

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Programa: Estudios Internacionales e Interculturales

TESIS DOCTORAL

Global Classrooms: Un programa de formación intercultural

Evaluando un programa de formación para adolescentes

Isadora Belle Norman Bornstedt

Directoras:

Dra. Rosa Santibáñez Gruber

Dra. Teresa Laespada Martínez

Bilbao, 2016

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Programa: Estudios Internacionales e Interculturales

TESIS DOCTORAL

Global Classrooms: Un programa de formación intercultural

Evaluando un programa de formación para adolescentes

Isadora Belle Norman Bornstedt

Directoras:

Dra. Rosa Santibáñez Gruber

Dra. Teresa Laespada Martínez

VºBº Doctoranda

VºBº Directoras

Bilbao, 2016

Resumen:

La competencia intercultural es una capacidad clave para manejar las diferencias culturales que pueden dificultar las interacciones con personas de procedencia diversa. La formación intercultural mediante programas y experiencias educativas como los Modelos de Naciones Unidas (MUN) pueden servir para fomentar esta competencia. Este trabajo examina si participar en un programa de estas características, *Global Classrooms Cantabria*, aumenta significativamente la competencia intercultural de estudiantes cursando Educación Secundaria Obligatoria en secciones bilingües de centros públicos de la región de Cantabria. Se han realizado dos estudios paralelos, uno cualitativo empleando técnicas etnográficas, y otro cuantitativo con un diseño semi-experimental para examinar la puesta en práctica y los resultados de este programa. Hemos encontrado que participar en un programa MUN impartido en una segunda lengua es más efectivo para desarrollar la competencia intercultural en adolescentes que participar únicamente en un programa bilingüe inglés-español con metodología AICLE. Los estudiantes que participaron en MUN y en el programa bilingüe mejoraron significativamente en todos los componentes de la competencia intercultural mientras que los sujetos que no tuvieron contacto con el programa MUN solo mejoraron el componente cognitivo.

Palabras claves: Competencia Intercultural, Formación intercultural, Modelo de Naciones Unidas (MUN), Educación Secundaria, Educación Bilingüe, AICLE

Abstract:

Intercultural competence is a key ability for managing the cultural differences which can underlie and complicate interactions between people from different backgrounds. Intercultural training carried out through educational programs and experiences like Model United Nations (MUN) can help to foment this competence. This thesis examines whether participating in *Global Classrooms Cantabria*, a program with these characteristics, significantly improves the intercultural competence of secondary school students enrolled in bilingual programmes at public schools in the region of Cantabria, Spain. Two parallel studies, the first qualitative in design with ethnographic methods and the second quantitative with a quasi-experimental design, have been carried out in order to examine the implementation and the results of this program. It has been found that participation in a MUN program taught through a second language is more effective in developing adolescents' intercultural competence than participating only in an English-Spanish bilingual program with CLIL methodology. The students who participated in MUN and the bilingual program significantly improved in all areas of intercultural competence while the subjects who had no contact with the MUN program only improved in cognitive aspects.

Key words: Intercultural competence, Intercultural training, Model United Nations (MUN), Secondary education, Bilingual education, CLIL

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer y reconocer el apoyo y la colaboración de la Fundación Botín y la Consejería de Educación de Cantabria para la realización de la evaluación del programa *Global Classrooms Cantabria*, así como las investigaciones conducentes a la presente tesis doctoral. Asimismo, cabe mencionar la ayuda recibida en las tareas de coordinación realizadas conjuntamente por el otro equipo investigador participante en la evaluación.

En segundo lugar, a mis compañeros docentes, los coordinadores y participantes en el programa GCC, gracias por la paciencia, colaboración y comprensión, y sobre todo por vuestro entusiasmo y empeño a la hora de aplicar este programa en el aula. Sin vosotros, esto no habría sido posible. Quiero reconocer especialmente a mis colegas del Departamento de inglés de esa época por ‘aguantar’ conmigo los años de la evaluación, y mis ‘compis’ del CEPA y de Filología por ‘aguantar’ la fase de redacción. Agradezco especialmente a Juan por la ayuda técnica y a Marta por las correcciones del borrador. And special thanks to Meriel G. and Carmen R. as well, for teaching me how to be a teacher.

Fulbrights, this one is for you. Too many to mention by name, you know who you are, and exactly how much the experience of MUN can impact lives first hand. Thanks for your help, time and insights into the program.

A los estudiantes del programa GCC, o el ‘Global’ como lo llamabais vosotros, gracias por unos años maravillosos, y por permitirme ver vuestra evolución, y como crecáis como personas. Llegaréis lejos.

Esta tesis no habría sido posible, ni habría llegado a su fin, sin la inestimable ayuda de mis directoras – Rosa Santibáñez y Teresa Laespada – que me han prestado más atención, apoyo y ayuda de lo que podría haber esperado, tanto que en un mismo año he dado a luz a una hija y a una tesis.

Finalmente, me gustaría dedicar esta tesis a mi familia, aquí y allí. To my parents, for putting education first from the start, and for giving me the desire to begin. A mis suegros, por cuidar de los tres en los momentos más críticos. To Oscar, for being there through thick and thin, never losing faith in me, and pushing me through to the finish. And to JJ, who makes this all worthwhile.

Contenido

Índice de Figuras y Tablas	vii
Introducción	1
Parte I: Marco teórico.....	5
CÁPITULO UNO:	
Competencia intercultural	7
1.1 Concepto de competencia	7
1.1.1 Orígenes	8
1.1.2 Uso en el ámbito de la educación.....	9
1.1.3 Limitaciones.....	11
1.2 Concepto de cultura.....	12
1.2.1 Marcadores culturales.....	15
1.2.3 Entender la cultura	16
1.3 Competencia comunicativa	17
1.3.1 Componentes de la competencia comunicativa.....	17
1.3.2 Intersecciones con la competencia intercultural	20
1.4 Competencia intercultural	21
1.4.1 Orígenes y aplicaciones.....	22
1.4.2 Diferenciación y definición	23
1.4.3 Componentes.....	26
1.4.4 Modelos de competencia intercultural.....	29
1.4.5 Limitaciones de la competencia intercultural	37
1.5 Observaciones y conclusiones	40
CÁPITULO DOS:	
Formación y educación intercultural.....	43
2.1 Hipótesis del contacto	44
2.2 Formación en competencia intercultural.....	49
2.2.1 Contextos de formación	49
2.2.2 Destinatarios	51
2.2.3 De la teoría a la práctica.....	53
2.2.4 Pasos del proceso formativo	55
2.2.5 Estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje	59
2.2.6 Limitaciones y soluciones	61

2.3 Educación intercultural	62
2.3.1 De lo multicultural a lo intercultural	62
2.3.2 Un enfoque integral.....	64
2.3.3 Legislación educativa intercultural: estado de la cuestión.....	65
2.4 El desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.	68
2.4.1 De la cultura con ‘C’ mayúscula a la competencia intercultural comunicativa	69
2.4.2 Enseñando la cultura: unos marcos de referencia.....	70
2.4.3 Educación bilingüe y competencia intercultural.....	74
2.5 Observaciones y conclusiones	77
CAPÍTULO TRES:	
Ejemplos de experiencias de formación intercultural.....	81
3.1. Formación experiencial: Experiencias de voluntariado e intercambios universitarios.	81
3.1.1 Peace Corps.....	82
3.1.2 Acquiring Intercultural Competence.....	84
3.1.3 What’s up with Culture?	86
3.1.4 Inmersión y observación sociolingüística	88
3.1.5 Prácticas interculturales de educación social.....	91
3.2 Contacto virtual o simulado: Formación para lenguas extranjeras	92
3.2.1 Encuentros virtuales: simulando el contacto intercultural.....	92
3.2.2. How Strange! El uso de incidentes críticos en formación intercultural	94
3.2.3 Lecturas dramatizadas.....	96
3.2.4 Textos interculturales.....	97
3.2.5 Escribir para cruzar culturas	98
3.3 Modelos de Naciones Unidas (MUN): Simulando la negociación intercultural	98
3.3.1 Programa MUN universitario de Cal Poly	99
3.3.2 Programa MUN del Hudson River Group	101
3.3.3 Programa MUN ‘express’.....	102
3.4 Adolescentes y formación intercultural: Programas y experiencias en secundaria	105
3.4.1 The Experiment in International Living y Building Bridges for Peace	105
3.4.2 Uncommon Journeys y Building Bridges	108
3.4.3 Entre vidas: tan lejos, tan cerca.....	111
3.4.4 Programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	112
3.4.2 Proyecto TEILI	117
3.5 Modelos de Naciones Unidas en secundaria: “Delegates, please take your seats”	118
3.5.1 Valley Gardens MUN.....	119
3.5.2 Global Classrooms Houston	121
3.6 Observaciones y conclusiones	122

CAPÍTULO CUATRO:

Evaluación de experiencias de formación intercultural.....	127
4.1. Evaluando la formación intercultural: Unas indicaciones	127
4.2 Evaluación de la competencia intercultural en programas experienciales	131
4.2.1 Evaluación del programa de voluntariado de World Learning.....	131
4.2.2 Evaluación de estudiantes de intercambio en Francia	133
4.2.3 Evaluación de programas de intercambio y formación en ‘casa’	135
4.3 Evaluación de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras..	138
4.4 Evaluación de Modelos de Naciones Unidas.....	141
4.4.1 Evaluación del MUN de Miami University	142
4.4.2 Evaluación de Valley Gardens MUN	143
4.4.3 Evaluación de MUN of the Southwest	145
4.4.4 Evaluación de Global Classrooms Houston	146
4.4.5 Evaluación de Global Classrooms Tampa.....	149
4.5 Evaluación de la competencia intercultural en el adolescente.....	151
4.5.1 Evaluación de un programa bilingüe inglés-japonés + MUN	152
4.5.2 Evaluación de un programa de ‘Inglés Intercultural’ en Finlandia	154
4.5.3 Evaluación de un programa para el desarrollo de competencia comunicativa intercultural en Cataluña (Vilà Baños)	156
4.6 Observaciones y conclusiones	159
Parte II: Marco empírico	165

CAPÍTULO CINCO:

Objetivos, diseño y procedimiento de investigación	167
5.1 Objetivos e hipótesis de investigación	168
5.1.1 Objetivos de investigación.....	168
5.1.2 Hipótesis de investigación.....	169
5.2 Diseño de investigación.....	170
5.3 Muestra	174
5.3.1 Universo	174
5.3.2 Selección muestral.....	176
5.3.3 Descripción de la muestra	177
5.4 Procedimiento de investigación	179
5.4.1 Participantes en la investigación	179
5.4.2 Desarrollo de la investigación	182
5.5 Instrumentos.....	190
5.6 Variables	195
5.7 Análisis.....	197

5.7.1	Análisis cualitativo.....	198
5.7.2	Análisis cuantitativo.....	199

CAPÍTULO 6:

Descripción del contexto del Programa MUN *Global Classrooms*

<i>Cantabria</i>	203
6.1. Descripción del contexto: Centros con PEB inglés-español de Cantabria	203
6.2 Descripción de los centros	206
6.3 Descripción de los PEB inglés-español	210
6.4 Descripción demográfica de los docentes	216
6.5 Descripción de la muestra de estudiantes	220
6.5.1 Datos familiares	224
6.5.2 Datos de idioma.....	227
6.5.3 Datos de experiencias interculturales y sociales	228
6.6 Observaciones y conclusiones	233

CAPÍTULO 7:

Resultados Cualitativos – El desarrollo del programa MUN *Global*

<i>Classrooms Cantabria</i>	239
7.1 Descripción del programa MUN <i>Global Classrooms Cantabria</i>	240
7.1.1 Objetivos de Global Classrooms Cantabria.....	241
7.1.2 Estructura de Global Classrooms Cantabria.....	242
7.1.3 Contenidos de Global Classrooms Cantabria.....	244
7.1.4 Metodología de Global Classrooms Cantabria.....	247
7.1.5 Elementos de formación intercultural en Global Classrooms Cantabria	248
7.2 Aplicación del programa MUN <i>Global Classrooms Cantabria</i>	250
7.2.1 Formación inicial y continua de los docentes participantes	250
7.2.2 Estructura del programa en los centros participantes	256
7.2.3 Metodología didáctica: contenidos, actividades y estrategias	259
7.2.4 Duración e intensidad del contacto con el programa.....	261
7.2.5 Implicación de los docentes y los becarios.....	266
7.2.6 Reacciones del alumnado al programa.....	267
7.2.7 Reacciones de la comunidad educativa al programa GCC	273
7.3 Observaciones y conclusiones	275

CAPÍTULO 8:

Resultados Cuantitativos – Desarrollo de la competencia intercultural en los participantes en *Global Classrooms Cantabria*..... 281

8.1 Resultados Pre-test: Niveles iniciales de competencia intercultural	282
8.1.1 Diferencias por centros en T1	283
8.1.2 Diferencias por sexo.....	283
8.1.3 Diferencias por los niveles de estudio de los padres.....	285
8.1.4 Diferencias por padres o familia extranjera	287
8.1.5 Diferencias por experiencias de contacto intercultural.....	287
8.1.6 Diferencias por experiencias con inglés fuera del aula.....	289
8.1.7 Diferencias por colaboración familiar con ONG	290
8.2 Resultados Post-test	291
8.2.1 Diferencias por centros en T2	291
8.2.2 Diferencias en 2º ESO en función de variables de programa	291
8.3 Resultados Pre-test vs Post-test: Evolución de la competencia	293
8.3.1 Evolución en la competencia intercultural por curso y grupo de estudio	293
8.3.2 Evolución en función del nivel de estudios de las madres para 2ºESO	297
8.3.3 Evolución en función de compañeros extranjeros para 2ºESO.....	300
8.3.4 Evolución en función de actividades en inglés fuera del aula para 2ºESO	302
8.3.5 Interacciones entre variables demográficas para 2ºESO Experimental.....	305
8.4 Resultados Pre-test vs Post-test: Variables de programa y la evolución de la competencia intercultural	309
8.4.1 Evolución en función de la duración del programa para 2ºESO Experimental.....	309
8.4.2 Evolución en función de la intensidad del programa para 2ºESO Experimental	311
8.4.3 Evolución en función de las condiciones de aula para 2ºESO Experimental.....	313
8.4.4 Evolución en función de las condiciones docentes para 2ºESO Experimental	315
8.4.5 Evolución en función de la inclusión de habilidades interculturales para 2ºESO Experimental.....	317
8.4.6 Evolución en función del número de condiciones idóneas de programa para 2ºESO Experimental.....	319
8.5 Observaciones y conclusiones	323

CAPÍTULO 9:

Discusión y conclusiones..... 331

9.1 Discusión de los resultados	331
9.1.1 Hipótesis 1: Existen diferencias previas en los niveles de competencia intercultural	333
9.1.2 Hipótesis 2: Global Classrooms Cantabria es un programa de formación intercultural	336

