una sesión en la que la estrategia

utilizada sea la perteneciente al Aprendizaje Cooperativo (Falchikov, 2001; Roscoe y Chi, 2008; Topping et al., 2015; Topping, 1996).

3.2.2. Características De La Tutoría Entre Iguales

Uno de los elementos de más importancia en el correcto desarrollo de una sesión de *Tutoría entre iguales* es la presencia de una relación asimétrica entre los miembros de cada pareja; más concretamente es vital la presencia de los estudiantes-tutores (Álvarez, 2015; Duran, 2006; Duran y Vidal, 2004; Lidón Moliner Miravet, 2015; Valdebenito y Duran, 2013). Esta esencia se puede corroborar en las definiciones analizadas en el apartado anterior.

A este respecto, cabe destacar que quienes desempeñan el rol de tutor en la *Tutoría entre iguales* deben mostrarse competentes en diversas dimensiones durante sus intervenciones con sus compañeros. En este sentido, son cuatro las dimensiones esenciales para el desarrollo del rol de tutor: 1) pedagógica; 2) mediadora; 3) complementaria y; 4) animación (Cerdeja Toledo, 2013).

La primera dimensión a resaltar es la **pedagógica**. A este respecto cabe señalar que el principal foco de atención de los tutores deberá ser en todo momento la ayuda a los compañeros a los que tutoricen. Así, es imprescindible que en todo momento estén ajustando su actuación en función de las necesidades y logros del compañero. Como consecuencia, para que la tutoría se desarrolle correctamente dependerá, en gran parte, tanto de los conocimientos que tenga el tutor, como de su aptitud para comunicarlos y hacerlos comprensibles.

La segunda dimensión se corresponde con la **mediadora**. Como ya se ha señalado, en líneas anteriores, los tutores actuarán como mediadores en muy diversas situaciones entre personas, entre instituciones, entre instituciones y personas, etc.

En cuanto a la tercera dimensión, la **complementaria**, es muy importante no olvidar en ningún momento que la actuación de los alumnos-tutores nunca sustituirá a la acción educativa del profesor, sino que la complementará. En otras palabras, estos estudiantes serán “ayudantes” de los profesores sirviéndoles de apoyo y auxilio para que todo el alumnado, tanto los tutores como los tutorados, consiga así una mejor comprensión de los contenidos trabajados.

Por último, cabe reseñar la dimensión de **animación**. En no pocas ocasiones se espera de los alumnos-tutores, más que una explicación distinta de los contenidos, una mayor animación hacia el contexto de trabajo. Esta animación hacia el contexto conlleva que los demás se impliquen más y en mayor profundidad con la actividad en cuestión. Por lo tanto, es muy importante, no solo que el alumno-tutor cuente con los conocimientos adecuados sino, también, con las competencias que le capaciten para hacer los contenidos más atractivos para sus compañeros.

Centrando la atención en los estudiantes – tutores es fundamental hacer referencia a la formación que éstos deben recibir antes de iniciar las sesiones de *Tutoría entre iguales*. Dicha formación será un requisito imprescindible, aunque no suficiente, para que esta estrategia se pueda desarrollar con éxito (Falchikov, 2001; Fuchs, Fuchs, Mathes, y Simmons, 1997; Roscoe y Chi, 2007; Topping, 1996). En otras palabras, no se puede confundir la *Tutoría entre iguales* con el mero emparejamiento de los estudiantes para que realicen una tarea o conjunto de tareas. A este respecto, diversas investigaciones han podido demostrar como la formación previa recibida por los estudiantes – tutores ha propiciado mejores resultados en las experiencias de *tutorías entre iguales*, lo cual, ha maximizado sus beneficios (Falchikov, 2001; Fuchs, Fuchs, Mathes, y Simmons, 1997; Roscoe y Chi, 2007; Topping, 1996).

Ante las anteriores conclusiones, tal y como afirman Topping et al. (2015), los estudiantes – tutores deben recibir formación que les capacite para dar respuestas lo más completas y detalladas posibles (en lugar de limitarse a dar simplemente la respuesta correcta), ayudar a provocar en los alumnos - tutorados procesos de pensamiento más profundos y a organizar su aprendizaje.

Además de lo anteriormente señalado, en cuanto a la formación de los estudiantes – tutores cabe decir que se ha demostrado a través de diversas investigaciones como aquellas experiencias de *Tutoría entre iguales* que han partido de una formación previa organizada y estructurada han conseguido mejor y más sólidos resultados que aquellas que no han contado con dicha instrucción (Parr y Townsend, 2002). Por este motivo es importante que se prepare y estructure un curso de formación para que estos estudiantes sepan cómo ser buenos tutores. Por consiguiente, en dichos cursos, los estudiantes recibirán información sobre cuáles serían sus responsabilidades, los objetivos y la estructura del proyecto. A este respecto, tal y como señalan Topping et al. (2015):

Más específicamente, las sesiones preparatorias se centran en cómo mostrar interés, cómo comenzar y finalizar las sesiones de tutoría, cómo facilitar *feedback* constructivo, cómo y cuándo elogiar y cómo ofrecer explicaciones y ayuda sin llegar a dar la respuesta. (p. 63).

A su vez, los estudiantes – tutores, de acuerdo con los mismos autores, es vital que se sientan reforzados y apoyados por los docentes. De esta manera, estos estudiantes deberán, por una parte, contar con materiales estructurados que ayuden a guiar las sesiones de tutoría, cómo solucionar situaciones con las que se puedan encontrar a lo largo de las mismas y cómo responder a determinadas preguntas que les puedan plantear los tutorandos. Por otra parte, los profesores deberán ofrecer apoyo a los estudiantes – tutores para ayudarles, ya sea desde el punto de vista logístico o didáctico, en cualquier momento durante las sesiones de tutoría o, antes o después de las mismas.

Continuando con los aspectos más característicos de la *Tutoría entre iguales*, es muy importante tener en cuenta que la puesta en marcha de una técnica metodológica como ésta no supone una garantía automática de mejora significativa del rendimiento académico, pero “si se hace correctamente, la *Tutoría entre iguales* puede marcar una clara diferencia en la experiencia de un estudiante en el centro educativo” (Pirini, 2017, p. 41). En otras palabras, aunque resulta obvio que la *Tutoría entre iguales* se empieza a aplicar en las aulas para intentar que los estudiantes desarrollen mayores niveles de adquisición en determinadas competencias, habilidades o conocimientos, en no pocas ocasiones se podrán conseguir mejoras en otros aspectos del desarrollo o de la vida académica de los estudiantes, teniendo así un efecto más duradero y significativo de lo que en un principio se podía esperar.

Otro aspecto característico de las sesiones de *Tutoría entre iguales*, como ya se ha mencionado, es la relación asimétrica entre los estudiantes implicados. Durante las sesiones de tutoría siempre uno de los miembros de la pareja desempeñará el rol de tutor y el otro estudiante de tutorado. Esta división podrá mantenerse igual durante el desarrollo de todas las sesiones o podrá variar en función de la sesión o del momento de la misma. En otras palabras, se pueden desarrollar procesos de tutorías de iguales en los que dentro de la pareja siempre será el mismo estudiante quien desarrolle el rol de tutor y en otros procesos los roles podrán ser desempeñados de manera alterna, de forma que en función de la actividad y las competencias y/o conocimientos que se quieran desarrollar el tutor será uno u otro estudiante (Topping et al., 2015).

No obstante, en todo el proceso, como se ha podido corroborar en las diferentes características de esta técnica, se remarca como la *Tutoría entre iguales* proporciona múltiples beneficios, si bien, en el siguiente apartado se mostrarán de forma explícita.

3.2.3. Beneficios De La Utilización De Tutoría Entre Iguales En El Aula

La técnica de *Tutoría entre iguales* tiene numerosos beneficios para todos los implicados en su desarrollo: estudiantes-tutores, tutorados y el equipo docente. Estos colectivos son esenciales en el proceso y, por tanto, el análisis de las diferentes ganancias se presenta, a continuación, en base a cada colectivo.

3.2.3.1. Beneficios Para Los Alumnos Tutorados.

Los estudiantes tutorados tienen un beneficio fundamental en el rendimiento académico con la aplicación de la técnica de *Tutoría entre iguales*. En este sentido, de acuerdo con las investigaciones realizadas por Duran y Vidal (2004) se ha podido observar cómo, mediante el trabajo con el tutor y todo lo que ello conlleva, se suelen conseguir mejores resultados que con

metodologías más tradicionales al contar con más tiempo y una ayuda más personalizada para trabajar los conocimientos o competencias a desarrollar.

Además de los obvios beneficios a nivel de rendimiento académico que se pueden conseguir con esta estrategia, y que se expondrán con más detenimiento, también merece ser destacado que, uno de los resultados positivos y, hasta cierto punto, inesperados de la *Tutoría entre iguales*, es prestar más atención en las clases y empezar a realizar más preguntas en clase al profesor. Esto se debe a que antes cuando un estudiante no entendía lo que se estaba explicando en ese momento, generalmente dejaba de escuchar. Sin embargo, gracias a la *Tutoría entre iguales*, algunos “intentaban aprender lo más posible durante la clase ya que sabían que el tutor les ayudaría después en cualquier duda que tuvieran” (Pirini, 2017, p. 62).

Por ende, uno de los motivos por los que esta estrategia metodológica resulta tan beneficiosa es que ayuda a los estudiantes a sentirse más cómodos y seguros en el entorno educativo del aula, consiguiendo así que puedan llegar a pensar con mayor claridad, dejando a un lado el miedo a cometer errores (Pirini, 2017). Pero, además de los beneficios que a nivel de seguridad emocional se obtienen de esta técnica, también se puede contar como ventaja que los estudiantes tutorados llegan a desarrollar el sentido de “reciprocidad” al buscar buenos resultados con la finalidad de estar a la altura de las expectativas tanto de los docentes como de sus compañeros (Duran y Vidal, 2004; Pirini, 2017).

Por otro lado, tal y como señalan Styer y Fitzgerald (2016), con el desarrollo de esta estrategia los tutorados, especialmente en el caso de alumnos-tutorados que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, cuentan con la oportunidad de implementar diversas habilidades sociales en las que necesitan un mayor apoyo. De la misma manera, debe destacarse que, como toda técnica del Aprendizaje Cooperativo, la *Tutoría entre iguales* impulsa un mayor contacto entre los estudiantes implicados, Este hecho a su vez ayudará a que todos los estudiantes participantes (tanto tutores como tutorados) aprecien más fácilmente las similitudes existentes, lo cual terminará desembocando en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a un mismo grupo. Este último sentimiento será especialmente beneficioso para aquellos estudiantes con *backgrounds* interculturales y que, por lo tanto, pueden tener más dificultades a la hora de conseguir dicho sentimiento (de la Cerda Toledo, 2013).

3.2.3.2. Beneficios Para Los Alumnos-Tutores.

En cuanto a los beneficios que un programa de *Tutoría entre iguales* puede tener para los estudiantes-tutores, Styer y Fitzgerald (2016), señalaron que esta estrategia puede facilitar el desarrollo de un mayor nivel de entendimiento por la situación de las personas que son distintas a

ellos y, a la vez, considerablemente similares, lo que revierte en más empatía. Con procesos de esta naturaleza los alumnos-tutores pueden sentir mayor satisfacción y confianza en sí mismos como consecuencia de los resultados positivos de las sesiones de tutorización.

En otro orden de ideas, diversas investigaciones han demostrado que la *Tutoría entre iguales* ayuda a desarrollar las capacidades de los estudiantes “para gestionar y planificar las experiencias de aprendizaje, trabajar en grupo, dar y recibir respuestas sobre las actividades, y finalmente evaluar el propio aprendizaje” (Ullah et al., 2018, p. 2).

Por su parte, Duran y Vidal (2004) destacaron otra serie de beneficios que tenía la utilización de esta estrategia para los estudiantes-tutores. A este respecto debe expresarse que, gracias a la *Tutoría entre iguales*, en los tutores aumenta los niveles de implicación, autoestima y el sentido de la responsabilidad. Esto se debe a que el estudiante tutor “siente que el aprendizaje de su compañero depende de la ayuda que le proporciona, y eso le hace implicarse afectivamente en la calidad de la relación” (p. 45) de manera que la consecución de buenos resultados por parte del tutorando facilite el aumento de su autoestima.

Por otra parte, partiendo de la premisa de que “enseñando se aprende”, los estudiantes pasan a tener un mayor control no solo de la tarea que se desarrolla durante la sesión de tutoría, sino también del contenido (Duran y Vidal, 2004; Ullah et al, 2018). Este beneficio les capacitará para establecer una mejor organización de dichos contenidos para posteriormente enseñárselos a su compañero (Ullah et al, 2018).

Otro beneficio importante para los estudiantes-tutores, que resulta como consecuencia de los beneficios señalados en los párrafos anteriores, es la toma de conciencia de las incorrecciones o lagunas, tanto las propias como las de los compañeros tutorados, aprendiendo así a detectar las carencias que puedan aparecer durante el trabajo por parejas, ya sea a nivel de conocimientos o a nivel de las estrategias utilizadas para ayudar a los demás.

Por último, de acuerdo con lo expuesto por los autores David Durán y Vinyet Vidal (2004), a través del trabajo en base a esta estrategia metodológica, los tutores desarrollan y perfeccionan sus habilidades sociales comunicativas (como aprender a expresarse mejor) y de ayuda (desarrollar una mayor capacidad de paciencia y de dar tiempo para pensar).

3.2.3.3. Beneficios Para Los Docentes.

Si bien es obvio que se van a tener en cuenta principalmente los beneficios que la *Tutoría entre iguales* tiene para los estudiantes-tutores y los tutorados, en ningún momento se puede olvidar que esta estrategia metodológica será también beneficiosa para los docentes.

A este respecto cabe señalar que Styer y Fitzgerald (2016) remarcaron que a través del desarrollo de esta técnica el profesor podrá contar con un horario más flexible al no tener que ser él quien dirija y señale todos y cada uno de los pasos de los estudiantes, sino que serán “meros” guías e intervendrán únicamente cuando los tutores no sepan cómo resolver una situación o cómo contestar a su compañero/a. Así mismo, con esa mayor disponibilidad de tiempo, los docentes tendrán la oportunidad de proveer ayudas individuales a aquellos estudiantes que más lo necesitan.

3.2.3.4. Beneficios Globales Para El Contexto Escolar.

Antes de pasar a exponer algunas de las experiencias más importantes en las que se desarrollaba la *Tutoría entre iguales* en contextos de *Educación Intercultural*, es importante señalar como los beneficios del uso de esta estrategia metodológica en las aulas no solo revierte sobre los alumnos tutores, los tutorados y los profesores, sino, a su vez, en beneficios económicos, psicopedagógicos, políticos y psicosociales, para el contexto escolar (Topping, 1996; Wolfe, 2018), aspectos que se recogen en la Tabla 3.1.

Tabla 3. 1.

Ventajas de la Tutoría entre iguales

VENTAJAS DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES		
Psicopedagógicas	Económicas	
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje activo y participativo • Retroalimentación inmediata • Auto-responsabilización del proceso de aprendizaje • Tutor y tutorado aprenden • Beneficios cognitivos (metacognición, retención, generalización). • Beneficios motivacionales y actitudinales <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso (asistencia, puntualidad...) • Autoestima, autoimagen y confianza. • Empatía • Reducción del aislamiento social • Aprovechamiento (<i>engaged time</i>) • Actitudes profesorado: <ul style="list-style-type: none"> • Todo alumno puede aprender • Las diferencias de nivel pueden jugar a nuestro favor 	Psicosociales	
	<ul style="list-style-type: none"> • Relativización de la ratio • Efectividad del aprendizaje • Profesorado puede entender individualmente • Metodología rentable para mejorar el rendimiento de los estudiantes 	Políticos
	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Cooperación • Aprendizaje de interacción positiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Delegación democrática de la dirección del proceso de aprendizaje • Autonomía del alumnado • Reducción de la satisfacción

Fuente: Topping (1996) en Duran y Vidal (2004). Reelaboración a partir de las aportaciones de Wolfe (2018)

Para finalizar la presentación de los aspectos teóricos más importantes de la *Tutoría entre iguales*, se expondrá una clasificación de los distintos tipos de *Tutoría entre iguales* que se pueden desarrollar en las aulas.

3.2.4. Clasificación De La Tutoría Entre Iguales

A lo largo de la revisión documental se ha observado que las distintas modalidades de *Tutoría entre iguales* se pueden clasificar de acuerdo a dos criterios básicos: **las edades de las parejas** y la **continuidad del rol de tutor y aprendiz** (Duran y Vidal, 2004; Torrego y Negro, 2012). En este sentido, las diferentes modalidades de *Tutoría entre iguales* se expondrán teniendo en cuenta estos dos elementos básicos.

3.2.4.1 Clasificación De La Tutoría Entre Iguales En Función De La Edad De Los Miembros De Las Parejas.

En la clasificación que atiende a las edades de las parejas que se forman en la *Tutoría entre iguales*, se pueden distinguir dos tipos de tutoría (Torrego y Negro, 2012): *same-age tutoring* y *cross-age tutoring*.

En el caso de la primera modalidad, *same-age tutoring*, es aquella técnica metodológica de la *Tutoría entre iguales* que se desarrolla entre estudiantes de la misma edad y/o curso académico. Cabe destacar que ya antes de la década de los 80, Armstrong, Conlon, Pierson, y Stahlbrand (1979) se mostraban más favorables a esta técnica al considerar que la consonancia en las edades suponía ya una garantía de comprensión entre los miembros de cada pareja. Según estos investigadores, los estudiantes de la misma edad suelen tener intereses en común, siguen el mismo currículo escolar y cuentan con niveles muy similares en competencias como las lingüísticas, relaciones socio-afectivas, entre otras. Así, de acuerdo con estos investigadores, se dan muchos aspectos para que el alumno tutor sea capaz de conocer y comprender mejor las dificultades con las que se encuentran el alumno tutorado, siendo, por lo tanto, la proximidad y las similitudes entre los miembros de las parejas el criterio definitivo para garantizar la eficacia de esta técnica metodológica.

Siguiendo con los aspectos positivos de la *same-age tutoring*, diversos expertos como Baudrit (2000) destacan como ventaja, además de la proximidad en la edad, la formación de los alumnos tutores, de manera que les capacite a la hora de contar con los medios necesarios para ofrecer el apoyo preciso para los estudiantes tutorados, ya sea brindando la información que requieran o facilitando los medios para que sientan la libertad y seguridad en sí mismos necesarias para expresarse sin miedo. Por su parte, Hartup (1976), partiendo de una investigación que llevó a cabo en relación con la formación de los grupos de juego en distintas sociedades, fue capaz de señalar

una correlación importante entre los lazos de amistad y la diferencia de edad. Hartup (1976) llegó a afirmar que cuanto menor es la diferencia de edad entre los miembros de dichos grupos, mayor fuerza tendrán los lazos entre ellos. Esta investigadora daba especial importancia a dichas relaciones de amistad para crear un mayor y más rápido nivel de confianza recíproca, pero no el único. A su vez, se confirma como fomentando los lazos de amistad entre los miembros de cada pareja, dentro de *la Tutoría entre iguales*, se facilita la creación de un clima de confianza entre los estudiantes, lo cual, a su vez, permitirá que haya más posibilidades de que termine convirtiéndose en una experiencia social positiva. Por lo tanto, tal y como se puede observar, la *same-age tutoring* parece tener muchas más ventajas en el ámbito del desarrollo y la interacción social que en el campo de la adquisición de competencias y/o conocimientos, aunque ambas se hayan desarrollado en un primer momento con la principal finalidad de mejorar las competencias y resultados académicos de los estudiantes (Robinson, Schofield, y Steers-Wentzell, 2005).

Por otra parte, la *cross-age tutoring* se establece como “tutorías compuestas por alumnos de diferentes edades o cursos” (Duran y Vidal, 2004, p. 39). Durante la década de los 80 y 90 se llevaron a cabo diversas investigaciones en relación con los resultados conseguidos con el *cross-age tutoring*, tal y como destacaron Robinson, Schofield, y Steers-Wentzell (2005) durante la revisión documental, centrada en los aspectos positivos y negativos de la utilización de la *same-age* y la *cross-age tutoring*, en contextos de enseñanza de matemáticas, estos investigadores teorizaban sobre los posibles motivos por los cuales esta técnica metodológica tiende, por ejemplo, a provocar cambios positivos en el comportamiento de los alumnos tutores. A este respecto afirmaban que los alumnos tutores se concientizan de que llegan a ser un modelo a seguir para sus compañeros de pareja (Schunk, 1998). Esto se debe a que estos estudiantes-tutores son más cercanos en edad que los profesores, y establecen con ellos relaciones más amistosas que las de carácter autoritario que se forman con los docentes (Ehly y Bratton, 1981); además, estos alumnos veteranos han podido pasar por situaciones muy similares o incluso encontrarse con las mismas dificultades por las que están pasando, en ese momento, los tutorados. Como consecuencia de esta situación, los estudiantes-tutores también pasan, por ejemplo, a asistir a clase con mayor regularidad, estudiarán más, prestarán más atención en clase, etc. “En otras palabras, el estudiante tutor pasará a representar el rol del buen estudiante” (Smead, 1984, citado en Robinson et al., 2005, p. 23).

Tal y como se expone en el análisis documental realizado por Robinson et al. (2005), la diferencia de edad entre las parejas debe ser discreta, en especial para aquellos casos en los que se pretende maximizar todo lo posible los beneficios no solo para el estudiante tutorado sino, también, para el compañero tutor. Tal es así, que en aquellos casos en los que la diferencia de edad entre los miembros de la pareja sea superior a 6 años, los beneficios para los estudiantes-tutores no serán

tan notables como en los casos en los que la diferencia de edad sea menor o se pase a la modalidad *same-age*.

Por otra parte, deben señalarse los inconvenientes que pueden encontrarse durante la aplicación de esta modalidad de *Tutoría entre iguales*. Así una desventaja importante del *cross-age tutoring*; es que esta modalidad de *peer tutoring* (término inglés para hacer referencia a lo que en español se conoce por *Tutoría entre iguales*) es más exigente en cuanto a organización, debido a que se tiene que coordinar dos horarios distintos (el del tutor y el del tutorado), organizar dónde tendrán lugar las sesiones de tutorización, contar con un programa menos flexible a la hora de adaptar el tiempo a las necesidades de los estudiantes, etc. (Miller, Topping, y Thurston, 2010). Tal es así que autores como Karcher, et al. (2006) llegaron a afirmar que en algunos casos las desventajas pueden sobrepasar los aspectos positivos de esta modalidad, en concreto, especialmente por razón de falta de estructura y supervisión de los emparejamientos y las sesiones de tutoría. Sin embargo, debe señalarse de la misma manera como, posteriormente, llegó a afirmar que “la formación de los tutores, el programa y el uso de estudiantes de secundaria como agentes de intervención tienen muchas posibilidades de contribuir en la efectividad del sistema de *cross-age tutoring*” (Karcher, 2008, p. 141)

Para finalizar el análisis de la clasificación de la *Tutoría entre iguales* en función de la diferencia de los miembros de las parejas, un aspecto que merece ser destacado es que se han encontrado considerablemente un menor número de estudios de *cross-age tutoring* que de *same-age tutoring* por lo que las comparaciones entre ambas modalidades son difíciles.

Por último es reseñable como en la última de las clasificaciones, en lugar de hablar de diferencia de edad, se pasa a hablar en términos de diferencia de competencias; así se hablaría de mismo nivel de habilidad (*same-ability*) o distinto nivel de habilidad (*cross-ability*) (Duran y Monereo, 2005; Topping et al., 2015)

A continuación, se pasará a exponer la clasificación de las técnicas de *Tutoría entre iguales* en función de la continuación de rol tutor-tutorado.

3.4.2.2. Clasificación De La Tutoría Entre Iguales En Función De La Continuidad De Rol.

La organización de la Tutoría entre iguales en base al criterio de la continuidad del rol, nuevamente, establece una delimitación entre dos tipos de tutoría: la tutoría de rol fijo (o *fixed-role*) y la tutoría recíproca o recíprocal *peer tutoring* (RPT).

En cuanto a la tutoría de *rol fijo* se puede decir que es aquella, tal y como su nombre indica, en la que en las parejas el papel de tutor es desempeñado siempre por el mismo miembro de la pareja y, como consecuencia, el alumno tutorado será siempre el mismo (Topping, 1996). Cabe destacar que estas son las prácticas y experiencias más extendidas principalmente por dos motivos. Por una parte, el *fixed-role tutoring* es más propio de la modalidad *cross-age* por lo que fuerza que los roles queden fijos, ya que sería ilógico que el estudiante más joven pudiera ejercer el papel de tutor. Por otra parte, se pudo observar como un porcentaje considerable de las prácticas educativas se ayudaban de este método instructivo “de forma no sistemática y en periodos relativamente breves de tiempo en los que no se preveía alternar los roles” (Duran y Vidal, 2004, p. 41).

De la percepción de la tutoría de rol fijo se llega a la conclusión de que esta técnica concreta se caracteriza en una clara y constante relación asimétrica entre los miembros de cada pareja, en la que siempre será el mismo estudiante el que presente un mayor nivel de control de los conocimientos y/o competencias a desarrollar durante las sesiones de tutoría (Martín et al., 2011).

En lo que se refiere al *reciprocal tutoring*, consiste en la técnica de *Tutoría entre iguales* en la que los miembros de cada pareja, de manera estructurada, se van turnando en el rol de tutor (Duran y Monereo, 2005). En cuanto a los estudios e investigaciones realizados en relación con esta técnica, se han descubierto mejoras en los resultados académicos de los implicados en determinadas áreas de asignaturas como lectura, ortografía, matemáticas y ciencias con resultados positivos (Puchner, 2003). Resulta vital destacar que en los estudios que se han llevado a cabo sobre esta técnica concreta no se distinguen entre los beneficios para el tutor y para el tutorado ya que los dos miembros de la pareja desempeñan ambos roles.

Dentro de la tutoría recíproca se pueden diferenciar modalidades, como por ejemplo la conocida como *Classwide Peer Tutoring* (C.W.P.T. que podría traducirse al español como Tutoría Colectiva), que consistiría en aquella en la que “todos los alumnos de una clase con emparejados aleatoriamente y tienen sesiones de tutoría en bloques de 30 minutos” (Puchner, 2003, p. 5). En la citada media hora se divide en tres grupos de 10 minutos. De acuerdo con este modelo, cada miembro de la pareja es tutorizada por el otro durante 10 minutos para, durante el tiempo restante, calcular los puntos conseguidos por las preguntas respondidas correctamente.

En la modalidad de *tutoría recíproca*, aunque parta de emparejamientos aleatorios, los alumnos trabajan de acuerdo con un sistema y desarrollando una serie de competencias que se las han enseñado con anterioridad. En otras palabras, la *tutoría recíproca* contará con una formación previa a su puesta en práctica en las aulas. Asimismo, deben destacarse los siguientes beneficios de esta técnica, en concreto, de acuerdo con el estudio llevado a cabo al respecto por Bowman-Perrott,

Greenwood, y Tapia (2007) y que en realidad se pueden aplicar a todas las modalidades de la *Tutoría entre iguales*. Entre dichos beneficios pueden destacarse la ayuda que esta metodología supone para que los estudiantes vayan, progresivamente, teniendo experiencias de éxito académico lo que, a su vez, incrementa la autoestima de los estudiantes; igualmente, se busca crear parejas y, por consiguiente, establecer interacciones más positivas entre compañeros que de otra manera tendrían un contacto considerablemente más restringido partiendo del fomento del desarrollo y mejora de las habilidades sociales. Por último, destaca como beneficio específico de esta modalidad específica de *Tutoría entre iguales*, el esfuerzo por conseguir las respuestas correctas como consecuencia del sistema de puntuación utilizado.

Para finalizar con el estudio de las distintas clasificaciones que se pueden hacer de la *Tutoría entre iguales*, dependiendo del criterio del que se parta, es importante resaltar las ventajas de la *tutoría recíproca* frente a la *tutoría de rol fijo* (Baudrit citado por Duran y Vidal, 2004), entre las que pueden destacarse las siguientes:

- ✓ Uno de sus principios fundamentales es el intercambio democrático (dar y recibir).
- ✓ Transforma la “mera tutoría” en un proceso más centrado en la colaboración permitiendo así mayores niveles de mutualidad, feedback continuo, entre otros.
- ✓ Promueve la construcción y trabajo conjunto de conocimientos y competencias.
- ✓ Al no contar con roles establecidos fijos, evita comportamientos autoritarios y continuar con los modelos dominantes de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir este capítulo dedicado al Aprendizaje Cooperativo y la *Tutoría entre iguales*, a posteriori, se presentarán una serie de ejemplos de utilización de esta técnica metodológica en contextos de *Educación Intercultural*.

3.2.5. La Tutoría Entre Iguales Aplicada A La Educación Intercultural: Experiencias

En el apartado anterior se ha resaltado como los efectos positivos de la *Tutoría entre iguales* son numerosos y muy diversos. Sus beneficios se han producido en diferentes materias y competencias. Ese ha sido el caso de diversas asignaturas y aspectos básicos para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como **lectura** (Oddo, Barnett, Hawkins, y Musti-Rao, 2010), **matemáticas** (Hawkins, MustiRao, Hughes, Berry, y McGuire, 2009), **estudios sociales** (Lo y Cartledge, 2004) y, **ciencia** (Bowman-Perrott, Greenwood, y Tapia, 2007), junto a una amplia variedad de escenarios, en los que se estable sus mejoras en base a la organización del aula, destacando su beneficios tanto en **aulas de educación general** (Lo y Cartledge, 2004), **clases de**

diversificación (Maheady et al., 1988), **aulas de Educación Especial** (Sutherland y Snyder, 2007), **aulas temporales especiales para alumnos de perfil conflictivo** (Bowman-Perrott et al., 2007) y **casas de acogida** (Mayfield y Vollmer, 2007). Por otra parte, los estudios han denotado sus mejoras en las diferentes configuraciones de la *Tutoría entre iguales* incluyendo *cross-age* (Jun, Ramirez, y Cumming, 2010), en pequeño grupo (Maheady, Sacca, y Harper, 1987) y, a nivel de todo el aula (Greenwood et al., 1992), así como entre compañeros de la misma edad y/o clase. A su vez, los resultados alcanzados, han permitido esclarecer que se trata de una estrategia metodológica que sigue siendo efectiva tanto para estudiantes que presenten discapacidades como para los que no, ya sean estudiantes tutorados extranjeros (o con *background* migrante) o nativos (Bowman-Perrott et al., 2013).

Con los estudios mencionados anteriormente se remarca la eficacia de la *Tutoría entre iguales*, no obstante, es preciso profundizar en experiencias específicas en contextos de *Educación Intercultural* en el sistema educativo español. En este sentido, se pretende profundizar más en esos estudios o actuaciones cuyo tema central es la *Educación Intercultural*.

Una de las primeras experiencias reseñables, en *Tutoría entre iguales*, es la desarrollada por Prenda y Díaz (2011). La experiencia se centra en la incursión de un alumno marroquí en un centro educativo de un pueblo de la provincia de Sevilla. Si bien, no se trata su primera escolarización en nuestro país su conocimiento y dominio del idioma era bastante escaso. Debido a lo complicado de la situación en la que se encuentra dicho alumno, se planteó un programa de acogida. Entre las actividades que se realizaron destacan las pertenecientes a la metodología de *Tutoría entre iguales* en las que un alumno seleccionado por el tutor del aula del estudiante inmigrante asistirá a este con la intención de que poco a poco se incluya en la dinámica del centro, en general, y la clase, en particular. A su vez, este estudiante tutor facilitará información de la zona en la que viven para evitar su aislamiento, no sólo en el centro educativo, sino, también, en el barrio (Prenda y Díaz, 2011).

Otro estudio relevante es el que se llevó a cabo sobre la *Educación Intercultural* en Galicia junto con el diseño y evaluación de un programa de intervención pedagógica basada en el Aprendizaje Cooperativo (Santos Rego et al., 2012). Uno de los primeros aspectos más fuertemente reflejados es la importancia que le dan los profesores a la necesidad de formación en relación tanto a *Educación Intercultural* como a la aplicación del Aprendizaje Cooperativo en sus aulas. El programa de intervención que se planifica se basa en la técnica *Puzzle de Aronson*. Partiendo de esta técnica, los alumnos son tutores unos de otros y se intercambian estos roles, creándose así, una interdependencia entre los estudiantes al compartir las tareas de aprendizaje y estructurar las interacciones a través de equipos de trabajo (Traver Martí et al., 2000). Con esta experiencia se llega

a la conclusión de que el uso comedido de técnicas de Aprendizaje Cooperativo ayuda en gran medida a que los profesores mejoren la manera en la que gestionan la diversidad cultural presente en sus aulas. Este hecho lleva, a su vez, a poder activar nuevos patrones de interacción que impulsan el desarrollo de competencias sociales e interculturales.

Otras experiencias por destacar, que además tiene lugar en nuestra propia comunidad autónoma en la que se desarrolla esta Tesis Doctoral (Castilla y León), y que impulsa el Aprendizaje Cooperativo y la *Tutoría entre iguales*, es la de las aulas *ALISO (Programa de Adaptación Lingüística y Social)*. Este programa consiste en la puesta en práctica de una serie de medidas con el objetivo de ayudar al colectivo inmigrante y dar respuesta a sus necesidades tanto de carácter social (integración en el centro y en el entorno en general) como lingüístico. Así, algunos de los aspectos que se sugieren como mejoras de este programa, y que se encaminan hacia una educación más inclusiva son: empezar a apreciar la diversidad del alumnado como un valor y no como un defecto, para lo cual es imprescindible que antes se cultiven actitudes de respeto a las culturas diferentes a la propia que tienen que convivir en el ambiente del aula y del centro educativo y; por supuesto, cambiar la cultura escolar tradicional establecida, donde desempeña un papel fundamental el Aprendizaje Cooperativo, en general, y la *Tutoría entre iguales*, en particular. A través de este enfoque educativo y metodología se crean comunidades de aprendizaje que se sustentan en base al diálogo entre los componentes de dicha comunidad (González, Miranda, y Fernández, 2012).

Por otra parte, las investigaciones de Santos Rego, Ríos y Moledo (2014) hacen hincapié en la importancia y la relación entre el Aprendizaje Cooperativo y la *Educación Intercultural*. Especialmente se señalan los principios y características del primero (Aprendizaje Cooperativo) y las dinámicas de la segunda (*Educación Intercultural*) (Leiva Olivencia, 2012). La estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje facilita que los alumnos asuman responsabilidades, aspecto que contribuye en la formación en la democracia, a la par que, facilita que se valore más la heterogeneidad y la diversidad.

Otro de los aspectos a destacar del mismo estudio es la valoración de las opiniones de profesores de Educación Infantil y Primaria de la comunidad autónoma de Galicia (Santos Rego et al., 2014), de forma que queda de manifiesto como su gran mayoría destacan la necesidad de que se incluya la *Educación Intercultural* en su formación inicial (Leiva Olivencia, 2012), así como un mayor impulso de las técnicas de Aprendizaje Cooperativo teniendo en cuenta los buenos resultados que se obtienen con ellas. Asimismo, queda reflejada la importancia que los docentes dan a la implicación e intervención de agentes externos a los centros educativos en la ayuda al colectivo de estudiantes inmigrantes.

Esta experiencia continúa poniendo de manifiesto la importancia de una formación adecuada para los profesores especialmente en lo que se refiere a la *Educación Intercultural*, la aplicación del Aprendizaje Cooperativo en la misma, la motivación del alumnado inmigrante y, por supuesto, la importancia de la interacción y comunicación fluida con las familias de todos los alumnos, pero especialmente con las de los estudiantes extranjeros.

En otro orden de ideas, García y Goenechea (2011) reflejan buenas prácticas de *Educación Intercultural* en base a claves inclusivas, estudiando prácticas interculturales que se llevaron a cabo en centros educativos en la provincia de Cádiz cuyos proyectos de interculturalidad habían sido destacados por su calidad. Mediante el estudio de estos casos se llega a las conclusiones de que las mejores prácticas son: aquellas en las que se permite la flexibilización del currículo para así facilitar su acceso, aspecto que debe convertirse en norma/política educativa de los centros; se han basado en medidas de sensibilización y acogida prestando especial atención a la dimensión cultural y a las diferencias entre la cultura generalizada del centro y la de los alumnos inmigrantes; de la misma manera es imprescindible que se planteen refuerzos y ayudas para los alumnos y que, si bien se acaba de hacer referencia a la dimensión cultural, el nuevo currículo no se centre únicamente en aspectos relacionados con el *folklore* popular. A fin y al cabo lo que se busca es que tanto los estudiantes inmigrantes como los nativos interactúen entre ellos con la mayor naturalidad, basado en la concienciación y respeto de la convivencia multicultural que tiene lugar tanto en la clase como en el centro.

Así, las medidas mejor encaminadas a la *Educación Intercultural*, partiendo de un enfoque inclusivo, serán dirigidas a promover actitudes positivas hacia la inmigración y la diversidad cultural, aquellas con las que se pretende dar a conocer la cultura de origen de los alumnos inmigrantes y las específicamente dirigidas a dicho colectivo.

Igualmente, cabe destacarse el monográfico recopilado por una de las mayores personalidades en el campo de la *Tutoría entre iguales*, no solo en nuestro país sino a nivel internacional, David Duran (2006). En dicho monográfico se destacan diferentes experiencias con esta metodología en un contexto intercultural con el objetivo de ayudar al alumnado extranjero; así, a continuación, se enuncian las mismas.

La primera de las experiencias es el programa conocido con el nombre “READ ON”. Dicho proyecto fue creado por el *Centre for Peer Learning*, de la universidad escocesa de Dundee. Con este programa lo que se buscaba era mejorar la competencia lectora tanto del alumno tutor como el aprendiz, contribuyendo a su autoestima y sus competencias sociales. La estructura de este programa se establece en base a dos componentes: *Paired Reading* (Leer en pareja) y *Paired Thinking*

(Pensar en pareja). Generalmente las parejas creadas son entre alumnos de quinto y segundo de Primaria. Una vez creadas las parejas, pero antes de iniciar las sesiones, los tutores recibieron una formación inicial para familiarizarlos tanto con la técnica como con el programa en particular y los objetivos que se pretenden alcanzar. Durante las sesiones, los textos a leer se seleccionaron en base a dos criterios: (1) Sus intereses y preferencias personales y; (2) El nivel de dificultad.

Pero un aspecto fundamental en este programa es que promueve la participación voluntaria de las familias, lo cual es tanto un reto como un atractivo. En lo que se refiere a los resultados obtenidos se constatan mejoras en comprensión lectora y fluidez, así como en sus habilidades sociales (Blanch y Gisbert, 2006).

La siguiente experiencia por destacar es la llamada “Proyecto Jóvenes Guías”, programa que nació en 2001, cuando los institutos de educación secundaria expresaron la dificultad con la que se encontraban al intentar que los recién llegados se incorporen a su grupo clase, en lugar de relacionarse únicamente con otros jóvenes de su misma procedencia tal como estaban haciendo. Se buscaban alumnos que estuvieran dispuestos a dedicar parte de su tiempo a acompañar, orientar y acoger a los nuevos compañeros que se incorporan al centro. Estos futuros guías recibieron una formación inicial. Así, los objetivos a alcanzar serían: establecer que permitan la creación y desarrollo de relaciones interpersonales; fomentar el desarrollo de actitudes de empatía y de mayor comprensión hacia la situación de los demás; intentar erradicar los estereotipos y los prejuicios sociales; motivar a los estudiantes para que participen en los procesos de acogida de sus compañeros; facilitar técnicas y herramientas que faciliten dicho procedimiento e informar y; tratar de involucrar a todas las personas que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesorado, alumnado, familias) (Carrasco, 2006).

El siguiente proyecto expuesto en la anteriormente mencionada monografía se desarrolló en el Instituto de Enseñanza Secundaria “Can Puig” durante el curso 2005-2006. En él se aboga por el uso de la *Tutoría entre iguales* como recurso para la acogida de alumnos inmigrantes, que en este centro educativo proceden principalmente del norte de África y de Sudamérica. En la experiencia participaron treinta alumnos: quince estudiantes de 4º de ESO con el papel de tutores, y quince alumnos inmigrantes (de distintas nacionalidades) de distintos cursos de ESO, de 1º a 4º. Antes de empezar las sesiones de tutoría, se dedicaron tres clases a la formación previa para explicar en qué consistía el programa y las distintas actuaciones que se esperan de ellos como tutores y tutorados. La estructura de interacción de cada sesión se divide en tres bloques de veinte minutos cada uno: el primero de ellos se centra en la lectura; el segundo se dedica a la expresión escrita, proponiendo la creación de pequeños textos; el tercer, y último bloque, pone en marcha la comprensión y expresión oral partiendo de un juego sencillo lingüístico. Si bien, durante las

primeras sesiones fue el profesor el que gestionaba el tiempo, posteriormente, les cedió el control a los alumnos. En lo que se refiere a la evaluación y los resultados obtenidos, tanto los alumnos que jugaron un papel de tutores como los tutorados valoraron muy positivamente la experiencia, mejorando su competencia lingüística ya que tuvieron que utilizar la nueva lengua de manera intensiva. Pero, además, los tutores afirman que ellos también han salido ganando con esta experiencia ya que, tal y como ellos mismos defienden, enseñando se aprende y obtienen beneficios a nivel socioafectivo (“aprendes a tratar con los demás”), cultural (“me ha enseñado cosas de su país”), curricular (“aprendes a expresarte mejor”) o incluso de meta-aprendizaje (“te das cuenta de los problemas que hay a la hora de enseñar”) (Seguí, 2006).

Continuando con la exposición de los distintos programas de *Tutoría entre iguales* que se han desarrollado en contextos de *Educación Intercultural*, se debe hacer referencia al “I.E.S. Fernando Quiñones”. En este centro educativo de Chiclana de la Frontera, en Cádiz, en los departamentos de lengua y matemáticas se trabajó durante varios años con agrupamientos flexibles, consensuando objetivos mínimos, de evaluación permanente y conjunta, de elaboración y adecuación de materiales (ya que no tenían libro de texto), y de trabajo en común. Así los alumnos del primer ciclo de la E.S.O. se agrupan en cuatro niveles en base al ritmo de aprendizaje, competencia curricular e interacción grupal. Esta organización distinta a la habitual supone una organización espacial y temporal distinta y más flexible. La experiencia establece dos objetivos fundamentales:

- Fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos y profesores.
- Impulsar una metodología nueva para atender a la diversidad.

La evaluación de esta experiencia tenía como base una prueba individual, la observación del trabajo en parejas y la valoración del programa por parte de los propios alumnos. De este modo, se valoró muy positivamente la experiencia partiendo de los resultados tanto de la prueba final como de todo el proceso, ya que resulta importante apreciar la experiencia no sólo en cuanto al aprendizaje como a la satisfacción. Pero si nos centramos en el aprendizaje, tanto de aspectos académicos como sociales, sí que se observaron importantes mejoras, especialmente en aquellos estudiantes que presentaban graves problemas de adaptación (Sánchez Milara et al., 2006).

El Proyecto “Leemos en pareja” es otro proyecto que se basa en la *Tutoría entre iguales* y combina la tutoría familiar y entre los alumnos para impulsar el desarrollo de la comprensión lectora. Esta experiencia tuvo lugar en el curso escolar 2005-2006 en el C.E.I.P. Riera de Ribes en el municipio Sant Pere de Ribes (Barcelona). Se combina la *Tutoría entre iguales* y la familiar, teniendo siempre en mente los distintos factores de diversidad, sacando provecho pedagógico de ellos y usándolos como aspectos positivos hacia una educación inclusiva. En lo que se refiere a las familias

cabe decir que se las informó en dos reuniones distintas, así como mediante una circular informativa y facilitándoles la posibilidad de desarrollarlo igualmente en casa. A su vez, se habló de forma individual con aquellas familias que los profesores pensaron que más se podían beneficiar de esta experiencia. En los casos en los que las familias demostraron interés, se escogió a un familiar o una persona de confianza, quien siguió un pequeño curso de formación durante una reunión con las familias interesadas. En cuanto a los textos seleccionados para trabajar con ellos durante las sesiones, se escogieron en base a tres criterios básicos: (1) la variedad de los formatos; (2) los textos con una complejidad adecuada a la edad de los alumnos y; (3) que permitan despertar el interés de los alumnos con el contenido de los textos con los que trabajarían. En lo que se refiere a resultados y valoraciones cabe resaltar que las familias valoraron el programa de manera mayoritaria positivamente. Así, los propios familiares reconocen haber aprendido mucho en dos aspectos fundamentales: en sus propias capacidades de comprensión lectora (ya que en no pocas ocasiones sus propias competencias en el idioma español no estaban a un nivel muy superior a la de los alumnos) como en la de su familiar estudiante. Por lo que se refiere a los tutorados, creen que han mejorado en muchos aspectos, entre los que destacan: entonación y pronunciación, control de tiempo, detección de errores, comprensión. Así, los profesores implicados en la puesta en marcha de este proyecto, están tremendamente satisfechos con la respuesta obtenida por parte de las familias, tanto en lo que se refiere a la participación como en las aportaciones que hicieron (Oller y Utset, 2006).

Por último, merece la pena hacer referencia a la experiencia “Enseñar y aprender” (Duran y Vidal, 2004). Esta experiencia consistió en crear una asignatura optativa en el área curricular de lengua castellana. Con ella lo que se buscaba era establecer relación entre los dos alumnos implicados en la técnica de *Tutoría entre iguales*: por una parte, aquel que ejerce el papel de tutor, quien aumenta sus conocimientos para así poder ayudar a su compañero enseñándoselos y, por otra parte, el alumno aprendiz quien recibe una atención y ayuda realmente personalizadas y ajustadas en aspectos básicos del currículo. De esta manera para el alumno tutor esta experiencia sirve de ampliación de conocimientos, mientras que para el aprendiz supone un refuerzo y una ayuda extra.

La primera experiencia de este proyecto se puso en práctica en el I.E.S. Can Puig a mediados-finales de la década de los 90. Los resultados obtenidos fueron lo suficientemente positivos y atractivos que en el curso 98-99 el Departament d’Ensenyament de la Generalitat concedió una licencia de estudios que hizo posible que ese proyecto se pusiera en marcha en otros centros educativos con contextos distintos: el IES de Celrà (en una zona rural) y el IES de Sant Martí de Provençals (urbano). No solo esto, sino que, tras esta concesión, se cambiaron los perfiles

de los alumnos que participarían en esta nueva edición del proyecto. En el caso del centro rural los tutores fueron alumnos que no resaltaban en lengua, pero que les ayudaría a mejorar participando enseñando a sus compañeros más jóvenes. En el centro urbano sí que se buscaron alumnos con buena competencia en lengua en 4º de ESO para ayudar a compañeros de un curso menos.

Al igual que en el resto de las experiencias que se han presentado en este apartado, en este proyecto, los alumnos tutores pasan por una formación previa a las sesiones de tutorización. El número de sesiones de formación fueron decididas por los propios profesores en base a las características del entorno y de sus alumnos, de acuerdo con lo que ellos creen que sus estudiantes necesitan. Así los objetivos de esta parte del proyecto fueron los siguientes (Duran y Vidal, 2004):

- a. Conocer en qué consiste esta metodología siendo consciente de que en este caso los dos miembros de la pareja aprenden.
- b. Habituarse a los materiales que se usarán durante las sesiones de tutorización.
- c. Conocer a los alumnos con los que se agruparían y formarían la pareja de trabajo.
- d. Conocer el tipo de actividades que formen parte de las sesiones de tutorización, practicando aquellas que resulten especialmente necesarias (ya sea porque resultan especialmente complejas para los alumnos por algún motivo, porque las conocen, pero no están totalmente familiarizados con ellas y necesitan coger confianza a la hora de conducir un determinado tipo de actividad o directamente porque no conocen alguna actividad en concreto y necesitan saber cómo se desarrolla).

En lo que se refiere a la organización de cada sesión, de manera general éstas (de una hora de duración) se dividirán entre tres partes fundamentales y una final. La primera parte, dura alrededor de 15 minutos y se reserva para la lectura, el siguiente cuarto de hora es destinado a la comprensión lectora, la siguiente parte, las parejas centran su atención en la expresión escrita, y para finalizar, en la última parte, el aspecto más importante es la evaluación del trabajo realizado durante la sesión, así como la actuación de cada uno de los miembros de la pareja, su progreso, interacción, entre otros aspectos.

Analizados cada uno de los aspectos relevantes del Aprendizaje Cooperativo y la *Tutoría entre iguales*, el presente capítulo se cierra con un resumen de las ideas clave, con el fin de facilitar al lector la comprensión de los elementos analizados.

3.3. Resumen

Para finalizar el presente capítulo, en relación con el Aprendizaje Cooperativo y la *Tutoría entre iguales*, debe señalarse que en las últimas décadas estas técnicas metodológicas han ido ganando presencia en las aulas del sistema educativo español, tal y como se ha podido documentar a lo largo de los diferentes epígrafes desarrollados.

Centrando la atención en el concepto propio de Aprendizaje Cooperativo, a modo de síntesis, se puede definir como “un recurso para atender a la diversidad, pero también como contenido a aprender, teniendo en cuenta la pluralidad de diferencias individuales y realidades personales que abarca un modelo educativo inclusivo” (Riera, 2011 citado por Azorín Abellán, 2018, p. 2). Si bien, la importancia de esta técnica radica en que en los últimos años se ha empezado a utilizar progresivamente más como una alternativa a la considerada como “enseñanza tradicional”.

Asimismo, se ha incidido en las diferencias entre el Aprendizaje Cooperativo y la mera colaboración entre alumnos, fallo que en no pocas ocasiones se comete. Por ello, es importante remarcar que cuando se alude a la colaboración se hace referencia a la idea de ayudar con algo, a que otras personas alcancen un fin; cooperar supone trabajar en conjunto para un mismo objetivo (Ferreiro Gravié, 2003). En otras palabras “uno puede colaborar con otros aunque no se “juegue nada”, simplemente por “echar una mano”, para hablar de cooperación es imprescindible que existan metas compartidas” (Zariquiey Biondi, 2016, p. 132). De esta primera diferencia, se deduce la siguiente, el hecho de que el Aprendizaje Cooperativo requiere de una interdependencia positiva, de manera que a lo largo del mismo cada miembro del grupo aporta alguno de sus talentos o competencias (Ferreiro Gravié, 2003).

Para un mayor conocimiento de esta metodología y, así, poder entender dichas diferencias desde una perspectiva de carácter más práctico se han expuesto diversas experiencias que han tenido esta técnica como base en contextos de *Educación Intercultural*.

La relevancia del Aprendizaje Cooperativo lleva al estudio de diferentes métodos para su puesta en práctica, resaltando la relevancia, en este caso, de la *Tutoría entre iguales* entendida como el establecimiento de parejas en las que existe una relación asimétrica en la que uno de los miembros ayuda al otro en la adquisición de unas determinadas competencias o conocimientos partiendo del trabajo planificado del docente. Si bien, su puesta en práctica puede apoyarse en diferentes modalidades, ya sea en función de la edad/nivel de competencia de los estudiantes o en función de la continuidad de los roles tutor-tutorado. Así se ha podido observar como las tutorías entre estudiantes de la misma edad es más propia de aquellas metodologías en las que se prevé un

intercambio de los roles, mientras que la tutorización de discentes entre los que existe una diferencia de edad se caracteriza por ser de rol fijo.

Como conclusión de este capítulo se han expuesto diversos proyectos y experiencias desarrollados en contextos de *Educación Intercultural* con la *Tutoría entre iguales* como técnica metodológica sobre la que desarrollar el trabajo en el aula, en los cuales se remarca la importancia de esta técnica en base a los beneficios que ofrece a los propios implicados en la misma.

Capítulo 4. Sensibilidad Intercultural

La *Educación Intercultural* ha sido el elemento central de los capítulos previos de esta Tesis Doctoral, abordando la actuación educativa de esta perspectiva en contextos formales, no formales e informales. En el presente capítulo, la atención se centrará en otro concepto muy relacionado que es la *Sensibilidad Intercultural*.

En las últimas décadas, han tenido lugar múltiples debates en relación con la necesidad de desarrollar actitudes de acogida e integración hacia toda persona que pueda considerarse como “diferente”. De la misma manera, debe indicarse que en esos mismos debates se señalaba esa “posible diferencia” como consecuencia de presentar Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Necesidades Educativas Especiales, integración tardía al sistema educativo, dificultades de aprendizaje, altas capacidades, etc.). Esto demuestra la necesidad de tratar la *Sensibilidad Intercultural* ya desde las aulas, partiendo de muy diversas perspectivas; no sólo psicológica y educativa, sino también ética, filosófica e incluso científica (Sánchez y Nicasio, 2004).

Como ya se ha señalado en el capítulo reservado para la *Educación Intercultural*, cuando se pasa del uso del término multicultural al de intercultural, la atención cambia y se centra más en “cómo son las relaciones, las interacciones que se dan y que se establecen entre las personas de diferentes culturas” (Elboj Saso, Valero Errazu, Iñiguez Berrozpe, y Gómez Bahillo, 2017, p. 3).

Así, se convierte en otro pilar básico en el trabajo desde la interculturalidad, apareciendo bajo la terminología de actitud y/o *Sensibilidad Intercultural*. Este concepto, es importante remarcar que se engloba, a su vez, dentro de otros dos conceptos: *Competencia Intercultural* y *Comunicación Intercultural* o *Competencia Comunicativa Intercultural*. Ambos elementos serán tratados para poder tener una comprensión completa de la *Sensibilidad Intercultural*. En lo que respecta a las competencias, se deberá llegar no solo a

conocer las otras culturas con las que nos ponemos en contacto, sino ser capaces de repensar la propia, reconociendo nuestros puntos de vista, con frecuencia etnocéntricos, nuestros estereotipos negativos a la cultura de los “otros” y desarrollando caminos de acercamiento mutuo que superen el choque cultural, y promuevan relaciones empáticas y capacidad de metacomunicarse en la vida cotidiana (Vilà Baños, 2007, p. 11).

De este modo, a lo largo de las siguientes páginas, se presentarán diversas investigaciones y estudios realizados por algunos de los expertos que demuestran ser referentes en la temática, como, por ejemplo, Chen, William Alsina, Sanhuesa Henríquez, Ruiz Bernardo y Vilá Baños.

Con el fin de centrar la atención en estos elementos clave, junto a la *Competencia Comunicativa Intercultural*, a continuación, se ahondará en cada uno de estos constructos. Se empezará exponiendo los aspectos más importantes relacionados con el concepto más general de todos ellos, *Comunicación Intercultural*, para ir paulatinamente centrando la atención en el elemento más específico de todos ellos, la *Sensibilidad Intercultural*, la cual será el objeto de estudio de la investigación empírica que se expondrá en el capítulo 6.

4.1. Comunicación Intercultural

Como ya se ha señalado, se quiere partir en el presente capítulo, de la exposición del concepto más general de todos los que se van a exponer en el mismo. Dicho concepto es el de la *Comunicación Intercultural*. Para ello, se iniciará el apartado exponiendo la definición de dicho concepto y lo que conlleva para el desarrollo de la persona.

4.1.1. Concepto Y Dimensiones De La Comunicación Intercultural

Tal y como expone Vilà Baños (2007), la *Comunicación Intercultural* es aquel proceso de interacción en el cual las personas que intervienen cuentan con “unos referentes culturales suficientemente diferentes como para que sean conscientes de este hecho, lo que lleva a la superación de diversas dificultades, ya sean de tipo personal y/o contextual, para que dicha comunicación pueda desarrollarse de forma efectiva. Simplificando, la *Comunicación Intercultural* sería aquella que tiene lugar entre personas de distintas culturas y con suficiente diferencia como para que en dicha comunicación puedan darse pequeñas – o no tan pequeñas – dificultades.

A este mismo respecto, cabe destacar lo expuesto tres años antes por Austin Millan, (2004) quien afirmaba que

La interculturalidad es en realidad comunicación intercultural; es decir, la existencia de la interacción como fenómeno implica inmediatamente situarse en un fenómeno comunicacional porque describe una relación entre culturas, que, buena o mala, se están comunicando por necesidad de una o de ambas partes (p. 20).

Es decir, en la propia interculturalidad ya hay comunicación, la cual es de corte intercultural debido a que los implicados pertenecen a culturas diferentes.

Partiendo de este concepto de *Comunicación Intercultural*, y teniendo en mente los datos expuestos en el capítulo primero de la presente Tesis que demuestran la cada vez mayor presencia de estudiantes extranjeros en el sistema educativo español, el desarrollo de las competencias

necesarias para una correcta *Comunicación Intercultural* debe pasar a ser uno de los principales objetivos a alcanzar con las generaciones más jóvenes. Este hecho permitiría que dichas generaciones, durante su crecimiento y formación, lleguen a contar con unas habilidades que les permitan interactuar con personas de culturas diferentes sin ningún tipo de problema y ayudando a estas a sentirse más cómodas en la sociedad de acogida.

En relación con este hecho es muy importante no confundir la *Comunicación Intercultural* con un mero intercambio entre personas de distintas culturas. De acuerdo con Austin Millan (2004), este tipo de comunicación tendrá lugar únicamente cuando una de las culturas representadas en la interacción – o ambas – empiecen a asumir los significados del otro grupo cultural. De esta manera se consigue un entendimiento y comprensión mutuos en sus relaciones interpersonales, llegando así a superar no pocas de las dificultades con las que se pueden encontrar en cualquier relación de naturaleza multicultural (Vilà Baños, 2008). Por consiguiente, en función de la importancia de los aspectos que se vayan conociendo de la otra cultura, la *Comunicación Intercultural* irá siendo progresivamente más significativa.

Partiendo de lo expuesto hasta ahora, no puede negarse que existen dos dimensiones fundamentales para el estudio y entendimiento de la *Comunicación Intercultural*. Dichas dimensiones son la comunicación verbal y la *comunicación no verbal*, tal y como señala Vilà Baños (2005).

En cuanto a la comunicación verbal, cabe decir que se plantea como “uno de los elementos clave en todo proceso comunicativo” (p. 64). Más específicamente cabe destacar la lengua como, además, uno de los rasgos identificativos de una cultura y la principal vía de expresión de la misma. Tal es así, que cuando se está aprendiendo un nuevo idioma, no es suficiente con estudiarlo, sino que resulta vital conocer la cultura a la que pertenece, ya que nos proporcionará un conocimiento más profundo y significativo de la misma lengua. Por lo tanto, el desconocimiento del idioma no tiene porqué ser la principal barrera en un proceso de *Comunicación Intercultural*, sino que en numerosas ocasiones las dificultades vienen como consecuencia del desconocimiento de aspectos culturales relacionados con dicho idioma. A este respecto existen más situaciones en las que la falta de conocimiento de la “otra cultura” puede llevar a dificultades mayores ya que en la interacción se pueden dar tres situaciones (Vilà Baños, 2005, 2007):

- Uno de los interlocutores puede tener que utilizar un idioma distinto a su lengua materna.
- Los dos interlocutores pueden estar utilizando la misma lengua, pero pertenecer a culturas diferentes.
- Pueden estar utilizando una “tercera lengua o lenguajes comunes” (p. 83).

En cualquier caso, resulta especialmente importante que las situaciones de *Comunicación Intercultural* no se caractericen por relaciones asimétricas entre los interlocutores, que en ningún momento pueda producirse una situación de superioridad de uno de los participantes sobre el otro.

Por otra parte, como ya se ha señalado anteriormente, la segunda dimensión de la *Comunicación Intercultural* es la comunicación no verbal. Su importancia radica en su gran funcionalidad en el proceso de comunicación, especialmente a la hora de expresar emociones y actitudes. Si bien, en párrafos anteriores se ha señalado la lengua como uno de los máximos representantes de una cultura, no menos cierto es que la expresión corporal puede ser significativamente diferente entre culturas. Por este motivo, se debe conocer también los gestos y expresiones de otras culturas ya que, de no ser así puede suponer una barrera difícil de superar en un proceso comunicativo intercultural. Las diferencias entre culturas en cuanto a comportamientos no verbales pueden derivarse por tres aspectos fundamentales (Vilà Baños, 2007):

- Por una parte, el inventario específico relacionado con gestos, espacios, postura corporal, movimientos, etc.
- Por otra parte, las reglas que rigen el uso de dicho inventario en relación con cuándo se pueden utilizar determinados gestos, cuáles son más adecuados en función de la situación comunicativa, cuáles no deben ser usados nunca o casi nunca, etc.
- Por último, la comunicación no verbal entre culturas puede diferir en función de la interpretación que se hace de la misma.

Por lo tanto, en resumen, para que una *Comunicación Intercultural* pueda considerarse como eficaz es necesario contar con una buena competencia comunicativa y, a la vez, se necesita tener cierto nivel de conocimiento sobre la otra cultura. Esto se debe a que, como se acaba de exponer, en la comunicación interpersonal no interviene exclusivamente la comunicación verbal. La comunicación no verbal también desempeña un papel vital (Sanhueza Henríquez, 2010).

Una vez que se tiene una clara definición del concepto de *Comunicación Intercultural*, caben destacarse distintas teorías desde la que se ha desarrollado el estudio de la misma.

4.1.2. Teorías Centradas En El Estudio De La Comunicación Intercultural

Revisadas las definiciones más significativas del concepto de *Comunicación Intercultural* y sus dimensiones, no pueden olvidarse las distintas teorías que han centrado su atención en el estudio de la *Comunicación Intercultural*.

De esta manera, se pueden distinguir cuatro grandes bloques en los que dividir las perspectivas a partir de las cuales se ha estudiado dicha competencia. Dichos bloques, tal y como los establece Vilà Baños (2005), serían los siguientes. El primero de los bloques engloba el mayor número de estudios, está centrado en el análisis del proceso comunicativo. En este bloque se destaca la *teoría de la adaptación transcultural* y la *teoría de la construcción de la tercera cultura*. Por otra parte, se encuentran las teorías más centradas en el rol del lenguaje y la comunicación, como la *teoría de la gestión coordinada de significados y reglas*. Por supuesto, en ningún momento se pueden olvidar aquellas teorías centradas en la organización cognitiva, prestando especial atención a aspectos como la atribución de significados o la percepción, destacando así el *constructivismo* y la *teoría de categorización y atribución social*. Por último, deben destacarse aquellas perspectivas basadas en el desarrollo de las relaciones interpersonales, como es el caso de la *teoría del conflicto intercultural* y la *teoría de la penetración social*.

Si bien, como ya se habrá podido apreciar, algunas de las teorías en las que se centrará la atención en los siguientes sub-apartados son teorías también relacionadas con la *Competencia Comunicativa Intercultural*. Por ende, a continuación, se pasarán a exponer en mayor profundidad cada uno de los bloques y de las teorías presentadas en posteriores páginas desde una perspectiva distinta a la expuesta en apartados siguientes.

4.1.2.1. Teorías Basadas En El Proceso Comunicativo.

Dentro de estas teorías, aquellas que resultan de especial interés para el estudio de la *Comunicación Intercultural* serían (Rodrigo, 1999) la Teoría de Adaptación Transcultural y la Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura, ambas pasarán a exponerse a continuación.

En primer lugar, se centra la atención en la **Teoría de la Adaptación Transcultural** de Young Yun Kim (1991). Esta perspectiva hace referencia a la adaptación que tiene lugar entre aquellas personas que intervienen en los encuentros interculturales, situación que se produce en cualquier encuentro cultural nuevo. Así, debería hablarse, no solo en términos de comunicación personal, sino también en comunicación social. El foco de atención se encuentra más específicamente en los factores que intervienen en dicho proceso de adaptación dentro de la *Comunicación Intercultural*.

Por consiguiente, desde esta perspectiva se percibe la competencia comunicativa más como una “capacidad para recibir y procesar efectivamente la información de la sociedad receptora” (Vilà Baños, 2005, p. 53). En este caso, sus tres componentes clave son un elemento cognitivo centrado en el conocimiento de la lengua de la sociedad de acogida y de su cultura. Por su parte, el componente operacional simplemente hace referencia a la “capacidad de actuar” (Vilà Baños, 2005,

p. 53), mientras que el elemento afectivo consistiría en el nivel de motivación para hacer frente a los diferentes retos que estas situaciones suponen para las personas.

Para finalizar con estas teorías, es imprescindible señalar la **Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura**, más centrada en los resultados del proceso comunicativo, y no en las dificultades que puedan aparecer a lo largo del mismo, sugiriendo así la posibilidad de la creación (de manera cooperativa) de una tercera cultura que favorezca la *Comunicación Intercultural*. Desde este punto de vista, Chen y Starosta (1998) señalaban cinco etapas por las que se basaba la construcción de dicha tercera cultura. Dichas fases son: la “comunicación intracultural intrapersonal”, la “comunicación intercultural interpersonal”, “la comunicación intercultural retórica”, para pasar a continuación a la “comunicación metacultural”, llegando, por último, a la “comunicación intracultural”.

A este respecto, cabe destacarse la clara diferenciación que se puede percibir entre las etapas 1 y 2, ya que mientras que la primera utiliza el término “intracultural”, en la segunda ya se pasa a usar la expresión “intercultural”. Por lo tanto, del nombre de la primera fase se puede deducir que se trataría de un proceso más interno y relacionado con la persona “por sí sola” en relación con su propia cultura. Esta característica de la primera fase queda doblemente resaltada al ir acompañado su nombre de “intrapersonal”. Por otro lado, en el caso de la segunda, ya se hace referencia de manera explícita, a través del prefijo “-inter”, de una relación entre las culturas de las personas implicadas en el proceso comunicativo. En relación con esta diferencia entre “intercultural” e “intracultural” también debe señalarse como en la quinta y última etapa de este proceso se vuelve a la comunicación intracultural ya que en este estadio se abandona la cultura primaria para pasar a formar una nueva metaidentidad que será común en todas las siguientes interacciones.

Una vez que se han explicado dos de las teorías más importantes englobadas dentro del bloque centrado en la comunicación como proceso, se pasará a centrar la atención en aquellas en las que explican la *Comunicación Intercultural* partiendo de otro elemento de gran importancia como es el lenguaje.

4.1.2.2. Teorías Centradas En El Papel Del Lenguaje Y De La Comunicación.

Para el estudio de este bloque de teorías se debe partir de un concepto tan básico en el estudio del lenguaje como es el de pragmática. Este concepto consiste en una de las dimensiones del lenguaje definida como la dimensión social e instrumental del lenguaje o, en otras palabras, la capacidad de cualquier persona para relacionar frases con los contextos en los que se utilizan

(Lomas et al., 1993). Por lo tanto, el estudio de la comunicación en contextos interculturales se verá beneficiado partiendo de esta dimensión y del conocimiento de qué es apropiado y qué no lo es.

Dentro de estas teorías se debe destacar la **Teoría de la Gestión Coordinada de Significados y Reglas**, la cual, ha sido utilizada, al igual que la anterior, para intentar explicar la *Comunicación Intercultural*. Partiendo de esta teoría se concibe la comunicación entre personas como un proceso imperfecto por naturaleza. Así, según esta teoría la finalidad principal de la comunicación es la coordinación, partiendo de la gestión de los significados y, de esta manera, asignar una interpretación única evitando cualquier tipo de malentendido o duda. La otra vertiente principal de esta teoría serían las reglas, vistas como la ordenación de los conceptos para cada interlocutor, la cual tiene lugar a través de dos tipos de reglas: reglas regulativas (aquellas que dirigen el comportamiento) y las constitutivas (que establecen el significado).

4.1.2.3. Teorías De Organización Cognitiva Para La Comunicación.

Dentro de las innumerables teorías que intentan explicar el proceso comunicativo tomando como punto de partida la organización cognitiva caben destacarse especialmente el **Constructivismo** y la **Teoría de Categorización y Atribución Social**.

En el caso de la primera, el **Constructivismo**, una de sus aportaciones más importantes a la hora de explicar el proceso de la *Comunicación Intercultural* reside en la importancia del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores, así como la relación entre el desarrollo, el aprendizaje y el contexto en el que tiene lugar la relación interpersonal. A su vez, debe señalarse como, de acuerdo con el constructivismo, la cultura afecta en la creación y desarrollo de los esquemas mentales y de comportamiento.

En otras palabras, en función de la cultura en la que nacemos, desarrollamos determinados esquemas mentales (ideas en relación con la sociedad, la religión, la familia, ideas preconcebidas, etc.) y de comportamiento (por ejemplo, la costumbre de, al saludar a una persona, darle dos besos, uno solo, o directamente darle la mano).

Por último, antes de finalizar este apartado, debe señalarse la importancia de la **Teoría de la Categorización y Atribución Social**. Dicha perspectiva forma parte de un grupo de teorías sobre la clasificación/categorización social que fomenta sesgos positivos en relación con el grupo social de pertenencia, y sesgos no tan positivos, o incluso directamente negativos, hacia otros grupos sociales. Por consiguiente, partiendo de esta perspectiva, se llegan a facilitar la percepción y la interpretación del comportamiento de personas pertenecientes a grupos culturales distintos al propio (Gudykunst, 1989).

Para finalizar con la exposición de los aspectos más importantes de la *Comunicación Intercultural*, a continuación, se expondrán algunas de las teorías más destacables que explican la *Comunicación Intercultural* partiendo de las relaciones interpersonales que se establecen entre los interlocutores.

4.1.2.4. Teorías Sobre El Desarrollo De Relaciones Interpersonales.

Como diversos expertos han señalado, cuando se pone en marcha el proceso comunicativo, además de intercambiar información, los interlocutores se relacionan entre ellos y con el entorno (Serrano, 2003).

En este bloque se prestará atención a la conocida como **Teoría del Conflicto Intercultural**, perspectiva especialmente desarrollada en las últimas décadas. Desde esta misma perspectiva, algunos puntos de vista señalan que dicho “conflicto” sería “una forma de acción social regulada por las normas culturales” (Vilà Baños, 2005, p. 60).

En la cultura, según esta teoría, es donde reside la variable en base a la cual el conflicto se desarrollará de una manera u otra, así como su proceso de resolución. Por lo tanto, dependiendo de la cultura a la que se pertenezca, la forma en la que las personas se enfrentan a los conflictos interculturales va a ser considerablemente diferente, lo que establece resoluciones que van desde unos estilos más directos que valoran como secundaria la causa del conflicto, a otros estilos más indirectos, propios más de culturas colectivistas.

Por último, para finalizar con la presentación de las distintas perspectivas desde las que se valora e intenta explicar el proceso de la *Comunicación Intercultural* se expondrá la conocida como **Teoría de la Penetración Social** (Chen & Starosta, 1998).

En este caso, se parte de la base de que la información que se intercambia entre las personas en sus interacciones determina la naturaleza de las relaciones. Lo que establece que estaremos ante relaciones o bien de carácter superficial, o de naturaleza profunda. Se produce en cuatro etapas: orientación, intercambio afectivo exploratorio, intercambio afectivo e intercambio estable. Si bien, estas etapas comparten las siguientes características (Vilà Baños, 2005):

- Las relaciones entre personas tienen lugar partiendo de un nivel más superficial hasta llegar a un nivel más personal e íntimo.
- Se pasa de una fase a otra en función del nivel de información que se transmite sobre uno mismo.
- Generalmente, los mensajes que se transmiten en el nivel superficial suelen ser de poca profundidad, aunque sí significativamente amplios.

Para finalizar el presente epígrafe, como conclusión se puede señalar que la *Competencia Comunicativa Intercultural* ayudará significativamente en los procesos comunicativos que tienen lugar entre personas con distintos *backgrounds* culturales, cuanto menos reduciendo los posibles malentendidos que puedan producirse como consecuencia de dichas diferencias, a la vez que, facilitando el enriquecimiento de todos los implicados en cuanto a conocimientos, actitudes y conductas al estar en contacto con personas diferentes.

Avanzar el conocimiento de la interculturalidad, supone la necesidad de abordar un elemento clave como es “*Competencia Intercultural*”, tópico clave del que derivan los otros dos grandes conceptos del presente capítulo, *Competencia Comunicativa Intercultural* y, por último, *Sensibilidad Intercultural*.

4.2. Competencia Intercultural

La globalización que caracteriza a la sociedad de hoy en día implica que culturas distintas entre sí compartan lugar y momento, a la vez que generan un encuentro e interacción entre las mismas. Este hecho conlleva, cuando existe inmigración, que los miembros de la sociedad del país de acogida tengan una adaptación a la convivencia con la diversidad que supone la presencia de personas inmigrantes (Zlobina y Páez, 2018).

Con la progresiva e imparable globalización de nuestro mundo, resulta obvio que la *Competencia Intercultural* se vuelva cada vez más imprescindible (Bradford, Allen, y Beisser, 1998), motivo por el cual en las últimas décadas se ha producido un creciente número de investigaciones en relación a la misma. Sin embargo, a pesar de dicha proliferación, o tal vez precisamente debida a la misma, diversos expertos afirman que no se ha podido llegar a una definición del constructo aceptada por todos, ni un modelo del mismo validado desde una perspectiva empírica (Fritz, Graf, Hentze, Möllenberg, y Chen, 2005).

4.2.1. Definiciones Y Rasgos Característicos

Antes de pasar a evaluar cuales son los componentes que conforman la *Competencia Intercultural*, resulta imprescindible analizar las distintas definiciones que se han hecho de este concepto, así como la raíz del mismo.

Así, es importante partir de los inicios de *la Competencia Intercultural*. Dejando de lado, en un primer momento, el adjetivo “intercultural”, merece destacarse que el concepto de competencia nació relacionado con el mundo laboral. Si bien, con el paso del tiempo, la idea de competencia ha

ido integrándose en el contexto educativo, hasta tal punto que ha pasado a ser el eje central alrededor del cual han girado las importantes reformas educativas de numerosos países europeos, tal y como ha ocurrido en nuestro propio país, España (Ferrés y Piscitelli, 2012). De esta manera ha pasado de verse como una necesidad para poder ser un buen profesional, a ser un requisito imprescindible para desarrollar los derechos y deberes de cualquier ciudadano en la sociedad de hoy en día, tan rica por su diversidad cultural y para lo cual debes estar lo suficientemente preparados para convivir y relacionarnos con personas diferentes a nosotros por motivos de raza, procedencia, cultura, lengua materna, etc. (Vilà Baños, 2005).

En lo que respecta al término “*Competencia Intercultural*”, cabe destacar que es un concepto que nace de estudios que se realizaron sobre la experiencia de personas que trabajaron en el extranjero durante las décadas 50 y 60, más concretamente sobre los voluntarios de los Cuerpos de Paz. Estudios sobre esta habilidad surgieron al observarse diversos problemas en la comunicación y escasos niveles de colaboración entre personas procedentes de distintas culturas. En la década de los 80 los estudios relacionados con esta misma habilidad se extendieron a otros ámbitos relacionados como por ejemplo, la realización de estudios en el extranjero, negocios internacionales y la aculturación de los inmigrantes (Bazgan y Popa, 2014).

Partiendo de este conocimiento, debe señalarse como algunos expertos, entre los que resaltan Relinque Medina y Mora Quiñones (2015) han definido, en los últimos años, esta competencia como la integración y puesta en práctica de una serie de conocimientos, habilidades y cualidades que capacitan para precisar cualquier tipo de característica o necesidad personal relacionadas con la diversidad cultural . En otras palabras, esta competencia es vista como el conjunto de “las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural” (Rodríguez, 2017, p. 6). Así, se llega a la conclusión de que, mediante esta serie de aptitudes, las personas son capaces de relacionarse y trabajar en equipos de naturaleza intercultural y superar cualquier tipo de dificultad partiendo del aprendizaje intercultural y la resolución de problemas (Álvarez y Baños, 2015; Aneas, 2006).

Avanzando en la definición de *Competencia Intercultural* se llega a plantear de forma tan sencilla como limitarse a afirmar que consistía en el proceso por el que pasa la “gestión” de las situaciones interculturales en las que puede llegar a encontrarse una persona (Vilà Baños, 2005).

Existen otras definiciones de *Competencia Intercultural* elaboradas de una manera mucha más simplificada, aunque no tan tajante como la anterior. Si bien, han eliminado el elemento afectivo/emocional. Definiciones que obvian dicho aspecto serán, por ejemplo, aquellas que perciben la *Competencia Intercultural* simplemente como la capacidad para pensar y actuar de manera

culturalmente apropiada (Hammer, Bennett, y Wiseman, 2003). No obstante, obviar el elemento afectivo lleva a plantearla, probablemente, como la definición más incompleta de las que se estudian a lo largo de este apartado ya que, si bien la presentada en el párrafo anterior es menos extensa, hace referencia a la gestión o manejo de las situaciones interculturales. Dicho manejo, o gestión, se debe dar tanto a nivel cognitivo, como a nivel emocional, aspectos que se reflejan en nuestro comportamiento, lo que supondría el tercer elemento fundamental de la *Competencia Intercultural*, el comportamiento.

Por lo tanto, se debe tener en cuenta que, el hecho de que una persona desarrolle esta competencia supone ser más conscientes de que sus formas de actuar pueden interpretarse de manera distinta a la suya propia, desarrollar una mayor flexibilización en sus actitudes y una mente más abierta a partir de una reflexión sobre las mismas (Alvarez y Baños, 2015).

Así, a modo de resumen de la primera parte de este primer apartado, se puede afirmar que cuando se hace referencia a la *Competencia Intercultural* hay que tener en cuenta, no solo creencias y conocimientos, sino, también, competencias y actitudes presentes en acciones tanto individuales como colectivas que tienen como base fundamental el respeto e interés por aquello considerado como culturalmente distinto (Porrás Contreras, 2017).

En otras palabras, se debe valorar que esta competencia incluye una serie de elementos que va más allá de ser políticamente correcto, sino que abarca las siguientes habilidades concretas, tal y como afirman Moscosio y Blanco (2019):

- **Reflexionar**, no solo sobre la propia cultura, sino sobre la forma en la que ésta llega a influir en la manera en la que nos percibimos a nosotros mismos y a aquellos que son distintos a nosotros.
- **Competencia comunicativa**, ya sea verbal o no verbal, que facilita comunicaciones afectivas entre personas de distintas culturas, y que a su vez permitirá reconocer la tensión que puede llegar a generar una situación multicultural ambigua.
- **Actitud y predisposición positivas**, hacia conocimientos nuevos sobre culturas distintas a la propia y la interacción entre las mismas.

Por consiguiente, se está haciendo referencia a un concepto que abarca mucho más que simplemente un mayor conocimiento sobre las distintas culturas o el comportamiento correcto hacia las personas pertenecientes a culturas diferentes a la propia. En otras palabras, la *Competencia Intercultural* consta de un elemento comportamental pero no es el único que la conforma, sino que

va acompañado de otros dos elementos más: uno cognitivo y otro emocional, los cuales terminan reflejándose en el comportamiento de una persona o grupo de personas.

Por otro lado, debe señalarse como algunos investigadores han utilizado otros términos cercanos al concepto de *Competencia Intercultural*. Algunos de ellos son comunicación transcultural, competencia global, adaptación transcultural, interacción intercultural, cooperación intercultural, etc. (Bazgan y Popa, 2014).

Todo esto, además de lo que se estudiará a lo largo del presente capítulo, demuestra la importancia de formar a los profesores en competencias y habilidades para la cultura en contextos diversos. Esto se debe a que, si queremos que los niños desarrollen una capacidad o adquieran un conocimiento determinado, es imprescindible que previamente los docentes lo desarrollen. Por lo tanto, supone que los futuros profesores hayan desarrollado competencias relacionadas con aspectos como los que a continuación se presentan, tal y como exponían Deardorff (2009); Peñalva Velez y López-Goñi (2014).

En este sentido, los docentes deben presentar actitudes positivas hacia las diferencias culturales. Resulta de vital importancia que los profesores dejen de ver las diferencias y la diversidad en general como elementos negativos o problemáticos y más como ventajas. La diversidad en el aula puede ayudar a los estudiantes a trabajar el desarrollo emocional y otros aspectos tan importantes como, por ejemplo, la empatía. De esta manera, para que los estudiantes perciban la diversidad en el aula como una ventaja, primero tendrán que hacerlo los docentes, así como saber adaptar su actuación y el entorno educativo a la misma.

Otro elemento relevante para los docentes es la capacidad comunicativa. Los docentes deben estar preparados y contar con las competencias necesarias para poder abrir y mantener abiertos los canales de comunicación con personas de distintas culturas, no solo sus propios estudiantes, sino, también, sus familias. Por lo cual, se debe contar con una serie de recursos que capaciten a los docentes a saber comunicarse correctamente, teniendo siempre como base el respeto, hacia personas procedentes de otras culturas.

Los profesores deben saber desenvolverse en situaciones interculturales. Como ya se ha expuesto en capítulos anteriores la multiculturalidad es distinta a la interculturalidad. En esta última se hace mucho más hincapié en la relación entre las culturas y en partir de la interacción desde unas posturas de mayor igualdad entre cada una de ellas. Por este motivo, resulta imprescindible que los docentes sean conscientes de esos cambios y modificar así sus competencias comunicativas y de conducta conforme a ello.

Por último, no pueden obviarse los peligros del etnocentrismo. Es de vital importancia que los docentes, en sus interacciones con personas pertenecientes a otras culturas, partan de una situación de igualdad entre los distintos *backgrounds* culturales. Es decir, aunque la cultura del docente sea la “mayoritaria” y la de acogida para aquellas personas con quien está interactuando, se debe partir siempre de una situación de igualdad, dejando de lado cualquier tipo de prejuicio que se tenga con las culturas en cuestión.

Por consiguiente, en base a lo expuesto hasta el momento, y a lo que se presentará en apartados posteriores en relación con la comunicación y la *Sensibilidad Interculturales*, se puede establecer que los efectos de una correcta *Competencia Intercultural* son los siguientes (Aneas Álvarez, 2005):

- **Gran capacidad de adaptación social:** a través de esta competencia podemos amoldarnos a entornos culturalmente distintos al propio. De esta manera, a la hora de valorar se deben tener en cuenta, entre otros, indicadores como los siguientes: la motivación hacia la adaptación a la nueva cultura, el conocimiento y/o dominio del idioma de la cultura de acogida, etc. Con aspectos como estos se habla de adaptación, tanto en términos “observables” como nivel cognitivo y emocional.
- **La integración cultural:** debe destacarse que aquella persona que tiene una correcta *Competencia Intercultural* cuenta con una serie de competencias y recursos que le permitirán establecer y mantener un equilibrio entre la propia identidad y la intervención apropiada en grupos culturales distintos al propio.
- **Buenos niveles de salud psicológica:** en los ambientes interculturales, esta competencia nos permite una mejor integración de nuestros conocimientos, competencias y actitudes con los componentes del entorno nuevo.
- **Incremento de la idoneidad profesional:** si, como ya se ha mencionado anteriormente, la *Competencia Intercultural* permite reflexionar sobre nuestras actitudes y ser más flexibles en cuanto a las mismas, eso va a permitirnos adaptarnos mejor en el ámbito laboral.
- ***Competencia Intercultural* y organización ciudadana:** se puede llegar a la conclusión que es muy difícil que una persona adquiera esta competencia sin la ayuda de la organización en la que nos encontremos, siempre teniendo en cuenta que para que una organización sea intercultural se necesita simplemente una coexistencia personal o profesional de personas culturalmente diferentes.

Junto a los elementos anteriormente señalados es preciso destacar que el desarrollo de la *Competencia Intercultural* puede llegar a tener efectos positivos en muchas y muy diversas

dimensiones. Algunos de dichos efectos son la *mejora de las relaciones interpersonales* (no solo entre los propios compañeros de clase/centro educativo, sino también entre los niños y sus profesores), *la adaptación social* (no solo de nativos hacia personas con *background* inmigrante distinto, sino también de estos últimos para con la sociedad de acogida), *la integración cultural*, *la mejora en las competencias profesionales y personales del cuerpo docente*, etc. (Sanhueza Henríquez, 2010). Todas ellas dimensiones imprescindibles para la mejora de la convivencia entre colectivos culturalmente distintos.

Analizado el sentido de la *Competencia Intercultural*, es preciso conocer mejor el sentido de la misma desde los modelos y teorías que le dan forma, por ello, a continuación, se llevará a cabo un análisis en base a estos aspectos.

4.2.2. Modelos Y Teorías Sobre La Competencia Intercultural

Los numerosos y diversos estudios en relación con esta competencia se han llevado a cabo partiendo de muy diversas perspectivas, desde la social y antropológica hasta la económica y comercial, pasando obviamente por el campo educativo, lo que ha permitido identificar componentes importantes de la misma (Sanhueza Henríquez, Nogués, San Martín, y Carrillo, 2012).

En relación con las distintas perspectivas desde las que se han desarrollado los estudios sobre la *Competencia Intercultural* cabe destacar que, entre las primeras investigaciones, que se llevaron a cabo al respecto, se encuentran las vinculadas con el ámbito comercial, tal y como señalan Sanhueza Henríquez et al. (2012). De acuerdo con estos mismos autores, esto se debe al imperativo de crear relaciones tanto comerciales como políticas con otros países, aspecto que puso de manifiesto la necesidad contar con personas que tuvieran facilidad para establecer, mantener y mejorar relaciones y prácticas con países y colectivos culturalmente distintos y diversos partiendo siempre del respeto. Es así como empieza a surgir el interés por lo que en la actualidad se conoce como *Competencia Intercultural*.

De esta manera, en las primeras investigaciones que se realizan al respecto, el objetivo principal era identificar aquellas habilidades que podían facilitar en mayor medida la interacción entre personas con *backgrounds* culturales distintos para así encontrarlas y contratarlas, tal y como fue el caso de las investigaciones realizadas por Smith (1966) a mediados de la década de los 60 bajo el nombre “*Explorations in competence: A study of Peace Corps teachers in Ghana*”. Precisamente, en dicho estudio se pudo observar como aquellos voluntarios que demostraban mayores niveles de competencia manifestaban, a su vez, mayor empatía, más creatividad, aspiraciones altas y fluidez

verbal, mientras que los que parecían ser menos competentes llegaban incluso a sentirse incómodos en situaciones desconocidas o desconfiar de la gente en términos generales.

Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión, sin el más mínimo género de duda, que, si bien en el ámbito educativo y pedagógico la *Competencia Intercultural* es un tema de estudio relativamente nuevo, queda demostrado que en otros campos lleva como elemento de estudio más de 50 años.

Dentro de los ámbitos de la economía y la política, expertos como Spitzberg y Changnon (2009) destacaron que, tras la investigación a la que se acaba de hacer referencia, se llevaron a cabo múltiples estudios en los que se pudo definir no solo la *Competencia Intercultural*, sino también aspectos que facilitan el desarrollo de la misma como pueden ser la empatía, la sensibilidad cultural, la responsabilidad, la capacidad de adaptación a distintas situaciones, la paciencia y la tolerancia.

Centrando la atención más en el ámbito educativo, es verdad que no se puede obviar el hecho de que, probablemente, el aspecto más documentado de la *Competencia Intercultural* ha sido su evaluación, ya haya sido de la competencia como un todo o de algunas de sus componentes, que se expondrán en posteriores apartados (Abe y Wiseman, 1983; Bradford et al., 1998; De Santos Velasco y others, 2004; Gudykunst y Hammer, 1984; Sanhueza Henríquez y Cardona Moltó, 2009, 2009; Vilà Baños, 2005, 2007). Sin embargo, en los últimos años la mayoría de los estudios realizados sobre la *Competencia Intercultural* se han centrado en el desarrollo de modelos conceptuales complejos. Entre ellos destacan, por ejemplo, aquellos que se focalizan más en la importancia/influencia del contexto (B. S. K. Kim et al., 2003), sin prestar excesiva atención al componente afectivo (Bradford et al., 2000). Por otra parte, se encuentran aquellos modelos que tienen como foco central en las “interacciones producidas en contextos culturalmente diversos” (Sanhueza Henríquez, Nogués, San Martín, y Carrillo, 2012, p. 5).

Algunos de esos modelos y teorías explicativos de la *Competencia Intercultural* pasarán a ser expuestos a continuación. Más concretamente el foco se centrará en aquellos más contemporáneos, siguiendo la clasificación de Spitzberg y Changnon (2009), que distingue los modelos de desarrollo, composicional, de adaptación, procesal-causal y co-orientado de acuerdo con lo la revisión realizada por Sanhueza Henríquez et al. (2012).

4.2.2.1. Modelo De Desarrollo.

En relación con el modelo de desarrollo, merece la pena destacar que ésta es una perspectiva que toma como principal referencia el tiempo a la hora de diferenciar las etapas de madurez por las que pasa la *Competencia Intercultural* (Sanhueza Henríquez, Nogués, San Martín, y Carrillo, 2012). Por lo tanto, se estaría hablando de esta competencia como una habilidad que puede irse mejorando y ampliando, específicamente como consecuencia de la interacción y comunicación con grupos

culturales distintos, por lo que se llegarían a alcanzar distintos niveles de “destreza”. A este respecto, una de las representaciones más típica de esta progresión es la presentada por King y Baxter (2005) en la que se distinguen tres etapas de desarrollo intercultural: inicial, intermedia y avanzada.

En otras palabras, en este modelo, el nivel de madurez en el desarrollo de esta competencia pasa por diversas etapas, desde la primera, caracterizada, obviamente, por ser más etnocéntrica (menor madurez y con unas interacciones más superficiales), hasta la última etapa caracterizada por ser más etnorelativa, con unas percepciones del mundo significativamente más complejas desde el punto de vista cultural (Hammer et al., 2003). Este aspecto del desarrollo de la *Competencia Intercultural* fue ya resaltado por el propio Bennett (1986) a mediados de la década de los 80 a través de su modelo de *Sensibilidad Intercultural*, que será expuesto en apartados posteriores.

Resumiendo, de acuerdo con el modelo de desarrollo, a la hora de explicar esta competencia se toma como punto de referencia la evolución de la misma en el tiempo. Dicha evolución se produce siempre como consecuencia de la interacción con diversos colectivos culturales y la observación. Así, se pasa por distintos niveles de destreza hasta llegar al último nivel de mayor control de esta habilidad en el que ya las personas son capaces de ver su propia cultura desde los ojos de las personas pertenecientes a una distinta. Se pone de manifiesto la gran importancia, por lo tanto, del correcto desarrollo de la empatía. Se alcanza así a un punto en el que no solo se llega a aceptar al que es diferente, sino que se le llega a comprender y se consigue el consenso de unas normas de convivencia e interacción que incluyan a todas las personas independientemente de su cultura de origen.

4.2.2.2. Modelo Composicional.

Mediante diversos estudios se han podido distinguir una serie de elementos que conforman la *Competencia Intercultural*. Entre los mismos, Howard-Hamilton, Richardson y Shuford (1998) destacaron de manera especial algunos de ellos, como por ejemplo, la valoración y respeto de las diferencias existentes entre grupos culturalmente distintos, la capacidad de comprender las distintas identidades culturales y los obstáculos que pueden aparecer en la comunicación e interacción entre personas.

Dentro de este tipo de modelos, debe destacarse el elaborado por Ting-Toomey y Kurogi (1998) en el que se establece una relación directa entre los componentes cognitivos y los afectivos, de tal manera que si se producen modificaciones en uno de dichos componentes se provocan cambios en el otro. Así, en el caso concreto del presente modelo, se presta especial atención a los componentes cognitivos, conductuales y factores relacionados con la motivación. Partiendo de dichos elementos se señalan como focos los que depende el desarrollo de la *Competencia Intercultural*

la creatividad, la escucha atenta y la empatía. Por otra parte, las habilidades que intervienen en la comunicación y la interacción serían la observación, la colaboración, la confianza mutua y la escucha. Tomando como base los componentes de este modelo y la relación lineal existente entre los mismos, se podría afirmar que “la sinceridad (franqueza) es considerada una habilidad de la escucha atenta, pero también es vista como motivación e interés hacia otros” (Sanhueza Henríquez, Nogués, San Martín, y Carrillo, 2012, p. 5).

De la misma manera, dentro de este colectivo de modelos explicativos de la *Competencia Intercultural*, merece mención especial Darla K. Deardorff (2006) quien desarrolló dos modelos visuales que se pueden considerar como composicionales. Probablemente la principal diferencia entre el resto de modelos de esta categoría reside en el intento por establecer una serie de componentes básicos y una ordenación implícita de las habilidades necesarias para poder llevar a cabo con éxito interacciones de distinta naturaleza en contextos en el que participan personas culturalmente diferentes. El ejemplo más claro radica precisamente en uno de los modelos elaborados por Deardorff (2006), configurado en forma de pirámide en la que en los niveles más bajos quedan representados aquellos requisitos imprescindibles para poder adquirir los siguientes. Así, el conocimiento, las habilidades y las actitudes presentadas en dicho modelo pueden considerarse criterios o variables de los dominios tanto cognitivo como afectivo a la hora de evaluar estas habilidades en contextos educativos.