9.1.3	Hipótesis 3: Global Classrooms Cantabria sirve para mejorar la competencia intercultural.....	340
9.1.4	Hipótesis 4: Cómo se implementa Global Classrooms Cantabria afecta al desarrollo y la adquisición de la competencia intercultural	345
9.2	Limitaciones del estudio.....	347
9.2.1	Diseño y procedimiento de investigación.....	347
9.2.2	Recepción del proceso de evaluación.....	349
9.2.3	Comportamiento de los instrumentos de evaluación	350
9.2.4	Relación de la investigadora principal con la investigación	351
9.3	Buenas prácticas identificadas y propuestas de mejora	352
9.3.1	Buenas prácticas del programa MUN Global Classrooms Cantabria.....	352
9.3.2	Propuestas de mejora: MUN como formación intercultural.....	354
9.4	Líneas de futura investigación	355
9.4.1	¿Un PEB en sí mismo mejora la competencia intercultural?	356
9.4.2	¿Qué más nos pueden contar los becarios?.....	356
9.4.3	¿Qué presencia tiene la competencia intercultural en los materiales de GCC?	356
9.4.4	¿La evolución de la competencia se observa en los trabajos de los estudiantes?	357
9.4.5	¿Cómo interactúan performance y competencia?	357
9.4.6	AICLE y formación intercultural ¿una pareja ideal?.....	357
9.4.7	¿Cómo se puede extender la formación intercultural a otras etapas?	358
9.5	Observaciones y conclusiones	358
Bibliografía	365
Anexo I. Acuerdo de Confidencialidad.....	383
Anexo II. Instrucciones para los evaluadores	384
Anexo III. Diario de trabajo.....	385
Anexo IV. Entrevista Becarios	387
Anexo V. Entrevista Centros Experimentales	390
Anexo VI. Formulario Entrevista Centros Grupo Control.....	400
Anexo VII. Cuestionario-Entrevista Evaluación Global Classrooms Curso 2011-12	403
Anexo VIII. Cuestionario Demográfico Alumnos	405
Anexo IX. Cuestionario Demográfico Docentes GC.....	407
Anexo X. Cuestionario Demográfico Docentes Control.....	410
Anexo XI. Cuestionario Intercultural	413
Anexo XII. Ejemplo de Programación de Contenidos.....	420

Índice de Figuras y Tablas

Figuras

Figura 1.1 La metáfora del iceberg	14
Figura 1.2 Competencia Intercultural.....	26
Figura 1.3 Modelo evolutivo de sensibilidad intercultural.....	30
Figura 1.4 El modelo de aculturación de Berry	32
Figura 1.5 Modelo Ampliado de Aculturación Relativa	33
Figura 1.6: Modelo de Adaptación Intercultural	34
Figura 1.7: Modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural.....	36
Figura 2.1 Proceso de contacto intergrupar.....	45
Figura 2.2: Proceso de cambio en situaciones de contacto intercultural	47
Figura 2.3: La hipótesis del contacto y la competencia intercultural.....	48
Figura 2.4 Ciclo de aprendizaje experiencial	55
Figura 2.5: Proceso de desarrollo de competencia intercultural.....	56
Figura 2.6: Cuatro Cs de AICLE	75
Figura 3.1: Ciclo instruccional para la intervención pedagógica en el país anfitrión.....	90
Figura 3.2 Modelo mixto de intervención de Vilà Baños.....	113
Figura 5.1 Centros con Programas de Educación Bilingüe en Cantabria 2010-11.....	175
Figura 5.2 Distribución de la muestra por centros.....	176
Figura 5.3 Procedimiento de investigación	182
Figura 6.1 Entorno del centro.....	207
Figura 6.2 Tamaño del centro	207
Figura 6.3 Perfil de los PEBs de Centros Experimentales.....	209
Figura 6.4 Año de inicio de los PEB inglés-español	214
Figura 6.5 Distribución de docentes por grupo y materia	215
Figura 6.6 Participación en programas de centro	216
Figura 6.7 Competencia lingüística en inglés de los docentes	217
Figura 6.8 Porcentaje de docentes con formación específica en competencias.....	218
Figura 6.9 Distribución de la muestra por curso y grupo	219
Figura 6.10 Distribución de la muestra por centros y cursos	221
Figura 6.11 Distribución de la muestra por sexo, curso y grupo	221
Figura 6.12 Nivel formativo madres y padres de los estudiantes.....	223
Figura 6.13 Nivel formativo de los padres por curso	223
Figura 6.14 Familiares extranjeros.....	224
Figura 6.15 Número de actividades realizadas en inglés	226
Figura 6.16 Porcentaje de estudiantes que han realizado al menos un viaje al extranjero..	227
Figura 6.17 Porcentaje de la muestra con compañeros extranjeros.....	228
Figura 6.18 Número de compañeros extranjeros	229
Figura 6.19 Porcentaje de la muestra con amigos extranjeros.....	229
Figura 6.20 Número de amigos extranjeros	230
Figura 7.1 Cadena de Formación del Programa <i>Global Classrooms Cantabria</i>	251
Figura 7.2 Docentes y Departamentos Participantes en GC.....	254
Figura 7.3 Otros Departamentos Participantes en el Programa GC.....	255
Figura 7.4 Semanas de contacto con el programa GCC (Curso 2010-11).....	260
Figura 7.5 Semanas de contacto con el programa (Curso 2011-12)	261
Figura 7.6 Horas de contacto con el programa GCC (Curso 2010-11).....	262

Figura 7.7 Horas de contacto con el programa GCC (Curso 2011-12).....	262
Figura 7.8 Intensidad del contacto con el programa GCC para el cohorte 2010-2011	263
Figura 7.9 Grado de implicación de los docentes y becarios.....	265
Figura 8.1 Resultados en las escala ISS en T1 para 3°ESO (Grupo experimental vs. Control)	280
Figura 8.2 Resultados por cursos y sexo en las escalas AIC Conocimientos, AIC Consciencia y ISS.....	283
Figura 8.3 Resultados por nivel de estudios de las madres para 2°ESO.....	284
Figura 8.4 Resultados por sujetos con y sin compañeros extranjeros.....	286
Figura 8.5 Diferencias entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental para las escalas del AIC	292
Figura 8.6 Diferencia entre T1 y T2 para 2°ESO Control para AIC Conocimientos	293
Figura 8.7 Diferencias entre T1 y T2 para 3°ESO Experimental para ISS y AIC Conocimientos	293
Figura 8.8 Diferencias entre T1 y T2 para 4°ESO Experimental en AIC Conocimientos y AIC Habilidades.....	294
Figura 8.9 Diferencias entre T1 y T2 para 4°ESO Control en las escalas AIC	295
Figura 8.10 Evolución de las escalas de AIC en 2°ESO Experimental controlando por nivel de estudios de las madres.....	296
Figura 8.11 Evolución de las escalas de AIC en 2°ESO Control controlando por nivel de estudios de las madres.....	297
Figura 8.12 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 en AIC para 2°ESO (madres con estudios medios).....	297
Figura 8.13 Evolución de las escalas de AIC en 2°ESO Experimental controlando por compañeros extranjeros.....	299
Figura 8.14 Evolución de las escalas de AIC en 2°ESO Control controlando por compañeros extranjeros.....	299
Figura 8.15 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 en AIC para 2°ESO (sin y con compañeros extranjeros)	300
Figura 8.16 Evolución de las escalas de AIC en 2°ESO Experimental controlando por actividades de inglés fuera del aula.....	301
Figura 8.17 Evolución de las escalas de AIC en 2°ESO Control controlando por actividades de inglés fuera del aula	302
Figura 8.18 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 en AIC para 2°ESO (1-3 y 4-6 actividades en inglés fuera del aula).....	303
Figura 8.19 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental (Sujetos con compañeros extranjeros y madres con estudios medios)	304
Figura 8.20 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental (Sujetos con compañeros extranjeros y que participaban en 1-3 actividades en inglés fuera del aula).....	305
Figura 8.21 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental (Sujetos con madres con nivel educativo medio y que participaban en 1-3 actividades en inglés fuera del aula) ..	306
Figura 8.22 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental (Duración de programa expresada en número de horas de contacto totales).....	308
Figura 8.23 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental (Duración de programa expresada en número de horas de contacto totales).....	309
Figura 8.24 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental (Intensidad del programa)	310
Figura 8.25 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental (Intensidad de programa).....	311
Figura 8.26 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental (Condiciones favorables de aula).....	312

Figura 8.27 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Condiciones favorables de aula)	313
Figura 8.28 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Condiciones docentes favorables).....	314
Figura 8.29 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Condiciones docentes favorables)	315
Figura 8.30 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Inclusión de habilidades interculturales en el diseño metodológico).....	316
Figura 8.31 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Inclusión de habilidades interculturales en el diseño metodológico).....	317
Figura 8.32 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Número de condiciones idóneas cumplidas, con habilidades interculturales)	318
Figura 8.33 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Número de condiciones idóneas cumplidas, con habilidades interculturales)	319
Figura 8.34 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Número de condiciones idóneas cumplidas, sin habilidades interculturales).....	320
Figura 8.35 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Número de condiciones idóneas cumplidas, sin habilidades interculturales).....	321
Figura 9.1: Proceso de desarrollo de competencia intercultural.....	335

Tablas

Tabla 1.1 Marcadores culturales.....	15
Tabla 1.2 Componentes de la competencia intercultural	28
Tabla 1.3: Modelo evolutivo de la sensibilidad intercultural.....	31
Tabla 2.1: Estrategias metodológicas para formación intercultural	60
Tabla 2.2: Educación intercultural en las leyes educativas españolas	66
Tabla 2.3 Niveles del Marco Común.....	71
Tabla 2.4 Recomendaciones y reflexiones sobre aspectos culturales del Marco Común.....	73
Tabla 2.5: Elementos centrales de AICLE	76
Tabla 3.1: Talleres de formación inicial de Acquiring Intercultural Competence	85
Tabla 3.2: Módulos del programa What's Up With Culture.....	87
Tabla 3.3: El enfoque 6R para la pedagogía de pragmática	89
Tabla 3.4: Fases de las tareas del blog.....	93
Tabla 3.5: Actividades de How Strange!.....	95
Tabla 3.6: Actividades para lecturas interculturales.....	97
Tabla 3.7: Programa MUN de Cal Poly.....	100
Tabla 3.8: Criterios y objetivos para una simulación	103
Tabla 3.9: Desarrollo de la experiencia	104
Tabla 3.10. Resultados esperados de Building Bridges for Peace	107
Tabla 3.11: Estructura de Uncommon Journeys	109
Tabla 3.12 Estructura de Building Bridges.....	110
Tabla 3.13: Objetivos y contenidos temáticos del modelo formativo de Vilà Baños	114
Tabla 3.14: Programa de formación de Vilà Baños para alumnos de secundaria.....	116
Tabla 3.15: Proyecto TEILI	117
Tabla 4.1 Obstáculos y retos para la evaluación de formación intercultural.....	130
Tabla 5.1 Diseño de investigación: metodología cualitativa	172
Tabla 5.2 Diseño de investigación: metodología cuantitativa.....	173
Tabla 5.3 Alumnos matriculados en la ESO en Cantabria (2010-11 y 2011-12)	174
Tabla 5.4. Distribución propuesta de la muestra por curso y grupo	177
Tabla 5.5 Distribución final de la muestra por grupo y cursos	178

Tabla 5.6 Participantes en la investigación.....	180
Tabla 5.7 Temporalización de la aplicación de los cuestionarios.....	184
Tabla 5.8 Fuentes cualitativas por concepto.....	186
Tabla 5.9 Fuentes cualitativas disponibles por centro experimental.....	187
Tabla 5.10 Niveles de fiabilidad del cuestionario intercultural en dos tiempos.....	193
Tabla 5.11 Cuestionario de competencia intercultural.....	196
Tabla 5.12 Grado de implicación de docentes y becarios.....	198
Tabla 6.1 Perfil de los centros experimentales y controles.....	205
Tabla 6.2 Descripción PEB centros experimentales.....	210
Tabla 6.3 Descripción PEB centros del grupo control.....	213
Tabla 6.4 Experiencia docente total, en el centro y en el PEB.....	216
Tabla 6.5 Distribución de la muestra por curso y grupo.....	220
Tabla 6.6 Distribución de la muestra por centro y curso.....	220
Tabla 6.7 Contacto con la lengua inglesa en la vida diaria.....	225
Tabla 6.8 Motivos para viajes al extranjero.....	227
Tabla 7.1 Objetivos del Programa GCC y la competencia intercultural.....	240
Tabla 7.2 Temas y comités <i>Global Classrooms Cantabria</i> 10-11 y 11-12.....	244
Tabla 7.3 Objetivos de la formación inicial de docentes.....	249
Tabla 7.4 Objetivos de la formación continua (grupos de trabajo).....	250
Tabla 7.5 Datos de los PEB y el programa GCC en los centros experimentales.....	255
Tabla 7.6 Aspectos destacados de la programación GCC en los centros.....	258
Tabla 7.7 Observaciones sobre el alumnado de 2ºESO (cohorte 2010-11).....	266
Tabla 7.8 Observaciones sobre el alumnado de 3ºESO (cohorte 2010-11).....	269
Tabla 7.9 Observaciones sobre el alumnado de 4ºESO (cohorte 2010-11).....	271
Tabla 7.10 Resumen de variables docentes del programa GCC por centros.....	275
Tabla 7.11 Resumen de variables de grupos para 2ºESO (cohorte 2010-11).....	277
Tabla 7.12 Resumen aplicación del programa grupos 2ºESO.....	278
Tabla 8.2 Resultados en T1 y T2 para 2ºESO Experimental controlando por el nivel de estudios de las madres.....	295
Tabla 8.3 Resultados en T1 y T2 para 2ºESO Experimental controlando por compañeros extranjeros.....	298
Tabla 8.4 Resultados en T1 y T2 para 2ºESO Experimental controlando por número de actividades fuera del aula en inglés.....	301
Tabla 8.5 Resultados en T1 y T2 para 2ºESO Control controlando por número de actividades fuera del aula en inglés.....	302
Tabla 8.6 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Sujetos con compañeros extranjeros y madres con estudios medios).....	304
Tabla 8.7 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Sujetos con compañeros extranjeros y que participaban en 1-3 actividades en inglés fuera del aula).....	305
Tabla 8.8 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Sujetos con madres con nivel educativo medio y que participaban en 1-3 actividades en inglés fuera del aula).....	306
Tabla 8.9 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Duración de programa expresada en número de horas de contacto totales).....	308
Tabla 8.1 Resultados en T1 y T2 para 2ºESO Experimental.....	292
Tabla 8.10 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Intensidad de programa).....	310
Tabla 8.11 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Condiciones favorables de aula).....	312
Tabla 8.12 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Condiciones docentes favorables).....	314
Tabla 8.13 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Inclusión de habilidades interculturales en el diseño metodológico).....	316

Tabla 8.14 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Número de condiciones idóneas cumplidas, con habilidades interculturales)	318
Tabla 8.15 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental (Número de condiciones idóneas cumplidas, sin habilidades interculturales)	320

Introducción

En el transcurso de la vida nos toca encontrarnos, entendernos y convivir con personas procedentes no solo de diversas esferas de nuestras propias realidades, sino cada vez más con individuos y grupos procedentes de otros entornos, culturas y países, lo que antropológicamente denominamos el ‘otro’ cultural. Cómo concebimos a ese otro, cómo nos concebimos a nosotros mismos como seres culturales, y la intersección e interacción entre estos dos procesos, el encuentro entre culturas, representan tres cuestiones que siempre me han fascinado como investigadora a la vez de suponer un reto para las sociedades actuales, donde entramos en contacto con ese ‘otro’ cultural casi a diario. Negociar ese contacto puede ser fuente de conflictos, un hecho que observamos continuamente a todas las escalas, desde la llegada masiva de los refugiados sirios a las puertas de Europa ahora en 2015 a incidentes aislados de xenofobia que ocupan periódicamente las portadas de los medios de comunicación.

Cómo construir ese contacto en clave positivo, y entender las diferencias culturales como una fuente de oportunidades para crecer como personas y como sociedades requiere dotar a los interlocutores con una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que juntos sirven para desarrollar una consciencia intercultural. Esta ‘caja de herramientas’ para comunicarse e interactuar efectiva y apropiadamente con el otro, la competencia intercultural, es una capacidad esencial para navegar entre culturas y hallar un espacio de diálogo y comprensión. Ya que todos nacemos dentro de una cultura, y todo lo que vemos y tocamos lo percibimos a través de los paradigmas y esquemas mentales de esa cultura, es necesario aprender cómo caminar hacia esa competencia intercultural.