En estos modelos algunos de los elementos que se señalan como de mayor importancia a la hora de desarrollar una correcta *Competencia Intercultural* son, entre otros, el conocimiento de una segunda lengua y contar con experiencia en el extranjero, ya que “la participación en un mundo globalizado demanda una comprensión de la propia historia y de las diferencias culturales para el desarrollo de los procesos de autoidentificación” (Sanhueza Henríquez, Nogués, San Martín, y Carrillo, 2012, p. 6).

Por último, en relación con estos modelos cabe resaltar que, si bien son de gran utilidad para llegar a reconocer elementos básicos de la *Competencia Intercultural* poder dividir entre aquellos que son fundamentales y los que se consiguen partiendo de los mismos, cuenta con una significativa desventaja, la cual, radica en que desde el punto de vista teórico son considerablemente débiles a la hora de intentar explicar la relación entre los componentes que conforman dicha competencia.

4.2.2.3. Modelo De Adaptación.

Como su propio nombre indica, en este tipo de modelos se hace hincapié en la capacidad del Ser Humano de adaptación como elemento indispensable para el desarrollo de la *Competencia Intercultural*. Asimismo, en este modelo se tiene en cuenta cómo determinados elementos

característico de cada sujeto, como pueden ser la honestidad, el origen étnico y cultural o la resiliencia, pueden llegar a influir en la manera de vivir los intercambios comunicativos en general y con personas de culturas distintas en particular (Kim, 1988).

Como ya se ha señalado anteriormente, el nivel de destreza en la capacidad de adaptación que se puede desarrollar en los procesos comunicativos con otros sujetos puede depender, de manera significativa, de la identidad cultural de la persona (Sanhueza Henríquez, Paukner Nogués, et al., 2012). Esto, a su vez, condicionará los objetivos establecidos por los interlocutores que intervienen en dicho proceso de comunicación (Sanhueza Henríquez, Paukner Nogués, et al., 2012).

Otro aspecto al que en este modelo se presta especial atención es precisamente a la tensión de la adaptación (Berry, Kim, Power, Young, y Bujaki, 1989) la cual se puede volver especialmente notable en aquellos casos en los que la comunicación se produce entre personas con diferencias interculturales significativas. Sin embargo, dicha tensión depende de hasta qué punto la identidad cultural de la persona queda reflejada en el discurso y, por lo tanto, de la perspectiva desde la cual los interlocutores interactúan entre ellos. En otras palabras, la tensión de adaptación no será la misma si se parte de una perspectiva etnocéntrica o etnorelativa (Sanhueza Henríquez, Paukner Nogués, et al., 2012). Esto se debe a que, si se parte de la base de que la cultura a la que la persona pertenece se considera “la única” o “la mejor” viendo las demás como inferiores, la tensión de adaptación en los intercambios comunicativos será considerablemente superior que si se parte de una visión más relativa en cuanto a las diferencias entre culturas (Sanhueza Henríquez, Paukner Nogués, et al., 2012; Sanhueza Henríquez, 2010).

Ahondando más en los aspectos característicos del presente grupo de modelos, debe señalarse que esa tensión en la adaptación en los procesos comunicativos se puede producir, no solo entre personas que pertenecen a grupos culturales diferentes, sino, también, en la adaptación de la propia persona dentro del grupo (Sanhueza Henríquez, Paukner Nogués, et al., 2012). Por lo tanto, se estaría haciendo referencia a una competencia que, en este caso, sería valorada dentro del grupo.

Si bien este modelo puede ayudar a explicar no pocos aspectos básicos de la *Competencia Intercultural* y de las dificultades que pueden aparecer durante los procesos comunicativos entre personas que pertenecen a colectivos culturales diferentes, diversos expertos, ya hace tres décadas (Berry et al., 1989), destacaban precisamente uno de sus elementos más característicos como uno de sus grandes inconvenientes: *la tensión devenida por la adaptación de unos grupos a otros*. Fue por este y otros motivos por los que años más tarde, investigadores de la talla de Navas, Rojas, García, y

Pumares (2007) establecen un modelo de adaptación que presenta un mayor nivel de complejidad, partiendo de la base de que “la competencia se adquiere en la medida que las estrategias empleadas por un grupo coinciden con las aspiraciones esperadas por el otro grupo” (Sanhueza Henríquez, Nogués, San Martín, y Carrillo, 2012, p. 8).

4.2.2.4. Modelo Procesal – Causal.

El penúltimo de los modelos, que a continuación se pasará a exponer, es el conocido como procesal-causal. Dentro de este tipo de modelos que intentan explicar la *Competencia Intercultural*, debe destacarse que las investigaciones realizadas al respecto parten principalmente de una perspectiva más cuantitativa.

En estos el foco de atención recae sobre la naturaleza interdependiente de los procesos comunicativos que tienen lugar en los que constantemente se producen entradas y salidas de información. De la misma manera, como su propio nombre indica, este tipo de modelos se centran en como las variables incluyen unas sobre otras. A este respecto pueden destacarse los modelos de Chung y Ting-Toomey (1999), Harvey, Griffith, y Novicevic (2000), o Arasaratnam (2008).

Así, en el caso concreto del modelo de Chung y Ting-Toomey (1999) se destacan principalmente tres tipos de variables/factores que interactúan en estos procesos comunicativos. Podría decirse que cada una de esas variables están relacionadas con el antes, durante y después de dicho proceso. En el caso del primer grupo de factores se estaría haciendo referencia a los antecedentes, al desarrollo de dicho proceso comunicativo. En el segundo colectivo de variables que interactúan entre ellas se encuentran todos los aspectos relacionados con los cambios que se pueden producir durante dicha comunicación, de manera que se pueden establecer nuevas relaciones. Por último, se pueden destacar aquellos factores relacionados con los resultados obtenidos del proceso de comunicación, que pueden traducirse en mejoras en aspectos de identidad personal y/o interpersonal. Por lo tanto, se estaría haciendo referencia a cambios que se producen con una considerable rapidez y, especialmente, notable estabilidad en las conductas de personas que se relacionan y comunican con otras que son culturalmente distintas. De la misma manera, los cambios que se producen en los sujetos provocan, a su vez, cambios en las variables a las que se ha hecho referencia con anterioridad, llegando estas a poder ser manejadas (con mayor o menor éxito) para poder adquirir un mayor dominio en la *Competencia Intercultural*.

En la misma línea se encuentra el modelo teórico diseñado por Harvey, Griffith, y Novicevic (2000), en el que se establece una interacción entre la comprensión cultural y la *Comunicación Intercultural*, de manera que con el desarrollo de una se impulsa el de la otra,

consiguiendo así una mejora y un mayor nivel de dominio en los procesos de comunicación entre personas pertenecientes a distintas culturas.

A este respecto debe destacarse el modelo de Arasaratnam (2008) en el que se hace especial hincapié en la importancia de la empatía para el desarrollo de la *Competencia Intercultural*.

Por último, en ningún momento se puede olvidar los planteamientos que Hammer, Wiseman, Rasmussen y Bruschke (1998) presentan al respecto, ya que afirman que los niveles de satisfacción están intrínsecamente relacionados con la confianza y la reducción de la ansiedad hacia el proceso comunicativo. Igualmente, las respuestas que se van obteniendo, van a depender del grado de intimidad y atracción adquirido a lo largo del proceso, de tal manera que si se consigue un mayor acercamiento entre los interlocutores se llegarán a conseguir mejores niveles de confianza, satisfacción y reducirán la ansiedad.

De este modo, es imprescindible señalar que desempeñan un rol destacable el conocimiento que se tiene de la cultura anfitriona y el nivel de semejanza entre las culturas de los interlocutores en el desarrollo de la confianza y la reducción de la incertidumbre durante los procesos comunicativos con personas de culturas diferentes, lo cual, a su vez, ayudará a conseguir un mejor control y dominio de la *Competencia Intercultural*.

4.2.2.5. Modelo Co-Orientado.

Finalizando la exposición que se ha llevado a cabo en relación con la *Competencia Intercultural* y, más concretamente, con los distintos modelos a través de los cuales se intentan explicar el desarrollo de esta, se pasa a continuación a centrar la atención en los conocidos como modelos co-orientados.

Dentro de esta perspectiva, resulta imposible no tomar como referencias los estudios realizados por Fantini (1995, 2000), quien en diversas investigaciones expuso distintos elementos que intervienen en los procesos comunicativos entre personas de distintas culturas. Entre dichos elementos se pueden destacar, entre otros, la manera en la que se reciben, perciben y descifran los mensajes que se intercambian los interlocutores. A su vez, en estos mismos estudios se destacan una serie de factores constituyentes de la *Competencia Intercultural*, como son la empatía, la tolerancia, la paciencia, la curiosidad, la flexibilidad, o incluso el humor. Probablemente, elementos como los tres últimos mencionados se conseguirán como consecuencia de pasar a una perspectiva más etnorelativa, ya que se llegan a relativizar situaciones o incluso malentendidos entre interlocutores pertenecientes a distintas culturas que, partiendo de otra perspectiva serían más complicados de superar.

Dentro de estos modelos debe señalarse la figura de Kupka (2008) quien, en su intento por establecer una estructura del desarrollo de la *Competencia Comunicativa Intercultural* la definió como la habilidad que permite a los miembros de un sistema diferente culturalmente, ser conscientes de su identidad cultural y de las diferencias culturales de otros y, en este contexto, actuar recíprocamente, de manera apropiada, intentando satisfacer mutuamente necesidades de reconocimiento, afecto y participación (Sanhueza Henríquez et al., 2012, p. 6).

La base principal de los modelos de co-orientación será entonces la comprensión mutua. Así, estos modelos terminarán simplificando considerablemente los efectos del choque cultural que se puede producir en estos procesos, ya que se parte de la premisa de que los miembros de las distintas culturas ya entienden las diferencias existentes dentro de su propia “diversidad” (Rathje, 2007).

De esta manera, los elementos que conforman y facilitan el desarrollo de esta competencia a nivel individual serían el reconocimiento de la distancia cultural, la capacidad de saber expresarse en diversos idiomas, las habilidades relacionadas con la comunicación verbal y no verbal, la capacidad de acuerdo entre interlocutores, la motivación y la conciencia de uno mismo, entre otros. Por lo tanto, de acuerdo con este modelo, elementos como la afinidad y la adaptación se convierten en algunos de los criterios en base a los cuales se deberá valorar esta competencia individual.

Por consiguiente, en relación con este modelo se llega a la conclusión de que una persona habrá desarrollado un correcto nivel de *Competencia Intercultural* cuando “respete las identidades comunes, sin reafirmar una identidad particular hegemónica” (Sanhueza Henríquez et al., 2012, p. 7).

De acuerdo con este mismo grupo de expertos, estos modelos serán especialmente útiles cuando lo que se pretenda sea destacar la importancia de encontrar elementos comunes, que acerquen y unan a los interlocutores partiendo de la interacción propia de cualquier proceso de comunicación. Sin embargo, cabe destacar que pueden presentar desventajas importantes como pueden ser problemas en la comprensión, situaciones de incertidumbre o, también, malentendidos, todos ellos como circunstancias que pueden dificultar o incluso imposibilitar el correcto desarrollo del proceso de comunicación entre distintas culturas y, por lo tanto, su coexistencia e interrelación.

Partiendo de esta idea se puede señalar que la principal diferencia con el resto de modelos, es que el modelo co-orientado incluye variables y criterios de resultado; es decir, la satisfacción de la relación que surge en el proceso de comunicación, las respuestas más eficaces a la negociación entre culturas o el nivel de adaptación de un grupo a otro.

Una vez expuestos los aspectos más importantes tanto de la *Comunicación Intercultural* como de la *Competencia Intercultural*, a continuación, se centrará la atención más específicamente en una de las dimensiones más significativas de esta última: la *Competencia Comunicativa Intercultural*.

4.3. Competencia Comunicativa Intercultural

La comunicación humana, como comunicación simbólica, implica que emisor y receptor compartan un sistema de signos para que se produzca una adecuada codificación–decodificación y, sobre todo, para alcanzar la respuesta o retroalimentación, ya que sólo entonces podemos hablar de comunicación, de lo contrario deberíamos limitarnos a la transmisión (Sampedro Blanco y Llera, 2003, p. 133).

Sin embargo, si bien resulta imprescindible que se comparta dicho sistema de signos, ni mucho menos es el único requisito para que la comunicación en un entorno multi e intercultural se produzca con éxito. Para ello, tal y como se ha señalado en el apartado centrado en la *Comunicación Intercultural*, es preciso tener en cuenta la pertenencia sociocultural de cada uno de los participantes en el hecho comunicativo. Esto se debe a que las personas que pertenezcan a grupos étnicos diferentes pueden contar con referentes culturales diferentes los cuales entrarán en juego en la interacción entre dichos colectivos (Fernández Borrero, 2015; Micó Cebrián, 2017).

A este respecto, a lo largo del presente apartado se exponen las definiciones más importantes expuestas en relación con una competencia tan importante en la sociedad de hoy en día como es la *Competencia Comunicativa Intercultural*.

4.3.1. Concepto Y Rasgos Característicos De La Competencia Comunicativa Intercultural

De esta manera, habiendo observado como nuestra sociedad en general, y la comunidad escolar en particular, se ha vuelto totalmente heterogénea, se torna imprescindible que ya desde pequeños se adquieran una serie de habilidades generales que nos permitan comprender significados culturales diferentes y comunicarse de manera eficaz con personas que no compartan nuestros valores, costumbres, visiones sobre la vida, creencias, hábitos, costumbres, religión, color de piel, etc., siempre, por supuesto, desde el respeto y la empatía. Favorecer una comunicación verdaderamente intercultural supone conocer estos aspectos, junto a otros muchos de diversidad cultural, a la vez que, el deseo de superar las posibles dificultades que pueda suponer.

Para ello, podemos recurrir a ciertas competencias, conocimientos, habilidades y actitudes, que reciben el nombre de *Competencia Comunicativa Intercultural* (Vilà Baños, 2006). Es importante recordar que “en inglés, se empezó a hablar de la *Comunicación Intercultural* al mismo tiempo que apareció el multiculturalismo” (Piller, 2017, p. 39). Sin embargo, y como ya se señaló en el capítulo relacionado con la *Educación Intercultural*, cabe destacarse que la multiculturalidad y la interculturalidad no son lo mismo. Mientras que la primera habla en términos únicamente de la existencia de varias culturas distintas en una misma sociedad; la segunda, ahonda más en dicha situación, haciendo hincapié en la interacción y reciprocidad entre dichas culturas (Bartolomé Pina et al., 1997).

De esta manera, cuando hablamos de la *Competencia Comunicativa Intercultural* nos estamos refiriendo a una competencia de carácter general que nos permite concertar significados de tipo cultural mientras que, simultáneamente, se desarrollan conductas comunicativas eficientes (Rodrigo, 1999; Vilà Baños, 2006).

Pero, hay que tener en cuenta que, no se puede considerar al más mínimo contacto entre personas de distintas culturas como intercultural. Se estará hablando de *Comunicación Intercultural* cuando las personas que son culturalmente diferentes intentan comunicarse entre ellas, siendo en todo momento consciente de dichas diferencias y, a la vez, alcanzando un nivel aceptable de eficacia comunicativa intercultural.

Por lo tanto, cuando hablamos de la *Competencia Comunicativa Intercultural* no se debe olvidar que desempeñan un papel imprescindible aspectos como la visión que se tiene de lo que supone una diferencia cultural y lo que puede provocar en la educación (Dodd, 1991; Neuliep & McCroskey, 1997; Rodrigo, 1999; Samovar, Porter, & Stefani, 1998; Larry A. Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2014; Vilà Baños, 2008).

En este sentido, resulta imprescindible no confundir la *Comunicación Intercultural* – término expuesto anteriormente - con la *Competencia Comunicativa Intercultural*. Mientras que en la primera de ellas estaríamos ante un proceso de comunicación que tiene lugar de manera social y que requiere una serie de habilidades para que se pueda llevar a cabo con éxito debido a las diferencias en los referentes culturales (Vilà Baños, 2008); en el caso del segundo concepto (*Competencia Comunicativa Intercultural*) se estaría haciendo referencia al conjunto de capacidades de distinta naturaleza necesarias para que el proceso comunicativo intercultural se pueda llevar a cabo (Ruiz Bernardo, 2012 Vilà Baños, 2005). En otras palabras, mientras que en el caso de la *Comunicación Intercultural* se estaría hablando en términos de proceso, con la *Competencia Comunicativa Intercultural* se hace referencia al conjunto de competencias que posibilitan el desarrollo de dicho proceso.

De esta manera, por su parte, Vilà Baños (2005) afirma que cuando se habla de *Competencia Comunicativa Intercultural*, se está haciendo referencia a una serie de habilidades, no sólo de corte cognitivo, sino, también, afectivo que permite demostrar comportamientos correctos en un determinado entorno social y cultural que permitan un buen nivel de comunicación (del Hierro Santacruz, 2009).

En otras palabras, y simplificando el concepto, podemos decir que la *Comunicación Intercultural* se puede ver como aquella comunicación interpersonal que se da entre sujetos con distintos referentes culturales, superando distintos tipos de dificultades (ya sean de corte contextual y/o personal), de tal manera que dicha comunicación sea exitosa y efectiva (Vilà Baños, 2005). Así, la *Comunicación Intercultural* realmente no es más que la consecuencia de la multiculturalidad, o mejor dicho, interculturalidad, en la cual las culturas/grupos étnicos (y por ende sus componentes, como son las costumbres, lenguas, etc.) están en constante contacto unas con otras para lo cual se necesita una forma eficaz y empática de comunicarse (Henríquez, Nogués, San Martín, y Carrillo, 2012).

Si tenemos en cuenta lo expuesto hasta ahora en relación a la *Competencia Comunicativa Intercultural* es imprescindible poseer y desarrollar:

- ✓ Conocimientos sobre los grupos culturales con los que se está en contacto.
- ✓ Diversas competencias cognitivas que inducen en nosotros una relación favorable con los componentes de otros grupos.
- ✓ Una serie de pericias específicas que les capacite para el establecimiento de la relación y la resolución de problemas o la formación de relaciones, que hace posible interrelacionarse e intercambiar significados entre personas culturalmente distintas (Sanhueza Henríquez et al., 2012).

Cabe decir que las investigaciones realizadas sobre la *Competencia Comunicativa Intercultural* han sido con el objetivo de producir modelos basados en capacidades personales que relacionan actitudes y competencias individuales con alguna forma de comportamientos interculturales (Pourakbari y Chalak, 2015). La relevancia de estos modelos establece la necesidad, una vez comprendido el concepto, de ahondar en los mismos para un mayor conocimiento de esta competencia.

4.3.2. Teorías Y Modelos Teóricos De La Competencia Comunicativa Intercultural

Existen distintas teorías y modelos que explican el desarrollo de esta competencia, si bien, cabe destacar que la teoría de la *Comunicación Intercultural* como tal y como objeto de investigación es relativamente reciente.

Partiendo de la situación en la que se encuentra nuestra sociedad en la actualidad, en la que uno de los principales elementos característicos es su heterogeneidad, la base sobre la que establecer cualquier modelo teórico centrado en esta competencia deberá partir de la misma como un rasgo imprescindible de la vida en sociedad (Trujillo Sáez, 2005). De esta manera, en ningún momento se niegan las dificultades y malentendidos que se pueden encontrar como consecuencia de los procesos individuales en la asignación de intenciones comunicativas y su interpretación. Aunque estos procesos puedan provocar incertidumbre e incluso ansiedad, simultáneamente son imprescindibles ya que sin ellos la comunicación no es posible. Por otra parte, debe reconocerse que la comunicación nunca es neutral, ya que al basarse en “su carácter relacional está mediatizada por las relaciones sociales que son relaciones de poder” (Sanhueza Henríquez, 2010, p. 102).

Por otra parte, es reseñable que una de las propuestas de agrupación de los modelos comunicativos interculturales más extendidos y aceptados es la presentada por Gudykunst (2005). En dicho modelo se identifican seis bloques en los que se agrupan las teorías de la comunicación, que se presentan a continuación:

- a) Teorías que se centran en las adaptaciones que se producen en las interacciones comunicativas, como la conocida como Teoría de la Acomodación Comunicativa.
- b) Teorías de la comunicación centradas en la cultura, cuyo mayor representante es la Teoría de la Gestión Coordinada del Significado.
- c) Teorías centradas en la variabilidad comunicativa entre culturas, cuyo principal representante es la Teoría de Negación y Prestigio.
- d) Teorías cuyo eje principal es la aculturación y los ajustes, en cuyo grupo cabe destacarse la Teoría del Esquema Cultural.
- e) Teorías centradas en la identidad, como es el caso de la Teoría Comunicativa de la Identidad y la Teoría de la Gestión de la Identidad.
- f) Teorías relacionadas con la comunicación y decisiones efectivas, cuyos principales ejemplos son la Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre para la Comunicación Efectiva.

Como ya se señaló anteriormente, muchas de estas ya están señaladas en relación con la *Comunicación Intercultural*, por lo que su exposición será más resumida y centrada en la *Competencia Comunicativa Intercultural*. De entre todas ellas, expertos como Rodrigo (1999) señala tres teorías: la Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre de William B. Gudykunst, la Teoría de la Adaptación Transcultural de Youn Yun Kim y la Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura de Fred L. Casmir.

En relación con la primera de ellas, la **Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre de Gudykunst (1993)**, parte de la idea vincula con que la ansiedad que se produce por la incertidumbre propia de cada proceso comunicativo será un elemento fundamental del mismo, hasta el punto de llegar a afectar a la eficacia de la comunicación y la propia *Competencia Intercultural*. En otras palabras:

La gestión de la ansiedad por la incertidumbre influye directamente sobre la eficacia de la comunicación en los encuentros interpersonales e intergrupales. Es decir, los individuos pueden comunicarse efectivamente en la medida que pueden gestionar su ansiedad y se sienten capaces de predecir con cierta probabilidad de éxito las actitudes, sentimientos y comportamientos del o de los interlocutores (Stephan et al., 1999, p. 614).

Por lo tanto, la principal finalidad será alcanzar un buen nivel *Competencia Comunicativa Intercultural* y capacitar para la superación de dificultades que puedan aparecer en los procesos comunicativos interculturales como la incertidumbre y la ansiedad. De esta manera se pretende conseguir un equilibrio entre dichos obstáculos ya que en el caso de sufrir niveles significativos de ansiedad o incertidumbre se podrá llegar a impedir la comunicación, mientras que niveles demasiado bajos no estimularán la motivación lo suficiente para poder iniciar y establecer la comunicación.

La segunda de las teorías destacadas por Rodrigo (1999), tal y como se ha señalado en párrafos anteriores, es la **Teoría de la Adaptación Transcultural**. Dicha teoría se caracteriza por centrar su atención en cuáles son los factores indispensables para la adaptación a una nueva cultura de acogida. Esto se debe a que, tal y como defiende Kim, (1991) el sujeto al tener una relación tan estrecha con el entorno se va a ver influido por el mismo en todos los procesos de comunicación, por lo que se requiere un equilibrio significativo para que la persona sea capaz de desarrollar un determinado nivel de adaptabilidad al entorno y desarrollo individual. Así es como en esta teoría conceptos como aculturación, acomodación, integración, imitación y ajuste adquieren una mayor importancia.

En relación con los conceptos anteriormente señalados deben destacarse una serie de premisas que se establecen como bases de dicha teoría (López Florentino, 2016). En la primera de esas premisas se afirma que cuando las personas se están adaptando a una nueva cultura están cambiando sus vivencias personales. En relación con esta primera premisa, surge la segunda, la cual, defiende que dichos cambios se pueden dar tanto de manera voluntaria como involuntaria pero siempre estrechamente relacionado con la interacción. Esto lleva a la tercera premisa que indica que es imposible que no exista comunicación entre personas, aunque procedan de culturas diferentes e incluso hablen idiomas distintos, ya que en un contexto comunicativo siempre se producirá interacción tanto verbal como no verbal. La cuarta, y última premisa, se centra en explicar las etapas por las que pasa todo individuo que debe adaptarse a una nueva cultura. Dicho proceso se producirá no solo a nivel interpersonal sino, también, a nivel intrapersonal ya que terminará modificando sus pautas de comportamiento y la perspectiva desde la que interpreta todo aquello que le rodea.

Por consiguiente, la adaptación transcultural quedaría definida como “un proceso de cambio que sufre el forastero cuando entra en contacto con otra cultura. Por tanto, se trata de la cultura de un individuo a un entorno nuevo y desconocido, distinto al de origen” (López Florentino, 2016, p. 13). Partiendo de dicha definición se puede deducir que queda conformado por cuatro grandes procesos: la asimilación, en la que el individuo va conociendo aspectos culturales básicos de la sociedad de acogida; la aculturación, proceso en el que se empiezan a adquirir rasgos de la cultura receptora; ajuste e imitación, momento en el que ya se asumen comportamientos de la cultura de acogida y; se encuentra la integración en la que la persona se termina adaptando totalmente a la cultura de la sociedad de acogida y participa activamente en la misma.

La tercera de las teorías destacadas por Rodrigo (1999) es la conocida como **Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura de Casmir (1993)**. Esta teoría surge como consecuencia de que, tal y como afirma el propio autor

los Estados no han tenido mucho éxito en resolver los conflictos interculturales ya que básicamente pretendían persuadir a los otros que vieran la realidad tal como la veían ellos. Además, han estado menos interesados en la cooperación que en la persuasión y en el control de un grupo por otro (Casmir, 1993, p. 408).

Es por este motivo que este autor aboga por un modelo se base más en la cooperación e interacción dejando atrás cualquier idea de homogeneidad entre culturas o, aún peor, hegemonía de una sobre el resto. Según López Florentino (2018), de acuerdo con la teoría de Casmir, establece

tres premisas básicas a tener en cuenta. La primera de ella será la idea de que la base de toda comunicación será la interacción social. En segundo lugar, se afirma que en dicha interacción se establece la intencionalidad de la comunicación y, partiendo de esta última, se construye el comportamiento como algo tanto subjetivo (propio de uno mismo) como intersubjetivo (construcción “en colaboración” con las otras personas). Partiendo de estas ideas la comunicación pasa a entenderse como un intercambio de significados entre las personas que participan en dicho proceso. Cabe destacarse que algunos de esos significados se compartirán mientras que otros no, por lo que se condiciona el comportamiento de las personas. Así, será un requisito imprescindible la construcción de una “tercera cultura” que posibilite una *Comunicación Intercultural* verdaderamente efectiva. Dicha cultura será, por lo tanto, una “subcultura” que se crea en dichas situaciones comunicativas para conseguir un intercambio eficaz partiendo del ajuste de la propia conducta para la construcción de una experiencia compartida por todos los implicados.

Cabe destacar que se ha querido incluir este modelo también como parte de aquellos que estudian el desarrollo de la *Competencia Comunicativa Intercultural* ya que para el desarrollo de esa “Tercera Cultura” resulta fundamental contar con unos correctos niveles de conocimientos, actitudes y habilidades sociales - *Competencia Comunicativa Intercultural* –, tal y como se acaba de exponer.

En cuanto a los modelos que explican la existencia de la *Sensibilidad Intercultural*, en particular, se expondrán en páginas posteriores centradas en dicho concepto centrandó más la atención en los presentado por y (Bennett, 1998b).

Para finalizar con la exposición de los conceptos más importantes del presente capítulo, a continuación, se expondrá el que es el objeto de estudio de la investigación empírica presentada en el capítulo sexto y que se consolida como una parte fundamental de la *Competencia Comunicativa Intercultural*: la *Sensibilidad Intercultural*.

4.4. Sensibilidad Intercultural

Antes de profundizar sobre de dónde deriva la *Sensibilidad Intercultural* resulta imprescindible tener claro en qué consiste dicho concepto y su importancia en una sociedad como la de hoy en día, prestando especial atención a su presencia en los centros educativos de nuestro país.

Resulta obvio, que si “el enriquecimiento mutuo que supone el contacto con otras culturas y costumbres es uno de los objetivos de la *Educación Intercultural*” (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013, p. 2), para llegar a percibir y valorar dicho enriquecimiento resultará imprescindible el

trabajo en las aulas con el fin del desarrollo de la *Sensibilidad Intercultural*. Para poder llevar a cabo dicho trabajo con los estudiantes, se debe tener una clara definición de dicho concepto, aspecto que pasa a exponerse en el siguiente apartado.

4.4.1. Definiciones Del Concepto

La *Sensibilidad Intercultural* ha contado con distintas concepciones a lo largo de su estudio y, por lo tanto, es un constructo complejo de explicar y de comprender (Ruiz Bernardo, 2012a).

Si bien, la primera definición de *Sensibilidad Intercultural* que debe ser reseñada data de mediados de la década de los 80, en la que se define la *Sensibilidad Intercultural* como la capacidad de una persona para pasar, tanto afectiva como cognitivamente, a la fase de integración en el desarrollo de la *Comunicación Intercultural*, dejando atrás la etapa de negación (Bennett, 1993; Chen y Starosta, 2000). Probablemente, los mayores defensores de este concepto sean Chen y Starosta que lo plantean como el componente afectivo de la *Competencia Comunicativa Intercultural*, el cual, completa al cognitivo y comportamental, que centra su atención en las emociones o los cambios en las mismas y en los sentimientos que provocan determinados ambientes, situaciones, personas, hechos, etc. (Vilà Baños, 2006).

Por otra parte, otros expertos la definen como:

conjunto de habilidades que favorecen emociones positivas antes, durante y después del encuentro intercultural y en el que destacan diversos atributos y competencias personales: el autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción (Sanhueza Henríquez, 2010, p. 68).

En otras palabras, la *Sensibilidad Intercultural* nos ayudará a tener y mostrar actitudes favorables y de aceptación hacia las culturas ajenas (Eguskiza et al., 2021).

Por otra parte, es muy importante señalar que, no pocos expertos defienden el replanteamiento del concepto de *Sensibilidad Intercultural* desde el ámbito socio-comunitario, pasando a verse como una actitud en sí misma, en lugar de un aspecto de la personalidad que puede llegar a provocar un determinado tipo de actitudes. Así, esta distinta visión de la *Sensibilidad Intercultural* pasaría a ser una capacidad más propia de cada individuo, pero con una clara influencia en el entorno de su desarrollo (Ruiz-Bernardo, Ferrández-Berruero, y Sales-Ciges, 2012) que promueve en los individuos conductas positivas frente a la diversidad cultural (Ruiz Bernardo, 2012a).

Tras haber expuesto los aspectos más importantes en relación con la *Sensibilidad Intercultural*, a continuación, deben explicarse sus principales componentes.

4.4.2. Componentes De La Sensibilidad Intercultural

Como ya se ha señalado en páginas anteriores, la *Sensibilidad Intercultural* ha quedado considerada como el componente afectivo de la *Competencia Comunicativa Intercultural* (Chen y Starosta, 1996; Ruiz-Bernardo et al., 2012).

Sin embargo, no es solo importante tener un conocimiento profundo de qué es la *Sensibilidad Intercultural*, sino que, para poder desarrollar un correcto nivel de dicha competencia, se deben comprender cuáles son sus componentes.

Partiendo de dicha necesidad se recuerda que la *Sensibilidad Intercultural* se centra en las emociones personales provocadas por situaciones y personas determinadas (Triandis, 1977). Como consecuencia lleva consigo la idea de que “una persona interculturalmente sensible es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales” (Chen, 1997, p. 6). Por lo tanto, para desarrollar y provocar en los demás estas emociones positivas, las personas interculturalmente sensibles deberán haber desarrollado niveles “correctos” o aceptables de los siguientes elementos: la autoestima, el autocontrol, la mente abierta (o falta de prejuicios), la empatía, la implicación en la interacción y no juzgar prematuramente.

El primero de los rasgos de personalidad a desarrollar sería la **autoestima**. Esta puede definirse como el concepto y sentimientos que cada persona tiene sobre sí mismo que lleva a tener un sentido de valor propio basado en la idea que tiene cada persona sobre su capacidad para desarrollar su propio potencial en un entorno social (Borden, 1991; Schoeps et al., 2019). Un sujeto con una autoestima alta suele tener una perspectiva más positiva, que a su vez transmite seguridad en sus interacciones con los demás (Foote & Cottrell, 1955). De esta manera, una persona con una alta autoestima podrá “enfrentarse” a situaciones de estrés o incertidumbre como pueden ser situaciones comunicativas interculturales. Debe destacarse la estrecha relación entre la autoestima y el autoconcepto, tal es así que existen estudios que afirman que aquellas personas con mejores niveles de *Sensibilidad Intercultural* mostrarían, asimismo, mayores niveles en el autoconcepto y la autoestima, a la vez que, estarán mejor preparados para intervenir en situaciones culturalmente diversas y diferentes (Micó Cebrián, 2017).

El segundo rasgo de la personalidad importante para una buena *Sensibilidad Intercultural* es la **autorregulación**. Consiste principalmente en la capacidad que tiene una persona de regular su propio comportamiento para adaptarse a las limitaciones o presiones del entorno y así saber

adecuar y desarrollar un comportamiento lingüístico competente (S. Sanhueza Henríquez, Paukner Nogués, et al., 2012). De esta manera, personas con una alta capacidad de autorregulación serán especialmente sensibles a los comportamientos sociales más apropiados en función de la interacción social (Micó Cebrián, 2017). Tal es así que, ya en la década de los 80, se afirmaba que las personas con más capacidad y facilidad de autorregulación, tienden a ser más atentos hacia las necesidades de los demás y se adaptan más fácilmente a situaciones comunicativas diferentes (Spitzberg y Cupach, 1984). Esto se debe a que son más capaces de utilizar estrategias tan importantes en estas situaciones como saber transigir, saber convencer a alguien, apelar a lo emocional o congraciarse con la otra persona. Aplicada a ámbitos de *Comunicación Intercultural*, personas con altos niveles de autorregulación son más sensibles a las expresiones de las personas con las que interactúan y saben utilizar aspectos de la situación en la que se encuentran para dar una imagen suya lo más beneficiosa para ellos posible.

Otros de los rasgos de la personalidad que puede ayudar significativamente en el desarrollo de la *Sensibilidad Intercultural* es la **mentalidad abierta**. Esta hace referencia a la “predisposición de los individuos a expresarse abierta y apropiadamente y a aceptar las explicaciones de los demás” (Chen, 1997, p. 8). Esta predisposición se debe a una comprensión más profunda que tienen de la multidimensionalidad que caracteriza las situaciones, la sociedad de hoy en día, en general y, en particular, las diversas maneras de enfrentarse a encuentros interculturales. Dicha apertura permite no solo reconocer y aceptar los distintos puntos de vista, sino, valorarlos y apreciarlos ya que son conscientes de cómo les puede beneficiar para alcanzar una comprensión más profunda del mundo y la sociedad. Por otra parte, ayuda a reconocer y tener en cuenta las necesidades de los demás como consecuencia a adaptarse mejor a ellas. Por consiguiente, en relación con la *Sensibilidad Intercultural*, la mentalidad abierta ayudará en el proceso de “asumir e integrar la diferencia, entender que hay algo que hace a las culturas diferir en las formas de elaborar y mantener sus visiones del mundo” (Vázquez Aguado et al., 2012, p. 41).

El cuarto de los elementos de la personalidad de gran importancia para una correcta *Sensibilidad Intercultural* es la **empatía**. Ésta lleva siendo reconocida desde hace mucho tiempo como un elemento fundamental no sólo en relación con la *Sensibilidad Intercultural* sino para la sensibilidad en general. La empatía consiste en “ponerse en la posición de la otra persona para así momentáneamente tener los mismos pensamientos y sentir las mismas emociones que la otra persona” (Adler & Towne, 1987, p. 95). Centrando la importancia de la empatía en relación con la *Sensibilidad Intercultural* puede llegar a facilitar la aproximación a otros puntos de vista y a aceptarlos como legítimos. Por este motivo, cabe destacar que la empatía es considerada por numerosos expertos como el “elemento central de la *Sensibilidad Intercultural*” (Vázquez Aguado et al., 2012, p.

41). Esto se debe a que hoy en día innumerables estudios señalan la relación directa entre la empatía y el desarrollo de conductas prosociales que muestran un mayor respeto, tolerancia e interés por la diversidad social y cultural (Garaigordobil Landazabal, 2000; Lozano & Etxebarria, 2007; Mestre Escrivá et al., 2002). Debido a estas y otras muchas investigaciones se cree que el desarrollo de la empatía en las generaciones más jóvenes puede llegar a convertirse en una estrategia a seguir para impulsar una mejora en las actitudes hacia niños procedentes de otras culturas y grupos étnicos (Aboud & Levy, 2000; Mico-Cebrián & Cava, 2014). Así, se intenta garantizar que, al interactuar con personas de culturas diferentes, si se es más empático, tenderá más a preocuparse en mayor medida por los sentimientos y reacciones de los demás.

Uno de los últimos rasgos de la personalidad, que pueden ayudar en el desarrollo de la *Sensibilidad Intercultural*, es la **implicación y participación en la interacción**. Podría definirse como la competencia que permite al sujeto concienciarse de la situación en la que se encuentra y sus consecuencias (S. V. Sanhueza Henríquez, 2010). Esta característica queda formada por tres elementos fundamentales que son la atención a la situación, la perspicacia en relación con lo que ocurre y la sensibilidad ante la situación (S. V. Sanhueza Henríquez, 2010). Esta capacidad no solo es de vital importancia para la *Sensibilidad Intercultural* sino, también, para los procesos de comunicación en general. De la misma manera, el nivel de implicación desde el que se participa en las situaciones comunicativas interculturales influirá significativamente en el nivel de responsabilidad sobre la situación (Vázquez Aguado et al., 2012). Como consecuencia las personas con un mayor nivel de implicación cuando participen en las interacciones de naturaleza intercultural tendrán más facilidad para recibir y comprender los mensajes compartidos, respetar los turnos de palabra y alcanzar una comprensión más profunda de las diferencias sutiles existentes entre personas pertenecientes a culturas diferentes, ayudando a su vez a desarrollar actitudes positivas hacia valores tan importantes en la interculturalidad como la tolerancia, la solidaridad y el respeto (S. Sanhueza Henríquez, Cardona Moltó, et al., 2012).

Para finalizar, el último de los rasgos de la personalidad, que pueden facilitar el desarrollo correcto de la *Sensibilidad Intercultural*, es la actitud de **no juzgar prematuramente**. Esta característica se encuentra estrechamente relacionada con la mentalidad abierta, también necesaria para la *Sensibilidad Intercultural*, ya que si se tiene una mentalidad abierta no se harán juicios de valor precipitados y, finalmente, innecesarios (Ruiz Bernardo, 2012b). Resulta imprescindible no juzgar apresuradamente tanto personas como situaciones, ya que “las primeras impresiones y juicios que desarrollan las personas en sus interacciones condicionan su comportamiento hacia su interlocutor” (Vázquez Aguado et al., 2012, pp. 41 - 42). De la misma manera, si no se juzga prematuramente se podrá disfrutar más de situaciones comunicativas interculturales y de las

diferencias culturales percibidas. “Personas interculturalmente sensibles no solo necesitan reconocer y aceptar las diferencias culturales, sino también necesitan desarrollar un sentimiento de disfrute que generalmente llevan a sentimientos de satisfacción hacia los encuentros interculturales” (Chen, 1997, p. 8).

Los componentes de la personalidad, anteriormente indicados, son esenciales en *Sensibilidad Intercultural*, ya que permiten determinar si una persona es Sensible Culturalmente, por ello, se ha considerado relevante analizarlos de manera precisa en este apartado.

A lo largo del estudio de la *Sensibilidad Intercultural* se ha podido como diversos autores se han centrado en distintos aspectos relacionados. Así, principalmente pueden destacarse dos modelos fundamentales en la explicación de la *Sensibilidad Intercultural*. Ambos pasarán a exponerse en el siguiente apartado.

4.4.3. Modelos Explicativos De La Sensibilidad Intercultural

Los dos grandes modelos de la *Sensibilidad Intercultural* son, por una parte, el creado por **Bennett (1998)** y, por otra el desarrollado por **Chen & Starosta (1996)**.

El primero en el que se centrará la atención será en el modelo de **Bennett (1998)**, conocido como el **Modelo De Desarrollo de *Sensibilidad Intercultural* (DMIS)**. Antes de nada, es imprescindible saber cómo concibe este autor el concepto de *Sensibilidad Intercultural*, “habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes” (Hammer, Bennett, y Wiseman, 2003). Así, en el **Modelo De Desarrollo de *Sensibilidad Intercultural* (DMIS)** se basa en la idea de que según las experiencias relacionadas con las diferencias culturales van siendo más sofisticadas, el potencial de nuestra competencia va aumentando teniendo que, necesariamente, experimentarlo o vivirlo nosotros mismos, y no sólo encontrarse cercano a la situación (Hammer et al., 2003).

Un concepto relacionado con este modelo es la forma cultural de ver la vida (*cultural worldview*) que queda definida como el conjunto de distinciones que es correcta para una cultura particular. Continuando con la exposición de este modelo cabe decir que defiende la idea de que las personas que han seguido un proceso de socialización en el que sólo se le expone a su propia forma cultural de ver la vida, y, por consiguiente, principalmente monocultural, tienen muchas más dificultades, llegando a ser incluso incapaces de interpretar las diferencias entre sus propias percepciones y las de quienes son culturalmente distintos. Por lo tanto, el punto crítico desde la visión del **DMIS** es el ser capaz de adquirir la habilidad de inferir las diferencias culturales progresivamente más complejas. Tal es así que la diferencia cultural puede pasar a ser parte activa

de nuestra visión y conseguir una visión comprensiva mucho más amplia, tanto de la propia cultura como de los demás y, por consiguiente, una mayor competencia en el manejo de las relaciones interculturales (Hammer et al., 2003). Este es, por lo tanto, un modelo fundamentalmente cognitivo, ya que se centra en los “cambios en la estructura del pensamiento y de la visión del mundo” (Sanhueza Henríquez et al., 2021, p. 2).

Cabe destacar que el **DMIS**, cuenta con 6 estadios u orientaciones, cada uno de los cuales se caracteriza por una visión del mundo con una estructura particular, con ciertos tipos de actitudes y comportamientos característicos frente a las diferencias culturales (Hammer et al., 2003). Los estadios que aborda este modelo son (González López y Ramírez López, 2016):

1. Negación. En este estadio la propia cultura es la vivida como la única y verdadera. Como consecuencia, las diferencias culturales no son verdaderamente tomadas en cuenta, o lo son sin ningún tipo de diferenciación usando conceptos tan amplios como “extranjero” sin ningún tipo de especificación. Las personas en este estadio en ningún momento están interesadas en las diferencias culturales (Ruiz Bernardo, 2012b).
2. Defensa ante la diversidad. Se caracteriza por identificar la propia cultura como la única viable, motivo por el cual ven la diferencia cultural como un elemento amenazante.
3. Minimización. En esta, se busca resaltar especialmente las similitudes entre las distintas culturas y grupos étnicos y obviando las diferencias y aquellos aspectos que hacen a todas ellas únicas e irrepetibles.
Estos tres primeros estadios se englobarían dentro de una perspectiva más etnocentrista, mientras que las tres siguientes engloban una visión más “etnorelativa”.
4. Aceptación. En este estadio, la persona reconoce la propia cultura como una entre muchas más igualmente ricas y complejas, percibiendo las distintas culturas y las diferencias entre ellas desde el respeto.
5. Adaptación a la diferencia cultural. Se caracteriza por vivir otras culturas desde un conocimiento y un comportamiento adecuados a dicha cultura distinta. En este estadio la visión del mundo se amplía y expande para incluir elementos importantes relacionados con otras visiones culturales.
6. Integración. En este último estadio, el sujeto se desenvuelve con total cotidianeidad partiendo de las distintas visiones del mundo en función de lo que se requiera en cada momento.

Hammer et al., (2003) destacan, sobre este modelo que se trata más de un modelo de cambios en la estructura de la forma de ver la vida cultural.

Un aspecto característico que marca el **DMIS**, es que, partiendo de su explicación y características, afirma que el sujeto por norma general no retrocede de estadios/orientaciones sobre las diferencias culturales más complejas a otros más simples.

Muy relacionado con el **DMIS** es una de las herramientas más importantes en la evaluación de la *Sensibilidad Intercultural* que es el **Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI)**. Este fue creado por Mitchel Hammer y Milton Bennett en 1998, el cual, se basa en el **Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (DMIS)**. Este inventario mide la forma en la que un individuo o grupo ve la diferencia cultural y su capacidad en relación a la *Competencia Intercultural* (Engle y Engle, 2004). En otras palabras, este inventario evalúa la capacidad de la persona a reaccionar ante situaciones de comunicación e interacción intercultural. Es un cuestionario que consta de 50 ítems a completar en un tiempo no superior a 20 minutos.

La validación de este instrumento de evaluación tuvo lugar en base a dos procesos diferentes (Vilà Baños, 2005): en el primero de ellos se llevaron a cabo entrevistas abiertas a una muestra de 40 personas en relación con las seis dimensiones del modelo -expuestas anteriormente-. El resultado de este procedimiento fue la elaboración de 200 juicios, los cuales, a través de distintos métodos, terminaron depurándose hasta la primera versión de este Inventario formada por una escala de 60 ítems de siete puntos. Durante la segunda fase esta herramienta de evaluación terminó convirtiéndose en una escala de Likert de cinco puntos con 50 ítems.

Por otra parte, tal y como señalan Fabregas Janeiro y Kelsey (2012), el **IDI** cuenta con una tercera versión que “mide cinco etapas incluidas en el DMIS” (p. 9) una menos que las expuestas en el modelo de Hammer. Esas cinco etapas quedan agrupadas en dos grandes grupos: el primero de ellos, el etnocentrismo, estaría formado por las etapas de negación y polarización. Por otra parte, en el etnorelativismo se incluirían las etapas de aceptación y adaptación. La quinta etapa es identificada como minimización convirtiéndose en “una etapa de transición” entre la mentalidad etnocentrista y la etnorelativista (Fabregas Janeiro & Kelsey, 2012).

Gracias a la evaluación psicométrica a la que se sometió al **IDI**, supone una evaluación transcultural que se puede aplicar a una gran diversidad de nacionalidades, etnias, etc. A través de dicho Inventario se pretende, al fin y al cabo, valorar en qué punto de la *Competencia Intercultural* se encuentra la persona o colectivo en concreto al que se le facilita dicho cuestionario. Primero se valorará si parte de una mentalidad general más etnocentrista/monocultural o etnorelativa/intercultural para posteriormente centrar la visión más específicamente en el estadio

y, a partir de ahí poder determinar los pasos a seguir en cuenta a su formación relacionada con la diversidad cultural y como “enfrentarse” a la misma.

Una vez expuesto el **Modelo de Desarrollo de *Sensibilidad Intercultural* de Bennett**, a continuación, se pasa explicar el otro gran modelo, el de Chen y Starosta.

El **Modelo de *Competencia Comunicativa Intercultural* de Chen & Starosta (1996)** está basado en la promoción de la multiculturalidad de una manera interactiva (o como ellos mismos lo llaman, *interactive multicultural building*), para así fomentar actitudes como la tolerancia, la integración, reconocimiento y respeto a las distintas culturas con la intención de crear una sociedad más global, sin “disimular” las diferencias y volviendo a sus miembros más interdependientes desde una posición de igualdad que permita el desarrollo de una ciudadanía global (Sanhueza Henríquez et al., 2021). De esta manera, se observa que la base de este modelo reside precisamente en la *Comunicación Intercultural* para la cual se necesita contar con buenos niveles de *Competencia Comunicativa Intercultural*. De acuerdo con el **Modelo de *Competencia Comunicativa Intercultural* de Chen & Starosta (1996)**, dicha *Competencia Comunicativa Intercultural* cuenta a su vez con tres dimensiones: la cognitiva (Conciencia Intercultural), la comportamental (Habilidad Intercultural) y, por último, la afectiva (*Sensibilidad Intercultural*) (Sanhueza Henríquez, 2010).

Así, la dimensión cognitiva de esta competencia se caracteriza por “el cambio del pensamiento individual sobre el entorno, a través de la comprensión de las características distintivas de uno(a) mismo(a) y de otras culturas” (p. 106). Se busca de esta manera reducir el nivel de ambigüedad e incertidumbre ante las interacciones culturales (Chen & Starosta, 1996). El desarrollo y la evolución en esta dimensión se consigue a través de dos aspectos intrínsecamente relacionados con la comprensión del mundo: la conciencia cultural y la autoconciencia; en otras palabras, el nivel de concienciación tanto sobre uno mismo como sobre la cultura – o culturas – del entorno.

La segunda dimensión a destacar en el **Modelo de *Competencia Comunicativa Intercultural* de Chen y Starosta** es la comportamental. Está engloba el grupo de habilidades verbales que demuestran una adaptación del comportamiento de la persona – especialmente en cuanto su flexibilidad en las interacciones - (Sanhueza Henríquez, Cardona Moltó, et al., 2012).

Por último, la dimensión afectiva que expone el **Modelo de *Competencia Comunicativa Intercultural* de Chen y Starosta** se corresponde con la *Sensibilidad Intercultural*, centrada en la perceptibilidad de la persona hacia las emociones de los demás así como a mostrar respuestas emocionalmente equilibradas en relación con las interacciones interculturales.

Cabe destacar que las habilidades o rasgos de la personalidad – como el autoconcepto, la empatía o la capacidad de autorregulación, entre otros – señalados como beneficiosos para una

correcta de la *Sensibilidad Intercultural* fueron señalados por (Chen & Starosta, 2000, 1996) como aspectos importantes de su modelo.

Comparando ambos modelos, la principal diferencia a señalar – y a la que ya se ha hecho referencia brevemente – es que, mientras que el Modelo de Bennett centra toda su atención en el componente cognitivo, el Modelo expuesto por Chen y Starosta amplía su atención a las tres dimensiones a la vez (el afectivo, el conductual y el cognitivo).

Cabe destacar que, si bien el Modelo de Chen y Starosta se conoce como **Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural** se ha querido exponer como parte de los aspectos más importantes de la *Sensibilidad Intercultural* debido a la especial atención que se presta en este modelo a esta dimensión afectiva.

Continuando con la exposición de los aspectos más representativos e importantes en relación con la *Sensibilidad Intercultural* cabe destacar que, a lo largo de lo expuesto de la presente Tesis, se ha hecho referencia en diversas ocasiones al papel que juega el idioma en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en una sociedad de acogida, a través de la exposición de la diferencia de resultados de rendimiento académico entre los estudiantes extranjeros y sus compañeros nativos (Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, 2013; Esteban, 2019; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019), así como de sus necesidades especiales en cuanto a la integración en la sociedad de acogida (González et al., 2012). Continuando esa misma tendencia, a continuación, se profundiza sobre la importancia del aprendizaje de segundas y terceras lenguas en relación con la Sensibilidad Intercultural.

4.4.4. La Sensibilidad Intercultural Y El Aprendizaje De Segundas Y Terceras Lenguas.

Hasta este apartado, se han expuesto algunos de los aspectos más importantes de la *Sensibilidad Intercultural* en contextos de un solo idioma. Sin embargo, resulta obvio pensar que, si la *Sensibilidad Intercultural* resulta fundamental en la interacción entre personas procedentes de otras culturas, esta igualmente puede ser importante en la comunicación en segundos y terceros idiomas, como parte de sus culturas correspondientes. Esto se entiende mejor, si se parte de la idea de que “no idioma sin cultura” (Springer, 2005).

Si bien de manera breve, se quiere señalar también como progresivamente se ha ido relacionando la *Sensibilidad Intercultural* con el aprendizaje de una segunda lengua y, en general, en contextos bilingües y plurilingües.

Cabe destacar existen numerosos expertos que han expuesto la importancia del desarrollo de la *Sensibilidad Intercultural* no solo en las generaciones más jóvenes sino también en el propio profesorado. Esto se debe a que, además de otras características, los docentes han pasado a convertirse en “mediadores interculturales, animadores de una comunidad educativa intercultural” (Eguskiza et al., 2021, p. 5), capaces de gestionar la heterogeneidad existente en las aulas y creadores de experiencias de aprendizaje significativo.

Este es un aspecto a tener en cuenta especialmente en contextos de aprendizaje de un nuevo idioma en los que se debe impulsar, tanto la comunicación funcional como la interacción social, que impulsarán la competencia comunicativa (Richards y Rodgers, 1998). Es así como Littlewood (1998) afirma que

El comunicador más eficaz en una lengua extranjera no es siempre la persona que mejor maneja las estructuras. Con frecuencia es la persona que tiene mayor habilidad en una situación comunicativa en la que se incluye tanto a sí misma como a su oyente [...] Igual que en el caso de la comprensión, el estudiante necesita entonces adquirir no sólo un repertorio de elementos lingüísticos sino también un repertorio de estrategias para usarlas en situaciones concretas (p. 4)

Si bien hay que reconocer que esta cita data ya de un cuarto de siglo, no por eso es menos acertada. A la hora de dominar un idioma, no es solo importante tener un amplio conocimiento del vocabulario, la gramática, etc. Puede llegar a ser igualmente significativo ese control y ser especialmente sensible a la situación en la que uno se encuentra y la situación en la que la otra persona se encuentra, especialmente si el oyente pertenece a otra cultura. En otras palabras, se deben conocer los elementos que conforman un idioma, pero, de la misma manera, es fundamental conocer las idiosincrasias culturales del mismo, para saber cómo expresarse en cada momento, tal y como se ha señalado en relación con la *Comunicación Intercultural*.

Cabe destacar a este mismo respecto que el Consejo de Europa desarrolló el conocido como *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (M.C.R.E.L.) para establecer un modelo común en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, junto con orientaciones tanto curriculares como para la creación de materiales, exámenes o el diseño de criterios de evaluación. En dicho *Marco* se expone que una persona cuando estudia un nuevo idioma, esta pasa a ser plurilingüe y desarrolla su interculturalidad. De esta manera, la persona va ampliando sus competencias cultural y lingüística en relación con cada lengua partiendo de los conocimientos que va adquiriendo sobre cada una de ellas, lo cual a su vez ayuda a crear “una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales” (Ruiz Gama y Naranjo Cetina, 2017, p. 32). Esto llevará al

enriquecimiento de la personalidad del sujeto y mejorará su capacidad de aprendizaje de idiomas y le predispondrá a nuevas vivencias culturales (Consejo de Europa, 2002).

Partiendo de dicho *Marco*, cabe destacar la actuación del Instituto Cervantes, el cual, en su esfuerzo por el extender el aprendizaje del español elaboró un Plan Curricular en el cual, entre sus objetivos generales, se hace referencia a tres grandes dimensiones a las que hay que prestar atención durante este periodo de aprendizaje, independientemente del nivel de competencia que se quiera alcanzar. Dichas dimensiones son las siguientes (Instituto Cervantes, 2013). Por una parte, estaría la dimensión del aprendiz como *agente social*, que debe conocer el idioma como medio para interactuar en diversas situaciones sociales. La segunda de las dimensiones sería el aprendiz como *ser autónomo*, de manera que paulatinamente se va convirtiendo en el principal responsable de su propio aprendizaje, con la suficiente autonomía para poder continuar el proceso que puede llegar a alargarse durante toda la vida. Por último, cabe destacarse la tercera dimensión, el aprendiz como *hablante intercultural*, a través de la cual que le intenta capacitar para que reconozca los elementos importantes de la nueva cultura a la que accede a través del nuevo idioma (en este caso el español). Así, el aprendiz va creando nexos entre la cultural de origen y la propia de los países hispanohablantes, teniendo en cuenta las idiosincrasias de cada país.

Sin embargo, no siempre ha sido esta la perspectiva en la que se han basado los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje de nuevos idiomas. El enfoque tradicional se centraba en el contenido lingüístico, dejando totalmente de lado a los elementos sociales y culturales que pueden llegar a afectar a la comunicación en ese nuevo idioma y que puede llegar a afectar a la *Competencia Comunicativa Intercultural* y a la *Sensibilidad Intercultural*. Es decir, en el enfoque tradicional el aprendizaje del nuevo idioma tiene lugar aislándolo de los contextos en los que se utiliza. Por lo tanto, en este enfoque, “se olvida en estos casos que el éxito comunicativo debería estar encuadrado o situado en una situación real” (Jeon, 2018, p. 18).

Por otro lado, en las últimas dos décadas, en los procesos de enseñanza de nuevos idiomas se empieza a hacer referencia a conceptos como *Competencia Comunicativa Intercultural* o Dimensión Cultural como parte de los objetivos a alcanzar en dicha evolución (Paricio Tato, 2014). De esta manera en estos procedimientos se reconoce el importante papel que desempeña la cultura en el aprendizaje de una nueva lengua. Por lo tanto, será fundamental que los docentes que intervengan en estos procesos cuenten ya con estas nuevas competencias, habilidades, aptitudes y conocimientos o, cuanto menos, sean capaces de desarrollarlas (Jeon, 2018).

Así, de acuerdo con lo expuesto en este apartado, se puede llegar a la conclusión de que en el aprendizaje de un segundo idioma, se están enseñando simultáneamente aspectos de la cultura a

la que pertenece dicho idioma. En otras palabras, a la vez de estar ampliando la competencia lingüística del individuo como un todo, se está desarrollando la *Competencia Comunicativa* aplicada en entornos interculturales – la *Competencia Comunicativa Intercultural* – en general y la *Sensibilidad Intercultural* en particular. Cuando se está aprendiendo un nuevo idioma, se está abriendo a una nueva cultura y se está preparando para saber desenvolverse en nuevas situaciones interculturales.

Además, su importancia se refleja en diferentes estudios e investigaciones, tal como se podrá constatar en posteriores páginas, en las que se expondrán las investigaciones sobre *Sensibilidad Intercultural* más destacables.

A continuación, y para finalizar el presente capítulo se expondrán algunas de las investigaciones, estudios y experiencias más importantes en relación con la *Competencia Comunicativa Intercultural* y la *Sensibilidad Intercultural*

4.5. Investigaciones Relaciones Con La Competencia Comunicativa Intercultural Y La Sensibilidad Intercultural

A lo largo del presente apartado se expondrán distintos tipos de estudios, investigaciones y experiencias relacionadas con la *Sensibilidad Intercultural* y la *Competencia Comunicativa Intercultural* al formar la primera parte de la segunda, más concretamente la dimensión afectiva de la Competencia Comunicativa.

Antes de exponer algunas de las investigaciones más reseñables debe destacarse que los estudios que se han realizado tanto sobre la *Competencia Comunicativa Intercultural* como la *Sensibilidad Intercultural* han sido, no sólo de corte práctico, con investigaciones de campo como las desarrolladas por Vilà Baños o Mirete y Maquilón en España, sino, también, de corte más teórico, en las que el foco de atención se ha centrado en la revisión documental y la exposición de los conceptos y componentes más importantes vinculados con el estado de la cuestión.

A continuación, se analizan diferentes investigaciones y experiencias comenzando por la *Competencia Comunicativa Intercultural* y, posteriormente, la *Sensibilidad Intercultural*.

4.5.1. Investigaciones En Competencia Comunicativa Intercultural

Una de las investigaciones más importantes, o incluso la más importante, sobre la *Competencia Comunicativa Intercultural* es la síntesis realizada por Chen y Starosta (1996). En dicha síntesis ambos investigadores dividieron la *Competencia Comunicativa Intercultural* en las tres dimensiones anteriormente señaladas. A raíz de sus estudios, años más tarde, Chen y Starosta

(2000) llegaron a crear la Escala de *Sensibilidad Intercultural*, que conforma la base sobre la que posteriormente Vilà Baños ha realizado progresivas modificaciones para elaborar un instrumento completo y válido.

Si bien, algunos autores como Fritz et al. (2005), afirman que a través de sus estudios no se han podido llegar a verificar la estructura de cinco factores establecida por la Escala de Chen y Starosta (2000). Aunque estos mismos autores reconocen las diferencias entre las características de la muestra de ambas investigaciones como son el número de participantes, las características de las personas, el lugar de procedencia, etc. Reconociendo que aspectos como estos pueden llegar a influir en los resultados ya que, tal y como señalan Bentler y Chou (1987) “los parámetros estimados y el comportamiento modelo son con frecuencia directamente influidos por el tamaño de la muestra” (citado en Fritz et al., 2005, p. 13).

Si se centra la atención en la *Comunicación Intercultural* y la *Competencia Comunicativa Intercultural*, no se puede obviar en ningún momento la importancia de una figura como Bennett, quien en sus numerosas investigaciones presenta una perspectiva más centrada en las diferencias existentes como consecuencia de la diversidad cultural y la importancia de los componentes cognitivo, afectivo y conductual a la hora de responder a dicha diversidad. En estas investigaciones, Bennett (1986) pone de manifiesto el hecho de que al no ser la *Sensibilidad Intercultural* una competencia que se desarrolle naturalmente en la persona en ninguna cultura, su progreso requiere nuevas actitudes y una nueva conciencia. Fue así como fue creando el **Modelo De Desarrollo de *Sensibilidad Intercultural* (DMIS)**, al que ya se ha hecho referencia anteriormente. Los modelos de desarrollo se basan en “un concepto organizador, el cual debe ser interiorizado para que el desarrollo en sí pueda tener lugar” (Bennett, 1986, p. 2). Como también ya se ha señalado anteriormente, en el **DMIS** el concepto base es el de la *diferencia*, la manera en la que las distintas culturas mantienen sus costumbres, creencias, etc. De esta manera, Bennett, a través de su **Modelo**, va exponiendo la manera en la que cada persona vive subjetivamente esa diferencia como consecuencia de la cultura, los distintos estadios por los que va pasando, así como diversas tácticas de formación para ir progresando en dicha vivencia. Partiendo de que en el apartado 4.1.1. ya se han explicado las fases que conforman el **DMIS** – Negación, Defensa, Minimización, aceptación, adaptación e integración –, se exponen a continuación algunas de las estrategias que aparecen en las investigaciones de Bennett (1986, 1996) para progresar en dichas fases.

En el caso de las estrategias para evolucionar más allá de la Negación, se centran fundamentalmente en actividades de concienciación cultural. Así, el principal objetivo será conseguir ir adquiriendo una mayor diferenciación cultural para ir de unas categorías más generales a otras cada vez más específicas (Bennett, 1986). Es decir, en este caso, la finalidad no está tan

directamente relacionada con la *Competencia Comunicativa Intercultural*, sino con un elemento más sencillo: el reconocimiento de un nivel más profundo de diferencias culturales.

A través de sus distintas investigaciones, Bennett (1986) va señalando distintas técnicas a utilizar para progresar dentro cada uno de los estadios marcados y, además, de cada uno de ellos al siguiente. Por ejemplo, mediante sus investigaciones, Bennett vio como, para progresar en el estadio de Defensa, una de las técnicas sería, por ejemplo, los debates para poder valorar no solo los aspectos positivos de la propia cultura, sino también la de culturas diferentes, pero sin caer en la calificación de unas culturas como buenas y otras como malas. Lo que se pretende es la valoración de las diferencias y considerar estas como positivas siendo a la vez conscientes de las similitudes entre las culturas.

En la siguiente fase, de acuerdo con Bennett, el paso a la posterior supondrá la concienciación de las diferencias más sutiles. “La conciencia de estas diferencias debe demostrar que tiene un significado práctico definido para la *Comunicación Intercultural*” (Bennett, 1986, p. 13). Asimismo, resulta de gran utilidad contar con personas de referencia de otras culturas como “representantes”. Dichos representantes deben ser seleccionados, es decir no seleccionados al azar para asegurarnos de no caer en ideas preconcebidas sobre las culturas que están representando.

Cabe destacarse que, si bien esta investigación de Bennett está centrada en los estadios del **Modelo De Desarrollo de *Sensibilidad Intercultural***, se ha querido incluir en el apartado de dedicado a las investigaciones de *Competencia Comunicativa Intercultural* ya que a través de las estrategias señaladas por Bennett en su investigación se trabajan, no solo aspectos directamente relacionados con la *Sensibilidad Intercultural*, sino también con el constructo al que pertenece, la *Competencia Comunicativa Intercultural*, como nuevos conocimientos, estructuras cognitivas o conductas y comportamientos.

Otra investigación que se quiere señalar en relación con la *Competencia Comunicativa Intercultural* fue la llevada a cabo por Kim (2004), quien desarrolló un programa piloto aplicado a profesores de universidad y sus estudiantes en relación con un programa de formación para ayudar en el desarrollo de esta Competencia en entornos de Educación Superior. Esta investigación tuvo lugar en la Universidad de Hawái, más concretamente en Manoa. La muestra estuvo formada por 25 maestros y 247 de sus estudiantes, con participación de carácter voluntario para ambos grupos. Cabe destacarse que la localización de dicha investigación se consideró muy acertada debido a la “presencia de una población estudiantil diversa y la importancia que se le da a la diversidad desde la propia institución” (Kim, 2004, p. 39). En dicha investigación se plantearon tres cuestiones fundamentales a las que contestar. La primera de ellas se centraba en intentar averiguar hasta qué

punto la *Competencia Comunicativa Intercultural* – y sus componentes - formaba parte de la comunicación de los profesores con distintas poblaciones estudiantiles. La segunda de las cuestiones se centraba en la relación entre la formación recibida sobre aspectos generales de la *Competencia Comunicativa Intercultural* y dimensiones específicas de *Sensibilidad Intercultural* y la Habilidad Intercultural. Por último, la tercera pregunta de investigación focalizaba su atención entre experiencias informales importantes para la *Competencia Comunicativa Intercultural* general de los docentes y sus dimensiones específicas – Sensibilidad, Habilidad y Conciencia Interculturales.

En cuanto a los materiales de evaluación cabe destacar que los docentes recibieron un cuestionario dividido en tres partes fundamentales (Kim, 2004). La primera está relacionada con la formación y/o experiencias multiculturales; la segunda se centra en la *Competencia Comunicativa Intercultural*; por último, el tercer bloque del cuestionario está formado por preguntas relacionadas con información general y demográfica. Por otra parte, los cuestionarios dirigidos a los estudiantes se centran única y exclusivamente en la *Competencia Comunicativa Intercultural*. En cuanto a los resultados cabe destacar los siguientes aspectos: en relación con la primera pregunta de investigación, tanto estudiantes como docentes señalaban que estos últimos mostraban un nivel medio de *Competencia Comunicativa Intercultural* dentro de su Competencia Comunicativa general. Sí que resulta reseñable destacar que los docentes afirmaban contar con mayores niveles de *Competencia Comunicativa Intercultural*, y *Sensibilidad Intercultural* que lo que parecían detectar sus estudiantes. En cuanto a la segunda pregunta de investigación, los docentes señalaban que, desde su punto de vista, había una relación moderada o fuertemente positiva entre la formación formal recibida y la percepción de los estudiantes de la *Competencia Comunicativa Intercultural*, así como de su Habilidad Intercultural y *Sensibilidad Intercultural* de sus maestros. Por otra parte, no parecía haber una relación significativa entre la formación y la impresión de los propios docentes sobre su *Competencia Comunicativa Intercultural* o de su Habilidad Intercultural y *Sensibilidad Intercultural*. Por último, en relación con la tercera pregunta de investigación, se encontró relación entre la visión que los docentes tenían de sus experiencias informales y su *Competencia Comunicativa Intercultural*, así como sus constructos. Se obtuvieron unos resultados muy similares al comparar estos mismos elementos con la visión de los estudiantes.

Por último cabe destacarse la investigación realizada por Zárata Aliaga et al. (2020), en la que pretendían establecer/demostrar la relación entre la *Competencia Comunicativa Intercultural*, sus constructos y el rendimiento académico en el estudio de lenguas extranjeras. Esta investigación de corte cuantitativo y no experimental se desarrolló aplicando el método descriptivo con un diseño correlacional. La muestra de esta investigación está formada por 280 “estudiantes de las

especialidades de inglés, francés, italiano y español como lengua extranjera” ((Zárate Aliaga et al., 2020, p. 5) en la Universidad Nacional de Educación *Enrique Guzmán y Valle* en Lima, Perú.

En relación con los instrumentos utilizados, por una parte, en cuanto al rendimiento académico se tomaron como referencias las Actas de Notas de la especialidad den Lenguas Extranjeras; mientras que en relación con la *Competencia Comunicativa Intercultural* se utilizó un cuestionario de escala tipo Likert. Cabe destacar que la Hipótesis general de este estudio es la existencia de una relación significativa entre la *Competencia Comunicativa Intercultural* y el rendimiento académico y las tres específicas parten de la misma premisa, pero, en esto caso, relacionando cada uno de los constructos de esta competencia con el rendimiento académico.

De acuerdo con el tratamiento estadístico de los datos, se pudo observar una correlación significativa positiva, aunque débil, entre la *Competencia Comunicativa Intercultural* y el rendimiento académico de los encuestados. En el caso de los constructos cognitivo, comportamental y afectivo de esta Competencia, los resultados son muy similares, obteniendo una relación significativa entre cada uno de estos elementos y el rendimiento académico del grupo de los estudiantes encuestados.

4.5.2. Investigaciones Y Experiencias En Sensibilidad Intercultural

En nuestro país las investigaciones realizadas en relación con la *Sensibilidad Intercultural* no han sido muy abundantes a pesar de la creciente diversidad presente en las aulas españolas y el interés de las instituciones educativas y los profesores por estar mejor preparados para responder a la variedad de necesidades que pueden presentar (Sanhuesa Henríquez & Cardona Moltó, 2009). A día de hoy, si bien siguen teniendo lugar algunas, en España el foco de las investigaciones está más centrados en los roles de género (en relación con la *Sensibilidad Intercultural*), mientras que en numerosos países de América Latina la atención de las investigaciones de este corte reside específicamente en la *Sensibilidad Intercultural*.

Centrando la atención en España, como ya se ha señalado antes, se debe hacer especial hincapié en el rol de Ruth Vilà Baños en relación a las investigaciones realizadas sobre la *Sensibilidad Intercultural* y la *Competencia Comunicativa Intercultural*. A este respecto, debe destacarse como esta investigadora llevó a cabo un primer estudio en el que realizó una adaptación de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta (2000) en 2003. Dicho estudio contó con la participación de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, en el cual obtuvo como resultado una estructura factorial de cinco componentes: Implicación en la interacción; Respeto por las diferencias culturales; Confianza en la interacción; Grado de disfrute de la interacción y Atención en la Interacción.

Tres años más tarde, en 2006, el interés de esta investigadora por la temática le llevó a realizar otro estudio en el que contó con una muestra de 638 estudiantes de la misma etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria), todos escolarizados en siete centros educativos pertenecientes a la misma comarca, El Baix Llobregat en Barcelona. En este caso el foco de la investigación fue la *Sensibilidad Intercultural* y, el desarrollo de la *Competencia Comunicativa Intercultural*. Durante dicha investigación se encontraron diferencias de género en los resultados, ya que las chicas presentaban mayor nivel de *Sensibilidad Intercultural* que los chicos. Por el contrario, no se apreciaban incidencias significativas a la hora de evaluar la *Sensibilidad Intercultural* en función de la edad o el curso académico de los estudiantes encuestados. Asimismo, se quiere señalar los resultados que se obtuvieron en función del lugar de nacimiento y de los años de residencia en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Específicamente, en relación con los resultados obtenidos en función del lugar de nacimiento, debe destacarse que aquellos estudiantes nacidos fuera de la comunidad autónoma mostraban niveles superiores de *Sensibilidad Intercultural*, al igual que con el colectivo estudiantil nacido en el extranjero. Sin embargo, no se observaban diferencias significativas entre el alumnado autóctono y el procedente de otras provincias españolas. Además, aquellos estudiantes cuyos progenitores habían nacido en otros países mostraban ser sensibles interculturalmente. A su vez, se pudo observar que a medida que disminuía el número de años de residencia en Cataluña, el grado de *Sensibilidad Intercultural* aumentaba.

De la misma manera, debe destacarse como, de entre los factores descubiertos durante el análisis factorial de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* (a los que ya se ha hecho referencia en páginas anteriores) se pudo observar que el alumnado del Baix Llobregat obtuvo puntuaciones superiores en los factores de respeto a las diferencias culturales y el disfrute de la interacción, mientras que dichas puntuaciones eran menores en la implicación en la interacción, la atención y la confianza durante el proceso de *Comunicación Intercultural*.

Un año más tarde, Vilà Baños (2007) publicó una propuesta de intervención didáctica a aplicar con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria cuyo objetivo fundamental era “desarrollar capacidades de las y los adolescentes para comunicarse con personas de distintos referentes culturales” (p. 15). Dicho programa se divide en tres bloques de contenidos, correspondientes con los tres tipos de habilidades implicadas en la *Comunicación Intercultural*. Dichas habilidades hacen referencia (como ya se ha señalado a lo largo de todo el presente capítulo) a los conocimientos, el comportamiento y la *Sensibilidad Intercultural*.

En relación con la investigación que conformó su Tesis Doctoral, quiere destacarse que Vilà Baños publicó en 2010 un artículo en el que se expusieron de manera más resumida los resultados obtenidos sobre la *Competencia Comunicativa Intercultural* por lo que hay que tener en cuenta

que la muestra de estudio es la misma y la herramienta de evaluación usada fue fundamentalmente el Test de *Competencia Comunicativa Intercultural*. En dicho artículo se centró la atención en la unión existente entre esta competencia y la competencia lingüística. A este respecto, cabe destacar que la mayoría de los estudiantes (75%) afirmaron utilizar siempre el castellano como lengua vehicular tanto con su familia como con sus amigos, mientras que un poco más de la mitad (53,9%) señalaron que no usaban nunca el catalán con sus amistades. Por otra parte, el 75% del alumnado decía no usar nunca o pocas veces el inglés. Continuando con este estudio, es importante incidir en las carencias expuestas a lo largo del mismo, especialmente en los ámbitos cognitivo y comportamental. Así, a través de los resultados se pudo comprobar que en general demostraban una mayor ignorancia ante situaciones en las que se pudieran producir conflictos interculturales. Afortunadamente, no presentaban una resistencia activa ante la *Comunicación Intercultural* o una actitud excesivamente etnocéntrica. Al igual que con los resultados sobre la *Sensibilidad Intercultural*, no se apreciaban diferencias significativas en los niveles de la *Competencia Comunicativa Intercultural* por razón de edad o curso académico. De la misma manera, el sexo continúa siendo la variable en base a la cual aparecen diferencias significativas en los resultados, mostrando, una vez más, las chicas mayores niveles que los chicos. Sin embargo, sí que existen aspectos en los que ambos grupos muestran resultados y patrones similares. Este es el caso de aspectos como el respeto hacia las diferencias culturales como elementos más desarrollados, y la atención a la interacción y la confianza ante la interacción cultural como aquellos que aparecen menos desarrollados, siempre con una ligera superioridad femenina.

Otra figura de importancia en España en relación con estudios relacionados con la *Sensibilidad Intercultural* (y a quien ya se ha citado anteriormente) es Aguaded, quien en el 2006 realizó un estudio con el fin de identificar las necesidades y aspectos más destacables en el desarrollo de la *Sensibilidad Intercultural* en las generaciones más jóvenes del país. Más específicamente, se centró en el alumnado del primer ciclo de E.S.O. y en el que terminaron participando más de 600 estudiantes entre extranjeros y autóctonos en la provincia andaluza de Huelva. A lo largo del proceso de evaluación y valoración llevado a cabo, se pudo señalar la existencia de diferencias entre el alumnado que siempre había vivido en la Comunidad Autónoma de Andalucía en comparación con aquel con un *background* cultural diferente. Así, los estudiantes nativos mostraban menor *Sensibilidad Intercultural* que aquellos que habían vivido procesos de migración. De la misma manera, también cabe destacar que los estudiantes encuestados, en términos generales parecían disfrutar con las relaciones interculturales, situación que, tal y como se ha señalado en páginas anteriores, es fundamental para el correcto desarrollo de la *Sensibilidad Intercultural*. En este mismo estudio también se observaron diferencias significativas en los niveles de este componente de la

personalidad en función del género del alumnado ya que, también aquí las chicas demostraban tener mayor *Sensibilidad Intercultural* que los chicos. Asimismo, también se reveló un aspecto importante en cuanto a la percepción del alumnado sobre su competencia lingüística, ya que cuanto mejor fuera la percepción de su competencia lingüística (en distintos idiomas), mayores niveles de *Sensibilidad Intercultural* mostraban. Lo mismo ocurría en aquellos estudiantes que presentaban mayor número de amistades procedentes de otras culturas.

A principios de la segunda década del S. XXI es importante señalar el estudio realizado para conocer la *Sensibilidad Intercultural* del cuerpo estudiantil de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en la provincia de Alicante. Así, Sanhueza Henríquez (2010) (Sanhueza Henríquez, Cardona Moltó, et al., 2012;) contó con una muestra de casi 400 estudiantes (concretamente 389) entre los que se evaluó posibles diferencias en función de etnicidad, género y edad partiendo una vez más de una adaptación de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta. Durante esos años ya se había observado que Alicante era la provincia de la Comunidad Valenciana con mayor porcentaje de estudiantes extranjeros. En concreto en esta investigación se seleccionaron centros educativos de distintas comarcas alicantinas principalmente “por su disponibilidad y alto grado de diversidad étnica y cultural” (p. 6). Entre el alumnado el 61% encuestado afirmaba que su país de origen era España, mientras que el 39% era extranjero. En los resultados de este estudio, se pudo observar como las chicas mostraban actitudes contradictorias en relación con las diferencias culturales ya que, mientras que, por una parte, exponían una opinión de superioridad cultural frente al resto de culturas, por otra parte, sí que expresaban respeto por el comportamiento de sus compañeros procedentes de otras culturas, tratando de ser agradables con ellos. Por otro lado, los chicos se mostraban más reticentes a trabajar con compañeros culturalmente diferentes en comparación con las chicas. También se observaron diferencias en función de la etapa educativa cursada en el momento: los estudiantes de los dos últimos cursos de Educación Primaria presentan una actitud más favorable ante la diversidad cultural que sus compañeros de Educación Secundaria Obligatoria.

Ese mismo año presentan una investigación Vázquez Aguado et al. (2012), en la que intentaron mostrar cuál era la situación de los jóvenes andaluces autóctonos en cuanto a sus niveles de *Sensibilidad Intercultural*. Para ello contaron con una muestra de 415 residentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En la investigación del 2012 presentaron los resultados relacionados con la población más joven, mientras que dos años más tarde (2014) expusieron los resultados generales de toda la población encuestada, tal y como se expondrá en páginas posteriores. En la investigación que se presenta en estas líneas la edad de la muestra oscilaba entre los 18 y los 30 años y estaba formada por 102 personas - de las 415 de la muestra general -. El 48% de esta muestra eran mujeres

y el 52% varones. El instrumento de evaluación estaba dividido entre tres partes claramente diferenciadas: la primera recopilaba la información de carácter sociodemográfico; la segunda parte constaba de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta. Por último, en la tercera parte se agregó una versión traducida del cuestionario de Deseabilidad Social de Marlow y Crowe. En cuanto a los resultados obtenidos de la aplicación de dichos cuestionarios cabe destacar lo siguiente: en cuanto a puntuaciones totales, se observó que la población encuestada obtenía puntuaciones medias y elevadas. Por otra parte, en cuanto a diferencias en función de las variables sociodemográficas seleccionadas cabe reseñar que la población entre 25 y 30 años mostraba niveles de *Sensibilidad Intercultural* superiores a los alcanzados por los encuestados entre 18 y 24 años. Resulta llamativo que aquellas personas cobrando el subsidio de desempleo, junto con las que se encontraban cursando estudios son quienes obtenían mayores niveles de *Sensibilidad Intercultural*. Cabe reseñar que, en esta investigación mantener algún tipo de relación con personas extranjeras no demostró ser una variable en base a la cual cambiaran significativamente los datos.

Otra investigación de gran interés en relación con la *Sensibilidad Intercultural*, fue la llevada a cabo por Martínez Pereira et al. (2013), con el objetivo principal de evaluar los niveles de dicha dimensión de la *Competencia Comunicativa Intercultural* en docentes de Educación Infantil y Primaria en Murcia. Para ello se aplicó el Inventario de Consciencia de la Diversidad Cultural (CDAI) de Henry (1986) a 100 profesores, partiendo de una investigación de carácter cuantitativo no experimental, de corte descriptivo (Martínez Pereira et al., 2013, p. 4). Dicho inventario, a modo de resumen, cabe decir que está formado por 28 ítems en escala Tipo Likert – de 1 a 5 – y en la que se distinguen cinco dimensiones: a) percepción cultural general; b) percepción de la familia culturalmente distinta; c) Percepción de la *Comunicación Intercultural*; d) evaluación del alumno intercultural; e) actitudes que fomenten un ambiente multi/intercultural en base a métodos de la misma naturaleza. En relación con los resultados, estos son presentados en relación con dichas dimensiones. Algunos de los más notables de las tres primeras son los siguientes: En cuanto a la percepción cultural general el 51% de los encuestados reconocían las diferencias culturales existentes pero no les daba importante, a la vez el 34% de la muestra mostraba una predisposición a trabajar con estudiantes de la propia cultura; y el 39% consideraba que los progenitores de los estudiantes extranjeros no mostraban interés en que sus hijos asimilaran la cultura española. En relación con la dimensión centrada en la percepción de los docentes sobre la familia culturalmente distinta, resulta llamativo que más de la mitad de los profesores sentían frustración en las reuniones con los padres de sus alumnos inmigrantes como consecuencia del supuesto desinterés que presentaban hacia los estudios de sus hijos. En cuanto a la dimensión de la *Comunicación Intercultural* cabe decir que la mayoría de los docentes no se mostraba incómoda ante estudiantes cuya lengua

materna no era el español, y el 39% consideraba opinaban que la enseñanza del castellano como segundo idioma era una alternativa adecuada. En cuanto a diferencias significativas en las respuestas, esta investigación no expuso diferencias notables por razón de sexo, mientras que la variable más influyente era la titularidad de centro. Así, se observó que, mientras que la percepción de las diferencias culturales entre estudiantes y docentes era mayor en los centros públicos, había una menor tolerancia a comentarios de corte racista negativo en los centros concertados.

También cabe destacar la investigación realizada por Mico-Cebrián y Cava, 2014 (Micó-Cebrián et al., 2019) en la que se buscaba valorar si con la muestra con la que se trabajó aparecían diferencias en los niveles de *Sensibilidad Intercultural* en función de las diferentes variables que también aparecían en otros estudios (género y etapa educativa en la que se encuentran los miembros de la muestra encuestada), entre ellos los señalados en páginas anteriores. De la misma manera también se quiso analizar las diferencias en otros aspectos como la empatía y el autoconcepto, ambos elementos que pueden llegar a afectar en la *Sensibilidad Intercultural*. Para alcanzar dichos objetivos se aplicó la Escala de *Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta a 473 estudiantes del tercer y último ciclo de Educación Primaria en ocho centros educativos distintos de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, entre los cuales había tanto centros de titularidad pública como de titularidad concertada. Entre los resultados esta investigación, deben destacarse como se observaban diferencias significativas en los niveles de *Sensibilidad Intercultural* en función del género, presentando las chicas mayor sensibilidad que los chicos, al igual que en anteriores estudios. Igualmente, se observaron diferencias de género en cuanto a la empatía emocional y autoconcepto académico en el que las chicas obtenían resultados superiores, mientras que los chicos presentaban mayor autoconcepto social, emocional y físico. Por último, en relación con esta misma investigación debe destacarse la valoración de la existencia de una relación entre *Sensibilidad Intercultural* y la satisfacción con la vida, variable que no se ha observado en otros estudios anteriores similares. Así, se pudo valorar que aquellos estudiantes que demostraban ser sensibles desde el punto de vista intercultural estaban más satisfechos con sus vidas.

A continuación, cabe destacarse también otro estudios sobre los niveles de *Sensibilidad Intercultural* realizados el mismo año por Fernández Borrero y Vázquez Aguado (2014) en la Comunidad Autónoma de Andalucía, relacionada con la investigación presentada dos años antes por los mismos investigadores en relación con la población joven autóctona. Más concretamente esta muestra estaba formada por 415 personas nacidas en la comunidad, con edades comprendidas entre 18 y 64 años y en el que el 49,4% eran mujeres y el 50,6% varones. Debe señalarse que estamos hablando de un estudio en el que se llevó a cabo la selección de la muestra de manera aleatoria en cuanto a las localidades y el número de cuestionarios a conseguir de cada una. Por otra

parte, se definieron los “valores de intervalos poblacionales en cada provincia y tamaño de población (...). La investigación que se desarrolló fue de base cuantitativo con diseño no-experimental descriptivo. Como resultado, se obtuvo una relación de 63 localidades donde desarrollar el trabajo de campo” (p. 10). Así se consiguió contar con una muestra representativa. Asimismo, resulta importante señalar que ya en las características de la muestra, se encuentran diferencias significativas con los estudios presentados hasta ahora. La segunda consecuencia de la primera. La primera de dichas diferencias significativas es la amplitud en relación con la variable edad ya que, hasta el momento, todos los estudios e investigaciones expuestos en el presente apartado se centraban a niños y niñas de entre 10 a 16 años. Como consecuencia precisamente de esto también debe recalarse que en este estudio se da a conocer la *Sensibilidad Intercultural* de un grupo de población más amplio que no se centra única y exclusivamente en estudiantes jóvenes. La herramienta de evaluación fue la misma que en el resto de las investigaciones anteriores, la Escala de *Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta adaptada por Vilà Baños. En relación con los resultados caben destacar los siguientes. El primero de ellos es que, al igual que en otros estudios e investigaciones señalados con anterioridad, las mujeres son las que mayoritariamente alcanzan resultados más altos en *Sensibilidad Intercultural*. Otra de las variables que se tuvo en cuenta a la hora de valorar las diferencias en los resultados fue el nivel de estudios, en relación con la cual debe destacarse que “más de la mitad de las personas sin estudios muestran niveles bajos” (p. 14) de *Sensibilidad Intercultural*, mientras que en el caso de las personas con estudios de nivel superior dicho porcentaje se reduce al 26,6%, el más bajo de todos. Por último, también merece señalarse que, de la muestra con la que se trabajó en esta investigación, otras de las variables que se tuvo en cuenta a la hora de valorar los resultados fue la relación con personas extranjeras. A este respecto, de acuerdo con las respuestas dadas a la Escala, de aquellas personas que no tienen relación con este colectivo, 48,5% se encontraban en los niveles más bajos de *Sensibilidad Intercultural*. De la misma manera resaltar que, en una escala de 1 a 5, en términos globales, la puntuación media de la población andaluza fue de 3,88, por lo que se puede afirmar que, en general, presentan una *Sensibilidad Intercultural* elevada.

La siguiente investigación que se quiere exponer es la realizada por Morales Mendoza et al. (2017) en Chile con el objetivo de evaluar los niveles de *Sensibilidad Intercultural* de docentes que trabajan en aulas con diversidad cultural y valorar sus diferencias en función de variables como género, edad, nivel de formación o experiencia intercultural. El corte de la investigación fue cuantitativo, con diseño no experimental y descriptivo. Para ello también se utilizó la Escala de *Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta con una muestra formada por 50 profesores, en su mayoría de Educación Primaria, de 5 centros educativos. Más del 90% de la muestra afirmó tener

experiencia con alumnado inmigrante de más de 5 años, y con edades entre los 26 y los 55 años. El 70% de la muestra estaba formada por mujeres y el resto hombres y toda ella con nacionalidad chilena. Llama poderosamente la atención que casi 9 de cada 10 encuestados (concretamente el 88%) afirmó que carecía de capacitación en el área de *Educación Intercultural*. En relación con los resultados obtenidos deben destacarse aspectos como el hecho de que, en esta investigación, son los profesores hombres “quienes tienen una actitud más observadora cuando se relacionan con personas de culturas diferentes y están más alerta cuando establecen un acercamiento intercultural” (p. 6) o que son los profesores mayores de 50 años los que parecen mostrar mayor reticencia para aceptar las opiniones de personas procedentes de otros países. De la misma manera, cabe destacar que, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en las respuestas dadas a la herramienta de evaluación y con las dimensiones en las que se pueden agrupar los ítems (señalados en páginas anteriores), los docentes encuestados mostraron un nivel aceptable de *Sensibilidad Intercultural*, caracterizado por el respeto y la aceptación hacia las diferencias culturales. Sin embargo, aunque los docentes mostraban respeto, a la vez también se podía reconocer en sus respuestas una cierta “dificultad” para modificar el funcionamiento y las metodologías didácticas del aula para asegurar de que todos los estudiantes (incluyendo obviamente aquellos de origen extranjero) puedan desarrollar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, en esta investigación se demuestra la necesidad de un verdadero cambio de mentalidad que conlleve a su vez modificaciones en la práctica docente.

Por otra parte, también deben destacarse diversos estudios que se han realizado relacionando la *Sensibilidad Intercultural* en los contextos bilingües.

A este respecto cabe destacarse una investigación presentada en la Tesis Doctoral de Jeon (2018) en la Universidad Complutense de Madrid. A este respecto dos de sus objetivos principales fue valorar la *Sensibilidad Intercultural* del alumnado de la lengua coreana y, por otro lado, estudiar la relación entre las variables y la S.I. o la posible diferencia significativa entre ellas. Para alcanzar estos objetivos la metodología de esta investigación fue de base cuantitativo y de tipo descriptivo y correlacional. La muestra estaba formada por 105 estudiantes que estaban estudiando coreano en el momento de la recopilación de los datos o lo estudiaron anteriormente.

En lo que al instrumento de recogida de información cabe destacarse que es un cuestionario formado por dos grandes bloques. El primero de ellos contiene las preguntas para conocer la información relacionada con las características demográficas – edad, sexo, nivel de estudio, país de nacimiento, conocimiento de coreano y de otras lenguas extranjeras, situación laboral, etc -, así como preguntas sobre su proceso de aprendizaje del coreano – motivos por los que empezaron a estudiar dicho idioma, tiempo que lo llevan estudiando, etc. -. El segundo de los bloques está

formado por la Escala de *Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta (2000) y traducida y adaptada por Vilà Baños (2005). Es importante señalar que en esta investigación se han tenido en cuenta también sus dimensiones – Implicación en la interacción, Respeto por las diferencias culturales, Confianza en la interacción, Capacidad de disfrute y Atención en la interacción – a la hora de valorar la existencia de diferencias significativas en las respuestas dadas.

De acuerdo con el tratamiento estadístico de los datos recogidos de la Escala, se pudo observar que la muestra encuestada mostraba tener altos niveles de S.I. Igualmente, en términos más específicos, no existían diferencias significativas en las respuestas dadas por razón de sexo, ni en la *Sensibilidad Intercultural* en general, ni en ninguna de las dimensiones que se pueden distinguir. Por otra parte, sí que se distinguen diferencias significativas en las respuestas por razón de nivel de estudios en las dimensiones de Respeto por las diferencias culturales, Capacidad de disfrute e Implicación en la interacción, de manera que las personas con un nivel de estudios más alto – Doctorado -, demostraban tener los niveles más altos. Un resultado muy llamativo de esta investigación es como, la variable relacionada con la experiencia de vivir en el extranjero tiene una relación negativa con el grado de *Sensibilidad Intercultural* en la dimensión Implicación en la interacción. Es decir, para la muestra encuestada, “a medida que el alumnado tiene más experiencia de vivir en extranjero, desarrolla menor *Sensibilidad Intercultural*” (Jeon, 2018, p. 42). Igualmente debe señalarse que, aunque esta relación es significativa y es de carácter negativa, no es muy elevada y con las otras dimensiones no existe relación significativa. En cuanto a la nacionalidad, no existen diferencias significativas en las respuestas dadas por razón de esta variable, al igual que con la variable de tiempo de estudio que se lleva estudiando este idioma.

En resumen, puede destacarse que en esta investigación

se puede poner de relieve en los distintos contextos educativos la necesidad de incluir la enseñanza de lenguas extranjeras de países culturalmente distintos al propio para que las personas del grupo socialmente mayoritario puedan lograr un mayor desarrollo de sus competencias interculturales (Jeon, 2018, p. 45)

Otro estudio de gran importancia en relación fue la realizada por Santos-Sopena (2020), en el que pretende “analizar las diferentes formas de medición de la *Sensibilidad Intercultural* en contextos bilingües” (p. 2), más específicamente en dos proyectos Erasmus+. El primero de los proyectos es *CLIL Teaching and Inclusive Education: “Erasmus+ Project KA2 2016 – 1 – ES01 – KA201 – 025491 (2016 – 2018)”*. Los objetivos de este proyecto eran medir la *Sensibilidad Intercultural* inicial, impulsar otros elementos en contextos en el que se use una sola lengua, bilingües, o plurilingües y, por último, impulsar el desarrollo de la *Competencia Intercultural*. En este proyecto la herramienta que

se adaptó fue la Escala de *Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta para que fuera aplicable a estudiantes de entre 9 y 11 años en centros de España, Letonia, Italia y Reino Unido. Dicha modificación en esta herramienta de evaluación se lleva a cabo también con el principal objetivo de hacer especial hincapié, entre otros aspectos, en el respeto por las diferencias culturales de los *partners* del proyecto, la confianza en la interacción intercultural como elemento de la competencia comunicativa. Por otra parte, el otro proyecto Erasmus+ es el *Aula multicultural como espacio de lengua y cultura aplicada: “Ayudas a la innovación educativa a la mejora de la calidad de la enseñanza”*. A través de este programa se utilizan las asignaturas de inglés para fomentar la comunicación en una lengua extranjera. En el caso de este segundo programa la herramienta de evaluación estaba formada por 9 ítems en escala tipo Likert (1= totalmente en desacuerdo al 5= totalmente de acuerdo). A través de este cuestionario se pretende “perfilar la posible evolución de la *Sensibilidad Intercultural* en contextos globales y plurilingües” (p. 14). De acuerdo con este estudio se llega a la concienciación de la importancia del componente social y de mediación intercultural como elementos fundamentales en el desarrollo de la *Comunicación Intercultural*. Asimismo, se pone de manifiesto la significatividad de la pragmática comunicativa en general e intercultural en particular para una correcta interacción social en entornos plurilingües.

Por lo tanto, a través de estudios como este se demuestra, no solo la importancia de la metodología desde la que se enseñe una segunda o tercera lengua extranjera, sino también la perspectiva. Esta debe basarse en la interculturalidad y el progreso en competencia que impulsen la interacción y la valoración positiva entre personas procedentes de *backgrounds* culturales diferentes (Santos-Sopena, 2020).

Para finalizar quiere señalarse una investigación empírica cuyos resultados se han publicado en este mismo año. En ella, Eguskiza et al. (2021), a través de la Escala de *Sensibilidad Intercultural*, pretendían valorar cuáles eran los elementos en los que hacía falta poner más atención y trabajar más, desde la perspectiva de la sensibilización intercultural con jóvenes vascos bilingües. De esta manera, trataban de responder a preguntas como “¿Qué nivel de desarrollo de *Sensibilidad Intercultural* posee el alumnado joven bilingüe vasco de este estudio? ¿Qué dimensiones son las más y las menos desarrolladas (...)? ¿Influye en ello el género, el curso de escolarización y la lengua materna?” (p. 6) Para responder a estas preguntas se contó con una muestra formada por 410 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, de entre los cuales 223 eran alumnas y 187 alumnos. Durante este sondeo, y como ya se ha señalado en función de las preguntas que se pretenden responder, se tomó como variable de estudio la lengua materna. Así, dentro de la muestra, 299 estudiantes afirmaron que su lengua materna es el euskera, 88 el castellano y el resto (23 personas) otras lenguas, señaladas como de origen extranjero.

A lo largo de esta investigación también se valoró la correlación existente entre las dimensiones formadas por los ítems de la Escala. De esta manera, se pudo observar que, por ejemplo, a mayores sentimientos agradables ante estas situaciones, menor es la frustración. También se valoraron la significatividad de las variables seleccionadas en relación con dichas dimensiones. Así, se han encontrado diferencias significativas en tres de las dimensiones según alguna de las variables descriptoras. Las tres dimensiones eran la dimensión 1, relacionada con los sentimientos de frustración ante la interacción intercultural, la dimensión 3, centrada en las percepciones y comportamientos que expresan buenos niveles de *Sensibilidad Intercultural* y, por último, la dimensión 5, relacionada con la autoconfianza. De acuerdo con los interrogantes anteriormente expuestos, se ha podido comprobar que existen diferencias significativas en relación con la lengua materna en las tres dimensiones mencionadas. Por otra parte, en relación con la dimensión 1, se ha podido ver que existen diferencias significativas en los resultados en función del curso académico, y en la dimensión 5 la variable en base a la cual se han observado diferencias significativas ha sido el género. En otras palabras, las variables en base las cuales se ha hecho esta investigación son de importancia: la lengua materna, el género y el curso académico. Asimismo, a la hora de intentar identificar cuáles son los puntos sobre los que se debe trabajar más, estos fueron la confianza y la frustración desde la perspectiva de género. De esta manera, para ayudar a reducir la frustración y a desarrollar mejores niveles de *Sensibilidad Intercultural* “se debe trabajar y ofrecer orientaciones, planes y programas a nivel territorial para desarrollar la *Sensibilidad Intercultural* desde el punto de vista de género” (p. 14). Así, una vez más, se ha puesto de manifiesto “la necesidad inminente de prestar atención a la diversidad tanto cultural como lingüística, en busca de una educación inclusiva y por consiguiente de una sociedad incluyente” (p. 14).

Por último debe señalarse, que a pesar de la creciente importancia que ha ido ganando la *Competencia Intercultural* en las investigaciones realizadas en los últimos años, todavía son muy escasos los estudios realizados en España en relación con el nivel universitario, aunque sí van creciendo el número de estudios llevados a cabo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Osma López, Crespo Delgado, y Femoselle Esclapez, 2011).

Para finalizar y a modo de resumen de este último apartado, a continuación, se presenta una tabla con (Tabla 4.1.) todas las investigaciones que se han explicado en las anteriores páginas.

Tabla 4.1.a.

Resumen de las investigaciones sobre Sensibilidad Intercultural expuestas (1/5)

AÑO E INVESTIGADORES	TIPO DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PRINCIPALES RESULTADOS
2003 Ruth Vilà Baños	Metodología mixta	Detectar las necesidades de desarrollo de la <i>Competencia Comunicativa Intercultural</i> y sus componentes (afectivo, habilidad y comportamental)	638 estudiantes de E.S.O. de la comarca del Baix Llobregat	Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> de Chen y Starosta (2000)	Estructura factorial de cinco componentes de la Escala: <ul style="list-style-type: none"> • Implicación en la interacción. • Respeto por las diferencias culturales. • Confianza en la interacción. • Grado de disfrute de la interacción. • Atención en la Interacción.
2006 Eva María Aguaded Ramírez	Modelo de diagnóstico basado en la encuesta	Identificar las necesidades y aspectos más destacables en el desarrollo de la S.I.	Estudiantes de 1º ciclo de E.S.O. Huelva	Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> de Chen y Starosta (2000)	Estudiantes nativos presentan menos S.I. que los extranjeros. Chicas > S.I. que los chicos A mejor Comp. Lingüística mayores niveles de S.I. <ul style="list-style-type: none"> • Más amistades extranjeras, mayores niveles de S.I.
2006 Ruth Vilà Baños	Estudio exploratorio, descriptivo y de contraste	Analizar los niveles de S.I. Señalar qué aspectos necesitan más atención Destacar cuáles son las competencias más desarrolladas	Estudiantes de 1º ciclo de E.S.O. El Baix Llobregat (Barcelona)	Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> de Chen y Starosta (2000) Test de <i>Competencia Comunicativa Intercultural</i>	Diferencias significativas por razón de género (chicas con mayores niveles que chicos) Sin diferencias por razón de edad o curso. A menos años de residencia en Cataluña, más nivel de S.I. Ignorancia ante las situaciones en las que se pueden producir conflictos interculturales C.C.I. única variable con diferencias significativas: sexo

Tabla 4.1.b.

Resumen de las investigaciones sobre Sensibilidad Intercultural expuestas (2/5)

AÑO E INVESTIGADORES	TIPO DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PRINCIPALES RESULTADOS
2007 Ruth Vilà Baños	Propuesta de intervención didáctica	Desarrollar las competencias necesarias para la <i>Comunicación Intercultural</i>	Estudiantes de E.S.O.	Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> de Chen y Starosta (2000) Test de <i>Competencia Comunicativa Intercultural</i>	
2012 Susan Sanhueza Manrique, M. Cristina Cardona Moltó y Miguel Friz Carrillo	Investigación cuantitativa con diseño no-experimental descriptivo	Conocer la S.I. de alumnado de Primaria y E.S.O.	Estudiantes de Educación Primaria y E.S.O. Alicante	Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> de Chen y Starosta (2000)	Chicas con actitudes contradictorias ante las diferencias culturales. Chicos más reticentes a trabajar con compañeros extranjeros. Estudiantes de Primaria más abiertos a la diversidad cultural.
2012 Manuela A. Fernández Borrero y Octavio Vázquez Aguado	Investigación cuantitativa con diseño no-experimental descriptivo (investigación relacionada con la presentada en 2014)	Valorar las diferencias en la S.I. en función de género, estudios, etc.	Muestra de personas andaluzas residentes entre 18 y 30 años 102 personas.	Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> de Chen y Starosta (2000) Cuestionario de Deseabilidad Social de Marlowe y Crowe (1960) (M-C SDS)	Niveles medios - altos de S.I. Personas Entre 25 y 30 años con mayores niveles de S.I. Estudiantes o cobrando el subsidio con mayores niveles de S.I. Personas que se declaran de izquierdas con mayores niveles de S.I. Sin diferencias significativas por tener relación con personas extranjeras

Tabla 4. 1.c.

Resumen de las investigaciones sobre Sensibilidad Intercultural expuestas (3/5)

AÑO E INVESTIGADORES	TIPO DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PRINCIPALES RESULTADOS
2013 Claudia Albina Martínez Pereira, Javier J. Maquilón Sánchez, Ángela Cristina Alves Albino	Investigación de carácter cuantitativo no experimental, de corte descriptivo	Valorar las diferencias en las dimensiones de S.I. en función de género y titularidad de centro	100 profesores de Educación Infantil y Primaria Murcia	Inventario de Consciencia de la Diversidad Cultural (CDAI) de Henry (1986)	5 dimensiones: a) Percepción cultural general; b) Percepción de la familia culturalmente distinta; c) Percepción de la <i>Comunicación Intercultural</i> ; d) Evaluación del alumno intercultural; e) Actitudes que fomenten un ambiente multi/intercultural Sin diferencias significativas por razón de sexo Con diferencias significativa en 6 ítems por titularidad de centro
2014 Paula Mico-Cebrián y M^a Jesús Cava	Estudio transversal y de tipo correlacional	Valorar las diferencias en la S.I. en función de género, etapa educativa, etc. Valorar las diferencias en la S.I. en función de empatía y autoconcepto	Tercer ciclo de Educación Primaria Castilla- La Mancha	Adaptación de la Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> de Chen y Starosta (2000) Escala Básica de Empatía de Jolliffe y Farrington (2006) Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (1999) Escala de satisfacción con la vida de Diener, Emmons, Larsen, de Griffin (1985)	Chicas con mayores niveles de S.I. que chicos. Chicas con mayores niveles de empatía emocional y autoconcepto académico. Relación directa entre la S.I. y la satisfacción con la vida

Tabla 4.1.d.

Resumen de las investigaciones sobre Sensibilidad Intercultural expuestas (4/5)

AÑO E INVESTIGADORES	TIPO DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PRINCIPALES RESULTADOS
2014 Manuela A. Fernández Borrero y Octavio Vázquez Aguado	Investigación cuantitativa con diseño no-experimental descriptivo	Valorar las diferencias en la S.I. en función de género, estudios, etc.	Muestra representativa de personas entre 18 y 64 personas. Andalucía	Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> de Chen y Starosta (2000)	Mujeres con mayores niveles de S.I. que varones Personas con niveles más bajos de estudios presentan niveles inferiores de S.I. 48,5% de quienes no tienen relación con personas extranjeras presentan niveles más bajos de S.I. Puntuación media: 3,88. S.I. elevada
2017 Karla Morales Mendoza, Susán Sanhueza Henríquez, Miguel Friz Carrillo, Paula Riquelme Bravo	Investigación de enfoque cuantitativo con diseño no experimental, descriptivo	Evaluar los niveles de S.I.	Docentes de Educación Primaria en aulas con diversidad cultural Chile	Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> de Chen y Starosta (2000)	Más del 90% de la muestra con experiencia con alumnado inmigrante de más de 5 años. 90% con experiencia en el trabajo con el alumnado inmigrante Casi 90% afirma carecer de formación en la <i>Educación Intercultural</i> . Hombres con actitud más observadora. Mayores de 50 años con más reticencia para aceptar opiniones de personas extranjeras Nivel aceptable de S.I., especialmente en cuanto a respeto y aceptación ante las diferencias culturales Dificultades para modificar la metodología para que todos tengan éxito en su aprendizaje

Tabla 4. 1.e.

Resumen de las investigaciones sobre Sensibilidad Intercultural expuestas (5/5)

AÑO E INVESTIGADORES	TIPO DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PRINCIPALES RESULTADOS
2018 Yeogyeong Jeon	Investigación de enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo y correlacional	Evaluar los niveles de S.I. y su relación con el aprendizaje de una lengua extranjera (coreano)	Estudiantes (pasados o presentes) de coreano Madrid	Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> de Chen y Starosta (2000)	Altos niveles de S.I. Sin diferencias significativas por razón de sexo. A más estudios mayores niveles en Respeto por las diferencias culturales, Capacidad de disfrute e Implicación en la interacción. “A medida que el alumnado tiene más experiencia de vivir en extranjero, desarrolla menor S.I.” (Jeon, 2018, p. 42).
2021 Naia Eguskiza, Juan Abasolo, Aintzane Etxebarria y Aitor Iglesias	Investigación empírica	Evaluar los niveles de S.I. en contextos bilingües. Valorar la correlación existente entre las dimensiones formadas por los ítems de la Escala	Estudiantes de Educación Secundaria País Vasco	Escala de <i>Sensibilidad Intercultural</i> de Chen y Starosta (2000)	Diferencias significativas en la variable lengua materna en tres de las dimensiones: 1. Frustración ante la interacción intercultural (D. 1). 2. Percepciones y comportamientos (D. 3). 3. Autoconfianza (D. 5). Diferencias significativas en la D. 1 en función del curso académico Diferencias significativas en la D. 5 en función del sexo

4.6. Resumen

A lo largo del presente capítulo se ha expuesto la importancia de la *Competencia Intercultural* y, más concretamente la *Competencia Comunicativa Intercultural* y la *Sensibilidad Intercultural*, resaltando el componente afectivo de esta última.

En el caso del primero de los conceptos, la *Competencia Intercultural*, se ha podido ver como no hay un verdadero consenso sobre una definición que sea aceptada por toda la comunidad de expertos. Sin embargo, después de la revisión bibliográfica sí que, en términos generales, se podría definir como la “capacidad para moverse adecuadamente entre las diferentes culturas” (Elboj Saso et al., 2017, p. 3). De la misma manera, tal y como se expuso en el primer capítulo, quedó de manifiesto la importancia de fomentar el desarrollo de esta habilidad debido a la creciente diversidad existente en nuestra sociedad. Por lo cual, resulta imprescindible que los docentes desarrollen esta competencia para poder inculcarla en sus estudiantes. Asimismo, se puede observar la creciente importancia de la *Competencia Intercultural* (y sus derivados) a través del creciente número de estudios e investigaciones realizadas al respecto desde diversas ramas de conocimientos, algunas relacionadas entre sí, como la educación, la psicología o la sociología, hasta otras como la economía, la gestión empresarial, el turismo o la comunicación.

Otro de los elementos fundamentales de este capítulo ha sido la *Competencia Comunicativa Intercultural*, estrechamente relacionada con el uso del idioma/lenguaje. Esta competencia, tal y como la define Guilherme (2000, p. 297) se considera la “habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia”. Por lo tanto, en ella intervienen dos tipos fundamentales de competencias, las generales y las comunicativas. Dentro de las primeras se encontrarían el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. Por su parte, en las Competencias Comunicativas se incluirían los aspectos lingüísticos (Paricio Tato, 2014). Es decir, la *Competencia Comunicativa Intercultural* incluye no solo conocimientos relacionados con la gramática, vocabulario, etc., sino que, además, incluirá aspectos relacionados con la cultura, su idiosincrasia, conductas de comportamiento social, actitudes y conocimiento de las diferencias que se dan como consecuencia de la diversidad de culturas. Precisamente, se ha podido exponer a lo largo de los apartados de este capítulo como la *Competencia Comunicativa Intercultural* está conformada por tres componentes: el cognitivo, el comportamental y el afectivo. El primero de ellos se vincula con los conocimientos y los aspectos de la comunicación y la cultura. En otras palabras, el componente cognitivo representa el “saber”. Por su parte, en el componente comportamental se encontrarían “el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorece comunicarse de

forma apropiada y efectiva” (Arrieta Soto, 2018, p. 92). Por último, el componente afectivo, también conocido como la *Sensibilidad Intercultural*, está relacionado con la capacidad para emitir respuestas emocionales positivas y para poder gestionar las emociones que puedan dificultar el desarrollo correcto de la *Comunicación Intercultural*.

En relación con la *Sensibilidad Intercultural*, a lo largo del presente capítulo se ha mostrado como existen determinados aspectos de la personalidad, como la empatía, la mentalidad abierta y la autoestima, que pueden favorecer el desarrollo de la *Sensibilidad Intercultural*, hasta el punto de ser considerados componentes de la misma.

Para finalizar se han presentado algunas investigaciones y estudios de los niveles de la *Competencia Comunicativa Intercultural* y la *Sensibilidad Intercultural*, especialmente aquellas centradas en España. A este respecto, cabe destacar la presencia de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta (2000) adaptada por Vilà Baños (2003). En relación con los resultados más reseñables se destaca el mayor nivel de *Sensibilidad Intercultural* en las mujeres, en la mayoría de las investigaciones expuestas. De la misma manera, en la investigación desarrollada en la provincia de Huelva (Aguaded, 2006), a partir de los datos recopilados, se pudo valorar que las personas con estudios superiores y cierta costumbre a tener contacto con personas de *backgrounds* culturales distintos mostraban niveles de *Sensibilidad Intercultural* superiores a aquellos que no cumplían alguna de estas dos condiciones. Asimismo, se cree llamativo que, en cuanto a las investigaciones realizadas en el territorio nacional, salvo la llevada a cabo en la provincia de Huelva, el resto estaban más centradas en los niveles de *Sensibilidad Intercultural* de adolescentes españoles que cursaban el último ciclo de Educación Primaria o la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Por último, se quiere señalar que un aspecto que todas las investigaciones dejan de manifiesto es la necesidad, no solo de conocer los niveles de *Sensibilidad Intercultural* de los más jóvenes para así saber en qué aspectos de su proceso de enseñanza-aprendizaje deben mejorarse, sino que, para ello, es fundamental que los responsables de dichos procesos, los docentes, cuenten con una *Sensibilidad Intercultural* correctamente desarrollada y con las herramientas necesarias para ayudar a sus estudiantes.

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 5. Proyectos De Investigación

5.1. Proyecto INTO (2013 – 2015)

El Proyecto INTO (Intercultural Tutoring Tools to Support Migrant Integration at School), traducido a nuestro idioma: “Herramientas de Tutorización Intercultural para Promover la Integración Inmigrante en la Escuela”, es un Proyecto Comenius Multilateral (Ref. 540440-LLP-1-2013-1-IT-COMENIUS-CMP) liderado por la Organización No Gubernamental Oxfam Italia y en el que participaron los organismos de la Universidad de Salamanca (España) – a través del Grupo GRIAL, Grupo de Investigación *Research Group in InterAction and eLearning*-, la ONG CARDET Chipre, la Universidad de Southampton (Reino Unido) y la de Lodz (Polonia). Su principal objetivo consiste en poner en marcha la metodología de la tutorización entre iguales basada en la *Educación Intercultural* en la Educación Secundaria Obligatoria de los países que forman parte de este proyecto (Italia, Reino Unido, España, Polonia y Chipre). Con la introducción de esta metodología, basada en el Aprendizaje Cooperativo, lo que se busca es ayudar al colectivo inmigrante en los sistemas educativos de los países involucrados, los cuales, tienen altos índices de repetición de curso, absentismo escolar, mala integración, aspectos que ponen en riesgo el abandono temprano de los estudios para el colectivo de estudiantes inmigrantes.

A lo largo de esta Tesis se han ido exponiendo pruebas de las dificultades que dicho colectivo presenta en las sociedades de acogida, empezando con las estadísticas europeas (Eurostat), sobre la diferencia entre los resultados académicos de los estudiantes nativos y los extranjeros. A este respecto más específicamente cabe destacar el estudio presentado por Núñez Gómez y Cerrillo Martín (2015) por una parte y por Rojo y Recuerda (2003) entre otros.

Investigaciones a nivel nacional y europeo subrayan la situación de desventaja en la que se encuentran los estudiantes con trasfondo inmigrante: malas notas, alta proporción de estudiantes a los que se les deja atrás (repiten curso); concentración en sólo algunas asignaturas; abandono escolar temprano y absentismo (O.E.C.D., 2012).

A su vez, se ha comprobado cómo el momento más crítico, tanto para nativos como para extranjeros, es el paso de Educación Primaria a Secundaria (en el caso de España sería Educación Secundaria Obligatoria), si bien, la situación de desventaja de los estudiantes extranjeros conllevan mayores dificultades, por ello, es importantes implementar medidas en el último ciclo de Educación Primaria y los cursos de E.S.O. con la intención de reducir las tasas de abandono escolar y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013).

Otro aspecto que resalta, en cuanto a las medidas que se han llevado a cabo, es que las metodologías y las soluciones que se han intentado tomar hasta ahora han mostrado resultados, o bien negativos, o cuanto menos no tan positivos como se había esperado, en vista de las grandes diferencias entre los resultados obtenidos por alumnos extranjeros y nativos tal y como se refleja en los últimos informes PISA (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013, 2016, 2019).

Si bien, de todas las medidas implementadas, es preciso destacar la aceptación y valoración positiva que la metodología de *Tutoría entre iguales* tiene de numerosos profesionales y expertos del campo educativo (Álvarez, 2015; Ortiz de Barrón et al., 2019). Para la selección de esta técnica metodológica también se han tenido en cuenta los buenos resultados obtenidos con la misma en experiencias desarrolladas en centros educativos para intentar ayudar a diversos colectivos en necesidad de ayuda (extranjeros, colectivo gitano, etc.) (Coll et al., 2017; Duran y Blanch, 2011; García et al., 2013).

Los buenos resultados observados en la *Tutoría entre iguales*, llevaron a desarrollar un proyecto a través del cual, se intenta ayudar al colectivo estudiantil inmigrante con el objetivo de mejorar su rendimiento académico y su inclusión en la sociedad de acogida. Así, en este capítulo se presenta el proyecto diseñado para tal fin, denominado Proyecto INTO, el cual, tras los resultados positivos obtenidos, da paso a un nuevo proyecto denominado E-EVALINTO.

5.1.1. Objetivos

El Proyecto INTO se marca como objetivo prioritario *reducir los niveles de abandono escolar temprano* y, así, *mejorar el aprendizaje de los estudiantes con background inmigrante*, lo que permitirá, a su vez, la promoción de la igualdad de género y estrategias de aprendizaje inclusivas.

Esta finalidad se enmarca en el objetivo operativo del Programa Comenius para apoyar las mejoras en estrategias pedagógicas y gestión del centro educativo, por consiguiente, el proyecto afecta a la estructura del sistema escolar y la manera en la que los colegios los profesores se relacionan con los estudiantes inmigrantes, por tanto, contribuye a mejorar las habilidades de los profesores para tratar y trabajar con clases multiculturales y heterogéneas.

De esta manera el proyecto busca promover estrategias y métodos que ayuden a estudiantes con historial/pasado inmigrante en situación de riesgo de abandono escolar temprano intentando mantener su motivación mediante el desarrollo, prueba y validación del Programa de Tutorización Intercultural basado en la potenciación de la metodología de la *Tutoría entre iguales*

A su vez, es relevante remarcar que, partiendo del objetivo principal del proyecto, se trabaja para que estos jóvenes adquieran habilidades y competencias de vida básicas para su desarrollo

personal, para optar a mejores oportunidades en el mundo laboral y para poder desarrollar una ciudadanía europea activa y responsable. Con esta expresión se hace referencia a habilidades tanto cognitivas como emocionales que forman parte del proceso de resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad, lo que capacita a las personas a arreglar sus problemas identificando soluciones personales. De esta manera, el Programa de Tutorización Intercultural y las herramientas didácticas propuestas por el proyecto intentan estimular el proceso de aprendizaje y la motivación a lo largo del mismo. La clave de trabajo mediante la técnica metodológica de *Tutoría entre iguales* lleva a los tutores a guiar de manera personalizada, apelando a las capacidades del alumno, estimulando y dirigiendo sus talentos. El carácter informal de esta guía representa la clave para que los tutorados adquieran las habilidades y competencias básicas.

Como se ha remarcado, el proyecto se apoyado en la técnica metodológica de la *Tutoría entre iguales*, lo que implica tener presente a quienes van a desempeñar el papel de tutores. Respecto a este colectivo el proyecto busca dar a un grupo de estudiantes “más mayores” la información y las habilidades necesarias para gestionar la recepción y guiar a alumnos más jóvenes desde el inicio en el centro, en sus primeros días/semanas en el mismo, así como desde una perspectiva de ciudadanía activa.

En términos generales desde el punto de vista de la escuela, los objetivos de un proyecto de este perfil son:

- a. Mejorar la recepción - integración-interacción internas;
- b. Facilitar las relaciones interpersonales en la escuela y el aula;
- c. Animar a la persona a sentirse a gusto solo y con los demás;
- d. Promover formas de colaboración, la solidaridad y la ayuda mutua;
- e. Reforzar la responsabilidad y la capacidad de asumir compromisos;
- f. contribuir a crear un clima dentro de la escuela que tenga como objetivo Establecer la comunidad escolar de manera efectiva;
- g. Mejorar la prestación de la escuela de la educación en su conjunto.

Con respecto, a aquellos alumnos que presentan dificultades, introducir una figura como la del tutor intercultural, permite:

- a. Fomentar la inclusión, la interacción y la integración en la vida escolar y el aula;
- b. Impulsar el reconocimiento de los mecanismos de cómo funciona la escuela: reglas, organización, horarios, derechos-deberes, plazos, etc.;
- c. Promover la participación en las iniciativas, grupos, eventos escolares y extraescolares;

- d. Aumentar el interés en el proceso educativo y apoyar al alumno frente a dificultades con consejos y sugerencias;
- e. Tener un interés en los resultados escolares y brindar apoyo en el proceso de aprendizaje, en los compromisos de la escuela y la organización de estudio en el hogar, en la preparación de la tarea y en las pruebas orales y escritas;
- f. Ayudar a reconocer las habilidades y el potencial y fomentar la confianza en sus propios recursos.

De manera más concreta, el Programa de Tutorización Intercultural permite:

- Realzar el desempeño académico de los tutorados, así como también una mejora en las habilidades de vida de los tutores en su competencia para desempeñar su papel.
- Reducir las tasas de abandono escolar temprano, siendo las actividades del tutor intercultural específicamente dirigidas a los estudios en riesgo de sufrir este problema.

Por consiguiente, el objetivo de INTO, se redefine de forma más precisa, quedando definido como: *Promocionar estrategias y métodos que ayuden a los estudiantes inmigrantes o con pasado de esta naturaleza en riesgo de abandono escolar temprano, con un rendimiento académico pobre y/o altos índices de absentismo para mantener su motivación mediante el desarrollo y la promoción de un modelo innovador de "Tutorización Intercultural"*.

Este objetivo que se convierte en la clave del programa, establece una delimitación de fines específicos, tal como se expone a continuación:

- Aplicar en Italia, España, Reino Unido, Chipre y Polonia el Perfil de Tutor Intercultural, un modelo fortalecido de *Tutoría entre iguales* estimulando el sentido de iniciativa de los jóvenes y motivando a los estudiantes inmigrantes para impulsar al máximo su potencial educativo.
- Desarrollar, probar e implementar materiales didácticos y de formación dirigidos a la innovación del sistema de los centros educativos mediante el programa de tutorización intercultural basado en el momento tan importante que viven los jóvenes en el instituto, especialmente en el caso del colectivo inmigrante.
- Implementar cinco cursos de formación para profesores de escuelas de Educación Secundaria con la intención de promover su desarrollo profesional y las estrategias

inclusivas para el proceso de enseñanza – aprendizaje en contextos multiculturales, poniendo el énfasis en la inclusión de alumnos inmigrantes.

Para finalizar con este apartado, cabe decir que, después de la selección y valoración inicial que se realizó de los tutorados en el Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.), de la capital de Salamanca para la aplicación del proyecto en España, se establecieron los siguientes objetivos específicos adaptados a las características y necesidades de los tutorados:

- Orientar al alumno para perfeccionar el español y guiar su aprendizaje: Español como segunda lengua.
- Trabajar la empatía, prejuicios, toma de decisiones y estrés: Habilidades sociales.
- Favorecer el autoconocimiento personal que le permita aceptarse a sí misma y fomentar su autoestima y confianza en sí misma: Autoconocimiento.
- Adquirir técnicas de estudio que le ayuden en su rendimiento académico
- Orientación académica en función de su vocación profesional.
- Conocer la propia cultura y darla a conocer al resto de compañeros.

Una vez establecidos los motivos que llevaron a la planificación y desarrollo de este proyecto, así como sus objetivos en relación al programa en general, y a sus participantes en particular, se considera imprescindible mostrar la metodología en base a la cual se preparó y puso en práctica el Proyecto INTO.

5.1.2. Metodología

Anteriormente, se ha hecho alusión a que el Proyecto INTO fue puesto en práctica en España, Reino Unido, Chipre, Polonia e Italia. Si bien, en esta Tesis, nos centramos en la aplicación, del mismo, en España. En este sentido, destacar que, aunque la metodología de trabajo se define por la *Tutoría entre iguales*, siendo la misma para todos los países, en el caso de la metodología de investigación se plantean matices diferenciadores en cada país.

El Proyecto INTO en España, para su puesta en práctica, desde una vertiente de investigación, tuvo en cuenta las corrientes actuales en investigación educativa, estableciendo una coherencia con los objetivos de la investigación. Así, la metodología de investigación a utilizar combina estrategias de la perspectiva cuantitativa y cualitativa (Green, Camilli, y Elmore, 2006), aunque, finalmente, se llevó a cabo una investigación con un enfoque más cualitativo. Así, la investigación queda definida como: exploratoria, descriptiva, inductiva, cercana a los datos y no generalizable. Por otra parte, ateniendo a la naturaleza de la metodología cualitativa, se centra más en la calidad que en la cantidad, introduciéndose el investigador dentro de las situaciones sobre las

que está investigando, formando parte activa de las mismas; es definitiva haciéndose participe del proceso investigador y de trabajo (Lukas Mújika y Etxeberria, 2009).

5.1.2.1. Aspectos Relevantes Para La Selección Del Estudio Mediante Enfoque Cualitativo.

En este caso, la selección del estudio cualitativo ha venido marcado por varios elementos esenciales vinculados con la naturaleza de este método. Así, entre ellos se destaca que permiten, no sólo explorar el fenómeno que se está estudiando, sino que, también, dan la oportunidad de encontrar los motivos por los que ocurren y explicarlos. Esto hace mucho más fácil poder entender los resultados que se obtienen o, directamente, a generar teorías (que más tarde se deben de confirmar con los métodos cuantitativos) en campos que han sido poco explorados hasta el momento (Binda y Balbastre-Benavent, 2013). En el presente proyecto la interacción entre personas es un elemento muy significativo, además, se trabaja con grupos reducidos, por consiguiente, el mejor método para entender y tratar la información es el cualitativo, ya que, como se ha mencionado permitirá explorar el fenómeno de la *Tutoría entre iguales* en los centros educativos. A este aspecto hay que añadir lo remarcado por Mertens (2005), quien defiende el hecho de que el constructivismo es posiblemente el paradigma que más influyó en este enfoque de investigación. Este enfoque constructivista es esencial en este proyecto. Debido a que, el constructivismo afirma que la realidad es edificada socialmente. El conocimiento se va construyendo de manera social por quienes participan en la investigación (quien realiza la investigación debe entender la experiencia que está estudiando desde el punto de vista de quienes la están viviendo y todas las construcciones sociales relacionadas). La investigación no puede ser independiente de los valores del investigador; los sujetos estudiados y el investigador interactúan, de ahí que los descubrimientos que se hacen y lo que se termina conociendo es el resultado de esa interacción social y, por supuesto, del efecto de la cultura. Por último, es importante saber que de acuerdo con el constructivismo, en este tipo de investigaciones es imposible generalizar (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014). Por otra parte, la metodologías cualitativas en ciencias sociales permite dar un papel activo a las personas, ya que no se trata al ser humano (el objeto de investigación) como un objeto pasivo (tal y como se hace en las investigaciones de corte más cuantitativo), sino que se les permite la participación (Binda y Balbastre-Benavent, 2013; Boeije, 2009).

Así, los aspectos más importantes del proceso cualitativo de la presente investigación serán los siguientes, tal y como señalan Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2006):

- ✓ Si bien, se lleva a cabo una revisión inicial de literatura, ésta puede seguir haciéndose en cualquier otra etapa del proceso.

- ✓ En investigaciones de este corte frecuentemente se necesita volver a etapas anteriores.
- ✓ La inmersión inicial supone la sensibilización con el entorno de estudio, identificando los elementos que aportarán información y nos guíen en el ambiente y ayudar a la hora de asegurarse de que el estudio es factible.
- ✓ En un proceso de corte cualitativo, tanto la muestra, como la recolección y el análisis se realizan casi simultáneamente.

De acuerdo, a su vez, con los mismos autores expertos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2006) este enfoque metodológico ha sido nombrado como “fenomenológico, interpretativo, naturalista”, concibiéndole como una especie de “paraguas” debajo del cual se incluyen diversas visiones y técnicas de carácter no cuantitativo. Por lo tanto, las principales características de este enfoque cualitativo, de acuerdo con Binda y Balbastre-Benavent (2013), Hernández Sampieri et al., (2006), Lewis, Thornhill, y Saunders (2009), son las siguientes:

El primero de los aspectos a destacar se relaciona con los planteamientos del investigador. En este sentido, al contrario que en las investigaciones cuantitativas, los planteamientos del investigador no están tan específicamente marcados. Como consecuencia, el investigador empieza examinando el entorno social y desarrollando una teoría que concuerde con los datos, en base a lo observado. En otras palabras, las investigaciones de corte cualitativo están basadas más en una lógica junto con la exploración, descripción y creación de perspectivas teóricas (proceso inductivo). Esto lleva a que, en muchas investigaciones cualitativas, las hipótesis se generan a lo largo del proceso y se van refinando según se van recolectando más información.

Otro elemento característico de este enfoque metodológico es el hecho de que sus datos no se miden de manera numérica, por lo que no se puede hacer un análisis estadístico. En estas investigaciones se recogen datos a través de la obtención de puntos de vistas de las personas que participan en el proceso (experiencias, prioridades, emociones, etc.) así como de sus interacciones no sólo como individuos, sino, también, como colectivo. Otro de los elementos de análisis de este tipo de investigación lo determinan los documentos escritos (diarios, cartas, libros, etc.) y, por supuesto, artefacto o imágenes relevantes para el proceso de estudio.

En base a lo establecido hasta ahora, resulta obvio que las técnicas de recolección de datos, cuando se trabaja con personas mediante interacción directa, son las entrevistas abiertas, evaluación de experiencias personales, interacción con grupos, observaciones no estructuradas, registro de historias de vida, entre otras, intentando evitar cualquier tipo de manipulación o estimulación fabricada o irreal de la realidad.

Un elemento directamente relacionado con la característica anterior es que el propósito fundamental de todo proceso cualitativo es “recrear” la realidad, tal y como es percibida por las personas que intervienen en la experiencia estudiada. Por consiguiente, busca interpretar la realidad estudiada basada en las acciones e interacciones de quienes forman parte de esa realidad.

La “Realidad” viene definida por la manera en la que los participantes de la investigación interpretan lo que están viviendo (o por lo que se les pregunta), por lo que convergen varias “realidades”: la del investigador, la de los participantes y la que se da a través de la interacción de todos los involucrados.

De ahí que el investigador forme parte de las experiencias y, por lo tanto, vaya construyendo su conocimiento sobre lo que él mismo va observando y va viviendo en el entorno estudiado.

Por consiguiente, y de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2006), este enfoque puede concebirse como:

un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen) (p. 50)

Por otra parte, no pocos expertos (Binda y Balbastre-Benavent, 2013; Hernández Sampieri et al., 2014) afirman que los datos obtenidos de las técnicas aplicadas en investigaciones cualitativas son vistos como profundos y ricos. Esto se debe a la atención que los investigadores, que basan su trabajo en enfoques cualitativos, se fijan en detalles más intrincados, facilitado por la cercanía y contacto existente entre el fenómeno que se está estudiando (y sus participantes) y el investigador.

En resumen, estas características de toda investigación cualitativa son básicamente los motivos por los cuales es el enfoque más adecuado en base al cual poner en práctica este proyecto partiendo de las condiciones en las que finalmente se pudo realizar.

5.1.2.2. Condiciones Para La Puesta En Práctica De La Metodología Cualitativa En El Proyecto INTO.

La hipótesis inicial de este proyecto es que a través de la experiencia que se plantea, se ayudará a alumnos inmigrantes a mejorar su integración en el entorno escolar y social en los que se desenvuelven, así como en sus resultados académicos.

En el caso de este proyecto la valoración inicial del entorno social se llevó a cabo mediante la revisión documental sobre la situación del colectivo inmigrante en nuestro sistema educativo, el

pasado y el presente de la *Educación Intercultural* y las experiencias educativas desarrolladas a partir de la implementación de la *Tutoría entre Iguales*. A este respecto, se prestó especial atención al *focus group* que tuvo lugar durante los primeros meses de dicho proyecto con la intención de tener una visión lo más cercana a la realidad posible, queriendo conocer la opinión de los profesores que están en contacto directo con la situación que es objeto de estudio.

Con el fin de alcanzar dicho objetivo, antes de iniciar el trabajo con los estudiantes tutores y tutorizados, se pasaron unos breves cuestionarios con la finalidad de conocer cuál era el punto de partida en lo que se refiere a la *Educación Intercultural* y a la *Tutoría entre iguales*. Otros instrumentos utilizados para valorar los resultados obtenidos durante la aplicación del proyecto con los estudiantes de E.S.O. fueron las entrevistas semi-estructuradas, los diarios elaborados por los tutores en los que expresan con total libertad sus sentimientos y opiniones sobre las sesiones de tutorización, el trabajo realizado, los tutorados y su actitud ante el proyecto y las opiniones de éstos mismos sobre los resultados que iban obteniendo, etc. Otro aspecto muy importante era la interacción con los propios tutores y la de éstos con los tutorados y, por supuesto, los *focus group* con profesores interesados.

Por lo tanto, no se trabajó con una realidad “objetiva” sino con la “realidad” creada y recogida a partir de las experiencias, vivencias, emociones, pensamientos y opiniones, expresadas por los participantes de esta experiencia, en este caso, los profesores encargados en cada centro para la aplicación del proyecto, los alumnos tutorados y los tutores.

En lo que se refiere a la profundidad de los datos recogidos, en el caso de nuestro proyecto supone que, no nos sirve sólo con saber, por ejemplo, si los alumnos tutorados mejoraron (o no) sus notas en general (y en particular en lengua castellana), sino hasta qué punto esto se ha producido como consecuencia de nuestra actuación, así como hasta qué punto los alumnos están más integrados en el centro escolar con sus compañeros de clase, lo que realmente se puede valorar partiendo de una observación de las dinámicas sociales en las que están incluidos los alumnos tutorados.

En base, tanto a lo que se acaba de exponer como al número de participantes (tanto tutores como tutorados) con los que se pudo contar aquí en España, se decidió en último caso basar el estudio de los resultados en la técnica del estudio de casos. Por tanto, esta técnica ha sido el eje de trabajo para la obtención de resultados del programa piloto.

En lo que se refiere al estudio de casos en general (como técnica) cabe decir que, si bien en los últimos años se ha podido observar un aumento más que considerable en la utilización de esta técnica, aún son escasos los documentos que presentan de una manera exhaustiva y sistematizada

sus propiedades, características y sus condiciones mínimas necesarias. Tal es así, que apenas hay libros que presenten sus aspectos teóricos (y también prácticos); aun así los libros más citados a la hora de hablar de este método de investigación son los de Yin (1989), Stake (2005) y Grandon Gill's (2011), sin olvidarnos de Simons (2011) de Hammersley (1986), Ragin y Becker (1992), Hamel y otros (1993), Merriam (1998) y Bassey (2000) tal y como han podido constatar también Álvarez y Maroto (2012) a lo largo de sus investigaciones.

Así, de acuerdo con estos mismos investigadores las características de esta técnica metodológica y que se reflejaron durante su desarrollo en esta etapa del Proyecto INTO son las siguientes:

Se basan en una descripción contextualizada del objeto que se está estudiando. Por este motivo su principal objetivo es el identificar las relaciones entre una particular situación y el contexto en el que se da. En el Proyecto INTO esa descripción quedaba reflejada en las memorias/diarios de los profesores y alumnos tutores, así como también la relación entre la situación de los alumnos tutorados y su contexto y características particulares.

El investigador debe observar la realidad lo más profundamente posible y a la vez ofrecer una visión exhaustiva. En otras palabras, estamos hablando de un estudio de naturaleza holística. Esa observación es tremendamente importante ya desde el primer momento en el proyecto. Esto se debe a que los profesores responsables del proyecto en cada centro se basarán precisamente en su propia observación del ambiente del centro y de las del resto de profesores a la hora de escoger a los alumnos que más se pueden beneficiar de este programa.

A través de esa visión íntegra que tienen que mostrar, los estudios de casos intentan favorecer la comprensión del fenómeno sobre el que están investigando.

No es hipotético, es decir, se observa la realidad a partir de lo cual se sacan una serie de conclusiones y se informa sobre las mismas. Todo el proyecto se basa en la observación de la realidad de muy distintos modos a partir de la cual es como se han llegado a las conclusiones que posteriormente se presentarán y los resultados obtenidos.

Los estudios de casos son el reflejo de la peculiaridad de cada realidad mediante una descripción lo más precisa y fiel posible sobre el hecho a investigar. En este caso, partimos de la situación general de los alumnos inmigrantes en el sistema educativo español, sabiendo lo desequilibrada que ésta es, para centrarnos luego en casos concretos de centros educativos de la ciudad de Salamanca. De estos realizaron exhaustivas descripciones con el fin de llegar a unas conclusiones lo más cercanas posible a la realidad de estos alumnos.

Asimismo, debe señalarse que, tal y como se desarrolló durante este proyecto, el estudio de casos basa sus resultados y conclusiones en diversas fuentes de información y su análisis global e interrelacionado. Así, a lo largo de esta investigación los resultados se recopilaron de instrumentos como cuadernos de bitácora, respuestas recogidas durante las entrevistas semi-estructuradas programadas y los diversos cuestionarios, así como también de las producciones realizadas por los estudiantes tutorados, partiendo de los cuales se llegó a las conclusiones que se presentarán en las siguientes páginas.

De esta manera, y partiendo de estos (y otros) autores expertos, el estudio de casos puede quedar definido como un sistema definido que se va desarrollando partiendo de las evidencias y pruebas que demuestran la experiencia vivida (Simons, 2011)

Tal y como ya se ha señalado, algunos de los métodos que se utilizaron a lo largo de este proyecto en la investigación con estudio de caso fueron la entrevista, la observación y el análisis de documentos.

La entrevista se utilizó como uno de los métodos dentro de la fase de evaluación final, tanto para los alumnos tutores y tutorados como para los profesores. Lo que se buscaba era que los entrevistados expresaran con la mayor libertad posible sus sentimientos y opiniones sobre la experiencia que han vivido, así como también su participación en la misma y el papel que han desempeñado el resto de participantes.

Tanto los tutores como los profesores responsables del proyecto en cada centro educativo, debían entregar una memoria en la que relatan sus vivencias durante este proyecto, describieron las sesiones de tutorización y las actividades planificadas para cada una de ellas, el comportamiento, grado de interacción y predisposición de los tutorados...

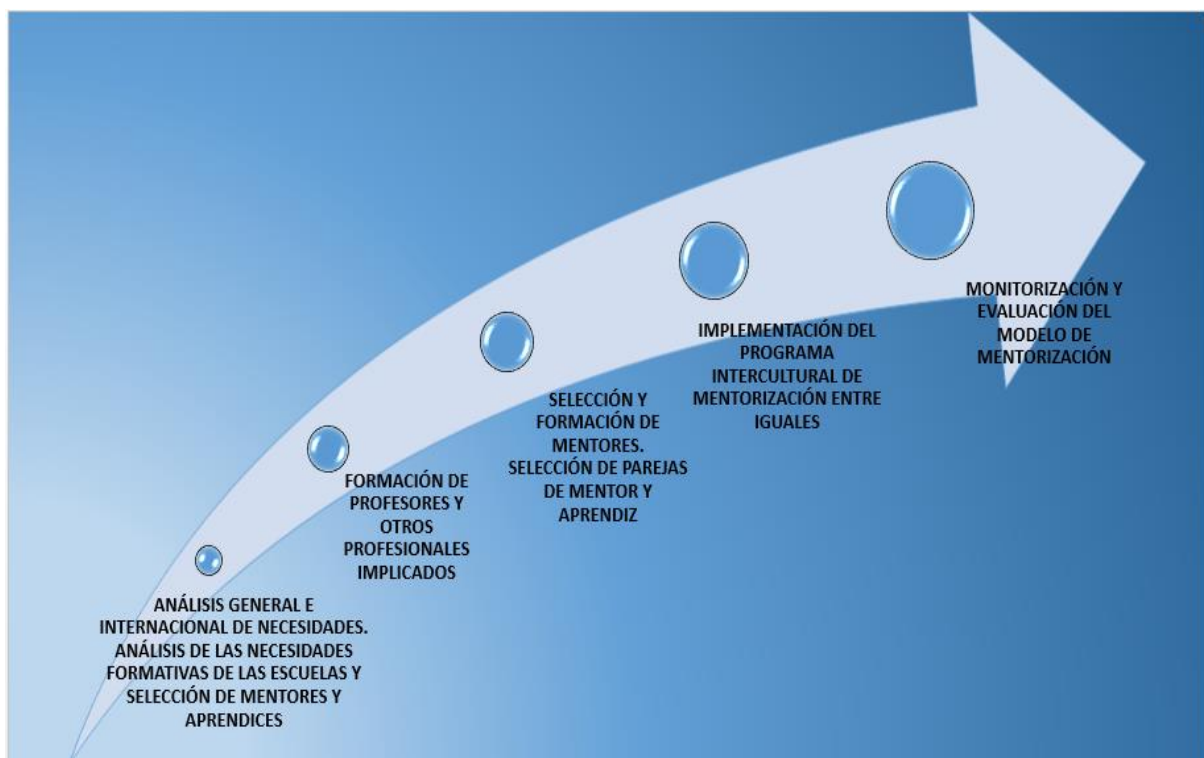
Por otra parte, en lo que se refiere a la observación cabe decir que ésta queda reflejada tanto en las respuestas en las entrevistas como en lo que reflejan en sus memorias los profesores y los alumnos tutores.

5.1.3. Fases Del Proyecto

De manera más específica, el proceso que se siguió a lo largo de la duración de todo el proyecto (desde Diciembre de 2013 hasta Octubre de 2015) se dividió en cinco fases (Figura 5.1), las cuales se explican a continuación.

Figura 5.1.

Representación gráfica de las fases seguidas durante el Proyecto INTO.



La **primera fase** es el **análisis general e internacional de necesidades, análisis de necesidades formativas de las escuelas y selección de tutores y tutorados**. En lo que se refiere a esta primera fase cabe decir que se llevó a cabo partiendo de una rigurosa y exhaustiva revisión documental de publicaciones hechas tanto a nivel internacional (poniendo como foco de atención aquellos que son de origen europeo, sobre todo si pertenecen a la Unión Europea o algún otro organismo relacionado con la misma) como nacional. Se han revisado documentos de muy diversa naturaleza: desde documentos de tipo legislativo (leyes, reales decretos, decretos, órdenes educativas, etc.), publicaciones de organismos europeos, libros, Tesis Doctorales, artículos de revistas científicas, artículos presentados en conferencias, informes, etc. Todo con el objetivo de tener una visión lo más cercana a la realidad, recopilando información relevante de los sistemas educativos partiendo de las Tablas 5.1., 5.2. y 5.3., facilitadas a todos los *partners* del proyecto.

Tabla 5.1.*Datos a completar mediante la revisión documental sobre el sistema educativo de cada país*

DATOS GENERALES	
Legislación básica	Principales leyes que rigen en el país. ¿Cómo de recientes son?
Administración y gestión de la escuela	Informe escuela pública / escuela privada ¿Administración centralizada o autonomía? ¿Cuál es el nivel de autonomía de los colegios? Criterios de escolarización (elección de los padres, distrito escolar...)
Educación Obligatoria	Duración: Inicio de la educación obligatoria Modelo: ¿modelo dividido o único marco? ¿Pueden los alumnos estudiar toda la educación obligatoria en un mismo centro o al empezar un nuevo nivel tienen que cambiar de centro?
ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN	
Escolarización	¿La educación infantil es gratuita? ¿Cuántos años dura? ¿La Educación Infantil pública es generalmente parte de un centro educativo más grande o son centros independientes? Educación Obligatoria: selección temprana (cuándo, por qué...). ¿Porcentaje de éxito, de repetición de curso, de abandono escolar temprano, absentismo? Gráficos y breve explicación de la estructura y su currículum. Bachillerato / Formación Profesional. Porcentaje de cada elección. ¿Cómo son valoradas cada una de las dos? Exámenes a lo largo de los estudios y paso de una etapa educativa a la siguiente. ¿Tienen los alumnos que pasar algún examen para pasar al siguiente nivel educativo? ¿Consiguen un diploma? ¿Porcentaje de éxito?
Oferta educativa	Tendencias en diseño curricular y métodos de enseñanza (relacionado con la autonomía de las escuelas) Asignaturas obligatorias por nivel: breve explicación o link al currículum. ¿Hay asignaturas opcionales? ¿Diferentes aulas dependiendo de las ramas de conocimiento? Enseñanza de Idioma Extranjero: ¿cómo una asignatura durante la etapa obligatoria? ¿Qué idiomas? ¿Cuándo? ¿Cuántas horas por semana?
PROFESORES	
Formación de profesores	Oposiciones y otras formas de iniciar practicar como profesor. ¿Cómo un profesor consigue su trabajo en un centro público? ¿Hay posibilidades para los profesores para continuar su formación a la vez que siguen dando clase? ¿Pagan los profesores por estos cursos o son gratuitos?
Actividades de profesores	¿Un profesor por clase o un profesor por asignatura? ¿Cuántos profesores hay por aula? ¿Hay muchos cambios en este aspecto dependiendo del nivel educativo?

Fuente: Proyecto INTO

Tabla 5.2.

Datos a completar mediante la revisión documental sobre la situación de los alumnos inmigrantes en los sistemas educativos de cada país

DATOS GENERALES	
Legislación básica	Principales documentos legislativos relacionados. ¿Están actualizados de acuerdo con la presencia de población inmigrante en el país de acogida? Principales aspectos (sus derechos, deberos, solicitud de ciudadanía, acogida de menores...)
Administración y gestión de la escuela	Porcentaje de selección de centro públicos y privados ¿Los criterios de matriculación son buenos (beneficiosos) para los estudiantes inmigrantes?
Educación Obligatoria	Inicio de la escolarización. Porcentaje de presencia de este colectivo en cada nivel de educación obligatoria
ESTRUCTURA EDUCATIVA	
Escolarización	Porcentaje de escolarización de niños inmigrantes en Educación Infantil Educación Obligatoria. Resultados de selección temprana de estudiantes inmigrantes. ¿Porcentaje general de éxito? ¿Porcentaje de absentismo escolar? ¿Existen diferencias entre estudiantes inmigrantes de distintos países? ¿Cuáles son? Porcentaje de estudiantes inmigrantes de selección de Bachillerato/Formación Profesional. ¿Existen diferencias entre estudiantes inmigrantes de distintos países? ¿Cuáles son? Exámenes a lo largo de los estudios y paso de una etapa educativa a la siguiente. Porcentaje de éxito en el colectivo inmigrante. ¿Existen diferencias entre estudiantes inmigrantes de distintos países? ¿Cuáles son?
Oferta educativa	Porcentaje de éxito de estudiantes inmigrantes en las principales asignaturas (matemáticas, lengua, ciencias, historia...). ¿Prefieren estos estudiantes alguna asignatura en concreto? ¿Existen diferencias al respecto entre los estudiantes inmigrantes procedentes de distintos países? ¿Cuáles son esas diferencias? Nivel de desempeño de los estudiantes inmigrantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Existen diferencias al respecto entre los estudiantes inmigrantes procedentes de distintos países? ¿Cuáles son esas diferencias?
DOCENTES	
Formación de los docentes	¿Pueden los profesores recibir formación adicional para poder dar respuestas más personalizadas a las necesidades de los estudiantes inmigrantes? ¿Es dicha formación gratuita? ¿Quién ofrece y enseña dichos cursos de formación?

Fuente: Proyecto INTO

Tabla 5.3.

Datos por completar mediante la revisión documental sobre la situación de la Tutoría entre iguales en los sistemas educativos de cada país

ANÁLISIS RÁPIDO Y GENERAL DE ESTA METODOLOGÍA	¿Es utilizado? ¿En qué etapa de la educación obligatoria? ¿Sus resultados son positivos? ¿Se usa con estudiantes de la misma edad o de distinta edad? ¿Se usa en otras etapas educativas aparte de la obligatoria? ¿Con estudiantes de la misma o distinta edad?
TUTORIZACIÓN ENTRE IGUALES CON ESTUDIANTES INMIGRANTES	¿Es utilizado? ¿En qué etapa de la educación obligatoria? ¿Sus resultados son positivos? ¿Se usa con estudiantes de la misma edad o de distinta edad? ¿Se usa en otras etapas educativas aparte de la obligatoria?
ALGUNOS EJEMPLOS DE TUTORIZACIÓN ENTRE IGUALES EN ESCUELAS CON ESTUDIANTES INMIGRANTES (EIDADES ENTRE 10 Y 18 AÑOS)	¿En qué etapa de la educación? ¿Sus resultados son positivos? ¿Se usa con estudiantes de la misma edad o de distinta edad?

Fuente: Proyecto INTO

Por otra parte, en esta primera fase, se llevaron a cabo *focus groups* dirigidos por todos los organismos involucrados en el proyecto, en el que los participantes de esta técnica son los propios docentes para facilitar información sobre todo lo que se refiere a la situación del colectivo estudiantil inmigrante, la *Educación Intercultural* y la *Tutoría entre iguales*. Esta técnica puede definirse como una técnica de investigación cualitativa que consiste en una serie de diálogos que pueden planificarse y desarrollarse con distintos niveles de estructuración, orientada a conversar sobre un tema relevante, para todos los implicados (Edmunds, 1999; Juan y Andrés, 2010). En el caso concreto del *focus group* dirigido por la Universidad de Salamanca los participantes fueron tres profesores en Educación Secundaria, entre los que destaca una docente de la Comunidad de Madrid en una zona con alto índice de alumnos inmigrantes, un inspector de educación, y el Coordinador del Programa de Atención a la diversidad en Castilla y León. Todos ellos hablaron sobre el más que notable aumento de alumnos inmigrantes, hasta tal punto que durante el *focus group* se llegó a afirmar que, desde el curso académico 2002-2003, cada dos años se duplicaba el número de alumnos extranjeros, así como que desde el año escolar 2010-2011 el número de estos estudiantes fueron disminuyendo, entre otros motivos, debido a la crisis económica, que les hizo retornar a sus países de origen. Otro de los elementos que resaltaron en el *focus group*, fueron las aulas de enlace, el Programa A.L.I.S.O., así como pequeños proyectos de alumnos ayudantes basados en la *Tutoría entre iguales*. En todos los casos, se resaltaron las ventajas de esta metodología cuando se puso en práctica en los centros educativos en los que estos profesionales desarrollaban su tarea educativa.

Hasta tal punto, se veía la *Tutoría entre iguales* como una metodología tremendamente beneficiosa que se llegó a afirmar que *ésta podría ser aplicable a centros que presentan situaciones de problemas de integración entre estudiantes nativos, pudiendo aprovechar así los recursos que se utilizaron durante el programa piloto de tutorización intercultural*. A su vez, se puso de manifiesto el hecho de que en los casos en los que se pone en marcha esta metodología es necesario que, tanto los profesores que se vayan a ver implicados como los alumnos que vayan a participar, reciban la formación necesaria para poder formar parte de una experiencia como esta lo mejor preparados posible.

Así, a través de la revisión documental a la que ya se ha hecho referencia y los *focus groups* se consiguió tener una visión fiable de la situación de los estudiantes inmigrantes y de la metodología de la *Tutoría entre iguales* en nuestro país.

Por otra parte, en lo que se refiere a **selección de tutores y tutorados** cabe decir que, se llevó a cabo una reunión con los alumnos del Máster de Educación Secundaria (promoción 2014-2015) en la que se les presentó el proyecto y se les invitó a participar en el mismo durante la duración de su periodo de prácticas (en los meses de marzo y abril). A su vez, se mantuvo una reunión con centros educativos de la zona de Salamanca con el mismo objetivo y para que, aquellos que se fueran a comprometer a participar empezaran a observar a su alumnado y fueran seleccionados los posibles candidatos a participar en el proyecto como tutorados. En este caso los alumnos podrían ser o de origen inmigrante o pertenecientes a alguna minoría (Ej. gitanos).

La **siguiente fase** consiste en la **formación de profesores y otros profesionales** que se fueran a implicar en este programa piloto. Para ello, entre todos los *partners* que formaron parte de este proyecto, se elaboraron dos documentos a seguir. Por una parte, se elaboraron la “Guía para la implementación del modelo de tutorización”, en la que se establecían los pilares básicos para el desarrollo del programa piloto. Por otra parte, se creó el “Kit para los profesores y otros profesionales implicados” en el que se explicaban las bases teóricas de esta metodología, así como los distintos pasos a seguir durante la formación de los profesionales educativos. Todos los documentos que se han creado para el desarrollo del proyecto piloto se explicarán con mayor detenimiento en el apartado de “Instrumentos de recogida de información”.

La **tercera etapa** fue **la selección y formación de tutores, así como la formación de parejas tutor-aprendiz**. Una vez que ya se decidió quiénes iban a participar en el proyecto como tutores, éstos pasaron por una breve formación para así asegurar que estuvieran suficientemente preparados. Esa formación estuvo basada y guiada por otro documento elaborado por los organismos implicados en este proyecto y que recibe el nombre de “Herramientas para la formación del tutor intercultural”. En el caso concreto del programa piloto que tuvo lugar en

España, el perfil de tutor en el que nos terminamos basando fue el de “*cross-age*” y “*fixed role*”. En nuestro caso, el tutor no pertenecía a la misma clase que el aprendiz, ni siquiera de la misma edad. Como ya se ha reflejado, los tutores (en este caso fueron dos tutoras) fueron estudiantes del Máster de Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, lo cual, supuso una diferencia de edad considerable (alrededor de 8 años). Un aspecto que a nosotros nos ha parecido especialmente beneficioso es el hecho de que nuestras tutoras, además de la formación que se les ha proporcionado para la participación de este proyecto concreto, contaban con una formación didáctica que probablemente les haya facilitado mucho la toma de las decisiones relativa a forma de aproximarse a los tutorados y cuáles podían ser las actividades más beneficiosas para ellos en el tiempo con el que contaban para trabajar juntos.

Así, en base a las tutoras, a los centros educativos a los que fueron durante su periodo de prácticas, las características de dichos centros y las de sus alumnos, junto con sus necesidades, se las emparejaron con los alumnos que, en opinión de los profesores, más se podían beneficiar de esta experiencia. Una de las tutoras tuvo dos tutorados extranjeros (mujeres), con las que trabajó de forma simultánea, y la otra tutora trabajó con un alumno de etnia gitana.

La **cuarta etapa** consistió en la **implementación del Programa Intercultural de Tutorización entre iguales**. Durante el periodo de prácticas de las dos alumnas del Máster de Secundaria, además de llevar a cabo las tareas propias de dicho espacio formativo, reservaron tiempo para poder llevar a cabo las sesiones de tutorización con sus alumnos. Los aspectos más importantes de los tutorados y de las sesiones de tutorización se facilitarán en el apartado “Participantes”. Es importante señalar que, antes de iniciar las sesiones de tutorización, realmente la primera sesión que tuvieron tutoras y tutorados juntos, fue usada para conocerse más en profundidad. Esto sirvió de ayuda a las tutoras a conocer de forma más directa las características y necesidades de sus alumnos. A su vez, ayudó a éstos últimos a ir cogiendo confianza con sus tutoras, y así poco a poco ir expresándose con mayor libertad. Hay que tener en cuenta que este es otro de los motivos por los que se cree que esta metodología es tan beneficiosa para los alumnos (especialmente los extranjeros) que están en riesgo de abandono escolar y con graves problemas de integración: al ser quien les ayuda una persona más cercana a su edad (en comparación con la de sus profesores), les puede ayudar a actuar y expresarse con mayor libertad.

Para finalizar este proceso, en la **quinta y última etapa** se llevó a cabo la **evaluación y monitorización tanto del programa piloto, realizado en los centros educativos correspondientes, como de todo el proyecto en general**. Si bien es verdad, la evaluación está establecida como última etapa, no obstante, hay otros momentos en los que se evaluó el estado del

proyecto y sus aspectos más fundamentales, tal y como se expone en el apartado dedicado a los instrumentos de recogida de información.

Cabe destacar que, si bien a lo largo de este apartado, se han presentado unas fases bien diferenciadas, en la realidad esto no ocurrió de dicha manera. Fue un proceso muy dinámico en el que las fases se han superpuesto en numerosas ocasiones. Tal es así que, por ejemplo, si bien es verdad que se establece que es en la primera fase en la que se lleva a cabo el análisis de necesidades y, más concretamente, la revisión documental, ésta ha continuado produciéndose durante el resto de las etapas para así intentar tener una información lo más actual y cercana a la realidad posible. Por otra parte, en lo que se refiere a la evaluación del proceso, como ya se ha señalado se ha producido en momentos distintos y no solo en la última fase. De tal manera que incluso en la primera etapa de análisis de necesidades se puede decir que se lleva a cabo cierto grado de evaluación ya que a través de la revisión documental y de los *focus group* se llegó a tener una visión amplia y fiel de la realidad para así poder establecer cuáles eran las necesidades de los futuros implicados en el centro, necesidades a nivel de los alumnos que posteriormente fueron tutorados en lo que se refiere a su integración social en el país de acogida (en este caso España) y a sus problemas a nivel escolar. Esta revisión documental y *focus group* se llevaron a cabo con la intención de realizar el análisis de necesidades tanto de los profesores que se responsabilizaron del proyecto en los centros implicados y, por lo tanto, se hace una evaluación de la situación para así tomar las decisiones y las medidas correspondientes para ayudar al máximo en la medida de nuestras posibilidades partiendo de esa valoración realizada.

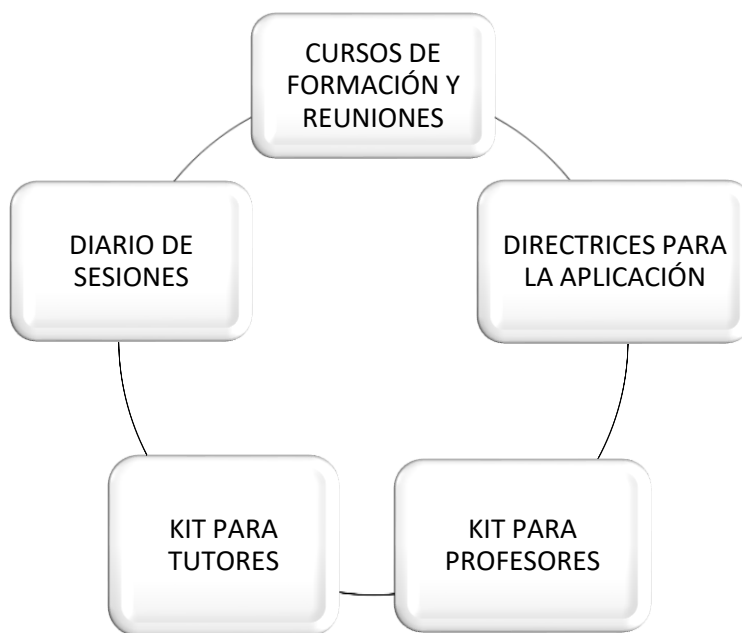
Una vez expuestas la metodología y las fases que conformaban el desarrollo del Proyecto INTO, es importante conocer los distintos instrumentos que se crearon con el fin de poder desarrollar correctamente este programa y poder sacar del mismo los mejores resultados, así como, detectar aquellos aspectos en los que se deben aplicar mejoras o cambios en vista a posteriores aplicaciones.

5.1.4. Instrumentos De Recogida De Información

En lo que se refiere a los instrumentos que permitieron la puesta en práctica del proyecto se delimitan en cinco (Figura 5.2). Si bien, es destacable como estos recursos se elaboraron para el propio proyecto generando mayor valor en los mismos. A continuación, se profundiza en los recursos para su mayor conocimiento.

Figura 5. 2.

Representación de los recursos elaborados para el programa piloto



5.1.4.1. Cursos De Formación Y Reuniones.

Los cursos de formación y reuniones se destinaron para los profesores de los centros que ponen en práctica el proyecto en los mismos y para las estudiantes-tutoras.

Previo a la puesta en práctica de los cursos, tal y como se ha señalado en el apartado anterior, se llevó a cabo una reunión entre los responsables de centros y los estudiantes interesados en desempeñar el papel de tutor.

En dicha reunión asistieron doce alumnos del Máster de Secundaria que estaban interesados en formar parte de este proyecto, otros tantos profesores y/u orientadores de centros educativos y ocho docentes universitarios. Durante la reunión se presentó de manera amplia el proyecto, los motivos por los que se había decidido llevar a cabo una experiencia de este tipo, en qué consistiría, lo que se esperaba de aquellos que terminaran participando, los objetivos establecidos, etc. Si bien, a la citada reunión acudieron representantes de cuatro centros, finalmente, solo dos centros educativos se integraron en el proyecto.

En relación con los cursos de formación es importante señalar que, antes de iniciarse las sesiones de formación tanto de profesores (ANEXO I) como de tutores (ANEXO II) se les pidió que completaran un “Cuestionario de evaluación inicial” con ítems tipo Likert para saber cuál era el nivel de conocimiento y familiaridad que tenían con la técnica metodológica que iban a usar y sus opiniones sobre distintos aspectos de los estudiantes inmigrantes.

De la misma manera, una vez finalizada esa formación se les pasó un cuestionario de satisfacción, tanto a los docentes (ANEXO III) como a los estudiantes-tutores (ANEXO IV), con el objetivo de conocer su opinión en relación con la formación recibida

Se ha querido volver a hacer referencia a estos cursos de formación, ya que eran los contextos en los que planificó utilizar numerosas herramientas de evaluación que a continuación pasarán a explicar en mayor profundidad.

5.1.4.2. Guía Para La Implementación Del Modelo De Tutorización.

Uno de los documentos elaborados para el proyecto es el de “Guía para la implementación del modelo de tutorización”, dirigida a los encargados de desarrollar el proyecto en cada centro educativo. En él se explican aspectos básicos e importantes a la hora de aplicar este programa piloto en las aulas. De esta manera se exponen los principales aspectos metodológicos, cómo se ha puesto en práctica la figura de este tipo de tutor en los sistemas educativos de los países involucrados en el proyecto, se hace especial hincapié en el proceso de aplicación del modelo de tutorización intercultural afirmando las características que los alumnos que vayan a ejercer como tutores deben tener, la formación que necesitan, qué tipo de estudiante es el que puede formar parte del proyecto como tutorado, los distintos momentos en los que un tutor puede intervenir y trabajar con los tutorados y quién y de qué manera realizarán el trabajo de supervisar la actuación del tutor.

5.1.4.3. Kit Para La Formación De Profesores Y Otro Personal Profesional Dedicado A La Aplicación Del Proceso De Tutorización.

Otro de los documentos elaborados, como consecuencia de la colaboración de los partners del proyecto, es el “Kit para la formación de profesores y otro personal profesional dedicado a la aplicación del proceso de tutorización”. Este recurso sirve para preparar mejor a los profesionales educativos que implementen el proyecto en sus aulas. Como se señaló en el capítulo centrado en la *Tutoría entre iguales*, los profesores necesitan una formación especial, no solo para poder responder a las necesidades que se pueden presentar durante la aplicación de esta técnica metodológica. Tal y como se afirma en el propio documento los objetivos de la formación que se propone son:

- Delinear un programa de formación para profesores de enseñanza secundaria y personal profesional que se pueda copiar y adaptar a los diversos contextos educativos multiculturales de los distintos países europeos. La formación podría desarrollarse presencialmente o bien online.
- Proponer herramientas y recursos para aprender a aprovechar las habilidades de los profesores, personal profesional y educadores interesados en aplicar el modelo de

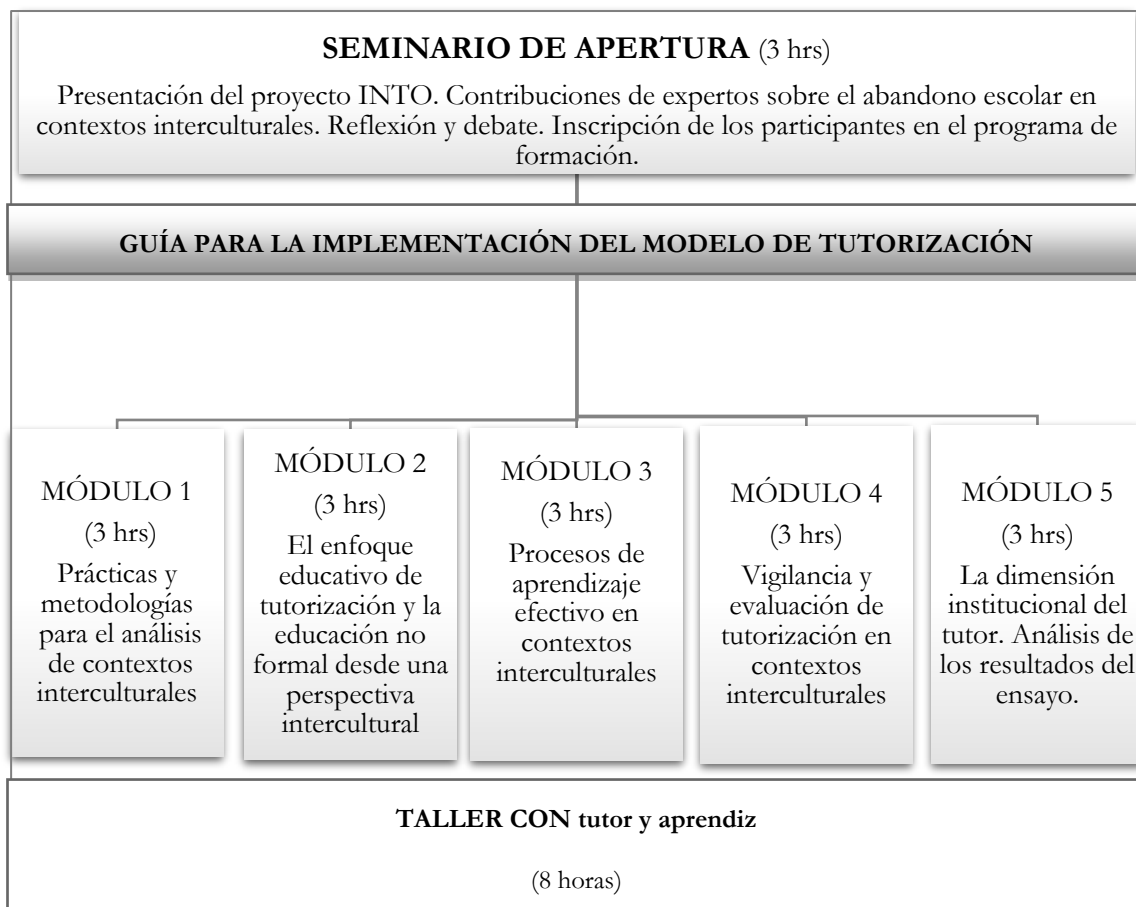
tutor intercultural como un dispositivo útil para la integración social y cultural de los jóvenes inmigrantes.

- Innovar una bienvenida y sistema de orientación a través de un personaje central, un tutor intercultural, para combatir la deserción.

En base a ellos, el Kit de formación se divide en cinco módulos (Figura 5.3).

Figura 5.3.

Módulos a desarrollar en la formación de profesores



Fuente: Proyecto INTO

En este Kit quedan programadas actividades de muy diferentes tipos. En todas ellas lo que se pretende es fomentar a la reflexión sobre su propio centro con el objetivo de ser capaces de identificar un entorno intercultural e inclusivo cuando están en él y así poder actuar consecuentemente.

Para conseguir dicho nivel de reflexión, una de las técnicas de análisis programadas es la técnica D.A.F.O. (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), que en este caso ayudaría a valorar cuales son las verdaderas necesidades de su entorno educativo y decidir la mejor manera de responder a dichas necesidades. Seguidamente se presenta a los profesores el diseño de un Plan

de Acción en el que se les muestra una situación de interculturalidad e inclusión ficticia y se les pide que planifiquen como actuarían. Cuando se aproxima la finalización de su formación, se da la posibilidad a los profesores de revisar dicho Plan de acción en el último módulo para poder valorar los cambios que harían en base a lo aprendido durante los seminarios.

Asimismo, se planifica la utilización de la técnica de Role-playing en las que ven de una manera mucho más práctica cómo actuarían en distintos casos dentro de entornos interculturales e inclusivos. Cabe destacar que, a través de esta técnica, durante la formación de profesores, podrán desarrollar una mayor y más profunda comprensión de las otras personas implicadas en este proceso – estudiantes, otros profesores, jefe de estudios, director del centro educativo, padres, etc. Así, se busca trabajar posibles situaciones en las que se puedan encontrar en contextos interculturales en particular y de inclusión en general.

De la misma manera, mediante este Kit y módulos de formación se pretende fomentar el desarrollo de ejercicios de escucha activa y de reconocimiento de las emociones que sienten los alumnos que podrán ayudar en la detección más rápida y temprana de las necesidades de los estudiantes. Con este mismo objetivo se buscaba aplicar formularios para ayudar a los profesores y el personal profesional para que sepan medir las necesidades de los estudiantes extranjeros en riesgo de abandonar la escuela, exclusión o con dificultades académicas.

Tal y como se puede observar en la Figura 5.2., a lo largo de la formación de los profesores también se planifica la presentación a estos de la “Guía para la implementación del modelo de tutorización”

En cuanto a la evaluación tanto del Kit como del curso de formación, tal y como se señala en la Figura 5.2. está reservada para el último módulo. En el mismo se pretende impulsar el intercambio de los resultados de las pruebas realizadas. Dicho módulo consta de dos fases: la primera de ellas centra su atención en la supervisión de la actuación de los profesores participantes y evaluar su nivel de satisfacción. Éste se valora a través de un cuestionario similar al que se les facilitó al principio de su formación con la finalidad de ver si sus expectativas se han visto modificadas como consecuencia de su experiencia, tal y como ya se ha señalado anteriormente.

La segunda fase se centra en la valoración de la experiencia una vez finalizadas las sesiones de tutorización. A este respecto cabe destacar otra de las herramientas de evaluación: la entrevista semi-estructurada. La entrevista se utiliza para conocer sus impresiones y opiniones de los profesores sobre la experiencia, a la par que, la formación recibida y sobre las sesiones de tutorización. Así, algunos de los temas a abordar serían: conocer su opinión y sentimientos sobre cómo desarrollaron su papel, sobre la metodología en general, aquellos aspectos que les gustaron

más y cuáles les gustaron menos, qué cambiaría y por qué, aquellas situaciones que les han resultado más llamativas, etc.

Para finalizar, cabe destacar que, como parte de la evaluación, queda establecido la posibilidad de facilitar a los profesores un cuestionario, una adaptación de uno elaborado por Duran y Vidal (2004), para que valoren la actuación de los estudiantes tutores (ANEXO V).

Por último, en relación con la aplicación tanto del curso de formación de los profesores como del Kit creado con el mismo objetivo, debe señalarse que éste tuvo lugar con la primera sesión presencial y el resto de la formación la llevaron a cabo los profesores facilitándoles los recursos vía online. Además, cabe destacar que los docentes mostraron un gran interés por este Kit y para estar lo más y mejor preparados para sus alumnos extranjeros y/o pertenecientes a minorías étnicas.

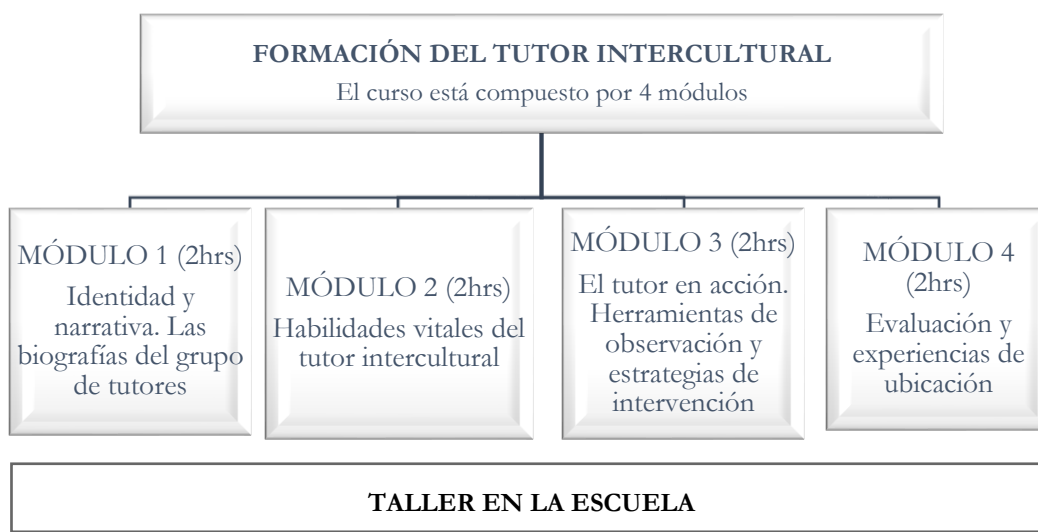
5.1.4.4. Herramientas Para El Tutor Intercultural.

Otro de los recursos imprescindibles dentro del proyecto es el Kit para tutores, bajo el título “Herramientas para el Tutor Intercultural” que, tal y como dice el propio documento, se compone de sugerencias, herramientas, tareas educativas y consejos útiles para los profesores y otros profesionales dispuestos a adoptar el sistema del Tutor intercultural en las escuelas multiculturales y otros contextos educativos. Según se describe en el propio Kit de la formación para los tutores interculturales, se pueden diferenciar tres partes principales. En la primera parte se perfila el rol del tutor intercultural (roles, características, tareas y participación en el contexto académico). En la siguiente sección se detalla el proceso de los módulos de formación para el grupo de tutores, las competencias a desarrollar, herramientas y propuestas del tutor para las actividades a ensayar en las escuelas. La última sección de la guía contiene un glosario, bibliografía, referencias web y todos los recursos disponibles en relación con la temática, para un análisis teórico, metodológico y práctico en profundidad, útil para replicar y poner a prueba el modelo.

En base a lo dicho en las anteriores líneas, el proceso de formación que se desarrolla en este documento se divide en los siguientes módulos (Figura 5.4).

Figura 5. 4.

Módulos de formación de los tutores



Fuente: Proyecto INTO

En base a lo expuesto en la Figura 5.3., durante estos módulos se desarrollan actividades como las siguientes:

- **Actividades de reflexión:** este tipo de actividades son necesarias para ayudar a los tutores, independientemente de su procedencia, a alcanzar un conocimiento más profundo de las necesidades de los alumnos, partiendo de la reflexión y, especialmente la empatía.
- **La lluvia de ideas y trabajo en grupo para la empatía,** a través de las cuales se intenta desarrollar competencias importantes como la escucha activa, compartir ideas y opiniones partiendo del respeto y la comprensión, etc.
- **Role-playing,** en el que se presenta a los futuros tutores situaciones con las que se podrían encontrar durante su trabajo con los tutorados, con el fin de que sepan lidiar con las emociones (tanto las propias como las de los tutorados) y así estar preparados.
- **Actividades de organización de tiempo,** como la elaboración de un reloj de tareas, a través de la cual se pretende que los futuros tutores aprendan a manejar el tiempo de sus sesiones de tutorización.
- **Focus Group D.A.F.O.** para así poder compartir entre todos los aspectos positivos y negativos del programa piloto y poder hacer los cambios necesarios para realizar las mejoras para futuras aplicaciones de este programa intercultural piloto.

Asimismo, se buscará identificar cuáles son aquellos tipos de comunicación que más se necesitan en la interacción con estudiantes con *backgrounds* migrantes en futuras aplicaciones de este proyecto.

En cuanto al establecimiento de punto de partida, se establece para los futuros estudiantes tutores la realización de un “Cuestionario de evaluación inicial”, al que ya se ha hecho referencia anteriormente, para conocer los conocimientos, opiniones y actitudes en relación con la *Tutoría entre iguales* y la presencia de estudiantes inmigrantes.

En relación con la evaluación en este Kit cabe destacar que, al igual que se planeaba hacer con los profesores, se instaura la realización de un “Cuestionario de satisfacción” con el fin de conocer su opinión sobre la formación recibida, al que también se ha hecho referencia con anterioridad.

Igualmente, antes de iniciar las sesiones de tutorización, los tutores recibieron una valoración de la situación realizada por los docentes, en la que encontraban información sobre los alumnos seleccionados para ser tutorados y que plasmaron en los documentos que recibía el nombre de “Formulario Personal del Aprendiz” (ANEXO VI); también las propias tutoras llevaron a cabo sus entrevistas personalizadas con los tutorados a fin de conocer la visión de éstos sobre su situación en el centro educativo, tanto desde el punto de vista educativo como desde el social.

Otra de las herramientas de evaluación es una rejilla (ANEXO VII) que ayudaría a valorar la formación, las sesiones de tutorización y el proceso en general. Dicha rejilla sería completada anónimamente para que los estudiantes se expresase con total libertad. Este cuestionario al igual que el facilitado a los docentes para evaluar la actuación de los estudiantes tutores, son una adaptación de los elaborados por Duran y Vidal (2004).

Asimismo, tal y como se ha señalado anteriormente, queda planificado como parte de la evaluación la realización de un *focus group* D.A.F.O. En este caso, se llevaría a cabo durante los días posteriores a la finalización de las sesiones de tutorización.

El penúltimo de los instrumentos de evaluación de los estudiantes, es otro cuestionario que está programado para que les sea facilitado después de la finalización de las sesiones de tutorización. El objetivo del mismo es conocer su valoración sobre su propia actuación como tutores de sus compañeros. Este cuestionario al igual que el facilitado a los docentes para evaluar la actuación de los estudiantes tutores, son una adaptación de los elaborados por Duran y Vidal (2004) (ANEXO VIII).

Por último, cabe destacar una entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes tutores para conocer sus opiniones sobre la experiencia en general y, por otra parte, el curso de formación y las sesiones de tutoría con sus aprendices, en particular. Así, algunos de los temas a tratar en dicha entrevista serían los siguientes:

- Sentimientos sobre cómo ha cambiado su rol en el aula no solo en relación con sus compañeros sino también con los docentes.
- Opinión sobre la técnica metodológica y el uso que se ha hecho de la misma.
- Aquellos aspectos más positivos y cuáles cambiarían en futuras aplicaciones del programa.
- ¿Con qué problemas se toparon y cómo se solucionaron?
- ¿Con qué problemas esperaban encontrarse, pero no aparecieron?
- Etc.

5.1.4.5. Diario Del Tutor Intercultural.

Para finalizar destacar el “Diario del Tutor Intercultural” el cual forma parte de las “Herramientas para la formación del Tutor Intercultural” dentro del Módulo 3 “El tutor en acción. Herramientas de observación y estrategias de intervención”. Este diario es elaborado para que los tutores trabajen con él a lo largo de las sesiones de tutorización y en distintos momentos de este proceso. Las herramientas que se incluyen en este diario permiten a los tutores recoger la información necesaria para supervisar su propia intervención con los alumnos y posibilita la reflexión sobre la misma. Esto exige observar y vigilar las actividades que lleva a cabo dentro del programa de tutores. De esta manera les sirve a los tutores como herramienta para monitorizar y evaluar el logro de los resultados del programa. Tal y como se afirma en el propio documento “el Diario debe ser visto como un instrumento personal. Cada tutor es responsable de la custodia del diario y la confidencialidad de la información aquí incluida”. Este diario se divide en tres partes que a continuación se especifican.

La primera de las partes es el “Cuaderno de bitácora del Tutor” (ANEXO IX). En esta parte del diario los tutores deben describir las vivencias que tienen con sus alumnos tutorados durante las sesiones de tutorización y así registrar los cambios que se vayan produciendo. A su vez, el “Cuaderno de bitácora del Tutor” se divide en distintas partes:

- Hablar sobre ti mismo: el tutor debe hablar sobre sí mismo estableciendo cuáles son sus estudios, su opinión sobre la situación de los estudiantes extranjeros en nuestro sistema educativo y sobre cómo se imagina su papel como tutor.

- Diario: en esta parte escribirán observaciones sobre aquello que ocurra en sus sesiones de tutorización, si bien se recomienda escribir al menos dos observaciones, es mucho mejor que, a ser posible, escriban sobre cada una de sus interacciones con los tutorados para así ser capaces de ver el progreso de éstos.
- Descripción del alumno: este apartado consiste en una descripción exhaustiva de los alumnos a los que se ha ayudado (tutorados).
- Cierre: la última parte está establecida para complementarse una vez finalicen las sesiones de tutorización, así, se les pide a los tutores que juzguen su actuación, qué problemas encontraron, sugerencias para fomentar la integración de las niñas y los niños extranjeros, etc.

La segunda parte, se desarrolla mediante la “Entrevista individual con el alumno”. Esta segunda parte ayuda a identificar mejor a los tutorados y conocer mejor sus necesidades, puntos fuertes, preferencias, asignaturas favoritas, principales dificultades con las que se encuentran en su centro educativo, qué es lo que más les gusta de su país de origen, cómo les gusta pasar el tiempo libre, si pasan parte de ese tiempo libre con compañeros de su clase/curso, entre otros aspectos. Por tanto, supone un momento clave de interacción y de conocimiento entre tutor y tutorado.

En la tercera parte se desarrolla el “Cuestionario de evaluación sobre el programa”, al que ya se ha hecho referencia, así se pide a los tutores que completen esta encuesta en base a cómo han vivido su experiencia con los tutorados.

5.1.4.6. Recursos Generados Durante La Puesta En Práctica Del Proyecto.

Si bien no forman parte de los recursos de este proyecto de manera explícita, es importante hacer referencia a las programaciones de actividades/sesiones de tutorización que las tutoras elaboraron para sus tutorados. En el caso del trabajo realizado en el I.E.S. público las actividades se pueden dividir básicamente en bloques de técnicas de estudio, combatir el absentismo escolar, dar a conocer y conocer mejor la propia cultura y fomentar la continuación de los estudios como forma de llegar a lo que se quiere ser de mayor. Por otra parte, en lo que concierne a la programación que la tutora elaboró para el trabajo con sus tutorados en el centro educativo privado-concertado, se dividió en los siguientes bloques temáticos: “Nos conocemos”, “El español como segunda lengua”, “Habilidades sociales”, “Autoconocimiento”, “Técnicas de estudio”, “Orientación Vocacional” y “Mi cultura y tu cultura”.

Es importante tener en cuenta que todo lo que se expone en los documentos que se acaban de describir, en líneas anteriores, son tan sólo propuestas de formación que se presentan de manera flexible permitiendo numerosos cambios a la hora de ponerlos en práctica en los centros

educativos. De esta manera, estos kits y cursos de formación se pueden adaptar a las necesidades y características de cada instituto o escuela que quiera poner en marcha un programa de tutor intercultural como el que se presenta a lo largo de esta Tesis.

5.1.5. Participantes

El programa piloto cuenta con dos tipos de participantes en el mismo: tutores y tutorados. En lo que respecta a los tutores, en este caso, tal y como se ha expuesto con anterioridad, se contó con dos alumnas del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (de la especialidad de Orientación Educativa) que desempeñaron su papel como tutoras durante su periodo de prácticas.

Por otra parte, en lo que se refiere a los tutorados, en un primer momento, se contó con cuatro tutorados de dos Institutos de Educación Secundaria de financiación pública, ambos centros enmarcados en la provincia de Salamanca.

Antes de nada, resulta imprescindible conocer las características del entorno en el que trabajaron las tutoras con sus tutorados; es decir, profundizar en los centros educativos en los que se desarrolla el proyecto.

En lo que se refiere al primer Instituto de Educación Secundaria, cabe destacar que es un centro educativo que se encuentra en la población de Santa Marta de Tormes, a tres kilómetros de Salamanca. El alumnado que acude a este centro es heterogéneo, en lo que respecta a su cultura y lugar de procedencia, reflejando las diferencias socioeconómicas de la población de Santa Marta y las urbanizaciones cercanas.

En el centro se encuentran escolarizados gran diversidad de alumnos, algunos procedentes de: la Escuela-Hogar, en situación de acogida o tutelados por la comunidad autónoma; alumnos procedentes de Compensación Educativa; alumnado extranjero; Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales; alumnas con hijos menores a su cargo (Centro de Madres Solteras que se encuentra en esta localidad), entre otros.

En lo que respecta a la organización del proyecto, en este centro, se contó con el apoyo de la Orientadora como Coordinadora del mismo.

Por otra parte, en lo que se refiere al segundo Instituto de Educación Secundaria cabe decir que este centro sí que se encuentra en la ciudad de Salamanca, situado al norte-oeste. Desde el punto de vista socioeconómico se destaca que la mayoría de las familias del centro ejercen su labor profesional en las áreas de servicios, comercio y agricultura, con un nivel cultural y económico de tipo medio y en los que apenas existen problemas de integración.

En cuanto a la organización del proyecto, nuevamente, se contó con el apoyo del Orientador como Coordinador de este. En este instituto el Coordinador del proyecto también tenía la especialidad de Orientación Educativa.

Por consiguiente, en ambos centros, los coordinadores del proyecto piloto a implementar fueron los Orientadores, coincidiendo con la especialidad formativa de las estudiantes que ejercieron como tutoras.

5.1.5.1 Delimitación De Las Características De Las Tutoras.

En lo que se refiere a las tutoras cabe destacar, incidiendo un poco más en sus características y su formación docente, que en el caso de la tutora asignada al Instituto de Educación Secundaria de Santa Marta de Tormes, se trata de una estudiante graduada en Pedagogía, además de trabajar como voluntaria en la escuela de verano de Cruz Roja Juventud y ser monitora de ocio y tiempo libre. Por otra parte, la tutora que trabajó en el Instituto de Educación Secundaria situado en Salamanca (capital) es Diplomada en Educación Primaria y Licenciada en Pedagogía; además ha trabajado como monitora de actividades extraescolares, pasó un año en Irlanda cuidando niños y fue voluntaria en una Play School durante un mes. La propia estudiante resaltó como elementos que la definían para el proyecto su labor como alumna-tutora de un alumno de 1º curso del Grado de Educación Primaria (como parte del Programa de Tutoría entre compañeros de la USAL).

5.1.5.2. Delimitación De Las Características De Los Tutorados.

Para finalizar este apartado es imprescindible facilitar los datos de los tutorados que permiten hacerse una idea más precisa de las características definitorias de los mismos, para lo cual, se a continuación se presentan divididos por tipo de centro.

1. Instituto de Educación Secundaria de Santa Marta de Tormes.

En un principio, en este centro, como ya se indicó con anterioridad, se contó con dos estudiantes de 1º de E.S.O., ambos de minoría gitana, un chico y una chica. Si bien, el grado de absentismo de la adolescente era tan alto que dicho nivel se vio reflejado en su asistencia a las sesiones de tutorización. Tal es así, que ni siquiera la tutora le pudo hacer la entrevista individual a esta estudiante.