El poder transformador de la educación es innegable y la formación intercultural nos presenta con la posibilidad de incorporar las estrategias, enfoques, actividades y materiales necesarios para fomentar la adquisición de esta competencia entre el alumnado en nuestras aulas. Programas pensados para incidir en la manera en la que los participantes ven el mundo y su capacidad de empatizar e interactuar con el otro como los programas de Modelo de Naciones Unidas (MUN) representan, amenudo, una oportunidad única para incorporar elementos de formación intercultural directamente en el curriculum escolar. El programa MUN *Global Classrooms Cantabria*, desarrollado con adolescentes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es un ejemplo del tipo de intervención educativa que puede servir como formación en competencia intercultural. Su contexto, un programa de educación bilingüe (PEB) inglés-español, aporta otro elemento, el desarrollo de la competencia comunicativa, una capacidad estrechamente vinculada con la competencia intercultural.

Es al finalizar el primer curso de implementación de *Global Classrooms Cantabria* (GCC) cuando surge la idea de realizar un estudio sobre esta experiencia educativa, para evaluar su papel en la adquisición de la competencia intercultural de los adolescentes. Mi llegada, como profesora de inglés en un Instituto de Educación Secundaria (IES) donde se desarrollaba un Programa de Educación Bilingüe (PEB) inglés-español, coincidió con la implantación del programa GCC en este y otros cuatro centros cántabros. Al cabo de un año intenso dedicándome a trabajar el programa con alumnos de 2º ESO, llegó un momento de epifanía: *Global Classrooms* era un programa que, aparte de otras habilidades sociales y personales, podría servir para desarrollar la competencia intercultural en mis estudiantes¹, algo que observaba todos los días de modo informal y sin poder cuantificar en mi aula. Fue en ese momento cuando se me planteó la posibilidad de combinar mi faceta de investigadora con aquella de docente; veía cómo mi experiencia investigadora previa podría complementar a mi papel de profesora encargada de impartir el programa en el centro. Quería comprobar cómo esta experiencia afectaba a la adquisición de la competencia intercultural de los participantes para así extraer información que ayudase a los docentes del ‘*Global*’ a aprovechar al máximo nuestro programa MUN.

Diseñar y llevar a cabo una investigación para evaluar cómo se enseña y se aprende la competencia intercultural y hasta qué punto esto logra que alumnos adolescentes adquieran el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y consciencia que conforma es una tarea compleja, larga y no exenta de retos y dificultades. Si añadimos a esto el doble posicionamiento de participar como investigadora y docente, con todo lo que eso conlleva, el desafío toma como dimensión añadida la sempiterna complicación con la que se enfrenta cualquiera que pretenda realizar etnografía: cómo vivir la experiencia estudiada como participante a la vez de observarlo objetivamente como investigadora. La experiencia de realizar esta investigación no siempre ha sido un camino fácil, pero las preguntas a contestar lo merecían: *¿Cómo funciona un programa de Modelo de Naciones Unidas (MUN) en un contexto de educación bilingüe? ¿Puede servir para mejorar la competencia intercultural? ¿Los programas MUN se pueden entender como programas de formación en competencia intercultural?*

Para dar respuesta a estas cuestiones, este trabajo parte de un marco teórico que examina qué entendemos por competencia, cultura y competencia intercultural, cómo se enseña y aprende, y cómo se evalúa si estos procesos de enseñanza-aprendizaje son adecuados y efectivos. En el segundo gran bloque, el marco empírico, se presentan la metodología, el contexto, los resultados y el análisis de dos estudios complementarios que evaluaron el funcionamiento de una experiencia MUN en Secundaria como programa de formación intercultural. Todos los capítulos, con la excepción del capítulo metodológico, cuentan con una sección final denominada ‘observaciones y conclusiones’ donde se resumen y se debatan las principales temáticas presentadas. Se presentan como anexos los instrumentos de evaluación utilizados para los dos estudios que conforman esta investigación.

¹ En la medida de lo posible se ha intentado emplear terminología no sexista. No obstante, en algunos casos se ha optado por utilizar el genérico masculino por cuestiones de brevedad.

A continuación se presenta un breve resumen de los cuatro capítulos que componen el marco teórico:

CAPÍTULO UNO: En este primer capítulo, se presentan las bases teóricas para los conceptos básicos que guían este trabajo. Examinamos los conceptos de competencia, cultura y competencia comunicativa para después debatir el concepto de la competencia intercultural. Se describen los orígenes y aplicaciones, términos y conceptos afines, sus componentes y los diferentes modelos de la competencia intercultural, así como las limitaciones teóricas del constructo.

CAPÍTULO DOS: Comenzamos con la hipótesis del contacto para entender las diferentes conceptualizaciones de cómo realizar formación en competencia intercultural y qué se entiende por educación intercultural. Se detallan los contextos y destinatarios de la formación intercultural, la relación de los modelos teóricos con el proceso formativo y los principales enfoques y estrategias que se utilizan para trabajar la competencia intercultural. Al enmarcar esta investigación en el campo de la educación obligatoria, examinamos brevemente el concepto de la educación intercultural y el estado de la cuestión en el contexto educativo español. Finalmente, observamos las intersecciones entre la formación intercultural y el papel de la cultura en la enseñanza de segundas lenguas para poder dar interpretaciones fundamentadas sobre cómo se desarrolla la competencia intercultural en el contexto de un programa de educación bilingüe.

CAPÍTULO TRES: La formación intercultural en el ámbito educativo se basa en los programas experienciales como los presentados en el primer apartado de este capítulo, que resume experiencias de formación que giran en torno a un contacto real y prolongado con personas de otras culturas, a menudo combinado con inmersión lingüística. Estas experiencias se contrastan con otras donde el contacto intercultural se realiza de manera virtual o simulada, y, en la mayoría de los casos, ambientado en el aula de lenguas extranjeras. Se han identificado y descrito otros dos tipos de experiencias de formación intercultural que comparten muchas características con el programa objeto de este estudio: por un lado, programas MUN y, por otro, programas que se desarrollan con población adolescente, incluido MUN en Secundaria.

CAPÍTULO CUATRO: En el último capítulo del marco teórico partimos de un breve repaso de cómo evaluar experiencias de formación para luego presentar y comentar experiencias de formación representativas del tipo de ejemplos que vimos en el capítulo tres. Observamos cómo se han evaluado programas con un fuerte componente experiencial y otros enmarcados en la enseñanza de lenguas extranjeras, para luego examinar cómo se han evaluado programas MUN, terminando con un análisis de distintas evaluaciones realizadas con programas destinados específicamente a mejorar la competencia intercultural en la etapa secundaria.

El marco empírico está compuesto de cinco capítulos que se describen a continuación:

CAPÍTULO CINCO: En este capítulo se presentan todos los aspectos metodológicos del diseño a esta investigación. Comenzamos con los objetivos e hipótesis para luego explicar el diseño, un estudio que emplea métodos mixtos, combinando un estudio cualitativo que emplea

metodología etnográfica con otro cualitativo con un diseño cuasi-experimental. Se presenta adicionalmente la muestra, los procedimientos de investigación, los instrumentos, las variables y los tipos de análisis utilizados.

CAPÍTULO SEIS: Examinamos el contexto de la investigación, los centros con PEB inglés-español de Cantabria y comentamos detalladamente los resultados del estudio demográfico. Se presentan descripciones de los centros participantes, la estructura de los PEB, el perfil de los docentes participantes, y una valoración de la información demográfica obtenida sobre la muestra de estudiantes para poder identificar las variables que podrían impactar en los niveles iniciales de competencia intercultural.

CAPÍTULO SIETE: Presentamos los resultados del estudio cualitativo. Comenzamos con una descripción general del programa *Global Classrooms Cantabria* con sus objetivos, estructura, contenidos y metodología, analizando qué elementos de formación intercultural aparecen en la programación oficial. A continuación se describen los resultados del estudio etnográfico de la aplicación y desarrollo del programa en los 11 centros experimentales participantes en la investigación, incluyendo la formación de los docentes, la estructura y metodología particular del programa en cada centro, la duración del programa, el papel del profesorado, la reacción del alumnado y la recepción por parte de la comunidad educativa.

CAPÍTULO OCHO: En este capítulo se recogen los resultados del análisis cuantitativo de los instrumentos de evaluación, dos cuestionarios de competencia intercultural aplicados antes y después de la intervención educativa. Los resultados se detallan para las dos fases del estudio, controlando por diferencias significativas entre grupos en función de variables procedentes del estudio demográfico en la primera fase y del estudio cualitativo en la segunda. Se describen, adicionalmente, los resultados de la evolución de las puntuaciones obtenidas por los participantes entre las dos aplicaciones del cuestionario, controlando también por las variables demográficas y de programa.

CAPÍTULO NUEVE: En el último capítulo se debaten y analizan los resultados de los estudios en función de las hipótesis de investigación presentadas en el capítulo cinco, además de comentar las limitaciones del estudio, las buenas prácticas observadas y sugerencias de mejora, así como líneas de futura investigación. Cerramos este trabajo con una serie de observaciones y conclusiones presentadas en función de los objetivos de la investigación.

Parte I:
Marco teórico

CÁPITULO UNO:

Competencia intercultural

En este mundo en continuo proceso de evolución, todos y cada uno entramos en contacto con la diversidad como parte de nuestras vivencias educativas, desde nuestras primeras socializaciones en el aula de primaria hasta la incorporación en el mercado laboral. Convivir y compartir con personas de todas las procedencias se vuelve una capacidad imprescindible para desenvolverse con éxito en cualquier ámbito de la vida; una forma de entender las herramientas necesarias para ello es una conceptualización denominada la competencia intercultural. Como veremos no es ni el único ni el primer nombre para este concepto, sin embargo, para examinar cómo se puede adquirir, enseñar, desarrollar y evaluar nuestras maneras de afrontar la diversidad y comunicarnos de manera efectiva con el ‘otro’ cultural, este constructo nos proporciona un marco a través del cual podemos entendernos a nosotros mismos como entes culturales, y cómo esa cultura propia será el primer paso para entender la cultura de los demás. Un lugar idóneo para esta concienciación puede ser el aula de lenguas extranjeras, a menudo el primer contexto donde nos proporcionan herramientas formales y procesos cognitivos para entablar diálogo con personas de otras culturas.

Para comprender la competencia intercultural es necesario trazar un camino que transita por varias conceptualizaciones, empezando por el concepto de competencia y su aplicación en el contexto de la educación, pasando por la cultura y aterrizando en los conceptos teóricos que enmarcan modelos de competencia intercultural. Como para los propósitos de este estudio nuestro ámbito de actuación se trata del contexto de la educación formal, y más concretamente el aula de inglés como lengua extranjera en centros de secundaria, será necesario además examinar cómo la competencia intercultural encaja con el paradigma actual de la enseñanza de lenguas extranjeras: la competencia comunicativa.

1.1 Concepto de competencia

Una definición clara de qué es la competencia, cómo se identifica, evalúa y mide, resulta difícil de establecer debido a un uso cada vez más extendido en campos tanto académicos como profesionales. Los términos ‘competencia’ en castellano, *compétence* en francés y *competence* o *competency* en inglés proceden todos de la misma raíz latina, *competentia*. No obstante, en castellano la palabra ‘competencia’ es un homónimo, es decir, tiene dos significados con distinta evolución lingüística; el primero siendo la oposición o rivalidad entre dos o más individuos o entidades, y el segundo que incluye como acepción la “pericia, aptitud, idoneidad

para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Real Academia Española [RAE], 2001). En el caso del inglés y el francés, el único significado atribuido a este lexema coincide con la segunda entrada de ‘competencia’ en la DRAE: la capacidad o la habilidad (Collins, 2014)² o la aptitud para realizar ciertas acciones o una capacidad reconocida y una materia concreta (Larrousse, 2014). Es interesante notar que el término también contiene acepciones referentes al campo jurídico en estos tres idiomas. En nuestro caso concreto, la definición que más se aproxima al concepto teórico a examinar, también compartida por las tres lenguas, es la siguiente: una capacidad o aptitud para realizar una tarea determinada.

A pesar de contar con las definiciones concisas y asépticas que nos proporcionan los diccionarios, para poder comprender la competencia intercultural es necesario primero describir qué se entiende por competencia en este contexto concreto y entender su evolución como un término aplicado a las ciencias sociales, el mundo de los negocios y el campo de la educación. Según Spitzberg y Chagnon:

La competencia se ha equiparado con conceptos tan variados como la comprensión (ej. Exactitud, claridad, co-orientación, solapamiento de significados), desarrollo de relaciones (ej. atracción, intimidad), satisfacción (ej. satisfacción comunicativa, equidad en relaciones), efectividad (ej. consecución de metas, eficiencia, éxito institucional, éxito en negociación), adecuación (ej. legitimidad, aceptación, asimilación) y adaptación. (Spitzberg & Changnon, 2009, pág. 6)

Finalmente, será necesario analizar algunas limitaciones y qué entendemos por competencia cuando hablamos de la competencia intercultural.

1.1.1 Orígenes

Fernández-Salineró Miguel (2006) postula que el concepto de competencia se remonta a la filosofía griega de Aristóteles y Platón, exponiendo ejemplos clásicos de estos autores para demostrar tres clases de competencia: instrumental, interpersonal y sistémica, aunque el término de competencia no se menciona explícitamente en la Grecia Antigua. Para encontrar los orígenes del término en el ámbito académico-teórico, se pueden considerar los movimientos de la reforma educativa presentes a principios del siglo XX, cuando se comenzó a hablar de ‘objetivos’ educativos y relacionar la formación inicial con formación laboral (Tuxworth, 1989) y el movimiento a favor de la eficiencia en industria y educación en los años 1920 (Neuman, 1979), y las tendencias en el campo de la psicología, donde surge el término ‘competencia social’ en las décadas de los 30 y 40 para denominar la habilidad de un individuo para adaptarse correctamente a su entorno social y como punto de partida para diagnosticar trastornos psicológicos (Doll, 1940). Otro concepto relacionado y que aparece en estudios de psicología de la familia es el de ‘competencia interpersonal’ (Steiner, 1955).

² Curiosamente, varios diccionarios en lengua inglesa incluyen la competencia lingüística como una acepción del término *competence*, contrastándolo con los términos lingüísticos de *performance* y *parole*, indicando hasta qué punto el trabajo de Chomsky y Hymes han afectado a la construcción de cómo se entiende la lengua en países de habla inglesa. Véase la sección 1.5 de este capítulo para una visión más completa de competencia lingüística o comunicativa.

No es hasta la década de los 60 que el término se hace extensivo a otros ámbitos y comienza a poblar la literatura técnica de campos tan variados como la pedagogía, la lingüística, la sociología y el mundo empresarial (Fernández-Saliner Miguel, 2006). La educación basada en la competencia (*competency-based education*) adquiere un papel central en la reforma curricular en los países anglo-sajones y se introduce en la formación inicial del profesorado (Ashworth & Saxton, 1990; Neuman, 1979; Tuxworth, 1989). Es posible ver el trabajo de White (1959), un ensayo que muchos consideran seminal en los campos de la psicología evolutiva y la psicopedagogía, como un punto de inflexión en el uso y aceptación del término; el autor relaciona el deseo de los niños para lograr la competencia en una tarea con el concepto de motivación, haciendo un repaso por las raíces biológicas de este comportamiento que compartimos los humanos con otros mamíferos. Otros proponentes destacables del empleo de ‘competencia’ para denominar una capacidad que se logra progresivamente son Chomsky (1965), con el concepto de competencia lingüística, y Hymes (1984) con su ampliación del concepto descrito por Chomsky, la competencia comunicativa, que añade más elementos al modelo gramatical de Chomsky.