En lo que respecta al estudiante varón de etnia gitana, cabe decir que este estudiante mostró un verdadero interés por continuar sus estudios hasta tal punto que remarcó su preferencia hacia los mismos antes que trabajar con su familia en el mercadillo, afirmando que esta preferencia se debe a que en el centro educativo está con sus amigos, en un sitio cerrado y en el que “no se pasa tanto frío”. Además, escogió este instituto porque tenía amigos que ya estaban escolarizados en él,

por lo que la integración fue más fácil. Valoraba positivamente su relación con sus compañeros/amigos y, en general, con sus profesores. Lo que apreciaba más del instituto era todo lo que aprendía en tecnología, trabajar en grupo, que miraran y se preocuparan por él y le ayudaran. Llama la atención que cuando se le preguntara por su futuro en todo momento recalcará su interés por continuar con sus estudios y que no le gustaría dedicar toda su vida al mercadillo. En lo que respecta a los datos de naturaleza académica, la Coordinadora del proyecto en el centro decidió que los mismos eran demasiado personales como para compartirlos con los investigadores del proyecto, velando así, por el bien del estudiante.

2. Instituto de Educación Secundaria situado en Salamanca (capital)

En lo que concierne a los tutorados de este Instituto de Educación Secundaria, destacar que se trata de dos alumnas extranjeras de 2º de E.S.O.

En cuanto a la primera de ellas, es una estudiante de nacionalidad marroquí que

“Llegó a España hace 5 años, tiene hermanos estudiando en el mismo Instituto. Tiene buena integración en el centro. Acabó la Educación Primaria en España en un colegio y actualmente se encuentra en 2º Educación Secundaria en el Instituto. A pesar de cambiar de domicilio sigue acudiendo al mismo instituto porque se encuentra muy cómoda, le gusta el centro y ya tiene sus amigos. En el futuro le gustaría ser Policía o Profesora de Educación Física. Le gusta la ciudad de Salamanca por ser una zona tranquila. Aunque lleva 5 años en España ella se siente marroquí. Va a Marruecos en vacaciones y mantiene el contacto con amigos y familiares (Tutora_2).

En lo que se refiere a sus datos académicos, su profesor tutor valoraba su perfil educativo general como bueno; en cuanto a las asignaturas, su punto fuerte era la educación física y, el punto débil, las matemáticas. Se destaca, a nivel académico, que en el primer cuatrimestre sólo suspendió una asignatura. Desde el punto de vista del profesor-tutor el problema específico de esta alumna en el centro eran sus habilidades sociales. El tutor consideraba que el nivel de integración extra-escolar de esta alumna era bueno y que en relación a sus habilidades sociales e interpersonales la veía como una persona muy sincera y activa, lo cual en ocasiones provocaba conflictos con algunos profesores. Uno de sus principales problemas era que su autoestima y autoconcepto eran bastante bajos. Además, carecía de hábitos de estudio.

La segunda aprendiz, de nacionalidad china,

“Llegó a España hace un año. Tiene buena integración en el centro. Se encuentra repitiendo 2º Educación Secundaria Obligatoria debido a sus dificultades con el idioma. Destaca por

su buen comportamiento y constancia en los estudios. Eligió el centro educativo por cercanía al domicilio y está muy integrada y cómoda en el mismo. Le gustaría ser traductora en el futuro. Planea volver a China de visita dentro de tres años y mantiene la relación con sus amigos y familiares” (Tutora_2).

En cuanto a sus datos académicos era considerada como una alumna que mostraba interés constante en sus estudios, trabajadora y con un comportamiento brillante. Paradójicamente, en cuanto a sus fortalezas y debilidades, en relación con las asignaturas, se intercambiaban con las de la aprendiz de origen marroquí. El punto fuerte en las asignaturas de la aprendiz china eran las matemáticas, mientras que el punto débil era la Educación Física. Su problema principal en el centro era el idioma, ya que, aunque hablaba español, en ocasiones presentaba dificultades de entendimiento por lo que necesitaba que se le hablara más despacio o se le explicaran determinados conceptos que le costaba más entender. Su nivel de integración extra-escolar también era bueno, al igual que sus habilidades sociales e interpersonales.

Otros aspectos reseñables de ambas, que se conocieron a partir de la entrevista individual que se les realizó desde el proyecto, son los siguientes: ambas coincidieron con sus profesores en que la principal dificultad con la que se encontraban en la escuela era el idioma. Si bien, este hecho podría afectar de una manera importante a su integración en el aula y con sus compañeros/amigos, ambas alumnas tutoradas afirmaban que su relación con éstos era muy buena y que era habitual quedar con ellos en su tiempo libre después de clase para ir al cine, dar un paseo, ir de compras, etc. Ambas se veían con buenos trabajos en un futuro como policía o traductora. Curiosamente, mientras que a la aprendiz marroquí lo que más le impresionó al llegar a nuestro país fueron los derechos, la seguridad y las leyes, la estudiante china destacaba que lo primero con lo que se quedó fue el paisaje. Como conclusión de la información que aportaron, cabe decir que ambas afirmaron que ninguna de las dos se sentían ciudadanas españolas.

5.1.6. Resultados

Aplicado el proyecto INTO se llevó a cabo el análisis de resultados teniendo en cuenta tanto el rol de los participantes (tutora, tutorado y Coordinador) como el centro educativo en el que se encontraban, por tanto, a continuación, se resaltan los resultados atendiendo, en primer lugar, al rol de las tutoras y, en segundo lugar, al centro de destino. Si bien, este apartado se cierra con los resultados y recomendaciones del proyecto, de acuerdo con los resultados de todos los países. Por otra parte, destacar que los resultados tienen una vertiente más cualitativa, por ello, en la medida de lo posible se integra la información tal cual la plasmaron los propios informantes.

5.1.6.1. Resultados En El Rol De Tutoras.

Tal y como se ha expuesto en el apartado reservado para los instrumentos creados para el desarrollo de este proyecto, los resultados de las tutoras atienden a varios aspectos. Por un lado, se ha evaluado la satisfacción hacia los cursos formativos, por otra parte, se ha querido conocer sus sentimientos y opiniones sobre el desarrollo de las sesiones de tutorización, la técnica metodológica usada y la experiencia global en general. Antes de nada, es importante saber cuáles fueron los resultados del cuestionario de satisfacción que se les facilitó a las tutoras con el fin de conocer los aspectos más positivos, los más negativos y aquellos que se deberían cambiar para futuras aplicaciones de este programa.

En lo que respecta a la valoración con el curso de formación es destacable una satisfacción positiva. Como ya se ha señalado anteriormente, para llevar a cabo el análisis de la satisfacción hacia el curso de formación se utilizó la escala Likert explicada anteriormente y correspondiente con el ANEXO V en la cual, las tutoradas marcaron, en ambos casos, todas las afirmaciones en valores de 4 ó 5 (de acuerdo o totalmente de acuerdo); de esta manera, ambas señalaban haber adquirido conocimientos que, desde su punto de vista, ayudaría a sus futuros estudiantes extranjeros. De la misma manera para las dos el curso de formación había alcanzado sus expectativas y están totalmente de acuerdo con que “el ambiente de trabajo nos ha ayudado a conseguir una mayor participación en las tareas”. Valoraron muy positivamente no sólo el ambiente en el que tuvo lugar la formación (sentían la libertad suficiente como para hacer cualquier tipo de pregunta sin miedo a que fuera una pregunta innecesaria o incluso tonta), sino la actuación de quienes les formó. A su vez, valoraron positivamente las actividades que se planificaron para la formación, su diversidad, etc., de tal manera que crían que el curso de formación les había ayudado a comprender mejor a los estudiantes extranjero a trabajar más la empatía.

Por otra parte, en lo que se refiere a la valoración que las propias tutoras hacen de la experiencia, de los resultados obtenidos y de su propia actuación, se tiene en cuenta las respuestas a dos formularios (ANEXOS VI y VII), los cuales debían rellenar al finalizar la experiencia y; la última parte del diario, en la que tenían que describir brevemente sus impresiones sobre cómo han desempeñado su papel como tutoras y hacer sugerencias para realizar las mejoras precisas para futuras aplicaciones del programa.

Así, los resultados alcanzados con estos instrumentos llevan a esclarecer que la tutora que trabajó en el I.E.S. de Santa Marta de Tormes, en lo que se refiere a sus respuestas al cuestionario de evaluación del programa, estaba de acuerdo con la afirmación de que se aprende enseñando porque

“cuando uno enseña, tiene que preparar previamente los contenidos a dar, y posteriormente se repasan al explicarlos a la otra persona. Y, en segundo lugar, y lo más importante, escuchando las opiniones y las dudas de la otra persona uno también aprende del otro” (Tutora_1).

A su vez, afirma que las ventajas de trabajar en base a este tipo de metodología

“utilizar un vocabulario más fácil, usar ejemplos más comprensibles y cercanos; favorecen el aprendizaje del contenido, ya que, según ella, hace poco que paso por este proceso de aprendizaje y recuerda las dificultades que tuvo” (Tutora_1).

Además, estaba de acuerdo en que participar en este programa de tutorización le había ayudado a aprender a ponerse en el lugar de la otra persona, mejorar su comunicación con sus compañeros y reconocer sus errores. A su vez, consideraba que, en comparación con otras formas de ayudar a los estudiantes, la *Tutoría entre iguales* ha potenciado en ella, de manera significativa, diferentes competencias que le han permitido tratar de ser mucho más puntual, sentirse mucho más motivada, lograr un mejor uso del tiempo en clase y, pasar mucho más tiempo estudiando fuera de la escuela. De la misma manera, creía que el uso de este tipo de metodología creó menos problemas que otras metodologías ya que

“el ambiente es más cercano, distendido y de confianza y todos los asuntos se pueden debatir y discutir con mucha más facilidad. Aparte, todos los asuntos pueden ser atendidos con mucha más frecuencia” (Tutora_1).

Por otra parte, opinaba que este tipo de metodología creó menos problemas de disciplina ya que

“la confianza y la novedad de las tareas implican respeto del uno por el otro y buen ambiente de tarea” (Tutora_1).

En lo que respecta a la valoración realizada con el parte final del “Cuaderno de bitácora del diario del tutor”, esta tutora afirmaba que valora el modelo desarrollado por el Proyecto INTO como un

“proyecto pionero hacia la conformación de una enseñanza de calidad y de la construcción de una sociedad mejorada” (Tutora_1).

Una de las sugerencias que remarcaba era el hecho de que este programa se ha desarrollado destinado a la integración de alumnos pertenecientes de otros países, pero consideraba que se podrían tener en cuenta otros colectivos que en no pocas ocasiones sufren segregación cultural y sus miembros más jóvenes suelen tener malos resultados académicos y/o tener niveles altos de

absentismo escolar y/o en riesgo de abandono escolar temprano, como por ejemplo, es el caso de la etnia gitana, con la cual ella trabajó en la aplicación de este programa. En otro orden de ideas, recomendaba que este tipo de programas se pusieran en marcha con mayor antelación dentro del curso escolar para así poder trabajar más sesiones con los tutorados. Por otra parte, esta tutora afirmaba haber conseguido avances bastante importantes. Finalmente, aseveraba en su diario que, una vez desarrollado el programa ve que

“algunas características definatorias de un buen tutor pueden ser que debe ser constante y trabajador para la tarea y poder ser transmisor de este valor tan importante, al igual que debe ser buen transmisor de conocimientos; debe ser libre de prejuicios para educar en función a ello; debe ser empático y asertivo, pues son recursos fundamentales para una intervención y resultados de calidad óptima cuando tratamos con personas; debe ser un buen a seguir ejemplo para los alumnos; debe ser original, pues considero que es un factor clave para la motivación y amenización de la tarea de los alumno, lo que supone un aumento de eficacia en los resultados; y sobre todo creo que debe ser cercano, pues considero que es una cualidad muy útil sobre todo en el tipo de contextos y con el tipo de muestra con la cual trabajamos en el proyecto” (Tutora_1).

En lo que se refiere a la tutora del I.E.S. de la capital de provincia, en sus respuestas al “Cuestionario de evaluación sobre el programa”, está de acuerdo con que se aprende enseñando porque considera que

“en la mayoría de los casos se requiere práctica y experiencia. Es bueno tener formación teórica también, pero es cuando estás interviniendo cuando vas adquiriendo competencias y moldeándote como profesional. Utilizas unas metodologías u otras, y las adaptas a las características de la persona con la que estás trabajando a la vez que la haces tuya, según tu manera de hablar y de trabajar” (Tutora_2).

De la misma manera, coincidía con la opinión de la tutora que participó en el otro instituto en lo que se refiere a las ventajas de trabajar en base a esta metodología. Así, de igual forma, afirmaba que experimentar con la tutorización le había ayudado mucho a ponerse en el lugar del otro, mejorar su comunicación y superar la timidez. También había hecho que se sintiera mucho más motivada, le había ayudado a aprovechar mejor el tiempo y pasar más tiempo estudiando. Por otra parte, afirmó que

“actuar (más o menos) como un maestro, me hace sentir muy bien conmigo misma, el hecho de poder tutorizar a dos alumnas, tratando de ayudarlas en todo lo posible a superar sus dificultades y resolver sus dudas. Me ha resultado una experiencia muy enriquecedora,

he aprendido muchas cosas con ellas no solo sobre la tarea de tutorizar sino sobre otras culturas. En mi opinión, conocer otras culturas es algo que te hace crecer como persona” (Tutora_2).

Para finalizar con el estudio de este cuestionario, la tutora creía que

“Permite resolver problemas, ya que es una metodología menos formal, sin una presión por el currículo como la que pueden tener los profesores, es más destinada a cuestiones básicas del desarrollo de la persona (lenguaje, valores, habilidades sociales, técnicas de estudio, etc.) Permite a los alumnos hablar en confianza sin temor a la evaluación” (Tutora_2).

A la vez que,

“Permite mejor resolver los problemas de disciplina debido a que los tutores favorecen ese clima de confianza. Quizás cuando se trata de un tutor que es estudiante y más próximo en edad también favorece la comprensión y el compartir una visión más próxima de los problemas” (Tutora_2).

Por otra parte, en cuanto al programa y todo lo que le rodea después de la experiencia, esta tutora en la última parte del “Cuaderno de bitácora del tutor”, remarcó las siguientes ideas:

“Considero que este tipo de proyectos es muy positivo para los alumnos inmigrantes, y que debería tomar mayor fuerza en el ámbito escolar”. “He llevado a cabo una intervención con actividades de temáticas muy variadas (el español como segunda lengua, habilidades sociales, técnicas de estudio, cultura etc.) y he conseguido implicar a ambas alumnas en el proyecto, a través de dichas actividades con las cuales considero que he cumplido los objetivos” (Tutora_2).

En cuanto a su papel dentro del proyecto, afirmaba que está

“muy satisfecha con mi actuación en el proyecto, ya que he realizado una programación de actividades en función de las características y peticiones del grupo, planificando un cronograma para la intervención tratando de compaginar mi horario de prácticas con sus clases para tratar de no perjudicarlas en cuanto a la pérdida de clases relevantes. He sido capaz de organizarme adecuadamente” (Tutora_2).

Si bien, sugirió que hubiera sido más beneficioso

“intervenir durante más tiempo, añadiendo más actividades en cada bloque” (Tutora_2).

Por otra parte, hace una serie de sugerencias, como, por ejemplo, culturas,

“trabajar las habilidades sociales de todo el grupo para fomentar la aceptación y conocimiento de otras, llevar a cabo actividades que fomenten la convivencia (Dinámicas de grupo, excursiones, salidas al campo etc.)” (Tutora_2).

5.1.6.2. Resultados En El Rol De Tutorados.

Continuando con la exposición de los resultados, es imprescindible exponer los relacionados con los tutorados, focalizando nuestra atención en un primer momento en el aprendiz con el que se trabajó en el I.E.S. de Santa Marta de Tormes. Este alumno, a través de la entrevista realizada al finalizar las sesiones de tutoría, y que pertenece a las herramientas de evaluación que forman parte del Diario del Tutor Intercultural, considera que este programa le había sido de utilidad

“porque ha conocido otra cultura, ha hablado mucho de la suya, que le gusta bastante, se le ha ayudado mucho a mejorar el estudio y está trabajando mucho mejor en clase por todo ello” (Estudiante_1).

Además, sobre la presencia de los tutores opinaba que

“Le gusta porque no son ni un profesor ni un orientador, son como un amigo que le ayuda, al que le puede contar sus cosas sin que cuente para clase o piensen mal de él y además le enseña cosas de forma divertida. Le gustaría seguir con el programa el año que viene” (Estudiante_1).

Resulta notable que sugiriera, como forma de mejorar el programa, la posibilidad de que el programa se alargara durante más tiempo.

En lo que se refiere a las tutorados del I.E.S. de la capital cabe destacar que, hablando con su tutora, expresaba que también se habían manifestado considerablemente satisfechas con el programa. Había notado una notable mejoría no sólo en su dominio de la lengua española, sino, en sus técnicas de estudio, aspecto al que se le había dado bastante importancia a lo largo de sus sesiones de tutorización.

Un recurso utilizado en el programa, y que ha permitido recoger información relevante para los resultados de estos dos estudiantes, fue la elaboración de un mural en el que se presentaban aspectos significativos de la cultura de sus países. Ambas estudiantes resaltaron que les hubiera gustado hacer esta actividad en el grupo clase, en lugar de ellas dos solas. Les hubiera gustado compartir esta tarea con el resto de los/as compañeros/as del aula y, así, compartir aspectos de la cultura de su país de origen con sus amigos y compañeros para darse mejor a conocer.

En general, además de tener sesiones durante un periodo de tiempo más largo, a los tutorados les hubiera gustado tener alguna de las actividades con sus compañeros de clase ya que, si al menos en parte el objetivo es conseguir una mejor integración, un requisito imprescindible es pasar tiempo con sus compañeros, lo cual, con estas sesiones, en parte se quitaba. Integrar actividades como está o la actividad en la que tienen que dibujar su mano en un folio y las personas que mejor las conocen deben escribir palabras que las describan, pueden ayudarles a conocerse mejor y promover su integración en el grupo-clase.

5.1.6.3. Resultados En El Rol De Coordinador.

Continuando con este apartado de resultados, es muy importante conocer la opinión de los profesores que han desempeñado el papel de Coordinador del programa en sus respectivos centros educativos. Más concretamente, se centrará la atención en la opinión del Coordinador del programa en el I.E.S. de Salamanca (capital) ya que fue con el que mayor contacto se tuvo para el intercambio de información y, quien, además favoreció esta recogida de información.

Así, este Coordinador, resaltaba que, desde su punto de vista, los puntos fuertes de este programa de *Tutoría entre iguales* fueron la implicación y colaboración por parte de los profesores, la formación de la tutora, sus características, implicación y trabajo en el proyecto. En lo que respecta a los puntos fuertes vinculados con el centro, remarcaba su valoración positiva hacia la aceptación y colaboración en el programa, facilitando los recursos, infraestructuras y ayudas necesarios para su buen funcionamiento.

En cuanto a los puntos débiles los sintetiza en

“la dificultad a la hora de organizar para sacar del aula a los alumnos implicados, ya que ello requiere no asistir a otras materias. Además, el corto periodo de tiempo para intervenir” (Coordinador_2).

Por otra parte, el Coordinador señaló como aspectos destacables del programa los siguientes:

“Las alumnas han adquirido tanta complicidad con la mentora que tienen relación en horario no lectivo” (Coordinador_2).

“Las alumnas muestran orgullosas sus murales sobre sus culturas y piden poder llevárselo a casa para enseñárselo a sus padres” (Coordinador_2).

“Realizan todas las actividades que se le piden de deberes” (Coordinador_2).

“Durante las sesiones puede verse su grado de confianza depositado en la mentora y la comunicación positiva y abierta entre ellas, contando curiosidades y cuestiones de carácter más personal” (Coordinador_2).

Además, afirmaba que

“las alumnas han mejorado bastante en sus habilidades sociales y uso de técnicas de estudio. Están muy satisfechas con la intervención realizada y su integración en el centro se ha visto también favorecida” (Coordinador_2).

En general consideraba que

“la experiencia ha sido muy positiva tanto para las alumnas tutorizadas como para el propio mentor, por lo que si me gustaría seguir participando en dicho proyecto”.

5.1.6.4. Resultados Y Recomendaciones Generales Del Proyecto INTO.

Para finalizar este apartado, es importante conocer cuáles han sido los resultados a nivel general, en el resto de los países involucrados en este proyecto. Las conclusiones extraídas para este apartado se han conseguido mediante las herramientas de evaluación desarrolladas con este objetivo, como el Diario del Profesor, la entrevista semi-estructurada, etc. Así, es destacable como los programas piloto de este proyecto han sido experiencias altamente positivas desde distintos puntos de vista, que se pasarán a exponer a continuación.

Desde el **punto de vista de los profesores y de los centros educativos**, se valora positivamente ya que se probó otra metodología de trabajo para contrarrestar el abandono escolar temprano y la prevención social de estudiantes con historial inmigrante. Además, destacan que el modelo presenta un valor añadido debido a su flexibilidad, y podría aplicarse con estudiantes con distintos tipos de problemas de integración, ya sea educativo o social. Los profesores valoran la oportunidad de intercambiar experiencias y prácticas educativas para gestionar los entornos interculturales.

En cuanto a **los tutorados/as**, lo valoran positivamente porque han recibido ayuda efectiva para mejorar sus habilidades lingüísticas, técnicas de estudio y autoestima. También se han visto beneficiados de la relación con los tutores: “se han sentido más incluidos, bienvenidos y apoyados”.

A la vez, para los jóvenes que han desempeñado **el papel de mentor**, ha sido una experiencia relevante en cuanto al enriquecimiento, desarrollo de sus habilidades sociales y comunicativas, a la vez que, para practicar una ciudadanía activa. Esto se relaciona con que los

tutores tuvieron la oportunidad de tomar la iniciativa y tomar decisiones importantes sobre las actividades escolares y sociales que desarrollaba con los tutorados/as (Filippi et al., 2015).

Por último, tras los resultados alcanzados en los diferentes países, se establecen los aspectos clave principales y recomendaciones, los cuales se sintetizan en los siguientes:

- El Programa de Tutorización Intercultural es una herramienta tremendamente útil para mejorar la organización escolar y los procesos pedagógicos de bienvenida a los alumnos recién llegados para intentar reducir los problemas de abandono escolar temprano. También, podría usarse este programa para combatir distintos tipos de problemas de integración escolar, en lugar de sólo relacionarlo con aspectos interculturales.
- Se recomienda que los profesores aprueben formalmente el Programa de Tutorización Intercultural al inicio del curso escolar. De la misma manera, los centros educativos deben reconocer los roles de Coordinador de profesores, personal educativo y tutores, a la vez que, debería haber algún tipo de compromiso y / o contrato para los tutores a través de un sistema de créditos formativos.
- Es imprescindible tener un profesor Coordinador fuerte, reconocido y apoyado por el centro, de manera que el Programa pueda realmente ser compartido por el jefe de estudios y sus compañeros.
- El claustro de profesores involucrado debe estar motivado mediante recursos adicionales.
- Es necesario que los centros dediquen recursos económicos a acciones de implementación e intervención para apoyar al grupo de tutorados/as (talleres de idiomas para estudiantes extranjeros y actividades sociales e informales para jóvenes) y para la formación de tutores.
- El Programa de Tutorización Intercultural es una oportunidad formativa dentro de las escuelas/institutos para todos los estudiantes, sean inmigrantes o no, para desarrollar habilidades de ciudadanía. Es útil en la mejora de la enseñanza y el proceso de compromiso de estudiantes en la vida escolar.
- Los alumnos que son candidatos para el rol de mentor, en ocasiones, deben ser guiados y asistidos, apoyados, porque a veces tienen dudas o miedo a no ser capaces de desempeñar bien su trabajo o, peor, ser juzgados por los profesores.

- Resulta necesario implementar y aplicar el programa de tutorización durante un periodo de tiempo más largo para poder vigilar los verdaderos efectos y mejoras después del piloto, tanto para las escuelas como para los estudiantes.
- El ser mentor es una experiencia positiva, que sirve para mejorar habilidades sociales y aplicar competencias de ciudadanía. Es mejor si el mentor tiene un historial inmigrante (aunque no necesariamente del mismo tipo que el del aprendiz). Los estudiantes sintieron que eso facilita un mejor entendimiento de la situación, al saber que los tutores pasaron por situaciones similares cuando llegaron por primera vez al país.
- La relación personal entre tutores y tutorados/as es la clave para mejorar la motivación y la autoestima de los tutorados/as. El mentor empieza a ser un amigo de mayor edad, más al tanto y con más habilidades que le permiten ayudar sin juzgar en diversas situaciones (estudios, relación con pares, relación con los profesores, etc.).
- Los profesores involucrados en el programa estaban positivamente sorprendidos con la velocidad y el grado de intensidad con el que se establecían las relaciones.

Si bien, es preciso destacar que los *partner* de los diferentes países consideran que uno de los grandes éxitos del proyecto fue la decisión, de muchas de las escuelas que formaron parte del programa piloto, de continuar el programa de tutorización el curso siguiente (Filippi et al., 2015).

Por último, con el fin de apoyar las recomendaciones anteriores y resultados, se presentan, a modo de ilustración, algunas frases literales de entrevistas que se le hizo a los profesores, tutores, tutorados/as y Coordinadores involucrados en este programa en el resto de los países⁵:

“Creemos que es imprescindible una igualdad de oportunidades. Debemos intentar repetir esta experiencia, a ser posible con los mismos centros, para que así poco a poco al menos en algunos de ellos, este programa pase a formar parte de la cultura del centro” (Coordinador de proyecto en Italia).

“Creo que fue muy bien. De hecho, la mentora fue mi primera amiga” (Tutorada perteneciente a la aplicación del proyecto en Reino Unido).

⁵ Las citas de los Coordinadores, profesores, tutores y aprendices han sido sacadas de <https://www.youtube.com/watch?v=3-gFbnLjdZI>.

Las citas de participantes de otros países distintos a España fueron traducidas para una mejor comprensión del lector

“Cuando llegué a Italia no hablaba una palabra de italiano y me sentía excluida. Si hubiera tenido a alguien, hubiera sido todo muy distinto y de gran ayuda” (Tutora perteneciente a la aplicación del proyecto en Italia).

“Me hubiera gustado haber tenido este tipo de ayuda cuando llegué al país, pero no la tuve, pero ahora sí que pueden tener esa ayuda, y creo que deberían tenerla porque sería muy beneficioso para ellos” (Tutora perteneciente a la aplicación del proyecto en Reino Unido).

“He participado en este proyecto porque quiero ayudar a estos alumnos extranjeros a que no se sientan como si no encajaran aquí” (Tutora perteneciente a la aplicación del proyecto en Reino Unido).

“Mi mentor me ha ayudado mucho porque yo al principio me sentía muy confuso” (Aprendiz perteneciente a la aplicación del proyecto en Reino Unido).

“Esta perspectiva educa en la empatía, la comprensión y muchas veces ayuda también en el aprecio y creo que esa formación es mutua” (Profesora perteneciente a la aplicación del proyecto en Polonia).

“El resultado de este proyecto piloto en este curso ha sido muy satisfactorio. Creemos que puede ser un motivo para continuar con este proyecto, en este caso, en la Universidad de Salamanca” (Coordinador de proyecto en España).

A lo largo la primera mitad del presente capítulo se ha expuesto cómo se desarrolló el Proyecto INTO y todo lo relacionado con sus estrategias de intervención, su metodología, sus recursos, herramientas, instrumentos y técnicas, así como los resultados que se obtuvieron en relación con docentes, y estudiantes. A continuación, en la segunda parte, se expondrán los aspectos más importantes del programa que ha recogido el testigo en la actuación educativa en contextos intercultural, conocido como Proyecto E-EVALINTO.

5.2. Proyecto E-EVALINTO

Los resultados obtenidos por el Proyecto INTO concluyeron, tal y como se ha señalado en el apartado anterior, la posibilidad de alargar en el tiempo su aplicación y ampliar la muestra con la que poder llevarlo a cabo para así trabajar con otros jóvenes que, sin tener necesariamente experiencias propias de jóvenes inmigrantes, sufrían igualmente problemas de integración en el centro educativo, rendimiento académico y, en especial, abandono escolar temprano. Esta conclusión, además, fue una de las peticiones y sugerencias de los estudiantes.

Con esas peticiones y sugerencias en mente se llevaron a cabo una serie de modificaciones y se incluyó un elemento de creciente importancia en los centros educativos de la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (a partir de ahora T.I.C), dando vida así al Proyecto E-EVALINTO (*Evaluation Environment for Fostering Intercultural Mentoring Tools and Practices at School*).

E-EVALINTO es un Proyecto europeo co-financiado por el programa Erasmus+ Acción Clave 2 – Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas. Cabe destacar que, a grandes rasgos se pretende trabajar sobre los aspectos fundamentales trabajados en el Proyecto INTO como es: el descenso de porcentajes de abandono temprano en la escuela por parte de estudiantes con historial inmigrante y la mejora de sus capacidades de inclusión en la sociedad de acogida.

En este proyecto, en concreto, participaron, además de la Universidad de Salamanca (a través del Grupo de Investigación GRIAL), la ONG Oxfam Italia, CARDET Chipre, la Universidad de Lodz (Polonia), la Universidad de Dublín (Irlanda) y la Universidad de Cádiz. En el caso concreto de la última institución (Universidad de Cádiz), debe destacarse que su participación se centró, principalmente, en los aspectos relacionados con la plataforma online, desarrollando elementos esenciales para los centros educativos a la hora de trabajar con los profesores y los estudiantes.

5.2.1. Justificación

Tal y como se ha señalado con anterioridad, en relación con el Proyecto INTO, el abandono escolar temprano es un problema cada vez más importante en el sistema educativo español que puede llegar a convertirse en una dificultad considerable para el crecimiento socioeconómico de Europa. Este problema se vuelve aún más grave si se centra la atención en el colectivo estudiantil inmigrante. Por estos motivos, uno de los principales objetivos, en el ámbito educativo de la Unión Europea para 2020 es reducir los niveles de abandono escolar temprano por debajo del 10%.

Enfrentarse a esta problemática supondrá el primer paso para ayudar a los más jóvenes a continuar sus estudios ofreciéndoles mejores oportunidades y así caminar hacia un crecimiento más integrador y sostenible.

Precisamente una de las variables que afectan, en mayor medida, a la subida de la tasa de abandono escolar temprano es la falta de estrategias de intervención temprana y, especialmente, de prevención a todos los niveles, tanto escolar como institucional, prestando especial atención a la necesidad de desarrollar metodologías eficaces que ayuden a los estudiantes a superar las dificultades que en otras situaciones les llevarían a plantearse dejar los estudios.

Por otra parte, el presente proyecto busca desarrollar estrategias partiendo del trabajo con las T.I.C. para la gestión, desarrollo y evaluación de las actividades a desarrollar a lo largo del programa en contextos interculturales, prestando especial atención a la identificación de diversos patrones de actuación y a procesos de toma de decisiones.

A este respecto, cabe destacar que, tal y como se señala en la propia plataforma sobre la que se trabaja durante la formación y el posterior desarrollo de las sesiones de tutorización, el enfoque del que se parte es la “evaluación orientada al aprendizaje”. Dicho concepto se define como “Una sinergia entre instrucción, aprendizaje, evaluación y feedback aportado durante la clase, la cual de manera consciente intenta ayudar a los aprendices para apoyar y estimular su competencia en pensamiento crítico” (Carless, 2003 citado en Barrientos Hernán y López-Pastor, 2017, p. 4). Partiendo de este concepto y de la utilización de medios tecnológicos en línea dentro del proyecto, el término correcto del enfoque utilizado sería “e-Evaluación orientada al e-aprendizaje”. Este término se define como “un proceso de aprendizaje, mediado por las T.I.C., que promueve el desarrollo de competencias útiles para el presente académico y el futuro laboral de los estudiantes” (Gómez-Ruiz et al., 2013, p. 1). Dicha perspectiva, tal y como se señala en la plataforma que se utiliza a lo largo de todo el proyecto, se caracteriza por los siguientes principios básicos de acuerdo con Padilla-Carmona y Gil Flores (2008):

- **Potenciar el feedforward frente al feedback.**

La retroalimentación característica del feedback se utiliza como método para informar a los implicados sobre cómo mejorar para conseguir alcanzar las metas establecidas a medio-largo plazo (Iglesias Rodríguez, 2012) y, por lo tanto, marcadas en un futuro. De ahí la utilización de la palabra inglesa “feedforward”, ya que “feed” significa “alimentar” o “surtir de algo” y “forward” significa “hacia delante”. Por lo tanto, estaríamos partiendo de una metodología o perspectiva de actuación que tiene como principal objetivo conseguir información para poder seguir progresando en

nuestros objetivos a largo plazo; en contraposición con el “feedback” que supone partir de una previsión a más corto plazo.

- **Conseguir la participación activa del propio estudiante, especialmente en aquellos aspectos relacionados con la evaluación.**

A pesar de los más que considerables adelantos que se han conseguido en el campo de la educación en los últimos años, todavía en muchos casos el estudiante sigue siendo un sujeto pasivo durante la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez Gómez y Ibarra Saiz, 2011). Durante la aplicación de este proyecto se quiere cambiar esa visión colocando al estudiante como centro del proceso no solo como sujeto que recibe una valoración de su rendimiento. Es decir, que el estudiante pueda evaluar, tanto su actuación como la de sus iguales.

- **Crear tareas de evaluación que fomenten el aprendizaje de conocimientos, actitudes y competencias que capaciten para el trabajo del S. XXI.**

A través de la perspectiva de la “e-Evaluación orientada al e-aprendizaje” se busca desarrollar tareas de evaluación en las que los estudiantes adquieran aspectos que se han convertido en indispensables para los oficios de la actualidad (Rodríguez Gómez y Ibarra Saiz, 2011). Entre dichos aspectos pueden destacar conocimientos y competencias en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (elemento que tendrá una especial importancia en el desarrollo de este proyecto), con los idiomas y, en especial, competencias y actitudes de respeto hacia la interculturalidad (el otro pilar fundamental del proyecto).

Por otra parte, continuando con la actuación iniciada por el Proyecto INTO, la estrategia principal en la que se basará el desarrollo del Proyecto E-EVALINTO es la *Tutoría entre iguales* en contextos interculturales. Numerosos son los estudios en los que se han mostrado los beneficios de la *Tutoría entre iguales* (recogidos en el capítulo tres). En especial, se ha querido destacar dos no señalados con anterioridad. El primero de ellos es una investigación con más de 35 años de Cohen, Kulik, y Kulik (1982), quienes realizaron un meta-análisis de los resultados de 65 evaluaciones independientes de programas de tutoría en Estados Unidos y que hicieron hincapié en los beneficios de esta estrategia tanto en el actitud como en el rendimiento académico. Igualmente, merece destacarse el estudio realizado por Higgins, Kokotsaki, y Coe (2012) quienes mostraron efectos positivos de esta estrategia en distintos grupos de edad y países, así como áreas curriculares diferentes, revalidando la investigación realizada 30 años antes en Estados Unidos.

Así, partiendo de estos dos aspectos, la posibilidad de primero introducir para posteriormente reforzar el rol de tutor intercultural en la etapa de educación secundaria se produce

ya que las mayores tasas de fracaso y abandono escolar se originan en el paso de la escuela primaria a la secundaria.

Por consiguiente, los pilares fundamentales, por los que se desarrolla el Proyecto E-EVALINTO, son los siguientes: los altos niveles de fracaso y abandono escolar temprano del colectivo estudiantil inmigrante, los aspectos positivos de la utilización de la *Tutoría entre iguales* y, por último, la importancia que están ganando las T.I.C. en las aulas. Contando con dichos elementos, a continuación, se exponen los principales objetivos a conseguir durante el desarrollo de este proyecto.

5.2.2. Objetivos

La justificación presentada anteriormente, permite remarcar que la finalidad del Proyecto E-EVALINTO consta de una doble vertiente. Por una parte, se busca desarrollar estrategias de *Tutoría entre iguales* para reducir los niveles de abandono escolar temprano entre los estudiantes inmigrantes que se encuentran cursando la Educación Secundaria. Por otra parte, se pretende conseguir el reconocimiento de la interculturalidad como un elemento enriquecedor en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular.

Esa doble finalidad, permite establecer como objetivos generales para alcanzar durante la planificación y desarrollo del proyecto los siguientes.

5.2.2.1. Objetivos Generales

- Conocer la situación del colectivo estudiantil inmigrante en las aulas de los países implicados en el proyecto.

Para la consecución de esta finalidad se partió de los estudios y la revisión documental (junto con los *focus groups*) llevados a cabo durante el desarrollo de la primera etapa del Proyecto INTO en relación con la realidad de los estudiantes inmigrantes en general y, de este colectivo y la *Tutoría entre iguales*, en particular.

- Elaborar herramientas de auto-evaluación para capacitar a los centros educativos para que puedan llevar a cabo el proceso.

A través de la elaboración, y posterior aplicación de estas herramientas, se podrá conocer el perfil intercultural de los centros educativos implicados en el programa piloto y así ajustar lo máximo posible la aplicación de las macro-áreas de intervención a las necesidades de cada colectivo.

- Elaborar unos amplios módulos de intervención en función de las principales necesidades detectadas durante la auto-evaluación.

No todos los centros educativos presentan las mismas necesidades. Por este motivo se deberán crear módulos lo suficientemente amplios y flexibles para que se puedan adaptar con facilidad. Cabe destacar que la responsabilidad de elaborar dichos módulos no recae sobre los profesionales de los centros educativos implicados, sino de los organismos (universidades y Organizaciones No Gubernamentales) *partners* del proyecto.

- Formar a estudiantes para que desarrollen su rol de tutores.

Una vez los profesores de las escuelas/institutos han seleccionado tanto los tutores como los aprendices, se forma a los tutores para que estén preparados para responder a las necesidades de sus compañeros aprendices, ya sea para la mejora en áreas de su rendimiento académico o de su integración social en el centro educativo del país de acogida.

- Desarrollar un portal educativo que ofrezca a los centros educativos una serie de recursos y actividades que les capacite para gestionar la aplicación del programa de tutoría intercultural.

Uno de los elementos más distintivos si se compara el Proyecto INTO con el Proyecto E-EVALINTO es precisamente la utilización de la herramienta EvalCOMIX para la creación de herramientas de evaluación en la plataforma Moodle. A través del portal educativo creado se cuenta con un almacén de todo el material que se puede utilizar a lo largo del programa piloto además de tener la oportunidad de crear las herramientas de evaluación escogiendo la modalidad de la misma, ya sea auto-evaluación, evaluación entre iguales o hetero-evaluación.

- Equipar a los profesores con las herramientas que les permita tratar la diversidad y saber aplicarlas en sus aulas para así trabajar de manera más eficiente con estudiantes en situación de riesgo.

Centrando la atención específicamente en el trabajo de los profesores y otros profesionales de los centros educativos que puedan participar e intervenir en el desarrollo del programa piloto deben destacarse objetivos específicos concretos.

5.2.2.2. Objetivos Específicos Con Docentes

- Mejorar las habilidades interculturales en las profesiones docentes.

Este es un aspecto en el que los docentes sienten que necesitan una mejor y más amplia preparación para así poder dar mayor respuesta a las necesidades que sus estudiantes pueden presentar en las aulas. A través de esa formación añadida se pretende que los profesores se sientan más preparados y capacitados para la realidad tan heterogénea con la que se encontrarán. Estas

nuevas habilidades adquiridas en ningún momento supondrán que los profesores vayan a responder directa y personalmente a las necesidades y características de su alumnado, sino que sabrán cómo actuar de acuerdo con las mismas y guiarles hacia la mejor respuesta a dichas necesidades.

- Adquirir estrategias docentes para fomentar la *Tutoría entre iguales* en las escuelas como medio de prevención e intervención con estudiantes en riesgo de exclusión social.

Como ya se ha señalado en el capítulo reservado para el Aprendizaje Cooperativo y la *Tutoría entre iguales*, esta estrategia pedagógica, si bien poco utilizada, consigue resultados positivos no solo en lo que se refiere al rendimiento académico, sino, también, en el ámbito de la integración social del alumnado en la vida diaria del centro educativo en el que se encuentren escolarizados. Ambos son elementos de vital importancia para ayudar a los estudiantes en riesgo de exclusión social.

A su vez, es preciso resaltar como la *Tutoría entre iguales* ayuda, por una parte, en el plano académico, ya que el estudiante en situación de riesgo cuenta con una “ayuda extra”, ese compañero o compañera que ayuda a trabajar mejor y, sobre todo, a entender mejor aquellos conceptos o aspectos teóricos que pueden resultarle más difíciles o complejos de comprender. Por otra parte, el aspecto fundamental en el que se basa la *Tutoría entre iguales* es la ayuda entre compañeros, para lo cual resulta vital desarrollar un cierto nivel de empatía, solidaridad y responsabilidad que puede ayudar a que, aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de exclusión social consigan integrarse en el centro y en la sociedad de acogida de manera significativa.

- Desarrollar actividades y situaciones de aprendizaje basado en proyectos para mejorar el diálogo intercultural en la escuela.

Partiendo, no solo de la *Tutoría entre iguales*, sino, también, del aprendizaje basado en proyectos se busca conseguir una mayor fluidez en la comunicación entre profesores y estudiantes, entre los propios estudiantes y, además, entre las familias de los estudiantes y el centro educativo. Esa fluidez en la interacción entre los participantes del proceso de enseñanza–aprendizaje, si ya es positiva en realidades que no presentan heterogeneidad significativa, se convierte en indispensable cuando se cuenta con estudiantes (y, por consiguiente familias) de origen inmigrante ya que la *Comunicación Intercultural* debe tener en cuenta, no solo las idiosincrasias propias de cada persona (como ya hace en cualquier comunicación), sino, también, aspectos en relación con el país de origen, cultura, religión, raza, etc. Esto se debe a que, por ejemplo, un saludo que en España puede ser perfectamente normal y educado, en otros países o culturas puede resultar problemático. Es

decir, a través de este proyecto se pretende que, mediante el aprendizaje basado en proyectos se mejore la *Comunicación Intercultural* entre todos los implicados.

- Adquirir una metodología para la gestión intercultural: uso de recursos y estrategias T.I.C., recogida, evaluación e intercambio de experiencias.

En este aspecto, en la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, es donde radica principalmente uno de los elementos innovadores de este proyecto si se le compara con el Proyecto INTO. A este respecto, cabe destacar que en el Proyecto E-EVALINTO destaca la importancia que tiene en el proceso la utilización de las T.I.C., más concretamente del programa EvalCOMIX. Dicho programa fue utilizado para la creación y aplicación de recursos de evaluación a través de la plataforma Moodle. En lo que respecta a esta herramienta, reseñar que se explicará su funcionamiento en el apartado de desarrollo de proyecto, más concretamente en las etapas relacionadas con la formación de los profesionales educativos y del desarrollo del programa piloto en sí mismo.

Cabe destacar que uno de los aspectos más destacables de EvalCOMIX es que, de acuerdo con el diseño de la tarea, permitirá escoger distintas opciones de evaluación: evaluación del profesor, evaluación por parte del grupo de iguales y auto -evaluación; o incluso cuenta con la opción de escoger, a la vez, varias de las opciones.

- Creación de una red de profesores que asegure la vitalidad de las herramientas y prácticas de mentoría intercultural.

En este proyecto, a través de las T.I.C., se da importancia a la necesidad de crear comunidades de profesionales del ámbito educativo en las cuales se puedan compartir tanto experiencias como recursos. De esta manera se intenta que aquellos que participen en el proyecto puedan colaborar de manera directa o indirecta en la realidad de otros centros educativos.

Compartiendo la manera en la que ellos han desarrollado el proyecto, los implicados permitirán que otros centros educativos se beneficien de su trabajo, ya sea por lo que deben o no deben hacer. Si dos centros presentan perfiles interculturales similares podrán desarrollar bloques (o macro-áreas) similares con actividades muy parecidas. O incluso presentando perfiles interculturales similares, partiendo de la experiencia que otros centros educativos han compartido con anterioridad, las escuelas pueden decidir desarrollar bloques distintos o bloques similares, pero no con las mismas actividades. Asimismo, obviamente podrán aprender de los errores de sus antecesores.

Por lo tanto, se está ante un proyecto que, si bien presenta una fecha oficial de finalización, posibilita de una manera más accesible para todos que continúe en el tiempo una vez se cierre oficialmente.

5.2.3. Metodología Y Desarrollo Del Proyecto

Como ya se ha señalado, en páginas anteriores, el Proyecto E-EVALINTO supuso una continuación del Proyecto INTO, de ahí que la perspectiva metodológica que se ha seguido haya sido muy similar en ambos casos.

De este modo, partiendo de los resultados ya obtenidos y analizados durante el Proyecto INTO, además de tener en cuenta la recogida de información realizada a largo de la primera etapa del mismo, en el que se llevó a cabo una revisión documental sobre el estado del sistema educativo español, de los estudiantes inmigrantes y la utilización de la metodología de tutorización entre iguales, se llevaron a cabo una serie de modificaciones significativas que dieron lugar al Proyecto E-EVALINTO, del cual, a continuación, se pasarán a exponer las fases por las que pasó su desarrollo.

Antes de iniciar la exposición de las distintas fases debe llamarse la atención al hecho de que aquellos centros educativos que participaron en el desarrollo del programa piloto en cada país formaban parte ya de los contactos directos con los que cada *partner* contaba con anterioridad al desarrollo de este proyecto.

5.2.3.1. Primera Etapa Del Proyecto E-EVALINTO.

La primera etapa de este proyecto consistió en **facilitar a aquellos centros educativos interesados una herramienta para evaluar el contexto de la escuela en relación con ciertos aspectos interculturales**. Dicha herramienta se conocer por el “Encuesta del “Perfil Intercultural de la escuela” especialmente la capacidad para identificar las características y necesidades individuales de estudiantes inmigrantes en situación de riesgo, a la par que, de planificar y desarrollar planes individuales de actuación de acuerdo con dichas necesidades.

A través de esta etapa y de la aplicación de esta herramienta se pretendía recopilar datos e interpretarlos para así establecer una visión lo más ajustada a la realidad partiendo de distintas perspectivas. En relación con las mismas, cabe destacarse que en cada centro educativo que formó parte del programa piloto se escogieron cuatro colectivos principales de manera que, en función de la información que se quisiera conseguir y con el grupo con el que se esté trabajando, se aplicaron cuestionarios o entrevistas semiestructuradas.

De acuerdo con el manual de aplicación de estas herramientas de evaluación, el principal objetivo de esta evaluación será poder recoger la información necesaria que permita el análisis de los problemas que se presentan en la vida del día a día de las escuelas en relación con la *Educación Intercultural*.

Los cuatro grupos a los que se pidió información en cada uno de los centros educativos implicados fueron los siguientes:

- Equipos de dirección y orientadores.
- Profesores.
- Padres o Tutores legales.
- Estudiantes (tanto tutores como tutorizados)

Partir de esta variedad en las perspectivas de las situaciones problemáticas presentes en cada uno de los centros educativos, permite facilitar la elaboración de los recursos apropiados para tratar con dichas cuestiones y así facilitar la inclusión de todos los miembros de la comunidad escolar como medida para la reducción de los índices de abandono escolar temprano de los estudiantes inmigrantes o con antecedentes inmigrantes.

Dentro de cada colectivo, es muy importante que los miembros seleccionados supongan una muestra representativa de la diversidad de procedencia y puntos de vista existentes en el centro en relación con el objeto de estudio.

En cuanto a las directrices a seguir en relación con la aplicación de las herramientas de evaluación se señalaron aspectos a tener en cuenta como los que se presentan a continuación.

En lo que se refiere a las características de los centros en cuestión, se debe tratar de que, cuanto menos, ofrezcan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, que cuenta con un porcentaje significativo de estudiantes con antecedentes inmigrantes, así como índices significativos de casos de abandono escolar temprano.

Para los distintos grupos de participantes, se estableció que los miembros fueran seleccionados de la siguiente manera:

- En el grupo de equipo de dirección y orientación se deberán escoger dos personas que lleven al menos un curso académico entero en el centro.
- En lo que se refiere a los profesores, seis serán seleccionados, intentando que sean aquellos que cuenten con más experiencia en el trabajo con estudiantes extranjeros.

- En el grupo de las familias se aconseja contar con entre 15 y 20 progenitores, tanto de origen inmigrante como nativo, de manera que sean padres de potenciales tutores y aprendices, intentando que sea una muestra representativa de las familias de los estudiantes del centro educativo.
- Por último, en cuanto el grupo de estudiantes se refiere, se escogerán también a entre 15 y 20 personas que se encuentren cursando Educación Secundaria Obligatoria.

Si bien, la complejidad de esta etapa lleva a distinguir sub-etapas, las cuales, se desarrollan a continuación.

La *primera de las sub-etapas* se centraría en la *identificación de las escuelas y la primera ronda de evaluaciones*. En esta primera sub-etapa se desarrollaron tareas como las siguientes: la selección de los participantes, recopilar los consentimientos firmados en aquellos casos en los que sea necesario, la aplicación de las herramientas de sondeo y, por último, el procesamiento y análisis de la información recopilada en función de los grupos y a nivel global.

A continuación, la *segunda sub-etapa* estuvo compuesta de los siguientes pasos: identificación de los aspectos más críticos observados durante la sub-etapa primera para así ir identificando aquellos bloques en los que más se necesitaba la intervención. Se diseñó un cuestionario cerrado para cada uno de los grupos y de los centros basados en los resultados obtenidos en la primera sub-etapa. Posteriormente, se pasó a aplicar la segunda ronda de cuestionarios y entrevistas a los grupos participantes para, después, procesar y analizar los datos recopilados.

Cabe destacarse que el motivo por el cual se facilitó a los centros educativos estas herramientas de evaluación, en lugar de llevar a cabo este proceso a nivel general, de proyecto, se debe a que nos encontramos, tal y como ya se ha señalado en diversas ocasiones, a lo largo de la presente Tesis Doctoral, en un momento de la historia en el que la realidad está en constante cambio. Este hecho es cierto a nivel general de continentes y países, a la vez que, en niveles más concretos como pueden ser ciudades, barrios o, incluso centros educativos. Por lo tanto, al facilitarles a las escuelas los instrumentos de evaluación ellas mismas, durante el proceso de recopilación y valoración de datos, pueden alcanzar un mejor y más profundo conocimiento de la situación en la que se encuentran sus estudiantes, en general, y los extranjeros, en particular, reconociendo así cuál es su perfil intercultural. En otras palabras, siguiendo el proceso, se pretende dotar y capacitar a cada centro implicado con las habilidades y competencias necesarias para poder llevar a cabo una auto-evaluación.

Cabe destacar que en esta primera fase del proyecto se empieza utilizando una lista en la que se pueden ir comprobando aquellos hitos de cada una de las fases que se van consiguiendo tal y como se muestra en la Tabla 5.4.

Tabla 5.4.

Lista de tareas a monitorizar

		✓
Identificación de la escuela piloto	Escuela Secundaria Obligatoria	
	Presencia de estudiantes con antecedente migrante	
	Índice de abandono escolar temprano	
Formularios que completar	“Resumen del contexto”	
	“Consentimiento informado para estudiantes” (si se necesita)	
Selección de participantes	<u>2 miembros del grupo de gestión del centro y orientadores</u>	
	<u>6 profesores</u> (con experiencia con estudiantes extranjeros)	
	<u>15/20 estudiantes</u> (tanto nativos como inmigrantes)	
	<u>15/20 padres</u> (tanto nativos como inmigrantes)	
Horario de aplicación del sondeo	A definir a nivel local de acuerdo con la disponibilidad del centro	
Implementación de los cuestionarios/entrevistas	Fase 1 (insertar fecha)	
	Fase 2 (insertar fecha)	
	Fase 3 (opcional): a la discreción de los equipos locales	
Recopilación de datos y análisis de los datos	Fase 1 (insertar fecha)	
	Fase 2 (insertar fecha)	
	Fase 3 (opcional): a la discreción de los equipos locales	
Creación de los cuestionarios de la Fase 2 basados en los resultados de la Fase 2	Equipo de gestión y orientadores (insertar fecha)	
	Profesores (insertar fecha)	
	Padres (insertar fecha)	
	Estudiantes (insertar fecha)	
Informes finales	Informes de las escuelas (insertar fecha)	
	Informe global (si hay más escuelas implicadas)	

Fuente: Proyecto E-EVALINTO

A su vez, al principio de la encuesta, quien esté al cargo de la aplicación de las distintas herramientas de recopilación de información, en cada escuela que participe en el proyecto, debe cumplimentar la tabla 5.5., en la que se presenta la información general del centro educativo. Entre los datos a completar se encuentran “Equipo responsable del proyecto”, el “nombre de la escuela”; la ciudad y país en la que se encuentra; la titularidad del centro; contexto cultural, socioeconómico y cultural en el que se encuentra; entre otros aspectos.

Tabla 5.5.

Lista a completar por cada centro educativo

<u>RESUMEN DE LA ESCUELA</u>	
Equipo responsable del proyecto	
Nombre de la escuela	
Ciudad	
País	
Tipo de escuela (de acuerdo con el sistema educativo nacional)	
Persona de contacto	
Contexto cultural y socioeconómico	
Número de participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de gestión y orientadores • Profesores • Padres - Estudiantes
Países de procedencia de los estudiantes extranjeros en el curso actual	- - - - - -
NOTAS	

Fuente: Proyecto E-EVALINTO

La puesta en práctica de esta primera etapa, como ya se ha podido intuir en la explicación de la misma, supone la utilización de diferentes herramientas de recogida de información y evaluación, cada una de las cuales se diferencia en función del colectivo al que van dirigidas.

A través de las herramientas de recogida de información utilizadas se pretendía detectar y, posteriormente, desarrollar estrategias que permitan determinar cuáles son los problemas más frecuentes detectados en el contexto escolar específico de cada escuela en relación con la inclusión

de estudiantes con un historial inmigrante. A este respecto, se expondrán los aspectos más importantes de dichas herramientas de recogida de información en un apartado reservado para ello.

5.2.3.1.1. Módulos/Temáticas A Desarrollar Con Los Estudiantes.

Cabe destacar que, durante la evaluación del perfil intercultural de los centros educativos, se identificaron cinco grandes bloques en los que se agrupaban las preocupaciones de los implicados (estudiantes, profesores, orientadores, etc).

Es decir, partiendo de los resultados obtenidos en esta primera ronda de evaluaciones, se reconocieron, una serie de macro-áreas, cinco para ser más exactos, a partir de las cuales los propios centros educativos participantes diseñaban sus actividades y tareas a desarrollar en función de las necesidades reconocidas durante el paso anterior.

De esta manera, ya en octubre de 2017 se identificaron esas 5 macro-áreas partiendo de las respuestas dadas por 9 directores, 27 profesores, 51 padres y 113 estudiantes en la evaluación. Dichas macro-áreas reconocidas fueron las siguientes:

- Bienestar personal/ habilidades sociales: tal y como se ha podido observar, resulta vital el conocimiento que tenemos sobre nuestra salud a nivel mental, espiritual y físico, especialmente en el caso de personas que todavía se están formando, como es el caso de los estudiantes. En diferentes momentos de su vida los jóvenes pueden tener experiencias tanto positivas como negativas que puede afectar a su autoestima, auto-imagen y/o qué sienten sobre las personas de su entorno y el mundo en general, experiencias que pueden llegar a ser especialmente más impactantes en estudiantes inmigrantes por hechos tan diversos como cambios en la dinámica familiar, su lugar de residencia o el nivel de “shock cultural”. Estos son solo algunos de los motivos por los que es tan importante trabajar con los estudiantes este grupo de competencias, de forma que sean capaces de expresarse en la manera necesaria y correcta.
- Habilidades de comunicación/idioma: debido al mundo globalizado en el que nos encontramos viviendo en la actualidad, cada vez es más habitual contar en las aulas con estudiantes cuya lengua materna es distinta a la de la sociedad de acogida. Este hecho puede impactar dramáticamente en el desarrollo personal, social y académicos de los jóvenes. Por lo tanto, resulta especialmente importante facilitar a dichos estudiantes extranjeros las oportunidades personalizadas a sus necesidades para poder aprender el idioma, prestando especial atención a las ocasiones que

tenga este colectivo para practicar sus habilidades de escucha, habla, lectura y escritura en este, un nuevo idioma para ellos.

- Hábitos de estudio: una de las peticiones más repetidas por los estudiantes es la necesidad de conocer mejor y saber desarrollar unos hábitos de estudios correctos. Si bien, es verdad, e distintos países pueden tener perspectivas distintas en cuanto a la educación. Por consiguiente, los estudiantes extranjeros pueden necesitar un determinado nivel de ajuste a las diferencias en cuanto, tamaño de los centros educativos, las asignaturas, los niveles de clase, el calendario escolar, horarios, estilos de enseñanza-aprendizaje, etc. Por este motivo resulta muy importante que los estudiantes, antes de nada, comprender como funcionan aspectos como los ya mencionados para así ajustar sus habilidades de estudio y manejo del tiempo. También se les debe dar oportunidades y ayudarles a desarrollar competencias diversas que les permitan practicar distintas técnicas de estudio para preparar exámenes, tanto orales como por escrito.
- Intereses y hobbies: otro aspecto de considerable importancia es contar con intereses y hobbies que estén fuera del ámbito educativo para así poder “desconectar” y disfrutar haciendo cosas que les gustan. Así, para asegurar el bienestar personal de los estudiantes (tanto inmigrantes como nativos) se debe facilitarles ocasiones para que puedan compartir sus intereses con otros compañeros y así poder conocer los pasatiempos de sus iguales y tener nuevas experiencias, de manera que, a la vez, van ampliando sus círculos sociales creando nuevas amistades.
- Mi cultura, tu cultura: si ya, por la sociedad en la que nos encontramos en la actualidad, la globalización es tan importante y, con ella, el conocimiento de otras culturas y tradiciones, este hecho se convierte en absolutamente vital cuando hay presencia de estudiantes inmigrantes en el aula. De esta manera, se presentan innumerables oportunidades para todos para aprender de “gente real” con “experiencias verdaderas” de culturas diferentes a la propia. A través de las actividades pertenecientes a este bloque, se celebra la diversidad cultural de una manera positiva, permitiendo valorar las diferencias y las similitudes en aspectos tan importantes de una cultura como son el idioma, las costumbres, la música, la comida, la literatura, la religión o el estilo de vida. Así, se anima a todos los estudiantes (tanto inmigrantes como nativos) no solo a conocer algunos aspectos clave de las culturas de los demás, sino, también, a conocer la propia de una manera

más profunda, buscando promocionar actitudes tan importantes como la tolerancia y la inclusión.

Cabe destacar que en cada una de las macro-áreas señaladas se pueden desarrollar, no solo distintos tipos de actividades, sino también su puede evaluar de distintas maneras, por ejemplo, el trabajo del módulo Bienestar/habilidades sociales que facilite que los estudiantes pase tiempo juntos participando todos en un juego y mejoren sus habilidades a la hora de explicar cómo desarrollar la actividad, se puede evaluar de maneras tan distintas como a través de una reflexión estructurada o mediante el diseño de un cómic, tal y como ya se ha señalado anteriormente.

5.2.3.2. Segunda Etapa Del Proyecto E-EVALINTO.

Una vez identificadas las cinco grandes macro-áreas, se daba paso a la **segunda etapa** que sería la **formación de los profesionales** para poder desarrollar el proyecto en sus respectivas escuelas. Dicha formación se centró, no solo en el desarrollo de habilidades y competencias interculturales, sino, también, en el uso de EvalCOMIX a través de la plataforma Moodle; o dicho de una manera más general: la e-Evaluación del Aprendizaje.

En primer lugar, se presenta en las próximas líneas todo lo relacionado con el programa de aplicación de herramientas de evaluación EvalCOMIX y su utilización a través de la plataforma Moodle. Para ello, antes de nada, debe destacarse que los *partners*, bajo la dirección de la Universidad de Cádiz, elaboraron una “Guía de Introducción” dirigida a los profesores para que aprendan a utilizar la herramienta y la plataforma que la sustenta.

El primer paso a dar fue presentar a los profesionales en qué consiste EvalCOMIX, que queda definido en la propia “Guía de Introducción” para profesores como “una herramienta que facilita, no solo el diseño sino también el desarrollo de herramientas de evaluación como la aplicación de una amplia gama de modos de evaluación. De esta manera, a través de la utilización de herramientas como esta se pueden aplicar más fácilmente métodos de evaluación participativa como la autoevaluación y la evaluación entre iguales.

Así, durante la formación de los profesores en la utilización de EvalCOMIX se les enseñaba en relación con cinco aspectos fundamentales en el manejo de dicha herramienta, dando respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se pueden diseñar herramientas de evaluación útiles y eficaces?
- ¿Cómo se deben asignar los roles de evaluador a estudiantes y profesores?
- ¿Cómo se interpretan las puntuaciones ponderadas de las evaluaciones facilitadas por la herramienta?

- ¿Cómo se evalúan las actividades?
- ¿Cómo se analizan los resultados obtenidos en las evaluaciones?

En cuanto a la primera pregunta (el diseño de instrumentos de evaluación), es importante señalar que aspectos como la selección de la modalidad de evaluación participativa o de los criterios de evaluación, son los elementos en los que más se centra este programa.

Durante esta formación, se recomendaba a los profesores que, antes de construir cualquiera de las herramientas o instrumentos de evaluación, planificaran y decidieran cuál iba a ser el “peso” que cada aspecto va a tener dentro de la evaluación general.

Como ya se ha señalado el otro gran aspecto en el que los profesores recibieron formación fue el desarrollo de habilidades y la tutoría interculturales. A este respecto, cabe destacar que, tal y como se señala en el documento “Manual para la formación del profesorado”, lo que se pretende a través de la formación de los docentes y de otros profesionales del campo educativo implicados en el desarrollo de este proyecto, es conseguir dos aspectos:

- Promover en los profesores la formación necesaria para así poder impulsar la tutoría intercultural como una práctica escolar, más para ayudar en especial al alumnado inmigrante en su integración y su rendimiento académico.
- Dotar a los profesores de los recursos necesarios para poder monitorizar y evaluar los efectos de las actividades de *Tutoría entre iguales* en cuanto a la promoción de valores interculturales y mejorar las competencias de integración y aprendizaje de este colectivo.

Así, y de acuerdo con el “Manual del participante”, se presenta un calendario de aplicación de este curso de formación a desarrollar desde los últimos días del mes de enero de 2018 hasta finales de febrero del mismo año, y en el que se pueden distinguir claramente dos grandes momentos.

Dentro de lo que sería la formación de los profesionales educativos, el primer tramo de este proceso estaría formado por la primera sesión presencial de formación de estos profesionales. Debe señalarse que esta primera sesión está planificada para desarrollarse exclusivamente en modalidad presencial para así poder tener al menos una sesión en la que todos los profesionales compartan un sitio y les pueda resultar más fácil compartir experiencias y vivencias que han podido tener en su centro educativo con estudiantes extranjeros y así ayudarse entre ellos. También, a lo largo de esta primera sesión presencial, se tiene como objetivo principal ofrecer una visión global de todo el proyecto en general y del curso de formación en particular, dándoles instrucciones básicas sobre

cómo usar y desenvolverse en la plataforma online. El tiempo de duración de esta primera sesión (que puede oscilar entre una y tres horas) depende tanto de cómo se organice la sesión como del número de participantes con los que se cuente.

Posteriormente, se cuenta con una fase de e-Learning, durante la cual los profesores deben leer los materiales y realizar las actividades señaladas en la plataforma. Como su propio nombre indica, esta fase se realiza en modalidad online para facilitar que los profesionales se puedan organizar de acuerdo con el tiempo con el que cuente cada uno de ellos, partiendo siempre de que cuenten con aproximadamente dos semanas para llevarlo a cabo (las fechas aproximadas de realización fueron del 12 al 28 de febrero de 2018). Durante este periodo de aprendizaje online está planificado el desarrollo de tareas de ayuda a los profesores a crear sus propios programas de *Tutoría entre iguales* personalizado para las necesidades específicas de cada uno de los centros educativos y sus estudiantes correspondientes. Dicha formación se basa en los módulos teóricos ya presentados en la fase anterior.

Más concretamente, en lo que se refiere a la aplicación del curso de formación en España y, más concretamente en Salamanca, cabe decir que, durante la primera aplicación de este proyecto, solo un instituto se implicó con la Universidad de Salamanca. Específicamente fue un Instituto de Educación Secundaria de titularidad pública y localizado en la misma ciudad de Salamanca. Dicho centro educativo cuenta con, aproximadamente 5% de estudiantes extranjeros de los 606 escolarizados. Cabe destacar que es un centro que ya participó en el Proyecto INTO, así como en otras experiencias. Esta participación continua muestra la implicación de este centro educativo en la formación en valores, tan importantes en la sociedad de hoy en día, como son el respeto y aceptación de las diferencias existentes entre las personas por motivos diversos como raza, país de origen, culturas, sociedades, etc., así como las desigualdades que pueden llegar a darse por dichas diferencias. De la misma manera, este centro educativo trabaja (y ha trabajado) en colaboración con diversos organismos, tanto públicos como privados, en diversas iniciativas para ayudar a diferentes colectivos, entre ellos el de personas extranjeras y/o procedentes de otras culturas. En otras palabras, es un centro educativo que está acostumbrado a colaborar con otras instituciones externas al centro con el fin de ayudar a sus estudiantes y sus familias.

5.2.3.3. Tercera Etapa Del Proyecto E-EVALINTO.

Una vez que los centros – o en el caso de España el centro – decidió ayudar en la implementación de este proyecto, el paso siguiente en el desarrollo del Proyecto E-EVALINTO, consistió en la **selección y formación del alumnado** con el que trabajar. Más específicamente, se llevaba a cabo la selección tanto de los estudiantes que los docentes opinaban que podían

beneficiarse más de la participación en este proyecto (los tutorados o aprendices). Por otra parte, también se realizaría la elección de aquellos estudiantes que pudieran ayudar más a sus compañeros, en otras palabras, los tutores. Tras la selección de ambos, en esta misma fase se desarrolló la **formación de los estudiantes-tutores**.

A este respecto cabe destacar que, tanto esta como la siguiente etapa son muy particulares y específicas en función del perfil intercultural que se haya detectado en el centro, así como de las necesidades que presenten los estudiantes aprendices con los que se tiene previsto trabajar. En cualquier caso, el inicio de este proceso de selección y formación es el mismo en todos los casos. Se comienza presentando el proyecto tanto a tutores como tutorados, exponiéndoles en qué consiste, así como también los roles que desempeñarían y cómo se desarrollarían los mismos.

5.2.3.4. Cuarta Etapa Del Proyecto E-EVALINTO.

La cuarta y penúltima del Proyecto E-EVALINTO se centra en la **implementación de las actividades de Tutoría entre iguales en los centros educativos**. los objetivos fundamentales de esta etapa eran ayudar el estudiante extranjero implicado y guiarles en la mejora de su vida, relacionados con las macro-áreas anteriormente explicadas. en relación con dichas macro-áreas, como ya se ha señalado en la etapa anterior, debe recordarse que en cada centro se trabajaron aquellas que se habían señalado como más importantes en etapas previas. igualmente, tras la selección de los estudiantes tutorados también se especificó más los ámbitos en los que éstos necesitaban más ayuda. por lo tanto, esta fase podía ser distinta, no solo en cada país, sino en cada centro educativo e incluso podían presentar variaciones en función de cada estudiante tutorado con el que se trabajó. en relación con las macro-áreas trabajadas y el enfoque de las mismas se presentarán los aspectos más importantes en el apartado de la exposición de los resultados del Proyecto E-EVALINTO.

5.2.3.5. Quinta Etapa Del Proyecto E-EVALINTO.

En la quinta y última etapa del presente proyecto se desarrolla la **evaluación y monitorización**. A este respecto los principales objetivos de esta etapa eran:

- Valorar los resultados obtenidos tras la finalización de las sesiones y actividades de tutorización.
- Conocer la opinión de todos los implicados (profesores, otros profesionales y estudiantes).
- Evaluar el proceso entero.

Para ello, se partió de la recopilación, tratamiento y estudio de los datos y resultados recopilados mediante las distintas herramientas de evaluación a través de los módulos propuestos, los cursos de formación y los cursos de formación tanto a profesores como a estudiantes-tutores.

A continuación, se pasan a exponer los aspectos más importantes en relación con las herramientas usadas para la recogida de información.

5.2.4. Instrumentos De Recogida De Información Del Proyecto E-EVALINTO

A lo largo del presente apartado se expondrán los aspectos más importantes en relación con las herramientas desarrolladas con el objetivo de recoger la información necesaria para conocer la situación de los centros educativos que intervinieron en el proyecto. Dichas herramientas se clasificarán en función del colectivo al que estaba dirigido.

5.2.4.1. Herramientas Para Los Profesionales De Dirección Y Orientación.

Las herramientas de los profesionales de dirección y orientación se concretan en un cuestionario que cuenta, al principio con una serie de preguntas que permiten “identificar” al profesional del centro respondiendo a variables como “Nombre de escuela”, “Puesto” (director, orientador, jefe de estudios...), “Género” y “Número de años que lleva en dicho puesto”. A continuación, se presenta una primera sección en la que se pide, con tres preguntas muy concretas, que exponga una visión de la presencia de estudiantes inmigrantes en su centro en particular. Dicha primera sección, como se acaba de señalar, está conformada por tres preguntas que hacen referencia al número de estudiantes extranjeros escolarizados en el centro y en qué cursos académicos se encuentran estudiando en el momento.

En las posteriores cinco secciones de las que consta esta herramienta de evaluación se dejan sus correspondientes espacios en blanco para que se pueda exponer con total libertad los siguientes aspectos: aquellas áreas de la vida de la escuela en la que la presencia de estudiantes inmigrantes hayan impactado de manera positiva; los retos que este hecho conlleva; las medidas desarrolladas, ya sea por el centro autónomamente o como política gubernamental, para ayudar a este colectivo (clases de refuerzo, clases particulares de la lengua del país de acogida, personas intermediarias...); aquellas prácticas que les gustaría desarrollar para ayudar a estos estudiantes y; por último, qué recursos se necesitarían para mejorar la experiencia de los alumnos y alumnas inmigrantes en sus centros educativos.

5.2.4.2. Herramientas Para Profesores.

Centrando la atención en la herramienta de evaluación utilizada con los profesores y profesoras implicados en el proyecto es importante señalar que el cuestionario es muy similar al utilizado con los miembros de los equipos de dirección y orientación, con una ligera diferencia. En este caso en lugar de preguntar por las estrategias que se ponen en marcha a nivel de centro ya sea por decisión propia o establecidas como políticas a nivel nacional y/o autonómico, en el caso del cuestionario dirigido a los profesores, se les pide que indiquen cualquier estrategia docente que estén desarrollando, en la actualidad, en sus aulas para promover la inclusión de los estudiantes inmigrantes.

5.2.4.3. Herramientas Para Las Familias.

En el caso de las familias se trabaja mediante una entrevista individual y presencial. Asimismo, existe la posibilidad de cambiar el formato de entrevista a cuestionario en caso de que se considerase más conveniente. A este respecto también se dan una serie de direcciones o recomendaciones a seguir durante el desarrollo de la entrevista, como, por ejemplo:

- Antes de iniciar la entrevista, explicar en qué consiste el Proyecto E-EVALINTO.
- Explicar que cualquier información que faciliten será confidencial.
- Recordarles que no hay respuestas correctas o incorrectas y que todo lo que digan se tendrá en cuenta.
- Se debe preguntar con calma y despacio asegurándose que los padres/tutores legales entienden lo que se les está preguntando.
- El entrevistador debe escuchar cuidadosamente las respuestas dadas.
- Se debe recordar a los padres/tutores legales que habrá una segunda fase durante la cual se les pedirá de nuevo su participación que consistirá en la realización de un cuestionario cerrado.
- Siempre se pedirá la opinión de los participantes.

A continuación, se piden una serie de datos de información de los padres/tutores legales como género, país de nacimiento, años que lleva en la sociedad de acogida, nivel estudios y trabajo. Posteriormente, mediante la primera sección, se pretende tener una visión general de la familia a través de preguntas como las siguientes:

- ¿Cuántos hijos tiene?
- ¿Cuántos años tienen?
- ¿Dónde nacieron?

- ¿Cuántos de ellos están escolarizados en la escuela?
- ¿En qué curso académico están escolarizados cada uno de sus hijos?

En lo que se refiere al resto de secciones, que conforman esta entrevista, son muy similares a las presentadas en las herramientas de evaluación utilizadas con miembros de los equipos de dirección, orientación y profesores. Así, en dichos apartados los padres/tutores legales deberían indicar el impacto positivo que la escuela tiene en sus hijos y la familia en general, las dificultades o problemas que han tenido en relación con la inclusión de sus hijos en la comunidad escolar (dificultades de aprendizaje, falta de apoyo, problemas con el idioma, etc.), las medidas que el centro ha tomado para intentar solucionar dichos problemas de inclusión, aquellas que se deberían tomar y, por último, si estarían dispuestos a colaborar con la escuela en el desarrollo de actividades para mejorar la inclusión de los estudiantes y qué actividades serían las más acertadas.

5.2.4.4. Herramientas Para Los Estudiantes.

Con el colectivo de estudiantes, al igual que con las familias, se pretende trabajar con una entrevista, que podría convertirse en cuestionario en caso de que fuera necesario.

Las normas que el entrevistador debe seguir son muy similares a las establecidas en entrevistas con los padres/tutores legales: se debe explicar brevemente al estudiante en qué consiste el Proyecto E-EVALINTO; garantizar la confidencialidad de la información recordándoles que no hay respuestas correctas o incorrectas; hacer las preguntas despacio y con calma para asegurarse de que entienden qué se les está preguntando; escuchar activamente las respuestas; recordarles que hay una segunda fase en la cual se les pedirá que participen completando un cuestionario cerrado y, finalmente, siempre preguntar la opinión del estudiante pidiéndole que no se deje influir por personas de su entorno.

En la primera parte de la entrevista se les pedirá a los estudiantes información personal como: edad, género, país de nacimiento, curso académico en el que se encuentran, años que llevan en el país y números de hermanos/as su género y edades.

Las siguientes secciones con las que cuenta esta entrevista son las siguientes: En la primera sección se pide a los estudiantes que describan cómo es su relación con sus compañeros en el colegio y si se sienten integrados o si contribuyen con la integración/inclusión de otros compañeros. A continuación, se les pide explicar cómo es su relación con los profesores y si creen que estos ayudan lo suficiente a los estudiantes con historial inmigrante para solucionar sus problemas facilitando ejemplos de su respuesta. En la siguiente sección los alumnos y alumnas deben indicar qué tipo de medidas debería adoptar la escuela para resolver dichos problemas (en

especial aquellos que les afecten a ellos). Finalmente, en la última sección, los estudiantes deben indicar si estuvieran dispuestos a colaborar con la escuela en el desarrollo de actividades que mejoren la inclusión de los alumnos y alumnas con historial inmigrante. Además, deben señalar qué actividades creen que se podrían poner en marcha al respecto.

Una vez delimitada la organización del proyecto E-EVALINTO, se analizaron los resultados del mismo. Por tanto, en el siguiente epígrafe se presentarán los resultados obtenidos por este proyecto en cada uno de los países en los que se ha desarrollado.

5.2.5. Resultados De Proyecto E-EVALINTO

En el presente sub-apartado de este capítulo se expondrán los resultados obtenidos en la implementación y evaluación del Proyecto E-EVALINTO en los distintos países en los que se puso en práctica, empezando por España. Las conclusiones que se presentan a continuación han sido extraídas del informe de Zangrando (2018) como parte del trabajo del Grupo de Investigación GRIAL perteneciente a la Universidad de Salamanca.

5.2.5.1. Implementación Y Evaluación Del Proyecto E-EVALINTO En España.

En relación con la implementación del **curso de formación para los profesores** se destaca como durante el curso académico 2017-2018 en el Instituto de Enseñanza Secundaria implicado en este proyecto, cuatro de los docentes de su plantilla se unieron a dicho curso organizado por E-EVALINTO y emprendieron actividades de *Tutoría entre iguales* con sus estudiantes. Esta experiencia fue incluida como parte de las iniciativas desarrolladas con el nombre “Inclúyete a ti mismo, inclúyeme a mí” como parte de su Programación General Anual.

Los citados cuatro profesores del I.E.S. siguieron la modalidad “semipresencial”/online para la formación. En un primer momento tuvo lugar un encuentro presencial en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, donde participaron profesores de otro Instituto, así como estudiantes del Máster en Educación Secundaria. Las comunicaciones con los profesores y la implementación de las tareas continuaron en la plataforma Moodle. Debido a la escasa presencia de estudiantes extranjeros en el Instituto, se decidió incluir la aplicación de este Proyecto a alumnos en situación de desventaja por problemas de inclusión o en sus competencias académicas. Por este motivo, las actividades, que se escogieron, fueron aquellas que centraban su atención en la mejora de los hábitos de estudio.

Durante el periodo de **la primera parte de la implementación de las actividades de *Tutoría entre iguales*** cinco estudiantes participaron como tutores y otros tanto como aprendices.

La edad media de ambos grupos estaba alrededor de los mismos años, de 12 a 15 años. En el caso del perfil de los tutores respondía a *estudiante español con un buen rendimiento académico y habilidades sociales*. En el caso de los aprendices había, por una parte, dos estudiantes inmigrantes procedentes de América Latina y, por otra parte, estudiantes en situación de desventaja por problemas de inclusión social y bajas habilidades académicas. Como ya se ha señalado, de los cinco módulos del curso de formación de profesores, se decidió poner especial atención en los hábitos de estudio, por lo que se seleccionó el Módulo 4 y se llevaron a cabo diversas actividades de las planeadas como la “4.1. Horario de estudio”, “4.2.1. Mecanismos de estudio. Experimento con diferentes formas de mecanismos de estudio” y “4.2.2. Mecanismos de estudio. Reflexión estructurada”.

En cuanto al desarrollo de esta fase debe destacarse que el centro educativo se mostró muy comprometido con el proyecto. Tal es así que, la retroalimentación dada por los docentes fue muy positiva y la compartieron con los *partners* del proyecto y otras figuras interesadas.

Por último, en lo que respecta a los **resultados obtenidos en España de la segunda parte de la implementación del piloto**, se quieren señalar algunos de los aspectos más importantes. A este respecto cabe destacar que se incluyó un I.E.S. más. Dicho centro abarca las etapas educativas de Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria así como algunos grados de Formación Profesional. La población estudiantil que acude a dicho centro educativo es considerablemente diversa con un creciente número de estudiantes inmigrantes (10%), especialmente de África del Norte. Este centro está desarrollando, a su vez, otro proyecto piloto de ayuda a los estudiantes inmigrantes en colaboración con organizaciones locales. Por ello, fueron tres los profesores se han unido al proyecto. Estos docentes acudieron al encuentro presencial de formación para los profesores junto con el primer Instituto que se implicó en el Proyecto, pero debido a que ya tenían totalmente organizado el curso académico decidieron posponer la implementación del proyecto piloto y empezaron a trabajar con sus estudiantes durante el curso 2018/2019. Por este motivo, en el momento de la presentación del informe de resultados de los programas piloto no se habían recopilado resultados de dicho centro educativo.

5.2.5.2. Implementación Y Evaluación Del Proyecto E-EVALINTO En Irlanda.

En relación con la implementación del **curso de formación para los profesores** debe destacarse lo siguiente. El centro educativo implicado en esta etapa es una Escuela Secundaria Católica para chicos situada en Berlín, más concretamente, en un área de alto porcentaje de desventaja socioeconómica. Tal es así que, el 38% de los estudiantes tienen antecedentes migrantes (de muy diversos países como Ucrania, Rumanía, Polonia, Eslovaquia o con padres migrantes de

zonas como Rumanía, Ucrania, Kosovo, China y Estonia). En este centro participaron dos profesores en el programa piloto junto con dos tutores y dos aprendices. Específicamente, en cuanto a la formación de los docentes, tuvo lugar de manera presencial en su escuela y se dividió en dos fases. La primera de ellas se centró en estudiar los aspectos teóricos del proyecto y la naturaleza de la *Tutoría entre iguales*. De la misma manera, se valoró como las actividades propuestas para los alumnos podrían llegar a ser seleccionadas en función del perfil intercultural de la escuela.

Una dificultad con la que se encontraron al principio fue que los docentes no estaban familiarizados y acostumbrados a utilizar la plataforma Moodle, motivo por el cual la primera fase de formación de profesores se centró en facilitarles las oportunidades necesarias para aprender cómo trabajar con la plataforma, así como conocer qué se requería hacer para las primeras tareas en el programa de formación. La segunda fase de la formación tuvo lugar mientras que el programa de cinco semanas de *Tutoría entre iguales* se estaba desarrollando. Mientras que los profesores iban guiando y recogiendo trabajos de los estudiantes, tuvo lugar una segunda sesión presencial de formación centrada fundamentalmente en cómo los profesores debían facilitar la carga de los trabajos de los estudiantes y cómo se debía utilizar EvalCOMIX. Cabe destacar que, entre las dos sesiones presenciales, existió una comunicación fluida, sobre todo vía email para solucionar todas las dudas que los profesionales del centro planteaban en relación con el Proyecto. Es importante señalar que el curso de formación para profesores fue valorado muy positivamente por ellos resaltando, especialmente, que resultó muy cómodo de seguir, reconociendo que haber dividido el curso en dos facilitó su desarrollo. Sin embargo, se señaló que el uso de las herramientas online y la plataforma supuso un reto adicional para uno de los docentes.

Cabe remarcar, a su vez, de la **primera parte de la implementación de las actividades de Tutoría entre iguales** en la escuela. A este respecto, como ya se ha señalado antes, son cinco estudiantes los que desempeñarán el rol de tutores y otros cinco de aprendices. Ambos grupos estaban formados por estudiantes varones y, mientras que la edad media de los estudiantes tutores eran los 16 años, en el caso de los estudiantes aprendices la edad media se encontraba en los 14 años.

Partiendo de los cinco módulos creados por los *partner* para realizar con los estudiantes, se desarrollaron actividades de los cinco módulos. Es decir, las actividades que se realizaron durante este primer piloto estuvieron relacionadas con el bienestar personal/ habilidades sociales, el lenguaje/ competencia comunicativa, conocer mejor la cultura de los demás y dar a conocer la propia, los hábitos de estudio y los intereses y hobbies. De esta manera lo que se pretendía era velar por mejorar todos los ámbitos en los que ya se había visto que necesitaban más ayuda este colectivo de estudiantes.

Cabe destacar que la valoración de esta fase fue muy positiva, pero también debe señalarse que los profesores se dieron cuenta que al contar este piloto con no pocas sesiones, los estudiantes tutores mostraban más reticencia y más dificultades para comprometerse a dichas sesiones ya que tenían más tareas y más obligaciones. Sin embargo, sí que debe resaltarse que los profesores afirmaban que ambos grupos mostraban mucho interés en que el programa se desarrollara correctamente.

En relación con la **implementación de la segunda parte del piloto** debe tenerse en cuenta que otras dos escuelas acordaron participar en dicha fase. A continuación, se expondrán los aspectos más importantes de ambos centros educativos. El primero de ellos es una Escuela Católica de Educación Secundaria solo para niñas situada en otra ciudad irlandesa. En una encuesta, en 2017 casi el 20% de las estudiantes (concretamente el 18%) indicaron que su nacionalidad era distinta a la irlandesa. Los valores fundamentales que se intentan promover son el respeto a todas las personas y ayudar a potenciar al máximo el potencial de cada una de las personas desde el punto de vista espiritual, académico y cultural, como miembros de la escuela y como futuros miembros de la sociedad.

La segunda de las escuelas es una escuela de Educación Secundaria que se encuentra en una población que se sitúa a 14 kilómetros del centro de la capital. En el curso académico 2017/2018 el centro contaba con 458 estudiantes trabajando como base con la tradición católica y su entendimiento sobre la dignidad de la persona, aceptando a personas de todas las creencias y religiones, creando un entorno compasivo donde cada niño debe ser reconocido, respetado y apreciado como individuo. A través de la participación en las actividades del aula, la práctica de deporte, la música, el teatro, el trabajo por proyectos y las actividades extraescolares, a cada niño se le darán todas las oportunidades posibles para desarrollarse en todos los ámbitos que, además, le ayudarán en su autoestima, así como la importancia de la participación en la comunidad en la que se vive.

Hasta el momento de la elaboración del informe de implementación y evaluación de las distintas fases de este Proyecto, en el caso de estas dos nuevas escuelas incluidas en el mismo, solo un profesor de cada centro se había comprometido a participar. Debido a problemas de tiempo se tuvo que retrasar la implementación de este programa hasta noviembre del año 2018, momento en el que ya había concluido el Proyecto E-EVALINTO.

5.2.5.3. Implementación Y Evaluación Del Proyecto E-EVALINTO En Chipre.

Como ya se hizo con España e Irlanda, a continuación, se expondrán los aspectos más importantes relacionados con la **implementación del curso de formación para los profesores**. La Organización Sin Ánimo de Lucro CARDET Chipre, al ver los objetivos y finalidades del Proyecto, llevó a cabo una búsqueda para poder establecer cuáles serían las escuelas que más se beneficiarían de esta experiencia, para lo cual, requirió de la colaboración del Instituto Chipriota de Pedagogía. Posteriormente, se pusieron en contacto con diversas escuelas para informarles sobre el Proyecto y cómo podían ayudarse a sí mismas y a sus estudiantes al participar.

En cuanto al “primer piloto” debido a que se contactó con las escuelas a mitad del curso académico 2016/2017, algunas escuelas se mostraron reticentes a participar ya que ya habían programado sus actividades para todo el año escolar. Hubo una escuela que, no solo reconoció los beneficios del programa, sino que, aceptó participar. Esta era un Centro de Formación Profesional que ofrece cursos muy diversos. Las instalaciones están actualizadas y los estudiantes no han manifestado tener problema alguno durante los cursos. Cuenta con estudiantes de distintas partes del país y de distintos estratos socioeconómicos. Hay no pocos estudiantes procedentes de otros países, así como un reducido número de Menores Extranjeros No Acompañados, formados por un grupo de chicas somalíes que están participando en algunos de los cursos ofrecidos por la Escuela. El resto de estudiantes con antecedentes migrantes provienen de los siguientes países: Irán, Rumanía, Rusia, Palestina y Bulgaria. El porcentaje de estudiantes extranjeros escolarizados en esta Escuela casi alcanza el 11% (concretamente el 10,8%). Una vez recogidos los datos necesarios para poder evaluar el perfil intercultural de la Escuela, debidos a cambios producidos a nivel administrativo y de personal, la Escuela finalmente decidió no participar durante el curso 2017/2018 en la siguiente fase de aplicación del Proyecto. CARDET Chipre decidió entonces contactar con otras dos Escuelas de perfil similar (Escuelas de Formación Profesional) pero con una presencia mayor de estudiantes extranjeros, con el principal propósito de que la información recopilada pudiera servir en el trabajo con este segundo grupo de escuelas.

Dentro del segundo grupo de escuelas se encuentran la Escuela de Formación Profesional, o como también las denominan allí, Escuelas Técnicas, la cual, es más antigua. Ofrece distintas modalidades de estudios, formaciones tanto teóricas como periodos de prácticas de dos y tres años; así como cursos en diversas ramas de conocimiento como son Ingeniería, Arquitectura, Carpintería, Estudios Artísticos, entre otros. El porcentaje de estudiantes no angloparlantes es significativo comparado con los estudiantes nativos, motivo por el cual se ve las necesidades de implementar programas que ayuden en sus necesidades, especialmente las académicas. En cuanto a la

implementación de las actividades de *Tutoría entre iguales*, en este centro educativo, cabe destacar que se contó con dos estudiantes tutores y seis estudiantes aprendices. El primero de los grupos tenía una edad media de 16 años y contaban con buenas habilidades de comunicación, conocimientos y competencias de utilización en Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como buenas capacidades académicas en asignaturas de Historia y Lengua. En el caso de los estudiantes aprendices tienen una media de edad igual que los estudiantes tutores y responden a unas características comunes que son, muy malas competencias de comunicación en griego, malas habilidades académicas lo que les lleva a dificultades en diversas asignaturas y falta de implicación en las clases, en particular, y en la escuela, en general. De acuerdo con los módulos establecidos en un primer momento, los docentes decidieron centrarse en cuatro de ellos, específicamente los relacionados con las habilidades comunicativas, el conocimiento de la propia cultura y la del país de acogida, competencias académicas, los intereses y hobbies.

El segundo de los centros educativos fue una Escuela de Formación Profesional que además permite a aquellos que no pudieron en su momento finalizar su educación formal atender a clases en esta Escuela para así poder obtener el título acreditativo correspondiente. Durante el curso escolar 2017/2018 había escolarizados 421 estudiantes. En el caso de la aplicación de las actividades de *Tutoría entre iguales* con los estudiantes, se trabajó con tres estudiantes en total, uno de ellos desempeñando el rol de tutor y dos participando como aprendices. Ambos grupos muestran la misma edad media, 16 años. El perfil del estudiante tutor es alguien con habilidades de comunicación básicas y buenos niveles académicos. Por su parte los estudiantes aprendices son personas con dificultades de comunicación a nivel tanto de la escritura como a nivel de expresión oral. En cuanto a los módulos que se trabajaron se centraron en los reservados para el bienestar personal/habilidades sociales, los hábitos de estudio y los intereses y hobbies.

Cabe destacar las siguientes afirmaciones por parte de una profesora implicada:

E-EVALINTO es un proyecto que capacita a los profesores a experimentar con nuevos métodos y prácticas en relación con la mediación intercultural en las escuelas. Para mí fue una experiencia asombrosa. Los módulos ayudaron a dar vida a mi lección, a producir trabajo diferente al habitual y tener un resultado productivo. En cuanto a las fortalezas del programa, como he mencionado anteriormente, da un nuevo ímpetu a las lecciones de clase. Escapábamos del modo obsoleto y aburrido de enseñanza, de acuerdo con los estudiantes, y nos centrábamos en maneras y unidades relacionadas con sus intereses. Así, la lección pasa a ser más atractiva para ellos y pone énfasis en la implicación activa de los estudiantes. La lección se vuelve más experiencial ya que es consistente con sus experiencias. Creo que sería conveniente aplicarlo en toda la escuela si las actividades

estuvieran dirigidas a todos los escolares y no solo a una pequeña parte de la población estudiantil. Debería facilitarse a todo el mundo para que así se les dé la oportunidad de acceder a algo diferente. De esta manera nuestro trabajo será más productivo y de mayor calidad. (E-EVALINTO Consortium, 2018, p. 19).

5.2.5.4. Implementación Y Evaluación Del Proyecto E-EVALINTO En Italia.

En el caso de Italia la **implementación del curso de formación para profesores**, para la primera fase, participó una Escuela Técnica e Industrial de la zona de Toscana, en la que se implicaron un profesor de humanidades y un ayudante de profesor. No hubo “clases formales”, sino que un grupo de 22 estudiantes se ofrecieron voluntarios para unirse al curso de formación.

El desarrollo del curso de formación de los docentes se desarrolló de dos maneras. Por una parte, se contó con dos días de formación presencial y, por otra parte, se contó con apoyo online. Se decidió que el curso de formación de los profesores era un buen momento para desarrollar el curso de formación para los estudiantes tutores. Durante ambos cursos de formación la atención se centró principalmente en explicar, tanto a profesores como a estudiantes, en qué consiste la *Tutoría entre iguales* en contextos interculturales y cómo puede beneficiar a todos los implicados. Asimismo, se le inculcó la importancia de un mecanismo de evaluación pre-estructurada, de la evaluación entre iguales y de la autoevaluación como distintas maneras de alcanzar nuevos niveles de crecimiento personal. Además, el trabajo con EvalCOMIX les permitía recibir una formación adicional en el uso de plataformas digitales.

Por una parte, como aspectos negativos señalados por los implicados, debe destacarse que los profesores resaltaron muy pronto la falta de recursos tecnológicos en las aulas, una utilización de la plataforma no inmediatamente intuitiva, así como dificultades para plantearse un uso más amplio de la plataforma. Por otra parte, valoraron muy positivamente la formación online, calificándolo como muy útil; sin embargo, afirmaron que la plataforma no traía consigo demasiadas mejoras a las actividades de tutoría, llegando incluso a ralentizar y afectar negativamente al trabajo.

En relación con la **primera aplicación de las actividades de Tutoría entre iguales**, como ya se ha señalado participaron 22 alumnos, 9 de ellos como tutores y 13 como aprendices. La edad media de ambos grupos fue 15 años, y 18 de ellos tienen antecedentes migrantes. En cuanto a los temas desarrollados con los estudiantes, en esta fase, se centraron fundamentalmente en el módulo reservado a los hábitos y competencias de estudio.

En cuanto a los resultados obtenidos de los aprendices señalaron que habían aprendido nuevos métodos de estudio y afirmaron que se sentían beneficiados por haber trabajado con un

estudiante tutor al utilizar una manera más simple y directa para comunicarse. Además, remarcaros como estos estudiantes podían verlos con más capacidad para comprender mejor las dificultades que los profesores. Afirman que ahora sienten más seguridad en sus capacidades y han mejorado su rendimiento académico, sus hábitos de estudio y están más motivados para estudiar. Por otro lado, desde la perspectiva de los estudiantes tutores, han afirmado que la experiencia les ha resultado muy útil y enriquecedora ya que han tenido la posibilidad de mejorar su habilidad de relacionarse con otros y para revisar aspectos que, hasta el momento, habían olvidado. Señalaban que podría plantearse la posibilidad de cambiar de estudiante con el que trabajar en función de la asignatura; al igual que informaron de dificultades lingüísticas con las que se habían encontrado en algunas ocasiones pero que habían conseguido superar.

Por último, para gran parte de los profesores E-EVALINTO supuso su primera experiencia en la tutoría intercultural. Valoraron positivamente la cantidad de actividades propuestas, hasta el punto de afirmar que utilizarán los recursos y las actividades en próximos años. A pesar de las diversas dificultades con las que se encontraron (horarios muy compactos, falta de recursos, grupos no homogéneos y faltas de asistencia) consideraron que la tutoría intercultural era muy útil y esperaban poder hacer un amplio uso de lo aprendido.

5.2.5.5. Implementación Y Evaluación Del Proyecto E-EVALINTO En Polonia.

La implementación y evaluación en Polonia lleva a remarcar los elementos más importantes sobre la **aplicación del curso de formación para profesores**. Esta fase del Proyecto se desarrolló desde Febrero a Septiembre de 2018 en un Instituto de Educación Secundaria en una población polaca. La escuela no cuenta con un gran número de estudiantes, de los cuales no más del 10% tienen antecedentes migrantes, aunque sí que merece destacarse que, dentro de la zona, es un centro educativo popular entre los estudiantes procedentes de Ucrania y cada año más estudiantes se escolarizan en este centro. Debido a las raíces académicas de esta escuela, además de la formación que imparte, los estudiantes podían participar en conferencias y workshops organizadas por estudiantes de la Universidad de Ciencias Sociales de la ciudad de Lodz. Asimismo, esta escuela participa activamente en otros proyectos en colaboración con Organizaciones No Gubernamentales, compañías privadas, organismos estatales, etc. Antes de desarrollar las fases del piloto los profesores fueron informados sobre el proyecto y la utilización de su plataforma durante diversas sesiones de formación presenciales. Debido a las diversas y complejas funciones ofrecidas por la plataforma, los profesores requirieron de ayuda vía email y llamadas telefónicas. Asimismo, se desarrollaron distintas actividades y encuentros de apoyo y formación.

Una dificultad que se señaló, tanto por parte de los profesores como por los estudiantes, fue que, debido a su ya completo horario, aparecían problemas para incluir clases adicionales para desarrollar el proyecto. Además, surgieron dificultades en la participación de estudiantes ucranianos ya que muchos de ellos se encuentran en Polonia sin cuidado parental, por lo que conseguir la autorización para participar en el proyecto supone poner en marcha una serie de procedimientos complejos y largos en el tiempo. En Polonia el número de estudiantes de diferentes nacionalidades es muy reducido, aunque los profesores sí que se han dado cuenta del valor de Proyectos como E-EVALINTO para trabajar con otros estudiantes, no solo de distintas culturas sino, también, de diferentes grupos sociales, como estudiantes de diferentes religiones, o que viven en partes socioeconómicamente diferentes, etc. Asimismo, tanto profesores como estudiantes señalaron la existencia de dificultades a la hora de utilizar recursos tecnológicos, tanto desde el punto de vista de hardware como de software, así como el miedo a la evaluación debido al uso de EvalCOMIX. Se ve necesario hacer especial hincapié en explicar la importancia y las ventajas de la retroalimentación y la autoevaluación no solo para los estudiantes sino, también, para los profesores. En caso de haberse hecho se habría dado la posibilidad de incrementar el interés por el uso de las herramientas EvalCOMIX.

Continuando con la **fase de implementación de actividades de Tutoría entre iguales** debe destacarse que el número de estudiantes tutores fue 7 y los aprendices fueron 10. La media de edad de ambos grupos era 16 años. La diferencia principal entre los perfiles de uno y otro grupo es que mientras que los tutores eran pupilos procedentes de Polonia, los aprendices eran ucranianos. Por otra parte, es importante señalar que los módulos seleccionados para trabajar con los estudiantes fueron los relacionados con el trabajo de la cultura propia y la cultura del país de acogida y, además, el que se centraba en sus intereses y hobbies.

El Proyecto fue muy bien recibido por todos los implicados, tal es así que los estudiantes reconocieron que las sesiones en las que se facilitaba una mayor comprensión de las culturas ayudó significativamente a crear nuevas relaciones con los compañeros. Después de las sesiones se señaló la importancia de conocerse mejor los unos a los otros. Los profesores, por su parte, valoraron positivamente la idea de *Tutoría entre iguales*, sin embargo, decidieron que la clave (tal vez solo aplicables a esta escuela en concreto) reside en que toda la comunidad estudiantil, y no solo los tutores escogidos, se implique en la ayuda y cooperación con los alumnos internacionales ya que los agrupamientos solo llevan a divisiones. Se dio demasiada importancia al aprendizaje del uso de la plataforma cuando parte de ese tiempo se podría haber dedicado al trabajo con los estudiantes. Opinaban que la plataforma debería ser más intuitiva, simplificando así el trabajo en la misma.

Algunos, incluso, afirman que sin ayuda no hubieran tenido la motivación de trabajar de manera independiente con la plataforma.

5.2.6. Conclusiones Finales

Como conclusiones de todo el Proyecto cabe destacarse que los organismos implicados valoran positivamente el *feedback* recibido de todos los participantes (profesores, aprendices y tutores) ya que esta información ayudará a llevar a cabo mejoras en posteriores aplicaciones del mismo. Los estudiantes apreciaron haber mejorado en su capacidad para relacionarse y comunicarse con los demás, mientras que iban progresando en sus habilidades y hábitos de estudio. De la misma manera, los profesores vieron tan útiles algunas de las actividades y recursos propuestos que afirmaron que las utilizarían en el futuro en sus aulas.

El curso de formación para profesores se encuentra accesible en la modalidad de autoformación en el campus virtual de E-EVALINTO, mientras que los cursos para mejorar la competencia tecnológica de los docentes, junto con otros aspectos, se empezó a ofrecer una vez finalizado el proyecto, tanto en versión presencial como online. Así se conseguirá ampliar el tamaño de la red de centros educativos y otras instituciones implicados.

5.3. Resumen

A lo largo del presente capítulo se ha presentado el desarrollo de dos proyectos Erasmus +, INTO y E-EVALINTO. A este respecto, cabe destacar el interés, ya por parte de Entidades Europeas - traducido en los fondos reservados por los proyectos de estas características – por ayudar al alumnado extranjero a mejorar sus resultados académicos, así como también su integración en la sociedad de acogida.

Por otra parte, se ha podido valorar la importancia de como proyectos como los presentados pueden llegar a tener en el desarrollo de un estudiante extranjero, tal y como muestran los resultados.

Asimismo, uno de los aspectos más destacables es la importancia que tiene la formación previa de docentes y estudiantes para poder desarrollar las habilidades necesarias que les ayuden a desempeñar correctamente su nuevo rol en el aula durante la implementación de la *Tutoría entre iguales*.

Se ha podido demostrar, si bien a pequeña escala, que esta técnica metodológica puede resultar especialmente beneficiosa a los estudiantes extranjeros o para otros estudiantes que puedan encontrarse en riesgo de exclusión social.

Sin embargo, para valorar verdaderamente lo aprendido, se debe contar con la oportunidad de aplicar programas de intervención como los expuestos en las anteriores páginas con el alumnado extranjero en su aula de referencia. Así se podrá evaluar también el efecto de estos programas sobre sus compañeros nativos, permitiendo ver qué aspectos deben ser modificados y cuáles no.

Igualmente, en relación con lo anteriormente expuesto, proyectos como INTO y E-EVALINTO pueden formar parte de programas en los que, además se pueda llegar a valorar la *Sensibilidad Intercultural* de todos los implicados - docentes, estudiantes tutorados, estudiantes aprendices, e incluso padres -.

A este respecto, a continuación, se expone una investigación de corte empírico – separada de los proyectos INTO y E-EVALINTO - que se llevó a cabo como parte de la presente Tesis con el fin de evaluar los niveles de *Sensibilidad Intercultural* entre los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

**Capítulo 6. Estudio Empírico Sobre La *Sensibilidad Intercultural*:
Metodología Y Resultados**

A lo largo de la presente Tesis Doctoral se ha querido poner de manifiesto la repercusión de la Educación Intercultural como modalidad de educación a desarrollar en las aulas como ejemplo de Atención a la Diversidad. De la misma manera, también se ha señalado la importancia de la *Sensibilidad Intercultural* como actitud a fomentar, tanto en el cuerpo docente, como en el estudiantil debido a la diversidad creciente presente en el sistema educativo español.

Así, al igual que en el capítulo anterior se mostró una investigación relacionada con la *Educación Intercultural*, a través de los Proyectos Europeos Erasmus+ KA2, INTO y E-EVALINTO, a lo largo del presente capítulo se expondrá la investigación relacionada con la evaluación de la *Sensibilidad Intercultural*.

El objetivo de la investigación es constatar el nivel de *Sensibilidad Intercultural*, medido a través de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta (2000), adaptada por Vilà Baños (2006) y adaptada una segunda vez específicamente para la presente investigación, que presentan los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en colegios e institutos, en contextos diversos, de la comunidad autónoma de Castilla y León.

6.1. Objetivos

A lo largo de esta parte de la investigación se ha pretendido alcanzar los siguientes objetivos.

- ✓ Constatar el nivel de *Sensibilidad Intercultural* del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, a partir de una muestra suficientemente representativa, en la comunidad castellanoleonesa, con un instrumento de medida con garantías métricas de validez y fiabilidad.
- ✓ Contrastar diferencias estadísticamente significativas (n.s. .05) en los niveles de *Sensibilidad Intercultural* en función de algunas variables independientes:
 - Titularidad del centro en el que cursan sus estudios.
 - Sexo
 - Edad/curso que estudian.
 - Contacto con alumnado extranjero
 - País de procedencia de la madre
 - Nivel de estudio de los progenitores
 - Años que llevan en el país (alumnado extranjero).

- ✓ Discutir los resultados encontrados en este estudio, a la luz de los resultados de otras investigaciones en similares circunstancias.
- ✓ Extraer conclusiones de carácter educativo, para la elaboración de futuros programas de convivencia en los centros educativos.

6.2. Metodología

Para lograr estos objetivos, y con el fin de lograr cierta generalización en los resultados, se consideró necesario utilizar un enfoque metodológico empírico analítico (Arnal, del Rincón y la Torre, 1992), de perspectiva cuantitativa, en contraposición con el carácter cualitativo desde el que partían los trabajos realizados en los Proyectos INTO Y E-EVALINTO, y que respondía a los objetivos específicos en cada proyecto, tal y como se expuso en páginas anteriores.

A este respecto, deben distinguirse los siguientes elementos característicos de este enfoque metodológico y que justifican la selección de esta perspectiva para llevar a cabo la presente investigación de acuerdo con D'Ancona (2012).

- Las bases epistemológicas en las que se fundamentan este enfoque de investigación son el evolucionismo, el positivismo y neopositivismo, el funcionalismo...
- El método de trabajo en el que se basa es la descripción de los hechos sociales como elementos de la sociedad más global. Existe una clara predominancia del método deductivo. Se da una medición objetiva, acompañada de la posibilidad de demostrar la causa de dichos elementos y la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos durante la investigación.
- La recogida de información se hace estructurada y sistemáticamente. Con el mayor control posible y uniformidad en el proceso.
- Una vez finalizada la recopilación de la información se lleva a cabo un análisis de tipo estadístico con el fin de cuantificar las relaciones de causa entre los aspectos estudiados, su intensidad...

Por otra parte, también deben destacarse otros aspectos característicos que se han podido reconocer fácilmente en la investigación que se presenta en estas páginas. Algunos de dichos aspectos son los que se presentan a continuación (Binda y Balbastre-Benavent, 2013).

- ✓ Apenas hay contacto entre la muestra de estudio y el investigador. Esta situación es claramente identificable ya que apenas se tuvo contacto con los estudiantes que completaron el cuestionario, salvo en uno de los centros educativos que

participaron en la investigación. Con quien sí se tuvo contacto fue con profesores, orientadores y/o directores de los centros a los que pertenece dicho alumnado. De esta manera se intenta que las respuestas de los estudiantes sean lo más sinceras posibles evitando que puedan llegar a sentir cualquier tipo de presión externa por parte del investigador.

- ✓ La fundamentación teórica realizada con anterioridad a la aplicación del cuestionario supone el punto de partida del trabajo para así, mediante la investigación, intentar confirmar o negar los conceptos estudiados en relación, en este caso concreto, con la Sensibilidad/Actitud Intercultural, intentando ver así si se cumplen o no con la muestra estudiada.
- ✓ Si se cuenta con una muestra lo suficientemente amplia, permite llevar a la generalización de los resultados obtenidos a poblaciones más grandes.
- ✓ Los datos recopilados a través del trabajo de investigación de este corte son vistos como fidedignos y tangibles debido a la precisión con la que han sido recopilados y trabajados mediante procedimientos sistemáticos que además se pueden contrastar fácilmente. Lo mismo ocurre en esta investigación, mediante la recopilación de los datos a través de un cuestionario y su posterior tratamiento estadístico con el programa informático SPSS, intentando garantizar rigor y objetividad en el trabajo con los paquetes de datos y en los resultados obtenidos.

Por lo tanto, lo que se busca con una investigación de corte cuantitativo es el estudio de tendencias y comportamientos observables. Se utiliza para trabajar con grandes cantidades de datos, especialmente los relacionados con la población, desde el punto de vista social (Minayo y Sanches, 2013).

Igualmente, de acuerdo con Meneses (2016), dentro de la perspectiva cuantitativa, en el caso de esta investigación, se podría especificar aún más la metodología seguida, en cuanto a la técnica de recogida de información, elegiremos la de encuestas. Esta se puede definir como “el conjunto de pasos organizados para su diseño y administración, y para la recogida de los datos obtenidos” (p. 9). Se considera especialmente importante señalar este aspecto ya que en no pocas ocasiones suele haber confusión entre ambos términos, llegando a hacer referencia al cuestionario – herramienta que se utilizará durante esta investigación – como encuesta. Se debe ser cuidadoso en la distinción de ambos conceptos. Esto se debe a que, mientras uno de ellos, la encuesta, es un método que ayuda al investigador a contextualizar la toma de decisiones en el diseño de su exploración; el otro concepto, el cuestionario, será la herramienta que se elaborará y perfilará para llevar a cabo la recogida de datos que se necesitan de la manera más efectiva posible. En otras

palabras, cuando hablamos de encuesta debemos ser conscientes de que estamos hablando en término de un proceso, y cuando nos referimos al cuestionario nos referimos a la herramienta, el producto que se crea como consecuencia de dicho proceso.

De la misma manera, como ya se ha señalado, dentro de la metodología seguida durante esta etapa de la investigación, se quiere señalar que concretamente la herramienta de evaluación utilizada es un cuestionario, que se presentará más detenidamente en su apartado correspondiente. El motivo por el que se escoge este instrumento como fuente fundamental para la recogida de datos es que permite recopilar una cantidad significativa de datos sobre comportamientos observables y opiniones o creencias de la muestra escogida.

De esta forma, se puede afirmar del cuestionario que es

el instrumento estandarizado que utilizamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas. En pocas palabras, se podría decir que es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de su interés (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011, p. 9).

A través de esta herramienta se pueden hacer preguntas de distinto tipo, opción múltiple, verdadero/falso, escala Likert, respuesta corta, etc. sin embargo si se quieren hacer preguntas abiertas pueden resultar más complicadas a la hora de evaluar (Fernández Núñez, 2007) y valorar a nivel de grupos más grandes, especialmente si se lleva a cabo el tratamiento de datos con programas como SPSS.

6.3. Variables E Instrumento De Evaluación

Como ya se ha señalado en apartados anteriores, la herramienta utilizada durante la evaluación del nivel de *Sensibilidad Intercultural* de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es el cuestionario. Este instrumento cuenta con dos grandes bloques, que responden a las dimensiones que constituyen la variable compleja analizada, como variable criterio o dependiente: *Sensibilidad Intercultural* y, por otro lado, a las variables predictoras o independientes que nos permitirán analizar la variabilidad del criterio.

El primer consta de preguntas que ayudaron a identificar las características principales de las personas que conformaron la muestra (variables predictoras o independientes). Así se les

preguntan aspectos como: sexo, año de nacimiento, curso en el que estudian, país de nacimiento propio y de la madre, nivel de estudios de ambos progenitores, en caso de haber nacido fuera del territorio español ¿cuánto tiempo llevan aquí?, si han participado en programas de integración con alumnado inmigrante y en caso de responder afirmativamente cuál había sido la institución organizadora, si han compartido aula con alumnado inmigrante y en caso de contestar afirmativamente cuáles eran las nacionalidades de dichos compañeros.

Debe destacarse que las respuestas a estas preguntas pueden ayudar a conocer de una manera mucho más profunda los motivos por los cuales el nivel de *Sensibilidad Intercultural* es uno u otro. Esto se debe a que si, por ejemplo, nos encontramos ante un estudiante o conjunto de estudiantes que no han tenido la oportunidad de interactuar con personas de su misma edad que procedan de otro país/cultura su visión de ellos probablemente sea considerablemente diferente a la de otro alumnado que está acostumbrado a compartir estudios y juegos con compañeros distintos a ellos.

La segunda parte, que constituye la medida de la variable compleja criterio o dependiente del cuestionario, corresponde con una versión de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* elaborada por Chen y Starosta (2000) y adaptada por Vilà Baños (2006), a la que se le han añadido algunos ítems del Cuestionario de Tolerancia de Alemany Arrebola, Calzado Puertas, y Rojas Ruiz (1997), más concretamente los ítems 1, 4 y 5. Los ítems 2 y 3 fueron creados específicamente para esta aplicación del cuestionario ya que se opinaba que representaban elementos que no quedaban lo suficientemente reflejados en la versión de Vilà Baños del cuestionario.

Centrándose en esta dimensión afectiva de la *Competencia Comunicativa Intercultural*, inicialmente, esta escala contaba con 73 ítems, que posteriormente se redujeron a 44. Tal y como explica la propia Vilà Baños en su publicación “*La dimensión afectiva de la Competencia Comunicativa Intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural*” (2006) se llevó a cabo un análisis factorial de este cuestionario en el que se reconocieron cinco aspectos fundamentales.

- La implicación en la interacción
- El respeto por las diferencias culturales
- La confianza en la interacción
- El grado de disfrute de la interacción
- La atención en la interacción (2006, p. 5)

Posteriormente, el equipo de Vilá redujo de nuevo el número de ítems en esta escala y se pasó a contar con 24, para finalmente hacer una última reducción y adaptación al contexto concreto en el que se aplicó, la comarca barcelonesa del Bajo Llobregat, dejando así en último lugar un cuestionario de 22 ítems. En un apartado posterior se expondrán con mayor detenimiento cada uno de dichos aspectos fundamentales – o factores – y se señalarán también los factores que se han distinguido en la Escala De *Sensibilidad Intercultural* usada en la investigación que se presente en este capítulo.

La Escala de *Sensibilidad Intercultural* que se ha utilizado en la investigación que se está presentando en este capítulo tiene en su segunda parte (la Escala propiamente dicha) cuenta con 27 ítems.

6.4. Temporalización

En cuanto a cómo se fue desarrollando la investigación sobre la *Sensibilidad Intercultural*, la temporalización fue la siguiente.

Al mismo tiempo que se realizaban los análisis de resultados y se extraían conclusiones de los proyectos de INTO y E-EVALINTO respectivamente, se comenzó con la revisión documental en relación con la *Competencia Intercultural/Competencia Comunicativa Intercultural* y, especialmente, su factor emocional, que es la *Sensibilidad Intercultural*. A lo largo de dicha revisión se ha podido observar y valorar la importancia que ambas aptitudes han tenido, tienen y tendrán en la convivencia dentro de los centros educativos en general y los españoles en particular debido a la creciente presencia de alumnado extranjero (ya sea de primera o segunda generación) en sus aulas.

Así, después de esa extensa revisión documental se pudieron llegar a entender ambos conceptos de tal manera que la *Competencia Comunicativa Intercultural* puede definirse como el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarias para que la comunicación y la convivencia entre personas con distintos bagajes culturales. Por otra parte, la *Sensibilidad Intercultural* puede verse como aquella predisposición y/o conjunto de aptitudes positivas y gusto por la interacción con personas distintas a nosotros mismos, en este caso, desde el punto de vista cultural.

De la misma manera se ha podido observar la importancia de determinadas figuras en cuanto al desarrollo de investigaciones al respecto como fueron Chen y Starosta a nivel internacional o Ruth Vilà Baños a nivel nacional.

Tras de la revisión documental tanto desde el punto de vista teórico como de cara a las investigaciones prácticas realizadas al respecto, se decidió escoger la Escala de *Sensibilidad Intercultural* adaptada por Vilà Baños para aplicar con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Se ha escogido esta escala como herramienta de recogida de información porque se considera que es la más adecuada tanto por cómo está elaborada. También presenta bien redactados cada uno de los ítems que la conforman lo cual a la hora de poder responder a ellos es de vital importancia que los estudiantes comprendan con los menores problemas posibles cada una de las afirmaciones que se les presentan para así responder con la mayor honestidad posible. Otro elemento que se considera como altamente positivo de esta herramienta de evaluación es el hecho de presentarse en forma de una lista de ítems en escala Likert (de 1 a 5 – de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo), lo cual permite “calibrar” con mayor precisión sus visiones al respecto de cada una de las afirmaciones que conforman los ítems.

El siguiente paso fue la inclusión de los cinco primeros ítems que aparecen en la versión que se utilizó en esta investigación (tal y como se ha señalado en el subapartado anterior).

A continuación, a través del contacto que ya se había establecido con determinados centros educativos de Salamanca como consecuencia de distintos proyectos en los que se colaboró con ellos, se les facilitó a aquellos que accedieron a participar durante los cursos académicos '15-'16 y '16-'17. Dos años más tarde, se inició el contacto (ANEXO X), en un primer momento, con centros educativos de titularidad privada-concertada, en un primer momento, ya que, como se señalado en el sub-apartado relacionado con los objetivos de la investigación, uno de los aspectos que se quiere comparar eran los niveles de *Sensibilidad Intercultural* en relación con la titularidad del centro educativo.

Dos años más tarde, por motivos laborales se comenzó el proceso de establecer contacto con centros educativos de Valladolid (capital), primero de titularidad privada-concertada, de manera que antes del final del año 2018, tuvimos la oportunidad de facilitar la herramienta de evaluación a dos centros educativos en formato físico (papel) y a otro centro en formato informático, a través de la herramienta “Google Forms”. Posteriormente, a principios del año 2019 se empezó a establecer contacto con centros educativos públicos tanto en Valladolid como en Palencia. Una vez que se contó con su visto bueno provisional se pidió permiso a la Consejería de Educación, más concreto a la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa de la Junta de Castilla y León para conseguir su autorización para el presente proyecto de investigación en dos institutos de titularidad pública de la capital vallisoletana, según el protocolo que se sigue en la Consejería para ello. En uno de ellos se facilitó los cuestionarios y fueron los propios maestros los que decidían cuál era el mejor momento para pasarlo a sus estudiantes. En el caso del segundo

instituto, después de conversar con su Orientador se tomó la decisión de que sería la autora de esta Tesis, en determinados momentos en los tutores así lo creyeran conveniente, trabajara con los estudiantes para completar la Escala de *Sensibilidad Intercultural*.

Una vez recopilados todos los datos, se llevó a cabo el tratamiento estadístico de los mismos a través del programa estadístico de datos IBM SPSS Statistics Versión 21 contando con una licencia de la Universidad de Salamanca.

En el siguiente apartado se expondrá el análisis psicométrico del cuestionario, de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* utilizada como instrumento de evaluación de la presente investigación.

6.5. Análisis Psicométrico Del Cuestionario: Garantías De Fiabilidad Y Validez

Cuando se elabora, o en este caso se modifica, un instrumento de evaluación, más específicamente un cuestionario, no se puede pasar del producto final a, directamente utilizarlo. Al contrario, antes se deben contrastar la fiabilidad y validez de dicha herramienta de evaluación para asegurar que los resultados que se obtengan de su aplicación sean verdaderamente fiables y representativos de la realidad que evalúan. Con dicho objetivo a continuación se presentan la fiabilidad y la validez de la versión de la Escala de Sensibilidad de Chen y Starosta (2000), posteriormente versionada por Vilà Baños (2006) que se ha utilizada en la presente investigación.

6.5.1. Fiabilidad

A la hora de construir y/o utilizar un instrumento de medida, como es el caso de un cuestionario como la Escala de *Sensibilidad Intercultural*, para valorar los resultados obtenidos deben tenerse en cuenta dos factores imprescindibles, la validez y la fiabilidad. Estos dos términos, si bien hacen referencia a conceptos diferentes, están íntimamente relacionado, hasta tal punto “que para que podamos concluir que una prueba es válida, es necesario que sea fiable” (Rodríguez Conde, 2010, p. 24)

Por este motivo es muy importante saber qué se entiende por fiabilidad y validez como valores determinantes de un instrumento de medida.

Por una parte, la fiabilidad puede definirse como “la confianza que se concede a los datos que se obtienen con el mismo y está relacionada con la coherencia o consistencia interna y la precisión de las medidas recopiladas” (Lacave Rodero et al., 2016, p. 2). Otro término con el que este concepto es conocido es “estabilidad de puntuaciones”. Es decir, en otras palabras, la fiabilidad

puede entenderse también como la consistencia del instrumento de evaluación en relación con su aplicación en distintos momentos y lugares. De esta manera, al conseguirse índices buenos de fiabilidad supondrá que el instrumento es preciso y que, independientemente de dónde y cuándo se aplique, se conseguirán resultados consistentes.

Por otra parte, en relación con la validez, puede definirse como el “grado en que el instrumento mide lo que se pretende medir” (Lacave Rodero et al., 2016, p. 2).

Una vez establecidos los conceptos de fiabilidad y validez, se pasa a valorar la fiabilidad del instrumento de evaluación utilizado, la Escala de *Sensibilidad Intercultural*. Para ello se calcula el coeficiente de α de Cronbach sólo de los ítems que conforman la Escala en sí, y no las preguntas para la identificación de las características de la muestra encuestada.

Antes de presentar la fiabilidad de la Escala usada en esta investigación, se expondrán las α de Cronbach de las Escalas de *Sensibilidad Intercultural* en investigaciones anteriores.

Como ya se ha señalado en capítulos anteriores de la presente Tesis Doctoral, la herramienta de evaluación utilizada en esta parte de la investigación fue la Escala de *Sensibilidad Intercultural* (Intercultural Sensitivity Scale – I.S.S.) centrada fundamentalmente en los sentimientos o modificaciones producidas en los mismos como consecuencia de determinadas situaciones, vivencias o personas relacionados con la diversidad y convivencia interculturales. En su primera versión, dicha escala contaba con 73 ítems en una escala tipo Likert, que posteriormente se redujeron a 44. Posteriormente, a través de un análisis factorial se pudieron distinguir cinco factores básicos en los que se podían agrupar algunos de sus ítems. Dichos factores fueron los siguientes: Implicación en la interacción (formado por 6 ítems); Respeto ante las diferencias culturales (desarrollado a lo largo también de 6 ítems); Confianza en la interacción (5 ítems); Grado de disfrute de la interacción (3 ítems) y Atención en la Interacción (3 ítems) (Vilà Baños, 2006).

Así se redujo la escala, de 44 a 24 ítems sobre los que se realizó una valoración de validez y fiabilidad, obteniendo en α de Cronbach una puntuación de 0,86 lo que demuestra un alto nivel de fiabilidad de esa adaptación de la escala original.

A continuación, para la aplicación de dicha escala que la investigadora Ruth Vilà Baños quiso realizar para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca catalana del Bajo Llobregat, se llevó a cabo una siguiente adaptación en la que terminó con una escala formada por 22 ítems. Debe destacarse que, además de la obvia adaptación lingüística de la escala – la original fue creada y validada en lengua inglesa – a lo largo de todo este proceso se llevó a cabo una “adaptación de carácter madurativo” ya que la original estaba pensada para la aplicación a estudiantes universitarios, mientras que el objetivo en la investigación realizada por Vilà Baños era

el de conocer los niveles de *Sensibilidad Intercultural* en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, especialmente entre 12 y 14 años. Así se buscaba que los estudiantes tuvieran mayor facilidad para entender las preguntas hechas en cada uno de los ítems. En el caso de la investigación presentada en este capítulo, se centraba en la misma etapa educativa por completo, es decir, de 12 a 16 años, teniendo en cuenta la posible presencia de estudiantes con más edad por haber repetido curso. Finalmente, la versión final con 22 ítems presentaba una fiabilidad de $\alpha = 0.8490$ y en la que las dimensiones anteriormente expuestas se distribuyen tal y como se expone en la Tabla 6.1.

Tabla 6. 1.

Tabla de especificaciones de la versión de la Escala de Sensibilidad Intercultural en la que se basó para hacer la versión usada en esta investigación

DIMENSIONES	ÍTEMS	Nº DE ÍTEMS
<i>Implicación en la interacción</i>	1, 2, 3, 15, 16, 17	6
<i>Respeto ante las diferencias culturales</i>	4, 5, 6, 7, 18	5
<i>Confianza</i>	8, 9, 10, 19, 20	5
<i>Grado de disfrute de la interacción</i>	11, 12, 21	3
<i>Atención durante la interacción</i>	13, 14, 22	3
TOTAL ÍTEMS		22

Fuente: (Vilà Baños, 2006, p. 6)

Una vez vista la fiabilidad de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* que se ha utilizado como base para la versión que se ha utilizado en la presente investigación, a continuación, también se expondrá la fiabilidad del otro cuestionario del que se han seleccionado ítems para incluir 3 de los 5 ítems que se añadieron a la versión de Vilà Baños, el Cuestionario de Tolerancia de Alemany Arrebola et al. (1997).

Dicho cuestionario constaba en un primer momento de 41 ítems, sin embargo, al evaluar su correlación ítem-total se pudo observar que la mayoría de ellos contaban con una correlación significativa con la puntuación final, con excepción de los ítems 4, 7 y 21. De manera que con la eliminación de estos se cerró el cuestionario definitivo. La fiabilidad del cuestionario fue calculada en un primer momento alcanzando un alfa de Cronbach de 0.85, mientras que cuando se eliminaron los tres ítems anteriormente mencionados la fiabilidad subió a 0.867. A esta versión de dicho cuestionario de 38 ítems, se le añadieron 17 más relacionados con lo que de acuerdo con la teoría de Azjen y Fishben (1980), recibe el nombre de *norma subjetiva*, y que se divide en componentes como los siguientes:

- “Qué piensan los demás sobre mi conducta”, dividiéndolo a la vez en familiares y amigos.
- “Cómo influyen esos pensamientos en mi conducta”
- “Cuáles son las consecuencias de mi comportamiento”

Tras la realización de las pruebas correspondientes, el cálculo de la fiabilidad de la versión final del cuestionario produjo como resultado un valor $\alpha = 0,806$, un coeficiente muy similar al obtenido durante fases anteriores de la elaboración de este cuestionario. Por lo tanto, estamos ante una herramienta de evaluación con un nivel muy alto de fiabilidad.

Como ya se ha señalado en páginas anteriores, en la versión de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* utilizada en la investigación de esta Tesis Doctoral, se incluyeron 3 ítems del Cuestionario de Tolerancia. Más concretamente se agregaron los ítems 16, 41 y 50 de la versión final. El ítem 16 pasó a ser el número 4, el 50 es el ítem 5 de nuestra versión final de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* y, por último, el ítem 41 se le colocó como primer ítem de toda la Escala. De la misma manera, también se ha señalado que se incluyeron dos ítems más ya que se veía la necesidad de hacer más hincapié en los aspectos expuestos en ambos.

Una vez presentados los coeficientes de fiabilidad de los cuestionarios que se han tomado como referencia para elaborar la Escala de *Sensibilidad Intercultural* que finalmente se aplicó en esta investigación (ANEXO XI), se pasa a exponer su α de Cronbach.

En la Tabla 6.2 se puede ver primero el número de casos válidos y excluidos para en la siguiente tabla se podrá observar el resultado obtenido.

Tabla 6.1.

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
CASOS	Válidos	1581	98.3
	Excluidos	28	1.7
	Total	1609	100

Tabla 6. 3.*Estadísticos de fiabilidad*

<i>Alfa de cronbach</i>	<i>N de elementos</i>
.848	27

Tal y como se puede observar en la tabla 6.3, el coeficiente de fiabilidad de la versión de nuestra herramienta de evaluación es muy alta, con un valor prácticamente igual a la de la Escala de Sensibilidad de Vilà Baños y superior al Cuestionario de Tolerancia del que se incluyeron tres ítems.

En otras palabras, partiendo de que se tienen valores de α de Cronbach muy similares a los cuestionarios que se han tomado como referencia, y de que el valor en sí mismo es alto y muy cercano a 0.9 se está en condiciones de afirmar que esta Escala cuenta con una fiabilidad bastante alta. Por lo tanto, estamos ante un conjunto de ítems que son significativamente precisos en su medición.

6.5.1.2. Validez.

A continuación, para poder valorar si miden correctamente los constructos teóricos específicos que suponen el foco de estudio de esta investigación se expondrá el análisis de la validez de la herramienta de evaluación.

Para ello, se evaluará la validez del constructo, para lo cual se llevará a cabo el análisis factorial, de manera que se analizarán las interrelaciones que se dan entre las distintas variables. Sin embargo, antes de llegar a este, para saber si los datos recopilados son aptos para la aplicación del análisis factorial se calcularán la Prueba de Medida Kaiser-Meyer-Olkin y la Prueba de Esfericidad de Bartlett, cuyos resultados se presentan en la Tabla 6.4.

Tabla 6.4.*Prueba de KMO y Bartlett*

PRUEBA DE KMO Y BARTLETT		
<i>Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo</i>		.909
<i>Prueba de esfericidad de Bartlett</i>	<i>Chi-Cuadrado aproximado</i>	884.202
	<i>Gi</i>	351
	<i>Sig</i>	.000

De acuerdo con lo expuesto en la Tabla 6.4., se puede observar que la Medida Kaiser-Meyer-Olkin (o KMO) de adecuación de muestreo alcanza una puntuación de 0,909, con lo que ya se nos indica que los datos recogidos nos permiten aplicar un análisis factorial. Por otra parte, en lo que se refiere a la Prueba de esfericidad de Bartlett nos indica que es significativa ya que, tal y como se puede observar en la Tabla 6.4., el valor de significación es inferior al 5%.

De acuerdo con los resultados obtenidos a través del cálculo de los indicadores de KMO y esfericidad de Bartlett se llega a la conclusión de que se dan las condiciones necesarias para poder llevar a cabo el análisis factorial.

En la Tabla 6.5., antes de dicho análisis, se procede a la realización de la extracción de factores. Para ello el método de extracción utilizado será el análisis de componentes principales.

Tabla 6.5.a.

Varianza total explicada (1/2)

Componentes	autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6.052	22.415	22.415	6.052	22.415	22.415
2	1.980	7.333	29.748	1.980	7.333	29.748
3	1.656	6.134	35.882	1.656	6.134	35.882
4	1.136	4.206	40.088	1.136	4.206	40.088
5	1.031	3.820	43.908	1.031	3.820	43.908
6	.996	3.691	47.598			
7	.943	3.491	51.090			
8	.909	3.366	54.455			
9	.878	3.252	57.708			
10	.833	3.084	60.792			
11	.805	2.980	63.772			
12	.773	2.861	66.633			
13	.744	2.755	69.388			
14	.742	2.748	72.136			
15	.686	2.542	74.678			
16	.675	2.501	77.179			

Tabla 6.5.b:*Varianza total explicada (2/2)*

Componentes	autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
<i>17</i>	.664	2.459	79.638			
<i>18</i>	.640	2.369	82.006			
<i>19</i>	.636	2.355	84.362			
<i>20</i>	.603	2.232	86.594			
<i>21</i>	.575	2.129	88,723			
<i>22</i>	.551	2.040	90.762			
<i>23</i>	.542	2.009	92.772			
<i>24</i>	.538	1.992	94.764			
<i>25</i>	.519	1.922	96.686			
<i>26</i>	.497	1.843	98.528			
<i>27</i>	.397	1.472	100.000			

Tal y como se puede observar en las Tabla 6.5.A y 6.5.B., se tienen en cuenta 5 factores con autovalores superiores a 1, que en total explican el 43.908% de la varianza total de la matriz de correlaciones. Al examinar el porcentaje de varianza que explica cada componente en la matriz de componentes, se puede observar que el primer factor explica un 22.415% de la varianza total, el segundo un 7.333%, el tercero un 6.134%, el cuarto un 4.206% y por último, el quinto un 3.820%

De la misma manera, también cabe señalar que, si bien obviamente no llegan al valor mínimo necesario para tomarlos en cuenta, existe 6 ítems más con un valor superior a 0.8 y por lo tanto con una puntuación muy próxima a que puedan ser tenidos en cuenta a la hora de valorarlos significativamente para explicar la varianza.

A continuación, se muestran la correlación ítem-factor, para clarificar la estructura interna. Cabe destacar que para ello se aplicó el Análisis de Componentes Principales. Consiste en una técnica de análisis multivariante que se utiliza con el objetivo fundamental de analizar datos, especialmente su estructura y categorizarlos en unas nuevas variables, bajo el nombre de factores. Más específicamente, “selecciona únicamente los primeros factores (los que explican un mayor porcentaje de la varianza) para su introducción como variables de entrada” (Ordán Sanz et al., 2010, p. 31).

Tabla 6.6.

Correlación ítem-factor⁶

	Componente				
	1	2	3	4	5
it_20_REC. Conversando con personas de otras culturas suelo ser un poco negativo	.658				
it_24_REC. Dificultad para hablar ante personas de otras culturas	.630				
it_17_REC. Me altero fácilmente cuando hablo con personas de distintas culturas	.614				
it_23_REC. No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía	.612				
it_16_REC. Desánimo al estar con compañeros/as de distintas culturas	.589				
it_26_REC. A menudo me siento poco útil al hablar con personas de otras culturas.	.545				
it_12_REC. Pienso que mi cultura es mejor que otras.	.461				
it_10. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas		.657			
it_04. Respeto es importante porque el racismo trae problemas para todos		.593			
it_09. Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferente cultura		.557			
it_11_REC. No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas.		.528			
it_08_REC. Evito trabajar en clase con personas de otras culturas		.504			
it_07. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.		.502			
it_05. Todos deberíamos aprender de personas de otras culturas		.491			
it_01. Intento ser tolerante con las personas con una religión distinta a la mía		.490			
it_06. Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas		.413			
it_19. Al hablar con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda			.654		
it_18. Observo atentamente cuando converso con personas de otras culturas			.591		-.498
it_21. Muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos			.556		
it_27. Sensible a los significados sutiles en conversaciones interculturales			.472		
it_22. Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura			.438		
it_13. Seguridad en mí mismo al hablar con personas de otras culturas.				.787	
it_14. Me siento con seguridad cuando hablo con gente de diferentes culturas.				.743	
it_15. Siempre sé qué decir cuando converso con personas de otras culturas				.689	
it_25. Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas				.414	
it_03. Me relaciono con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase					.531
it_02_REC. Cuando alguien me dice que es de un país determinado ya me hago una idea preconcebida					

⁶ Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Se expondrán a continuación cuáles son los ítems que conforman cada una de las dimensiones diferenciadas durante el Análisis Factorial de la misma, tal y como se exponía en las Tablas 6.5. y 6.6.

En función de lo expuesto en la Tabla 6.6., los ítems que conforman la Escala de *Sensibilidad Intercultural* se agruparían en componentes – o factores de la siguiente manera:

En el Primer Componente se encontrarían los ítems que se presentan a continuación:

- Ítem 12: *Pienso que mi cultura es mejor que otras.*
- Ítem 16: *A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas.*
- Ítem 17: *Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas.*
- Ítem 20: *Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo.*
- Ítem 23: *No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía.*
- Ítem 24: *Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas.*
- Ítem 26: *A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas.*

Debido a la temática común que se ha observado en estos siete ítems se considera correcto que el Primer Factor reciba el nombre de “*Sentimientos ante la interacción con personas de distinta cultura*”.

Continuando con los siguientes factores, debe destacarse que, por su parte, el Segundo Componente, o Factor, de acuerdo con el análisis factorial realizado estaría conformado por los siguientes ítems:

- Ítem 01: *Intento ser tolerante con las personas con una religión distinta a la mía.*
- Ítem 04: *Las personas de otra religión/etnia/raza y/o cultura nos tenemos que respetar porque el racismo trae problemas para todos.*
- Ítem 05: *Todos deberíamos aprender de personas de otras culturas.*
- Ítem 06: *Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas.*
- Ítem 07: *Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.*
- Ítem 08: *Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.*
- Ítem 09: *Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferente cultura.*
- Ítem 10: *Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas.*
- Ítem 11: *No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas.*

De acuerdo con los ítems que conforman este Segundo Factor, este recibe el nombre de “*Apertura de mente y tolerancia con personas de culturas diferentes*”.

Seguidamente en cuanto al Tercer Componente, o Factor, los ítems más relacionados con este son los que se enumeran a continuación:

- Ítem 18: *Soy una persona muy observadora cuando converso con personas de otras culturas.*
- Ítem 19: *Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.*
- Ítem 21: *A menudo muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos.*
- Ítem 22: *Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.*
- Ítem 27: *Soy sensible a los significados sutiles en las conversaciones con mis compañeros/as de distinta cultura.*

Este Tercer Factor, de acuerdo con los ítems que los engloba, recibe el nombre de “*Atención durante la interacción*”.

El siguiente y Cuarto Componente engloba los siguientes ítems de la Escala de *Sensibilidad Intercultural*:

- Ítem 13: *Estoy bastante seguro/a de mí mismo cuando converso con personas de otras culturas.*
- Ítem 14: *Me siento con seguridad cuando hablo con gente de diferentes culturas.*
- Ítem 15: *Siempre sé qué decir cuando converso con personas de otras culturas.*
- Ítem 25: *Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas.*

Este Cuarto Factor, de acuerdo con los ítems que lo forman, podría resumirse con el concepto de “*Seguridad en uno mismo en las interacciones con personas de distinta cultura*”.

El último y Quinto Componente está conformado por sólo un ítem:

- Ítem 3: *Me relaciono con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase.*

Este último Quinto Componente se englobaría como “*Relación con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase*”.

A continuación, se presenta una comparación entre las Dimensiones de esta Escala expuestas por Vilà Baños (2006), y las extraídas en la presente investigación (Tabla 6.7.) en relación con los ítems que las conforman.

Tabla 6.7.

Comparación de Dimensiones entre la investigación de Vilà Baños (2006) y la presente investigación

	DIMENSIONES	ÍTEMS	Nº DE ÍTEMS
Vilà Baños (2006)	<i>Implicación en la interacción</i>	1, 2, 3, 15, 16, 17	6
	<i>Respeto ante las diferencias culturales</i>	4, 5, 6, 7, 18	5
	<i>Confianza</i>	8, 9, 10, 19, 20	5
	<i>Grado de disfrute de la interacción</i>	11, 12, 21	3
	<i>Atención durante la interacción</i>	13, 14, 22	3
No Gutiérrez (2021)	<i>Sentimientos ante la interacción con personas de distinta cultura</i>	12, 16, 17, 20, 23, 24, 26	7
	<i>Apertura de mente y tolerancia con personas de culturas diferentes</i>	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	9
	<i>Atención durante la interacción</i>	18, 19, 21, 22, 27	5
	<i>Seguridad en uno mismo en las interacciones con personas de distinta cultura.</i>	13, 14, 15, 25	4
	<i>Relación con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase”.</i>	3	1

El primer aspecto que debe destacarse es que, tal y como se puede observar en las últimas tres tablas, especialmente en la 6.6., de acuerdo con el Análisis Factorial realizado, el ítem segundo no parece poder relacionarse con ninguna de las cinco Dimensiones extraídas en la presente investigación, al menos con el nivel de representatividad estudiado, 0.40.

El segundo de los aspectos que se ha tenido en cuenta a la hora de hacer la comparación de Dimensiones expuesta en la Tabla 6.7. es la diferencia en el número de ítems entre ambas versiones de la misma herramienta de evaluación, la Escala de *Sensibilidad Intercultural*. Mientras que la adaptación realizada por Vilà Baños (2006) cuenta con 22 ítems, la adaptación utilizada para la presente investigación, como ya se ha expuesto en páginas anteriores, está formada por 27.

Centrando la atención en la Tabla 6.7. cabe destacar que se coincide en el nombre de una de las Dimensiones, “*Atención durante la interacción*”. Mientras que en la adaptación de la Escala de Vilà Baños (2006), dicha Dimensión está formada por los ítems 13, 14, 22, en la de la presente investigación los ítems que configuran dicha Dimensión son 18, 19, 21, 22, 27. A este respecto, debe destacarse que los ítems 13, 14 y 22 de la versión de la Escala de Vilà Baños (2006) se corresponden con los ítems 18, 19 y 27 de la versión de la presente investigación. De esta manera, se constata la correspondencia entre estos tres ítems y la Dimensión a la que pertenecen en ambas versiones de la Escala.

A continuación, se expondrán las características de la muestra total, empezando por las características de los distintos centros educativos que participaron en este estudio.

6.6. Información General De La Muestra Por Disponibilidad

6.6.1. Características De Los Centros Participantes De Castilla Y León

El Centro Educativo A, de titularidad pública, se encuentra en la población de Santa Marta de Tormes, un municipio a escasos tres kilómetros del centro de la ciudad de Salamanca, y considerada una “ciudad dormitorio”. De acuerdo con los últimos datos recopilados por el Instituto Nacional de Estadística (presentes en su página web), esta población cuenta, a fecha de 1 de enero del 2020, con 14.730 habitantes, llamando poderosamente la atención como que en los últimos 5 años se podía observar un ligero descenso en el Padrón.

En dicha localidad se pueden distinguir dos partes principales: el núcleo original del pueblo, en el que se encuentra aproximadamente el 85% de los habitantes, y, por otra parte, las urbanizaciones como, por ejemplo, La Fontana, Valdelagua, Átika y Aldebarán. La diversidad de las características del alumnado que acude a los centros educativos de Santa Marta de Tormes en general y este instituto en particular, es un reflejo también de la complejidad de la estructura socioeconómica de la localidad y su dependencia laboral de la capital: mayoría de las familias ocupadas en el sector servicios, seguidas las profesiones liberales y funcionariado y un reducido número de familias dedicadas a actividades rurales.

Tal y como expone el Proyecto Educativo de Centro de este Instituto de Educación Secundaria, este recibe estudiantes, no solo de la localidad en la que se encuentra, sino también de otras como Carbajosa de la Sagrada, Nuevos Naharros, Pelabravo y Calvarrasa de Arriba, así como también de otros procedentes de la Escuela Hogar de Santa Marta y tutelados en casas de acogida. De acuerdo también con el mismo documento organizativo, en lo que se refiere al número de estudiantes de origen extranjero este conforma un porcentaje considerablemente bajo en comparación con el total de matriculados en el centro. La oferta educativa del centro abarca la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades, Científico y Tecnológico, teniendo capacidad para albergar a 17 unidades.

El Centro Educativo B, de titularidad privada-concertada, se encuentra en la ciudad de Salamanca, en el conocido como Barrio de la Prosperidad. Este barrio es una zona que, tal y como se expone en la Propuesta Curricular del centro, se encuentra en plena expansión en la que predominantemente se dedican al comercio y el funcionariado, con familias de nivel

socioeconómico y cultural medio y, en algunos casos, bajo. El centro docente es de confesionalidad católica. Este colegio cuenta con 26 unidades repartidas en 6 para Ed. Infantil, 12 para Ed. Primaria y 8 para Secundaria, además de contar con una unidad específica dedicada para las minorías o Formación Compensatoria en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En cuanto al alumnado cabe destacar que, la mayoría de los estudiantes cursan las tres etapas educativas que ofrece el centro y proceden principalmente del mismo barrio y algunos de poblaciones cercanas como Cabrerizos o Santa Marta de Tormes.

En lo que se refiere a la presencia de alumnado inmigrante cabe decir que su presencia en el colegio supone el 4,4% de toda su población estudiantil (de acuerdo con documentos organizativos del propio centro), destacando el propio centro su facilidad para adaptarse al centro y la rapidez con la que el resto de los compañeros les acogen. Dicho centro también cuenta con un grupo de alumno de Atención a la Diversidad que siguen un tratamiento individualizado desde el Departamento de Orientación y que queda recogido en la ATDI de la aplicación de la Consejería de Castilla y León. Cabe destacar que, también dentro de las medidas de Atención a la Diversidad, el centro educativo B, cuenta con su propio Departamento de Orientación, incluyendo entre sus funciones las de Orientación Académica, Profesional y Personal. Este Departamento en particular pueden resultar de especial ayuda cuando se intenta ayudar a estudiantes inmigrantes, tanto de primera como de segunda generación.

El centro educativo C se encuentra en una provincia distinta a la de los dos colegios anteriores; éste queda localizado en la provincia de Valladolid, más concretamente en su capital. El colegio se encuentra en los alrededores del Puente Colgante. Es de titularidad privada-concertada y se encuentra bajo la dirección y gestión de una Congregación religiosa.

La oferta educativa de este centro abarca desde el primer ciclo de Educación Infantil, con cuatro unidades, hasta Bachillerato, con el mismo número. El segundo ciclo de Educación Infantil cuenta con nueve unidades, Educación Primaria con dieciocho unidades y Educación Secundaria Obligatoria con doce.

En lo que se refiere al nivel socioeconómico de la zona en la que se encuentra el centro educativo es de tipo medio y cuya población cuenta con una zona de personas de la tercera edad y otra con familias muy jóvenes, tal y como refleja a la Propuesta Curricular del Centro. La presencia de alumnado extranjero en este centro es también escasa.

Como el resto de centros educativos, y de acuerdo con la normativa vigente, este colegio presenta un Plan de Atención a la Diversidad con el fin de poder atender a la diversidad de

necesidades que pueden presentar el alumnado y así tener la posibilidad de personalizar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Centro Educativo D es un Instituto de Educación Secundaria de titularidad pública situada en la ciudad de Palencia, más concretamente en el sureste de la misma. Más específicamente en un barrio de clase media-baja, cuyas profesiones se centran principalmente en los sectores secundario y terciario. Asimismo, también cabe destacar que a este centro educativo están adscritos los estudiantes pertenecientes a los centros rurales de Torquemada y Baltanás.

Es un área que está en pleno crecimiento y remodelación, ya que poco tiempo atrás estaba formada por terrenos sin construir, tierras cultivadas y casas molineras. En la actualidad, este centro educativo está rodeado por instalaciones deportivas urbanas y otros centros educativos de Educación Infantil y Primaria, tanto de titularidad pública como privada. Igualmente, en este barrio se encuentran nuevas urbanizaciones, bloques de viviendas, lo que facilita la diversidad social existente en el mismo.

En lo que se refiere específicamente al centro educativo, este I.E.S. – de acuerdo con su propio Proyecto Educativo – oferta las siguientes enseñanzas: la etapa completa de Educación Secundaria Obligatoria, Programa de Diversificación Curricular en los dos últimos cursos de dicha etapa, otro Programa de Compensatoria, las modalidades de Ciencias y Tecnología y de Humanidades y Ciencias Sociales de Bachillerato, tres Programas de Cualificación Profesional, así como Ciclos Formativos.

Al igual que otros centros educativos, este Instituto busca ayudar a sus estudiantes a desarrollar una formación integral que le capacite para la vida en sociedad y como individuo, impulsando al máximo todas sus capacidades.

Por último, en relación con el Plan de Atención a la Diversidad de este centro educativo, debe señalarse que, entre los objetivos generales del mismo se encuentra el compromiso por asegurar una eficaz y rápida adaptación del alumnado extranjero, desarrollando un plan específico para este colectivo.

El Centro Educativo E es un colegio de titularidad privada-concertada situado Valladolid. La Entidad Titular del Centro es una Congregación religiosa de confesionalidad católica. Más específicamente, este centro educativo se encuentra en el Camino Viejo de Simancas, situado en las cercanías de la desembocadura de uno de los ejes vertebradores de la ciudad de Valladolid, el Paseo Zorrilla. Está rodeado por diversas urbanizaciones que se han ido construyendo en los últimos años y algunas viejas casas molineras. Además, debe señalarse también que está próximo al Centro Comercial “Vallsur”.

Debido a las urbanizaciones que están construidas a su alrededor el nivel socio-económico de la zona y del alumnado escolarizado en el centro es medio y medio-alto, contando el barrio en el que se encuentra con una población formada en una parte muy importante por familias jóvenes.

La oferta educativa de este colegio incluye el segundo ciclo de Educación Infantil, y Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato en su totalidad. En el caso de las tres primeras etapas educativas, cada uno de los cursos cuenta con tres líneas, mientras que Bachillerato tiene cuatro grupos en total, por lo tanto, dos líneas por curso. Las modalidades de Bachillerato que se ofrecen son las de Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales.

Tal y como expone su propio Proyecto Educativo, este colegio aboga por una formación integral de la persona, basada en la innovación y una educación de calidad articulada en tres ejes. El primero de los ejes es el sociopersonal, a través del cual se pretende ayudar a que el alumnado desarrolle, entre otras competencias de carácter emocional y ético. El segundo eje sería el del conocimiento, mediante el que se busca formar la competencias intelectuales y creativas para aprender a aprender. Todo ello por medio del aprendizaje cooperativo, el basado en proyectos, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, talleres científicos, etc. Por último, debe señalarse el eje espiritual que servirá para la formación de competencias religiosas, existenciales y sociales.

El Centro Educativo F es un Instituto de Enseñanza Secundaria, de titularidad pública, localizado en el límite del barrio de la Rondilla (Valladolid), específicamente al lado de la orilla del Río Pisuerga. Este centro, de acuerdo con su nombre, oferta la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En el caso de esta última etapa educativa ofrece las modalidades de Ciencias y de Humanidades y Ciencias Sociales. El centro tiene capacidad para albergar veinticuatro grupos de estudiantes (mismo número de aulas), y también cuenta con diversos laboratorios, aulas de informática, música, dibujo, dos canchas exteriores y un gimnasio.

Este instituto está entre diversos barrios: La Victoria, San Nicolás, La Rondilla, ya nombrada, San Pedro Regalado y Barrio de España. También debe señalarse las localidades del conocido como “corredor de Pisuerga”: Valoria la Buena, Santovenia de Pisuerga y Cabezón de Pisuerga. En lo que se refiere al nivel socioeconómico de las familias del alumnado de este centro, tal y como indica el Proyecto Educativo, este es fundamentalmente medio-bajo, principalmente con trabajadores en la industria y el sector servicios y, minoritariamente funcionarios. Deben destacarse el considerable porcentaje de jubilados anticipadamente y parados. De acuerdo con este mismo documento del centro, la matrícula de alumnado inmigrante no supera el 7%, destacando

especialmente los estudiantes de origen latinoamericano, magrebí y eslavo, lo cual también refleja las características de la población de las zonas de las que proceden los estudiantes.

El Centro Educativo G es, al igual que el centro anterior, un Instituto de Enseñanza Secundaria de titularidad pública y que se encuentra en la localidad de Valladolid. Se localiza en el centro de la ciudad, a pocos minutos del Ayuntamiento y en la margen izquierda del río Pisuerga. Está en la zona central de la ciudad en la que predominan los servicios comerciales, administrativos, culturales y de ocio, con un nivel socioeconómico medio-alto. En lo que se refiere concretamente a la población del centro, según su propio Proyecto Educativo, cuenta con una heterogeneidad de características y necesidades que favorecen la tolerancia y enaltecen la convivencia.

En lo que se refiere a su oferta educativa, en este instituto se imparten las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Administración y Gestión.

Éste es uno de los institutos con mayor número de estudiantes de toda la comunidad de Castilla y León al contar con una E.S.O. de línea cinco y el Bachillerato diurno tiene línea siete tanto en primero como en segundo. De acuerdo con lo expuesto en su Proyecto Educativo, la presencia de alumnado inmigrante es reducida, así como también los alumnos con Necesidades Educativas Especiales o con Necesidades de Compensación Educativa. Cabe destacar que también es un centro muy extenso ya que cuenta con veintinueve aulas de grupo ordinario, siete aulas de grupo reducido, diversos laboratorios, biblioteca, tres aulas de informática, una de música, un gimnasio y cancha deportiva además de un patio y jardín, además de, obviamente, las instalaciones necesarias para el desarrollo del ámbito organizativo del centro (sala de profesores, departamentos, sala de visitas, despachos...).

Por último, está el **Centro Educativo H**, situado en el noroeste de la ciudad de Valladolid. El centro se encuentra rodeado del Barrio Girón y el de “La Victoria”, procediendo principalmente de este último barrio y de “Huerta del Rey” de donde procede la mayoría del alumnado de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Es de titularidad privada-concertada, bajo la dirección de una Congregación religiosa. Se está hablando, por lo tanto, de un colegio de confesionalidad católica, cuya oferta educativa abarca desde Educación Infantil hasta Bachillerato y diversos Ciclos Formativos, pasando obviamente por Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a los Ciclos Formativos cabe destacar que su alumnado procede principalmente de otros centros educativos destacando el procedente del ámbito rural y de urbanizaciones y poblaciones cercanas a la ciudad como Fuensaldaña, Villanubla, Zaratán, Laguna de Duero, o

incluso otras más alejadas, como es el caso de Peñafiel. En general, se puede decir que el nivel socioeconómico del alumnado es medio-alto.

En lo que se refiere a la presencia de estudiantes extranjeros en el centro, de acuerdo con su Plan de Convivencia, hay aproximadamente 100 alumnos inmigrantes o en situación de desventaja socio-económica, definidos por dicho documento como aquellos que además de presentar problemas de adaptación en la nueva cultura, tienen dificultades de aprendizaje, ya sea por desconocimiento del idioma o por un importante desfase de carácter curricular.

A continuación, se expone un resumen con los aspectos más importantes de cada uno de los centros educativos que han participado en la presente investigación empírica (Tabla 6.8.)

Tabla 6.8.

Resumen de las características fundamentales de los centros educativos que han participado en la investigación empírica

CENTRO	TITULARIDAD	PROVINCIA	NIVELES EDUCATIVOS
A	Pública	Salamanca	E.S.O. y Bachillerato
B	Privada-concertada	Salamanca	Ed. Infantil, Ed. Primaria E.S.O. y unidad específica dedicada para las minorías o Formación Compensatoria
C	Privada-concertada	Valladolid	Educación Infantil, Primaria, E.S.O. y Bachillerato
D	Pública	Palencia	E.S.O. Programa de Diversificación Curricular, otro Programa de Compensatoria, Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional y Ciclos Formativos (F.P.)
E	Privada-concertada	Valladolid	Educación Infantil, y Educación Primaria, E.S.O. y Bachillerato
F	Pública	Valladolid	E.S.O., y Bachillerato
G	Pública	Valladolid	E.S.O., Bachillerato y diversos Ciclos Formativos (F.P.)
H	Privada-concertada	Valladolid	Educación Infantil, Primaria, E.S.O., Bachillerato y diversos Ciclos Formativo (F.P.)

A continuación, antes de presentar y explicar los resultados obtenidos de la aplicación de nuestra versión de la Escala de *Sensibilidad Intercultural*, se expondrá un análisis descriptivo de la muestra.

6.6.2. Identificación De Las Características De La Muestra De Acuerdo Con Variables Contextuales

A lo largo de este apartado de la tesis, se describe la muestra en relación con un conjunto de indicadores que nos dará información general y de identificación sobre aquellos estudiantes que han respondido al cuestionario. Para ello, y tal y como se expuso en el apartado anterior, se solicitaba en dicho cuestionario información relativa al centro en el que están escolarizados, año de nacimiento, sexo, curso académico, su país de nacimiento y el de su madre, nivel de estudios del padre y de la madre, participación previa en programas de interacción con estudiantes inmigrantes y si han compartido estudios con compañeros procedentes de otros países.

La primera de las características de la muestra que se expondrá será el sexo del colectivo estudiantil.

Distribución de la muestra en función del sexo

Tabla 6.9.

Distribución de la muestra global de estudiantes por sexo

SEXO	Frecuencia	Porcentaje
Varón	778	48.3
Mujer	814	50.6
Perdidos	17	1.1
Total	1609	100

Tal y como se puede ver en la Tabla 6.9., en este caso se observa una tendencia muy igualitaria en ambos grupos en la que, de las 1609 personas consultadas, la diferencia numérica entre varones y mujeres es sólo de 36, siendo 778 los varones y 814 las mujeres (más 17 personas que no respondieron a esa pregunta). En términos de porcentaje, la diferencia entre el grupo de varones y mujeres apenas alcanza el 2.3%. El hecho de que la diferencia entre ambos grupos sea tan pequeña será de gran ayuda a la hora de poder comparar los resultados según sexo y poder evaluar si existen diferencias significativas.

A continuación, se mostrará la distribución de la muestra en función del año de nacimiento – y por lo tanto también la edad – de la población encuestada.

Distribución de la muestra en función del año de nacimiento

Tabla 6.10.

Distribución de la muestra global de estudiantes por año de nacimiento

AÑO DE NACIMIENTO	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
No contesta	19	1.2	1.2
1997	1	.1	1.2
1998	5	.3	1.6
1999	25	1.6	3.1
2000	75	4.7	7.8
2001	61	3.8	11.6
2002	139	8.6	20.2
2003	408	25.4	45.6
2004	339	21.1	66.6
2005	290	18.0	84.6
2006	247	15.4	100

Tal y como se puede observar en la Tabla 6.10. hay varios datos que resultan llamativos. El primero de ellos es que una cuarta parte de la población encuestada afirmó haber nacido en el año 2003. Es decir, de las diez respuestas dadas, una de ellas ha recogido el 25% de las contestaciones. Otro aspecto a resaltar es el hecho de que las cinco últimas respuestas expuestas en la Tabla 6.8. (ordenadas por orden cronológico), que abarcan desde el año 2002 al 2006, constituyen casi el 89% de todas las respuestas. Esto nos lleva a pensar que casi el 9 de cada 10 personas encuestadas tenían menos de 15 años cuando respondieron a la Escala de *Sensibilidad Intercultural*.

También merece ser señalado que 31 personas (el 3.1%) de toda la muestra que respondió, afirman haber nacido antes del paso al siglo XXI.

Se considera de importancia conocer las edades del alumnado encuestado – partiendo de la base de que todos ellos se encontraban cursando la etapa de Educación Secundaria Obligatoria – ya que puede ser beneficioso si se ve algún tipo de patrón de “rechazo” o reserva hacia los compañeros extranjeros se pueden desarrollar medidas y protocolos – al menos a nivel de cada centro educativo - que ayuden a mejorar la convivencia en las aulas-

A continuación, se mostrará la distribución de la muestra en función de la titularidad de los centros educativos encuestados.

Distribución de la muestra en función de la Titularidad del centro educativo

Tabla 6.11.

Distribución de la muestra global de estudiantes por titularidad del centro educativo

TITULARIDAD	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	9	.6
Público	627	39.0
Privado-Concertado	973	60.5
Total	1609	100.0

En relación con esta variable debe destacarse que la diferencia en la distribución es mucho más significativa que en el caso de la anterior. Tal y como se puede observar en la Tabla 6.11., un 39% de la muestra encuestada está escolarizada en centros de titularidad pública. Por otra parte, el resto de los datos válidos, el correspondiente con el 60.5% de los encuestados correspondían con estudiantes en centros educativos de titularidad privada-concertada. En términos de cifras, mientras que 627 de los encuestados pertenecían a centros públicos, más de 300 personas más, 973, cursaban sus estudios en colegios de titularidad privado-concertada. En otras palabras, estamos ante una diferencia de algo más del 20% entre ambas titularidades.

Esta diferencia en la frecuencia (y sus consecuentes porcentajes) deberá ser tenida en cuenta a la hora de comparar los resultados en función de la titularidad del centro educativo.

Cabe destacarse que, en este caso, el número de perdidos es inferior al de la variable sexo, ya que mientras que, en esta última, los perdidos son 17, en el caso de la titularidad de centro, los perdidos son 9, reduciéndose casi a la mitad el número de personas que no han respondido a este dato.

Teniendo en cuenta que ya se ha visto las diferencias de la muestra en cuestión de titularidad, a continuación, se expondrán el número de estudiantes que participaron en cada centro educativo.

Distribución de la muestra en función del Centro educativo**Tabla 6.12.***Distribución de la muestra global de estudiantes por centro educativo*

CENTRO EDUCATIVO	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	9	.6
Centro A	52	3.2
Centro B	220	13.7
Centro C	246	15.3
Centro D	40	2.5
Centro E	312	19.4
Centro F	59	3.7
Centro G	476	29.6
Centro H	195	12.1
Total	1609	100

Antes de entrar a comentar aspectos reflejados de la Tabla 6.12., quiero señalar que en este caso se sigue contando con el mismo número de “casos perdidos” que en el elemento anterior.

El principal aspecto que se quiere señalar es el hecho de que el Centro G es en el que se cuenta con el mayor número de estudiantes que ha participado en esta investigación. Este hecho se debe, al menos en parte, a que es el centro con la mayor cantidad de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en comparación con el resto de centros. Tal es así, que la diferencia entre los estudiantes que han respondido en el Centro G y en el siguiente con mayor número de respuestas – el Centro 5 – es de más de 150 personas, o lo que es lo mismo en términos de porcentaje, una diferencia de casi el 10% (más concretamente el 9,8%) entre ambos.

Por otra parte, también cabe señalar que los centros en el que menos estudiantes participaron fueron los números 1 y 4, principalmente por dos motivos. El primero de ellos es que sólo se “permitió acceso” a dos cursos, y la segunda de las razones es porque eran dos centros educativos de menor tamaño que el resto de las instituciones.

A continuación, se expondrá la distribución de los estudiantes que forman parte de la muestra en función del curso académico que se encontraban estudiante cuando respondieron al Test de la Escala de *Sensibilidad Intercultural*.

Distribución de la muestra en función del curso académico**Tabla 6.13.***Distribución de la muestra global de estudiantes por curso académico*

CURSO ACADÉMICO	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
NO CONTESTA	9	.6	.6
1º E.S.O.	325	20.2	20.8
2º E.S.O.	368	22.9	43.6
3º E.S.O.	447	27.8	71.4
4º E.S.O.	460	28.6	100

Como se puede observar en la Tabla 6.13. los dos cursos de los que se ha obtenido más respuestas son los dos últimos, 3º y 4º de la E.S.O., mientras que el que menos fue 1º. Debe destacarse que la escasa diferencia entre el número de participantes de 3º y 4º de la E.S.O. Obviamente esa “similitud” en el número de estudiantes de uno y otro curso se ve reflejado también en sus porcentajes ya que mientras que el porcentaje de estudiantes de 3ª de la E.S.O. que habían respondido al cuestionario era de un 27.8%, en el caso de 4ª el porcentaje era de 28.6%. Así, tal y como se puede observar la diferencia entre uno y otro en términos de proporciones, no llega al 1%.

De la misma manera se quiere señalar el “posible” motivo por el que hay, por ejemplo, más de cien estudiantes más que han participado en esta investigación que se encontraban cursando 4ª de E.S.O. en comparación con el primer curso. Esto se debe en gran parte al hecho de que, como se ha señalado en el apartado anterior, no en todos los centros educativos pudieron participar los estudiantes de los cuatro cursos de esta etapa educativa ya que no se les permitió. En término de proporciones, la diferencia entre el curso académico en el que menor número de estudiantes han participado (1º de la E.S.O.) y el que más (4º de la E.S.O.) supera ligeramente los 8 puntos de porcentaje— 1º cuenta con un 20.2% y 4º un 28.6 -.

También se quiere señalar que, el número de estudiantes de 4º de E.S.O. que han contestado a la Escala de *Sensibilidad Intercultural* es tan elevado que conforma algo más de un cuarto de las respuestas. Por otro lado, en el caso de 1º de E.S.O. quienes participaron en la presente investigación conforman apenas la quinta parte de la totalidad de la muestra.

Una vez vistos los dos aspectos más importantes de los centros educativos en relación con el análisis descriptivo (titularidad, centros, cursos), se pasan a valorar los relacionados con el lugar de origen tanto de los estudiantes como de la madre.

Distribución de la muestra en función del lugar de nacimiento

Tabla 6.14.

Distribución de la muestra global de estudiantes por lugar de nacimiento

LUGAR DE NACIMIENTO	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	16	1.0
España	1503	93.4
Europa	7	.4
Europa del este	10	.6
África	7	.4
Asia	24	1.5
Latinoamérica	41	2.5
América del Norte	1	.1

Antes de comentar algunos de los aspectos más destacables de la Tabla 6.14., se quiere señalar que en relación con aquellas preguntas de la primera parte de la Escala en la que se ha pedido a los estudiantes por nombres de países – ya sea en relación con su lugar de nacimiento, el de su madre o el de los estudiantes extranjeros con los que han interactuado) se han querido agrupar por “continentes” con el fin de poder analizar los resultados con mayor rapidez.

Tal y como se puede observar en la Tabla 6.14, casi el 95% del alumnado encuestado ha nacido en España. Este hecho si bien en un primer momento puede valorarse como una desventaja si se quiere hacer una comparación significativa entre los resultados obtenidos de estudiantes nativos y extranjeros, sí que nos puede dar una visión más en profundidad de en qué factores de la Escala se debe prestar más atención y trabajar más con los alumnos para así evitar o “deshacer” el desarrollo de comportamientos o creencias que puedan llevar a prejuicios o, directamente, comportamientos y actitudes poco empáticos o, incluso, de corte racista.

Sí que es verdad, que debe señalarse que el hecho de contar con un número reducido de estudiantes extranjeros (106 de una muestra total de 1609 personas) no nos permite tener una visión verdaderamente significativa de las opiniones de este colectivo estudiantil presente en nuestro sistema educativo. Por lo tanto, mientras sí que nos permite saber cuáles son los temas y aspectos

a mejorar por parte de los colegios implicados, no supone una visión amplia de sus opiniones, sentimientos y actitudes.

Un aspecto que resulta especialmente llamativo es que el continente del que proceden el mayor número de estudiantes (obviamente, dejando de lado a España como parte de Europa) es Latinoamérica y no Europa a pesar de su proximidad. Curiosamente, después de América del Norte, los dos continentes con menor número de estudiantes son los dos que se encuentran más cercanos a nuestro país, Europa (del que forma parte nuestro país) y África con el que solo le separa el Estrecho de Gibraltar.

Desgraciadamente, un 1% del alumnado encuestado no ha señalado su país de procedencia.

Distribución de la muestra en función del lugar de nacimiento de la madre

Tabla 6.15.

Distribución de la muestra global de estudiantes por lugar de nacimiento de la madre

LUGAR DE NACIMIENTO de la madre	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
No contesta	20	1.2	1.2
España	1432	89.1	90.4
Europa	41	2.6	92.9
Europa del este	16	1.0	93.9
África	12	.7	94.6
Asia	11	.7	95.3
Latinoamérica	72	4.5	99.8
América del Norte	2	.1	99.9
Otros	1	.1	100

Tal y como se puede ver en la Tabla 6.15., al igual que en la anterior, la gran mayoría de los estudiantes encuestados responden que el país de nacimiento es España, aunque si bien también debe señalarse que el número es ligeramente inferior que en la tabla previa. Es decir, 9 de cada 10 estudiantes encuestados han afirmado que sus madres eran nativas. En este caso sí que debe señalarse que el número de madres procedentes de España es ligeramente inferior al número de estudiantes que – en la Tabla anterior – afirman ser nativos.

De la misma manera, los países señalados por los estudiantes como lugar de procedencia de su madre pertenecen a los continentes de Latinoamérica y Europa. Si se comparan los resultados con la Tabla anterior, mientras que en ella Europa era uno de los continentes con menor número,

sin embargo, en la presente tabla es el tercero más escogido por los estudiantes como lugar de nacimiento de sus madres. Por otra parte, partiendo de la gran cantidad de estudiantes que han escogido España, cabe señalar que Latinoamérica sigue estando, al igual que en la tabla anterior, entre los continentes más escogidos.

Es importante también tener en cuenta estos resultados a la hora de evaluar las respuestas dadas a la Escala de *Sensibilidad Intercultural*, ya que un porcentaje muy alto de alumnos es muy probable que no hayan tenido experiencias relacionadas con la interculturalidad ni por sus propias vivencias ni por las de sus familiares más cercanos, en este caso su madre. Por lo tanto, esta situación deberá ser tomada en cuenta a la hora de valorar los resultados obtenidos en el cuestionario.

A continuación, una vez vistos los resultados de la Escala en relación con el país de procedencia de los estudiantes y de sus madres, se pasan a exponer los datos obtenidos en relación con la pregunta “*En caso de ser extranjero, ¿cuántos años llevas en España?*”. Esta octava pregunta de la primera parte de la Escala se ha considerado importante porque se considera fundamental el tiempo que el alumnado extranjero encuestado llevaba en España para saber si sus respuestas se pueden deber al tiempo que llevan cursando sus estudios en nuestro país.

Distribución de la muestra en función del tiempo que los estudiantes llevan en España

Tabla 6.16.

Distribución de la muestra global de estudiantes por años que llevan en España

AÑOS QUE LLEVAN EN ESPAÑA	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
Es español	988	61.4	61.4
Menos de 6 meses	10	.6	62
Entre 6 meses y 2 años	3	.2	62.2
Más de 2 y menos de 5 años	10	.6	62.6
Más de 5 años	85	5.3	67.9
Perdidos	513	31.9	100
Total	1609	100	100

El primer aspecto que se quiere señalar es que, por desgracia en este valor concreto, se cuenta con un alto número de “casos perdidos”, es decir, personas que no contestaron a la pregunta. Tal y como se puede observar en la Tabla 6.16., los casos perdidos llegan a los 513, es decir más del 30% de la muestra total. Teniendo en cuenta el número de estudiantes que en la Tabla

6.13 que habían afirmado ser españoles, y los que aparecen en esta Tabla (Tabla 6.16) como españoles más los casos perdidos llegaría a la cifra del total de estudiantes nativos.

Cabe destacarse también que, después de la opción “Soy Español”, la siguiente opción más elegida por los estudiantes es la de “más de 5 años”. Sería importante saber asimismo si algunas de las personas que han escogido dicha opción son nativos que obviamente llevan en el país más de 5 años.

Resulta especialmente llamativo que 10 estudiantes de los 1609 encuestados afirmen llevar en el país menos de 6 meses en el momento de la contestación a la Escala de *Sensibilidad Intercultural*.

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de la muestra en relación con los estudios, primero de la madre y posteriormente del padre.

Distribución de la muestra en función del nivel de estudios de los padres.

Tabla 6.17

Distribución de la muestra global de estudiantes en función del nivel de estudios de la madre

NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
No contesta	84	5.2	5.2
Primarios	132	8.2	13.4
Secundarios	501	31.2	44.6
Universitarios	891	55.4	100

Tal y como se puede observar en la Tabla 6.17., de acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes, más de la mitad de las madres han cursado estudios universitarios. Esto supone que desde el punto de vista académico la formación de las madres es alto. Este es un hecho positivo ya que existen investigaciones que demuestran que aquellas personas con mayores niveles de estudios mayores niveles se *Sensibilidad Intercultural* (Jeon, 2018). Esto se traduce en poder contar con una visión más amplia y rica de la realidad, lo cual a su vez puede beneficiar también a sus familias y, en este caso concreto, a sus hijos.

En contraposición a estos datos nos encontramos con que 132 madres, o lo que es lo mismo, algo más del 8% de los estudiantes encuestados han afirmado que sus madres han alcanzado estudios primarios lo cual se puede ver como un nivel bajo. Sin embargo, esto no quiere decir necesariamente que ellas o sus familias estén “peor preparados” o “tengan menos conocimientos” sobre cómo reaccionar ante situaciones comunicativas interculturales, ya que lo que a lo mejor no

han aprendido por medio de su formación académico lo han adquirido a través de sus vivencias en su entorno social o laboral.

Igualmente, tampoco se puede olvidar el dato de que el 31.2% de los encuestados han afirmado que sus madres habían alcanzado un nivel de estudios secundario. Así, en unión con las madres de estudios universitarios, nos encontraríamos con más del 86% de las madres con estudios superiores al nivel primario. Lo cual resulta un dato no solo positivo sino también significativo.

Por último, también se debe hacer referencia al hecho de que el 5.2% de la muestra – el equivalente a 84 personas en comparación con el total de la muestra - no ha respondido, no se sabe si por desconocimiento del nivel de estudios de sus madres, porque no querían que quedara reflejado - a pesar de que se les informó de que era un cuestionario anónimo y por lo tanto no se iba a poder identificar las respuestas dadas con una persona en concreto - o por mero desinterés.

Tabla 6.18.

Distribución de la muestra global de estudiantes en función del nivel de estudios del padre

NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
No contesta	96	6.0	6.0
Primarios	167	10.4	16.3
Secundarios	612	38.0	54.4
Universitarios	734	45.6	100

En este caso, tal y como queda expuesto en la Tabla 6.18., el número de personas que no han respondido a esta pregunta alcanza los 96 estudiantes, o lo que es lo mismo, el 6% de los encuestado no han dicho cuál es el nivel de estudios de su padre.

Si bien la distribución es distinta, el colectivo más numeroso sigue siendo el padre con nivel de estudios universitarios, seguidos por aquellos que tienen estudios secundarios y, en último lugar, los que cuentan con estudios de nivel primario.

Sin embargo, llama la atención que, de acuerdo con las respuestas obtenidas de los estudiantes, el número de estudiantes con padres con estudios universitarios que el número de madres con ese nivel académico. Tal es así que la diferencia entre padres y madres es de más 150 personas. En otras palabras, partiendo de los datos recopilados, en esta muestra en concreto, hay un 10% más de madres con estudios universitarios que padres.

Por contraste, los grupos de padres con estudios primarios y secundarios son mayores que los grupos de madres con ese mismo nivel de estudios. Habiendo una diferencia de casi un 7% en el caso de los estudios secundarios, y un 2% en el grupo estudios primario.

A continuación, y para finalizar con el análisis descriptivo de la muestra se mostrarán los resultados obtenidos en relación con participación en programas de interacción con alumnos extranjeros, para finalizar estudiando los resultados en relación con si han compartido aula con alumnado extranjero las nacionalidades del mismo.

Distribución de la muestra en función de su participación o no en programas de interacción con alumnado extranjero

Tabla 6.19.

Distribución de la muestra global de estudiantes en función de su participación en programas de interacción con alumnado extranjero

PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
No contesta	196	12.2	12.2
NO	932	57.9	70.1
SÍ	481	29.9	100

Tal y como se puede observar en la Tabla 6.19., más de la mitad de los encuestado, específicamente 932 personas correspondiente con el 57.9% de la muestra, respondieron que no habían participado en programas de interacción con alumnado extranjero. De la misma manera, casi 200 personas de las encuestadas – 12.2% -no han contestado. Todo ello hace que el 70% de quienes respondieron al cuestionario - 1128 estudiantes en total – no puedan ser tenidos en cuenta a la hora de valorar estos resultados.

Por lo tanto, nos estaríamos centrando únicamente en menos de un tercio de los estudiantes encuestados.

A continuación, se presenta la Tabla 6.20 en la que se expondrá el porcentaje de estudiantes que han compartido o comparten actualmente aula con compañeros de origen extranjero.

Tabla 6.20.

Distribución de la muestra global de estudiantes en función de si han compartido aula con alumnado extranjero

COMPAÑEROS EXTRANJEROS	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
No contesta	47	2.9	2.9
NO	279	17.3	20.2
SÍ	1283	79.7	100

En este caso se puede observar como casi cuatro quintos de los estudiantes encuestados – concretamente 1283, correspondiente con el 79.7% - afirman compartir o haber compartido aula con compañeros extranjeros. Este hecho supone que, aunque no hayan tenido experiencias directas en relación con la *Sensibilidad Intercultural* por motivo de su lugar de procedencia o el de un familiar directo, sí que han tenido vivencias de este tipo por estar en contacto con personas extranjeras en sus propias aulas. Esta situación deberá ser tenida en cuenta a la hora de valorar los resultados obtenidos en la Escala ya que una herramienta de evaluación nos puede señalar la presencia de prejuicios o conductas poco empáticas hacia el cuerpo estudiantil extranjero en particular, o a las personas que, por cualquier motivo, es diferente a nosotros.

Debe señalarse también que casi el 3% de los estudiantes encuestados no respondieron a esta pregunta, lo cual si bien puede no ser verdaderamente significativo para los resultados finales es un dato que, cuanto menos, debe ser tenido en cuenta.

Distribución de la muestra en función del lugar de procedencia de los compañeros extranjeros con los que han compartido aula los estudiantes extranjeros

Al igual que en el resto de las consultas en las que se preguntaba por el lugar de procedencia – ya fuera de los propios estudiantes encuestados o de sus madres – a continuación, se presentarán los resultados agrupados por “continentes”.

Primero se presentarán los datos en la Tabla 6.21. para, posteriormente señalar algunos de los resultados obtenidos en las mismas.

Tabla 6.21.*Continentes de procedencia de los compañeros extranjeros de los estudiantes encuestados*

PROCEDENCIA DE LOS COMPAÑEROS EXTRANJEROS DE LOS ENCUESTADOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Europa	716	44.5
Latinoamérica	769	47.8
África	334	20.8
Asia	586	36.4
América del Norte	23	1.4
Antártida	2	.1
Oceanía	5	.3

El primer de los aspectos que se quiere señalar es que el continente cuyos países más se han señalado como lugar de procedencia de estudiantes extranjeros con los que se ha compartido - o comparte – aula ha sido Latinoamérica con un 47.8%, o lo que es lo mismo, 769 de las 1609 personas encuestadas. El siguiente continente con más países ha sido Europa, con 44.5% de estudiantes que han afirmado haber compartido aula con algún compañero que había nacido en alguno de los países pertenecientes a dicho continente.

Como conclusión de este apartado se considera importante hacer una presentación-resumen de las características más significativas de la muestra que participó en la investigación sobre el nivel de *Sensibilidad Intercultural*.

El primero de los aspectos a destacar es que la distribución de la muestra por sexos está bastante equilibrada con una ligera mayor presencia de chicas (mujeres) que chicos (hombres) con una diferencia de apenas dos puntos porcentuales.

De la misma manera, también debe señalarse las características de la muestra en relación con la edad y curso académico en el que se encontraban los estudiantes cuando respondían a la Escala de *Sensibilidad Intercultural*. Como se señaló en páginas anteriores, más de 1 de cada 4 personas encuestadas afirmaron haber nacido en el año 2003 y más del 80% habían nacido entre los años 2001 y 2006. También hay que tener en cuenta que la investigación de campo en los centros educativos no se produjo en todos en el mismo curso académico, por lo que aquellas personas que el primer año de aplicación de la investigación y habían nacido, por ejemplo, en el año 2003, tendrían 13 años, mientras que en el siguiente año de aplicación tendrían 15-16 años. Este es un

hecho a valorar especialmente teniendo en cuenta que se encuentran en una etapa de su vida tan importante como es la adolescencia, momento en el que dos años de diferencia pueden suponer mucho.

Por otra parte, en relación con la diversidad de países de origen tanto de los estudiantes como de sus madres debe destacarse lo siguiente. Se ve claramente como un porcentaje importante de tanto estudiantes como madres nacidos en España, hecho que puede, cuanto menos, dificultar vivir experiencias caracterizadas por la interculturalidad y el conocimiento más profundo de la diversidad existente en nuestra sociedad actual.

Asimismo, también se ha podido ver cómo, si bien la variedad de países de procedencia de los compañeros de los estudiantes encuestados es significativa, el porcentaje de estudiantes extranjeros en total con los que han estado quienes han completado la Escala de *Sensibilidad Intercultural* es bastante reducida, lo cual también hay que tener en mente a la hora de valorar las respuestas dadas. Esto se debe a que resulta imprescindible saber si las réplicas ofrecidas a los ítems del cuestionario se basan en vivencias suyas – directas o indirectas - en contextos de interculturalidad o no.

A continuación, en el siguiente apartado de esta investigación se presentará un informe estadístico en relación con las respuestas dadas a los 27 ítems que conforman la Escala de Sensibilidad que ha sido utilizada como herramienta de evaluación de la *Sensibilidad Intercultural* de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

6.7. Análisis Descriptivo De Los Ítems

A continuación, se expondrá el análisis descriptivo de los ítems de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* examinando sus puntuaciones medias, aquellas puntuaciones que han obtenido mayor número de respuesta por parte de los participantes en esta investigación, etc. De la misma manera también se podrá valorar si hay una verdadera diferencia en el número de respuestas dadas a cada ítem para reflexionar sobre la posibilidad de modificar la redacción de alguno de ellos de cara a futuras aplicaciones de esta misma herramienta de evaluación en contextos distintos.

Cabe destacar, y que además deberá tenerse en cuenta durante distintos momentos de la exploración de los resultados obtenidos del tratamiento estadístico de los datos obtenidos, que a la hora de interpretar los ítems 2, 8, 11, 12, 16, 17, 20, 23, 24 y 26 están formados por oraciones formuladas en negativo, por lo que, a la hora de valorar los resultados, los de ítems no se podrán valorar de la misma manera que los del resto de ítems. En relación con todos estos ítems cabe

señalar que en todos los casos – aunque sea en diferente medida – la opción escogida en más ocasiones fue el número 1 – totalmente en desacuerdo -. Este aspecto resulta significativo ya que, tal y como se ha señalado todos ellos son ítems redactados en “negativo”. En relación con este mismo aspecto también debe señalarse que estos mismos ítems son los únicos en los que la puntuación más escogida por la muestra encuestada ha sido el valor menor de todos los posibles.

El primer aspecto de los resultados que aparecen en la Tabla 6.20. y que se quiere resaltar es que el ítem 4 “*las personas de otra religión/etnia/raza y/o cultura nos tenemos que respetar porque el racismo trae problemas para todos*” es donde encontramos el mayor número de personas que escogen una de las opciones, concretamente la número 5 - que supone estar totalmente de acuerdo -, con un número de 1308 estudiantes que eligieron dicha opción. Debido a este 4.53 - hecho, el ítem 4 es también el que presenta la mayor media - de los 27 ítems que conforman esta Escala. En relación con este mismo ítem, cabe señalar que, si bien son muy pocas las que afirman estar “totalmente en desacuerdo” con la afirmación que presenta, igualmente resulta llamativo que haya 26 personas que opinen lo diametralmente opuesto a la importancia de que personas con religiones/etnias/razas/culturas nos respetemos los unos a los otros ya que el racismo es un problema.

Tabla 6.22.a.

Resultados globales de la escala ítem a ítem (sin recodificar) (1/2)

Ítems	Media	S _x	Frecuencia					N
			1	2	3	4	5	
<i>01. Intento ser tolerante con las personas con una religión distinta a la mía</i>	4.35	1.18	23	14	120	363	1064	1564
<i>02. Cuando alguien me dice que es de un país determinado ya me hago una idea preconcebida.</i>	2.48	1.36	429	306	403	324	109	1571
<i>03. Me relaciono con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase.</i>	3.39	1.57	226	139	325	313	571	1574
<i>04. Las personas de otra religión/etnia/raza y/o cultura nos tenemos que respetar porque el racismo trae problemas para todos</i>	4.53	1.18	26	17	53	177	1308	1581
<i>05. Todos deberíamos aprender de personas de otras culturas.</i>	4.19	1.24	26	36	166	441	911	1580
<i>06. Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas</i>	3.75	1.36	69	65	364	466	605	1569
<i>07. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.</i>	3.97	1.26	18	44	335	450	728	1575
<i>08. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.</i>	1.51	1.05	1086	227	155	57	52	1577
<i>09. Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferente cultura.</i>	4.10	1.28	27	44	216	430	857	1574
<i>10. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas</i>	4.33	1.23	23	25	125	323	1081	1577

Tabla 6.22.b.

Resultados globales de la escala ítem a ítem (sin recodificar) (2/2)

Ítems	Media	S _x	Frecuencia					N
			1	2	3	4	5	
11. No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas.	1.57	1.16	1079	201	137	82	73	1572
12. Pienso que mi cultura es mejor que otras.	2.03	1.31	740	242	361	139	98	1580
13. Estoy bastante seguro/a de mí mismo cuando converso con personas de otras culturas.	3.80	1.25	30	76	394	512	570	1582
14. Me siento con seguridad cuando hablo con gente de diferentes culturas.	3.78	1.26	38	75	430	455	588	1586
15. Siempre sé qué decir cuando converso con personas de otras culturas.	3.21	1.26	62	220	635	374	279	1570
16. A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas.	1.56	1.01	979	322	188	55	35	1579
17. Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas.	1.64	1.03	919	326	244	64	31	1584
18. Soy una persona muy observadora cuando converso con personas de otras culturas.	3.41	1.35	122	129	480	456	396	1583
19. Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.	3.77	1.31	54	76	335	539	571	1575
20. Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a.	1.71	1.06	832	407	224	81	37	1581
21. A menudo muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen mediante palabras o gestos.	3.27	1.39	138	123	498	461	336	1556
22. Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.	4.05	1.30	35	50	213	457	817	1572
23. No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía.	1.49	1.01	1061	233	180	54	35	1563
24. Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas.	1.92	1.20	707	363	329	111	62	1572
25. Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas.	3.98	1.30	43	74	252	453	761	1583
26. A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas.	2.01	1.20	664	361	378	114	67	1584
27. Soy sensible a los significados sutiles en las conversaciones con mis compañeros/as de distinta cultura.	2.86	1.36	257	181	662	245	227	1572

A continuación, se pasarán a exponer los aspectos más importantes de cada uno de los ítems de la Escala.

Ítem 1: “Intento ser tolerante con las personas con una religión distinta a la mía”. A este respecto cabe destacarse que 1064 personas afirmaron estar “totalmente de acuerdo” con esta afirmación, mientras que tan sólo 23 señalaron estar “totalmente en desacuerdo” y 120 escogieron la opción 3 de la escala de 1 a 5, que supone “no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo”. En este caso llama especialmente la atención que ese número de personas no tengan – o al menos no expongan – una opinión ante una afirmación aparentemente tan clara. Resultaría importante conocer el motivo por el cual escogieron dicha opción como la más correcta.

El siguiente ítem es el número 2: *“Cuando alguien me dice que es de un país determinado ya me hago una idea preconcebida”*. Este es uno de los ítems en los cuales es especialmente importante tener en cuenta su redacción y su significado general. En este caso, tal y como se ha señalado, la opción más escogida es la 1 “totalmente en desacuerdo”, más concretamente 429 personas. Lo cual no es una gran cantidad teniendo en cuenta que es poco más del 25% del total de la muestra, especialmente si se compara con el volumen de estudiantes que seleccionaron el valor más seleccionado. De la misma manera, también quiere señalarse que entre los cuatro primeros valores de la escala Likert existen diferencias que podrían considerarse como pequeñas, de aproximadamente 100 personas entre unas y otras. Por último, en relación con este ítem, también quiere señalarse que en este ítem, del grupo anteriormente mencionado es el que presente con una media y desviación típica más altas.

El siguiente ítem es el 3: *“Me relaciono con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase”*. En este también la opción más veces escogido – de entre las 5 opciones de la escala Likert – es la que representa estar “totalmente de acuerdo” con la afirmación. Más concretamente, 571 personas escogieron la opción número 5. En este caso en concreto, lo que resulta más llamativo es el hecho de que la opción menos escogida no ha sido la que señala estar “totalmente en desacuerdo”, sino la siguiente, “en desacuerdo”, es decir, una postura no tajante como la primera señalada. Cabe destacar que en este ítem la diferencia, si bien mayor que en el 2, es también inferior que, en otros, como por ejemplo el 1.

A continuación, se pasa directamente al ítem 5: *“Todos deberíamos aprender de personas de otras culturas”*. En este caso más de la mitad de la muestra, más concretamente 911 estudiantes, afirmaban estar “totalmente de acuerdo” con esta afirmación. Es muy importante que, en una sociedad que está en constante cambio, los jóvenes estén abiertos a aprender de otras culturas, puesto que la diversidad cada vez más creciente en nuestras aulas no es más que un fiel reflejo de la sociedad, para la cual se les debe preparar. Otro aspecto positivo es el hecho de que la segunda opción más elegida es en la que los estudiantes que la escogían afirmaban estar “de acuerdo” con la afirmación. Es decir, entre ambas opciones, más de 1300 personas de las 1609 encuestadas se mostraban a favor de la necesidad de estar abiertos a aprender de personas pertenecientes a otras culturas. En un sentido más amplio, los estudiantes deben estar abiertos a aprender de todas aquellas personas que sean distintos a ellos ya que la diversidad es riqueza.