1.1.2 *Uso en el ámbito de la educación*

Como hemos visto, los orígenes mismos del concepto de competencia están muy ligados a los movimientos pedagógicos del siglo XX. A lo largo de los últimos 60 años se han ido incorporando matices semánticos el término “competencia” para denominar las capacidades que se espera que un individuo llegue a dominar a lo largo de un proceso formativo. Este uso de la palabra ganó aceptación primero en el ámbito de la educación superior, principalmente en el campo de la formación profesional en países de habla inglesa. En los años 70, las reformas educativas en EE UU llevaron a muchos estados a pasar a una metodología de enseñanza y evaluación basada en las competencias (*competency-based education*) comenzando en 1972 en el estado de Oregon (Spady, 1977). Según Hyland, (1994) el enfoque basado en competencias se adoptó para el ámbito de la formación profesional en el Reino Unido a lo largo los años 80 con la creación de cualificaciones nacionales estandarizadas en el año 1986 (*National Vocational Qualifications*, NVQs), limitándose además a ese contexto educativo, la formación de adultos, sin pasarse a la educación escolar o al mundo universitario. Este tipo de formación también se integró en el currículo nacional de formación profesional de Australia a finales de los años 1980 (Harris, Barnes, & Haines, 1991).

A nivel internacional, se empieza a ver cada vez más interés en el concepto de competencia en el campo de la educación escolar, y más tarde en la educación permanente a finales de los 90 con iniciativas de la UNESCO³ y la OECD⁴ (Proyecto DeSeCo⁵, definición y selección de

³ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development (Organización para la Cooperación y el Desarrollo)

⁵ Definition and Selection of Competencies (La Definición y Selección de Competencias Claves)

competencias), y el proyecto PISA⁶ en 2000 (Halász & Michel, 2011). El uso del término competencia en educación es cada vez más extendido a partir del año 2000 en el ámbito europeo. En el Consejo Europeo de Lisboa de 2000, La Unión Europea pone de manifiesto la necesidad de elaborar estrategias comunes para desarrollarse como una economía basada en el conocimiento y dotar a los ciudadanos de los recursos necesarios para participar activamente en la sociedad actual. En sucesivos consejos y comisiones se emplean conceptos como “objetivos”⁷ “habilidades”, “competencias básicas”⁸ y “niveles de referencia” y “competencias clave”⁹ hasta la publicación en 2006 de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Rec. del Consejo de 18 de diciembre de 2006). Dicha recomendación establece las competencias clave que han de adquirir los ciudadanos en la etapa de educación básica y seguir cultivando a lo largo de sus vidas:

1. comunicación en la lengua materna
2. comunicación en lenguas extranjeras
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. competencia digital
5. aprender a aprender
6. competencias sociales y cívicas
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
8. conciencia y expresión culturales

Estas ocho competencias forman la columna vertebral de la política educativa actual de la Unión Europea y, como se verá más adelante, tienen vínculos con las definiciones y modelos de competencia intercultural y comunicativa que se presentarán. Asimismo, en el ámbito español, al igual que en otros países de la UE, se han plasmado las competencias descritas en la Recomendación del Consejo en las leyes educativas, notablemente en la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006, de 4 de mayo). Las ocho competencias básicas definidas por la LOE no coinciden exactamente con las recomendadas posteriormente por el Consejo Europeo, pero son en esencia las mismas:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

⁶ Programme for International Student Assessment (Programa para la evaluación internacional de estudiantes)

⁷ Consejo de Estocolmo, 2001; Consejo de Barcelona, 2002.

⁸ (Res. del Consejo, de 27 de junio de 2002)

⁹ (Conclusiones del Consejo de 5 de mayo de 2003)

La definición legal de la competencia como un aspecto clave de la educación pone de manifiesto hasta qué punto este término se ha permeado en la literatura científica, la política estatal y comunitaria y en el ideario colectivo de los investigadores y docentes. Una competencia, desde la perspectiva educativa actual, es algo que se puede definir, enseñar, adquirir y medir.

1.1.3 Limitaciones

Emplear el concepto de competencia tanto en el campo de la educación como en otros ámbitos conlleva necesariamente una serie de limitaciones; estas mismas limitaciones se abordarán más adelante en el caso concreto de la competencia intercultural, sin embargo, se presenta aquí un primer acercamiento.

¿Entendemos la competencia como un comportamiento observable o conocimientos que representan acciones en potencia? Según Norris (1991), el primero, es un constructo conductista que limita los objetivos descritos por una competencia a sus resultados, es decir, la producción resultante. Por otra parte, la competencia se puede concebir como un constructo cognitivo, asumiendo un enfoque evolutivo donde es posible contemplar la adquisición y el aprendizaje. En este caso, consideramos la competencia como un conjunto de conocimientos que se pueden demostrar a través del comportamiento. Esta distinción entre competencia y comportamiento es de las primeras limitaciones exploradas, concretamente por Chomsky (1965) al desarrollar su teoría de la competencia lingüística, distinguiendo entre competencia y actuación/ejecución (*performance*). No obstante, a la hora de definir y medir las competencias, sobre todo en el campo de la educación, la forma empleada para plasmar estas tiende a expresarse como objetivos que buscan un determinado resultado.

Esto nos lleva a los siguientes dos retos, ambos relacionados entre sí, que encontramos a la hora de trabajar por competencias. En primer lugar, ¿entendemos la competencia como algo estático o dinámico? ¿Establecemos un baremo inamovible que servirá para evaluar quién es competente y quién es incompetente? En segundo lugar, ¿es la competencia contextual o es generalizable? ¿Nuestro baremo varía según el contexto donde se aplica? ¿Podemos transferir nuestra definición de un individuo competente de un contexto, campo, ámbito, momento a otro?

Si, por un lado, valoramos un comportamiento como la expresión de una competencia, ¿ese comportamiento será el mismo en todas las circunstancias? Si cambiamos el contexto, ¿Podemos esperar el mismo resultado? Si por otro lado concebimos la competencia como un conjunto de conocimientos, los niveles fijados de competencia pueden volverse obsoletos a medida que cambia el contexto o la sociedad. En modelos basados en la competencia, el conocimiento se entiende como algo estático que se evalúa a través de actuaciones, lo cual implica que un individuo que actúa correctamente en un determinado contexto cuenta con los conocimientos necesarios para comportarse de forma apropiada en otros contextos (Norris, 1991). No obstante, Ashworth y Saxton (1990) ponen en duda la transferibilidad de la competencia. Si cambiamos el contexto de actuación, es necesario cambiar la descripción de la actuación competente. Por ejemplo, no requiere el mismo nivel de competencia en informática,

ni los mismos conocimientos manejar un ordenador actualmente que hace 15 años; ni las normas de competencia social permanecen estáticas de una generación a otra. A la hora de definir y medir cualquier competencia es necesario abordar cómo afrontamos la evolución de la competencia y su transferibilidad a distintos contextos.

Otra limitación presente en los primeros acercamientos al concepto de competencia es el enfoque individual. Los marcadores de competencia y la evaluación se centran muchas veces en los niveles adquiridos por individuos, sobre todo en el campo de la educación. Sin embargo, la expresión de la competencia mediante acciones en el mundo laboral suele realizarse en contextos de equipos de trabajo o incluso a nivel institucional. Ashworth y Saxton (1990) incluso postulan que algunos niveles de competencia solo se pueden lograr mediante el esfuerzo colectivo de varios individuos. Como se verá más adelante, esta pregunta surge a la hora de examinar los distintos modelos de competencia intercultural existentes actualmente.

Finalmente, volviendo al contexto específico de la educación, se pueden identificar tres problemáticas que suponen políticas y sistemas educativos basados en competencias, y por extensión el uso de la competencia intercultural en intervenciones educativas:

- 1) **Cómo definir y delimitar una competencia:** Es necesario determinar qué descriptores se emplearán en la definición, y hasta qué punto de precisión es necesaria definir los elementos y niveles de una competencia. La sección 4 de este capítulo tratará de esclarecer este aspecto de la competencia intercultural.
- 2) **Cómo enseñar una competencia:** Debemos identificar como se adquiere y desarrolla dicha competencia y los modelos, programas y propuestas existentes para ello. Los capítulos 2 y 3 versarán sobre el desarrollo, y modelos educativos para el fomento, de la competencia intercultural.
- 3) **Cómo medir una competencia:** Hay que especificar qué indicadores e instrumentos pueden ser empleados para evaluar efectivamente la competencia en cuestión, además de determinar si nos interesa medir la evolución de la competencia o la adquisición de un nivel determinado y si la evaluación ha de realizarse a nivel individual, grupal o institucional. El capítulo 4 de este trabajo examinará cómo se han evaluado diversos modelos y experiencias de formación intercultural en el contexto concreto de la educación.

1.2 Concepto de cultura

Para comprender la competencia intercultural, es necesario primero partir de una clara definición de cultura. A menudo, el uso habitual de la palabra cultura en el lenguaje coloquial no encaja precisamente con su empleo en el contexto de la investigación científica, y sobre todo, la investigación antropológica. Mientras muchos entienden la cultura como un bien de consumo, o cultura con la ‘C’ mayúscula – bellas artes, danza o música clásica – otros lo reducen a sus elementos más tópicos o estereotipados – el folclore, los trajes tradicionales y las costumbres más llamativas. La cultura es un concepto que abarca mucho más que las

producciones artísticas o una caricatura de los aspectos más sobresalientes de un determinado grupo o región.

Nuestra forma de ver el mundo, de interactuar con los demás y de interpretar todo lo que nos rodea y nos ocurre está fuertemente arraigado en la cultura en la que hemos recibido nuestra socialización inicial; consenciente o inconscientemente, estos esquemas mentales de cómo ‘ser’ en el mundo condicionan absolutamente todo. Cuando entramos en contacto con otros esquemas de interpretación, sin entender qué es la cultura y cómo da forma a nuestra cosmovisión es imposible comprender por qué estos encuentros pueden ser fuente de conflicto y confusión ya que no comprendemos siquiera porque vemos al ‘otro’ como ajeno a nosotros.

¿Cómo definimos la cultura? Según la tradición antropológica, el concepto ha ido evolucionando. Presentamos a continuación cuatro definiciones, ordenadas de manera cronológica:

. . . la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan el comportamiento de los individuos que componen un grupo social colectiva e individualmente en relación con su medio ambiente, con otros grupos, con miembros de su propio grupo y con el individuo mismo. También incluye los productos de estas actividades y su papel en la vida de los grupos. Una mera enumeración de estos aspectos varios de una cultura, sin embargo, no constituyen la cultura. Es más, ya que sus elementos no son independientes, tienen una estructura (Boas, 1911, pág. 149).

. . . un sistema de conceptos heredados expresados por las maneras simbólicas por las cuales el hombre comunica, perpetúa y desarrolla sus conocimientos y actitudes sobre la vida (Geertz, 1973, pág. 89).

. . . la programación colectiva de la mente distinguiendo los miembros de un grupo o categoría de personas de otras (Hofstede, 1991, pág. 5).

. . . un conjunto borroso de presuposiciones y valores básicos, orientaciones hacia la vida, creencias, políticas, procedimientos y convenciones comportamentales que son compartidos por un conjunto de personas, y que influyen (pero no determinan) el comportamiento de cada miembro y sus interpretaciones del ‘significado’ del comportamiento de otras personas (Spencer-Oatey, 2000, pág. 4).

La cultura se define como todos los aspectos que configuran la vida social, política, intelectual, religiosa o artística de un pueblo. La cultura es aprendida y transmitida de una generación a la siguiente y forma el tejido social de cualquier sociedad, proveyendo normas y dotando a las personas de esa cultura de los conocimientos y capacidades necesarias para actuar en una variedad de escenarios sociales. Como individuos, nos movemos y nos identificamos dentro de nuestra cultura; sin embargo, no todos los individuos exhiben todos los atributos de su cultura, ni hay un aspecto de una cultura compartido obligatoriamente por todos sus miembros. Mientras que las acciones y el comportamiento diario representan los aspectos más visibles de la cultura, lo más básico y fundamental de una cultura suele estar sumergido, de manera invisible e inconsciente.

Berthoin Antal y Friedman (2003), explican, con una metáfora ya bastante extendida, que la cultura es como un iceberg, donde solamente algunos de los elementos están visibles – principalmente los comportamientos que reflejan unas creencias, sentimientos y valores más profundos que no son visibles cuando solamente se observa las interacciones culturales sin entender su contexto. Los patrones culturales de cada grupo se sostienen sobre esas suposiciones básicas que se encuentran dentro de cada grupo cultural. Para poder entender a fondo nuestra propia cultura y la de otras personas es necesario comprender que las diferencias van mucho más allá de los comportamientos y manifestaciones culturales visibles y apreciables.

Figura 1.1 La metáfora del iceberg



(Fuente: Adaptado de Berthoin Antal y Friedman, 2004; Vulpe, 2005)

La cultura tiene, por otra parte, aspectos universales, es decir, compartidos por todos los grupos culturales, como son por el ejemplo los roles de género, términos para describir la familia, creencias religiosas, la expresión artística, la música y los distintos registros de lenguaje (Brown, 1991). Aunque todas las culturales comparten estos elementos universales, su expresión varía entre culturas; podemos identificar estas categorías compartidas por todas las culturas como aspectos *etic* mientras que su expresión particular dentro de cada cultura sería considerado *emic*. A la hora de analizar las culturas desde la perspectiva antropológica, analizar la cultura desde dentro, con sus propios marcos de referencia es tomar una perspectiva *emic*, mientras que un análisis realizado por un observador externo emplea una perspectiva *etic*. (Harris M., 1976) Como indica Triandis: “cuando estudiamos culturas por sí solas, puede que nos centremos en aspectos *emic*, y cuando comparamos las culturas, debemos trabajar con aspectos culturales *etic* (1994, pág. 20). A continuación observaremos algunos de los rasgos culturales principales que nos ayudan a entender, comparar y analizar las culturas.

1.2.1 Marcadores culturales

Uno de los estudios más comprensivos y citados sobre las diferencias culturales es el desarrollado por Geerte Hofstede (1991; 2001; 2010) investigador holandés que realizó un proyecto de investigación con 100.000 empleados de la multinacional IBM en más de 50 países para profundizar en los elementos que conforman las diferencias culturales.¹⁰ Hofstede, tras su investigación, logró identificar seis patrones o dimensiones culturales presentes en todas las culturas en las que describe dos polos o extremos: Distancia jerárquica, evitación de la incertidumbre, individualismo versus colectivismo, masculinidad versus feminidad, orientación temporal a corto versus a largo plazo e indulgencia versus restricción¹¹. Aunque estas seis variables son las diferencias culturales que más destaca Hofstede, otros autores como Basabe, Zlobina y Páez (2004) y Lustig y Koester (2003) añaden tres más que nos pueden ayudar a entender cómo surgen los conflictos interpersonales y los malentendidos entre individuos de distintas culturas. En la tabla 1.1 se incluye una breve definición de cada marcador.

Tabla 1.1 Marcadores culturales

Marcador	Descripción
Distancia jerárquica	Las culturas con alta distancia jerárquica valoran el respeto por la autoridad y las jerarquías en los ámbitos personal, profesional y social mientras que las de baja distancia jerárquica priman el trato igualitario y minimizan desigualdades y distancia entre personas.
Evitación de la incertidumbre	Las culturas que perciben la incertidumbre como un peligro intentan evitarla mediante normas claras para minimizar el alto grado de estrés y ansiedad con la que perciben los cambios y el futuro. Culturas que viven la incertidumbre como curiosidad toleran mejor los cambios y comportamientos que rompen con las normas sociales establecidas, admitiendo más flexibilidad y menos ansiedad.
Individualismo versus colectivismo	Las culturas individualistas se centran en las necesidades individuales y de la familia inmediata, valorando características como la autonomía y la privacidad. Las culturas colectivistas se centran en el bien de un grupo más extenso, o bien la familia extendida, la comunidad o un tribu, valorando la cooperación, la lealtad, las tradiciones y la obediencia a las normas grupales.
Masculinidad versus feminidad	Las culturas que presentan un perfil de masculinidad o de logro valoran la ambición, la eficacia y la distribución precisa de roles de género. Las culturas con altos niveles de feminidad o cuidado personal valoran la armonía, la solidaridad, relaciones interpersonales y el afecto, con menos énfasis en resultados externos y con roles de género menos marcados.
Orientación temporal	Las culturas que se orientan al presente (corto plazo) valoran las tradiciones, estabilidad y resultados rápidos. Las culturas orientadas hacia el futuro (largo plazo) valoran la persistencia, la humildad y el estatus en las relaciones entre personas.

¹⁰ Se han aplicado los resultados a varias investigaciones, modelos, programas y situaciones de interculturalidad (Basabe, Zlobina, & Paez, 2004; Centre for Intercultural Learning, 2014; Lustig & Koester, 2003; School of International Studies. University of the Pacific, 2003).

¹¹ Esta última dimensión se añadió con la actualización del modelo de dimensiones culturales por parte de Hofstede y sus colaboradores en 2010 con la publicación de la tercera edición de su texto, *Culture and organizations: Software of the mind*.

Indulgencia versus restricción	En culturas donde hay un alto grado de indulgencia, las normas sociales son más permisivas con actividades lúdicas y la gratificación de los deseos. En contraste, en culturas con un alto grado de restricción, las normas sociales son más estrictas, controlando la diversión y las oportunidades para la gratificación.
Espiritualidad versus materialismo	Las culturas con altos niveles de espiritualidad valoran la religiosidad y el culto mientras que las culturas materialistas dan más valor al consumo y el ocio.
Comunicación de alto versus bajo contexto	Basado en el trabajo del antropólogo Edward Hall (1959); las culturas de comunicación de alto contexto emplean la comunicación no verbal y valoran el contexto de comunicación y aspectos paralingüísticos mientras que en las de bajo contexto la comunicación es más directa y explícita y valoran el razonamiento y la facilidad de palabra.
Tiempo policrónico versus monocrónico	En culturas de tiempo policrónico, el tiempo se entiende como circular, ilimitado y flexible. En culturas de tiempo monocrónico, el tiempo es algo que se mide y controla; se percibe como lineal y limitado.

(Hofstede, 1991; Hofstede, 2001; Maiztegui & Santibáñez, 2006; Santibáñez, y otros, 2007; Basabe, Zlobina, & Paez, 2004; Lustig & Koester, 2003; Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010)

1.2.3 Entender la cultura

Las claves para entender la cultura se encuentran en la definición del concepto mismo: hemos de comprender que nosotros tenemos una cultura, y comprender como funciona la propia para poderla emplear como espejo y entender la cultura de los demás. Las descripciones de marcadores culturales ofrecidas por Hofstede y otros autores nos aportan unas claves para entender la estructura y características de nuestra propia cultura y las herramientas para contrastarla con las demás. Al comprender el marco que subyace a otras culturas, las situaciones de malentendidos, confrontación o incluso de choque cultural que ocurren a diario en las ciudades y sociedades del siglo XXI se vuelven comprensibles y manejables. Entender la cultura de los demás es una necesidad: la globalización, el elevado movimiento de la población y los flujos migratorios están creando niveles de pluralidad y diversidad cultural en nuestras comunidades, lugares de trabajo y centros educativos. Aunque la realidad social española y europea siempre han sido plurales, con la existencia de culturales e idiomas por regiones y comunidades, y minorías como la etnia gitana, el aumento en la población inmigrante está haciendo más visibles diferencias culturales y propiciando contactos a los cuales quizás gran parte de la población no estaba acostumbrada.

Estas nuevas y complejas situaciones no siempre son fáciles de manejar. Podemos experimentar sensaciones de sorpresa, ansiedad, confusión, alteración, indignación e incompreensión cuando nos vemos enfrentados con otra cultura, bien sea dentro o fuera de nuestro propio país. Este conjunto de sensaciones y emociones se denominan choque cultural, un concepto desarrollado por Oberg (1960) y que ha pasado a formar parte de la cultura popular por la frecuencia con la que ocurre, incluso cuando hablamos de cambiar de puesto de trabajo o ambiente laboral por tener que adaptarnos a una nueva ‘cultura corporativa.’ Es cierto que entrar en contacto con otras culturas, y sentir esas diferencias culturales a flor de piel y en primera persona pueden provocar conflictos, malentendidos y sensaciones de

frustración, incompreensión e impotencia. Sin embargo, con las herramientas adecuadas, muchos de estos se pueden transformar en retos u oportunidades para aprender, crecer y enriquecer nuestra propia realidad. Una herramienta imprescindible para navegar en las situaciones de contacto con el 'otro' cultural es la competencia intercultural. Estrechamente relacionada con esta encontramos otra: la competencia comunicativa.

1.3 Competencia comunicativa

Lengua y cultura están intrínsecamente e indivisiblemente entrelazadas. Percibimos y entendemos el mundo a través de un idioma; los valores y normas que nos permitan interpretar y actuar son aprendidos como parte de la cultura. La hipótesis whorfiana (de relatividad lingüística) nos dice que la lengua que hablamos afecta a como construimos nuestra realidad (Whorf, 1971); esa misma lengua puede ser un instrumento o un obstáculo a la hora de relacionarnos con otras personas, tanto de la cultura propia como con personas de procedencia diversa. La competencia comunicativa resulta ser clave para realizar actuaciones interculturales con éxito; y a su vez la competencia intercultural se considera imprescindible para alcanzar un mínimo de competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Las primeras conceptualizaciones de la competencia lingüística se centraban principalmente en competencia gramatical con poca o ninguna importancia atribuida a cuestiones sociales o culturales. Con la introducción del concepto de actuación lingüística (*linguistic performance*), se comenzó a hablar de factores externos a los estrictamente estructurales de la lengua, aunque, según Hymes (2001) seguía existiendo cierta ausencia de factores socio-lingüísticos en el campo teórico, ya que el enfoque predominante se centraba en contrastar la perfección (competencia) con las deficiencias lingüísticas surgidas a la hora de poner en práctica las habilidades lingüísticas (*performance*) sin tener en cuenta si dicha actuación era apropiada al contexto. Es Hymes quien combina las nociones de competencia y actuación lingüística con aspectos socioculturales para referirse a la competencia comunicativa, efectivamente combinando nociones de competencia gramatical (estructura) con competencia sociolingüística (uso).

Nacido en el seno de la antropología lingüística de los años 1970, el concepto cobra especial relevancia con su aplicación al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras con el auge del llamado enfoque comunicativo. Canale y Swain (1980) fueron de los primeros en definir un modelo de la competencia comunicativa encaminado a promover la adquisición de lenguas extranjeras, un modelo donde aspectos socioculturales, muy afines con la competencia intercultural, cobran especial relevancia. Posteriormente, Bachman y sus colegas (Bachman L., 1990; Bachman & Palmer, 1996) describen otro modelo de la competencia comunicativa que identifica cuatro subcomponentes de la competencia sociolingüística: diferencias en registro, diferencias en dialecto, naturalidad e interpretación de referencias culturales. Es concretamente este componente de la competencia comunicativa, la sociolingüística, la que más directamente se relaciona con la competencia intercultural.

1.3.1 Componentes de la competencia comunicativa

La teoría de competencia comunicativa expuesta por Canale y Swain (1980) está compuesta por tres componentes: competencia gramatical, competencia sociocultural y competencia estratégica. Esta primera conceptualización fue ampliada para incluir un cuarto componente, la competencia discursiva (Canale M. , 1983) Otro modelo complementario es el propuesto por Bachman (1990) y ampliado posteriormente por Bachman y Palmer (1996), dividido en dos bloques, la competencia organizacional y la competencia pragmática, compuestos por cuatro elementos principales: competencia gramatical, competencia textual, competencia ilocucionaria (funcional) y competencia sociolingüística. Ambos modelos pretenden representar todos los componentes necesarios para comunicarse correcta y apropiadamente en un contexto determinado. A continuación revisaremos brevemente los cuatro componentes principales de la competencia comunicativa.

La competencia gramatical se centra en el conocimiento de los elementos básicos de una lengua y las normas para combinarlos para formular frases estructuralmente correctas. Incorpora conocimientos sobre el léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica, la grafología y la fonología (Bachman L. , 1990; Canale & Swain, 1980). Se puede decir que la competencia gramatical forma la base para interacciones eficaces, ya que proporciona los conocimientos del sistema del lenguaje. “Hemos comprado fresas en el mercado porque estaban de oferta” cumple con las normas gramaticales; “Porque estábamos de oferta en el mercado fresas hemos comprados” obviamente rompe con más de una norma sintáctica y morfológica. Sin embargo, podemos recibir este mensaje “*La labadora se a estropeado porfa llama al tecnico*” y comprenderlo pese a incumplir con otras tantas normas. Es posible conseguir una comunicación efectiva sin tener una competencial gramatical plena; por otra parte, es posible formular frases gramaticalmente correctas que no consiguen su objetivo comunicativo porque fallan en uno de los siguientes tres elementos.

Esta competencia, conocida como discursiva en el modelo ampliado de Canale (1983) y textual en el modelo de Bachman, trata de los conocimientos necesarios para unir frases de forma coherente y cohesiva para producir un mensaje o texto, y para comprender textos tanto orales como escritos. La competencia discursiva comprende las fórmulas o nexos necesarios para conectar distintas frases; dichos nexos sirven como señales para el lector o interlocutor para ordenar la información comunicada. Estos conocimientos incluyen aquellos de la retórica que sirven para el discurso escrito como normas conversacionales que gobiernan interacciones orales. Podemos decir que esta competencia ‘engrasa’ el mecanismo de la comunicación, facilitando la comprensión de narraciones, instrucciones, descripciones y otras clases de textos. Cuando un texto escrito carece de cohesión, su lectura se ve entorpecida; en el caso de textos orales la falta de cohesión implica el empleo de otras estrategias para esclarecer el mensaje y llegar a un resultado satisfactorio del proceso de comunicación.

Canale y Swain (1980) identifican a la competencia estratégica como la manera en la cual los interlocutores emplean tácticas verbales y no-verbales para suplir malentendidos y fallos de comunicación. Bachman (1990) añade la dimensión de la planificación; el interlocutor es consciente de su objetivo a la hora de iniciar un acto comunicativo y valora la situación y sus recursos para lograrlo. Un interlocutor competente demuestra flexibilidad en las formas lingüísticas empleadas y es capaz de negociar el significado del discurso con otras personas.

Un ejemplo de este tipo de recurso estratégico es la capacidad para parafrasear o emplear sinónimos para clarificar un concepto. En el contexto de lenguas extranjeras, podría ser la habilidad de emplear circunlocuciones para solventar una situación donde el interlocutor desconoce o se le olvida una palabra concreta.

Parte de lo que Bachman denomina la competencia pragmática, por relacionar los hablantes con sus contextos, la competencia ilocucionaria o funcional tiene que ver con la intencionalidad de un acto de habla (Bachman L. , 1990; Bachman & Palmer, 1996). Las funciones del lenguaje nos permiten realizar una acción mediante el habla, por ejemplo pedir, afirmar, animar, recomendar, etc. Estas funciones en el acto comunicativo a menudo implican una función apelativa, ya que se espera una reacción del interlocutor, aunque muchas veces la reacción deseada va implícita en la producción. Es decir, la competencia funcional permite a los individuos expresar e interpretar intenciones que no se explicitan mediante las funciones del lenguaje. Por ejemplo, si Gabriel dice “Me voy a la tienda” y Sara le contesta “No hay leche” y Gabriel vuelve de la tienda con leche, podemos confirmar que Gabriel ha interpretado correctamente la intención comunicativa de Sara, pedir que comprase un producto, pese a que no ha empleado una estructura que exprese explícitamente esa función.

El último componente de la competencia comunicativa es la competencia sociolingüística, considerado por Bachman (1990) como parte de la competencia pragmática debido a su énfasis en los aspectos contextuales de la comunicación. Esta dimensión es la que más características comparte con la competencia intercultural y la cual impulsa a los investigadores en el campo de las lenguas extranjeras a considerar la competencia intercultural como una necesidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La competencia sociolingüística permite a los interlocutores realizar actos comunicativos que son apropiados para un determinado contexto social o cultural. Para ello, el interlocutor debe disponer de conocimientos suficientes sobre el contexto y el modo aceptable de actuar para usar adecuadamente tanto elementos lingüísticos como paralingüísticos a la hora de expresar e interpretar mensajes (Canale & Swain, 1980).

Ejercer la competencia sociolingüística requiere controlar todos los registros lingüísticos con los que nos encontramos en las varias esferas y niveles sociales en las que nos movemos, empleando en todo momento el léxico, tono y corrección correspondiente. No es lo mismo comentar un acontecimiento en el pueblo con el abuelo que explicar el funcionamiento de un electrodoméstico a un cliente; según cambia el contexto, ha de cambiarse nuestra manera de expresarnos. Cuando añadimos otra dimensión más, la de otra cultura distinta a la nuestra, esta capacidad se vuelve incluso más relevante. Imaginémosnos que los personajes del ejemplo de antes, Sara y Gabriel, forman una pareja intercultural; ella norteamericana, y él, español. Tras la compra exitosa de la leche, la mañana siguiente, Sara le pide a Gabriel que ponga el desayuno, cereales con leche. Gabriel calienta la leche y echa los cereales en una taza y no comprende la reacción horrorizada de su pareja cuando se sienta a desayunar¹². (Gabriel, por su parte, se

¹² En EEUU se vende leche pasteurizada que debe mantenerse siempre en el frigorífico, incluso sin abrir, y por tanto por norma general se toma siempre fría, y sobre todo con los cereales, que han de consumirse en un cuenco, no en taza.

queda perplejo esa misma noche cuando quedan con sus amigos para tomar unos vinos sobre las 22:00 su pareja pide inexplicablemente un café con leche.)

Conocimientos culturales, hasta entre interlocutores que hablan la misma lengua pero proceden de países distintos, son necesarios para interpretar correctamente los mensajes que nos llegan. Las mismas palabras cobran significados distintos según el contexto; hasta los dichos y expresiones idiomáticas varían. Si a estas diferencias culturales sumamos otra lengua, el interlocutor no solo debe manejar las convenciones lingüísticas de la segunda lengua, sino que también debe dominar los conocimientos culturales que le permitirán adaptar sus actuaciones en todo momento para que sean apropiados al contexto.

1.3.2 Intersecciones con la competencia intercultural

Para hablar de la competencia intercultural en el contexto específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, y en otros ámbitos donde se da prioridad al acto comunicativo, se ha acuñado el término ‘competencia comunicativa intercultural’ que se puede describir como la intersección entre ambas competencias. Alptekin (2002) aboga por este tipo de modelo de la competencia comunicativa en el caso concreto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera:

“El modelo convencional de competencia comunicativa, con su cumplimiento estricto de las normas para hablantes nativos dentro de la cultura de la lengua meta, no parece válido en cuanto al aprendizaje y uso de una lengua internacional en contextos transculturales” (Alptekin, 2002, pág. 63).