El siguiente es el ítem 6: *“Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas”*. 605 afirmaron estar “totalmente de acuerdo” y 466 estaban “de acuerdo. Este ítem supondría ir un paso más allá en comparación con el ítem anterior. No es solo importante ser conscientes de cuánto podemos aprender los unos de los otros, especialmente de nuestras diferencias, sino que un

elemento verdaderamente importante de la *Sensibilidad Intercultural* es el disfrute de esas diferencias. Tal es así que en el propio análisis factorial de la Escala elaborada por Vilà Baños, se puede observar como uno de los factores que se establecen es el grado de disfrute de las interacciones (ver Tabla 6.1).

El ítem 7: “*Disfruto hablando con personas de diferentes culturas*”. En este caso 728 afirmaron estar “totalmente de acuerdo” con esta afirmación y 450 señalaron estar “de acuerdo”. En otras palabras, más de 1100 personas mostraban tener una actitud favorable hacia este ítem. Es muy importante que, especialmente los más jóvenes, aprendan a disfrutar de sus interacciones con personas de distintas culturas. No es sólo importante que disfruten de las diferencias existentes entre las personas de distintos grupos culturales, sino que además les guste interactuar con dichos grupos. Por otra parte, también quiere destacarse que, aunque el número no es alto, hay más de 60 personas que muestran estar “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con esta afirmación. Es decir, no muestran indiferencia hacia esta afirmación, sino que además se muestran en contra de la misma. Sería importante conocer si estos resultados se acumulan en el mismo o centro o tal vez en centros con características muy similares para así facilitar que los centros pudieran poner en marcha las medidas necesarias para ayudar a cambiar esas perspectivas.

El ítem 8: “*Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas*”. Este ítem forma parte del grupo que se señaló en páginas anteriores. A este respecto cabe destacar que 1086 personas señalaron estar “totalmente en desacuerdo” con esta afirmación y 227 “en desacuerdo”. Así, más de 1300 de los 1609 estudiantes encuestado mostraron una actitud desfavorable hacia esta oración. El disfrute de las interacciones con personas de culturas diferentes nos puede llevar, no solo a no evitar las situaciones en las que se trabaje con personas de otras culturas, sino en ocasiones incluso a buscarlas precisamente por el grado de disfrute alcanzado en dichas interacciones.

El siguiente ítem es el 9: “*Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferente cultura*”. 857 estudiantes afirmaron estar “totalmente de acuerdo” con esta afirmación y 430 “de acuerdo”. En este caso concreto serían 1287 personas las que han mostrado una disposición positiva hacia esta afirmación, mientras que 44 se muestran estar “en desacuerdo” y 27 “totalmente en desacuerdo”. En este caso, al igual que en el ítem número anterior, sería muy importante conocer los motivos por los cuales esas 71 personas presentan dicho punto de vista. De esta manera, se puede trabajar con dichos alumnos para intentar alcanzar entre todos (especialmente con aquellos colectivos culturales con los que se pueda tener determinados prejuicios) un mayor nivel de respeto entre todos.

A continuación, el ítem 10: “*Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas*”. En este elemento de la Escala fueron 1081 personas las que afirmaron estar “totalmente de acuerdo” y 323 “de acuerdo”. Sumando ambos, 1404 estudiantes encuestados expresaban tener una actitud favorable hacia esta afirmación. Por otra parte, en total 48 adolescentes presentaban una actitud desfavorable. Al igual que en el ítem anterior, es importante no solo conocer estos datos sino también los motivos que lleva a estos estudiantes - aunque sean un número reducido en comparación con la muestra completa - para así intentar mejorar las perspectivas de estos alumnos para con los compañeros pertenecientes a otros colectivos culturales.

El ítem 11. “*No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas*”. En este ítem fueron 1079 estudiantes los que afirmaron estar “totalmente en desacuerdo” y 201 “en desacuerdo”. De esta manera se muestra como casi 1280 demuestran estar, en mayor o menos medida, en contra de esta afirmación. En este caso, se da un paso más allá, en relación con la actitud ante las personas pertenecientes a otras culturas, pasando de no respetar las ideas de personas pertenecientes a otras culturas, a directamente no aceptar sus opiniones. Como se ha señalado anteriormente este es uno de los ítems que se encuentra en un grupo especial por la manera en la que están redactados. Por lo tanto, esos 1280 estudiantes señalan que sí aceptan las opiniones de compañeros/as de culturas diferentes, un resultado muy importante y positivo a la hora de valorar uno de los elementos también relevantes de la *Sensibilidad Intercultural*, el respeto hacia aquellas personas pertenecientes a otras culturas y sus opiniones.

El ítem 12: “*Pienso que mi cultura es mejor que otras*”. Este ítem forma parte del mismo grupo al que se ha hecho referencia para, por ejemplo, el ítem anterior. En este caso, 740 estudiantes encuestados afirmaron estar “totalmente en desacuerdo” y 242 “en desacuerdo”. En otras palabras 982 personas mostraban - en distintos grados - su disconformidad - con esta afirmación. Si bien es una actitud comprensible, tal y como se señaló en el capítulo relacionado con la *Sensibilidad Intercultural*, existen perspectivas muy distintas desde las que se puede abordar la diversidad cultural tan presente en nuestros días. Una de ellas es la de la aceptación de dicha diversidad pero partiendo de un “sentimiento” de superioridad de la propia cultura sobre la de las demás. Es un sentimiento sobre el que se deberá trabajar para evitar que interfiera en las actitudes y comportamientos desarrollados en la interacción y convivencia con personas culturalmente distintas.

El siguiente ítem es el número 13: “*Estoy bastante seguro/a de mí mismo cuando converso con personas de otras culturas*”. En este caso, 512 personas afirmaron estar “de acuerdo” con esta afirmación y 570 “totalmente de acuerdo”. Llama la atención la “poca diferencia” entre los tres valores más altos entre los que se pueden escoger - del 3 al 5, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” respectivamente - ya que entre dichos valores se cuentan

1476 de los 1609 estudiantes encuestados. El sentimiento de seguridad en uno mismo es obviamente un aspecto positivo en cualquier interacción, independientemente de las características de los interlocutores. Sin embargo, es muy importante que exista un “equilibrio” en ese sentimiento, ya que se puede correr el peligro de pasar de “estar seguro de uno mismo” a tratar a los demás como si fueran inferiores, precisamente por ese sentimiento de seguridad que puede llegar a convertirse en sentimiento de superioridad.

El ítem 14: “*Me siento con seguridad cuando hablo con gente de diferentes culturas*”. En este caso, de entre los estudiantes encuestados, 588 señalan estar “totalmente de acuerdo”, 455 “de acuerdo” y 430 muestran no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. En este caso estaríamos hablando de una situación muy similar a la señalada en el ítem anterior, el número 13. Otro aspecto que también debe ser señalado – en relación con ambos – es el hecho de que el número de personas que escogieron la opción “totalmente de acuerdo” es significativamente inferior al de otros ítems.

Ítem 15: “*Siempre sé qué decir cuando converso con personas de otras culturas*”. En este caso resulta especialmente llamativo que la opción más elegida fue la que representa no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, concretamente 635 estudiantes. Por otra parte, 374 señalaron estar “de acuerdo” con la afirmación, mientras que tan solo 279 “totalmente de acuerdo”. Este ítem nos señala que todavía queda mucho por trabajar para conseguir que las generaciones más jóvenes sepan cómo conversar con personas diferentes a ellos, ya sea por motivo de cultura, país de procedencia, raza, religión, necesidades, etc.

Ítem 16: “*A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas*”. En este elemento de la Escala 979 manifestaron estar “totalmente en desacuerdo” y 322 “en desacuerdo”. Es decir, 1301 muestran una actitud contraria a la afirmación presentada. En este caso, se puede considerar un aspecto positivo el hecho de que un porcentaje tan elevado de la muestra encuestada se manifieste de esta manera. Esto significa que la gran mayoría de los encuestados que han respondido a este ítem no se sienten desanimados al encontrar en compañía de compañeros de culturas diferentes a la suya. Forma parte del mismo conjunto de ítems al que se ha hecho referencia en anteriores ocasiones, junto con los números 2, 8, 11, 12 y otros que se señalarán en momentos posteriores.

Ítem 17: “*Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas*”. En este elemento la opción más escogida fue el número 1 “totalmente en desacuerdo” y la segunda la 2 “en desacuerdo”. En el caso de la primera fue escogida por 919, mientras que la segunda por 326. Si bien debe señalarse que los valores combinados de estas dos opciones son similares al del ítem anterior, igualmente no debe pasarse por alto que es ligeramente inferior. De la misma manera,

debe destacarse que la mayoría de las respuestas dadas son positivas en relación con los niveles de *Sensibilidad Intercultural*, ya que en las interacciones con personas de culturas distintas es muy importante encontrarse cómodos en la situación, lo cual puede reducir las posibilidades de alterarse con facilidad al conversar con personas de culturas diferentes. Forma parte del mismo conjunto de ítems al que se ha hecho referencia en anteriores ocasiones, junto con los números 2, 8, 11, 12, 16 y otros que se señalarán en momentos posteriores y cuyos resultados deben valorarse de manera distinta, tal y como se lleva haciendo en los ítems anteriormente nombrados.

Ítem 18: “*Soy una persona muy observadora cuando converso con personas de otras culturas*”. Esta afirmación la opción más escogida fue la 3, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, es decir neutra. 480 personas fueron las que seleccionaron dicha opción. Por otra parte, también debe destacarse que la segunda y tercera respuesta más escogidas fueron “de acuerdo” – con 456 estudiantes – y “totalmente de acuerdo” – con 396 -. En este caso, si bien las respuestas a favor de esta afirmación suponen más de la mitad de la muestra, el hecho de que la opción más escogida suponga una “actitud neutra” ante esta situación puede llegar a suponer un problema en el desarrollo de la *Sensibilidad Intercultural*. Esto se debe a que, a la hora de interactuar con personas de culturas diferentes, debemos ser observadores en dichos intercambios, para así poder mostrar la sensibilidad general necesaria o incluso modificar nuestros comportamientos en función de aquellos aspectos que observemos.

Ítem 19: “*Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas*”. La opción escogida por un mayor número de personas, más concretamente por 571 estudiantes, fue la que mostraba estar “totalmente de acuerdo” con la afirmación. La siguiente opción más elegida por los encuestados fue “de acuerdo”, con 539. En otras palabras, 1110 personas de las 1609 encuestadas mostraron una actitud favorable hacia este ítem. Es decir, mostraban un interés y – de alguna manera también – una predisposición positiva a la interacción con personas de otras culturas, lo que les lleva a intentar de conocer lo más posible de esas personas. Así, por consiguiente, demuestran contar con una mente abierta para con este colectivo lo cual resulta otros de los fundamentos clave para unos niveles altos de *Sensibilidad Intercultural* y, de la misma manera, una mayor facilidad en la interacción y convivencia pacífica con otros colectivos culturalmente diferentes.

Ítem 20: “*Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a*”. En este ítem 832 estudiantes – un poco más del 50% de la muestra – señalaron estar “totalmente en desacuerdo” con esta afirmación y 407 “en desacuerdo”. En total, 1239 de los 1609 adolescentes encuestados mostraron una actitud desfavorable hacia este ítem. Así, la respuesta mayoritaria a este elemento de la Escala puede considerarse como positiva, ya que forma parte del mismo conjunto

de ítems al que se ha hecho referencia en anteriores ocasiones, junto con los números 2, 8, 11, 12, 16, 17 y otros que se señalarán en momentos posteriores y cuyos resultados deben valorarse de manera distinta, tal y como se lleva haciendo en los ítems anteriormente nombrados. Por lo tanto, como se ha señalado, la reacción mostrada por un porcentaje alto puede considerarse como positiva en relación con la *Sensibilidad Intercultural* ya que a la hora de interactuar con personas de otras culturas es fundamental contar con una mente abierta que huya de las ideas preconcebidas o los prejuicios hacia personas de distintas culturas.

Ítem 21: “*A menudo muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos*”. En este ítem, 498 estudiantes afirmaron estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con esta afirmación, 461 “de acuerdo” y 336 “totalmente de acuerdo”. Resultaría muy interesante conocer los motivos por los que se muestran neutros ante esta afirmación. Esto se debe a que no significaría lo mismo si han respondido en la manera en la que lo han hecho porque creen que si no lo hacen con sus compañeros nativos tampoco sería necesario con compañeros de culturas diferentes; porque no prestan la suficiente atención en dichas interacciones como para pensar que deben mostrar sus opiniones, etc.

Ítem 22: “*Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura*”. En este caso, la opción escogida por el mayor número de estudiantes es la número 5, “totalmente de acuerdo”, más concretamente 817, ligeramente por encima del 50%. De la misma manera, 457 señalaron estar “de acuerdo”. En total 1274 estudiantes mostraron tener una actitud favorable – en mayor o menor medida – hacia esta afirmación. Afortunadamente, las personas que se mostraron en contra son muy pocas, en total 85 personas – entre quienes seleccionaron la opción “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” -. Resulta de vital importancia tener la mente abierta con personas de distintas culturas ya que pueden tener tradiciones y costumbres diferentes lo que puede llevar también a que su interacción con otras personas difiera ligeramente. Tal y como se ha señalado anteriormente, resulta fundamental contar con una mente abierta para así estar lo más predispuestos posible en la interacción, no solo de las personas culturalmente distintas, sino, en general, todas aquellas personas que sean diferentes.

Ítem 23: “*No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía*”. 1061 estudiantes señalaron estar “totalmente en desacuerdo” y 233 “en desacuerdo”. Así, se puede observar que 1294 personas muestran una actitud contraria a esta afirmación. Como se ha señalado en el análisis factorial de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* realizado por Vilà Baños (2006) uno de los elementos/factores más importantes de la *Sensibilidad Intercultural* es el nivel de disfrute de la interacción que se produce con personas de distintas culturas lo cual está directamente relacionado con si a una persona le gusta o no estar con personas de cultura diferente. Forma parte del mismo conjunto de ítems al

que se ha hecho referencia en anteriores ocasiones, junto con los números 2, 8, 11, 12, 16, 17, 20 y otros que se señalarán en momentos posteriores y cuyos resultados deben valorarse de manera distinta.

Ítem 24: “*Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas*”. 707 estudiantes señalaron encontrarse “totalmente en desacuerdo” con afirmación, mientras que 363 dijeron estar “en desacuerdo”. En ítems como este, como posible línea de investigación futura debería valorarse también los motivos por los cuales se han dado estas respuestas ya que no afectaría de la misma manera a los niveles de *Sensibilidad Intercultural* si esa dificultad era consecuencia de una falta de interés por interactuar con personas pertenecientes a otras culturas, de una creencia de que no se está lo suficientemente preparado para poder interactuar como se debe con estos colectivos, etc. Forma parte del mismo conjunto de ítems al que se ha hecho referencia en anteriores ocasiones, junto con los números 2, 8, 11, 12, 16, 17, 20, 23 y otro más que se señalará en momentos posteriores y cuyos resultados deben valorarse de manera distinta.

Ítem 25: “*Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas*”. En este caso el número de estudiantes que señalaron estar “totalmente de acuerdo” fueron 761, y 453 “de acuerdo”. En total, 1214 mostraron una actitud favorable hacia esta afirmación. Al mismo tiempo, también hay que señalar que 117 adolescentes señalaron estar “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo”. Al igual que como se ha señalado en relación con otros ítems, es importante conocer cuáles son los motivos por los que se responde en la manera en la que se hace. Esto se debe a que a nivel de la *Sensibilidad Intercultural* no es lo mismo si la facilidad o dificultad para ser sociable con personas de otras culturas se debe a ser una persona introvertida o extrovertida en términos generales, o si se debe a cualquier tipo de prejuicio o idea preconcebida en relación con las personas culturalmente distintas, entre otros posibles motivos.

Ítem 26: “*A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas*”. En este penúltimo ítem 644 estudiantes señalaron estar “totalmente en desacuerdo” con la afirmación y 361 “en desacuerdo”. En total, 1005 adolescentes expusieron estar – en distintos niveles – en contra de lo que se afirma en dicho ítem. De nuevo es importante valorar los motivos por los cuales se dan estas respuestas. Forma parte del mismo conjunto de ítems al que se ha hecho referencia en anteriores ocasiones, junto con los números 2, 8, 11, 12, 16, 17, 20, 23 y 24 cuyos resultados deben valorarse de manera distinta, como ya se ha señalado en dichos ítems.

Por último, debe señalarse el ítem 27: “*Soy sensible a los significados sutiles en las conversaciones con mis compañeros/as de distinta cultura*”. Un aspecto destacable es que, en el centro en el que fui yo la encargada directa de recopilar las respuestas a esta Escala de *Sensibilidad Intercultural* es que había

cierto consenso en que este era el ítem que les costaba más entender. Se dieron no pocas situaciones en las que estudiantes, de distintos cursos, me preguntaban qué quería decir esta frase y si les podía poner ejemplos prácticos para entenderlo mejor. Centrando la atención en los resultados obtenidos en este ítem, debe destacarse que 662 estudiantes señalaron no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Por otra parte, 245 estaban “de acuerdo” y 227 “totalmente de acuerdo”; mientras que 181 estaban “en desacuerdo” y 257 “totalmente en desacuerdo”. A este respecto llaman la atención varios aspectos en relación con estos resultados. El primero de todos es la aparente “neutralidad” de la opción más escogida. Igualmente cabe destacarse que en total más personas mostraron una actitud favorable hacia esta afirmación.

Después de lo observado en el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en esta investigación, a continuación, se llevará a cabo una serie de análisis inferenciales a través de los cuales se llevan a cabo diversas comparaciones para poder valorar si existen diferencias significativas en función de grupos como sexo, nacionalidad española o curso académico.

6.8. Análisis Inferencial: Comparación De Resultados Entre Grupos Ítem A Ítem

En el presente apartado de este capítulo se llevará a cabo un análisis inferencial de los resultados obtenidos en función de diversas variables. Las dos primeras se dividen tan solo en dos grandes grupos. En el caso de la variable sexo, solo se valora la diferencia entre las respuestas dadas por mujeres y varones. En cuanto a la variable “nacionalidad”, debido a la diversidad de países nombrados - a pesar de que la gran mayoría de los estudiantes encuestados afirmaron haber nacido en España - se prefirió hacer una diferenciación más simple y general, clasificando la muestra en las categorías “nacidos en España” y “No nacidos en España”.

En el caso de la variable “sexo”, en relación con la formulación de las hipótesis, partiremos de que la hipótesis nula - o hipótesis de trabajo - será que no existe una diferencia significativa entre las respuestas dadas por los estudiantes varones y las dadas por las estudiantes mujeres. Por otra parte, en cuanto a la hipótesis de investigación -o hipótesis alternativa -, está será que sí existe una diferencia significativa entre las respuestas dadas por ambos colectivos.

En cuanto a la variable “nacionalidad”, la hipótesis nula sería “no existen diferencias significativas entre las respuestas dadas por los estudiantes españoles y los que no lo son”; mientras que la hipótesis del investigador será “sí existen diferencias significativas entre las respuestas dadas por los estudiantes españoles y los que no lo son”.

Para estas dos variables se llevó a cabo la “Prueba t de Student para dos muestras independientes”; más específicamente se aplican la “Prueba de Levene de igualdad de varianzas” y la “prueba t para la igualdad de medias”. Estas pruebas se aplican para comparar las medias de dos poblaciones independientes. Más específicamente, la prueba de Levene nos señala si se puede – o no – suponer varianzas iguales. En este momento, cabe destacarse que siempre se utilizará para la decisión del contraste un nivel de significatividad del 0.05. De esta manera, si la probabilidad relacionada con este estadístico es superior a 0.05 suponemos varianzas iguales, mientras que si es inferior a 0.05 suponemos varianzas distintas, lo que determina el error típico de estimación a utilizar y el valor de t correspondiente. Posteriormente, deberemos fijar nuestra atención en el estadístico t con su nivel de significación bilateral, que nos señala el grado de compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias y si existe o no diferencia entre medias poblacionales observadas. Si el valor de t es inferior a 0.05 se rechaza la hipótesis nula y por lo tanto se confirmaría la hipótesis del investigador (existencia de diferencias en *Sensibilidad Intercultural* entre los grupos, a un nivel probabilístico 0.05). En el cuerpo de la presente Tesis Doctoral se presentará el resumen de resultados de las pruebas estadísticas realizadas y en los correspondientes ANEXOS se expondrán las tablas completas.

Por último, en relación con la variable “curso académico”, el estudio de los datos se realizará de manera un poco distinta, ya que la división no se hará en dos, sino en cuatro grupos, uno por cada curso académico al que se le facilitó nuestra Escala de *Sensibilidad Intercultural*. El estudio estadístico realizado en relación con esta variable se explicará en su apartado correspondiente.

En las distintas tablas que se presentan a continuación se expondrán, en un primer lugar los ítems directos y, a continuación, los ítems invertidos.

6.8.1. Contraste De Resultados Ítem A Ítem Por Motivo De Sexo.

En este caso, a través del tratamiento estadístico de los datos - agrupándolos en función de si la respuesta ha sido dada por un varón o una mujer -, se busca valorar si existe una diferencia significativa entre las respuestas dadas en los distintos ítems que conforman la Escala de *Sensibilidad Intercultural* utilizada.

Tabla 6.23.a.

Contraste de resultados ítem a ítem en función de sexo (1/2)

	SEXO	N	MEDIA	Desviación Estándar	t	p
<i>It_01</i>	Varón	778	4.37	.932	-5.938	.000
	Mujer	814	4.63	.818		
<i>it_03</i>	Varón	778	3.49	1.440	-.104	.917
	Mujer	814	3.50	1.498		
<i>it_04</i>	Varón	778	4.59	.932	-4.016	.000
	Mujer	814	4.76	.776		
<i>it_05</i>	Varón	778	4.13	1.066	-8.152	.000
	Mujer	814	4.52	.855		
<i>it_06</i>	Varón	778	3.69	1.219	-6.113	.000
	Mujer	814	4.05	1.138		
<i>it_07</i>	Varón	778	3.95	1.056	-5.674	.000
	Mujer	814	4.25	1.004		
<i>it_09</i>	Varón	778	4.16	1.041	-3.128	.002
	Mujer	814	4.32	1.054		
<i>it_10</i>	Varón	778	4.37	.992	-4.317	.000
	Mujer	814	4.58	.914		
<i>it_13</i>	Varón	778	3.88	1.052	-1.547	.122
	Mujer	814	3.96	1.052		
<i>it_14</i>	Varón	778	3.87	1.090	-1.278	.201
	Mujer	814	3.94	1.043		
<i>it_15</i>	Varón	778	3.33	1.148	.239	.811
	Mujer	814	3.31	1.113		
<i>it_18</i>	Varón	778	3.46	1.216	-2.177	.030
	Mujer	814	3.59	1.201		
<i>it_19</i>	Varón	778	3.77	1.135	-4.538	.000
	Mujer	814	4.02	1.104		
<i>it_21</i>	Varón	778	3.33	1.222	-1.604	.109
	Mujer	814	3.43	1.325		
<i>it_22</i>	Varón	778	4.04	1.108	-5.360	.000
	Mujer	814	4.33	1.046		
<i>it_25</i>	Varón	778	4.03	1.136	-2.789	.005
	Mujer	814	4.19	1.039		

Tabla 6.23.b.*Contraste de resultados ítem a ítem en función de sexo (2/2)*

	SEXO	N	MEDIA	Desviación Estándar	t	p
<i>it_27</i>	Varón	778	2.88	1.256	-2.439	.015
	Mujer	814	3.04	1.280		
<i>it_02_REC</i>	Varón	778	3.20	1.331	-4.233	.000
	Mujer	814	3.48	1.318		
<i>it_08_REC</i>	Varón	778	4.23	1.207	-4.383	.000
	Mujer	814	4.48	1.049		
<i>it_11_REC</i>	Varón	778	4.11	1.316	-5.518	.000
	Mujer	814	4.45	1.153		
<i>it_12_REC</i>	Varón	778	3.67	1.336	-5.137	.000
	Mujer	814	4.00	1.276		
<i>it_16_REC</i>	Varón	778	4.19	1.104	-4.681	.000
	Mujer	814	4.44	1.006		
<i>it_17_REC</i>	Varón	778	4.10	1.118	-5.737	.000
	Mujer	814	4.40	.990		
<i>it_20_REC</i>	Varón	768	4.0664	1.02613	-5.642	.000
	Mujer	808	4.3527	.98846		
<i>it_23_REC</i>	Varón	778	4.16	1.216	-5.878	.000
	Mujer	814	4.50	1.060		
<i>it_24_REC</i>	Varón	778	3.75	1.237	-5.439	.000
	Mujer	814	4.08	1.206		
<i>it_26_REC</i>	Varón	778	3.77	1.207	-3.673	.000
	Mujer	814	3.99	1.173		

Antes de señalar los resultados más significativos de este análisis, es importante señalar que, en este caso, la distribución de la muestra global de estudiantes por sexo está bastante equilibrada, siendo el 48,3% estudiantes varones y el 50,6% mujeres.

Asimismo, previo a exponer los resultados de la Tabla 6.23.a. y 6.23.b. cabe resaltar que, de acuerdo con la prueba de Levene de igualdad de varianzas (ANEXO XII), los ítems en los que se asume la igualdad de varianzas son los ítems número 2, 3, 7, 9, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 24, 25, 26 y 27. En otras palabras, en más de la mitad de los ítems – 14 de 27 -, se asume la igualdad de varianzas por razón de sexo.

Centrando la atención más específicamente en los resultados expuestos en las Tablas 6.23.a. y 6.23.b., se puede observar que existen diferencias significativas al n.s. 0.05 en más de la mitad de los ítems por razón de sexo. Más específicamente, solo 5 ítems de los 27 no presentan diferencias significativas entre medias por razón de sexo. A continuación, se expondrán aquellos ítems que presentan las diferencias significativas más reseñables.

En el caso del ítem 1 “*Intento ser tolerante con las personas con una religión distinta a la mía*”, cabe decir que estamos ante uno de aquellos elementos de la Escala de *Sensibilidad Intercultural*, en el que el grupo de mujeres presenta una puntuación superior que el de los varones. En otras palabras, parecería que las mujeres que forman parte de esta muestra muestran un mayor interés e intento por ser tolerantes hacia personas de religiones distintas a la propia.

Continuando con otro de los ítems que presentan diferencias significativas por razón de sexo, es importante señalar el ítem 5 “*Todos deberíamos aprender de personas de otras culturas*”. En este caso, se puede observar que, mientras en el caso del conjunto de estudiantes varones la puntuación media es de 4.13, en el caso de las estudiantes mujeres la media es casi 4 décimas superior, 4.52. De esta manera, podemos concluir que las mujeres continúan teniendo una puntuación mayor y, por lo tanto, en términos generales en relación con la muestra encuestada, parecen estar más predispuestas a aprender de personas pertenecientes a otras culturas.

Lo mismo ocurre con el ítem número 6 “*Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas*”. En este elemento de la Escala se indica como la media de respuesta del grupo de estudiantes mujeres es significativamente superior al de los varones, por lo que se puede valorar que, como grupo dentro de la muestra, el colectivo de estudiantes mujeres tienden más a disfrutar de las diferencias que hay con personas de su misma edad procedentes de otras culturas.

Llegados a este punto cabe destacar que se han repasado los resultados de tres ítems que presentan diferencias significativas en sus respuestas por razón de sexo. También debe señalarse que dichos ítems hacen referencia a tres aspectos distintos. Por una parte, se encontraría el ítem 1, más centrado en elementos de la *Sensibilidad Intercultural* relacionados con las actitudes que se deben desarrollar con personas, en este caso, de distintas religiones. Por otra parte, se encuentra el ítem 5 más focalizado en la importancia del componente cognitivo y lo beneficioso que puede llegar a ser aprender de personas distintas. Y, por último, se encontraría el ítem 6, señalando el elemento más emocional; en otras palabras, el nivel de disfrute a la hora de este tipo de interacciones.

El siguiente ítem que se quiere señalar como uno de los que presenta una diferencia significativa por razón de sexo de mayor valor es el ítem 7 “*Disfruto hablando con personas de diferentes culturas*”. Con este ítem una vez más se puede observar que el colectivo de estudiantes varones

presenta una media inferior a la de las estudiantes mujeres, presentando el primer grupo una media de 3.95 y la media de las mujeres 4.25, es decir 3 décimas por encima. En este ítem se puede observar la tendencia ya marcada por los tres ítems anteriormente señalados en la que el grupo de estudiantes mujeres dentro de la muestra parecen tener una mayor predisposición a disfrutar conversando a interactuando con personas de culturas diferentes.

Otro ítem que se quiere destacar por la diferencia significativa existente entre las respuestas dadas por estudiantes varones y mujeres es el número 17 “*Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas*”. En este caso también es el colectivo de estudiantes mujeres quienes obtienen una mayor media en la puntuación, con un 4.40, mientras que el grupo de los estudiantes tiene una media de 4.10. En este caso, cabe destacarse que nos encontramos ante lo que se conoce como un ítem invertido o negativo que es aquel que mide en la dirección opuesta al constructo a medir (Tomás et al., 2012) por lo que cuanto más alto sea el valor dado a la respuesta peor será para los niveles de *Sensibilidad Intercultural*. Es por este motivo que resulta especialmente llamativo el resultado obtenido en este ítem; ya que si bien en todos los vistos hasta el momento se pueden observar niveles superiores en el grupo de mujeres de la muestra que en el de varones, en este elemento en concreto este valor va en detrimento de aquello que se está estudiando, y por lo tanto afecta negativamente a la *Sensibilidad Intercultural*. Por lo tanto, si bien en el ítem anterior las estudiantes mujeres como colectivo obtuvieron una mayor supone un impacto positivo en los niveles de *Sensibilidad Intercultural*, en el caso del ítem 17, el obtener una puntuación alta refleja de manera negativa en la misma. Precisamente, llama la atención la aparente contradicción que hay entre este ítem y el 7, ya que mientras que en el primero la media de las estudiantes mujeres encuestadas era superior que la de los hombres y, por consiguiente, señalaba ser más propensas a disfrutar en interacciones con personas de distintas culturas, en este ítem, también es el grupo de las estudiantes mujeres las que presentan mayor puntuación y por lo tanto mayor tendencia a frustrarse más en las mismas situaciones.

El siguiente de los ítems que se quiere resaltar por los resultados es el número 20, “*Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a*”. Debe destacarse que las estudiantes mujeres encuestadas igualmente obtienen una puntuación media superior a la de los varones (4.35 y 4.06 respectivamente). Sin embargo, este ítem es de la misma naturaleza que el 17, y por lo tanto puntuaciones altas en elementos como este repercuten de una manera negativa en los niveles de *Sensibilidad Intercultural*. Esto se debe, en este elemento de la Escala en concreto, a que para tener una correcta *Sensibilidad Intercultural*, no vale con disfrutar de la interacción con personas pertenecientes a otras culturas sino que es muy importante estar libre de cualquier animadversión o prejuicio.

En la revisión de los resultados que se está realizando en estas líneas, no se puede olvidar el ítem 22 “*Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura*”. En este elemento (ítem positivo) las estudiantes mujeres encuestadas vuelven a obtener una media superior que los varones, con 4.33 y 4.04 respectivamente. Resulta llamativo este resultado, especialmente teniendo en mente los del ítem anterior ya que pueden llegar a parecer contradictorios. Esto se debe a que parece incompatible que en un mismo colectivo encuestado – el de las mujeres – pueda llegar a ser negativo (o como dice el ítem anterior “un poco negativo”) y a la vez ser “una persona de mente abierta” para con personas de culturas diferentes.

Los dos últimos ítems que se quieren señalar como más importantes por las diferencias en sus puntuaciones son los 23 y 24, ambos invertidos.

En el caso del primero de ellos, es el 23 “*No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía*”. Al igual que en el resto de los ítems, se puede observar que la media de la puntuación es mayor en el de las estudiantes mujeres encuestadas que en el de varones (4.50 y 4.16 respectivamente). Este ítem, como ya se ha señalado, es invertido, lo que significa que a mayor puntuación “peor” para la habilidad que se está evaluando, en este caso, la *Sensibilidad Intercultural*. La misma situación nos encontramos con el ítem 24, “*Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas*”. Igualmente, la puntuación media de las estudiantes mujeres ha sido superior (4.08) que la de los varones (3.75). Aquí también nos podemos encontrar con aparentes contradicciones ya que mientras que el grupo de las mujeres ha obtenido puntuaciones altas en otros ítems relacionados con el disfrute y facilitada para hablar e interactuar con personas de diferentes culturas, en estos dos últimos ítems también han obtenido una media alta.

6.8.2. Contraste De Resultados Ítem A Ítem En Función De Su Lugar De Procedencia. Nativos Y Extranjeros

A continuación, se pasan a exponer los resultados obtenidos del análisis inferencial hecho a las respuestas obtenidas en función de su lugar de nacimiento, simplificando la diferenciación entre nacidos en España o en otros países.

Tal y como se ha querido señalar también en el apartado anterior, en este caso, no existe tal equilibrio en cuanto a la distribución entre nativos y extranjeros. De tal manera, que en la muestra hay 1503 personas españolas y 106 extranjeros.

Tabla 6.24.a.

Contraste de resultados en función del lugar de procedencia (1/2)

	NACIMIENTO EN ESPAÑA	N	Media	Desviación Estándar	t	p
<i>It_01</i>	SÍ	1503	4.48	.911	1.484	.141
	NO	106	4.25	1.537		
<i>it_03</i>	SÍ	1503	3.46	1.475	-.923	.358
	NO	106	3.62	1.759		
<i>it_04</i>	SÍ	1503	4.66	.900	1.667	.098
	NO	106	4.42	1.473		
<i>it_05</i>	SÍ	1503	4.31	1.019	.895	.373
	NO	106	4.18	1.433		
<i>it_06</i>	SÍ	1503	3.84	1.206	.394	.694
	NO	106	3.78	1.586		
<i>it_07</i>	SÍ	1503	4.08	1.061	.714	.476
	NO	106	3.97	1.521		
<i>it_09</i>	SÍ	1503	4.22	1.071	1.681	.096
	NO	106	3.97	1.553		
<i>it_10</i>	SÍ	1503	4.46	.988	1.947	.054
	NO	106	4.17	1.509		
<i>it_13</i>	SÍ	1503	3.91	1.056	1.694	.093
	NO	106	3.64	1.605		
<i>it_14</i>	SÍ	1503	3.89	1.079	1.659	.100
	NO	106	3.64	1.538		
<i>it_15</i>	SÍ	1503	3.30	1.135	1.239	.218
	NO	106	3.12	1.485		
<i>it_18</i>	SÍ	1503	3.52	1.218	2.609	.010
	NO	106	3.12	1.541		
<i>it_19</i>	SÍ	1503	3.89	1.140	1.840	.068
	NO	106	3.60	1.547		
<i>it_21</i>	SÍ	1503	3.37	1.288	.903	.368
	NO	106	3.23	1.563		

Tabla 6.24.b.:*Contraste de resultados en función del lugar de procedencia (2/2)*

	NACIMIENTO EN ESPAÑA	N	Media	Desviación Estándar	t	p
<i>it_22</i>	SÍ	1503	4.18	1.087	2.309	.023
	NO	106	3.79	1.711		
<i>it_25</i>	SÍ	1503	4.11	1.095	2.991	.003
	NO	106	3.63	1.623		
<i>it_27</i>	SÍ	1503	2.94	1.265	.432	.667
	NO	106	2.87	1.639		
<i>it_02_REC</i>	SÍ	1503	3.32	1.335	.769	.443
	NO	106	3.20	1.647		
<i>it_08_REC</i>	SÍ	1503	4.35	1.152	1.760	.081
	NO	106	4.07	1.629		
<i>it_11_REC</i>	SÍ	1503	4.28	1.255	1.938	.055
	NO	106	3.94	1.739		
<i>it_12_REC</i>	SÍ	1503	3.81	1.331	-.022	.982
	NO	106	3.81	1.645		
<i>it_16_REC</i>	SÍ	1503	4.31	1.075	2.109	.037
	NO	106	3.95	1.704		
<i>it_17_REC</i>	SÍ	1503	4.24	1.080	2.094	.038
	NO	106	3.91	1.613		
<i>it_20_REC</i>	SÍ	1485	4.2013	1.01697	-1.618	.106
	NO	96	4.3750	1.04881		
<i>it_23_REC</i>	SÍ	1503	4.33	1.160	2.135	.035
	NO	106	3.95	1.769		
<i>it_24_REC</i>	SÍ	1503	3.91	1.233	2.208	.029
	NO	106	3.54	1.725		
<i>it_26_REC</i>	SÍ	1503	3.88	1.202	2.506	.014
	NO	106	3.47	1.628		

Al igual que en la comparación de respuestas por razón de sexo, en este análisis primero se aplicó la prueba de Leven de igualdad de varianzas (ANEXO XIII). De acuerdo con esta prueba

cabe destacarse que solo en un ítem se asumían varianzas iguales, más específicamente en el ítem 20.

En este caso, en la comparación de respuestas dadas en función del país de nacimiento – distinguiendo únicamente entre nativos y no nativos, las diferencias significativas en las medias de las puntuaciones aparecen en ocho de los veintisiete ítems con los que cuenta la Escala de *Sensibilidad Intercultural*. A continuación, se exponen algunos de los aspectos más importantes en relación con el estudio de los resultados obtenidos.

El primero de los ítems en los que se quiere centrar la atención en relación con las diferencias significativas de los resultados es el número 16 “*A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas*”. En este caso, los estudiantes nativos presentan una puntuación media (4.31) superior a la de sus contemporáneos extranjeros encuestados (3.95). En este caso, estamos también ante un ítem invertido y por lo tanto con un efecto negativo ante lo que se está evaluando, en este caso la *Sensibilidad Intercultural*. De la misma manera cabe destacar el hecho de que los estudiantes nativos obtienen una puntuación media mayor que sus compañeros extranjeros, pero a diferencia de los ítems “directos” en este caso, la diferencia de puntuaciones no sería tan llamativa. Esto se debe a que los jóvenes extranjeros al estar más acostumbrados a interactuar con personas de culturas y lugares de procedencia diferente a la suya su nivel de desánimo ante estas situaciones será inferior al de sus compañeros nativos que puede que no estén tan habituados a interacciones de esta naturaleza.

El segundo ítem en el que se observa una diferencia significativa en las medias de resultados por razón de país de nacimiento es el número 17 “*Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas*”. Tal y como se señaló en el apartado anterior, este ítem, junto con otros, es un elemento invertido, por lo que puntuaciones elevadas en ítems de esta naturaleza impactan de manera negativa en el objeto de estudio de la Escala, la *Sensibilidad Intercultural*. En este ítem, el colectivo de estudiantes nativos encuestados obtuvo una puntuación media de 4.24, mientras que los no nativos alcanzaron una media de 3.91. De esta manera queda constatado que, en relación con la muestra que ha participado en esta investigación, los estudiantes no nativos muestran significativamente menos probabilidad de alterarse con facilidad al interactuar con personas pertenecientes a otras culturas distintas a la suya. Esto puede deberse, entre otros motivos, porque este colectivo está más acostumbrado a este tipo de interacciones que los estudiantes nativos encuestados, tal y como se ha podido observar en la exposición de características de la muestra. Cuanta más costumbre se tiene de hacer algo, en este caso, conversar con personas de culturas diferentes, más difícil es que aquello que se esté haciendo provoque que nos alteremos con facilidad.

El siguiente de los ítems cuyos resultados se quieren resaltar es el número 18 “Soy una persona muy observadora cuando converso con personas de otras culturas”. Aquí, se puede observar que los estudiantes nativos también muestran una media superior (3.52) que los adolescentes no nativos (3.12). Este ítem es de carácter directo, por lo que no hay una relación inversa entre las puntuaciones obtenidas y el objeto de estudio en cuestión. Así, en este ítem, se puede observar que, de entre los encuestados, los estudiantes nativos parecen mostrar una mayor propensión o predisposición para prestar atención ante el lenguaje no verbal mostrado por personas de otras culturas. Esta es una habilidad importante en relación con la *Sensibilidad Intercultural* ya que si se es observador en este tipo de interacciones, hay más posibilidades que se sea sensible hacia aquellos aspectos que se observen y que sean de importancia en relación con personas, en este caso extranjeras o procedentes de otras culturas.

El siguiente de los ítems a señalar, es también un ítem directo, más concretamente el 22 “Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura”. Al igual que en los dos elementos anteriores, en este ítem el colectivo nativo estudiantil encuestado muestra una media superior (4.18) a la de los nacidos en el extranjero (3.79). Este resultado, junto con el del ítem anterior muestran que los estudiantes nativos encuestados muestran una mayor predisposición, no solo a prestar atención a las interacciones con otras personas, sino que además tienden a mostrar una mente más abierta ante personas de culturas diferentes. Ambos aspectos son elementos positivos a la hora de mostrar niveles positivos de *Sensibilidad Intercultural* ya que, tal y como se ha señalado en el capítulo relacionado con esta competencia, aquellas personas que son sensibles desde el punto de vista intercultural deben prestar especial atención y ser observadores en interacciones con personas de culturas diferentes, asimismo como tener una mente abierta ante las personas de distinta cultura.

Los dos siguientes ítems que se tratarán de manera conjunta serán los números 23 y 24; “No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía” y “Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas” respectivamente. Ambos son invertidos y, además, en sendos ítems la puntuación media mayor es, al igual que en el resto de los ítems que han sido revisados en este apartado, la correspondiente con los estudiantes nativos. En el caso concreto del ítem 23, la puntuación media para los estudiantes españoles fue 4.33 mientras que la de los nacidos en el extranjero fue de 3.95. Por su parte, en el ítem 24, la puntuación media de los adolescentes nativos encuestados fue 3.91 y la de los no nacidos en España fue de 3.88.

El hecho de que en estos dos ítems se saquen puntuaciones medias tan altas es también un aspecto que repercute de manera negativa en el objeto de estudio, la *Sensibilidad Intercultural*, ya que si algo tan básico para esta competencia como es la interacción con personas de cultura distinta a

la propia no nos gusta o incluso nos cuesta, supondrán unas dificultades añadidas y supondrá para nosotros un esfuerzo mayor a la interacción con personas más similares a nosotros. En otras palabras, si lo básico para poder desarrollar una correcta *Sensibilidad Intercultural* – la interacción con personas culturalmente distintas a nosotros – nos provoca cierto nivel de rechazo o nos cuesta (por diversos motivos) va a conllevar unas dificultades a mayores ya desde el principio que incluso puede llegar a influir en cómo nos relacionemos con este colectivo, no solo a corto, sino también a medio y largo plazo, de manera que podría llegar a afectar a nuestra *Sensibilidad Intercultural* de una manera más permanente.

El penúltimo de los ítems en los que ha aparecido diferencias significativas por razón de lugar de nacimiento, en cuanto a las respuestas dadas es el número 25 “Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas”. En este caso, tal y como se puede observar en la redacción del propio ítem, se puede observar que es de carácter directo. Al igual que en los anteriores ítems señalados, en este los estudiantes nativos también obtienen una puntuación media estadísticamente superior que los adolescentes extranjeros encuestados. En el caso del primer colectivo señalado, su puntuación media es de 4.11, mientras que el segundo alcanzaba 3.63 como puntuación media. En este caso – al igual que en el resto de los ítems señalados a lo largo del presente apartado - se ve que las respuestas aparentemente son significativamente diferentes por razón de lugar de nacimiento.

Un aspecto que puede resultar contradictorio es la comparación entre los resultados obtenidos en los ítems 23 y 24 con los del 25. Sin embargo, en una valoración más profunda se podría llegar a la conclusión que verdaderamente el significado de dichas puntuaciones no es tan contrapuesto. Esto se debe a que, si bien puede darse la situación de que seamos más reacios y nos cueste más la relación con personas de culturas distintas a la propia, sí que podemos hacer un mayor esfuerzo para que, al menos de cara a los demás, estas dificultades no repercutan en nuestra - aparente – sociabilidad. En otras palabras, aunque nos pueda costar un poco más de esfuerzo, podemos mostrar la misma capacidad de sociabilidad con personas culturalmente distintas a nosotros. Esto se debe a que en el ítem 25 no se hace referencia a si a las personas encuestadas les cuesta más o menos el ser sociables con personas de otras culturas, sino que simplemente pregunta por si pueden ser “tan sociable como quiera” con dicho colectivo.

Por último, se quiere señalar las diferencias significativas por razón de lugar de procedencia que se han podido observar en el ítem 26 “A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas”. Este último también es de carácter invertido y, tal y como ha ocurrido con el resto de los ítems señalados en el presente apartado, los estudiantes nativos obtuvieron una puntuación media (3.88) superior a la de los extranjeros (3.47). En relación con las respuestas

obtenidas en este elemento de la Escala, debe destacarse que estamos ante la expresión de una impresión que tiene aquella persona que está respondiendo al cuestionario. Es decir, puede ser una impresión suya que no se termine de ajustar a la realidad de sus interacciones con personas pertenecientes a otras culturas. En otras palabras, nosotros podemos sentirnos poco útiles en estas situaciones y sin embargo las personas con las que estamos interactuando no ser conscientes de dicho sentimiento nuestro ya que no lo externalizamos y sabemos cómo compensarlo en dichas situaciones.

Resumiendo, en relación con los resultados estudiados en este apartado, se puede observar como en todos los ítems los estudiantes nativos encuestados obtienen una media superior a la de aquellos nacidos fuera de España. Sin embargo, tal y como se ha podido constatar en diversos casos, dichas diferencias en los resultados no siempre han supuesto una influencia positiva en la *Sensibilidad Intercultural* ya que algunos de los aspectos estudiados afectan de manera negativa/inversa a dicha competencia.

6.8.3. Contraste De Resultados Ítem A Ítem En Función Del Curso Que Se Encuentran Estudiando

A lo largo de este último apartado del presente capítulo, se expondrá el análisis de las respuestas dadas por la muestra encuestada en función del curso académico que se encontraban estudiando en el momento en el que se les facilitó la Escala de *Sensibilidad Intercultural*.

Para ello, en este caso se hizo un análisis de varianza (ANOVA-prueba de Scheffé), útil cuando se está trabajando con una variable independiente cualitativa que cuenta con más de dos grupos de comparación – en este caso, cada curso de Educación Secundaria Obligatoria - y con una variable cuantitativa – las respuestas numéricas dadas en la Escala.

En este caso la hipótesis nula establece que no existirían diferencias entre las medias de los grupos; mientras que la hipótesis del investigador parte de que sí existen diferencias significativas y por lo tanto las medias de los grupos no son iguales. En esta prueba el nivel de significatividad continúa siendo el 5%, de manera que los valores de significatividad menores a 0.05 supondrán el rechazo de la hipótesis nula (igualdad de medias) y la aceptación de la hipótesis del investigador y por lo tanto serán casos en los que sí que habrá diferencias significativas entre las medias de los grupos. Por último, quiere señalarse que, al igual que en los estudios realizados en apartados anteriores de este mismo capítulo existen una serie de ítems de carácter invertido, más concretamente son los ítems 2, 8, 11, 12, 16, 17, 20, 23, 24 y 26. Por este motivo, se realiza un recalibrado para poder llevar a cabo el tratamiento estadístico de los datos.

Tabla 6.25.a.

Análisis de varianza por ítem en función del curso al que pertenece el estudiante (1/4)

		N	Media	Desv. típica	F	p	Diferencias entre cursos
it_01	1° ESO	325	4.36	1.139	3.478	.015	1°/2°
	2° ESO	368	4.56	.736			
	3° ESO	447	4.54	.808			
	4° ESO	460	4.48	.934			
	Total	1600	4.49	.909			
it_03	1° ESO	325	3.45	1.546	.137	.938	Sin diferencias significativas
	2° ESO	368	3.49	1.515			
	3° ESO	447	3.51	1.434			
	4° ESO	460	3.50	1.441			
	Total	1600	3.49	1.477			
it_04	1° ESO	325	4.62	1.063	.437	.726	Sin diferencias significativas
	2° ESO	368	4.69	.823			
	3° ESO	447	4.68	.824			
	4° ESO	460	4.66	.857			
	Total	1600	4.67	.886			
it_05	1° ESO	325	4.18	1.160	3.057	.027	1°/3°
	2° ESO	368	4.34	.969			
	3° ESO	447	4.40	.912			
	4° ESO	460	4.33	.988			
	Total	1600	4.32	1.003			
it_06	1° ESO	325	3.96	1.184	1.413	.237	Sin diferencias significativas
	2° ESO	368	3.81	1.218			
	3° ESO	447	3.89	1.158			
	4° ESO	460	3.80	1.246			
	Total	1600	3.86	1.203			
it_07	1° ESO	325	4.09	1.075	.250	.861	Sin diferencias significativas
	2° ESO	368	4.12	1.001			
	3° ESO	447	4.11	1.043			
	4° ESO	460	4.06	1.100			
	Total	1600	4.09	1.056			
it_09	1° ESO	325	4.27	1.126	.833	.476	Sin diferencias significativas
	2° ESO	368	4.26	1.008			
	3° ESO	447	4.24	1.010			
	4° ESO	460	4.17	1.124			
	Total	1600	4.23	1.067			

Tabla 6.25.b.

Análisis de varianza por ítem en función del curso al que pertenece el estudiante (2/4)

		N	Media	Desv. típica	F	p	Diferencias entre cursos
it_10	1º ESO	325	4.48	1.032	5.579	.001	4º/2º y 4º/3º
	2º ESO	368	4.58	.837			
	3º ESO	447	4.51	.878			
	4º ESO	460	4.32	1.116			
	Total	1600	4.47	.979			
it_13	1º ESO	325	3.96	1.143	2.421	.064	Sin diferencias significativas
	2º ESO	368	4.00	1.041			
	3º ESO	447	3.92	.980			
	4º ESO	460	3.81	1.101			
	Total	1600	3.91	1.065			
it_14	1º ESO	325	3.93	1.150	1.370	.250	Sin diferencias significativas
	2º ESO	368	3.94	1.046			
	3º ESO	447	3.93	1.014			
	4º ESO	460	3.81	1.118			
	Total	1600	3.90	1.081			
it_15	1º ESO	325	3.29	1.175	.329	.804	Sin diferencias significativas
	2º ESO	368	3.35	1.164			
	3º ESO	447	3.32	1.102			
	4º ESO	460	3.28	1.129			
	Total	1600	3.31	1.138			
it_18	1º ESO	325	3.49	1.283	2.605	.050	Sin diferencias significativas
	2º ESO	368	3.40	1.282			
	3º ESO	447	3.64	1.163			
	4º ESO	460	3.51	1.174			
	Total	1600	3.52	1.221			
it_19	1º ESO	325	3.94	1.140	.618	.603	Sin diferencias significativas
	2º ESO	368	3.90	1.151			
	3º ESO	447	3.90	1.120			
	4º ESO	460	3.83	1.150			
	Total	1600	3.89	1.139			
it_21	1º ESO	325	3.37	1.363	.696	.554	Sin diferencias significativas
	2º ESO	368	3.36	1.349			
	3º ESO	447	3.45	1.233			
	4º ESO	460	3.32	1.232			
	Total	1600	3.38	1.287			

Tabla 6.25.c.

Análisis de varianza por ítem en función del curso al que pertenece el estudiante (3/4)

		N	Media	Desv. típica	F	p	Diferencias entre cursos	
it_22	1º ESO	325	4.12	1.153	.393	.758	Sin diferencias significativas	
	2º ESO	368	4.18	1.055				
	3º ESO	447	4.21	1.062				
	4º ESO	460	4.19	1.141				
	Total	1600	4.18	1.102				
it_25	1º ESO	325	4.15	1.090	2.641	.048	Sin diferencias significativas	
	2º ESO	368	4.16	1.058				
	3º ESO	447	4.15	1.058				
	4º ESO	460	3.98	1.187				
	Total	1600	4.10	1.105				
it_27	1º ESO	325	3.05	1.454	1.131	.335	Sin diferencias significativas	
	2º ESO	368	2.93	1.255				
	3º ESO	447	2.96	1.223				
	4º ESO	460	2.88	1.211				
	Total	1600	2.95	1.278				
it_02_REC	1º ESO	325	3.26	1.394	2.316	.074	Sin diferencias significativas	
	2º ESO	368	3.22	1.366				
	3º ESO	447	3.42	1.320				
	4º ESO	460	3.40	1.287				
	Total	1600	3.33	1.338				
it_08_REC	1º ESO	325	4.19	1.337	3.503	.015	1º/3º	
	2º ESO	368	4.36	1.135				
	3º ESO	447	4.46	.997				
	4º ESO	460	4.37	1.144				
	Total	1600	4.36	1.149				
it_11_REC	1º ESO	325	4.18	1.417	1.136	.333	Sin diferencias significativas	
	2º ESO	368	4.35	1.170				
	3º ESO	447	4.27	1.254				
	4º ESO	460	4.30	1.211				
	Total	1600	4.28	1.258				
it_12_REC	1º ESO	325	4.06	1.318	3.976	.008	1º/2º	
	2º ESO	368	3.77	1.316				1º/3º
	3º ESO	447	3.78	1.264				1º/4º
	4º ESO	460	3.77	1.385				
	Total	1600	3.83	1.326				

Tabla 6.25.d.

Análisis de varianza por ítem en función del curso al que pertenece el estudiante (4/4)

		N	Media	Desv. típica	F	p	Diferencias entre cursos
it_16_REC	1º ESO	325	4.21	1.179	2.422	.064	Sin diferencias significativas
	2º ESO	368	4.33	1.074			
	3º ESO	447	4.41	.920			
	4º ESO	460	4.26	1.168			
	Total	1600	4.31	1.086			
it_17_REC	1º ESO	325	4.22	1.132	.969	.406	Sin diferencias significativas
	2º ESO	368	4.32	.974			
	3º ESO	447	4.24	1.043			
	4º ESO	460	4.20	1.167			
	Total	1600	4.24	1.083			
it_20_REC	1º ESO	318	4.2327	1.09311	.534	.659	Sin diferencias significativas
	2º ESO	367	4.1826	1.05422			
	3º ESO	445	4.1798	.96518			
	4º ESO	451	4.2528	.99016			
	Total	1581	4.2119	1.01944			
it_23_REC	1º ESO	325	4.38	1.137	1.802	.145	Sin diferencias significativas
	2º ESO	368	4.39	1.092			
	3º ESO	447	4.33	1.127			
	4º ESO	460	4.23	1.291			
	Total	1600	4.33	1.172			
it_24_REC	1º ESO	325	3.94	1.291	.178	.911	Sin diferencias significativas
	2º ESO	368	3.93	1.276			
	3º ESO	447	3.89	1.212			
	4º ESO	460	3.90	1.217			
	Total	1600	3.91	1.244			
it_26_REC	1º ESO	325	3.74	1.284	2.098	.099	Sin diferencias significativas
	2º ESO	368	3.88	1.229			
	3º ESO	447	3.96	1.090			
	4º ESO	460	3.86	1.238			
	Total	1600	3.87	1.207			

Tal y como se puede observar en las Tablas 6.25.(a, b, c, y d), existen menos diferencias significativas entre cursos académicos que las observadas en los dos estudios anteriores, por razón de sexo y de nacimiento en España o en otros países.

Primero se expondrán aquellos ítems “directos” en los que se han mostrado diferencias significativas por curso, para posteriormente centrar la atención en los ítems con relación inversa con el objeto de estudio, la *Sensibilidad Intercultural*.

En este caso, la primera diferencia significativa que se observa es la existente entre los cursos de 1° y 2° de E.S.O. en el ítem 1 “*Intento ser tolerante con las personas con una religión distinta a la mía*”. En estas respuestas parece observarse que, en general, los estudiantes de 2° de E.S.O. encuestados presentan una mayor predisposición a ser tolerante ante personas de una religión distinta - 4,36 de puntuación media de 1° de E.S.O. frente a 4,56 de 2° -. En una sociedad como en la que nos encontramos tan diversa y heterogénea es de vital importancia intentar ser tolerante con todas las personas, especialmente con aquellas que son diferentes a uno mismo.

El siguiente de los ítems en el que se observa una diferencia significativa en las respuestas en función del curso escolar es el número 5 “*Todos deberíamos aprender de personas de otras culturas*”; en este caso las diferencias se observan entre los cursos 1° (4.18) y 3° E.S.O (4.40). En relación con la puntuación media de ambos cursos, aquel con los estudiantes con mayor edad (3° E.S.O.) presentan una puntuación media superior que sus compañeros más jóvenes. En este ítem cabe resaltar que no se está haciendo referencia a cómo se puede sentir el interlocutor cuando interactúa con personas de diferentes culturas/religiones/países de procedencia, sino que está señalando más una opinión generalizada sobre cuál debería ser la actitud de toda la población: una mayor apertura hacia las personas de otras culturas y cómo la comunicación con ellas puede llegar a ser una gran fuente de aprendizaje y enriquecimiento para todos. Al ser una visión más madura de la relación con personas de otras culturas, no sorprende que los estudiantes de 3° muestren una puntuación media significativamente superior a la de sus compañeros de 1°. A este respecto, debe señalarse también que ni en este ítem ni en el 1° (en el que también se detectaron diferencias significativas) las diferencias no son con el curso superior – 4° E.S.O.- sino con otros cursos.

El tercer ítem en el que se observan diferencias significativas por razón de curso académico es el número 10, “*Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas*”. En dicho ítem existe significatividad en las puntuaciones medias entre 4° E.S.O. con dos cursos, 2° y 3°. En este caso, el 4° curso (4.32) es el que presenta una puntuación media más baja en comparación con los otros dos cursos con los que presenta diferencias significativas (4.58 y 4.51 respectivamente). En este ítem, resulta especialmente preocupante el hecho de que, tal y como se observa en la Tabla 6.23 se va observando como conforme se va subiendo de curso, la puntuación media va descendiendo. Esta situación señalaría la necesidad de trabajar especialmente durante toda esta etapa educativa el respeto hacia personas de diferentes culturas para que esta aptitud no vaya descendiendo conforme los adolescentes vayan creciendo. Igualmente, si bien se acaba de señalar

que la puntuación media va descendiendo conforme se va ascendiendo de curso, también debe resaltarse que las puntuaciones en todos los cursos continúan siendo altas, por encima de 4.3 sobre 5.

El cuarto ítem en el que se observan diferencias significativas por curso académico es el ítem 8 “*Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas*”, en el cual se observan diferencias significativas entre el alumnado de 1º (4.19) y de 3º de E.S.O (4.46). Antes de valorar las puntuaciones medias obtenidas cabe destacar que este es un ítem “inverso”, por lo tanto, las puntuaciones altas en este tipo de ítems afectan de manera negativa (restan) en el objeto de estudio de la Escala, la *Sensibilidad Intercultural*. En relación con los resultados específicos de este ítem se observar como también aquí los estudiantes de mayor curso obtienen una puntuación mayor que sus compañeros de primer curso. En este caso, al observarse que los valores de este ítem van ascendiendo conforme se va pasando de curso, debería llegar a considerarse la posibilidad de trabajar con el alumnado para que no eviten las situaciones con personas de otras culturas e, incluso, puedan llegar a disfrutar de la interacción y el trabajo con personas pertenecientes a otras culturas.

Por último, debe destacarse el ítem 12, “*Pienso que mi cultura es mejor que otras*” en el que se aprecian diferencias significativas entre 1º E.S.O. (4.06) y los otros tres cursos (3.77, 3.78, y 3.77 respectivamente). En este caso, resulta importante que esta visión se vaya superando para ayudar a los estudiantes a que evolucionen y superen la etapa etnocentrista y pasando a la etnorelativista. Como se ha señalado en capítulos anteriores, se debe ayudar a los estudiantes para ayudarles a desarrollar un sentido crítico relacionada con la perspectiva cultural y sean capaces de identificar no solo los aspectos positivos de su propia cultura, sino también los de las culturas distintas.

Para finalizar la comparación de los resultados obtenidos en esta comparación debe recordarse que se han encontrado menos casos de diferencias significativas por razón de curso académico que en los dos casos anteriores, sexo y lugar de nacimiento.

6.8.4. Contraste De Diferencias De Resultados Ítem A Ítem En Función De Titularidad Del Centro Educativo

En el presente apartado se compararán las respuestas dadas por los miembros de la muestra en función de la titularidad del centro en la que se encontraban cursando sus estudios cuando se les facilitó la Escala de *Sensibilidad Intercultural*.

Para ello, el proceso seguido y las pruebas aplicadas en SPSS serán los mismos que los realizados en el contraste de diferencias de resultados en función del sexo de los encuestados y si han nacido – o no – en España. En este caso la hipótesis nula sería “no existen diferencias

significativas en las respuestas dadas por los estudiantes encuestados en centros educativos de titularidad pública y los de titularidad privada-concertada”, mientras que la hipótesis del investigador será “sí existen diferencias significativas entre las respuestas dadas por estudiantes en centros públicos y los privado-concertados”. Para esta variable, también se aplicó la “prueba t de Student para dos muestras independientes” y la “prueba de Levene de igualdad de varianzas” para posteriormente comparar la igualdad de medias. Al igual que en el resto de las pruebas realizadas el nivel de significatividad será 0.05.

Tabla 6.26.a.

Contraste de resultados en función de la titularidad del centro educativo (1/2)

	TITULARIDAD	N	Media	Desviación típ.	t	p
it_01	Público	627	4.57	.899	2.785	.005
	Priv-Concertado	973	4.44	.912		
it_03	Público	627	3.73	1.424	5.368	.000
	Priv-Concertado	973	3.34	1.490		
it_04	Público	627	4.68	.930	.628	.530
	Priv-Concertado	973	4.66	.857		
it_05	Público	627	4.37	.980	1.695	.090
	Priv-Concertado	973	4.29	1.017		
it_06	PÚBLICO	627	3.96	1.227	2.695	.007
	Priv-Concertado	973	3.80	1.184		
it_07	Público	627	4.13	1.087	.985	.325
	Priv-Concertado	973	4.07	1.036		
it_09	Público	627	4.28	1.085	1.402	.161
	Priv-Concertado	973	4.20	1.055		
it_10	Público	627	4.45	1.035	-.431	.666
	Priv-Concertado	973	4.47	.942		
it_13	Público	627	3.89	1.125	-.750	.453
	Priv-Concertado	973	3.93	1.025		
it_14	Público	627	3.95	1.096	1.635	.102
	Priv-Concertado	973	3.86	1.070		
it_15	PÚBLICO	627	3.31	1.175	-.089	.929
	Priv-Concertado	973	3.31	1.115		
it_18	Público	627	3.48	1.271	-1.039	.299
	Priv-Concertado	973	3.54	1.188		
it_19	Público	627	3.89	1.171	.079	.937
	Priv-Concertado	973	3.89	1.119		

Tabla 6.26.b.

Contraste de resultados en función de la titularidad del centro educativo (2/2)

	TITULARIDAD	N	Media	Desviación típ.	t	P
it_21	Público	627	3.40	1.339	.568	.570
	Priv-Concertado	973	3.36	1.252		
it_22	Público	627	4.27	1.087	2.585	.010
	Priv-Concertado	973	4.12	1.109		
it_25	Público	627	4.19	1.115	2.542	.011
	Priv-Concertado	973	4.05	1.095		
it_27	Público	627	2.92	1.323	-.857	.392
	Priv-Concertado	973	2.97	1.247		
it_02_REC	Público	627	3.51	1.316	4.128	.000
	Priv-Concertado	973	3.22	1.341		
it_08_REC	Público	627	4.48	1.062	3.690	.000
	Priv-Concertado	973	4.27	1.194		
it_11_REC	Público	627	4.37	1.213	2.403	.016
	Priv-Concertado	973	4.22	1.284		
it_12_REC	Público	627	3.98	1.305	3.620	.000
	Priv-Concertado	973	3.73	1.332		
it_16_REC	Público	627	4.36	1.135	1.519	.129
	Priv-Concertado	973	4.27	1.053		
it_17_REC	Público	627	4.30	1.109	1.804	.071
	Priv-Concertado	973	4.20	1.065		
it_20_REC	Público	617	4.3096	.98682	3.056	.002
	Priv-Concertado	964	4.1494	1.03545		
it_23_REC	Público	627	4.35	1.235	.665	.506
	Priv-Concertado	973	4.31	1.129		
it_24_REC	Público	627	4.00	1.292	2.253	.024
	Priv-Concertado	973	3.86	1.209		
it_26_REC	Público	627	3.93	1.208	1.618	.106
	Priv-Concertado	973	3.83	1.205		

Antes de centrar la atención en los resultados expuestos en las Tablas 6.26.a. y 6.26.b., cabe destacar que, a la hora de llevar a cabo la prueba Levene para la igualdad de varianzas, se asumían la igualdad de varianzas en los siguientes ítems: 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26.

Por otra parte, en lo que se refiere a la comparación de medias, tal y como se puede observar en las Tablas 6.26.a. y 6.26.b., se observan diferencias significativas en las puntuaciones medias de

los siguientes ítems: 1, 2, 3, 6, 8, 11, 12, 20, 22, 24 y 25. A continuación, se expondrán algunos de los resultados más significativos.

El primero de los aspectos que se quiere resaltar es el hecho de que en todos los ítems en los que hay diferencia significativa de medias, los estudiantes de centros de titularidad pública obtienen puntuaciones medias superiores a sus contemporáneos pertenecientes a centros privado-concertados, a pesar de haber más alumnos de centros privado-concertados que públicos.

El segundo de los hechos que se demuestran en las Tablas 6.26.a. y 6.26.b. es que, salvo en el ítem 27, en el resto de ítems que conforman la Escala de *Sensibilidad Intercultural* las puntuaciones medias son altas, por lo que, incluso en los casos en los que hay diferencias significativas, las medias son altas, lo cual supone un elemento positivo en la valoración de los niveles de *Sensibilidad Intercultural* repasando cada ítem, uno a uno.

El primero de los ítems en los que se observan diferencias significativas es el 1 “*Intento ser tolerante con las personas con una religión distinta a la mía*”, en el cual los estudiantes de centros educativos públicos obtuvieron una puntuación media de 4.57, mientras que sus compañeros de centro privado-concertados alcanzaron una media de 4.44.

El segundo ítem con diferencias significativas por razón de titularidad del centro es el número 3 “*Me relaciono con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase*”. En este caso, los estudiantes de centros públicos alcanzaron una puntuación media de 3.73, y los de centros privado-concertados llegan al 3.34.

El ítem 6 es el siguiente que presenta diferencias significativas en sus medias por razón de titularidad del centro educativo, “*Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas*”. En él, los estudiantes de centros públicos obtuvieron una media de 3.96, y sus contemporáneos de centros privado-concertados 3.80.

En cuanto a los resultados expuestos hasta el momento, puede decirse que estos se pueden explicar de la siguiente manera: tal y como se expone en la Tabla 1.2. (*Distribución del alumnado extranjero por titularidad/financiación del centro*) el 79.5% del total de los estudiantes extranjeros que se encuentran en España están escolarizados en centros educativos de titularidad pública. Este hecho se traduce en que los estudiantes nativos que cursan sus estudios en dichos centros estarán más acostumbrados a interactuar y a trabajar con compañeros pertenecientes a otro país u otra cultura. O cuanto menos, tendrán más posibilidades de tener dicho tipo de interacciones. Igualmente, en el caso de los centros privado-concertados, estos solo reciben al 14.8% del alumnado extranjero, por lo que los estudiantes de dichos centros contarán con significativamente menos oportunidades de interactuar con este colectivo tan heterogéneo y tan distinto a ellos.

A este respecto cabe destacar que si, cuanto menos, se tienen más oportunidades de interactuar con compañeros de origen extranjero y/u otras culturas, la capacidad de disfrute ante estas interacciones, su intento por entender mejor a sus compañeros, su interés por conocerlos mejor o su predisposición a trabajar con ellos o incluso hacerse amigos de ellos, serán mayores que si no se cuenta con dichas oportunidades.

Por otra parte, en lo que concierne a los ítems de relación “inversa” con el objeto de estudio, se destacarán los siguientes.

El primero de ellos es el 12, “Pienso que mi cultura es mejor que otras”, con los estudiantes de centros públicos con una media de 3.98, los correspondientes con centros privado-concertados 3.73. Como ya se ha señalado anteriormente, resulta vital trabajar con el alumnado para que pase de una visión de su cultura por encima de las demás y evolucionar a una visión más etnorelativista.

El segundo de los ítems es el 20 “*Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a*”. En este ítem, los estudiantes encuestados que se encontraban cursando sus estudios en centros públicos alcanzaron una puntuación media de 4.3096, mientras que en los centros privado-concertados la media obtenida fue 4.1494.

Por último, el último de los ítems que se quiere resaltar por los resultados obtenidos es el número 24 “*Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas*”, en el que los estudiantes de centros públicos obtenían una media de 4.00 y el alumnado de centros privado-concertados 3.86. En el caso concreto de este ítem, debe tenerse en cuenta que los resultados obtenidos no suponen necesariamente ideas preconcebidas o prejuicios en relación con la población extranjera. Resultados como estos también pueden estar relacionados con una mayor timidez o incluso falta de confianza en las habilidades sociales de uno mismo.

Las respuestas dadas a estos tres últimos ítems señalados nos pueden ayudar a ver con mayor facilidad cuáles son los aspectos que más se deben trabajar con los estudiantes para ayudarles a mantener o a aumentar sus niveles de *Sensibilidad Intercultural* y para trabajar valores como la solidaridad, la apertura de mente, el compañerismo, etc., todos ellos elementos imprescindibles para una buena convivencia.

A continuación, y para finalizar el presente apartado se expondrá el contraste de diferencias de resultados de los estudiantes encuestados en función de haber estado en contacto o no con compañeros extranjeros.

6.8.5. Contraste De Diferencias De Resultados Ítem A Ítem En Función De Contacto Con Compañeros Extranjeros

En este último apartado se compararán las respuestas dadas por los miembros de la muestra en función de si han estado en contacto de manera continuada con compañeros extranjeros o no.

Para ello, el proceso seguido y las pruebas aplicadas en SPSS serán los mismos que los realizados en el contraste de diferencias de resultados en función del sexo de los encuestados, si han nacido – o no – en España y de la titularidad del centro educativo en la que se encontraban cursando sus estudios en el momento. En este caso la hipótesis nula sería “no existen diferencias significativas en las respuestas dadas por los estudiantes que han tenido compañeros extranjeros y los que no los han tenido”, mientras que la hipótesis del investigador será “sí existen diferencias significativas entre las respuestas dadas por estudiantes que han tenido compañeros extranjeros y los que no los han tenido”.

Para esta variable, también se aplicó la “prueba t de Student para dos muestras independientes” y la “prueba de Levene de igualdad de varianzas” para posteriormente comparar la igualdad de medias. Al igual que en el resto de las pruebas realizadas el nivel de significatividad será 0.05.

Tabla 6.27.a.

Contraste de resultados en función de la haber tenido compañeros extranjeros (1/3)

	COMPAÑEROS EXTRANJEROS	N	Media	Desviación típ.	t	p
it_01	NO	279	4.39	.942	-2.178	.030
	SÍ	1283	4.53	.857		
it_03	NO	279	2.88	1.564	-7.517	.000
	SÍ	1283	3.64	1.399		
it_04	NO	279	4.45	1.121	-3.956	.000
	SÍ	1283	4.73	.770		
it_05	NO	279	4.20	1.066	-2.458	.014
	SÍ	1283	4.37	.950		
it_06	NO	279	3.75	1.270	-2.027	.043
	SÍ	1283	3.92	1.157		
it_07	NO	279	3.99	1.091	-2.210	.027
	SÍ	1283	4.14	1.014		
it_09	NO	279	4.22	1.068	-.439	.660
	SÍ	1283	4.25	1.036		

Tabla 6.27.b.

Contraste de resultados en función de la haber tenido compañeros extranjeros (2/3)

	COMPAÑEROS EXTRANJEROS	N	Media	Desviación típ.	t	p
it_10	NO	279	4.35	1.130	-2.151	.032
	SÍ	1283	4.50	.909		
it_13	NO	279	3.87	1.110	-.963	.336
	SÍ	1283	3.94	1.025		
it_14	NO	279	3.75	1.166	-2.542	.011
	SÍ	1283	3.94	1.031		
it_15	NO	279	3.22	1.151	-1.729	.084
	SÍ	1283	3.35	1.113		
it_18	NO	279	3.54	1.246	.074	.941
	SÍ	1283	3.53	1.199		
it_19	NO	279	3.76	1.174	-2.342	.020
	SÍ	1283	3.94	1.104		
it_21	NO	279	3.21	1.211	-2.911	.004
	SÍ	1283	3.44	1.273		
it_22	NO	279	4.20	1.046	-.134	.893
	SÍ	1283	4.21	1.068		
it_25	NO	279	3.94	1.225	-2.917	.004
	SÍ	1283	4.17	1.031		
it_27	NO	279	2.84	1.207	-1.850	.064
	SÍ	1283	3.00	1.277		
it_02_REC	NO	279	3.08	1.332	-3.753	.000
	SÍ	1283	3.40	1.320		
it_08_REC	NO	279	4.18	1.256	-2.840	.005
	SÍ	1283	4.41	1.094		
it_11_REC	NO	279	4.20	1.315	-1.398	.162
	SÍ	1283	4.31	1.219		
it_12_REC	NO	279	3.75	1.419	-1.185	.237
	SÍ	1283	3.86	1.288		
it_16_REC	NO	279	4.16	1.134	-2.682	.008
	SÍ	1283	4.36	1.037		
it_17_REC	NO	279	4.09	1.149	-2.815	.005
	SÍ	1283	4.29	1.035		
it_20_REC	NO	274	4.0803	1.08980	-2.466	.014
	SÍ	1275	4.2471	.99889		
it_23_REC	NO	279	4.25	1.171	-1.365	.172
	SÍ	1283	4.36	1.140		

Tabla 6.27.c.*Contraste de resultados en función de la haber tenido compañeros extranjeros (3/3)*

	COMPAÑEROS EXTRANJEROS	N	Media	Desviación típ.	t	p
it_24_REC	NO	279	3.85	1.214	-1.089	.276
	SÍ	1283	3.94	1.228		
it_26_REC	NO	279	3.78	1.227	-1.696	.090
	SÍ	1283	3.91	1.174		

Antes de exponer los resultados obtenidos y representados en las Tablas 6.27.(a, b, c y d), se quiere destacar que se tiene en cuenta la diferencia en cuanto al número de estudiantes que conforman cada uno de los dos grupos. Mientras que el grupo de estudiantes que han tenido compañeros extranjeros es de 1283, aquellos alumnos que no los han tenido son tan solo 279. Por lo tanto, esa falta de “equilibrio” en cuanto al número de personas que forman uno y otro grupo es un elemento para tener en cuenta a la hora de valorar los resultados.

Al igual que se ha expuesto en los pasados contrastes de resultados quiere señalarse que, de acuerdo con la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, los ítems que presentan igualdad son el 2, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26 y 27.

De acuerdo con lo expuesto en las Tablas 6.27.(a, b, c y d), se puede observar que todas las puntuaciones medias se encuentran por encima de la media – 2.5 sobre 5 -, aspecto positivo a la hora de considerar los niveles de *Sensibilidad Intercultural*. Esto se debe a que, tal y como se verá en las próximas páginas, aunque existan diferencias significativas a las respuestas dadas en algunos de los ítems en función de la variable escogida, cabe destacar que ya se parte den valores positivos.

Centrando la atención más específicamente en las diferencias de puntuaciones medias, tal y como puede observarse en las Tablas 6.27. (a, b, c y d), debe destacarse que, de los 27 ítems de los que está formado la Escala de *Sensibilidad Intercultural* utilizada en la presente investigación, 16 presentan diferencias significativas en las puntuaciones medias.

Por otra parte, debe señalarse que en todos los ítems en los que se observan diferencias significativas de puntuaciones medias, el colectivo que consigue puntuaciones medias más altas es el de estudiantes que han tenido – o tienen – compañeros de origen extranjero.

A continuación, se expondrán algunos de los resultados más destacables presentados en las Tablas 6.27 (a, b, c y d)

El primero de ellos es el relacionado con las respuestas dadas el primer ítem de la Escala “*Intento ser tolerante con las personas con una religión distinta a la mía*”, con una puntuación media de 4.39

para aquellos estudiantes que no han tenido compañeros extranjeros y de 4.53 para quienes sí los han tenido. Si bien no puede olvidarse que, tal y como se ha señalado anteriormente, a pesar de haber diferencias significativas en las puntuaciones medias, un aspecto muy positivo es que ambas medias son altas. Igualmente, sí que señala la posibilidad de tener que trabajar la tolerancia hacia personas de otras culturas/religiones con aquellos estudiantes que pasen a tener compañeros extranjeros por primera vez, para así colaborar en la mejora del ambiente de convivencia en los centros educativos.

Otro de los ítems a destacar es el número 3 “*Me relaciono con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase*” ya que es el ítem en el que la diferencia significativa entre las respuestas dadas por los colectivos es la más amplia, con 2.88 de puntuación media para los estudiantes que no han tenido compañeros extranjeros, y 3.64 para quienes sí los tienen o han tenido. Si bien debe señalarse que hay casi un punto de diferencia entre ambas medias (más específicamente 0.76), tampoco puede olvidarse que, teniendo en cuenta la variable en base a la cual se están evaluando las respuestas (tener o haber tenido compañeros extranjeros), no resulta extraño la diferencia de puntuaciones entre ambos grupos partiendo del aspecto sobre el que se está preguntando.

El siguiente ítem cuya diferencia significativa en las puntuaciones se quiere señalar es el ítem 4 “*Las personas de otra religión/etnia/raza y/o cultura nos tenemos que respetar porque el racismo trae problemas para todos*”, en el que el colectivo con compañeros extranjeros obtuvo una puntuación media de 4.73, y los que no 4.45. Al igual que en el resto de ítems, se parten de puntuaciones medias altas. Sin embargo, en relación con este ítem, sí que convendría trabajar más con el colectivo de estudiantes que no está acostumbrado a interactuar con compañeros extranjeros, es posible que tampoco hayan sido testigo de situaciones de racismo y, por lo tanto, necesiten una mayor concienciación al respecto.

Asimismo, también debe señalarse las puntuaciones medias del ítem 6, “*Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas*”. En este caso las puntuaciones medias son 3.75 para el colectivo estudiantil sin compañeros extranjeros y 3.92 para quienes sí han compartido aula con contemporáneos extranjeros. Para este ítem lo que quiere señalarse es, no tanto el hecho de que existen diferencias significativas, sino de que ambas puntuaciones medias, si bien están por encima de la media, son más bajas que la mayoría del resto de las puntuaciones medias. Este supondría un elemento a trabajar tanto con alumnos que tengan costumbre de interactuar con compañeros extranjeros como con los que no, ya que disfrutar con las diferencias existentes con compañeros de otras culturas es un elemento de vital importancia para el desarrollo de la *Sensibilidad Intercultural* en particular y para la convivencia con personas pertenecientes a otras culturas/religiones, etc.

Por último, se quieren señalar los resultados obtenidos en el ítem posterior, el 7, “*Disfruto hablando con personas de diferentes culturas*”, con una puntuación media de 3.99 para el alumnado sin compañeros extranjeros y 4.14 con ellos. Se ha querido resaltar estos resultados y esta diferencia significativa en puntuaciones medias por su relación con el ítem anteriormente expuesto (el número 6) y porque, como también se ha señalado con anterioridad, la capacidad de disfrute ante las diferencias existentes con compañeros extranjeros o ante las interacciones con este mismo colectivo, supone un componente fundamental en la *Sensibilidad Intercultural*. Para el desarrollo de esta aptitud, disfrutar de las diferencias y de la interacción con las personas con las que se tienen dichas diferencias resulta imprescindible.

Una vez expuestos algunos de los resultados más importantes en relación con las puntuaciones obtenidas ítem por ítem en función del sexo de los estudiantes, el curso académico en el que se encontraban, su nacionalidad, la titularidad del centro educativo y haber compartido aula con compañeros extranjeros, a continuación, se realizará un análisis de las puntuaciones totales y de cada una de las dimensiones diferenciadas en el objeto de estudio, la *Sensibilidad Intercultural*. Asimismo, se llevará a cabo una exposición de los resultados más significativos en la comparación de puntuaciones de dichas dimensiones en función de las mismas variables que se han estudiado a lo largo del presente apartado de este capítulo.

6.9. Análisis De Las Puntuaciones Totales Y De Las Dimensiones. Comparativa De Resultados.

En el presente apartado se expondrán las puntuaciones totales de *Sensibilidad Intercultural* y de cada una de las dimensiones. A continuación, se llevará a cabo la comparativa de puntuaciones de las dimensiones en función de las mismas variables en base a las cuales se han comparado los resultados en el apartado anterior.

6.9.1. Resultados Descriptivos Globales De Las Puntuaciones Totales De Sensibilidad Intercultural.

Antes de exponer los resultados descriptivos de las puntuaciones totales caben destacar un aspecto que debe ser tenido en cuenta a la hora de valorar los mismos.

El primero de ellos tiene que ver con los mínimos y los máximos que se pueden obtener en esta Escala. Al partir de una escala tipo Likert de 1 a 5, la puntuación mínima que se puede obtener es 27, mientras que la máxima es de 135 (en caso de que se contestara con la puntuación

máxima en cada uno de los 27 ítems que forman este instrumento de evaluación). Este es un elemento a tener en cuenta a la hora de valorar las puntuaciones de *Sensibilidad Intercultural* obtenidas. Dichas puntuaciones se calculan sumando los valores de las respuestas a cada uno de los ítems.

Tabla 6.28.

Descriptivos de las puntuaciones globales de la Sensibilidad Intercultural

N	Válidos	1581
	Perdidos	28
Media		108.04
Mediana		109.00
Desviación típica		13.502
Asimetría		-.776
Error típico de asimetría		.062
Curtosis		1.015
Error típ. de curtosis		.123
Mínimo		38
Máximo		135
Percentiles	10	90.00
	20	98.00
	25	100.50
	30	103.00
	40	106.00
	50	109.00
	60	113.00
	70	116.00
	75	118.00
	80	120.00
	90	124.00

El primero de los aspectos que se quieren señalar de los que quedan reflejados en la Tabla 6.28. es el hecho de que de toda la muestra que cuenta 1609 estudiantes, tan solo 28 quedan perdidos, sin resultados, lo cual supone tan solo un 1.74% de la población encuestada.

Tal y como se observa en la Tabla 6.28. la puntuación media obtenida es 108.04, lo cual, teniendo en cuenta que estamos antes una Escala en la que la puntuación máxima alcanzable es 135 es un aspecto a valorar como positivo.

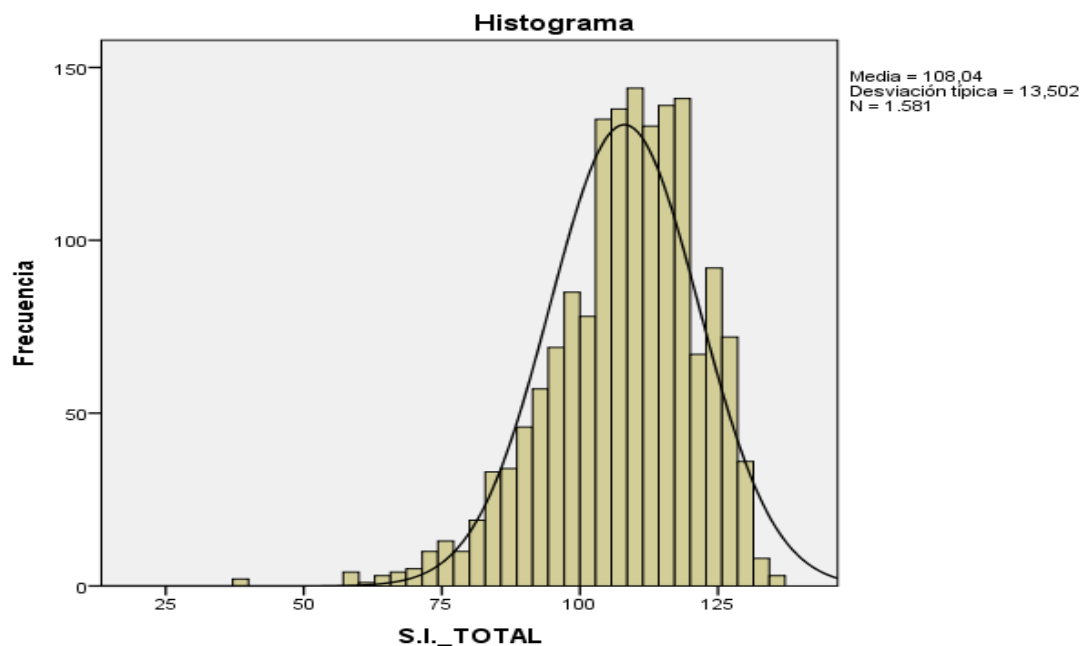
Igualmente, un elemento que demuestra que las puntuaciones obtenidas han sido, en términos generales, altas, es el hecho de que la mediana sea 109, a tan solo 26 puntos de la

puntuación máxima posible, y casi un punto por encima de la puntuación media obtenida por toda la población encuestada.

A continuación, se presenta en la Figura 6.1. una representación gráfica de la distribución de las puntuaciones globales de *Sensibilidad Intercultural*.

Figura 6.1.

Distribución de las puntuaciones globales de Sensibilidad Intercultural



Tal y como se puede observar en la Figura 6.1. la gran mayoría de los resultados son en positivo. Igualmente, de acuerdo con dicha figura se puede ver como la mayor parte de las puntuaciones obtenidas se encuentran entre las puntuaciones 100 y 125, por lo que, como ya se ha señalado con anterioridad, significa que, en términos generales, las puntuaciones globales de *Sensibilidad Intercultural* han sido altas.

Si bien, tal y como se acaba de mostrar las puntuaciones globales de *Sensibilidad Intercultural* fueron altas y, por lo tanto, resultan ser buenos resultados a la hora de valorar esta aptitud como un todo, resulta imprescindible evaluar estos resultados en función de las dimensiones – factores – diferenciados. Estas valoraciones dan una visión más completa de cuáles son aquellas dimensiones en las que se consiguieron puntuaciones más altas y en cuáles las puntuaciones fueron más bajas, lo que ayudaría a centrar más la atención en aquellos aspectos sobre los que se debería trabajar más para alcanzar valores de *Sensibilidad Intercultural* más altos en particular. Esto a su vez ayudaría

significativamente en la convivencia y en el trabajo entre personas procedentes de distintas culturas, religiones, países de nacimiento, etc.

A continuación, se expondrán los aspectos más reseñables del análisis realizado en el que se ha comparado los resultados de puntuaciones globales de *Sensibilidad Intercultural* en función de las variables usadas en la comparación de resultados ítem a ítem.

6.9.2. Comparaciones En La Puntuación Global De Sensibilidad Intercultural En Función Del Sexo De Los Estudiantes

Para realizar las comparaciones de resultados en la puntuación global de *Sensibilidad Intercultural* se ha llevado a cabo el mismo proceso que en las comparaciones ítem a ítem.

Tabla 6.29.

Contraste de resultados de puntuaciones globales en función de sexo

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	t	p
S.I._TOTAL	VARÓN	768	104.8772	13.86686	-9.455	.000
	MUJER	808	111.1053	12.17687		

Cabe destacar que, de acuerdo con la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, existe una diferencia significativa de varianzas por razón de sexo.

De la misma manera, tal y como se puede observar en la Tabla 6.29. también existen diferencias significativas en las puntuaciones globales de *Sensibilidad Intercultural* en función de sexo. Así, mientras que el colectivo de estudiantes chicas obtienen una puntuación media de 111.105, sus compañeros varones no llegan a 105, 104.977 más concretamente. Se está hablando, por lo tanto, de una diferencia de casi 7 puntos. Esta diferencia significativa entre mujeres y hombres coincide con las expuestas en otras investigaciones presentadas en el capítulo cuarto, tales como las realizadas por Aguaded (2006), Fernández Borrero y Vázquez Aguado (2014), Mico-Cebrián y Cava (2014) y Vilà Baños (2006).

6.9.3. Comparaciones En La Puntuación Global De Sensibilidad Intercultural En Función De Su Lugar De Procedencia. Nativos Y Extranjeros

Tabla 6.30.

Contraste de resultados en función de puntuaciones globales en función de su lugar de nacimiento

	NACIM_ ESPAÑA	N	Media	Desviación típ.	t	p
S.I._TOTAL	NO	96	110.5563	13.04222	1.888	.059
	SÍ	1485	107.8743	13.51903		

A este respecto cabe destacarse que, de acuerdo con la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, no existe una diferencia significativa de varianzas por razón de lugar de nacimiento de los encuestados. Igualmente, tal y como se puede observar en la Tabla 6.30., en este caso tampoco existen diferencias significativas de medias en función de esta misma variable.

De la misma manera, a pesar de que la diferencia entre puntuaciones medias no es significativa, sí que cree reseñable el hecho de que, de acuerdo con lo expuesto en la Tabla 6.30., los estudiantes extranjeros encuestados obtuvieron una puntuación media casi 4 puntos superior a la media obtenida por el alumnado nativo encuestado.

En este caso, un elemento a tener en cuenta es el hecho de que no existe un número similar de estudiantes extranjeros y nativos. Mientras que se encuestó a 1485 estudiantes españoles, tan solo 96 del alumnado encuestado tenían procedencia extranjera. Por este motivo, una de las incógnitas que quedan a responder en posibles futuras investigaciones es si, en el caso de existir una muestra en la que la presencia de estudiantes extranjeros estuviera más equilibrada, los resultados serían similares o si, por el contrario, existirían diferencias significativas por razón de lugar de nacimiento.

6.9.4. Comparaciones En La Puntuación Global De Sensibilidad Intercultural En Función De La Titularidad Del Centro Educativo

Tabla 6.31.

Contraste de resultados en función de puntuaciones globales en función de la titularidad del centro

	TITULARIDAD	N	Media	Desviación típ.	t	p
S.I._TOTAL	Público	617	110.1277	13.74282	4.962	.000
	Priv-Concertado	964	106.6992	13.17928		

Al igual que se ha destacado en los estudios anteriores, la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, dio como resultados que, en este caso sí se asumía la igualdad de las varianzas. Por otro lado, en cuanto a los resultados expuestos en la Tabla 6.31., de acuerdo con el resultado de p, la diferencia de puntuaciones medias es significativa por razón de titularidad del centro educativo.

6.9.5. Comparaciones En La Puntuación Global De Sensibilidad Intercultural En Función De Haber Tenido Compañeros Extranjeros.

Tabla 6. 32.

Contraste de resultados en función de puntuaciones globales en función de haber tenido compañeros extranjeros

	COMPAÑEROS_ EXTRANJEROS	N	Media	Desviación típ.	t	p
S.I._TOTAL	NO	274	104.8248	14.50547	-4.451	.000
	SÍ	1275	108.8124	13.21652		

Por último, en la comparación de puntuaciones globales en función de las variables trabajadas, no puede olvidarse la relacionada con si se han tenido compañeros extranjeros. A este respecto cabe destacar que, de acuerdo con la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, en este caso sí se asumía la igualdad de las varianzas.

Por otra parte, tal y como se expone en la Tabla 6.32., sí existen diferencias significativas en las puntuaciones globales medias en función de si se ha tenido compañeros de otras nacionalidades o no. En este caso los estudiantes que afirmaron no haber tenido compañeros extranjeros obtuvieron una puntuación media de casi 105 – 104.824 más específicamente -,

mientras que aquellos con compañeros de otras nacionalidades alcanzaron una puntuación media casi 4 puntos superior.

Sí que hay que tener en cuenta que, al igual con el estudio de los resultados en función de la nacionalidad del alumnado encuestado, la diferencia en el número de alumnado que afirmó haber tenido compañeros extranjeros y los que no.

6.9.6. Resultados Descriptivos De Cada Una De Las Dimensiones Identificadas En La Escala De Sensibilidad Intercultural

A continuación, se expondrán los resultados descriptivos de cada una de las dimensiones identificadas durante el Análisis Factorial de la Escala de *Sensibilidad Intercultural*.

En relación con la Dimensión primera, “*Sentimientos ante la interacción con personas de distinta cultura*”, cabe recordar que, de acuerdo con lo expuesto en la Tabla 6.6., estaba formada por los ítems 12, 16, 17, 20, 23, 24 y 26. En la Tabla 6.33. se exponen los descriptivos de las puntuaciones de los ítems que forman parte de esta primera Dimensión.