Esta conciencia del inglés como lengua internacional y la necesidad de tener conocimientos y aptitudes para relacionarse no solamente con hablantes nativos, sino con personas de procedencias culturales diversas deja claro que la competencia sociolingüística queda algo limitada en este sentido. Con el auge del enfoque comunicativo, la didáctica de lenguas extranjeras, y sobre todo del inglés, ha pasado de tomar al hablante nativo como ‘modelo perfecto’ para abogar por la formación de individuos capaces de trascender fronteras culturales y lingüísticas para poderse desenvolver en situaciones de contacto intercultural (Forsman, 2006; Forsman, 2010; Liaw, 2006; Yashima & Zenuk-Nishide, 2008).¹³ Las maneras tradicionales de concebir y enseñar la cultura y hasta la competencia sociolingüística en el aula de lenguas extranjeras se ha transformado.

Como veremos más adelante, el modelo de competencia intercultural propuesto por Byram (1997) combina aspectos de la competencia comunicativa con la competencia intercultural. Para este autor, el resultado de la enseñanza de lenguas extranjeras puede producir un individuo bilingüe, pero no ha de limitarse a la formación de individuos ‘biculturales’; las habilidades, conocimientos y actitudes trabajadas deben producir un individuo capaz de desenvolverse en múltiples contextos culturales (Byram, 2003). Argumenta que el bilingüismo no garantiza habilidades interculturales, ya que la persona bilingüe solo combina los conocimientos de las normas culturales de dos grupos. Uno de los objetivos del profesor de lenguas extranjeras,

¹³ Este concepto se desarrolla en el último apartado del capítulo dos; veremos la evolución de cómo se imparten contenidos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

según Byram, es guiar a su alumnado en la adquisición de la competencia comunicativa intercultural.

Quizás la intersección más relevante entre ambos términos podría ser efectivamente la *competencia comunicativa intercultural*. Este concepto no se limita a la corrección lingüística y adecuación sociocultural descritas por la competencia comunicativa y tiene en cuenta los aspectos lingüísticos que carecen del concepto puro de competencia intercultural (Byram, 1997). Aunque nosotros hemos llegado a este concepto a través de la evolución de conceptualizaciones del campo de la lingüística, los sociólogos y los teóricos del campo de la comunicación también han llegado a través de teorías sobre las relaciones intergrupales y la comunicación interpersonal a la conclusión que la comunicación es un elemento esencial de cualquier encuentro intercultural, igual que los lingüistas han tomado consciencia de la importancia de la cultura en cualquier modelo de competencia comunicativa. Algunos de los modelos salidos de este campo se pueden ver en el trabajo de Gudykunst (1995), Ting-Toomey (2004) y Kim (1995).¹⁴ Quizás el que mejor lo define sea Fantini, que afirma que el desarrollo de la competencia comunicativa se limita a la cultura y cosmovisión propia, pero la intercultural realmente da un paso más: “Para trascender la competencia comunicativa nativa (y cosmovisión) y entrar en un sistema alternativo . . . requiere el desarrollo simultáneo de competencia comunicativa ‘intercultural’” (2000, pág. 8).

1.4 Competencia intercultural

La competencia intercultural, un concepto complejo y a veces controvertido, se podría resumir brevemente como una manera de gestionar de forma positiva todas esas diferencias culturales que pueden ocurrir en las relaciones interpersonales. Como veremos, la competencia intercultural se compone de varios elementos o componentes: consciencia, actitudes, conocimientos y habilidades. Se entiende como un proceso, que por lo tanto se puede *aprender, desarrollar y, por tanto, enseñar*, un elemento clave que hace la formación en materia intercultural una posibilidad y necesidad para múltiples sectores. La competencia intercultural sirve para interactuar con personas de origen cultural distinto al nuestro y comunicarnos efectivamente en situaciones de contacto intercultural.

La idea de la competencia intercultural se aplica en contextos variados, con diversos fines y a diferentes niveles. Esta diversidad de conceptualizaciones, en parte debida a su conexión con el mundo de los negocios y la empresa, y en parte por su relevancia en múltiples campos académicos hace que no sea fácil llegar a una definición única e inequívoca; de hecho, es imposible encontrar acuerdo entre los teóricos sobre un solo término. Entender qué se entiende por competencia intercultural puede resultar confuso, por solapamiento con otros términos afines cuyos matices no se identifican fácilmente. No obstante, partimos de una comprensión de lo que se puede entender por competencia, y una definición al uso de la

¹⁴ Para una visión comprehensiva del desarrollo de este campo se puede consultar Wiseman (2002) y Gudykunst (2002).

cultura; con este punto de partida intentaremos llegar a una conceptualización que sirva para enmarcar la presente investigación.

Pese a contar con esas múltiples aplicaciones en varios campos, en el caso concreto de este estudio nos interesa aterrizar su aplicación en el mundo de la educación. A continuación, se comentarán los orígenes, las definiciones y los aspectos más relevantes, para finalmente presentar y examinar teorías y modelos de la competencia intercultural.

1.4.1 Orígenes y Aplicaciones

La capacidad para relacionarse con el “otro” y sobrellevar malentendidos y conflictos entre individuos y grupos de distintas culturas ha sido una herramienta clave a lo largo de la historia humana, siendo de especial utilidad para aquellos representantes encargados de conducir las relaciones entre estados. A la hora de seleccionar emisarios, embajadores o mercaderes para enviar a tierras lejanas se premiaban seguramente ciertas características y conocimientos que podrían ayudar a asegurar los resultados de estos contactos con otras sociedades. Sin embargo, no es hasta el siglo XX, tras las dos guerras mundiales y un renovado deseo por lograr la paz en el mundo mediante el diálogo entre culturas, que se cristaliza un esfuerzo por identificar a individuos dentro de un grupo cultural con los rasgos de personalidad y habilidades necesarias para interactuar de forma exitosa con miembros de otro grupo cultural. Una de las primeras organizaciones que generó interés académico en este sentido fue el Peace Corps (Cuerpo de Paz)¹⁵ estadounidense a finales de la década de los 60. Según Spitzberg y Chagnon “la necesidad de seleccionar y entrenar a individuos para servir de forma efectiva en programas como el Cuerpo de Paz generó un nuevo interés en el concepto de la competencia intercultural por parte del gobierno y la ciencia social” (2009, pág. 8).

Otros estudios sobre competencia intercultural encontraron su motivación en la eficacia económica en vez de en cuestiones sociales (Lustig & Koester, 2003, pág. 63). En los años 70 y 80 surgen los términos “competencia intercultural”, “efectividad intercultural” y “adaptabilidad intercultural” en una época cuando se comienza a reconocer la importancia de la competencia intercultural a la hora de formar personal en ámbitos tan diversos como el político, el mundo de la empresa o el campo de la educación (Spitzberg & Changnon, 2009). El fenómeno de la globalización y las estrategias de deslocalización favorecidas por las empresas están creando una creciente conciencia de la influencia que tienen las relaciones interculturales en el éxito profesional y el rendimiento económico (Center of Intercultural Competence, 2015; Centre for Intercultural Learning, 2014; Hofstede, 1991; Hofstede, 2001; Intercultural Communication, 2015; Intercultural Business Improvement, 2015; MacDonald, 2005; Tucker International, 2015; Vulpe, Kealey, Protheroe, & MacDonald, 2001).

Desde el desarrollo de los estudios interculturales en el mundo empresarial, otros sectores, sobre todo en contextos más sociales, empezaron a interesarse por aplicar la competencia intercultural a sus propios entornos. Un buen ejemplo de ello lo constituyen los sistemas de

¹⁵ Se presentará el modelo de formación propuesta por este organismo en el apartado 3.1.1 del capítulo 3 de esta tesis.

salud, donde se ha hecho evidente la necesidad de ofrecer un servicio culturalmente competente, especialmente en países donde existen poblaciones inmigrantes muy extensas, como en los Estados Unidos. Allí el Departamento de Salud y Servicios Humanos ha establecido unos estándares para los servicios lingüístico y culturalmente apropiados (U.S. Department of Health and Human Services. Office of Minority Health, 2001). En la mayoría de los Estados del Bienestar de Europa, los servicios sociales también han visto la necesidad de adaptar sus políticas y programas, ya que el fenómeno de la inmigración está transformando el perfil de las personas que recurren a los servicios sociales (Health Services Executive, 2008; Fernandes & Pereira Miguel, 2009). Los trabajadores sociales o educadores sociales tienen que ser capaces de entender su propia realidad social, además de estar preparados para entender las acciones y reacciones de unos individuos cuyas historias vitales y costumbres culturales pueden variar bastante de los de los usuarios autóctonos (Stier, 2004). Muchas ONGs dedicadas a causas sociales también han percibido la necesidad de formar al voluntariado y a sus empleados y empleadas en temas interculturales para que estén preparados para tratar con personas culturalmente diversas (Santibáñez, y otros, 2007).

No obstante, una de las esferas sociales afectadas de forma más directa por los cambios relacionados con la globalización es sin lugar a dudas el sistema educativo. En un principio, la preocupación por la competencia intercultural se limita prácticamente a la formación en lenguas extranjeras y las actividades de intercambio internacional, muchas veces únicamente a nivel universitario (Fantini, 2000; Sercu, 1995). Como ya se ha visto en este capítulo, la educación basada en competencias, y por ende, temas relacionados con la competencia intercultural, han pasado a formar parte de la política educativa europea y española principalmente a partir del año 2000. Tanto en España como en el resto de Europa, conceptos como la educación intercultural, educación en valores y educación para la paz ya se han incorporado en el currículum oficial (Aguado Odina, 2003; Contreras, 2005; Jordán Sierra, 2004; Pereda, Garcia-Olalla, Maiztegui, & Santibáñez, 2005; UNESCO, 2007; UNESCO, 2009).¹⁶

1.4.2 Diferenciación y definición

El concepto de “competencia intercultural” no se reconoce universalmente como el único término aceptado para referirse a la capacidad para interactuar de forma exitosa con personas de otras culturas. Varias palabras aparecen en la literatura científica, cada una haciendo referencia a conceptos e ideas que se solapan entre sí: *competencia global*, *competencia “cross-cultural”*, *competencia transcultural*, *eficacia intercultural* y *sensibilidad intercultural*. Quizás sean más frecuentes los términos *competencia intercultural* y *competencia global*, que tienden a referir a los aspectos comportamentales y comunicativos de las interacciones culturales (Aguado, 2003; Boom, 2000; Crawshaw, 2002; Fantini, 2000; Fantini, 2007). Aquellos autores más interesados en la dimensión afectiva de las interacciones culturales prefieren el término *sensibilidad intercultural* (Bennett, 1993; Bennett, 1986; Chen, 1997; Chen & Starosta, 2000; Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003), centrándose en la necesidad de ir más allá de las acciones y desarrollar una

¹⁶ El papel de la competencia intercultural en actividades de formación se examinará detalladamente en el capítulo 3.

actitud específica de aprecio, interés y respeto hacia las otras culturas. Por otra parte, los lingüistas y especialistas en comunicación prefieren el término *competencia comunicativa intercultural*, una matización del constructo que veremos en la siguiente sección, que se centra en el acto comunicativo y la capacidad para transmitir eficazmente el mensaje deseado a través de los filtros culturales correctos (Alptekin, 2002; Byram, 1997; Vila, 2003). Kramsch (1993) entiende la competencia intercultural como un ‘tercer lugar,’ un espacio entre culturas que nos permite alejarnos o tomar una cierta distancia de nuestros marcos de referencia cultural y encontrarnos con el otro en un espacio construido entre todos.

Podemos destacar también otros dos constructos que aparecen en la literatura científica. Uno de los otros dos conceptos afines es el descrito por Ting-Toomey, la competencia aspecto-afectivo (*facework competence*) y cómo influye en las relaciones interculturales (Ting-Toomey & Kurogi, Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory, 1998). Esta autora considera que en el momento en el que entramos en contacto con otros individuos, debemos actuar para conservar la imagen que tenemos de nosotros mismos; en situaciones de contacto intercultural, marcadores culturales como los descritos por Hofstede (1991; 2001) determinan qué estrategias emplearemos para negociar nuestra auto-imagen. El modelo postulado por Ting-Toomey cuenta con tres vertientes: conocimientos, habilidades y consciencia (*mindfulness*). Por su parte, Gudykunst (1995) aplica conceptos del campo de la comunicación interpersonal e intergrupala para describir lo que denomina la teoría de la gestión de la ansiedad/incertidumbre. Define la incertidumbre como un constructo cognitivo y la ansiedad como su expresión afectiva, reacciones presentes cuando emprendemos una situación comunicativa desconocida. En su teoría sobre la comunicación intercultural pone mucha énfasis en la necesidad de tomar consciencia de nosotros mismos y el acto comunicativo para poder gestionar estas respuestas cognitivas y emocionales.

Los términos presentados aquí representan una variedad de contextos, constructos y matices que además, en algunos casos, corresponden con los modelos que se presentan en la sección 1.3.4 de este capítulo. A efectos de esta investigación, es necesario centrarnos en un término y una definición que luego veremos transformados en un modelo que nos sirve para evaluar un programa de formación en competencia intercultural. Aunque el término *competencia global*, que suele ser utilizado por profesionales en el campo de la educación, sobre todo en el contexto de los programas de intercambio internacional en los Estados Unidos parece a primera vista que podría ser el más indicado para nuestro contexto, se ha descartado por carecer de modelos teóricos e instrumentos validados que se adecuen al estudio empírico realizado. Los términos *sensibilidad intercultural* y *competencia comunicativa intercultural* también guardan mucha relación con el contexto de esta investigación; por un lado sí se ha realizado un estudio comprensivo con adolescentes en España con un instrumento basado en el concepto de la *sensibilidad intercultural* (Vilá Baños, 2003, 2005). Por otro, el contexto de este estudio, grupos de alumnado participante en programas de educación bilingüe hace interesante el uso del término *competencia comunicativa intercultural*, que, como veremos a continuación, también cuenta con el modelo teórico propuesto por Byram (1997). Sin embargo, estos dos términos se centran demasiado en un aspecto determinado de la competencia. Los constructos de Ting-Toomey (1998) y Gudykunst (1995) aportan matices interesantes por su parte pero también parecen

más limitados por centrarse en los aspectos psicológicos individuales de los participantes en interacciones interculturales.

Finalmente se ha decidido emplear el término *competencia intercultural* ya que parece transmitir mejor el núcleo del sentido de este concepto: las ideas involucradas en promover interacciones positivas entre culturas, englobando conceptos como afectividad, comunicación, identidad, reflexión y actuación. A continuación se citan cuatro definiciones de la competencia intercultural, seleccionadas por representar los aspectos que consideramos más relevantes y relacionadas con el modelo de competencia intercultural que se adoptado como base para la investigación empírica. Para el contexto de este estudio, la competencia intercultural se entiende como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que juntos permiten a un individuo gestionar conscientemente la diferencia cultural, interactuando apropiada y eficazmente en situaciones de contacto intercultural.