Tabla 6.33.

Descriptivos de las puntuaciones de la Dimensión 1 “Sentimientos ante la interacción con personas de distinta cultura”.

N	Válidos	1581
	Perdidos	28
Media		4.1232
Mediana		4.2857
Desviación típica		.70986
Asimetría		-.991
Error típ. de asimetría		.062
Curtosis		1.106
Error típ. de curtosis		.123
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.7143
	50	4.2857
	75	4.7143

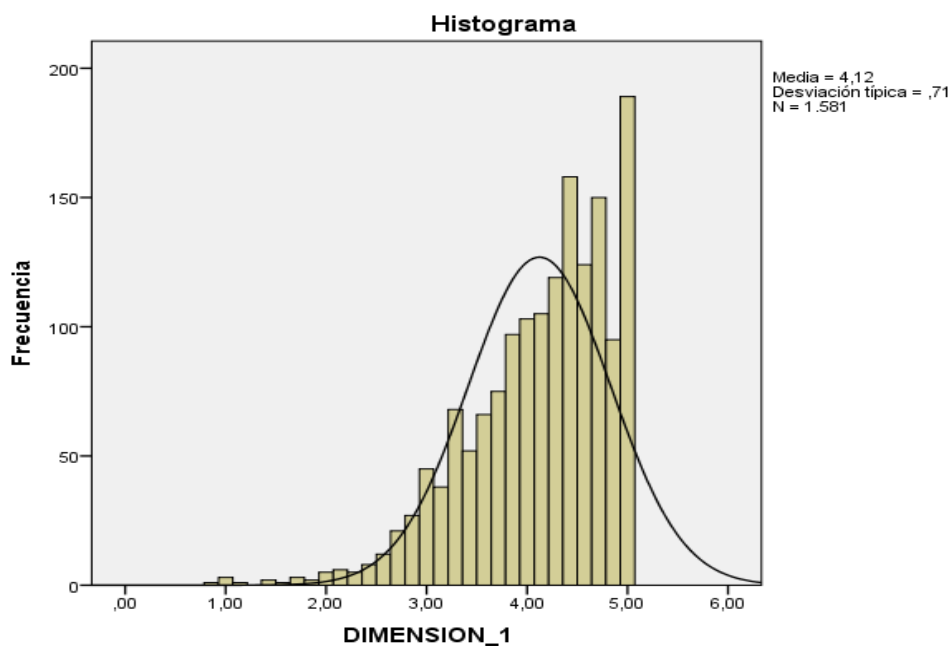
El primero de los aspectos que cabe destacarse es que, los 7 ítems que conforman esta primera Dimensión son considerados invertidos y que, por lo tanto, afectan negativamente al

objeto de estudio. De esta manera, el hecho de que, de los 10 ítems invertidos en esta Escala, 7 estén formen esta Primera Dimensión de la misma es un elemento a tener en cuenta.

Por otra parte, cabe destacarse que la puntuación media de esta Dimensión es muy alta, 4.123 sobre 5, por lo que, en términos generales se puede afirmar que, el que un factor como el relacionado con los sentimientos sobre la interacción con personas de distinta cultura obtenga una puntuación media tan alta es un elemento significativamente positivo y que no requeriría necesariamente de una intervención en más profundidad. Obviamente sí que será un elemento que no podrá descuidarse ya que, si se empiezan a desarrollar sentimientos no favorables hacia este colectivo o sus diferencias, terminará quedando reflejado en el comportamiento de los estudiantes, lo que a su vez afectará de manera negativa a la *Sensibilidad Intercultural* y a la convivencia.

Figura 6.2.

Distribución de las puntuaciones globales de la Dimensión 1 “Sentimientos sobre la interacción con personas de distinta cultura”.



Tal y como puede observar en la Figura 6.2. los resultados de las puntuaciones dadas a los ítems que conforman la Primera Dimensión de esta Escala son altos y por lo tanto con buen pronóstico ante una posible futura intervención.

En relación con la segunda Dimensión extraída del Análisis Factorial realizado y expuesto en las Tablas 6.5. y 6.6.a., “*Apertura de mente y tolerancia con personas de culturas diferentes.*”, cabe recordarse que está formada por los ítems 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11. A este respecto en la Tabla

6.33. se exponen los aspectos más importantes relacionados con los descriptivos de las puntuaciones obtenidos en dichos ítems.

Tabla 6.34.

Descriptivos de las puntuaciones de la Dimensión 2 “Apertura de mente y tolerancia con personas de culturas diferentes”.

N	Válidos	1609
	Perdidos	0
Media		4.2831
Mediana		4.4444
Moda		5.00
Desviación típica		.73354
Asimetría		-2.604
Error típ. de asimetría		.061
Curtosis		10.987
Error típ. de curtosis		.122
Máximo		5.00
Percentiles	25	4.0000
	50	4.4444
	75	4.7778

Tal y como se puede observar en la Tabla 6.34., tanto la Media como la Mediana de la Segunda Dimensión es también alta, incluso superior que la de la Primera Dimensión. Igualmente, la Moda (la puntuación más escogida por la muestra) es también la puntuación más alta posible para escoger dentro de la Escala. Esto significa que la puntuación de la Dimensión más repetida ha sido la puntuación más alta posible a alcanzar dentro de una Dimensión.

Estas puntuaciones, en términos del tema en el que se centra esta Segunda Dimensión, “*Apertura de mente para con las personas de culturas diferentes*”, nos señalan que, en términos generales, la población encuestada se muestra significativamente predispuesta positivamente ante la interacción, el trabajo, o incluso la convivencia con los estudiantes pertenecientes a culturas distintas a la propia.

Seguidamente, en cuanto a la Dimensión tercera extraída a lo largo del Análisis Factorial realizado, “*Atención durante la interacción*”, los ítems más relacionados con la misma son 18, 19, 21, 22 y 27. A este respecto, en la Tabla 6.34. se muestran los descriptivos obtenidos de las puntuaciones correspondientes con los ítems que conforman dicha Dimensión.

Tabla 6.35.

Descriptivos de las puntuaciones de la Dimensión 3 “Atención durante la interacción”.

N	Válidos	1609
	Perdidos	0
Media		3.5619
Mediana		3.6000
Moda		3.60
Desviación típica		.79988
Asimetría		-1.258
Error típ. de asimetría		.061
Curtosis		3.722
Error típ. de curtosis		.122
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.2000
	50	3.6000
	75	4.0000

Tal y como se puede observar en la Tabla 6.35., tanto la Media como la Mediana de la Tercera Dimensión, son inferiores a las de las dos Dimensiones anteriores, con una diferencia de casi un punto entero sobre 5. Es decir, aunque las puntuaciones de esta Dimensión siguen siendo altas y por encima de la media (2.5 sobre 5), son más bajas que las de las dos Dimensiones anteriores.

A este respecto, partiendo de la temática central de esta Dimensión, “*Atención durante la interacción*”, supone que este podría ser el foco de atención de diversas intervenciones que tuvieran como objetivo la mejora de la misma y, por consiguiente, de la *Sensibilidad Intercultural*. A este respecto, al igual que los sentimientos y la apertura de mente ante las interacciones y el trabajo con personas de otras culturas, contar con una mente abierta para aceptar, respetar y, especialmente, disfrutar de las diferencias existentes es un elemento fundamental que puede llegar a facilitar significativamente dichas interacciones. Esto se debe a que esa apertura de mente, que sería un elemento más interno de la persona, se termina reflejando en los comportamientos y las actitudes para con el colectivo extranjero.

Asimismo, tampoco puede obviarse que la puntuación media más repetida en esta Dimensión también inferior, 3.60, en comparación con la puntuación de la anterior Dimensión, cuya moda era la puntuación más alta posible, 5.

Tal y como se demuestra en las Tablas 6.5. y 6.6.a. y 6.6.b., la Dimensión cuarta, “*Seguridad en uno mismo en las interacciones con personas de distinta cultura*”, está formada por los ítems 13, 14, 15 y 25. En relación con dicha Dimensión, a continuación, se exponen los descriptivos en relación con las puntuaciones correspondientes con cada uno de los ítems que conforman la misma (Tabla 6.36).

Tabla 6.36.

Descriptivos de las puntuaciones de la Dimensión 4 “Seguridad en uno mismo en las interacciones con personas de distinta cultura.”

N	Válidos	1609
	Perdidos	0
Media		3.7853
Mediana		3.7500
Moda		4.00
Desviación típica		.86332
Asimetría		-1.169
Error típ. de asimetría		.061
Curtosis		2.970
Error típ. de curtosis		.122
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.2500
	50	3.7500
	75	4.5000

Al igual que con la Dimensión Tercera, esta Cuarta Dimensión presenta una Media y una Mediana inferiores que las correspondientes con las dos primeras Dimensiones. Si bien, también debe señalarse que la puntuación más repetida es ligeramente superior a la de la Dimensión Tercera.

En términos de la temática de la Dimensión, “*Seguridad en uno mismo en las interacciones con personas de distinta cultura*”, esta también podría ser el foco de atención del trabajo con los estudiantes para afianzando su seguridad en sí mismos en sus interacciones con los demás – tanto en general como con el colectivo extranjero en particular –, evitar caer en el reforzamiento del etnocentrismo.

Como ya se ha señalado anteriormente, la quinta y última Dimensión está conformada por sólo un ítem: Ítem 3: *Me relaciono con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase*. Así, el nombre en el que se englobaría esta Dimensión sería “*Relación con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase*”. A continuación, se expondrán los descriptivos del ítem que forma esta Dimensión (Tabla 6.37).

Tabla 6.37.

Descriptivos de las puntuaciones de la Dimensión 5 “Relación con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase”.

N	Válidos	1609
	Perdidos	0
Media		3.4717
Mediana		4.0000
Moda		5.00
Desviación típica		1.49563
Asimetría		-.609
Error típ. de asimetría		.061
Curtosis		-.844
Error típ. de curtosis		.122
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

En esta última Dimensión, formada por el ítem 3, la Media y la Mediana son ligeramente superiores y la Moda es la puntuación máxima posible, 5.

En este caso, al estar centrada en la relación de los estudiantes fuera de las horas de clase, se piensa que, al trabajar las Dimensiones anteriores, esta Dimensión terminaría por aumentar también al desarrollar una mayor predisposición, apertura de mente y capacidad de disfrute de las diferencias entre personas con culturas distintas. Así, los estudiantes nativos estarían más predispuestos a interactuar con sus compañeros extranjeros más allá de las que tienen en el centro educativo.

Una vez expuestas cada una de las dimensiones diferenciadas en esta Escala de *Sensibilidad Intercultural*, a continuación, se presentarán las comparaciones en puntuaciones en función de las distintas variables en base a las cuales se ha centrado la investigación:

- Sexo.
- Lugar de nacimiento (nativo frente a extranjero).
- Titularidad del centro educativo.
- Haber tenido compañeros extranjeros.

6.10. Análisis Inferencial: Comparación De Resultados Entre Grupos En Dimensiones

El proceso a seguir para llevar a cabo dichas comparaciones será el mismo que el realizado ítem a ítem, con la diferencia que en esta ocasión los contrastes serán entre las dimensiones presentadas en el apartado anterior.

6.10.1. Contraste De Resultados Por Motivo De Sexo.

En este caso, a través del tratamiento estadístico de los datos - agrupándolos en función de si la respuesta ha sido dada por un varón o una mujer -, se busca valorar si existe una diferencia significativa entre las dimensiones diferenciadas en el Análisis Factorial en función del sexo del estudiante.

Tabla 6.38.

Contraste de resultados de las dimensiones en función de sexo

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	t	p
Dimension_1	VARÓN	768	3.9699	.72238	-8.707	.000
	MUJER	808	4.2732	.65677		
Dimension_2	VARÓN	778	4.1767	.65778	-8.752	.000
	MUJER	814	4.4486	.57728		
Dimension_3	VARÓN	778	3.4952	.73274	-5.083	.000
	MUJER	814	3.6819	.73256		
Dimension_4	VARÓN	778	3.7771	.79471	-1.798	.072
	MUJER	814	3.8492	.80487		
Dimension_5	VARÓN	778	3.4936	1.43968	-.104	.917
	MUJER	814	3.5012	1.49846		

Tal y como se puede observar en la Tabla 6.38., sí existen diferencias significativas en las Dimensiones 1, 2 y 3 en función de sexo.

El primero de los aspectos que se quiere resaltar es el hecho de que en todas las dimensiones las puntuaciones medias son superiores a la media de la puntuación que se puede alcanzar (2.5).

Así, de acuerdo con las medias de cada una de las dimensiones se puede afirmar que en las tres las estudiantes, como colectivo, obtienen una puntuación mayor que sus compañeros varones. En otras palabras, las estudiantes encuestadas, en general, presentan las dimensiones más desarrolladas relación con “*Sentimientos ante la interacción con personas de distinta cultura*”, “*Apertura de mente y tolerancia con personas de culturas diferentes*” y “*Atención durante la interacción*”.

6.10.2. Contraste De Resultados Por Motivo De Lugar De Nacimiento. Nativos Y Extranjeros.

Tabla 6.39.

Contraste de resultados de las dimensiones en función del lugar de nacimiento. Nativos y extranjeros

	NACIM_ESPAÑA	N	Media	Desviación típ.	t	p
Dimension_1	NO	96	4.1726	.71621	.704	.481
	SÍ	1485	4.1200	.70957		
Dimension_2	NO	106	4.0832	1.36277	-1.603	.112
	SÍ	1503	4.2972	.66574		
Dimension_3	NO	106	3.3226	1.24321	-2.094	.039
	SÍ	1503	3.5788	.75670		
Dimension_4	NO	106	3.5094	1.35661	-2.213	.029
	SÍ	1503	3.8048	.81456		
Dimension_5	NO	106	3.6226	1.75907	.923	.358
	SÍ	1503	3.4611	1.47538		

En lo que se refiere a la existencia de diferencias significativas en las Dimensiones en función del lugar de nacimiento (Nativo o extranjero), debe destacarse que hay diferencias significativas en las Dimensiones 3 y 4. En ambos casos el colectivo extranjero obtiene puntuaciones medias superiores que los estudiantes nativos. Igualmente, no puede obviarse que, como ya se señaló anteriormente, no existe equilibrio en cuanto al número de estudiantes que forman parte de uno y otro grupo. Así, de acuerdo con lo que se observa en la Tabla 6.39. habría que trabajar con el colectivo nativo especialmente las Dimensiones 3, “*Atención durante la interacción*”, y 4, “*Seguridad en uno mismo en las interacciones con personas de distinta cultura*”.

6.10.3. Contraste De Resultados En Función De La Titularidad Del Centro Educativo

Tabla 6.40.

Contraste de resultados de las dimensiones en función de la titularidad del centro educativo

	TITULARIDAD	N	Media	Desviación típ.	t	p
Dimension_1	Público	617	4.2176	.68777	4.297	.000
	Priv-Concertado	964	4.0627	.71749		
Dimension_2	Público	627	4.3668	.70921	2.901	.004
	Priv-Concertado	973	4.2688	.62581		
Dimension_3	Público	627	3.5900	.78534	.340	.734
	Priv-Concertado	973	3.5768	.73691		
Dimension_4	Público	627	3.8350	.85717	1.117	.264
	Priv-Concertado	973	3.7883	.79090		
Dimension_5	Público	627	3.7337	1.42351	5.368	.000
	Priv-Concertado	973	3.3350	1.49029		

Tal y como se puede observar en la Tabla 6.40., en todas las Dimensiones las medias son superiores las de los estudiantes escolarizados en centros educativos públicos que los de centros privado-concertados. Más específicamente aquellas que presentan diferencias significativas son las Dimensiones 1, 2 y 5.

Como ya se ha señalado en el apartado anterior (contraste de puntuaciones medias ítem a ítem), en nuestro país casi el 80% de los estudiantes extranjeros están escolarizados en centros educativos de titularidad pública. Esto se traduce en una mayor presencia de alumnado extranjero en estos centros que en los privado-concertados, lo cual puede explicar la diferencia en las puntuaciones de las dimensiones.

Al igual que se ha señalado en los anteriores sub-apartados anteriores, para mejorar las puntuaciones de las Dimensiones en las que se han observado diferencias significativas en las medias, se deberían trabajar en los centros públicos aquellos proyectos que más se centrarán en aspectos como “*Sentimientos ante la interacción con personas de distinta cultura*”, “*Apertura de mente y tolerancia con personas de culturas diferentes*” y “*Relación con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase*”. Tal y como se ha expuesto en los resultados de la última Dimensión, se opina que al trabajar las dos primeras se mejoraría la última. Esto se debe a que si los sentimientos hacia las personas de

distinta cultura – y la interacción con ellas -, y se tiene una mente abierta ante este colectivo, habrá más interés en mantener relación con ellos más allá de las horas de clase.

6.10.4. Contraste De Resultados En Función De Haber Tenido Compañeros Extranjeros

Tabla 6.41.

Contraste de resultados de las dimensiones en función de si han tenido o no compañeros extranjeros

	COMPAÑEROS_ EXTRANJEROS	N	Media	Desviación típ.	T	p
Dimension_1	NO	274	4.0308	.77864	-2.224	.027
	SÍ	1275	4.1440	.69542		
Dimension_2	NO	279	4.1912	.74166	-3.359	.001
	SÍ	1283	4.3500	.58467		
Dimension_3	NO	279	3.5082	.77397	-2.396	.017
	SÍ	1283	3.6228	.71261		
Dimension_4	NO	279	3.6962	.90426	-2.649	.008
	SÍ	1283	3.8502	.75739		
Dimension_5	NO	279	2.8781	1.56382	-7.517	.000
	SÍ	1283	3.6407	1.39906		

Tal y como se puede observar en la Tabla 6.41. todas las dimensiones presentan diferencias significativas en sus puntuaciones medias por razón de haber tenido compañeros extranjeros.

En todas las dimensiones el colectivo que alcanzaba puntuaciones medias mayores fueron aquellos estudiantes que habían tenido compañeros extranjeros, si bien hay que tener en cuenta que este grupo es significativamente superior que aquel que no ha tenido compañeros de distinta nacionalidad.

Especial mención merece las puntuaciones obtenidas en la Dimensión 5 “*Relación con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase*”. A este respecto cabe destacarse la relación entre la variable en base a la cual se expone el contraste de resultados en la Tabla 6.41. (tener compañeros extranjeros) y esta Dimensión ya que, obviamente, si se tiene – o se ha tenido – compañeros extranjeros, más posibilidades habrá de tener predisposición a relacionarse con ellos más allá de las horas de clase.

6.11. Resumen

Como conclusiones relacionadas con el estudio empírico sobre los niveles de *Sensibilidad Intercultural* de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León expuesto en el presente capítulo se quieren resaltar los siguientes aspectos.

El primero de ellos está relacionado con la muestra en sí misma, más concretamente con su tamaño. Se ha podido contar con la participación de más de 1600 estudiantes de E.S.O., escolarizados tanto en centros educativos de titularidad pública como privada-concertada, lo cual nos ha permitido tener una idea bastante aproximada de la realidad de los centros de esta Comunidad Autónoma.

Otro de los aspectos a destacar es el equilibrio existente en cuanto a la presencia de chicos y chicas; mientras que sí que existe una gran diferencia en la muestra en cuanto a la presencia de estudiantes extranjeros y nativos. Este último hecho ha sido tenido en cuenta a la hora de valorar las respuestas dadas por ambos grupos. A este respecto cabe destacar que se puede observar como en todos los ítems en los que existen diferencias significativas por razón de lugar de nacimiento – nativo o extranjero –, los estudiantes nativos encuestados obtienen una media superior a la de aquellos nacidos fuera de España.

Continuando con la atención centrada en los resultados, otra de las conclusiones a las que se ha llegado fue que, al igual que diversas investigaciones que se expusieron en el capítulo anterior – como por ejemplo las realizadas por Aguaded (2006), Vilà Baños (2006), Fernández Borrero y Vázquez Aguado (2014) y Micó-Cebrián y Cava, (2014) – en la investigación presentada en este capítulo, las estudiantes encuestadas presentan niveles superiores de *Sensibilidad Intercultural* que sus contemporáneos masculinos, tanto en el estudio hecho comparando ítem a ítem como entre Dimensiones. Y también a nivel inferencial se confirma esta tendencia. A este respecto cabe destacar que las chicas también presentaban niveles superiores en algunos de los ítems con relación invertida con los niveles de S.I., aspecto que reduciría dichos niveles. A pesar de este hecho, las estudiantes – en términos generales – seguían presentando mayores niveles que los estudiantes.

Otro aspecto que se quiere resaltar de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* utilizada en la investigación presentada en este capítulo, es el hecho de que, tras realizar el Análisis Factorial de la misma, se valoró que un 43.908% de la puntuación podía explicarse por los ítems de la Escala. Este hecho suponía una reducción en el porcentaje en comparación con la versión de Vilà Baños, en la que se explicaba algo más del 51%. Precisamente, de acuerdo con dicho Análisis Factorial, se pudieron diferenciar 5 Dimensiones o Factores en los que se podían agrupar los ítems. Dichas Dimensiones son las siguientes:

- Dimensión 1 “*Sentimientos sobre la interacción con personas de distinta cultura*”.
- Dimensión 2 “*Apertura de mente y tolerancia con personas de culturas diferentes*”.
- Dimensión 3 “*Atención durante la interacción*”.
- Dimensión 4 “*Seguridad en uno mismo en las interacciones con personas de distinta cultura*”.
- Dimensión 5 “*Relación con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase*”.

Asimismo, de acuerdo con el análisis y la comparación de medias de puntuaciones de dichas Dimensiones se pudo observar que en base a todas las variables observadas (sexo, nacionalidad, titularidad del centro y haber tenido compañeros extranjeros) existían diferencias significativas en al menos algunas de las Dimensiones. Cabe destacar que específicamente, en función de haber tenido compañeros extranjeros se observaron diferencias significativas en las medias de las cinco Dimensiones diferenciadas. A este respecto cabe destacar la investigación desarrollada por Eguskiza et al. (2021) en la que también se observaron diferencias significativas en algunas de sus Dimensiones extraídas del Análisis Factorial en relación con la variable sexo.

Capítulo 7. Discusión Y Conclusiones

La finalización de una Tesis Doctoral es un proceso significativamente complejo en sí mismo. En él, se debe, hacer una recopilación de los aspectos más importantes que se han abordado a lo largo de toda la Tesis, junto con las conclusiones más relevantes alcanzadas tanto desde el marco teórico como empírico.

Así, la investigación se ha implementado bajo diferentes capítulos que ha permitido alcanzar el sentido real del concepto principal de estudio: “*Sensibilidad Intercultural*”. Para ello, se desarrolló seis capítulos. Los cuatro primeros dan respuesta al bloque teórico, mediante los cuales se han establecido las bases teóricas que permiten, a posterior, trabajar en el ámbito práctico. Estos capítulos, como el lector ha podido comprobar son los siguientes:

- Capítulo 1. Alumnado extranjero y educación.
- Capítulo 2. *Educación Intercultural*.
- Capítulo 3. Aprendizaje Cooperativo y *Tutoría entre iguales*.
- Capítulo 4. *Sensibilidad Intercultural*.

Junto a los capítulos del bloque teórico se encuentran dos capítulos dedicados a la parte empírica. La primera de las investigaciones de campo llevada a cabo hace referencia dos proyectos europeos Erasmus +: Proyecto I, Proyecto INTO (Intercultural Tutoring Tools to Support Migrant Integration at School) y Proyecto II, Proyecto E-EVALINTO (Evaluation Environment for Fostering Intercultural Mentoring Tools and Practices at School).

Ambos proyectos parten de la misma base, con respecto al alumnado extranjero, potenciar la *Tutoría entre iguales* con el fin de ayudar a este colectivo a mejorar su integración en la sociedad de acogida, así como su rendimiento académico.

Por otra parte, en el segundo estudio, capítulo seis, se expone una investigación realizada en tres provincias de Castilla y León con la finalidad de conocer los niveles de *Sensibilidad Intercultural* del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, con vistas a posibles futuras intervenciones.

El proceso investigador se cierra con un último epígrafe en esta Tesis Doctoral, en el cual, se recapitulan, en primer lugar, la discusión tanto del marco teórico como de los estudios empíricos y; en segundo lugar, las conclusiones derivadas de la investigación, que avalan todo el proceso desarrollado. A su vez, se exponen futuras líneas de trabajo que surgen como prospectivas de futuro del proceso realizado. Por último, aportamos varias referencias en cuanto a la difusión y publicación de aspectos parciales de esta investigación (según normativa del Programa de Doctorado

“Formación en la sociedad del conocimiento” regulado por el Real Decreto 99/2011, modificado en el Real Decreto 534/2013, de 12 de julio).

7.1. Discusión En Relación Con El Marco Teórico

El tema central de la presente Tesis Doctoral, como ya hemos mencionado, versa sobre la *Sensibilidad Intercultural*, si bien, para poder abordar dicha temática es preciso ahondar en diferentes conceptos, como bases fundamentales estrechamente relacionadas, los cuales son trabajados en los cuatro primeros capítulos correspondientes con el marco teórico de la presente la Tesis.

El foco de atención principal de esta Tesis Doctoral es el alumno extranjero, en este sentido, es preciso delimitar el concepto que mejor se aproxima al contenido de este trabajo. Así, resalta la delimitación realizada desde la Consejería de Educación de Castilla y León (2004), entre otras muchas de diferentes autores y organismos, por ser esta la más clara y diferenciada, a la par que, por quedar definida por un estamento oficial, gubernamental y educativo. Para este organismo el estudiante extranjero es aquel que no ha nacido en España y cuyos progenitores no cuentan con la nacionalidad española. Esta definición resulta llamativa ya que toma como referencia no solo el lugar de nacimiento del estudiante, sino, también, el de sus familiares más cercanos, sus progenitores. A este respecto, cabe destacar como en diversas investigaciones y estudios – incluso a nivel europeo - utilizan otros conceptos (European Commission. et al., 2013; European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia., 2004; Mera Lemp et al., 2014; Programme for International Student Assessment. y Organisation for Economic Co-operation and Development., 2006; Serra Salamé y Palaudárias Martí, 2011) de gran relevancia para la temática de estudio. De dichas investigaciones se deducen dos conceptos. Primero, “inmigrantes de primera generación” y segundo, “inmigrantes de segunda generación”. Mientras que el primer concepto sí que resultaría sinónimo del concepto “estudiante extranjero”, en el caso de la segunda acepción varía ligeramente. De esta manera al usar el término de “estudiantes inmigrantes de segunda generación” se estaría haciendo referencia a aquellos que, habiendo nacido en el país de acogida, pertenecen a una familia cuyos padres sí han nacido en un país distinto (Programme for International Student Assessment. y Organisation for Economic Co-operation and Development., 2006). Esta es una diferenciación que se ha tenido en mente en todo momento, no solo durante el desarrollo del marco teórico, sino durante las investigaciones empíricas presentadas en los capítulos posteriores. Lo realmente relevante de esta concepción es que, con esta distinción ya se señala que no son las mismas necesidades las de un estudiante que nace fuera de nuestro país, a las de otro que nace en España, aunque sus padres procedan de otro país. Quien nació en España asumió desde el inicio la cultura

del contexto, a la par que, pertenecen al sistema educativo desde sus inicios, si bien, el estudiante extranjero debe adaptarse tanto a la cultura como al sistema educativo, lo que implica conflictos intrapersonales, incluso, interpersonales, mayores. Igualmente, en ningún momento puede obviarse la influencia que puede ejercer la “cultura de origen” en un “estudiante inmigrante de segunda generación” ya que, si bien ya ha nacido en la “sociedad de acogida” y no conoce otro sistema educativo que el de ésta, la cultura a la que pertenecen sus progenitores y su familia en general debe ser tenida en cuenta en las aulas como fuente de riqueza para todos.

Obviamente, nos encontramos en una sociedad, no solo heterogénea, sino en constante cambio y evolución. En relación con la heterogeneidad de la sociedad, en general, y, de la española, en particular, debe destacarse que en las últimas tres décadas la población migrante ha aumentado significativamente, lo cual, a su vez, ha supuesto una mayor presencia de estudiantes con *background* migrante (Subdirección General de Información y Publicaciones, 2020), superando los 820.000 estudiantes extranjeros en el curso académico 2019-2020 en las Enseñanzas de Régimen General. Esa mayor diversidad en las características del alumnado presente en las aulas españolas se traduce, a su vez, en una mayor diversidad en las necesidades que presentan los estudiantes, por lo que estas deben estar lo mejor preparadas posibles para responder a dicha variedad. De acuerdo con dicha diversidad y evolución en la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español, se ha producido, asimismo, una evolución en el establecimiento del trabajo con este colectivo desde la legislación educativa.

A este respecto cabe destacar como, la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (L.G.E.), establece que todos los residentes en España – incluidos los de origen extranjero - tienen “derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional del primer grado de forma gratuita” (p. 3). Siendo esta una medida especial a desarrollar con este alumnado que promueve la creación de aulas especiales para ayudar a este colectivo a adaptarse a la educación española. Esta ley, realmente tiene presente al denominado estudiante inmigrante de primera generación, por lo que, nuevamente, resalta la mayor necesidad del colectivo.

Las leyes educativas que se aprueban en años posteriores mantienen la atención a las necesidades de este grupo estudiantil. La siguiente ley a destacar es la *Ley Orgánica 2/2006, de Educación, de 3 de mayo* (L.O.E.), en la que se establecen las medidas de “Compensación de las desigualdades en educación”, donde se incluyen medidas a desarrollar con el alumnado extranjero. A través de esta ley se extienden los derechos de los españoles (escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio), al alumnado extranjero, con el único límite de lo dispuesto en la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en*

España y su integración social, modificada por la *Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre*. De la misma manera, se recalca la obligación de las administraciones educativas para impulsar programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana, de las otras lenguas cooficiales y los elementos básicos de la cultura, para facilitar la integración de los jóvenes extranjeros. Esta segunda medida es clave, no solo para los estudiantes extranjeros de primera generación, sino, también, para los de segunda, ya que una de las necesidades que se puede encontrar este colectivo es el idioma familiar, que “choca” con el empleado en el centro educativo, y, por tanto, en ocasiones, genera problemáticas en la producción del mismo (Cutmore et al., 2018; Villalba y Hernández, 2007).

Por último, en relación con legislación educativa a nivel nacional, debe destacarse la última ley educativa, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (L.O.M.L.O.E.), en la que se incluye, dentro del colectivo Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, al colectivo estudiantil extranjero por razón de distintas necesidades, ya sea por desconocimiento de la lengua, incorporación tardía al sistema educativo, por situación de vulnerabilidad socioeducativa, etc. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Caso, en el cual, se atiende bajo esta nomenclatura realmente al estudiante de primera generación, lo que no implica que no se pueda beneficiar los estudiantes extranjeros de segunda generación por alguna de las necesidades que desde el propio enfoque se destacan.

De la misma manera, desde el punto de vista de la legislación educativa a nivel autonómico, Castilla y León cuenta con dos *Planes Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León* – promulgados en 2003 y 2017 –, de los cuales se derivan planes más específicos como el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*. En ambos planes se proponen medidas de ayuda a este colectivo al objeto de “compensar determinadas carencias educativas”, debido a que este alumnado presenta una serie de necesidades especiales que requieren de una atención igualmente especial. A su vez, dichas necesidades son consideradas como temporales –no permanentes– y consecuencia de sus circunstancias socioculturales.

A pesar de las soluciones que se intentan aportar desde la legislación, que como se puede constatar hace referencia a programas, aulas y acciones específicas, los estudiantes extranjeros siguen presentando problemas, en este caso, es reseñable el problema del rendimiento académico de los estudiantes extranjeros, los cuales, aparecen reflejados en los informes PISA (Programme for International Student Assessment).

Los informes PISA parten siempre de la evaluación de tres competencias fundamentales: las ciencias, la lectura y las matemáticas. En las tres, el colectivo de estudiantes extranjeros obtiene

puntuaciones inferiores a sus compañeros nativos (Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, 2013; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016, 2019). Pero, de estas tres competencias es especialmente preocupante las puntuaciones obtenidas en la competencia lectora, la cual, resulta básica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A este respecto cabe destacar que, si los instrumentos de evaluación que se facilita al alumnado (ya sea los relacionados con los estudios PISA o con cualquier otro proceso de evaluación) están en un idioma que no dominan, es de esperar que obtengan peores resultados que si se les facilitara las mismas herramientas de evaluación traducidas a su lengua materna. No obstante, la integración en un nuevo sistema educativo conlleva el aprendizaje del idioma, aspecto por el cual se remarca una necesidad mayor de apoyo para este colectivo en el aprendizaje del idioma, más allá de lo ya integrado en la normativa vigente (Etxeberria Balerdi y Elosegui Aduriz, 2010).

A través de esta investigación queremos hacer hincapié en la importancia de la inclusión como perspectiva-base desde la que se debe desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo con este alumnado, sino con toda la población de estudiantes (Aguaded et al., 2007; García Fernández & Goenechea Permisán, 2009; Goenechea Permisán et al., 2011; Louzao Suárez et al., 2020). En el caso concreto del alumnado extranjero, se pone en valor cómo dicha inclusión se traduce en la necesidad de cambiar la visión desde la que se trabaja con ellos, pasando de una *Educación Multicultural* a la *Educación Intercultural*, un proceso de cambio en el que, si bien ya está iniciado, todavía queda mucho por hacer.

Sin embargo, a la hora de abordar la propia Interculturalidad, no podemos obviar, un término más sencillo, el cual ya se ha mencionado en este apartado, la cultura. Este concepto ha evolucionado a lo largo del tiempo, tal y como se ha podido constatar en el segundo capítulo. Pero, paradójicamente, una de las definiciones consideradas como más completas se remonta casi tres o cuatro décadas atrás, es la delimitación conceptual determinada por la UNESCO, en la que cultura se entiende como “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social” (1982, p. 1). Tampoco puede olvidarse la importancia de su componente social ya que uno de los principales vehículos para su aprendizaje es el lenguaje (Colectivo Amani, 1994). En otras palabras, la base del aprendizaje de la cultura es la socialización. Si bien, es llamativo como el avance de la misma no se refleja en una delimitación conceptual más actual que haga referencia a la diversidad existe en los contextos culturales actuales.

Quizá, un paso hacia delante del término cultura, se encuentre en el concepto de *Educación Intercultural*. La *Educación Intercultural* tiene como base de la acción docente que al alumno se le

prepare para la vida en esta nueva sociedad, programando actividades educativas en las que las nacionalidades de las personas esté subordinada a la promoción de la identidad cultural, porque la conservación de las respectivas tradiciones culturales no debe impedir el desarrollo de una nueva cultura, porque la educación intercultural no consiste solo en la conservación del folclorismo étnico, sino que su punto de partida es la misma vida cotidiana (Martínez Carmona y Martínez, 2021, p. 3).

En otras palabras, lo que se pretende partiendo de la *Educación Intercultural* es preparar a los más jóvenes para el desarrollo de una ciudadanía plena y respetuosa de las diferencias, pero no partiendo de la asimilación por parte de la sociedad de acogida hacia los estudiantes, sino del respeto de la cultura del estudiante extranjero, la conservación de sus tradiciones, costumbres y conocimientos. Es decir, tal y como defiende Alcalá del Olmo Fernández (2004), no solo debe reconocerse el derecho a la diferencia cultural, sino que además deben respetarse – e incluso fomentar – las interacciones e intercambios entre las culturas que conviven juntas.

De la misma manera, partiendo de lo expuesto en relación con la *Educación Intercultural*, como docentes y miembros de una comunidad educativa debemos intentar promover el desarrollo de una serie de factores que puede facilitar el desarrollo de la interculturalidad en los centros educativos. Por lo tanto, tal y como señalan Medina Rivilla et al. (2004), debe crearse un ambiente que favorezca la convivencia, el desarrollo de prácticas innovadoras, la colaboración partiendo de una comunicación abierta, el liderazgo participativo, etc.

Estos factores son esenciales para el avance en los centros educativos hacia la interculturalidad como base de su filosofía y práctica educativa que, a su vez, se vincula de forma efectiva con el sentido real de cultura en el siglo XXI.

En base al sentido de convivencia, colaboración, prácticas innovadoras y comunicación abierta, que favorece el trabajo desde las necesidades del estudiante extranjero, aparece una práctica educativa esencial: Aprendizaje Cooperativo. Esta metodología es un recurso que ayuda en el trabajo de la diversidad en el aula, lo cual, teniendo en cuenta la creciente importancia la *Educación Intercultural*, resulta especialmente significativo (Díaz Aguado y Andrés, 1997). El Aprendizaje Cooperativo es una metodología en la que los estudiantes se organizan en equipos en los que se comparte el trabajo y las responsabilidades, de manera que cada estudiante aprende con y de sus compañeros, ayudándoles y dejándose ayudar cuando lo necesite para así poder desarrollar el aprendizaje significativo (Azorín Abellán, 2018; Basantes Andrade et al., 2019; Camino Ortiz de Barrón et al., 2019; Díaz Tenza, 2018; Escalona Pardo et al., 2020). En otras palabras, el Aprendizaje Cooperativo, no será nunca conocido como el “trabajo en grupos” en la que las tareas

son divididas y asignadas individualmente a cada miembro del equipo y donde, por lo tanto, la responsabilidad compartida “brilla por su ausencia”.

Este sentido de apoyo mutuo es fundamental ya que es la clave del Aprendizaje Cooperativo, que no tiene en cuenta solo a una parte sino a ambas. Es más, el propio tutorado se centra más en el proceso de estudio ya que sabe que cuenta con la ayuda de un compañero-tutor que resolverá todas sus dudas (Pirini, 2017), aspecto que implica un beneficio para el rendimiento académico, que como se ha mostrado con anterioridad es una de las problemáticas del estudiante extranjero.

Desarrollar el Aprendizaje Cooperativo puede implementarse desde diferentes técnicas, si bien, la *Tutoría entre iguales* es una de las más extendidas ya que ayuda a los estudiantes tutorados a sentirse más cómodos y seguros en el aula, perdiendo el miedo a los fallos. Por otro lado, en relación con los estudiantes tutores cabe destacar como éstos toman conciencia del mayor nivel de comprensión que adquieren de aquellos aspectos sobre los que ayudan a sus compañeros. También les ayuda a adquirir un mayor desarrollo de sus capacidades para planificar las sesiones con sus iguales, dar respuesta a las dudas o dificultades que puedan surgir, lo cual, a su vez, impulsará su autoestima y sentido de responsabilidad, entre otros aspectos (Duran y Vidal, 2004; Ullah et al., 2018).

Dentro del Aprendizaje Cooperativo, la *Tutoría entre iguales* es una técnica que, a pesar de sus múltiples beneficios (Blanch y Gisbert, 2006; Camino Ortiz de Barrón et al., 2019; Coll et al., 2017; Duran y Vidal, 2004), aún no está extendida significativamente en las aulas españolas debido al mayor nivel de implicación y trabajo que requiere y por la supuesta “pérdida de control” que algunos docentes creen que sufren con ella (Díaz Aguado y Andrés, 1997; García et al., 2013). Sin embargo, nada más lejos de la realidad, a través de la *Tutoría entre iguales*, el profesor puede desarrollar un rol más dinámico y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dotándole, a la vez, a los estudiantes de una mayor capacidad para poder guiar su propio aprendizaje significativo con la ayuda de este y de sus compañeros (Moliner Miravet et al., 2012).

A este respecto, cabe destacar como Styer y Fitzgerald (2016) expusieron como, mediante la aplicación de esta técnica, los profesores pueden tener un horario más flexible al no ser los responsables de dirigir la actividad del aula, señalando todos y cada uno de los aspectos a trabajar, convertirse en guías. De esta forma intervendrán cuando los estudiantes tutores presenten dificultades para solucionar una duda o situación que se les presente.

La técnica de *Tutoría entre iguales*, aplicada en contextos de *Educación Intercultural*, ha resultado beneficiosa en distintos aspectos básicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así lo demuestran Hawkins, Musti Rao, Hughes, Berry, y McGuire en su obra *Applying a randomized interdependent group contingency component to classwide peer tutoring for multiplication fact fluency* (2009), en relación con la competencia matemática, y Oddo, Barnett, Hawkins, y Musti-Rao con su libro *Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups* (2010), centrada en la competencia lectora.

Esta técnica, es importante destacar que, facilita el desarrollo de aspectos tan vitales en contextos interculturales como la solidaridad, el compañerismo, la convivencia pacífica, la valoración positiva de las diferencias entre los estudiantes (Baudrit, 2000; Duran, 2006; López y Ortega, 2013).

Manteniendo la atención en la importancia de valores como la convivencia pacífica, la solidaridad o la valoración positiva en contextos interculturales resulta fundamental el desarrollo de una competencia como la *Sensibilidad Intercultural*, y, por lo tanto, pasa a ser una habilidad necesaria en una sociedad tan heterogénea como la actual, tanto a nivel nacional como internacional (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). Esta habilidad de naturaleza emocional, al unirse con los conocimientos relacionados con la interculturalidad y su competencia comportamental correspondiente, ayudan en el desarrollo de una competencia mayor fundamental para una correcta interacción con personas de grupos culturales distintos al propio. Dicha competencia recibe el nombre de *Competencia Comunicativa Intercultural* (Quintriqueo et al., 2017; S. Sanhueza Henríquez, Paukner Nogués, et al., 2012; Vilà Baños, 2005). Esta, a su vez, está relacionada con la *Competencia Intercultural* (Moscósio y Blanco, 2019; Sanhueza Henríquez et al., 2012).

En la vinculación de la *Competencia Intercultural* y la *Competencia Comunicativa Intercultural* se puede valorar la importancia de la *Sensibilidad Intercultural*, ya que está formada por todas aquellas habilidades que impulsarán el desarrollo de emociones positivas alrededor de las interacciones interculturales. Entre ellas se encontrarían competencias personales tan importantes como el autoconcepto, la empatía, la apertura de mente, etc. (Sanhueza Henríquez, 2010). Es decir, la *Sensibilidad Intercultural* será aquella competencia que nos ayudará a sentirnos más cómodos en entornos culturalmente diversos y a hacer que las otras personas que participan en dichos entornos se sientan cómodos y aceptados (Sanhueza Henríquez et al., 2012). Se está, por lo tanto, ante una habilidad de vital importancia para el correcto desarrollo de una ciudadanía activa basada en el respeto, la valoración e incluso el disfrute de las diferencias entre personas (Vilà Baños, 2005).

En la última década son numerosos los estudios realizados, especialmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para conocer los niveles de *Sensibilidad Intercultural* con el fin avanzar en contextos educativos interculturales (Fernández Borrero y Vázquez Aguado, 2014; Jeon,

2018; Mico-Cebrián y Cava, 2014; Morales Mendoza et al., 2017; Sanhueza Henríquez, Nogués, et al., 2012). Así, a través de estas investigaciones se evalúa a los docentes o, en términos más generales, los centros educativos, con la finalidad de constatar en qué aspectos se debe hacer mayor incidencia para facilitar y potenciar la interacción y la convivencia de los distintos grupos culturales existentes en la escuela. En otras palabras, estudios de estas características facilitan la detección de prejuicios o de ideas preconcebidas en las que se puedan basar la actitud y el comportamiento de los adolescentes hacia sus compañeros extranjeros.

Aunque existen investigaciones realizadas para la evaluación de los niveles de *Sensibilidad Intercultural* en contextos universitarios (Rodríguez-Izquierdo, 2018), por desgracia, todavía son pocos los estudios realizados en relación, en concreto, con estudiantes de Magisterio. Resulta primordial que los docentes estén preparados, tanto para impulsar la creación y mantenimiento de un ambiente seguro y agradable para todo el alumnado, como para, hacer las modificaciones necesarias en su propia metodología con el fin de mejorar el entorno (Gómez Barreto y Gil Madrona, 2017). Para ello se estará mejor preparado si se cuenta con una correcta *Competencia Comunicativa Intercultural* y la *Sensibilidad Intercultural* y sus ramificaciones didácticas, lo que implica una necesidad incipiente de profundizar en este colectivo y no solo en docentes en ejercicio y estudiantes en niveles escolares obligatorios (Gómez Barreto y Gil Madrona, 2017; Medina Rivilla et al., 2004; Peñalva Velez y López-Goñi, 2014; Rodríguez Izquierdo, 2005).

7.2. Discusión A Nivel Metodológico

El proceso metodológico seguido ha supuesto una constante toma de decisiones con el objetivo fundamental de poder llegar a evaluar el objeto de estudio, partiendo de las herramientas apropiadas, centradas en las variables correctas que nos den una información válida y fiable sobre el mismo (Torrecilla Sánchez, 2014). En el caso concreto de esta Tesis Doctoral nos encontramos en la situación de contar con dos objetos de estudio, trabajados de manera distinta.

Por una parte, tal y como se expone en el quinto capítulo, el objeto de estudio de ambos proyectos es el uso de la *Tutoría entre iguales* como técnica metodológica de ayuda a los estudiantes extranjeros y en riesgo de exclusión social.

Por otra parte, de acuerdo con el capítulo 6, el objeto de estudio son los niveles de *Sensibilidad Intercultural* en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

En ambos casos, “las particularidades que definen la investigación educativa, se delimitan en una mayor indeterminación en los resultados, al trabajar con y para personas en procesos

formativos” (Torrecilla Sánchez, 2014, p. 469). En otras palabras, la formación que reciben los estudiantes, así como su edad, o incluso el momento en el que se lleva a cabo la evaluación puede afectar a los resultados obtenidos.

En lo que se refiere a la metodología desarrollada para el Proyecto INTO (*Intercultural Tutoring Tools to Support Migrant Integration at School*) en España, en un primer momento, se combinaron estrategias de la perspectiva cuantitativa y cualitativa (Green et al., 2006). Aunque, finalmente, se llevó a cabo una investigación con un enfoque más cualitativo por motivos de amplitud de la muestra y de las herramientas de evaluación utilizadas. Así, la investigación quedó definida como: exploratoria, descriptiva, inductiva, cercana a los datos y de carácter no generalizable. Por otra parte, ateniendo a la naturaleza de la metodología cualitativa, la aplicación de este proyecto en España se centra más en la calidad de los datos recogidos, formando parte activa el investigador de las situaciones sobre las que está. En definitiva, participando del proceso investigador (Lukas Mújika y Etxeberria, 2009).

La elección de la metodología cualitativa ha venido marcada por diversos elementos esenciales a la misma. Entre ellos se destaca que permiten, no sólo explorar el fenómeno que se está estudiando, sino que, también, dan la oportunidad de encontrar los motivos por los que ocurren y explicarlos. Por lo tanto, en este proyecto, partiendo de la perspectiva cualitativa, se podía evaluar la utilidad de la *Tutoría entre iguales* como recurso de ayuda a los estudiantes extranjeros y, a la vez, buscar los motivos de los resultados obtenidos. Si bien, la limitación principal, se encuentra en la cantidad de información recopilada, la cual, no pudo ampliarse por el tipo de actividad desarrollada que conllevaba la voluntariedad de todos los participantes, a la par que, la necesidad de contar en el centro educativo con estudiantes extranjeros, aspectos que, en Castilla y León, en concretamente en Salamanca, no es un colectivo dominante.

En el Proyecto INTO, la interacción entre personas es un elemento vital para su desarrollo y, además, en su aplicación en España se trabajó con grupos reducidos, por consiguiente, el mejor método para entender la información recopilada del mismo era el cualitativo, ya que, como se ha mencionado permite explorar el fenómeno de la *Tutoría entre iguales* en los centros educativos en mayor profundidad (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por otra parte, la metodologías cualitativas en ciencias sociales permite dar un papel activo a las personas (tan esencial en la *Tutoría entre iguales*), ya que no se trata a la persona como un objeto pasivo (tal y como se hace en las investigaciones de corte más cuantitativo), sino que se les permite – e incluso se fomenta - la participación (Binda y Balbastre-Benavent, 2013; Boeije, 2009).

De acuerdo con esto, resulta obvio que, de acuerdo con esta perspectiva metodológica, los mejores instrumentos de evaluación son las entrevistas, la evaluación de experiencias personales, la interacción con grupos, observaciones no estructuradas, registro de historias de vida, entre otras, intentando evitar cualquier tipo de manipulación o de la realidad. Así, para la evaluación en el Proyecto INTO, se crearon, entre otros, entrevistas semi-estructuradas, *focus group*, Diarios de estudiantes y docentes, etc. Todos ellos con el principal objetivo de dar una visión lo más completa y profunda de la realidad vivida durante la aplicación de dicho proyecto, a la vez que, favorecer el proceso de recogida de información cualitativa de diferente naturaleza.

En cuanto al siguiente proyecto, el Proyecto E-EVALINTO (*Evaluation Environment for Fostering Intercultural Mentoring Tools and Practices at School*), supuso una continuación del Proyecto INTO, por lo que la perspectiva metodológica que se siguió fue muy similar en ambos casos. Es decir, en este proyecto la metodología se basó en un enfoque de naturaleza más cualitativa debido, al igual que en el Proyecto INTO, por el tipo de técnicas y herramientas utilizadas, por el tamaño de la muestra implicada y por no buscar la generalización de los resultados obtenidos. Este último hecho se debe, en parte, al alto nivel de personalización que se busca conseguir en los cursos de formación de cada centro y en el desarrollo de las sesiones de tutorización. Como consecuencia, se determinó el uso del estudio de casos como técnica, al admitir un proceso más selectivo de recopilación de datos relacionados con la personalidad de los implicados, de corte biográfico, valores, opiniones e intenciones, lo que permite reconocer aquellos aspectos que ayudan a comprender mejor la realidad (Walker, 1983).

Un aspecto a señalar como diferencia importante, y relacionado con el grado de personalización de los cursos de formación y las necesidades a las que responder en cada centro educativo e incluso para cada estudiante tutorado, es el hecho de que, desde el Proyecto, se facilitó a los centros que accedieron a participar una herramienta de evaluación a aplicar por ellos mismos para poder identificar el “Perfil intercultural del centro”. A través de dicho Perfil, y de todo el Proyecto en general, se pretendía capacitar a los centros tanto de habilidades como de herramientas para que ellos mismos puedan identificar la situación de su centro en términos de interculturalidad, así como desempeñar un rol más activo en la organización y desarrollo de la formación de estudiantes tutores en función de las necesidades detectadas por ellos mismos.

Por último, cabe destacar que para el estudio realizado sobre la *Sensibilidad Intercultural*, se consideró necesario utilizar un enfoque metodológico empírico analítico (Arnal Agustín et al., 1992), de perspectiva cuantitativa, en contraposición con el carácter cualitativo desde el que partían los trabajos realizados en los Proyectos INTO y E-EVALINTO. La elección de esta perspectiva metodológica se debe a varios motivos (Binda y Balbastre-Benavent, 2013). El primero de ellos fue

que, antes de aplicar el instrumento de evaluación, ya se había realizado una exhaustiva revisión documental sobre el objeto de estudio. El siguiente fue el propio instrumento de evaluación, una versión modificada de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* de Chen y Starosta (2000). Esta consiste en un cuestionario de 27 ítems con un apartado previo en el que se responden a diversas cuestiones que permiten identificar mejor las características básicas de la muestra, así como las variables en base a las cuales analizar los resultados obtenidos. Estamos, por lo tanto, ante un instrumento de evaluación de corte más objetivo y con un rango predeterminado de respuesta. Por último, se trabaja con datos que, debido a la manera en la que han sido recopilados y trabajados, son vistos como fidedignos y tangibles, ya que son el producto de procedimientos sistemáticos que además se pueden contrastar fácilmente.

Teniendo en cuenta la naturaleza de la herramienta de evaluación utilizada y de la metodología desarrollada uno de los principales aspectos a tener en cuenta, dentro de una investigación empírica, es la validez tanto interna como externa (Chacón Moscoso et al., 2000). En lo que se refiere a la validez interna, se valoró el hecho de que ninguna de las variables señaladas para estudiar podía ser controlada. Esto se debe a que la participación de los centros educativos fue totalmente voluntaria – la muestra no fue seleccionada –, y a que el resto de las variables, como el sexo de los estudiantes, su edad, la titularidad de los centros en los que estaban, su nacionalidad o el haber tenido compañeros extranjeros eran aspectos que estaban fuera de nuestro control.

En cuanto a la variable externa, también se encontraron dificultades. Se debe considerar la representatividad y tamaño de la muestra utilizada. Se ha contado con una muestra definitiva de 1609 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de tres provincias de Castilla y León de centros educativos públicos y privado-concertados. En el curso 2018-2019 - último año en el que se aplicó la Escala de *Sensibilidad Intercultural* como parte de este estudio empírico – se parte de una población 84.575 estudiantes de E.S.O. en la comunidad castellanoleonesa, entre centros públicos, privados y privado-concertados. En esta investigación empírica la muestra no se seleccionó aleatoriamente, sino que se creó a partir de la participación voluntaria de los centros. Además, el tamaño de la muestra, 1609 estudiantes, representa menos del 2% de la población diana, más concretamente 1.902%. En conclusión, dada la naturaleza del estudio, existe una preocupación por ambos niveles de validez.

7.3. Discusión De Los Estudios Empíricos

El análisis de resultados parte de una doble vertiente, por una parte, el desarrollo de dos proyectos europeos Erasmus + – INTO – desde 2013 a 2015 -y E-EVALINTO - desde 2016 a 2018 - y, por otra parte, un estudio empírico sobre la *Sensibilidad Intercultural* de los estudiantes de E.S.O.

En relación con los dos proyectos europeos, como ya se ha señalado, el objetivo de ambos era ayudar al alumnado extranjero a mejorar su rendimiento académico y su integración a través de la técnica de la *Tutoría entre iguales*. En el caso del Proyecto E-EVALINTO se incluye un componente de importancia como es el del trabajo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.).

En el Proyecto INTO, la principal finalidad era no solo ayudar al alumnado extranjero a través de la *Tutoría entre iguales*, sino, también, evaluar los conocimientos y opiniones de todos los implicados en relación con la presencia de este colectivo en las aulas y la utilización de dicha técnica metodológica. Para ello se evaluaron las respuestas de docentes y estudiantes antes y después de la formación recibida y del desarrollo de las sesiones de tutorización para poder valorar la evolución de sus respuestas como consecuencia de la participación en el Proyecto. A su vez, se evaluaron los resultados propios de dichas sesiones en cuanto al aprendizaje de los estudiantes tutorados con el fin de juzgar la utilidad de esta técnica. La utilización de esta técnica es clave, ya que como demostraron los resultados obtenidos, las percepciones sobre la presencia del alumnado extranjero en las aulas mejora tras la *Tutoría entre iguales*. Este aspecto es apoyado por otros autores, quienes, establecen que esta interacción mejora la convivencia en las aulas, aunque, demandan una formación previa a la incorporación de la técnica tanto para docentes como para estudiantes. (Baudrit, 2000; García et al., 2013; Martín et al., 2011). Igualmente, a través de esa formación valorada por profesores y estudiantes, ambos colectivos toman conciencia de la evolución que se produce en sus roles y cómo dicha evolución se ve reflejada en la adquisición de nuevas competencias, no solo durante la formación sino también a lo largo de las propias sesiones de tutorización (Blanch y Gisbert, 2006; Flores Coll y Durán Gisbert, 2016).

En el caso del Proyecto E-EVALINTO, se cuenta con el aliciente del uso de las T.I.C. como herramienta fundamental de trabajo y de evaluación del trabajo de las parejas, lo que añadió un elemento más en la formación para enseñarles el funcionamiento de la plataforma EvalCOMIX. A este respecto cabe destacar que el uso de herramientas basadas en las T.I.C. fue uno de los aspectos mejor valorados por todos los implicados por varios motivos. El primero de ellos fue la mejora de sus competencias tecnológicas en términos generales. El segundo de los motivos fue la

oportunidad que supuso para utilizar tanto distintos tipos de técnicas de evaluación (auto-evaluación, evaluación del docente o evaluación de iguales), como diversas herramientas. De la misma manera, a través de las propias macro-áreas propuestas sobre las que se podía trabajar se fomentaba el uso de las T.I.C. a utilizar con los estudiantes tutorados. Por último, a este respecto, los docentes también destacaron la importancia de la oportunidad que se les brindaba a través de esta plataforma para poder crear una dinámica de *networking* para poder impulsar el diálogo entre escuelas europeas muy diversas e intercambiar ideas y recursos.

En términos más generales, en relación con las sesiones de tutorización, en ambos proyectos los estudiantes tutorados señalaron haberse encontrados más cómodos en el aula gracias a la ayuda de los estudiantes-tutores, tanto en los casos en los que se basaba en parejas de la misma edad, como de distinta edad. Continuando con esta afirmación, señalaron sentirse más seguros en el entorno, lo que los llevaba a prestar más atención en clase. Este beneficio de ambos proyectos coincide igualmente con el beneficio de la *Tutoría entre iguales* que se demuestra en la investigación realizada por Pirini (2017).

Asimismo, a través de ambos proyectos se ha podido valorar la importancia de la *Educación Intercultural* y, especialmente, de la *Tutoría entre iguales* en contextos culturalmente diversos. De esta manera, los resultados obtenidos a este respecto continúan la línea de otras investigaciones como las realizadas por Carrasco (2006), Duran (2006), García y Goenechea (2011), Molina Diaz et al., (2019) y Seguí, (2006). En todos ellos se demuestra la utilidad que puede llegar a tener la *Tutoría entre iguales* en contextos interculturales. A través de esta técnica metodológica – tanto a través de ambos proyectos como de las investigaciones señaladas, entre otras – la utilidad que tiene para todos los implicados, tanto para docentes como para estudiantes.

Por último, cabe destacar la investigación expuesta en el capítulo sexto, en relación con los niveles de *Sensibilidad Intercultural* de los estudiantes de E.S.O. en Castilla y León, e intentar identificar las posibles diferencias en dichos niveles por razón de edad, nacionalidad, titularidad del centro, sexo, contacto con alumnado extranjero, etc. Como ya se ha señalado, esta investigación se llevó a cabo a través de la aplicación de la Escala de *Sensibilidad Intercultural* Chen y Starosta (2000), adaptada por Vilà Baños (2006), la cual, se adaptó para poder dar respuesta a los objetivos de esta investigación con la inclusión de cinco ítems nuevos.

En relación con el análisis de los datos recopilados mediante la Escala de *Sensibilidad Intercultural*, los resultados obtenidos muestran la existencia de diferencias significativas – ya sea a nivel de la puntuación global de la *Sensibilidad Intercultural*, de las Dimensiones extraídas o en la comparación ítem a ítem - en función de las variables estudiadas.

Así, al igual que en los resultados obtenidos en anteriores investigaciones (Jeon, 2018; Sanhuesa Henríquez y Cardona Moltó, 2009; Vázquez Aguado et al., 2012), se confirma que la puntuación global media de la *Sensibilidad Intercultural*, alcanza niveles altos en toda la muestra en general, a pesar de las diferencias de edad en las que se han realizado las investigaciones. De esta manera, la obtención de una puntuación alta en este aspecto debe considerarse como significativamente positivo para el ámbito escolar.

Un aspecto que se resalta en esta Tesis es como el sexo, es una variable que influye en la *Sensibilidad Intercultural* (global) de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, al igual que pasa con Aguaded (2006), Fernández Borrero y Vázquez Aguado (2014) Mico-Cebrián y Cava, (2014) y Vilà Baños (2006). Estos resultados plasman, tal y como destacan Sanhuesa Henríquez et al. (2012) y Vilà Baños (2006) la necesidad de desarrollar acciones diferenciadas que atiendan al género como objeto de estudio por una parte y, por otra parte que faciliten la interacción entre personas de distintas culturas.

De la misma manera, las otras dos variables que han destacado como influyentes en cuanto las puntuaciones medias de *Sensibilidad Intercultural* (global) son “haber tenido compañeros extranjeros” y la titularidad del centro educativo. Teniendo en cuenta que el 78.5% de este colectivo se encuentra escolarizado en centros de titularidad pública (Subdirección General de Información y Publicaciones, 2020), se reafirma la importancia del contacto con personas de distintas culturas (Mico-Cebrián et al., 2019; Vázquez Aguado et al., 2012) y de la mayor presencia de estas en centros públicos indica el mayor nivel de Sensibilidad Intercultural en estos centros.

Los resultados anteriores se miden en términos globales, si bien, la Escala está conformada por cinco dimensiones – “*Sentimientos ante la interacción con personas de distinta cultura*”, “*Apertura de mente y tolerancia con personas de culturas diferentes*”, “*Atención durante la interacción*”, “*Seguridad en uno mismo en las interacciones con personas de distinta cultura*” y “*Relación con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase*” -, en las que si centramos la atención a estas variables y las dimensiones señaladas nos encontramos como en el género, las estudiantes femeninas tienen una mayor puntuación en las dimensiones “*Sentimientos ante la interacción con personas de distinta cultura*”, “*Apertura de mente y tolerancia con personas de culturas diferentes*” y “*Atención durante la interacción*” frente a su compañeros varones. Estas diferencias en estudios relativos a la *Sensibilidad* mayor de las mujeres frente a los hombres (Aguaded, 2006; Fernández Borrero y Vázquez Aguado, 2014; Mico-Cebrián y Cava, 2014; Vilà Baños, 2006), es un aspecto que persiste, al parecer en nuestros estudiantes cuando se aborda la *Sensibilidad Intercultural*, aunque, es reseñable como en el estudio de Vilà Baños (2006), las diferencias fueron más notables ya que se marcaban en todas las dimensiones. En este sentido, podemos

pensar que al tratarse de una investigación 15 años después, las actuaciones llevadas a cabo en los centros pueden estar remitiendo las diferencias existentes.

En lo que respecta a la titularidad el centro, son muchas las investigaciones que a lo largo del tiempo han remarcado como la misma puede influir en las diferencias existentes (Choi y Calero, 2012; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019; Mancebon et al., 2012). Aspecto que se ha podido constatar en la presente investigación, en la cual, se muestran diferencias en las dimensiones “*Sentimientos ante la interacción con personas de distinta cultura*”, “*Apertura de mente y tolerancia con personas de culturas diferentes*” y “*Relación con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase*”. En todas ellas, la puntuación es mayor en los centros de titularidad pública que en los de titularidad privada-concertada. Una de las razones que puede llevar a estas diferencias reside en la existencia de mayor número de estudiantes extranjeros en las aulas de los centros públicos, tal y como se ha indicado en páginas anteriores. En relación con la capacidad de los centros educativos para poder desarrollar medidas que impulsan la *Sensibilidad Intercultural*, dentro de los aspectos que pueden ayudar a alcanzar este objetivo – al ser un elemento organizativo valorado positivamente en relación con la concentración de población inmigrante – se encuentra la autonomía de los centros educativos para gestionar los recursos a su alcance (Martínez-Usarralde et al., 2017). Sin embargo, en el sistema educativo español los centros educativos públicos cuentan con bajos niveles de autonomía (Marchesi Ullastres, 2006).

Por último, en cuanto a las diferencias en las dimensiones, la variable relacionada con “haber tenido compañeros extranjeros”, como era de esperar, marca diferencias significativas en las cinco dimensiones, obteniendo puntuaciones medias superiores el colectivo de estudiantes que han convivido con compañeros de origen extranjero. Este resultado es lógico, ya que una mayor interacción con otras culturas y su conocimiento conlleva una mayor aceptación de la interculturalidad (Martínez-Usarralde et al., 2017; Micó-Cebrián et al., 2019; Vázquez Aguado et al., 2012). No obstante, es reseñable, que se trata de una variable muy importante a la hora de poder valorar los niveles de *Sensibilidad Intercultural*, al demostrar que la convivencia con personas culturalmente distintas facilita que tengamos una mayor predisposición a interactuar con este colectivo, a encontrarnos más cómodos con ellos y a tener más posibilidades de relacionarnos con ellos fuera de las horas de clase (Vilà Baños, 2008). A esta idea, debe añadirse lo reseñado por Vilà Baños (2006), quien marcó más allá de la convivencia, señalando que contar con amistades interculturales es una fuente de enriquecimiento; y es que tanto la cantidad de amistades como la diversidad en las culturas de dichas amistades tiene una relación directa con las puntuaciones generales de *Sensibilidad Intercultural*.

De acuerdo con lo expuesto en este apartado en relación con los aspectos más importantes de la presente Tesis Doctoral, a continuación, se cierra con la conclusión, la cual, se vincula con los objetivos marcados al inicio del presente trabajo.

7.4. A Modo De Conclusión

Partiendo de lo expuesto hasta ahora en este capítulo, puede afirmarse que se habría alcanzado el primer objetivo de la presente Tesis Doctoral: “*Alcanzar una mayor y más profunda comprensión de la situación del colectivo estudiantil con background inmigrante*”. A lo largo de toda la Tesis se han expuesto distintos aspectos que permiten comprobar el avance hacia la consecución del mismo.

En primer lugar, se ha podido constatar el aumento significativo de estudiantes extranjeros en España, lo que ha supuesto, el trabajo desde la atención a sus necesidades por contraste con su cultura de origen, que repercute, en la mayoría de los casos, en menor rendimiento académico. Esta situación, conlleva, para los docentes saber adaptarnos mejor a la variedad de necesidades que están apareciendo en las aulas de la Enseñanza Obligatoria, principalmente, aunque también es Postobligatoria y, por supuesto, en los niveles previos a la obligatoriedad como es la Educación Infantil.

Por otra parte, el trabajo desde la *Educación Intercultural* se constata como un elemento clave que favorece beneficios formativos para el estudiante extranjero y nativo, a la par que, promueve una mayor inclusión en el contexto. Estos factores positivos aumentan cuando se trabaja utilizando metodologías como la *Tutoría entre iguales*.

Cumplir el primer objetivo marcado - “*Alcanzar una mayor y más profunda comprensión de la situación del colectivo estudiantil con background inmigrante*” -, ha sido posible con el desarrollo de los proyectos INTO y E-EVALINTO en los que la población diana a la que estaban dirigidos eran los estudiantes extranjeros, así como cualquier otro colectivo en riesgo de exclusión y de abandono escolar temprano.

Otro aspecto clave, es el Aprendizaje Cooperativo, vinculado con la *Tutoría entre iguales*, y su implementación en contextos de *Educación Intercultural*, tanto a través de lo expuesto en el marco teórico como de las investigaciones realizadas. A través de ello se ha podido alcanzar el segundo objetivo de esta Tesis: *Conseguir un mayor entendimiento sobre la metodología del Aprendizaje Cooperativo y la Tutoría entre iguales*. En este sentido, se concluye como tanto el *Aprendizaje Cooperativo* como la *Tutoría entre iguales* son altamente beneficiosas para todos los implicados, aunque requieren de una mayor preparación y formación previa a su implementación para su correcto desarrollo.

Por otra parte, se ha constatado la necesidad de apoyarse en estas metodologías y técnicas para que los estudiantes desempeñen papeles significativamente más activos en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje como camino a seguir, con la finalidad de colaborar en la mejora de la integración y el rendimiento académico del alumnado extranjero. De esta manera, además en un contexto intercultural, estos estudiantes serán ayudados y apoyados por su compañero tutor, lo que a su vez terminará repercutiendo positivamente en su rendimiento académico, en su inclusión en la sociedad de acogida y, como consecuencia una mejora en aspectos tan personales como el autoconcepto o la autoestima.

En lo que se refiere al objetivo “*Profundizar en el conocimiento de la Educación Intercultural y de la Sensibilidad Intercultural como elementos de importancia para el desarrollo de una ciudadanía activa y empática*”, ha quedado patente la necesidad de buscar nuevas perspectivas. Estas deben ayudarnos a que, en base a nuestro trabajo como docentes se cree un ambiente de respeto, aceptación e inclusión de todo lo que sea diferente a los demás independientemente de la naturaleza de dicha diferencia. Esa perspectiva, tal y como ha podido observarse, debe ser la *Educación Intercultural* que, por una parte, ayudará al alumnado extranjero a sentirse aceptado por los compañeros de la sociedad de acogida y, por otra parte, ayudará a todo el cuerpo estudiantil en general a estar mejor preparado y más predispuesto ante las interacciones interculturales tan propias de una sociedad tan heterogénea como en la que nos encontramos a día de hoy.

Como resultado, existe igualmente una mayor concienciación de la importancia de que, desde las generaciones más jóvenes, se vaya fomentando el desarrollo de habilidades tan importantes hoy en día como la *Competencia Intercultural*, la *Competencia Comunicativa Intercultural* y, más específicamente, la *Sensibilidad Intercultural*. Así, se ha podido demostrar, a través del marco teórico y de la investigación empírica, la importancia que tienen los niveles de la *Sensibilidad Intercultural* para asegurar una convivencia pacífica y en la que todos los grupos culturales se sientan valorados y ninguno se sienta, ni se comporte, como si fuera superior al resto.

Finalmente, a través de los aspectos ya expuestos, se han alcanzado los dos últimos objetivos: “*Conocer los beneficios de la Tutoría entre iguales para la mejora de la Educación Intercultural*.” y “*Analizar la Sensibilidad Intercultural del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*.”. El primero de ellos, se ha conseguido tanto a través del marco teórico, como mediante la exposición del proceso seguido en los proyectos INTO y E-EVALINTO respectivamente, haciendo especial hincapié en su metodología, las fases seguidas, los instrumentos de evaluación creados y utilizados y, para concluir, los resultados obtenidos. El segundo, de estos dos objetivos, se ha alcanzado a través del desarrollo del capítulo sexto en el que se ha expuesto la investigación empírica realizada con el objetivo de evaluar los niveles de *Sensibilidad Intercultural* del alumnado de E.S.O., si bien no se ha

encuestado a la población diana total. En el primero se concluye la utilidad positiva del trabajo desde el Aprendizaje Cooperativo, destacando la *Tutoría entre iguales* como clave de éxito en situaciones de desventaja social, a la par que, mediante E-EVALINTO, se destaca las potencialidades de las tecnologías para el desarrollo de estas metodologías, en las que se constata como favorecen el contacto entre los propios participantes, destacando procesos de evaluación más significativos.

Por consiguiente, se considera que se han alcanzado todos los objetivos establecidos para la presente Tesis Doctoral.

Igualmente, y antes de exponer las que serían posibles líneas de investigación futuras, deben destacarse las dificultades y limitaciones que han aparecido a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la presente Tesis Doctoral.

La primera dificultad a señalar es no haber contado con una muestra verdaderamente representativa de la población estudiantil de E.S.O. en Castilla y León. Esa representatividad hubiera supuesto una recogida de información de un mayor número de centros educativos, atendiendo, también, a la mayor variedad de los mismos en cuanto su titularidad y, las localidades/provincias en las que se integran. Esto hubiera supuesto, obviamente, un número mayor de estudiantes encuestados, una (previsible) mayor diversidad en cuanto al país de procedencia de dicha muestra, etc. Aspectos que, seguramente se traduciría en un mayor equilibrio dentro de la muestra en cuanto a variables como lugar de nacimiento, titularidad del centro, etc.

En cuanto al desarrollo del Proyecto INTO, la mayor limitación a destacar fue la dificultad para ampliar la muestra con la que se trabajó, así como la problemática de los participantes para complementar los instrumentos de evaluación correctamente, lo que disminuyó la información que se abordó. Aunque se intentó, con varios seguimientos dar respuesta a esta limitación, finalmente, no se pudo obtener más información que la presentada en esta Tesis.

Otra dificultad que es preciso remarcar es el idioma de distribución del cuestionario, ya que, algunos de los estudiantes encuestados tuvieron dificultades para comprender – y por consiguiente contestar – algunos de los ítems de la Escala. Lo que implica, que para estos casos no es preciso distribuir el cuestionario de forma online, sino presencial, para poder abordar el investigador in situ las problemáticas que se planteen de este tipo.

Para finalizar, es preciso materializar la presente reflexión investigadora con futuras líneas de investigación que favorezca el avance en *Sensibilidad Intercultural*, las cuales, se expondrán en el siguiente apartado.

7.5. Líneas De Investigación Futuras

A lo largo de la presente Tesis Doctoral se han descubierto una serie de interrogantes que no han sido abordados y, que, por consiguiente, forman la futura prospectiva de investigación. Las líneas de investigación futuras que se presentan a continuación, en algunos casos se encuentra ya iniciadas por el equipo de trabajo de esta investigación o por otros de otras universidades, si bien, otras no han sido todavía exploradas.

La realidad estudiada nos ha llevado a una comprensión más profunda de la misma y, a la vez, a una mayor reflexión sobre una serie de aspectos fundamentales en el sistema educativo español que pueden llegar a ser motor de innumerables mejoras. Más concretamente, se considera la necesidad desarrollar investigaciones centradas en los siguientes aspectos:

- Dados los resultados expuestos en los últimos informes PISA, resulta fundamental valorar otras metodologías y técnicas que puedan ser beneficiosas para el alumnado extranjero. En la presente Tesis ya se ha ahondado en los numerosos beneficios de la *Tutoría entre iguales*, pero ¿existen otras técnicas metodológicas – ya sea dentro del Aprendizaje Cooperativo o no – que debieran fomentarse más? En caso afirmativo, ¿cuáles son y que beneficios aportan a docentes y estudiantes?
- Los resultados obtenidos en relación con los niveles de *Sensibilidad Intercultural* en función del sexo de los estudiantes, demuestra la necesidad de crear una investigación a gran escala en el que el principal objeto de estudio se la valoración de la posible relación entre el género y los niveles de *Sensibilidad Intercultural* en general y en cuanto a las Dimensiones extraídas.
- Los resultados obtenidos en base en cuanto a la titularidad de centro, establecen la necesidad de ahondar más en relación con las variables relativas a programas formativos, actuaciones y acciones concretas que se llevan en los centros públicos y privado-concertados, con la finalidad de compararlos y valorar qué influyen en los mismos, más allá del mayor número de estudiantes extranjeros, para los resultados más satisfactorios hacia la *Sensibilidad Intercultural* en los centros públicos.
- Si bien en la investigación empírica sobre la *Sensibilidad Intercultural* expuesta en el capítulo sexto se ha contado con una muestra grande, cabe preguntarse si los resultados obtenidos cambiarían si la muestra fuera mayor y existiera un mayor equilibrio en las variables investigadas como titularidad de centro, nacionalidad del estudiante o haber tenido compañeros extranjeros, a la par que, ampliarla a otras

comunidades autónomas que permitan delimitar las diferencias en cuenta a las características propias del contexto.

- Existen numerosas investigaciones para evaluar los niveles de *Sensibilidad Intercultural* en estudiantes de E.S.O. o Primaria. Sin embargo, apenas se han encontrado estas con el mismo objetivo, pero dirigidas a futuros profesores. Igual que no se puede esperar que un docente transmita valores que no tiene, ¿cómo se puede pretender que un profesor sea capaz de fomentar la *Sensibilidad Intercultural* en su aula, si carece de ella y no ha sido preparado para ello? Estas cuestiones nos llevan a plantearnos la necesidad de investigaciones empíricas centradas en este colectivo, no solo con futuros docentes de Grados de Infantil y Primaria, sino, también, con estudiantes de Máster Universitario de formación del profesorado.
- Es importante generar herramientas y acciones formativas en las que no se segregue al estudiante extranjero, sino que, trabaje con los estudiantes nativos para favorecer sus rendimiento académico e inclusión. A partir de estas herramientas, generar estudios que permitan valorar la significatividad de las mismas en la *Sensibilidad Intercultural*.

7.6. Publicaciones Vinculadas A La Tesis Doctoral

Durante toda la etapa en la que se ha desarrollado la Tesis Doctoral, se han ido difundiendo los resultados parciales de la misma a través de diversas publicaciones, como artículos en revistas científicas o congresos y simposios de carácter tanto nacional como internacional.

Veamos, por tanto, a continuación, las principales publicaciones realizadas que tienen un estrecho vínculo con la Tesis Doctoral y que han servido para su difusión tanto nacional como internacional:

7.6.1. Artículos En Revistas Científicas

No Gutiérrez, M. P., Rodríguez Conde, M. J., Torrecilla Sánchez, E. M., y Zangrando, V. (2020).

Tutoría entre iguales en contextos de educación intercultural. Propuesta de intervención en el marco de los Proyectos INTO y E-EVALINTO Peer tutoring in intercultural education environments. Projects INTO & E-EVALINTO. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 13-13. <https://doi.org/10.14201/eks.23049>

No-Gutiérrez, P., Rodríguez-Conde, M.-J., y Torrecilla-Sánchez, E.-M. (2018). Evaluating Intercultural Sensibility in Compulsory Secondary Education: The Case of Salamanca (Spain). *Journal of Information Technology Research (JITR)*, 11(4), 1-15. <https://doi.org/10.4018/JITR.2018100101>

7.6.2. Contribuciones A Congresos Internacionales Y Nacionales

No Gutiérrez, P., Torrecilla Sánchez, E. M., y Rodríguez Conde, M. J. (2017). Sensibilidad intercultural de los estudiantes de educación secundaria obligatoria. El caso de la provincia de Salamanca. *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: interdisciplinariedad y transferencia (AIDIPE, 2017)*, 949-956. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7715870>

No Gutiérrez, P., Rodríguez-Conde, M. J., Zangrando, V., & Seoane-Pardo, A. M. (2015). Evaluación de Programa de mentorización entre iguales en contexto intercultural. *La sociedad del aprendizaje. Actas del III Congreso Internacional Sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. CINAIC 2015*, 6.

- No-Gutiérrez, P., Rodríguez-Conde, M., Zangrando, V., & Seoane-Pardo, A. (2015). Peer Tutoring With Migrant Students: Intercultural Mentoring Programme. *ECER 2015 "Education and Transition. Contributions from Educational Research"* 4.
- No-Gutiérrez, P., Rodríguez-Conde, M. J., Zangrando, V., & Seoane-Pardo, A. M. (2015). Assessment of the Intercultural Mentoring Programme. *Proceedings of the 3rd International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 349-354. <https://doi.org/10.1145/2808580.2808632>
- No Gutiérrez, P., y Rodríguez Conde, M. J. (2015). Mentorización entre iguales en la escuela con estudiantes inmigrantes: Programa de mentorización intercultural. *Investigar con y para la sociedad*, AIDIPE, 2015, 421-433. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5187826>
- No-Gutiérrez, P., Rodríguez-Conde, M. J., Zangrando, V., Seoane-Pardo, A. M., & Luatti, L. (2014). Peer Tutoring at School with Migrant Students: Intercultural Mentoring Programme. *Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 483-487. <https://doi.org/10.1145/2669711.2669943>

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Idea Books.
- Abe, H., y Wiseman, R. L. (1983). A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 7(1), 53-67. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(83\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(83)90005-6)
- About, F. E., y Levy, S. R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. En *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 269-293). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Adler, R. B., y Towne, N. (1987). *Looking in/looking out*. Holt, Rinehart and Winston.
- Aguaded Ramírez, E. M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del s. XXI*, 1-8.
- Aguaded Ramírez, E. M., et al. (2010). ¿Qué características tiene la Educación Intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 23, 179-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312697>
- Aguaded Ramírez, E. M., et. al. (2007). *Formación en Competencias de Ciudadanía Europea* (E. Aguaded, Ed.). Método Ediciones.
- Aguaded Ramírez, E. M. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. <http://hdl.handle.net/10481/582>
- Aguado Odina, M. T., y Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Aguado Odina, M. T., y Mata Benito, P. (2017). *Educación intercultural*. UNED.
- Aguado Odina, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp. 15-29). Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Aguado Odina, T., et. al. (2005). *Educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. Catarata.
- Agudo Brigidano, D. (2002). *Juegos de todas las culturas: Juegos, danzas, música-- desde una perspectiva intercultural*. INDE.
- Alcalá del Olmo Fernández, M. J. (2004). *Educación intercultural: Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Alegre de la Rosa, O. M., y Villar Angulo, L. M. (2015). Inclusión e Interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 12-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446532>
- Alemaný Arrebola, I., Calzado Puertas, J. M., y Rojas Ruiz, G. (1997). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales: Evaluación y propuestas de intervención educativa*. Granada : Universidad de Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos, 1998. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83512>
- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1). <https://doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- Álvarez, M. S. (2015). La tutoría entre iguales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: Fortalezas y requisitos necesarios para su implantación. *Revista de Educación y Derecho.*, 0(11). <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i11.11996>
- Ammermüller, A. (2005). Poor background or low returns? Why immigrant students in Germany perform so poorly in PISA. *Why immigrant students in Germany perform so poorly in PISA*, 05-018. <https://doi.org/10.2139/ssrn.686722>
- Aneas, A. (2006). *Competencias interculturales transversales*. Tesis (Doctorado)–Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.
- Aneas Álvarez, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/5, 10. <https://doi.org/10.35362/rie36133004>
- Aneas Alvarez, A, y Vilà Baños, R. (2015). Confianza interpersonal y competencia intercultural en los equipos de trabajo virtuales. *Revista Organicom*, 11(21). <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2014.139239>

- Arasaratnam, L. (2008). Acculturation processes of Sri Lankan Tamil immigrants in Sydney: An ethnographic analysis using the Bidirectional Model (BDM). *Australian Journal of Communication*, 35(1), 57.
- Armstrong, S. B., et al. (1979). The Cost Effectiveness of Peer and Cross-Age Tutoring. *The Annual International Convention, The Council for Exceptional Children*. The Annual International Convention, The Council for Exceptional Children.
- Arnáiz, P., e Illán, N. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En *Didáctica Y Organización de La Educación Especial* (Málaga). Aljibe.
- Arrieta Soto, M. R., y Rosa, M. (2018). *La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: Propuesta de intervención educativa*. <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/17063>
- Arroyo González, M. J. (2017). La educación intercultural: Un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Arroyo González, M. J., et al. (2012). Las aulas ALISO de Castilla y León: Diez propuestas de mejora hacia una educación inclusiva. *Tabanque: Revista pedagógica*, 25, 167-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4196719>
- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 18 de julio de 2020, de <https://dle.rae.es/>
- Atxurra, C., et. al (2015). Diseño y validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS). *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 339-357. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11917>
- Austin Millan, T. (2004). Comunicación intercultural. *Antologías sobre la Cultura Popular Indígena. México, Conaculta*.
- Ayala-Asencio, C. E. (2020). Competencias interculturales: Impacto del taller Comunicándonos en la sensibilidad intercultural de personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 17. <https://orcid.org/0000-0003-4764-4359>
- Azjen, I., y Fishben, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice Hall.

- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- Ballesteros-Moscocio, M. A., y Fontecha Blanco, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.002>
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. ERIC. <http://eric.ed.gov/?id=ED372129>
- Banks, J. A., y Banks, C. A. M. (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Allyn and Bacon.
- Banks, J. A., y Banks, C. A. M. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass.
- Barrientos Hernán, E. J., y López-Pastor, V. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: Últimas tendencias. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 582-587. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.784>
- Bartolomé Pina, M., et al. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Cedecs. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4817>
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Paidós. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Baudrit_Unidad_3.pdf
- Bazgan, M., y Popa, D. (2014). The Intercultural Competence: Past, Present and promise. *Journal Plus Education*, 0(0), 44-60.
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. En *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Intercultural Press.
- Bennett, M. (1998a). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. ERIC. <http://eric.ed.gov/?id=ED452575>
- Bennett, M. (1998b). Intercultural Communication: A Current Perspective. En *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings*. Intercultural Press.
- Bentler, P. M., y Chou, C.-P. (1987). Practical Issues in Structural Modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001004>

- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., y Bujaki, M. (1989). Acculturation Attitudes in Plural Societies. *Applied Psychology*, 38(2), 185-206. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- Besalú Costa, X. (1994). Educación intercultural en Europa. *Documentación social*, 97, 115-128.
- Besalú, X. (1998). *La educación intercultural en Europa: Un enfoque intercultural curricular*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación* (Vol. 9). Síntesis.
- Biggs, J. B., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-hill education (UK).
- Binda, N. U., y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2), 179-187.
- Boeije, H. (2009). *Analysis in qualitative research*. Sage publications.
- Borden, G. A. (1991). *Cultural orientation: An approach to understanding intercultural communication*. Prentice Hall.
- Bowman-Perrott, L., et al. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Bowman-Perrott, L. J., Greenwood, C. R., y Tapia, Y. (2007). The Efficacy of CWPT Used in Secondary Alternative School Classrooms with Small Teacher/Pupil Ratios and Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 30(3), 65-87. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0014>
- Bradford, L., et al. (1998). *An Evaluation and Meta-Analysis of Intercultural Communication Competence Research*. <http://eric.ed.gov/?id=ED417453>
- Bradford, L., et al. (2000). *An Evaluation and Meta-Analysis of Intercultural Communication Competence Research*. Department of Communication. University of Wisconsin-Milwaukee. <https://eric.ed.gov/?id=ED417453>
- Byram, M., et al. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Multilingual Matters.
- Calero, J., y Escardíbul, J.-O. (2007). Evaluación de servicios educativos: El rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española / Review of Public Economics*, 4, 33-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2539898>

- Calero, J., y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de economía española*, 119, 86-99.
- Calvo Buezas, T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo: Orientaciones de Educación Intercultural*. Editorial Popular.
- Camino Ortiz de Barrón, et al. (2019). La tutoría entre iguales: Una experiencia de aprendizaje cooperativo entre el alumnado. *Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio metodológico. Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación. CINAIC 2019 (9-11 de Octubre de 2019, Madrid, España)*. Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC, 2019), Madrid, España. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0152>
- Carbonell i Paris, F. (2002). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de pedagogía*, 290. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=210341>
- Carless, D. R. (2003). *Learning-oriented assessment*. Evaluation and Assessment Conference, University of South Australia, Adelaide. <https://repository.eduhk.hk/en/publications/learning-oriented-assessment-3>
- Carrasco, E. (2006). Proyecto jóvenes guías. La ayuda entre iguales para incorporar a nuevos alumnos. *Aula de Innovación Educativa*, 15(153-154), 17-19. <http://hdl.handle.net/11162/85867>
- Casmir, F. L. (1993). Third-Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication. *Annals of the International Communication Association*, 16(1), 407-428. <https://doi.org/10.1080/23808985.1993.11678861>
- Catarci, M., y Fiorucci, M. (2015). *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*. Routledge.
- Cavanagh, M. (2011). Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 23-33. <https://doi.org/10.1177/1469787410387724>
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Ministerio y Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Cepeda Ortega, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: El patrimonio y la educación. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 31, 244-262. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>

- Chen, G.-M. (1997, enero). *A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity*. Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, HI, <http://eric.ed.gov/?id=ED408634>
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Allyn and Bacon Boston, MA.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chung, L. C., y Ting-Toomey, S. (1999). Ethnic identity and relational expectations among Asian Americans. *Communication Research Reports*, 16(2), 157-166. <https://doi.org/10.1080/08824099909388713>
- Cohen, P. A., et al. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248. <https://doi.org/10.3102/00028312019002237>
- Colectivo Amani. (1994). *Educación intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Editorial Popular.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207011>
- D'Ancona, M. Á. C. (2012). *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*. Síntesis.
- de la Cerda Toledo, Maribel. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales: Reflexiones y prácticas*. Graó.
- De Miguel Díaz, F. M. (1992). Minorías y educación intercultural. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, 1, 133-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5007643>
- De Prada, M. Á., Actis, W., y Pereda, C. (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Universidad de Granada.
- De Prada, M. Á., Actis, W., y Pereda, C. (1997). *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Ministerio de Educación (CIDE).

- de Santos Velasco, F. J. (2005). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universitat de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3457>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.
- DECRETO 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León., (2007).
- Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco de gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León, (2014).
- Dejo Oricain, N. (2015). Adquisición de competencias en el marco del Aprendizaje Cooperativo: Valoración de los estudiantes. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027848>
- del Hierro Santacruz, G. (2009). Competencia comunicativa intercultural crítica. *Tendencias & Retos*, 0(14), 167-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929203>
- Delors, J., et al. (1992). *La educación encierra un tesoro: Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Díaz Aguado, M. J., y Andrés, M. T. (1997). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE.
- Díaz Tenza, P. J. (2018). *Aprendizaje Cooperativo: Guía de aplicación en el aula*. Independently published.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo* (Edición: edición). Pirámide.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. (2013). *PISA 2012 Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español VOLUMEN I: Resultados y contexto*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dodd, C. H. (1991). *Dynamics of intercultural communication*. WC Brown.

- Durán Gisbert D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de innovación educativa*, 15(153), 7-11. <http://hdl.handle.net/11162/85865>
- Duran, Gisbert D., y Blanch, S. (2011). *Leemos en pareja: Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Horsori.
- Duran Gisbert, D., y Blanch Gelabert, S. (2006). Read on: Un programa escocés para la mejora de la lectura. *Aula de innovación educativa*, 153-154, 12-16. <http://hdl.handle.net/11162/85866>
- Duran Gisbert, D., y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.002>
- Duran Gisbert D., y Utset, M. (2014). Red Leemos en pareja: Un modelo de formación basado en el aprendizaje entre iguales (parejas de profesores y redes de centros) para la sostenibilidad de la innovación educativa. *Cultura y Educación*, 26(2), 377-384. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935109>
- Duran Gisbert, D., y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica: un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.
- Edmunds, H. (1999). *The Focus Group Research Handbook*. McGraw-Hill Education.
- E-EVALINTO Consortium. (2018). *Evaluation environment for fostering intercultural mentoring tools and practices at school. E-EVALINTO IO 02—IO 03 Implementation and Evaluation Report about the piloting phases 1 and 2* (p. 30). Grupo GRIAL.
- Eguskiza, N., et al. (2021). Sensibilidad intercultural de los jóvenes bilingües vascos: Algunos aspectos a trabajar en el sistema educativo vasco. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 137-152. <https://doi.org/10.18172/con.4466>
- Ehly, S. W., y Bratton, B. (1981). Experimental Analysis of Some Process Variables in Peer Tutorial Learning. *The Psychological Record*, 31(4), 537-541. <https://doi.org/10.1007/BF03394767>
- Elboj Saso, et al. (2017). La competencia intercultural en las organizaciones: Una aproximación teórica. *Revista Internacional de Organizaciones*, 0(19), 75-92. <https://doi.org/10.17345/rio19.75-92>
- Engle, L., y Engle, J. (2004). Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 219-236. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.142>

- Escalona Pardo, E., et al (2020). El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 28, 3-16.
- Essomba, M. Á. (2006). *Liderar Escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Editorial Grao.
- Esteban, A. N. (2019). Estudio comparado del rendimiento académico del alumnado nativo e inmigrante en la Unión Europea en PISA 2015. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, 9, 95-116. <https://doi.org/10.15366/jospoe2019.9.003>
- Etxeberría Belardi, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. X Congreso Nacional de Pedagogía, 1, 39-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5007449>.
- Etxeberría, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Ariel.
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. (2004). *Migrants, minorities and education: Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Fabregas Janeiro, M. G., y Kelsey, K. D. (2012). Evaluación de cambios en sensibilidad intercultural en estudiantes universitarios de cuatro instituciones estadounidenses que participaron en el programa de verano de inmersión al español en Puebla, México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 19, 97-117.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Psychology Press.
- Fantini, A. E. (1995). Language, culture and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(19), 143-153.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers Series*, 1, 25-42.
- Fernández Borrero, M. A. (2015). *La competencia intercultural en el ámbito de los servicios sociales comunitarios* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Huelva]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=46897>
- Fernández Borrero, M. A., y Vázquez Aguado, O. (2014). La sensibilidad intercultural en población autóctona: Análisis tipológico de la realidad andaluza. *Revista Internacial de Estudios Migratorios*, 4(2), 145-176.
- Fernández Núñez, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí La Recerca*.

- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fernández-Río, J., y Suarez, C. (2014). Feasibility and students' preliminary views on parkour in a group of primary school children. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946008>
- Ferreiro Gravié, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Trillas.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Filippi, S. et al. (2015). *Intercultural mentoring tools to support migrant integration at school. Lessons learnt and future perspectives*. Oxfam Italia.
- Flores Coll, et al. (2017). Razonar en pareja: Tutoría entre iguales para desarrollar la resolución cooperativa de problemas. *Aula de innovación educativa*, 266, 69-73.
- Fontana, M. E., y Expósito, C. D. (2020). El aprendizaje cooperativo y su valor social. Antecedentes en la historia de la educación argentina desde la colonia hasta fines del siglo XIX. *Entramados: educación y sociedad*, 7, 207-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7507367>
- Foote, N. N., y Cottrell Jr., L. S. (1955). *Identity and interpersonal competence; a new direction in family research*. University of Chicago Press.
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Möllenberg, A., y Chen, G.-M. (2005). An examination of Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, 14(1), 53-64.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., y Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206. <https://doi.org/10.3102/00028312034001174>
- Galino Carrillo, Á., y Escribano González, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Narcea.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2000). Un estudio correlacional de las cogniciones prejuiciosas con diversas conductas sociales y con rasgos de personalidad. *Anuario de psicología*, 31(3), 39-57. <https://doi.org/10.1344/%25x>

- García Amilburu, M. (Ed.). (1996). *Education, the state, and the multicultural challenge*. EUNSA.
- García Castaño, F. J., et al. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: Reflexiones sobre el caso español. En *Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Lengua y cultura de origen: Niños marroquíes en la escuela española* (pp. 215-280). Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/34592>
- García Castaño, F. J., et al. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256. <https://doi.org/10.35362/rie1301143>
- García García, M., y Goenechea, C. (2011). Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas. *Revista Educación y Futuro Digital*, 5(11). https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119440/EYFD_17.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García Fernández, J. A., y Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación intercultural: Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Wolters Kluwer.
- García Vázquez, C. C., y Tejera Arcenillas, I. (2013). Resultados de la utilización de Google Docs en procesos de mentorización con alumnado de tercer ciclo. *Trabajo*, 25-26. <http://dx.doi.org/10.33776/trabajo.v0i25-26.2113> '
- García-Cano Torrico, M., y Márquez Lepe, E. (2006). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. La experiencia de España. *Revista CPU-e*, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4036722>
- Garreta i Bochaca, J. (2004). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. <http://repositori.udl.cat/handle/10459.1/41455>
- Garrido Medina, L. J., y Cebolla-Boado, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006. *Presupuesto y gasto público*, 61, 159-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634416>
- Garrote Rojas, D., et al. (2018). Educación intercultural en el aula: Profesorado y TIC. *Prisma Social: Revista de investigación social*, 22, 326-345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6562958>
- Gil Jaurena, I. (2008). Enfoque intercultural y práctica escolar. Escenarios en la Comunidad de Madrid. En *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp. 175-200). CERA.
- Goenechea, C. (2005). La diversidad cultural en la escuela gallega. *Santiago de Compostela: Xunta de Galicia*.

- Goenechea Permisán, C. (2008). Evaluación del funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007*, 284-289.
- Gollnick, D. M., y Chinn, P. C. (1983). *Multicultural education in a pluralistic society*. Macmillan.
- Gómez-Ruiz, M.-Á., et al. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1), Article 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457>
- González López, A., y Ramírez López, M. P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedad de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Sociología*, 74(2), e034. <https://doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.034>
- González, R. C. (2005). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León. *Contextos educativos: Revista de educación*, 8, 109-134. <https://doi.org/10.18172/con.560>
- Grañeras Pastrana, M. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España* (Vol. 133). Ministerio de Educación.
- Green, J. L., et al. (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Lawrence Erlbaum Associates ; Published for the American Educational Research Association.
- Gudykunst, W. B. (2005). *Theorizing About Intercultural Communication*. SAGE.
- Gudykunst, W. B. (1989). *Intercultural communication theory. Current perspectives*. Sage.
- Gudykunst, W. B., y Hammer, M. R. (1984). Dimensions of intercultural effectiveness: Culture specific or culture general? *International Journal of Intercultural Relations*, 8(1), 1-10. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(84\)90003-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(84)90003-8)
- Guilherme, M. (2000). Intercultural Competence. En *Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297-300). Routledge.
- Gupta, M., y Ahuja, J. (2014). Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC): Impact on reading comprehension achievement in English among Seventh Graders. *Humanities, Arts and Literature*, 2(5), 10. <https://doi.org/10.15415/iae.2015.31004>

- Hammer, M. R., et al. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hammer, M. R., et al. (1998). A test of anxiety/uncertainty management theory: The intercultural adaptation context. *Communication Quarterly*, 46(3), 309-326. <https://doi.org/10.1080/01463379809370104>
- Hammond, J. A., et al. (2010). A first year experience of student-directed peer-assisted learning. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 201-212. <https://doi.org/10.1177/1469787410379683>
- Hargreaves, A. (1995). *Immigration, 'race' and ethnicity in contemporary France*. Routledge.
- Hartup, W. W. (1976). Cross-age versus same age peer interaction: Ethological and cross-cultural perspectives. En *Children as teachers: Theory and research on tutoring* (pp. 41-55). Academic Press.
- Harvey, M., et al. (2000). Development of 'timescapes' to effectively manage global inter-organizational relational communications. *European Management Journal*, 18(6), 646-662. [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(00\)00056-6](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(00)00056-6)
- Hernández Bravo, et al. (2006). La interculturalidad en la escuela actual: Una aproximación a las competencias interculturales del alumnado de Educación Primaria. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 21, 255-265. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281067>
- Hernández Sampieri, R., et al. (2014). *Metodología de la investigación 6ª edición (CD- Rom adicional)* (Sexta). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, et al. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hidalgo Hernández, V. (2003). La interculturalidad como dimensión de la calidad. En *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 175-182). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1222189>
- Higgins, S., et al. (2012). The teaching and learning toolkit. *Education Endowment Foundation and Sutton Trust*.
- Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>

- Howard-Hamilton, M. F., et al. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18(1), 5.
- Iglesias Rodríguez, A. (2012). Feedback Y Feedforward a Través De Los Foros. Experiencia En Un Curso Online De La Universidad De Salamanca. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(1). <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=201024387016>
- Instituto Cervantes. (2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Instituto Nacional de Estadística. (2010). *Proyección de la Población de España a Corto Plazo 2010–2020*. <http://www.ine.es/prensa/np623.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Cifras de Población a 1 de enero de 2017 Estadística de Migraciones 2016 Datos Provisionales* (p. 16). INE.
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Cifras de Población a 1 de enero de 2020. Estadística de Migraciones. Año 2019. Datos provisionales* (p. 11). INE. https://www.ine.es/prensa/cp_e2020_p.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013a). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2013*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013b). *PISA 2012 Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen II: análisis secundario*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumenii.pdf?documentId=0901e72b8178d907>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *PISA 2015 Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019a). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019b). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Jeon, Y. (2018). *Sensibilidad Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: El caso de la clase de coreano*. Universidad Complutense de Madrid.
- Jiménez, P., y Vilà Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Ediciones Aljibe.

- Johnson, D., y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.
- Johnson, D., et al. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Barcelona.
- Johnson, D. et al. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Paidós.
- Juan, S., y Andrés, R. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa* [Working Paper]. Universidad de Belgrano. Area de Psicología Clínica. <http://184.168.109.199:8080/jspui/handle/123456789/4781>
- Juárez-Pulido, M., et al. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: Una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7016662>
- Karcher, M. J., et al. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 709-725. <https://doi.org/10.1002/jcop.20125>
- Kim, B. S. K., et al. (2003). A Revision of the Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills Survey-Counselor Edition. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36(3), 161-180. <https://doi.org/10.1080/07481756.2003.11909740>
- Kim, R. K. (2004). *Intercultural communication Competence: Initial Application to Instructors' communication as a basis to assess Multicultural Teacher Education Programs*. University of Hawaii.
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. *Cross-cultural interpersonal communication*, 15.
- Kincheloe, J. L., et al (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro.
- King, P. M., y Baxter, M. B. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571-592. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0060>
- Kuper, A. (2000). *Culture: The Anthropologists' Account*. Harvard University Press.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management* [Thesis, University of Otago]. <https://ourarchive.otago.ac.nz/handle/10523/163>
- La Constitución española de 1978, (1978).

- Labajos Valencia, S., y Arroyo González, M. J. (2013). Los planes de acogida en la comunidad de Castilla y León: Evaluación, análisis y propuestas de mejora desde la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335807>
- Laboratorio de Innovación Educativa. (2009). *Aprendizaje cooperativo: Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero.
- Lacave Rodero, et al. (2016). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *ReVisión. Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 9(1), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5814961>
- Lamo de Espinosa, E., y Llobera, J. R. (1995). *Culturas, estados, ciudadanos: Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Alianza Editorial : Fundación José Ortega y Gasset : Fundación «la Caixa».
- Leiva Olivencia, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 172-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5472621>
- Leiva Olivencia, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: Reflexiones y perspectivas pedagógicas/Intercultural Education today: pedagogical reflections and perspectives. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6365072>
- Lewis, P., et al. (2009). *Research methods for business students*. Pearson Educación.
- Ley General de Educación., (1970).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, (2002).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, (2014).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, (1985).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2006).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE-A-2020-17264 (2021).
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social., (2000).

- Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social., (2009).
- Lidón Moliner Miravet, M. (2015). *Tutoría entre iguales, Aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación: 19*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=545054>
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós Barcelona.
- López Catalán, L., y López-Catalán, B. (2003). Educación intercultural y formación inicial del profesorado: Un suspenso para los planes de estudio vigentes en Andalucía. En *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 47-54). Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1222130>
- López Florentino, A. V. (2016). La Adaptación Transcultural de Uno de los Niños de la Guerra en la URSS: El Caso de Manuel Arce. *RECEI - Revista Científica de Estudios sobre Interculturalidad*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.17583/recei.2016.2190>
- López Florentino, A. V. (2018). La construcción de la tercera cultura entre un exilado de la Guerra civil y una española nacida en la URSS. *EU-topias*, 16, 35-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6794582>
- López, G., y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 7(14), 29-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747117>
- Louzao Suárez, M., et. al (2020). Educación intercultural: Algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 431-450. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100431>
- Louzao Suárez, M. (2017). Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155170>
- Lozano, A. M., y Etxebarria, I. (2007). Tolerance of diversity in adolescents and its relationship with self-esteem, empathy and the concept of human being. *Journal for the Study of Education and Development*, 30(1), 109-129. <https://doi.org/10.1174/021037007779849673>
- Lukas Mújika, J. F., y Etxebarria, C. M. (2009). *Evaluación educativa*. Alianza.

- Bartolomé Pina, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: Su contexto educativo*. La Muralla.
- Malgesini, G., y Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Libros de la Catarata.
- Fernández Martín, F. D., et al. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista latinoamericana de psicología*, 43(1), 59-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3619014>
- Martínez Pereira, C. A., et al. (2013). La sensibilidad intercultural de profesores de educación infantil y educación primaria en Murcia, España. *Revista Espaço do Currículo*, 6(3). <https://doi.org/10.15687/rec.v6i3.19000>
- Martín-Pastor, E., y González-Gil, F. (2017). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335110>
- Mayor Zaragoza, F. (2008). Una aproximación al ámbito educativo. En *Tendiendo puentes: Experiencias de mediación social intercultural desde el ámbito educativo* (pp. 17-26). Federación de Asociaciones Pro-Inmigrantes Extranjeros en Andalucía, Andalucía Acoge.
- Mediel, O. G., et al. (2018). La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: Una experiencia práctica hacia la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 71-85. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200005>
- Medina Rivilla, A., et al. (2004). *Interculturalidad: Formación del profesorado y educación*. Pearson.
- Melero, M. A., y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: El estado de la cuestión en Estados Unidos. En *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI.
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Meneses, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista>
- Merino Fernández, J. V., y Sedano, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural. *Revista de educación*, 307, 127-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4099982>

- Mestre Escrivá, V., et al. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1102244>
- Micó Cebrián, P. (2017). *Sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en adolescentes*. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.965>
- Micó-Cebrián, P., y Cava, M.-J. (2014). Intercultural sensitivity, empathy, self-concept and satisfaction with life in primary school students / Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918819>
- Micó-Cebrián, P., et al. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educación*, 55(1), 39-57. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.965>
- Miller, D., et al (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 417-433. <https://doi.org/10.1348/000709909X481652>
- Minayo, M. C., y Sánchez, O. (2013). Métodos cuantitativos y cualitativos. ¿Oposición o complementación? *Investigación y Educación en Enfermería*, 13(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331908>
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020258>
- Moliner García, O., et al. (2013). Teaching and learning biology and geology through peer tutoring. *Enseñanza de Las Ciencias*, 31(3), 189-206. Scopus. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v31n3.826>
- Moliner Miravet, et al. (2012). Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 459-474. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.145191>
- Mon, M. A., et al (2005). La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria. *Anla abierta*, 86, 205-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328720>
- Monereo, C., y Duran, D. (2002). Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Barcelona: Edebé*.
- Montanero, M., y Tabares, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: Un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura.

- Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 357-379.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200>
- Montes del Castillo, A., et al (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-255.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70430>
- Morales Mendoza, K., et al. (2017). Sensibilidad intercultural de profesores chilenos que atienden a población escolar inmigrante. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 75-82.
<https://doi.org/10.7821/naer.2016.8.173>
- Moreno Vargas-Machuca, M. J. (2010). La interculturalidad en Educación Primaria. *Hekademos: revista educativa digital*, 7, 115-132.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745716>
- Muñoz Sedano, A. (2000). *Hacia una educación intercultural: Enfoques y modelos*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683234>
- Muñoz Sedano, A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Consejería de Educación Dirección General de Promoción Educativa*.
<http://www.documentacion.edex.es/docs/1308MU%C3%91enf.doc>
- Murillo, F. J., et al. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 319, 91-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19268>
- Navas, M., et al. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(1), 67-86.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.08.002>
- Nawaz, A., y Rehman, Z. U. (2017). Strategy of Peer Tutoring and Students Success in Mathematics: An Analysis. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 11(1).
- Neuliep, J. W., y McCroskey, J. C. (1997). The development of intercultural and interethnic communication apprehension scales. *Communication Research Reports*, 14(2), 145-156.
- Nevado, C. O. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica1 Intercultural Education. A Critical Review. *Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria*, 358, 38-58.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4012399>
- Nieto Muñoz, M. J. (1993). *Educación intercultural: Una exigencia de nuestro tiempo*. Asociación de Profesores Jubilados de Escuelas Universitarias.

- Núñez Gómez, E., y Cerrillo Martín, M. del R. (2015). Aulas de enlace: Una iniciativa pedagógica, integradora e intercultural. *Tendencias Pedagógicas*, 0(9), 203-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142241>
- Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. (2006). *La convivencia intercultural en la ciudad de Madrid: Encuesta 2005*. Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid.
- Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. (2007). *La convivencia intercultural en la ciudad de Madrid: Una visión comparativa de los principales colectivos asentados en la ciudad de Madrid*. Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid.
- Ogbu, J. U. (1992). Adaptation to minority status and impact on school success. *Theory into practice*, 31(4), 287-295.
- Olcina-Sempere, G., et al. (2020). La Educación Intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 288-311. <http://hdl.handle.net/10234/189675>
- Oller, M., y Utset, M. (2006). Familias que hacen de tutoras de su hijo o hija. *Aula de Innovación educativa*, 15(153-154), 28-32. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/85870>
- Ordan Sanz, J. A., et al (2010). Métodos estadísticos y econométricos en la empresa y para finanzas. Universidad Pablo de Olavide.
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, (2015).
- Organisation for Economic Co-Operation and & Development. (2012). *Education at a Glance 2012, Highlights* (Primera). O.E.C.D. Publishing.
- Organisation for Economic Co-Operation and & Development. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing.

- Ortega Esteban, J. (1996). Problemática socioeducativa del inmigrante (infantil-juvenil) en Castilla y León: Programas de intervención socioeducativa encaminados a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas y culturales. *Madrid: CIDE*.
- Osalde Rodríguez, M. E. (2015). El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo. *México: Universidad Mexicana. Parques Nacionales Naturales de Colombia (2016). Reformulación Participativa del Plan de Manejo Parque Nacional Natural Chingaza. Colombia. Recuperado el 5, 543-650.*
- Osma López, J. J., et al. (2011). Evaluación de la sensibilidad intercultural en la Universitat Jaume I: Datos preliminares sobre una muestra de jóvenes estudiantes. *Revista Quaderns, 69*. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_75/nr_816/a_11075/11075.pdf
- Padilla-Carmona, M. T., y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: Condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía, 66(241), 467-486*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011>
- Paricio Tato, M. S. (2014). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 34(2), 1-12*. <https://doi.org/10.35362/rie3423002>
- Parr, J. M., y Townsend, M. (2002). Environments, processes, and mechanisms in peer learning. *International Journal of Educational Research, 37(5), 403-423*. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00013-2)
- Peñalva Velez, A., y López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: La competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(2), 153*. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871>
- Pereda, C., et al (2011). *Madrid ante la inmigración: Entre la xenofobia y la convivencia intercultural*. Federación Regional de Asociaciones de Vecinos de Madrid (FRAVM).
- Piller, I. (2017). *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh University Press.
- Pirini, J. (2017). *Peer Tutoring: A Training and Facilitation Guide*. NZCER Press.
- II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León 2017-2022. (2017).
- Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, (2003).
- Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías; Aprobado mediante Orden de 29 de diciembre de 2004 de la Consejería de Educación, (2004).

Plan de Prevención y Control de Absentismo Escolar. 2005—2007, (2005).

Pliego Prenda, N. (2011a). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista educativa digital*, 8, 13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890>

Pliego Prenda, N., y Valero Díaz, M. (2011b). Alumnos inmigrantes en España: Una realidad creciente. *Hekademos: revista educativa digital*, 8, 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746895>

Porras Contreras, Y. A. (2017). La formación del profesorado de ciencias en competencias interculturales: Retos para la educación hacia la sustentabilidad en un escenario de posacuerdo. *Enseñanza de las ciencias, Extra*, 3369-3374.

Pourakbari, A. A., y Chalak, A. (2015). Intercultural Sensitivity: An Empirical Study of Iranian EFL Learners. *International Journal of English Language Education*, 3(2), 1-13. <https://doi.org/10.5296/ijele.v3i2.7474>

Puchner, L. D. (2003). *Children Teaching for Learning: What Happens When Children Teach Others in the Classroom?*

Pujolás Maset, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Graó.

Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*, 7. <https://doi.org/10.2167/laic285.0>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, 19349 (2014).

Relinque Medina, F., y Mora Quiñones, N. G. (2015). *Interculturalidad y gestión de la diversidad: El reto de la nueva sociedad*. Junta de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10272/12095>

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=201927>

Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 133-149.

Robinson, D. R., et al. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-8137-2>

Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Anthropos.

- Rodríguez Conde, M. J. (2010). *Evaluación de competencias clave de formación de profesorado de Educación Secundaria: TIC, ALFIN y convivencia escolar (EF-TALCO)* (p. 245). Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, F. M. (2017). La Comunicación como Eje de Transmisión de Valores Interculturales. *RECEI - Revista Científica de Estudios sobre Interculturalidad*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.17583/recei.2017.2494>
- Rodríguez Gómez, G., y Ibarra Saiz, M. S. (2011). *E-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=532756>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativa. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 37-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044593>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17. <http://www.redalyc.org/html/2750/275019727004/>
- Rodríguez Sánchez, C. J. (2015). *Ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas* [Thesis, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/33063/>
- Rojo, L. M., y Recuerda, E. A. (2003). *¿Asimilar o integrar?: Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (Vol. 54). Ministerio de Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=378405>
- Roscoe, R. D., y Chi, M. T. (2008). Tutor learning: The role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36(4), 321-350. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9034-5>
- Roscoe, R. D., y Chi, M. T. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Ruiz Bernardo, M. P. (2012). Estudio documental del constructo sensibilidad intercultural en las políticas y prácticas sociocomunitarias. *Pulso: revista de educación*, 35, 31-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4117929>
- Ruiz Bernardo, M. P., y Paola, M. (2012). *Validación de un instrumento para el estudio de la sensibilidad intercultural en la provincia de Castellón*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=101830>
- Ruiz Gama, D. C., y Naranjo Cetina, M. F. (2017). *Propuesta metodológica para la activación de la sensibilidad intercultural en la clase de ELE desde una pedagogía del posmétodo* [Pontificia Universidad Javeriana]. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34374>

- Ruiz-Bernardo, P., et al. (2012). Aplicación del modelo CIPP en el estudio de los factores que favorecen la sensibilidad intercultural. *relieve*, 18(2), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4279525>
- Sabariego Puig, M. (2001). *La educación intercultural en la secundaria obligatoria: Investigación evaluativa* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universitat de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136653>
- Salazar González, J. (1997). Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria. *CIDE Memoria de investigación inédita*.
- Samovar, L. A., et al. (2014). *Intercultural communication: A reader*. Cengage Learning.
- Samovar, L. A., et al. (1998). *Communication across cultures*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
- Sampedro Blanco, V., y Llera, M. (2003). *Interculturalidad: Interpretar, gestionar y comunicar*. Bellaterra.
- Sánchez, G., y Nicasio, J. (2004). *Actitudes hacia la diversidad social y cultural: Revisión teórica sobre la evaluación e intervención*. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/67333>
- Sánchez Hugalde, A. (2008). *Efectos de la inmigración en el sistema educativo: El caso español* [Universitat de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=178429>
- Sánchez Milara, J., et al. (2006). Una experiencia de tutoría entre iguales que enriquece las opciones metodológicas en un centro. *Aula de innovación educativa*, 153, 23-27. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/85869?show=full>
- Sánchez Torrado, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras: Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Desclée de Brouwer.
- Sanchidrián Blanco, et al. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Editorial Grao.
- Sanhuesa Henríquez, et al. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles educativos*, 34(136), 8-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7060889>
- Sanhuesa Henríquez, et al. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 36, 131-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757913>
- Sanhuesa Henríquez, S. V. (2010). *Sensibilidad intercultural: Un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante* [Universidad de Alicante]. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/18332>

- Sanhueza Henríquez, S. V., y Cardona Moltó, M. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3007991>
- Sanhueza Henríquez, et al. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 46(6), 256-264.
- Santos Rego, M. A., et al (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 123-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4737513>
- Santos Rego, M., et al. (2009). Aprendizaje cooperativo: Práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3018898>
- Santos-Sopena, Ò. O. (2020). Contextos bilingües y sus implicaciones didácticas: Fundamentos teóricos y herramientas básicas para medir la sensibilidad intercultural. *E-Aesla*, 6, 86-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7783051>
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 9-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=929568>
- Schoeps, K., et al. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: Impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>
- Schunk, D. H. (1998). Peer modeling. En *Peer-Assisted Learning* (pp. 185-202). Erlbaum.
- Segui, J. C. (2006). Una experiencia del uso de la tutoría entre iguales como recurso instructivo para la acogida de alumnos inmigrantes. *Aula de Innovación Educativa*, 15(153-154), 20-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2030105>
- Serrano, S. (2003). *El regal de la comunicació*. Ara Llibres.
- Shuali, T. (2012). Algunos modelos de Educación Intercultural: El debate entre los contenidos y los destinatarios. En *Aprendiendo a ser iguales: Manual de educación intercultural* (pp. 66-81). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4210263>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata, S.L.

- Sleeter, C., y Grant, C. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-445. <https://doi.org/10.17763/haer.57.4.v810xr0v3224x316>
- Smead, V. S. (1984). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Dead end or promising beginning? *Alberta Journal of Educational Research*. 30(2), 145–156.
- Smith, D. D., y Espinosa Bayal, M. Á. (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial: Enseñando en una época de oportunidades*. Pearson Educación.
- Smith, M. B. (1966). Explorations in competence: A study of Peace Corps teachers in Ghana. *American Psychologist*, 21(6), 555. <https://doi.org/10.1037/h0023607>
- Spitzberg, B. H., y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 2-52.
- Spitzberg, B. H., y Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence* (Vol. 4). Sage Publications, Inc.
- Springer, B. (2005). La comunicación intercultural y la enseñanza de lenguas. *II Encuentro práctico de profesores de Español como Lengua Extranjera*, 1-21.
- Stephan, W. G., et al. (1999). Anxiety in intergroup relations: A comparison of anxiety/uncertainty management theory and integrated threat theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 613-628. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00012-7](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00012-7)
- Strivens, J. (1992). 11. The Morally Educated Person in a Multicultural Society. *Cultural Diversity and the Schools: Education for cultural diversity*, Routledge.
- Styer, C., y Fitzgerald, S. (2016). *Teacher's Guide to Peer Tutoring*. Styer-Fitzgerald Publishing, Inc.
- Subdirección General de Documentación y Publicaciones. (2016). *Datos y cifras. Curso escolar 2016/2017* (p. 37). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf>
- Subdirección General de Documentación y Publicaciones. (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018* (p. 36). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf>

- Subdirección General de Documentación y Publicaciones. (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2018/2019* (p. 38). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf>
- Subdirección General de Documentación y Publicaciones. (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020* (p. 41). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b998eea2-76c0-4466-946e-965698e9498d/datosycifras1920esp.pdf>
- Subdirección General de Información y Publicaciones. (2007). *Datos y cifras. Curso escolar 2007/2008* (p. 33). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Subdirección General de Información y Publicaciones. (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021* (p. 44). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>
- Ting-Toomey, S., y Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 187-225. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00004-2)
- Tomás, J. M., et al. (2012). Efectos de método asociados a ítems invertidos vs. Ítems en negativo. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 105-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243030190001>
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-Operative Learning*. Brookline Books.
- Topping, K., et al. (2015). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills: A Practical Guide for Teachers*. Routledge.
- Topping, K., y Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning Higher Education*, 32(3), 321-345. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00138870>
- Torrego, J. C., y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación* Alianza.

- Torres Santomé, J. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 30-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36324>
- Torres Santomé, J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 113-132). Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=834669>
- Traver Martí, J. A. (2000). Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario: Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad [Ph.D. Thesis, Universitat Jaume I]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/10365>
- Triandis, H. C. (1977). Theoretical framework for evaluation of cross-cultural training effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 1(4), 19-45. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(77\)90030-X](https://doi.org/10.1016/0147-1767(77)90030-X)
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 4, 23-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709318>
- Tylor, E. (1871). *La ciencia de la cultura*. en AA. VV. Los orígenes de la antropología. CEAL
- Ullah, I., et al (2018). Effects of Peer Tutoring on the Academic Achievement of Students in the Subject of Biology at Secondary Level. *Education Sciences*, 8(3), 112. <https://doi.org/10.3390/educsci8030112>
- UNESCO. (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. *Conferencia mundial sobre las políticas culturales. México.*, 6.
- Utset Canal, M., y Duran Gisbert, D. (2011). Red Leemos en Pareja: Un modelo semipresencial de formación docente que favorece la sostenibilidad de la innovación educativa mediante procesos de construcción de conocimiento entre iguales. *Evaluación de la formación permanente del profesorado*, 513-524.
- Valdebenito, V., y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 154-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4365335>
- Valle, R. E., et al. (2013). *Respuesta educativa a la población inmigrante: La educación intercultural*. Universidad de León, Área de Publicaciones.
- Vázquez Aguado, O., et al. (2012). La sensibilidad intercultural de la población joven andaluza. *Jóvenes y Trabajo Social*, 37, 37-51.

- Velázquez Callado, C., et al (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 20(1), 239-259. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5055137>
- Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83858>
- Vilà Baños, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96891>
- Vilà Baños, R. (2007). *Comunicación intercultural: Materiales para secundaria*. Narcea Ediciones.
- Vilà Baños, R. (2008). La competencia comunicativa intercultural en adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 31(2), 147-164. <https://doi.org/10.1174/021037008784132914>
- Vilá Baños, R. (2010). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. *SL&si en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, 88-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186901>
- Wolfe, B. (2018). The Impact of a Peer-Tutoring Model on the Academic Performance of Secondary Students. *Theses and Dissertations*. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4468>
- Zangrando, V. (2018). *E-EVALINTO Piloting final report: Evaluation environment for fostering intercultural mentoring tools and practices at school* (p. 30). Research GRoup of Interaction And e-Learning (GRIAL). <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/1516>
- Zárate Aliaga, et al. (2020). Competencia comunicativa intercultural y rendimiento académico en lenguas extranjeras. *Conrado*, 16(74), 30-37.
- Zariquiey Biondi, F. (2016). *Cooperar para aprender: Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. EDICIONES SM.
- Zlobina, A., y Páez, D. (2018). Aculturación y comunicación intercultural: El caso de inmigración en España. *CECS - Publicações / eBooks*, 0(0), 37-59.
- Zubimendi, J. L., et al. (2010). El aprendizaje cooperativo en el aula universitaria: Manual de ayuda al profesorado. *Bilbao: Universidad del País Vasco*.

ANEXOS

ANEXOS

- ANEXO I.** Cuestionario de evaluación inicial a completar por los profesores previo a su formación
- ANEXO II.** Cuestionario de evaluación inicial a completar por los futuros alumnos tutores previo a su formación
- ANEXO III.** Cuestionario de satisfacción para los profesores
- ANEXO IV.** Cuestionario de satisfacción para los estudiantes tutores
- ANEXO V.** Formulario a completar por los profesores para evaluar la actuación de los estudiantes tutores
- ANEXO VI.** Formulario personal del aprendiz/tutorado
- ANEXO VII.** GRID a completar por los estudiantes después de las sesiones de tutorización.
- ANEXO VIII.** Cuestionario a completar por los estudiantes tutores para que evalúen su actuación.
- ANEXO IX.** Cuaderno de bitácora del Tutor
- ANEXO X.** Carta de comunicación con los centros para solicitar su participación en la investigación empírica centrada en la *Sensibilidad Intercultural*
- ANEXO XI.** Escala de Sensibilidad Intercultural usada en la investigación
- ANEXO XII.** Prueba t de muestras independientes en función de sexo
- ANEXO XIII.** Prueba t de muestras independientes en función de lugar de procedencia. Nativo y extranjero
- ANEXO XIV:** Prueba de Scheffé de contraste de resultados entre cursos de E.S.O.
- ANEXO XV.** Prueba t de muestras independientes en función de lugar de procedencia. Nativo y extranjero
- ANEXO XVI.** Prueba t de muestras independientes en función de la titularidad del centro
- ANEXO XVI.** Prueba t de muestras independientes en función de haber tenido compañeros extranjeros

ANEXO I.

Cuestionario de evaluación inicial a completar por los profesores previo a su formación

GÉNERO: _____ **ESCUELA donde trabaja:** _____

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:
 Menos de 5 Entre 5 y 10 Entre 11 y 20 Entre 21 y 30 Más de 30

EXPERIENCIA EN OTROS PROGRAMAS DE MENTORÍA:
 Ninguna Algo Participo en ellas / Las organizo

ESCALA	Totalmente En desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
ARTÍCULOS					
Creo que este tipo de acción educativa con los migrantes es muy importante.					
Creo que mis estudiantes migrantes no obtendrán buenas calificaciones					
Independientemente de lo que intente hacer para ayudar a mis alumnos inmigrantes, no lo consigo					
Tengo dificultades para aliviar parte de mis responsabilidades/autoridad sobre mis estudiantes					
Los estudiantes tienden a distraerse cuando se trabaja unos con otros					
Los estudiantes obtienen peores resultados cuando trabajan en grupos o parejas que individualmente.					
Me frustro fácilmente cuando mis estudiantes tienen problemas con las tareas					
Este curso de formación es un último recurso para mí.					
Dudo que mis estudiantes migrantes consigan terminar la educación obligatoria					
Espero conseguir ayuda práctica para resolver los problemas que tienen mis estudiantes.					
Confío en que mis estudiantes participarán voluntariamente en este proyecto					
Creo que mis compañeros en la escuela ayudarán a establecer esta metodología.					
Este proyecto piloto mejorará el rendimiento escolar de mis alumnos y la integración en la escuela					

Sólo me involucro porque la escuela me obliga					
Ya he investigado esta metodología					
Ya he probado esta metodología, pero estoy aquí por si no lo he hecho correctamente.					

Fuente: Proyecto INTO

ANEXO II.

Cuestionario de evaluación inicial a completar por los futuros alumnos tutores previo a su formación

NOMBRE: _____ ESCUELA en la que estudias: _____					
ESCALA ARTÍCULOS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Creo que la tutorización entre iguales no logrará ningún cambio en mi clase.					
Siento que mis compañeros estudiantes migrantes son reacios a aceptar la ayuda.					
Tengo dificultades asumiendo parte de mi responsabilidad / autoridad con la tutorización entre iguales.					
Tenemos la tendencia a distraernos cuando se trabaja en grupo.					
Conseguimos peores resultados cuando se trabaja en grupos o parejas que individualmente.					
Me frustro fácilmente cuando mis compañeros tienen problemas con las tareas y me piden ayuda.					
Creo que la tutorización entre iguales también me ayudará también.					
Dudo que mis compañeros estudiantes migrantes consigan terminar la educación obligatoria					
Espero conseguir ayuda práctica para resolver los problemas que mis compañeros tienen.					
Confío en que el resto de mis compañeros participará voluntariamente en este proyecto					
Creo que mis maestros en la escuela ayudarán a establecer la tutorización entre iguales.					
El proyecto de tutorización entre pares mejorará el rendimiento escolar de mis compañeros y su integración en la escuela.					
Sólo me estoy involucrando porque la escuela me obligó.					

Ya he investigado esta metodología.					
La tutorización entre iguales ya se ha probado, pero estoy aquí por si no lo hice correctamente.					

Fuente: Proyecto INTO

ANEXO III

Cuestionario de satisfacción para los profesores

SEXO: _____

ESCUELA donde trabaja: _____

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:

Menos de 5. Entre el 5 y 10. Entre el 11 y 20

Entre 21 y 30 Más de 30

La experiencia en otros programas de tutoría:

Ninguno Algunos

Participo en ellos Los gestiono

ESCALA	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
ARTÍCULOS					
He aprendido nuevas cosas que realmente creo que van a ayudar a mis estudiantes migrantes.					
El ambiente de formación era muy libre donde ninguna pregunta era mala					
Tuve la oportunidad de participar sin miedo de hacer algo mal, porque todos estamos aprendiendo.					
Después de este curso de formación encuentro esta metodología fácil de implementar en mi clase.					
He sido capaz de ver más claramente el punto de vista de mis estudiantes emigrantes y ser más empática con ellos					
Este curso de formación me ha ayudado a darme cuenta de lo que tengo que hacer, pero también lo que necesito no hacer.					
Fue un curso de entrenamiento dinámico con una variedad de recursos y actividades.					
La diferencia de las actividades me ha ayudado a centrarnos mejor en el curso.					
El entrenador estaba disponible para nosotros cuando teníamos dudas.					
El profesor dio explicaciones comprensibles.					
El curso estaba bien organizado y coherente todo el tiempo.					
Ahora me siento más comprometido.					
He tenido bastantes oportunidades y ejemplos para saber cómo					

implementar esta metodología					
El ambiente de trabajo nos ayudó a participar de manera más activa en las tareas.					
El curso de formación ha alcanzado mis expectativas					
Insertar cualquier comentario adicional que desee hacer con el fin de ayudarnos a mejorar este curso de formación para futuras implementaciones:					

Fuente: Proyecto INTO

ANEXO IV

Cuestionario de satisfacción para los estudiantes tutores

NOMBRE: _____					
ESCUELA donde estudia: _____					
ESCALA	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
ARTÍCULOS					
He aprendido nuevas cosas que realmente creo que van a ayudar a mis compañeros emigrantes.					
Era un ambiente muy libre donde hay ninguna pregunta era mala.					
Tuve la oportunidad de participar sin miedo de hacer algo mal, porque todos estamos aprendiendo.					
Después de este curso de formación encuentro esta metodología fácil de implementar en mi clase.					
He sido capaz de ver más claramente el punto de vista de mis compañeros emigrantes y ser más empática con ellos					
Este curso de formación me ha ayudado a darme cuenta de lo que tengo que hacer, así como también lo que no tengo que hacer					
Fue un curso dinámico entretenido y con una variedad de recursos y actividades.					
La diversidad de actividades ha ayudado a centrarme mejor en el curso.					
El profesor estaba disponible para nosotros cuando teníamos dudas.					
El profesor dio explicaciones comprensibles.					
El curso estaba bien organizado y es coherente todo el tiempo.					
Ahora me siento más comprometido.					
He tenido bastantes oportunidades y ejemplos de cómo implementar esta metodología					
El ambiente de trabajo nos ha ayudado a conseguir una mayor participación en las tareas.					

El curso de formación ha alcanzado mis expectativas					
Insertar cualquier comentario adicional que desee hacer con el fin de ayudarnos a mejorar este curso de capacitación para implementaciones futuras					

Fuente: Proyecto INTO

ANEXO V

**Formulario a completar por los profesores para evaluar la
actuación de los estudiantes tutores**

Adaptado de un cuestionario en DURÁN, D. & VIDAL, V. (2004). Tutoría Entre Iguales: de la teoría a la Práctica. Un Método de Aprendizaje cooperativo para la Diversidad en secundaria. Barcelona: Editorial Grao.

Tasa de comportamiento evidente	<u>0%</u>	<u>25%</u>	<u>50%</u>	<u>75%</u>	<u>100%</u>
--	-----------	------------	------------	------------	-------------

Acerca de la pareja de estudiantes

- 1. Mantienen contacto visual.....
- 2. La comunicación entre ellos es fluida.....
- 3. Superan su timidez.....
- 4. Reconocen sus errores.....
- 5. Están interesados en sus tareas.....
- 6. Ellos trabajan duro en sus tareas.....
- 7. Activan que conocimientos previos.....
- 8. Expanden su vocabulario.....
- 9. Son capaces de planificar su tiempo.....
- 10. Son capaces de controlar el tiempo.....

Sobre el tutor

- 11. Se hace responsable del aprendizaje del aprendiz.....
- 12. Ser un mentor fortalece su autoestima.....
- 13. Se prepara el tema con suficiente tiempo.....
- 14. Utiliza diferentes tipos de recursos.....
- 15. Acepta mi ayuda cuando es necesario.....

Acerca del aprendiz

- 16. Parece estar a gusto y tranquilo.....
- 17. Acepta ayuda voluntariamente.....
- 18. Completa las tareas.....

Otras observaciones (comportamiento del profesor, recursos, organización...)

Fuente: Proyecto INTO

ANEXO VI

Formulario personal del aprendiz/tutorado

DATOS PERSONALES	Nombre y apellido:	
	Fecha de cumpleaños:	
	Lugar y país de nacimiento:	
	Fecha de llegada al país:	
	Nacionalidad:	
DATOS ACADÉMICOS	CURRICULUM EDUCATIVO:	
	Clases a las que se asistieron y curso académico en el país de origen:	
	Fecha de inscripción y carrera académica en nuevo país:	
	Colegio:	Clase:
	Profesor responsable del alumno (nombre y apellidos):	
	Perfil educativo general:	
	Fortalezas (asignaturas):	
Debilidades (asignaturas):		
Problemas específicos en la escuela:		

	Las ideas, perspectivas, proyectos para el futuro

Fuente: Proyecto INTO

ANEXO VII

GRID a completar por los estudiantes después de las sesiones de tutorización.

Adaptado de un cuestionario de DURÁN, D. y VIDAL, V. (2004). Tutoría Entre Iguales: de la teoría a la Práctica. Un Método de Aprendizaje cooperativo para la Diversidad en secundaria. Editorial Grao, Barcelona.

1. De acuerdo con tu experiencia como tutor, ¿Crees que es verdad que se aprende enseñando?

Sí

No

¿Por qué? _____

2. ¿Cuáles son las ventajas de recibir la ayuda de un compañero comparándolo a un maestro? Di sí o no-

- Utiliza un vocabulario fácil _____

- Utiliza ejemplos más comprensibles y cercanos _____

- Se aprendió no hace mucho tiempo que es por lo que se recuerda sin dificultad _____

- Cuando se tienen dudas, el tutor más directo que el profesor _____

- _____

- _____

3. Conocer y experimentar la tutoría entre iguales me ha ayudado a:

- Aprender a ponerme en el lugar de la otra persona.

Mucho

Un poco

Nada en absoluto

- Mejorar mi comunicación con mis compañeros.

Mucho

Un poco

Nada en absoluto

- Superar mi timidez.

Mucho

Un poco

Nada en absoluto

- Reconocer mis errores.

Mucho

Un poco

Nada en absoluto

4. En comparación con otras formas de ayudar a los estudiantes, la tutorización entre iguales me ha hecho

...

- Faltar a menos clases

<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Un poco	<input type="checkbox"/> Nada en absoluto
- Intentar ser más puntual		
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Un poco	<input type="checkbox"/> Nada en absoluto
- Me siento más motivado/a, más ganas de trabajar		
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Un poco	<input type="checkbox"/> Nada en absoluto
- Logro un mejor uso del tiempo en clase.		
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Un poco	<input type="checkbox"/> Nada en absoluto
- Pasar más tiempo estudiando fuera del aula		
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Un poco	<input type="checkbox"/> Nada en absoluto

5. Actuando como un (una especie de) maestro, me hace sentir,

6. Durante las sesiones de tutorización entre pares, ¿a qué tareas le das tú más importancia que el profesor? Marque la respuesta correcta en tu opinión, y, si lo necesita, comenta a continuación. Si alguna respuesta importante no aparece escríbela:

- Controlar el tiempo	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Un poco	<input type="checkbox"/> Nada en absoluto
- Echar la bronca a los estudiantes por su mal comportamiento	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Un poco	<input type="checkbox"/> Nada en absoluto
- Ayuda individual o para parejas	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Un poco	<input type="checkbox"/> Nada en absoluto
- Hacer presentaciones.	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Un poco	<input type="checkbox"/> Nada en absoluto
- Proporcionar materiales.	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Un poco	<input type="checkbox"/> Nada en absoluto
- Mantener el entorno de trabajo.	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Un poco	<input type="checkbox"/> Nada en absoluto

.....

Mucho

Un poco

Nada en absoluto

.....

Mucho

Un poco

Nada en absoluto

7.1. Creo que el uso de este tipo de metodología crea (más / igual / menos) problemas que con otros. ¿Por qué?

7.2. Creo que este tipo de metodología crea (más / igual que / más) problemas de disciplina que con otros. ¿Por qué?

8.1. Lo que más ha gustado de este curso de formación ha sido:

8.2. Lo que más me gustó de ser un mentor durante las sesiones de tutoría ha sido

9. Lo que menos me gustó de este curso de formación ha sido:

10. Espacio abierto. Añadir lo que quiera.

Fuente: Proyecto INTO

ANEXO VIII

**Cuestionario a completar por los estudiantes tutores para
que evalúen su actuación.**

ANEXO IX.
Cuaderno de bitácora del Tutor

CUADERNO DE BITÁCORA DEL TUTOR

ESTE DIARIO ES DE

I. Sobre Mí

1. Presentación de uno mismo (mi historia, mi pasado escolar, la formación actual, mis futuros proyectos...)

2. ¿Qué pienso de los niños y niñas migrantes (su historia, sus problemas ...)

3. ¿Cómo me imagino mi papel como tutor(a) (antes de la experiencia)

II. DIARIO DE LA EXPERIENCIA

Primera observación

Fecha:.....

4.1. La situación (espacio, tiempo, los participantes, las relaciones dentro del grupo, "clima" ...)

4.2. Peticiones, necesidades y comportamientos de los niños

4.3. Mi intervención (acciones, tareas, comportamientos, herramientas utilizadas, los resultados...)

Segunda observación

Fecha:

5.1. La situación

5.2. Las solicitudes, necesidades y comportamientos de los alumnos

5.3. Mi intervención

Tercera observación

Fecha:

8.1. La situación

8.2. Las solicitudes, necesidades y comportamientos de los alumnos

8.3. Mi intervención

III. RETRATOS: LOS NIÑOS Y NIÑAS a los que acompañé

9. Historia personal, migrante y educativo de los niños / as que acompañé

IV. Después de la experiencia

10. Al final de la experiencia, ¿con qué me quedo de lo que he visto y hecho? ¿Estoy satisfecho con mi rendimiento? ¿Por qué? ¿Con qué problemas me encontré?

11. ¿Qué puede hacer un mentor, en mi opinión?

12. Sugerencias que me gustaría hacer con el fin de fomentar la integración de las niñas y los niños extranjeros

NOTAS Y OBSERVACIONES PERSONALES

Fuente: *Proyecto INTO*

ANEXO X

Carta de comunicación con los centros para solicitar su participación en la investigación empírica centrada en la *Sensibilidad Intercultural*

Buenos días,

Les escribo estas líneas para presentarles la investigación que estoy llevando a cabo como parte de mi tesis doctoral:

La heterogeneidad presente en las aulas del sistema educativo español ha hecho que sea esencial el desarrollo de determinadas habilidades y competencias que capaciten a los estudiantes para ser ciudadanos modelo. Una de dichas habilidades es la sensibilidad intercultural, entendida como el *“conjunto de habilidades que favorecen emociones positivas antes, durante y después del encuentro intercultural y en el que destacan diversos atributos y competencias personales: el autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción”* (Sanhueza Henríquez, 2010).

Pero antes de establecer un programa que ayude a desarrollar y mejorar dicha competencia, resulta crucial conocer el nivel de sensibilidad intercultural con el que ya cuentan los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello se facilitará a sus hijos un cuestionario con 27 ítems en escala tipo Likert (de 1 a 5 en la que 1 significa estar completamente en desacuerdo con cada uno de los ítems y el 5 supone estar totalmente de acuerdo).

Es un cuestionario que se responde con rapidez y facilidad y quiero asegurarles que durante el tratamiento y presentación de los resultados en ningún momento se identificará a los estudiantes permitiéndoles así responder con el mayor nivel de sinceridad posible y con total libertad.

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO XI

Escala de Sensibilidad Intercultural usada en la investigación



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA



Instituto Universitario de
Ciencias de la educación

Encuesta sobre la actitud intercultural en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en Castilla y León

Presentación:

El objetivo de esta encuesta es detectar el nivel de actitud intercultural en los alumnos de ESO, en la actualidad. La información que nos proporcionen es de importancia para el diseño de procesos de mejora continua de la calidad de la enseñanza en nuestra Comunidad. Recuerda que la encuesta es anónima y por ello te pedimos la mayor sinceridad en tus respuestas.

Gracias por tu colaboración

Instrucciones:

Responde a las cuestiones que se plantean a continuación, **marcando con una cruz** la opción correspondiente.

Centro:

1. Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre	2. Año de nacimiento _____	3. Curso en el que estás matriculado: <input type="checkbox"/> 1º ESO <input type="checkbox"/> 3º ESO <input type="checkbox"/> 2º ESO <input type="checkbox"/> 4º ESO	4. Nivel de estudios del padre: <input type="checkbox"/> Primarios <input type="checkbox"/> Secundarios (Bach, F.P.) <input type="checkbox"/> Universitarios	5. Nivel de estudios de la madre: <input type="checkbox"/> Primarios <input type="checkbox"/> Secundarios (Bach., F.P.) <input type="checkbox"/> Universitarios
6. País de nacimiento _____		7. País de nacimiento de la madre: _____		
8. En caso de ser extranjero, cuantos años llevas en España: <input type="checkbox"/> Menos de 6 meses <input type="checkbox"/> Entre 6 meses y 2 años <input type="checkbox"/> Más de 2 años y menos de 5 <input type="checkbox"/> Más de 5 años				
9. ¿Has participado en otros programas de interacción de alumnos extranjeros? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	10. ¿Qué organismo lo organizaba? <input type="checkbox"/> El colegio <input type="checkbox"/> El ayuntamiento <input type="checkbox"/> Otro organismo ¿Cuál? _____			
11. En este centro, he compartido clases con compañeros extranjeros: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				
12. He compartido clase con alumnos de los siguientes países _____ _____				

Escala de actitud intercultural

Lee atentamente las siguientes afirmaciones, y marca una X en la opción que consideres más adecuada a tu manera de pensar, sentir o actuar, teniendo en cuenta que:

1=Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo, 3=Indiferente; 4=De acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo.

<i>Lee y responde...</i>	1	2	3	4	5
01. Intento ser tolerante con las personas con una religión distinta a la mía					
02. Cuando alguien me dice que es de un país determinado ya me hago una idea preconcebida.					
03. Me relaciono con compañeros extranjeros fuera de las horas de clase.					
04. Las personas de otra religión/etnia/raza y/o cultura nos tenemos que respetar porque el racismo trae problemas para todos					
05. Todos deberíamos aprender de personas de otras culturas.					
06. Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas					
07. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.					
08. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.					
09. Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferente cultura.					
10. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas					
11. No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas.					
12. Pienso que mi cultura es mejor que otras.					
13. Estoy bastante seguro/a de mí mismo cuando converso con personas de otras culturas.					
14. Me siento con seguridad cuando hablo con gente de diferentes culturas.					
15. Siempre sé qué decir cuando converso con personas de otras culturas.					
16. A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas.					
17. Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas.					
18. Soy una persona muy observadora cuando converso con personas de otras culturas.					
19. Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.					
20. Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a.					
21. A menudo muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos.					
22. Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.					
23. No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía.					
24. Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas.					
25. Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas.					
26. A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas.					
27. Soy sensible a los significados sutiles en las conversaciones con mis compañeros/as de distinta cultura.					

-Muchas gracias por tu colaboración-

ANEXO XII

Prueba t de muestras independientes en función de sexo

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
it_01	Se asumen varianzas iguales	35.912	.000	-5.956	1590	.000	-.261	.044	-.348	-.175
	No se asumen varianzas iguales			-5.938	1543.191	.000	-.261	.044	-.348	-.175
it_03	Se asumen varianzas iguales	2.958	.086	-.104	1590	.917	-.008	.074	-.152	.137
	No se asumen varianzas iguales			-.104	1589.956	.917	-.008	.074	-.152	.137
it_04	Se asumen varianzas iguales	42.442	.000	-4.032	1590	.000	-.173	.043	-.257	-.089
	No se asumen varianzas iguales			-4.016	1513.343	.000	-.173	.043	-.257	-.088
it_05	Se asumen varianzas iguales	32.418	.000	-8.192	1590	.000	-.396	.048	-.491	-.301
	No se asumen varianzas iguales			-8.152	1488.762	.000	-.396	.049	-.491	-.301
it_06	Se asumen varianzas iguales	12.733	.000	-6.123	1590	.000	-.362	.059	-.477	-.246
	No se asumen varianzas iguales			-6.113	1569.680	.000	-.362	.059	-.478	-.246
it_07	Se asumen varianzas iguales	1.766	.184	-5.674	1590	.000	-.293	.052	-.394	-.192

	No se asumen varianzas iguales			-5.668	1575.620	.000	-.293	.052	-.394	-.192
it_09	Se asumen varianzas iguales	.561	.454	-3.128	1590	.002	-.164	.053	-.267	-.061
	No se asumen varianzas iguales			-3.129	1588.303	.002	-.164	.053	-.267	-.061
it_10	Se asumen varianzas iguales	22.748	.000	-4.325	1590	.000	-.207	.048	-.300	-.113
	No se asumen varianzas iguales			-4.317	1564.626	.000	-.207	.048	-.301	-.113
it_13	Se asumen varianzas iguales	.071	.789	-1.547	1590	.122	-.082	.053	-.185	.022
	No se asumen varianzas iguales			-1.547	1586.794	.122	-.082	.053	-.185	.022
it_14	Se asumen varianzas iguales	2.158	.142	-1.278	1590	.201	-.068	.053	-.173	.037
	No se asumen varianzas iguales			-1.277	1577.375	.202	-.068	.054	-.173	.037
it_15	Se asumen varianzas iguales	2.619	.106	.239	1590	.811	.014	.057	-.098	.125
	No se asumen varianzas iguales			.239	1580.778	.811	.014	.057	-.098	.125
it_18	Se asumen varianzas iguales	.722	.395	-2.177	1590	.030	-.132	.061	-.251	-.013
	No se asumen varianzas iguales			-2.177	1584.831	.030	-.132	.061	-.251	-.013
it_19	Se asumen varianzas iguales	8.868	.003	-4.541	1590	.000	-.255	.056	-.365	-.145

	No se asumen varianzas iguales			-4.538	1581.505	.000	-.255	.056	-.365	-.145
it_21	Se asumen varianzas iguales	6.420	.011	-1.601	1590	.110	-.102	.064	-.228	.023
	No se asumen varianzas iguales			-1.604	1588.025	.109	-.102	.064	-.228	.023
it_22	Se asumen varianzas iguales	.872	.350	-5.360	1590	.000	-.289	.054	-.395	-.183
	No se asumen varianzas iguales			-5.353	1573.472	.000	-.289	.054	-.395	-.183
it_25	Se asumen varianzas iguales	3.340	.068	-2.789	1590	.005	-.152	.055	-.259	-.045
	No se asumen varianzas iguales			-2.783	1562.044	.005	-.152	.055	-.259	-.045
it_27	Se asumen varianzas iguales	.114	.736	-2.439	1590	.015	-.155	.064	-.280	-.030
	No se asumen varianzas iguales			-2.440	1588.946	.015	-.155	.064	-.280	-.030
it_02_REC	Se asumen varianzas iguales	.435	.509	-4.233	1590	.000	-.281	.066	-.411	-.151
	No se asumen varianzas iguales			-4.232	1585.271	.000	-.281	.066	-.411	-.151
it_08_REC	Se asumen varianzas iguales	30.107	.000	-4.396	1590	.000	-.249	.057	-.360	-.138
	No se asumen varianzas iguales			-4.383	1538.151	.000	-.249	.057	-.360	-.137
it_11_REC	Se asumen varianzas iguales	33.368	.000	-5.534	1590	.000	-.343	.062	-.464	-.221

	No se asumen varianzas iguales			-5.518	1542.250	.000	-.343	.062	-.465	-.221
it_12_REC	Se asumen varianzas iguales	9.603	.002	-5.142	1590	.000	-.337	.065	-.465	-.208
	No se asumen varianzas iguales			-5.137	1576.912	.000	-.337	.066	-.465	-.208
it_16_REC	Se asumen varianzas iguales	13.875	.000	-4.691	1590	.000	-.248	.053	-.352	-.144
	No se asumen varianzas iguales			-4.681	1560.248	.000	-.248	.053	-.352	-.144
it_17_REC	Se asumen varianzas iguales	16.306	.000	-5.752	1590	.000	-.304	.053	-.408	-.200
	No se asumen varianzas iguales			-5.737	1547.596	.000	-.304	.053	-.408	-.200
it_23_REC	Se asumen varianzas iguales	35.078	.000	-5.896	1590	.000	-.337	.057	-.449	-.225
	No se asumen varianzas iguales			-5.878	1539.423	.000	-.337	.057	-.449	-.224
it_24_REC	Se asumen varianzas iguales	3.716	.054	-5.439	1590	.000	-.333	.061	-.453	-.213
	No se asumen varianzas iguales			-5.436	1582.158	.000	-.333	.061	-.453	-.213
it_26_REC	Se asumen varianzas iguales	3.392	.066	-3.673	1590	.000	-.219	.060	-.336	-.102
	No se asumen varianzas iguales			-3.670	1581.314	.000	-.219	.060	-.336	-.102
it_20_REC	Se asumen varianzas iguales	.564	.453	-5.642	1574	.000	-.28632	.05075	-.38586	-.18678

	No se asumen varianzas iguales			-5.637	1561.862	.000	-.28632	.05080	-.38595	-.18668
--	-----------------------------------	--	--	--------	----------	------	---------	--------	---------	---------

ANEXO XIII

Prueba t de muestras independientes en función de lugar de procedencia. Nativo y extranjero

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
it_01	Se asumen varianzas iguales	37.877	.000	2.314	1607	.021	.224	.097	.034	.414
	No se asumen varianzas iguales			1.484	110.263	.141	.224	.151	-.075	.524
it_03	Se asumen varianzas iguales	6.410	.011	-1.075	1607	.283	-.162	.150	-.456	.133
	No se asumen varianzas iguales			-.923	115.657	.358	-.162	.175	-.508	.185
it_04	Se asumen varianzas iguales	25.957	.000	2.536	1607	.011	.242	.095	.055	.428
	No se asumen varianzas iguales			1.667	110.600	.098	.242	.145	-.046	.529
it_05	Se asumen varianzas iguales	9.249	.002	1.201	1607	.230	.127	.106	-.080	.334
	No se asumen varianzas iguales			.895	112.611	.373	.127	.142	-.154	.407
it_06	Se asumen varianzas iguales	14.506	.000	.499	1607	.618	.062	.124	-.181	.305
	No se asumen varianzas iguales			.394	113.730	.694	.062	.157	-.249	.373

it_07	Se asumen varianzas iguales	15.414	.000	.974	1607	.330	.107	.110	-.109	.324
	No se asumen varianzas iguales			.714	112.316	.476	.107	.150	-.190	.405
it_09	Se asumen varianzas iguales	17.718	.000	2.313	1607	.021	.258	.111	.039	.476
	No se asumen varianzas iguales			1.681	112.148	.096	.258	.153	-.046	.562
it_10	Se asumen varianzas iguales	25.327	.000	2.799	1607	.005	.290	.103	.087	.493
	No se asumen varianzas iguales			1.947	111.437	.054	.290	.149	-.005	.584
it_13	Se asumen varianzas iguales	46.366	.000	2.425	1607	.015	.268	.111	.051	.485
	No se asumen varianzas iguales			1.694	111.500	.093	.268	.158	-.046	.582
it_14	Se asumen varianzas iguales	29.136	.000	2.250	1607	.025	.252	.112	.032	.472
	No se asumen varianzas iguales			1.659	112.408	.100	.252	.152	-.049	.553
it_15	Se asumen varianzas iguales	13.080	.000	1.562	1607	.119	.182	.117	-.047	.411
	No se asumen varianzas iguales			1.239	113.826	.218	.182	.147	-.109	.474
it_18	Se asumen varianzas iguales	8.511	.004	3.197	1607	.001	.399	.125	.154	.644
	No se asumen varianzas iguales			2.609	114.446	.010	.399	.153	.096	.702

it_19	Se asumen varianzas iguales	22.860	.000	2.394	1607	.017	.282	.118	.051	.513
	No se asumen varianzas iguales			1.840	113.184	.068	.282	.153	-.022	.585
it_21	Se asumen varianzas iguales	6.554	.011	1.068	1607	.286	.140	.131	-.117	.398
	No se asumen varianzas iguales			.903	115.277	.368	.140	.155	-.167	.448
it_22	Se asumen varianzas iguales	47.348	.000	3.402	1607	.001	.389	.114	.165	.614
	No se asumen varianzas iguales			2.309	111.058	.023	.389	.169	.055	.723
it_25	Se asumen varianzas iguales	39.104	.000	4.191	1607	.000	.479	.114	.255	.703
	No se asumen varianzas iguales			2.991	111.846	.003	.479	.160	.162	.796
it_27	Se asumen varianzas iguales	22.535	.000	.540	1607	.589	.070	.130	-.185	.325
	No se asumen varianzas iguales			.432	113.997	.667	.070	.163	-.252	.392
it_02_REC	Se asumen varianzas iguales	10.745	.001	.923	1607	.356	.126	.136	-.142	.394
	No se asumen varianzas iguales			.769	114.939	.443	.126	.164	-.198	.450
it_08_REC	Se asumen varianzas iguales	23.331	.000	2.370	1607	.018	.283	.119	.049	.518
	No se asumen varianzas iguales			1.760	112.531	.081	.283	.161	-.036	.602

it_11_REC	Se asumen varianzas iguales	28.339	.000	2.567	1607	.010	.333	.130	.079	.588
	No se asumen varianzas iguales			1.938	112.845	.055	.333	.172	-.007	.674
it_12_REC	Se asumen varianzas iguales	8.524	.004	-.026	1607	.979	-.004	.136	-.270	.263
	No se asumen varianzas iguales			-.022	114.894	.982	-.004	.163	-.327	.320
it_16_REC	Se asumen varianzas iguales	41.771	.000	3.125	1607	.002	.354	.113	.132	.576
	No se asumen varianzas iguales			2.109	110.973	.037	.354	.168	.021	.686
it_17_REC	Se asumen varianzas iguales	41.535	.000	2.953	1607	.003	.333	.113	.112	.555
	No se asumen varianzas iguales			2.094	111.745	.038	.333	.159	.018	.648
it_23_REC	Se asumen varianzas iguales	48.792	.000	3.066	1607	.002	.373	.121	.134	.611
	No se asumen varianzas iguales			2.135	111.450	.035	.373	.174	.027	.718
it_24_REC	Se asumen varianzas iguales	36.402	.000	2.947	1607	.003	.376	.128	.126	.627
	No se asumen varianzas iguales			2.208	112.697	.029	.376	.171	.039	.714
it_26_REC	Se asumen varianzas iguales	26.809	.000	3.256	1607	.001	.404	.124	.161	.647
	No se asumen varianzas iguales			2.506	113.212	.014	.404	.161	.085	.723

it_20_REC	Se asumen varianzas iguales	.012	.913	-1.618	1579	.106	-.17365	.10730	-.38412	.03681
	No se asumen varianzas iguales			-1.575	106.874	.118	-.17365	.11025	-.39221	.04491

ANEXO XIV

Prueba de Scheffé de contraste de resultados entre cursos de E.S.O.

Comparaciones múltiples							
Scheffé							
Variable dependiente	(I) CURSO	(J) CURSO	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
it_01	1° ESO	2° ESO	-.203*	.069	.035	-.40	-.01
		3° ESO	-.180	.066	.060	-.36	.00
		4° ESO	-.124	.066	.316	-.31	.06
	2° ESO	1° ESO	.203*	.069	.035	.01	.40
		3° ESO	.023	.064	.988	-.16	.20
		4° ESO	.079	.063	.667	-.10	.26
	3° ESO	1° ESO	.180	.066	.060	.00	.36
		2° ESO	-.023	.064	.988	-.20	.16
		4° ESO	.056	.060	.830	-.11	.22
	4° ESO	1° ESO	.124	.066	.316	-.06	.31
		2° ESO	-.079	.063	.667	-.26	.10
		3° ESO	-.056	.060	.830	-.22	.11
it_02_REC	1° ESO	2° ESO	.038	.102	.987	-.25	.32
		3° ESO	-.167	.097	.399	-.44	.11
		4° ESO	-.142	.097	.540	-.41	.13
	2° ESO	1° ESO	-.038	.102	.987	-.32	.25
		3° ESO	-.205	.094	.190	-.47	.06
		4° ESO	-.180	.093	.293	-.44	.08
	3° ESO	1° ESO	.167	.097	.399	-.11	.44
		2° ESO	.205	.094	.190	-.06	.47
		4° ESO	.025	.089	.994	-.22	.27
	4° ESO	1° ESO	.142	.097	.540	-.13	.41
		2° ESO	.180	.093	.293	-.08	.44
		3° ESO	-.025	.089	.994	-.27	.22
it_03	1° ESO	2° ESO	-.046	.113	.983	-.36	.27
		3° ESO	-.064	.108	.950	-.37	.24
		4° ESO	-.058	.107	.961	-.36	.24
	2° ESO	1° ESO	.046	.113	.983	-.27	.36
		3° ESO	-.018	.104	.999	-.31	.27
		4° ESO	-.013	.103	1.000	-.30	.28
	3° ESO	1° ESO	.064	.108	.950	-.24	.37
		2° ESO	.018	.104	.999	-.27	.31
		4° ESO	.006	.098	1.000	-.27	.28
	4° ESO	1° ESO	.058	.107	.961	-.24	.36
		2° ESO	.013	.103	1.000	-.28	.30
		3° ESO	-.006	.098	1.000	-.28	.27

it_04	1° ESO	2° ESO	-.071	.067	.772	-.26	.12
		3° ESO	-.061	.065	.829	-.24	.12
		4° ESO	-.042	.064	.937	-.22	.14
	2° ESO	1° ESO	.071	.067	.772	-.12	.26
		3° ESO	.011	.062	.999	-.16	.19
		4° ESO	.030	.062	.972	-.14	.20
	3° ESO	1° ESO	.061	.065	.829	-.12	.24
		2° ESO	-.011	.062	.999	-.19	.16
		4° ESO	.019	.059	.991	-.15	.18
	4° ESO	1° ESO	.042	.064	.937	-.14	.22
		2° ESO	-.030	.062	.972	-.20	.14
		3° ESO	-.019	.059	.991	-.18	.15
it_05	1° ESO	2° ESO	-.161	.076	.217	-.37	.05
		3° ESO	-.217*	.073	.032	-.42	-.01
		4° ESO	-.149	.073	.240	-.35	.05
	2° ESO	1° ESO	.161	.076	.217	-.05	.37
		3° ESO	-.056	.070	.890	-.25	.14
		4° ESO	.012	.070	.999	-.18	.21
	3° ESO	1° ESO	.217*	.073	.032	.01	.42
		2° ESO	.056	.070	.890	-.14	.25
		4° ESO	.068	.066	.792	-.12	.25
	4° ESO	1° ESO	.149	.073	.240	-.05	.35
		2° ESO	-.012	.070	.999	-.21	.18
		3° ESO	-.068	.066	.792	-.25	.12
it_06	1° ESO	2° ESO	.150	.092	.442	-.11	.41
		3° ESO	.065	.088	.907	-.18	.31
		4° ESO	.156	.087	.364	-.09	.40
	2° ESO	1° ESO	-.150	.092	.442	-.41	.11
		3° ESO	-.085	.085	.799	-.32	.15
		4° ESO	.005	.084	1.000	-.23	.24
	3° ESO	1° ESO	-.065	.088	.907	-.31	.18
		2° ESO	.085	.085	.799	-.15	.32
		4° ESO	.091	.080	.733	-.13	.31
	4° ESO	1° ESO	-.156	.087	.364	-.40	.09
		2° ESO	-.005	.084	1.000	-.24	.23
		3° ESO	-.091	.080	.733	-.31	.13
it_07	1° ESO	2° ESO	-.033	.080	.983	-.26	.19
		3° ESO	-.020	.077	.995	-.24	.20
		4° ESO	.026	.077	.990	-.19	.24
	2° ESO	1° ESO	.033	.080	.983	-.19	.26

		3° ESO	.012	.074	.999	-20	.22
		4° ESO	.059	.074	.889	-15	.27
	3° ESO	1° ESO	.020	.077	.995	-20	.24
		2° ESO	-.012	.074	.999	-22	.20
		4° ESO	.047	.070	.932	-15	.24
	4° ESO	1° ESO	-.026	.077	.990	-24	.19
		2° ESO	-.059	.074	.889	-27	.15
		3° ESO	-.047	.070	.932	-24	.15
it_09	1° ESO	2° ESO	.011	.081	.999	-22	.24
		3° ESO	.037	.078	.974	-18	.25
		4° ESO	.106	.077	.595	-11	.32
	2° ESO	1° ESO	-.011	.081	.999	-24	.22
		3° ESO	.026	.075	.990	-18	.24
		4° ESO	.095	.075	.652	-11	.30
	3° ESO	1° ESO	-.037	.078	.974	-25	.18
		2° ESO	-.026	.075	.990	-24	.18
		4° ESO	.070	.071	.809	-13	.27
	4° ESO	1° ESO	-.106	.077	.595	-32	.11
		2° ESO	-.095	.075	.652	-30	.11
		3° ESO	-.070	.071	.809	-27	.13
it_10	1° ESO	2° ESO	-.097	.074	.635	-30	.11
		3° ESO	-.027	.071	.986	-23	.17
		4° ESO	.166	.071	.139	-03	.36
	2° ESO	1° ESO	.097	.074	.635	-11	.30
		3° ESO	.070	.069	.791	-12	.26
		4° ESO	.263*	.068	.002	.07	.45
	3° ESO	1° ESO	.027	.071	.986	-17	.23
		2° ESO	-.070	.069	.791	-26	.12
		4° ESO	.193*	.065	.032	.01	.37
	4° ESO	1° ESO	-.166	.071	.139	-36	.03
		2° ESO	-.263*	.068	.002	-.45	-.07
		3° ESO	-.193*	.065	.032	-.37	-.01
it_13	1° ESO	2° ESO	-.043	.081	.963	-27	.18
		3° ESO	.040	.078	.967	-18	.26
		4° ESO	.146	.077	.310	-.07	.36
	2° ESO	1° ESO	.043	.081	.963	-18	.27
		3° ESO	.083	.075	.748	-13	.29
		4° ESO	.189	.074	.092	-.02	.40
	3° ESO	1° ESO	-.040	.078	.967	-26	.18
		2° ESO	-.083	.075	.748	-.29	.13

		4° ESO	.106	.071	.519	-.09	.30
	4° ESO	1° ESO	-.146	.077	.310	-.36	.07
		2° ESO	-.189	.074	.092	-.40	.02
		3° ESO	-.106	.071	.519	-.30	.09
it_14	1° ESO	2° ESO	-.017	.082	.998	-.25	.21
		3° ESO	-.004	.079	1.000	-.22	.22
		4° ESO	.113	.078	.555	-.11	.33
	2° ESO	1° ESO	.017	.082	.998	-.21	.25
		3° ESO	.012	.076	.999	-.20	.23
		4° ESO	.130	.076	.399	-.08	.34
	3° ESO	1° ESO	.004	.079	1.000	-.22	.22
		2° ESO	-.012	.076	.999	-.23	.20
		4° ESO	.118	.072	.443	-.08	.32
	4° ESO	1° ESO	-.113	.078	.555	-.33	.11
		2° ESO	-.130	.076	.399	-.34	.08
		3° ESO	-.118	.072	.443	-.32	.08
it_15	1° ESO	2° ESO	-.062	.087	.917	-.30	.18
		3° ESO	-.030	.083	.988	-.26	.20
		4° ESO	.012	.083	.999	-.22	.24
	2° ESO	1° ESO	.062	.087	.917	-.18	.30
		3° ESO	.032	.080	.984	-.19	.26
		4° ESO	.074	.080	.836	-.15	.30
	3° ESO	1° ESO	.030	.083	.988	-.20	.26
		2° ESO	-.032	.080	.984	-.26	.19
		4° ESO	.042	.076	.959	-.17	.25
	4° ESO	1° ESO	-.012	.083	.999	-.24	.22
		2° ESO	-.074	.080	.836	-.30	.15
		3° ESO	-.042	.076	.959	-.25	.17
it_18	1° ESO	2° ESO	.086	.093	.835	-.17	.35
		3° ESO	-.149	.089	.421	-.40	.10
		4° ESO	-.025	.088	.994	-.27	.22
	2° ESO	1° ESO	-.086	.093	.835	-.35	.17
		3° ESO	-.235	.086	.057	-.48	.00
		4° ESO	-.111	.085	.639	-.35	.13
	3° ESO	1° ESO	.149	.089	.421	-.10	.40
		2° ESO	.235	.086	.057	.00	.48
		4° ESO	.124	.081	.501	-.10	.35
	4° ESO	1° ESO	.025	.088	.994	-.22	.27
		2° ESO	.111	.085	.639	-.13	.35
		3° ESO	-.124	.081	.501	-.35	.10

it_19	1° ESO	2° ESO	.048	.087	.959	-.19	.29
		3° ESO	.048	.083	.955	-.19	.28
		4° ESO	.110	.083	.622	-.12	.34
	2° ESO	1° ESO	-.048	.087	.959	-.29	.19
		3° ESO	.000	.080	1.000	-.22	.22
		4° ESO	.062	.080	.896	-.16	.29
	3° ESO	1° ESO	-.048	.083	.955	-.28	.19
		2° ESO	.000	.080	1.000	-.22	.22
		4° ESO	.062	.076	.878	-.15	.27
	4° ESO	1° ESO	-.110	.083	.622	-.34	.12
		2° ESO	-.062	.080	.896	-.29	.16
		3° ESO	-.062	.076	.878	-.27	.15
it_21	1° ESO	2° ESO	.010	.098	1.000	-.26	.28
		3° ESO	-.073	.094	.896	-.34	.19
		4° ESO	.048	.093	.966	-.21	.31
	2° ESO	1° ESO	-.010	.098	1.000	-.28	.26
		3° ESO	-.083	.091	.840	-.34	.17
		4° ESO	.038	.090	.981	-.21	.29
	3° ESO	1° ESO	.073	.094	.896	-.19	.34
		2° ESO	.083	.091	.840	-.17	.34
		4° ESO	.121	.085	.570	-.12	.36
	4° ESO	1° ESO	-.048	.093	.966	-.31	.21
		2° ESO	-.038	.090	.981	-.29	.21
		3° ESO	-.121	.085	.570	-.36	.12
it_22	1° ESO	2° ESO	-.056	.084	.930	-.29	.18
		3° ESO	-.083	.080	.787	-.31	.14
		4° ESO	-.070	.080	.855	-.29	.15
	2° ESO	1° ESO	.056	.084	.930	-.18	.29
		3° ESO	-.026	.078	.990	-.24	.19
		4° ESO	-.014	.077	.998	-.23	.20
	3° ESO	1° ESO	.083	.080	.787	-.14	.31
		2° ESO	.026	.078	.990	-.19	.24
		4° ESO	.012	.073	.999	-.19	.22
	4° ESO	1° ESO	.070	.080	.855	-.15	.29
		2° ESO	.014	.077	.998	-.20	.23
		3° ESO	-.012	.073	.999	-.22	.19
it_25	1° ESO	2° ESO	-.010	.084	1.000	-.24	.23
		3° ESO	-.002	.080	1.000	-.23	.22
		4° ESO	.167	.080	.224	-.06	.39
	2° ESO	1° ESO	.010	.084	1.000	-.23	.24

		3° ESO	.008	.078	1.000	-.21	.22	
		4° ESO	.177	.077	.153	-.04	.39	
	3° ESO	1° ESO	.002	.080	1.000	-.22	.23	
		2° ESO	-.008	.078	1.000	-.22	.21	
		4° ESO	.169	.073	.148	-.04	.37	
	4° ESO	1° ESO	-.167	.080	.224	-.39	.06	
		2° ESO	-.177	.077	.153	-.39	.04	
		3° ESO	-.169	.073	.148	-.37	.04	
	it_27	1° ESO	2° ESO	.120	.097	.678	-.15	.39
			3° ESO	.085	.093	.841	-.18	.35
4° ESO			.167	.093	.356	-.09	.43	
2° ESO		1° ESO	-.120	.097	.678	-.39	.15	
		3° ESO	-.035	.090	.985	-.29	.22	
		4° ESO	.047	.089	.965	-.20	.30	
3° ESO		1° ESO	-.085	.093	.841	-.35	.18	
		2° ESO	.035	.090	.985	-.22	.29	
		4° ESO	.082	.085	.819	-.16	.32	
4° ESO		1° ESO	-.167	.093	.356	-.43	.09	
		2° ESO	-.047	.089	.965	-.30	.20	
		3° ESO	-.082	.085	.819	-.32	.16	
it_08_REC	1° ESO	2° ESO	-.174	.087	.266	-.42	.07	
		3° ESO	-.269*	.084	.016	-.50	-.03	
		4° ESO	-.182	.083	.188	-.41	.05	
	2° ESO	1° ESO	.174	.087	.266	-.07	.42	
		3° ESO	-.095	.081	.709	-.32	.13	
		4° ESO	-.008	.080	1.000	-.23	.22	
	3° ESO	1° ESO	.269*	.084	.016	.03	.50	
		2° ESO	.095	.081	.709	-.13	.32	
		4° ESO	.087	.076	.729	-.13	.30	
	4° ESO	1° ESO	.182	.083	.188	-.05	.41	
		2° ESO	.008	.080	1.000	-.22	.23	
		3° ESO	-.087	.076	.729	-.30	.13	
it_11_REC	1° ESO	2° ESO	-.172	.096	.360	-.44	.10	
		3° ESO	-.085	.092	.837	-.34	.17	
		4° ESO	-.118	.091	.640	-.37	.14	
	2° ESO	1° ESO	.172	.096	.360	-.10	.44	
		3° ESO	.087	.089	.809	-.16	.33	
		4° ESO	.053	.088	.947	-.19	.30	
	3° ESO	1° ESO	.085	.092	.837	-.17	.34	
		2° ESO	-.087	.089	.809	-.33	.16	

		4° ESO	-.034	.084	.983	-.27	.20
	4° ESO	1° ESO	.118	.091	.640	-.14	.37
		2° ESO	-.053	.088	.947	-.30	.19
		3° ESO	.034	.084	.983	-.20	.27
it_12_REC	1° ESO	2° ESO	.286*	.101	.045	.00	.57
		3° ESO	.277*	.096	.042	.01	.55
		4° ESO	.288*	.096	.029	.02	.56
	2° ESO	1° ESO	-.286*	.101	.045	-.57	.00
		3° ESO	-.010	.093	1.000	-.27	.25
		4° ESO	.002	.092	1.000	-.26	.26
	3° ESO	1° ESO	-.277*	.096	.042	-.55	-.01
		2° ESO	.010	.093	1.000	-.25	.27
		4° ESO	.011	.088	.999	-.23	.26
	4° ESO	1° ESO	-.288*	.096	.029	-.56	-.02
		2° ESO	-.002	.092	1.000	-.26	.26
		3° ESO	-.011	.088	.999	-.26	.23
it_16_REC	1° ESO	2° ESO	-.116	.083	.575	-.35	.11
		3° ESO	-.195	.079	.109	-.42	.03
		4° ESO	-.049	.079	.944	-.27	.17
	2° ESO	1° ESO	.116	.083	.575	-.11	.35
		3° ESO	-.078	.076	.788	-.29	.14
		4° ESO	.068	.076	.849	-.14	.28
	3° ESO	1° ESO	.195	.079	.109	-.03	.42
		2° ESO	.078	.076	.788	-.14	.29
		4° ESO	.146	.072	.249	-.06	.35
	4° ESO	1° ESO	.049	.079	.944	-.17	.27
		2° ESO	-.068	.076	.849	-.28	.14
		3° ESO	-.146	.072	.249	-.35	.06
it_17_REC	1° ESO	2° ESO	-.105	.082	.653	-.34	.13
		3° ESO	-.022	.079	.995	-.24	.20
		4° ESO	.018	.078	.997	-.20	.24
	2° ESO	1° ESO	.105	.082	.653	-.13	.34
		3° ESO	.084	.076	.753	-.13	.30
		4° ESO	.123	.076	.453	-.09	.33
	3° ESO	1° ESO	.022	.079	.995	-.20	.24
		2° ESO	-.084	.076	.753	-.30	.13
		4° ESO	.039	.072	.960	-.16	.24
	4° ESO	1° ESO	-.018	.078	.997	-.24	.20
		2° ESO	-.123	.076	.453	-.33	.09
		3° ESO	-.039	.072	.960	-.24	.16

it_23_REC	1° ESO	2° ESO	-0.009	.089	1.000	-0.26	.24
		3° ESO	.058	.085	.927	-.18	.30
		4° ESO	.159	.085	.322	-.08	.40
	2° ESO	1° ESO	.009	.089	1.000	-.24	.26
		3° ESO	.067	.082	.880	-.16	.30
		4° ESO	.168	.082	.240	-.06	.40
	3° ESO	1° ESO	-.058	.085	.927	-.30	.18
		2° ESO	-.067	.082	.880	-.30	.16
		4° ESO	.101	.078	.643	-.12	.32
	4° ESO	1° ESO	-.159	.085	.322	-.40	.08
		2° ESO	-.168	.082	.240	-.40	.06
		3° ESO	-.101	.078	.643	-.32	.12
it_24_REC	1° ESO	2° ESO	.009	.095	1.000	-0.26	.27
		3° ESO	.056	.091	.945	-.20	.31
		4° ESO	.044	.090	.972	-.21	.30
	2° ESO	1° ESO	-.009	.095	1.000	-.27	.26
		3° ESO	.046	.088	.964	-.20	.29
		4° ESO	.034	.087	.985	-.21	.28
	3° ESO	1° ESO	-.056	.091	.945	-.31	.20
		2° ESO	-.046	.088	.964	-.29	.20
		4° ESO	-.012	.083	.999	-.24	.22
	4° ESO	1° ESO	-.044	.090	.972	-.30	.21
		2° ESO	-.034	.087	.985	-.28	.21
		3° ESO	.012	.083	.999	-.22	.24
it_26_REC	1° ESO	2° ESO	-.136	.092	.534	-.39	.12
		3° ESO	-.220	.088	.101	-.47	.03
		4° ESO	-.116	.087	.622	-.36	.13
	2° ESO	1° ESO	.136	.092	.534	-.12	.39
		3° ESO	-.084	.085	.808	-.32	.15
		4° ESO	.020	.084	.997	-.22	.26
	3° ESO	1° ESO	.220	.088	.101	-.03	.47
		2° ESO	.084	.085	.808	-.15	.32
		4° ESO	.103	.080	.645	-.12	.33
	4° ESO	1° ESO	.116	.087	.622	-.13	.36
		2° ESO	-.020	.084	.997	-.26	.22
		3° ESO	-.103	.080	.645	-.33	.12
it_20_REC	1° ESO	2° ESO	.05014	.07814	.938	-.1685	.2688
		3° ESO	.05293	.07489	.919	-.1566	.2625
		4° ESO	-.02007	.07468	.995	-.2291	.1889
	2° ESO	1° ESO	-.05014	.07814	.938	-.2688	.1685

		3° ESO	.00279	.07191	1.000	-.1985	.2040
		4° ESO	-.07021	.07170	.811	-.2709	.1304
	3° ESO	1° ESO	-.05293	.07489	.919	-.2625	.1566
		2° ESO	-.00279	.07191	1.000	-.2040	.1985
		4° ESO	-.07300	.06815	.766	-.2637	.1177
	4° ESO	1° ESO	.02007	.07468	.995	-.1889	.2291
		2° ESO	.07021	.07170	.811	-.1304	.2709
		3° ESO	.07300	.06815	.766	-.1177	.2637

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

ANEXO XVI

Prueba t de muestras independientes en función de la titularidad del centro

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
it_01	Se han asumido varianzas iguales	5.093	.024	2.777	1598	.006	.129	.046	.038	.220
	No se han asumido varianzas iguales			2.785	1348.955	.005	.129	.046	.038	.220
it_03	Se han asumido varianzas iguales	5.466	.020	5.315	1598	.000	.399	.075	.251	.546
	No se han asumido varianzas iguales			5.368	1379.380	.000	.399	.074	.253	.544
it_04	Se han asumido varianzas iguales	.373	.542	.628	1598	.530	.029	.045	-.061	.118
	No se han asumido varianzas iguales			.617	1256.087	.537	.029	.046	-.062	.119
it_05	Se han asumido varianzas iguales	.354	.552	1.695	1598	.090	.087	.051	-.014	.188
	No se han asumido varianzas iguales			1.709	1371.350	.088	.087	.051	-.013	.187
it_06	Se han asumido varianzas iguales	.014	.906	2.695	1598	.007	.166	.062	.045	.286
	No se han asumido varianzas iguales			2.675	1301.295	.008	.166	.062	.044	.287

it_07	Se han asumido varianzas iguales	1.341	.247	.985	1598	.325	.053	.054	-.053	.159
	No se han asumido varianzas iguales			.975	1288.459	.330	.053	.055	-.054	.161
it_09	Se han asumido varianzas iguales	.005	.944	1.402	1598	.161	.077	.055	-.031	.184
	No se han asumido varianzas iguales			1.394	1308.279	.164	.077	.055	-.031	.184
it_10	Se han asumido varianzas iguales	2.563	.110	-.431	1598	.666	-.022	.050	-.120	.077
	No se han asumido varianzas iguales			-.423	1244.030	.673	-.022	.051	-.122	.079
it_13	Se han asumido varianzas iguales	6.367	.012	-.765	1598	.444	-.042	.055	-.149	.065
	No se han asumido varianzas iguales			-.750	1245.433	.453	-.042	.056	-.151	.067
it_14	Se han asumido varianzas iguales	.018	.892	1.635	1598	.102	.090	.055	-.018	.199
	No se han asumido varianzas iguales			1.627	1312.476	.104	.090	.056	-.019	.200
it_15	Se han asumido varianzas iguales	2.127	.145	-.089	1598	.929	-.005	.058	-.120	.109
	No se han asumido varianzas iguales			-.088	1283.926	.930	-.005	.059	-.121	.111
it_18	Se han asumido varianzas iguales	3.549	.060	-1.039	1598	.299	-.065	.063	-.188	.058
	No se han asumido varianzas iguales			-1.024	1269.887	.306	-.065	.063	-.189	.059

it_19	Se han asumido varianzas iguales	1.012	.315	.079	1598	.937	.005	.058	-.110	.119
	No se han asumido varianzas iguales			.078	1291.536	.938	.005	.059	-.111	.120
it_21	Se han asumido varianzas iguales	3.858	.050	.568	1598	.570	.037	.066	-.092	.167
	No se han asumido varianzas iguales			.560	1270.436	.576	.037	.067	-.094	.169
it_22	Se han asumido varianzas iguales	.010	.919	2.585	1598	.010	.146	.056	.035	.256
	No se han asumido varianzas iguales			2.597	1354.883	.010	.146	.056	.036	.256
it_25	Se han asumido varianzas iguales	1.208	.272	2.542	1598	.011	.144	.056	.033	.254
	No se han asumido varianzas iguales			2.532	1317.708	.011	.144	.057	.032	.255
it_27	Se han asumido varianzas iguales	4.522	.034	-.868	1598	.386	-.057	.065	-.185	.072
	No se han asumido varianzas iguales			-.857	1278.029	.392	-.057	.066	-.187	.073
it_02_REC	Se han asumido varianzas iguales	.025	.875	4.128	1598	.000	.282	.068	.148	.415
	No se han asumido varianzas iguales			4.145	1353.754	.000	.282	.068	.148	.415
it_08_REC	Se han asumido varianzas iguales	18.133	.000	3.598	1598	.000	.211	.059	.096	.326
	No se han asumido varianzas iguales			3.690	1444.098	.000	.211	.057	.099	.323

it_11_REC	Se han asumido varianzas iguales	8.438	.004	2.373	1598	.018	.153	.064	.026	.279
	No se han asumido varianzas iguales			2.403	1390.037	.016	.153	.064	.028	.277
it_12_REC	Se han asumido varianzas iguales	4.226	.040	3.604	1598	.000	.244	.068	.111	.377
	No se han asumido varianzas iguales			3.620	1355.315	.000	.244	.067	.112	.376
it_16_REC	Se han asumido varianzas iguales	.175	.676	1.519	1598	.129	.084	.056	-.025	.194
	No se han asumido varianzas iguales			1.494	1262.895	.135	.084	.057	-.026	.195
it_17_REC	Se han asumido varianzas iguales	.289	.591	1.804	1598	.071	.100	.055	-.009	.209
	No se han asumido varianzas iguales			1.788	1296.225	.074	.100	.056	-.010	.210
it_23_REC	Se han asumido varianzas iguales	.407	.524	.665	1598	.506	.040	.060	-.078	.158
	No se han asumido varianzas iguales			.653	1249.084	.514	.040	.061	-.080	.160
it_24_REC	Se han asumido varianzas iguales	.604	.437	2.253	1598	.024	.143	.064	.019	.268
	No se han asumido varianzas iguales			2.221	1271.040	.027	.143	.065	.017	.270
it_26_REC	Se han asumido varianzas iguales	.556	.456	1.618	1598	.106	.100	.062	-.021	.221
	No se han asumido varianzas iguales			1.617	1333.202	.106	.100	.062	-.021	.221

it_20_REC	Se han asumido varianzas iguales	.571	.450	3.056	1579	.002	.16018	.05242	.05736	.26301
	No se han asumido varianzas iguales			3.088	1358.525	.002	.16018	.05187	.05843	.26194

ANEXO XVII

Prueba t de muestras independientes en función de haber tenido compañeros extranjeros

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
it_01	Se han asumido varianzas iguales	4.594	.032	-2.314	1560	.021	-.133	.058	-.246	-.020
	No se han asumido varianzas iguales			-2.178	384.427	.030	-.133	.061	-.254	-.013
it_03	Se han asumido varianzas iguales	12.487	.000	-8.074	1560	.000	-.763	.094	-.948	-.577
	No se han asumido varianzas iguales			-7.517	380.694	.000	-.763	.101	-.962	-.563
it_04	Se han asumido varianzas iguales	61.867	.000	-5.002	1560	.000	-.279	.056	-.388	-.169
	No se han asumido varianzas iguales			-3.956	337.294	.000	-.279	.070	-.417	-.140
it_05	Se han asumido varianzas iguales	4.321	.038	-2.647	1560	.008	-.170	.064	-.296	-.044
	No se han asumido varianzas iguales			-2.458	379.876	.014	-.170	.069	-.306	-.034
it_06	Se han asumido varianzas iguales	4.716	.030	-2.153	1560	.032	-.167	.078	-.320	-.015
	No se han asumido varianzas iguales			-2.027	384.670	.043	-.167	.083	-.330	-.005

it_07	Se han asumido varianzas iguales	.130	.719	-2.210	1560	.027	-.150	.068	-.283	-.017
	No se han asumido varianzas iguales			-2.109	389.254	.036	-.150	.071	-.290	-.010
it_09	Se han asumido varianzas iguales	.001	.972	-.439	1560	.660	-.030	.069	-.165	.105
	No se han asumido varianzas iguales			-.431	399.695	.667	-.030	.070	-.168	.108
it_10	Se han asumido varianzas iguales	12.381	.000	-2.472	1560	.014	-.155	.063	-.279	-.032
	No se han asumido varianzas iguales			-2.151	360.060	.032	-.155	.072	-.298	-.013
it_13	Se han asumido varianzas iguales	2.857	.091	-.963	1560	.336	-.066	.069	-.201	.069
	No se han asumido varianzas iguales			-.915	387.789	.361	-.066	.072	-.208	.076
it_14	Se han asumido varianzas iguales	6.529	.011	-2.751	1560	.006	-.192	.070	-.329	-.055
	No se han asumido varianzas iguales			-2.542	378.229	.011	-.192	.076	-.340	-.044
it_15	Se han asumido varianzas iguales	.140	.708	-1.729	1560	.084	-.128	.074	-.273	.017
	No se han asumido varianzas iguales			-1.693	399.082	.091	-.128	.076	-.277	.021
it_18	Se han asumido varianzas iguales	1.104	.293	.074	1560	.941	.006	.080	-.151	.162
	No se han asumido varianzas iguales			.072	397.770	.942	.006	.082	-.155	.167

it_19	Se han asumido varianzas iguales	4.638	.031	-2.437	1560	.015	-.180	.074	-.325	-.035
	No se han asumido varianzas iguales			-2.342	391.990	.020	-.180	.077	-.331	-.029
it_21	Se han asumido varianzas iguales	5.020	.025	-2.819	1560	.005	-.235	.083	-.399	-.072
	No se han asumido varianzas iguales			-2.911	422.248	.004	-.235	.081	-.394	-.076
it_22	Se han asumido varianzas iguales	.014	.906	-.134	1560	.893	-.009	.070	-.147	.128
	No se han asumido varianzas iguales			-.136	413.725	.892	-.009	.069	-.146	.127
it_25	Se han asumido varianzas iguales	10.558	.001	-3.256	1560	.001	-.230	.071	-.368	-.091
	No se han asumido varianzas iguales			-2.917	368.439	.004	-.230	.079	-.385	-.075
it_27	Se han asumido varianzas iguales	.005	.944	-1.850	1560	.064	-.155	.084	-.318	.009
	No se han asumido varianzas iguales			-1.918	424.290	.056	-.155	.081	-.313	.004
it_02_REC	Se han asumido varianzas iguales	2.011	.156	-3.753	1560	.000	-.328	.087	-.499	-.156
	No se han asumido varianzas iguales			-3.730	405.292	.000	-.328	.088	-.500	-.155
it_08_REC	Se han asumido varianzas iguales	13.019	.000	-3.101	1560	.002	-.230	.074	-.376	-.085
	No se han asumido varianzas iguales			-2.840	375.192	.005	-.230	.081	-.390	-.071

it_11_REC	Se han asumido varianzas iguales	2.804	.094	-1.398	1560	.162	-.114	.082	-.274	.046
	No se han asumido varianzas iguales			-1.331	388.641	.184	-.114	.086	-.283	.054
it_12_REC	Se han asumido varianzas iguales	5.515	.019	-1.261	1560	.207	-.109	.087	-.279	.061
	No se han asumido varianzas iguales			-1.185	383.823	.237	-.109	.092	-.291	.072
it_16_REC	Se han asumido varianzas iguales	3.936	.047	-2.842	1560	.005	-.198	.070	-.335	-.061
	No se han asumido varianzas iguales			-2.682	385.354	.008	-.198	.074	-.343	-.053
it_17_REC	Se han asumido varianzas iguales	1.083	.298	-2.815	1560	.005	-.196	.070	-.333	-.060
	No se han asumido varianzas iguales			-2.634	382.314	.009	-.196	.075	-.343	-.050
it_23_REC	Se han asumido varianzas iguales	.659	.417	-1.365	1560	.172	-.103	.076	-.252	.045
	No se han asumido varianzas iguales			-1.342	400.700	.180	-.103	.077	-.255	.048
it_24_REC	Se han asumido varianzas iguales	.059	.808	-1.089	1560	.276	-.088	.081	-.247	.071
	No se han asumido varianzas iguales			-1.097	411.059	.273	-.088	.080	-.246	.070
it_26_REC	Se han asumido varianzas iguales	2.178	.140	-1.696	1560	.090	-.133	.078	-.286	.021
	No se han asumido varianzas iguales			-1.649	396.375	.100	-.133	.080	-.291	.026

it_20_REC	Se han asumido varianzas iguales	.847	.357	-2.466	1547	.014	-.16677	.06762	-.29941	-.03413
	No se han asumido varianzas iguales			-2.331	377.836	.020	-.16677	.07153	-.30742	-.02611