“La competencia intercultural es la gestión apropiada y efectiva de la interacción entre personas que, hasta cierto punto, representan distintas o divergentes orientaciones afectivas, cognitivas o conductuales hacia el mundo.” (Spitzberg & Changnon, 2009)

“La capacidad de interactuar de manera exitosa con personas de otras culturas y en una gran variedad de situaciones y contextos. Sería el concepto de competencia social aplicado a entornos interculturales.” (Crawshaw, 2002)

“La competencia intercultural es la capacidad general de un individuo para manejar aspectos claves de la comunicación intercultural: como las diferencias culturales y poco familiares, las dinámicas intergrupales y las tensiones y conflictos que acompañan a estos procesos.” (Boom, 2000)

“La competencia intercultural se puede definir como habilidades complejas requeridas para actuar efectivamente y apropiadamente cuando se interactúa con otros que son lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo. Mientras que *efectivo* refleja la visión propia de la actuación en la lengua-cultura meta (LC₂; ej. la visión ‘etic’ desde fuera) *apropiado* refleja como los nativos perciben dichas actuaciones (ej. la visión ‘emic’ desde dentro)” (Fantini, 2009)¹⁷

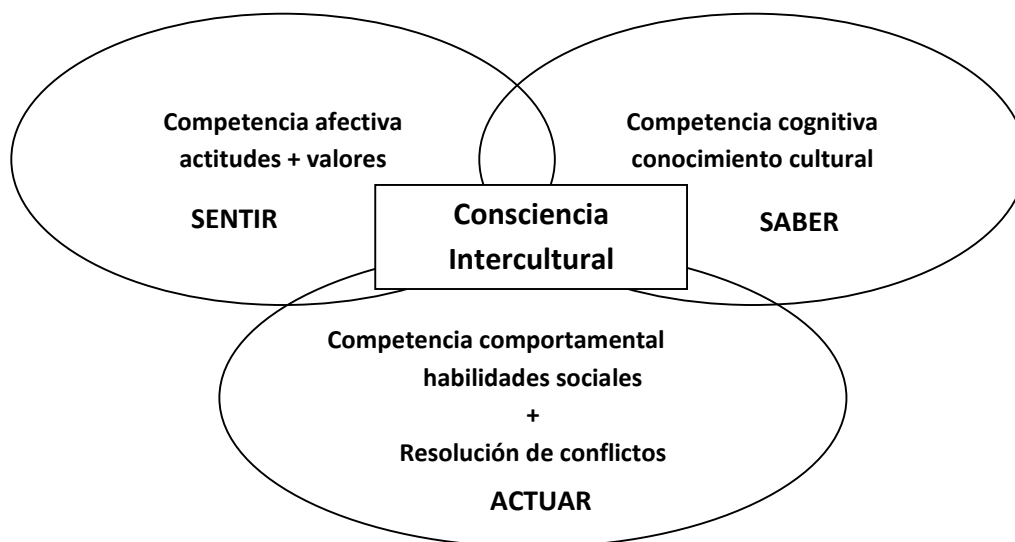
Aunque normalmente la competencia intercultural se emplea al nivel interpersonal, también se puede usar al nivel de los grupos étnicos u organizaciones que entran en contacto con individuos u otros órganos de diferentes culturas. Dicho uso individual es uno de los aspectos más criticados del uso del concepto de competencia, como vimos a principios del presente capítulo, la extensión de la competencia intercultural a otros niveles contribuye a superar esa limitación. Los tres niveles identificados por la literatura son: 1) individual, 2) grupo étnico, y 3) institucional; cada uno de estos niveles requiere diferentes tipos de análisis, evaluación e intervenciones educativas (Boom, 2000; Equipo Claves, 1996; Jensen, Kirsten, & Lorentsen, 1995). El segundo, y especialmente, el tercer nivel representan un reto especial, ya que es difícil llevar a cabo un cambio a nivel del grupo o de institución. Este estudio se centrará en ese primer nivel: la competencia intercultural del individuo, dentro de un contexto educativo.

¹⁷ Se mantiene el formato en cursiva de las palabras del texto original.

1.4.3 Componentes

Los modelos más básicos de la competencia intercultural son los denominados Spitzberg y Chagnon (2009) *modelos composicionales* que se limitan a identificar unos componentes de la competencia intercultural sin profundizar en las relaciones entre las mismas, creando así un listado de elementos que caracterizan a un individuo o una interacción competente. Este tipo de modelos identifican al menos tres componentes principales, que podemos denominar actitudes, conocimientos y habilidades (aunque algunos autores, como Ting-Toomey & Kurogi (1998) emplean otros términos), y en la mayoría de los casos, un cuarto componente: consciencia intercultural (Aguado, 2003; Byram, 1997; Byram, 2000; Byram, Nichols, & Stevens, 2001; Center of Intercultural Competence, 2015; Chen & Starosta, 2000; Crawshaw, 2002; Dearsdorff, 2006; Fantini, 2000; Howard Hamilton, Richardson, & Shuford, 1998; Santibáñez, Cruz, & Eizaguirre, 2005; Santibáñez, y otros, 2007; Ting-Toomey & Kurogi, 1998; Vila, 2003; Vilá, 2005). En general, existe consenso sobre los siguientes cuatro aspectos como componentes de la competencia intercultural: el conocimiento intercultural, las actitudes interculturales, las habilidades interculturales y la consciencia intercultural. En la figura 1.2 se puede apreciar como los cuatro aspectos de la competencia intercultural están interrelacionados entre sí. Según nuestro modelo, la competencia se alcanza cuando la interacción se puede percibir como: 1) apropiada o adaptada a las expectativas y al contexto cultural donde tiene lugar y 2) eficaz porque permite a los involucrados conseguir sus objetivos para la interacción.

Figura 1.2 Competencia Intercultural



Fuente: Santibáñez, Cruz, & Eizaguirre (2005), Santibáñez y otros (2007); basado en Fantini (2000, 2007)

El conocimiento intercultural se puede designar como la base para los demás. Este componente incluye conocimientos tanto *etic* como *emic* sobre la cultura; es decir, necesitamos poder entender qué es la cultura y cómo nos afecta para luego interpretar lo que conocemos de la cultura propia y la de los demás. Bennett (2009) propone el uso de ‘mapas’ culturales para situar conocimientos interculturales en esquemas específicos a una cultura en concreto

mediante categorías étic, o generales a todas las culturas. Esta vertiente incluye conocer y comprender la cultura propia para poderla contrastar con otras culturas; aquí los marcadores culturales expuestos por Hofstede y sus colaboradores (1991, 2001, 2010) cobran especial importancia al darnos un marco interpretativo para clasificar lo que conocemos sobre nuestra cultura y las demás. Sin embargo, solo basarnos en los conocimientos sería limitarnos a la comprensión; para tener relaciones eficaces es necesario ir más allá.

Las actitudes interculturales son una serie de respuestas afectivas positivas ante la diversidad. Las actitudes básicas para la competencia cultural son el respeto, que nos permite valorar al otro, así como la diversidad, la apertura, que nos permite aprender y observar al otro sin juzgar, y la curiosidad, que nos ayuda a tolerar la ambigüedad e incertidumbre que puede producirse en el encuentro con lo desconocido cultural (Deardorff D. K., 2006). Estas actitudes son lo que nos motivan a buscar el contacto y a gestionar adecuadamente nuestros encuentros con el otro.

Las habilidades interculturales son la puesta en práctica de los otros componentes del modelo. Ting-Toomey y Kurogi (1998) las denominan 'habilidades para la interacción' centradas en comunicarnos y resolver conflictos, e incluyen la escucha activa, observación y la gestión de la imagen. Esta vertiente representa no solo saberse comportar correctamente según una determinada serie de normas culturales (para no ofender a nuestros interlocutores), sino que va más allá para ayudar a garantizar la comunicación y comprensión entre individuos de distinta procedencia cultural, evitando malentendidos y solventando conflictos que pueden surgir a partir de diferentes formas de actuar acorde con nuestros propios esquemas culturales.

La consciencia intercultural es lo que Fantini (2000) considera la pieza clave del concepto de la competencia intercultural. Es el elemento que nos permite reflexionar sobre nuestros conocimientos, actitudes y comportamientos de manera auto-crítica para valorar si una interacción se ha completado con éxito o analizar por qué o cómo hemos fallado. Sirve además para permitirnos dar un paso atrás a la hora de examinar y comprender la cultura y las motivaciones culturales de los demás y prevenir posibles conflictos de antemano.

Byram (1997) ofrece una serie de descriptores para aspectos de cada uno de estos cuatro componentes, formulados como objetivos de aprendizaje. En la tabla 1.2 a continuación se pueden apreciar los ejemplos de conocimientos, actitudes, habilidades y consciencia que deben desarrollar los individuos al adquirir la competencia intercultural. No obstante, algunos de los elementos incluidos por este autor son discutibles; por ejemplo la necesidad o no de incidir en conocimientos específicos sobre determinadas culturas 'meta.' Su presentación de las habilidades interculturales también se podría debatir. Varios elementos parecen relacionarse más con la consciencia intercultural, falta el componente de 'acción' que solemos atribuir a aspectos conductuales, como serían los mencionados por Ting-Toomey y Kurogi (1998). Pese a estas observaciones, sus ejemplos nos pueden dar una idea del tipo de objetivos o descriptores incluir en un modelo o instrumento de evaluación.

Tabla 1.2 Componentes de la competencia intercultural

COMPONENTE	OBJETIVOS DESCRIPTIVOS
Conocimiento intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la cultura propia (auto-conocimiento) • Conocimiento de marcadores culturales y su relación con normas y comportamientos culturales • Conocimiento de normas lingüísticas y paralingüísticas • Conocimiento de procesos de interacción social en la cultura propia • Conocimiento de posibles fuentes de conflicto entre culturas • Conocimiento de aspectos de la cultura de la persona con la que vamos a interactuar (elementos históricos, marcadores culturales, procesos sociales, su idioma)¹⁸
Actitud intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Dispuesto a entablar relaciones con el otro en condiciones de igualdad • Interés en perspectivas diversas y en comprender mejor la cultura propia y de los demás • Preparado para cuestionar sus presuposiciones y esquemas de valores • Dispuesto a alterar su forma de ver y hacer • Preparado a experimentar distintas sensaciones y emociones durante su encuentro con el otro
Habilidades interculturales	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica perspectivas etnocéntricas y explica sus orígenes • Identifica y explica dificultades y conflictos interculturales acorde a sus marcos de referencia culturales • Puede mediar entre distintas interpretaciones de fenómeno, eventos e interacciones • Identifica referencias significativas dentro y entre culturas • Identifica y negocia diferencias en procesos de interacción • Interacciona y comunica efectivamente con personas de otras culturas • Evalúa los conocimientos y actitudes del otro y se adapta para facilitar el encuentro • Actúa en base a sus conocimientos y actitudes para mediar entre personas de distinta procedencia cultural
Consciencia intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica e interpreta valores explícitos o implícitos en documentos o eventos de la cultura propia y del otro • Analiza y evalúa acciones desde una lente crítica y comprensiva • Reflexiona sobre sus actitudes, conocimientos y comportamientos • Reflexiona sobre interacciones y conflictos interculturales, empleando sus actitudes, habilidades y conocimientos para seguir adquiriendo capacidad

Fuente: Basado en Byram (1997, pág. 50-53)

¹⁸ Este aspecto puede ser discutible; como veremos, algunos modelos formativos, sobre todo en el campo de las empresas internacionales y los intercambios universitarios se centran excesivamente en proporcionar conocimientos y ‘directrices’ culturales sobre la cultura meta de la experiencia; esto puede incurrir el riesgo de presentar una caricatura estereotipada de dicha cultura, o producir habilidades biculturales en lugar de interculturales, como exploraremos en otras secciones.

1.4.4 Modelos de competencia intercultural

Habiendo establecido un término y su definición, y explorados los cuatro componentes de la competencia intercultural, el siguiente paso es examinar distintos modelos teóricos que informarán el estudio empírico desarrollado por esta investigación. En esta sección comenzaremos por ver una propuesta de tipología de modelos de competencia intercultural seguida por la presentación ejemplos de cada tipo. Estos ejemplos se han seleccionado por dos motivos; en primer lugar, consideramos que son los más claros y representativos de su tipo, y por otro, aportan conceptualizaciones importantes que informan a cómo se adquiere, desarrolla, enseña y aprende la competencia intercultural.

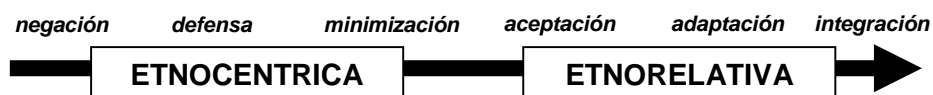
Spitzberg y Changnon (2009) clasifican los modelos de competencia intercultural en cinco categorías para intentar contrastarlos: composicional, co-orientado, evolutivo, adaptativo y proceso causativo. Como se ha comentado antes, los modelos composicionales tratan meramente de describir los componentes de la competencia intercultural, y por tanto se pueden considerar más como una definición detallada, o un punto de partida para modelos más complejos. Los ejemplos de modelos composicionales presentados por estos autores incluyen los de Howard-Hamilton, Richardson y Shuford (1998) Ting-Toomey y Kurogi (1998) y Deardorff (2006). Como ejemplo de este tipo de modelo, podemos observar la figura 1.2 de la sección anterior. Los modelos co-orientados están centrados en eventos de interacción entre miembros de distintas culturas, especialmente en los resultados de un proceso de comunicación, convirtiendo la comprensión mutua en una meta esencialmente lingüística. Fantini (2000) y Byram (1997; 2003; Byram, Nichols, & Stevens, 2001), son ejemplos de este tipo de modelo. Los modelos evolutivos, por su parte, comparten el principio según el cual la competencia se desarrolla con el tiempo, y que los individuos o las relaciones pasan progresivamente por etapas o niveles de competencia, siendo el mayor exponente Milton Bennett (1993). Otra categoría la constituyen los modelos adaptativos que se centran en la adaptación cultural como un proceso de adquisición de competencia que ocurre como resultado de la interacción o comunicación; estos modelos también se conocen como modelos de aculturación, el proceso por el cual un individuo se adapta para integrarse en otra cultura mediante estrategias interculturales. Se pueden destacar los modelos propuestos por Kim (1988), y Navas y otros (2005). En cambio, la última categoría descrita por Spitzberg y Changnon (2009), de proceso causativo, representa a la competencia intercultural mediante sistemas lineales que comprenden distintas variables en las diferentes etapas del sistema que a su vez influyen en el desarrollo de la competencia intercultural a uno o varios niveles. A menudo, estos modelos incorporan varios conceptos teóricos e intentan secuenciar una compleja serie de procesos. Algunos ejemplos expuestos por estos autores incluyen a Deardorff (2006), y Ting-Toomey (1998). Estos últimos modelos tienen la ventaja de describir tanto los componentes como los resultados de una interacción intercultural satisfactoria y facilitan la evaluación de la actuación intercultural. Sin embargo, tanto su complejidad como la ausencia de atención a los aspectos evolutivos de la competencia intercultural pueden limitar su utilidad para la investigación.

A continuación destacamos una serie de modelos que dan respuesta a algunas de las críticas expuestas en apartados anteriores sobre modelos basados en la competencia y a la vez subrayan

distintos elementos y usos del término competencia intercultural. Veremos en detalle modelos que responden a dudas sobre la concepción de la competencia como algo dinámico o estático, competencia individual versus grupal, el enfoque en competencia o actuación y cómo tener en cuenta el contexto como componente del constructo de competencia. Cogeremos un ejemplo de cada una de las categorías descritas por Spitzberg y Chagnon (2009); los modelos elegidos ejemplifican determinados aspectos de la competencia intercultural que son claves para su comprensión, desarrollo y aplicación. Habiendo ya visto un ejemplo de modelo composicional, ahora presentaremos un ejemplo de los restantes cuatro, comenzando por el modelo evolutivo más conocido para ver cómo se pueden representar las fases de la adquisición de la competencia intercultural, seguido por un ejemplo de modelo adaptativo que no permite ver cómo funciona la competencia intercultural a la hora de interactuar entre a nivel de grupo. Después veremos un complejo modelo de proceso causativo que intenta compaginar varios aspectos de la competencia intercultural, para finalmente cerrar con el modelo co-orientado de Byram (1997), que, como veremos, es el que más se adapta a las necesidades de este estudio.

Nuestro primer ejemplo es el más conocido y utilizado de los modelos evolutivos. El *Modelo evolutivo de la sensibilidad intercultural (Developmental Model of Intercultural Sensitivity)* creado por Bennett y sus colaboradores (Bennett, 1986; Bennett, 1993; Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003) es de lectura obligatoria para aquellos que quieran comprender a fondo la naturaleza evolutiva de la competencia intercultural. Mientras que muchas conceptualizaciones de la competencia intercultural son esencialmente estáticas, este modelo dinámico permite graduar y describir el proceso de adquisición de la competencia. Para ser eficaces en nuestras relaciones con personas de entornos diferentes (*competencia intercultural*), es necesario que demostremos por lo menos un mínimo de interés por otras culturas, además de ser sensibles a las diferencias entre nuestra cultura y la suya (*sensibilidad intercultural*). Este modelo se basa en la psicología constructivista y cognitiva para explicar cómo reaccionamos ante las diferencias culturales. La idea principal de este modelo es que a medida que las personas experimentan las diferencias culturales, las interpretaciones de esas diferencias se vuelven progresivamente más complejas y se gana en sensibilidad intercultural. Este modelo distingue seis etapas divididas en dos categorías más amplias: el *etnocéntrico*, donde el enfoque está en la cultura propia y el *etnorelativo* donde la cultura propia se ve como parte de una totalidad más compleja y nuestra identidad cultural se amplía para incluir aspectos de más de una realidad cultural. La evolución de estas etapas se puede visualizar en la siguiente figura 1.3:

Figura 1.3 Modelo evolutivo de sensibilidad intercultural



Basado en Hammer, Bennett, & Wiseman (2003), Norman (2008), Santibáñez, y otros (2007)

El desarrollo de la sensibilidad intercultural se puede ver como un continuo que crece en complejidad y afecta fundamentalmente a cómo percibimos el mundo, además de cómo interpretamos nuestra propia realidad y la de otras culturas. Finalmente, es importante apuntar

que este modelo se concibió como *irreversible* en el sentido que una vez que un nivel de complejidad ha sido alcanzado, es muy difícil retroceder a una visión del mundo más sencilla. No obstante, observamos que esto no siempre parece ser cierto y se pone en cuestión según algunos estudios; de tal manera que el contacto negativo con otra cultura puede hacernos retroceder.¹⁹ Como se puede observar en la tabla 1.3, las etapas propuestas por Bennett y sus colaboradores cuentan con descriptores que ayudan a situar a un individuo en uno de las seis estadios: negación, defensa y minimización en la fase etnocéntrica, y aceptación, adaptación e integración en la fase llamada etnorelativa.

Tabla 1.3: Modelo evolutivo de la sensibilidad intercultural

ETAPAS ETNOCENTRICAS
<p>1) NEGACIÓN (DENIAL)</p> <p>En esta etapa, el individuo ve su propia cultura como la única verdadera. Se suele encontrar en sociedades muy homogéneas donde se evitan el encuentro con otras culturas o se niega su existencia. Las personas que se encuentran en esta etapa se reaccionan de forma muy negativa al contacto cultural. Esta etapa puede producirse debido al aislamiento o la separación (aislamiento intencionado).</p>
<p>2) DEFENSA (DEFENSE)</p> <p>Aquellos que se encuentran en esta etapa ven el mundo dividido entre dos grandes bloques: “nosotros” y “ellos”. El grupo propio se ve como superior y el otro como inferior. Generalmente, la cultura propia se ve como superior, pero en casos de <i>inversión</i> el miembro de una cultura marginalizada puede valorar la cultura dominante como superior a la suya.</p>
<p>3) MINIMIZACIÓN (MINIMIZATION)</p> <p>En la tercera etapa, el individuo piensa que las culturas comparten elementos universales. Una frase que diría alguien en esta etapa: “¡Al final, todos somos lo mismo! El <i>universalismo físico</i> pretende minimizar las diferencias entre nuestras apariencias mientras que el <i>universalismo trascendental</i> transforma todas las ideologías hasta llegar a una consciencia humana más amplia que incluye a todos.</p>
ETAPAS ETNORELATIVAS
<p>4) ACEPTACIÓN (ACCEPTANCE)</p> <p>El individuo reconoce que existen otras culturas y acepta que cada cultura tiene formas únicas de hacer las cosas y experimentar la vida. Aquellos que se encuentran en esta etapa demuestran respeto e interés en otras culturas, aunque puede que no estén de acuerdo con las costumbres o creencias de la otra cultura.</p>
<p>5) ADAPTACIÓN (ADAPTATION)</p> <p>Esta etapa es más compleja, ya que el individuo es capaz de comportarse de forma apropiada en situaciones interculturales, pudiendo ver las circunstancias desde el punto de vista cultural del otro. La <i>empatía</i> se considera la habilidad de ver desde la perspectiva del otro mientras el <i>pluralismo</i> es una etapa más elevada donde el individuo ha internalizado dos o más visiones culturales del mundo.</p>
<p>6) INTEGRACIÓN (INTEGRATION)</p> <p>Aquellos que se encuentran en esta etapa han alcanzado una marginalidad cultural que les permite desenvolverse fluidamente entre dos o más culturas. No consideran que pertenecen a una sola</p>

¹⁹ En el capítulo 4 veremos un estudio de Vande Berg, Connor-Linton y Paige (2009) que identifica situaciones en las que alumnos de intercambio han retrocedido de etapa tras una experiencia no idónea en el extranjero.

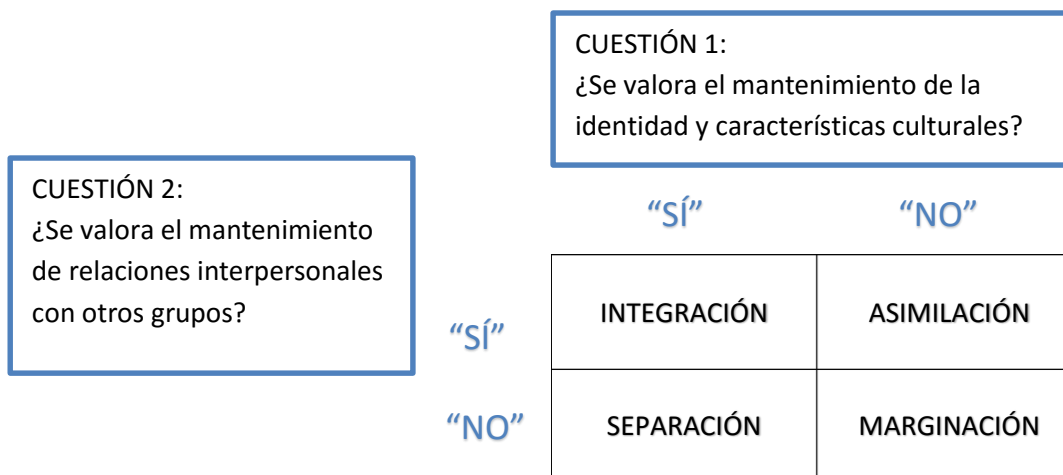
cultura, sino que basan su identidad en otros conceptos. Ejemplos de individuos en esta etapa pueden ser minorías étnicas y expatriados de larga duración.

Basado en Hammer, Bennett, & Wiseman (2003), Norman (2008), Santibáñez, y otros (2007)

Este modelo es la base para el *Intercultural Development Inventory (IDI)*, un instrumento creado por Hammer, Bennett y asociados para medir la competencia intercultural; se ha utilizado ampliamente en el contexto de las empresas internacionales y como instrumento de evaluación en algunos estudios sobre programas de intercambio universitario.²⁰ A efectos de esta investigación, este modelo nos interesa por presentar cómo se puede representar la evolución del individuo. Sin embargo, a la hora de evaluar un programa de formación, esta conceptualización nos proporciona únicamente con la manera de contrastar los resultados individuales, y no una estructura que puede servir para valorar el proceso formativo en sí.

Sí el modelo evolutivo presentado arriba se centraba en competencia a nivel del individuo; la siguiente conceptualización prevé interacción a nivel de grupo, identificando objetivos y estrategias a nivel de comunidad o grupo étnico mediante valores compartidos. En este caso estamos ante lo que Spitzberg y Chagnon (2009) denominan modelos adaptativos. El modelo expuesto por Navas et al (2005) y empleado en varios estudios con población inmigrante en el sur de España (2006, 2007, 2010) amplía el modelo de Berry (1992) para crear un complejo esquema de interacciones entre factores de pertenencia y situación contrastando las expectativas (ideales) de la cultura de acogida y las de los que son acogidos con la realidad.

Figura 1.4 El modelo de aculturación de Berry



Fuente: Berry (1992)

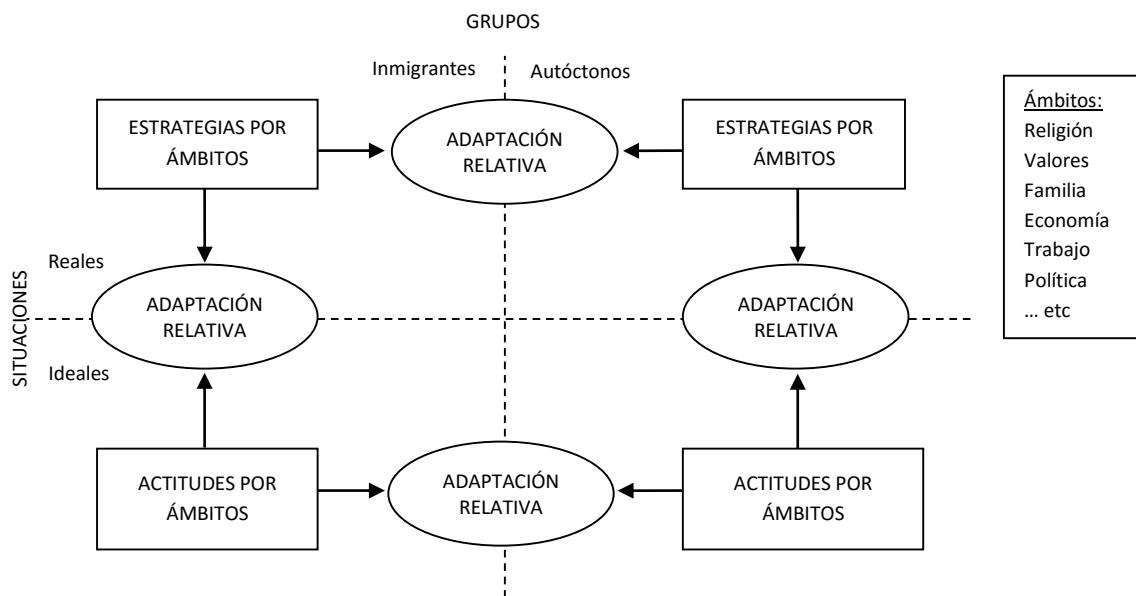
El trabajo de Navas y sus colaboradores se basa en el modelo clásico de aculturación presentado por Berry (1992) que consiste en cuatro posibles resultados del proceso de aculturación de la población inmigrante: integración, asimilación, separación y marginación. Navas et al postulan que esta adaptación 'selectiva' o 'relativa', donde los recién llegados negocian nuevos espacios culturales o lugares comunes con los autóctonos es más compleja

²⁰ Esto último se explorará en el capítulo cuatro de esta tesis.

que el modelo propuesto por Berry, debido a estrategias y actitudes culturales e individuales, y tiene en cuenta siete ámbitos afectados por el proceso de aculturación: creencias religiosas, maneras de pensar (principios y valores), relaciones sociales, relaciones familiares, economía, trabajo, política y gobierno. En este modelo, llamado el *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR)*, los ideales toman la forma de *actitudes* que en la realidad se convierten en *estrategias* de aculturación.

El contacto entre la cultura de acogida (personas autóctonos) y la cultura del acogido (personas inmigrantes) activa estas estrategias de aculturación que producirán uno de los cuatro resultados presentes en el esquema clásico (separación, marginación, asimilación, integración): aquellas empleadas para los ámbitos ideológicos (religión, valores, familia . . .) llevan a la separación mientras los ámbitos más ligados a aspectos materiales (economía, trabajo, política . . .) llevan a la asimilación. Si nos fijamos en la figura 1.5 se puede ver como el modelo de Navas y sus colegas tiene en cuenta la adaptación a dos niveles: entre los inmigrantes y los autóctonos y entre los ideales (actitudes) y la realidad (estrategias). Es decir, por un lado vemos como las situaciones ideales (imaginadas) por los inmigrantes (o los autóctonos), basadas en sus actitudes, se tienen que adaptar a las situaciones reales mediante estrategias – lo que podemos entender como habilidades interculturales. Por otro, los dos grupos tienen que adaptar sus actitudes y sus estrategias al entrar en contacto con el ‘otro’ cultural.

Figura 1.5 Modelo Ampliado de Aculturación Relativa



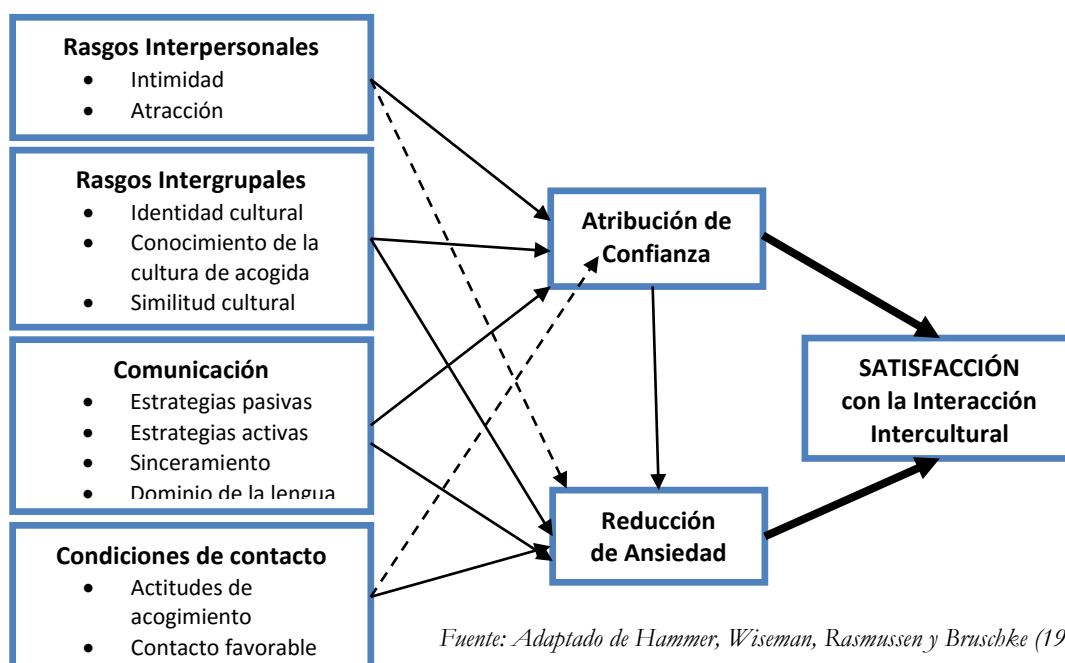
Fuente: Adaptado de Navas y otros (2005)

Aquí destacamos la naturaleza interactiva de este modelo, y su enfoque grupal, dos aspectos que no siempre se contemplan en las teorías sobre la competencia intercultural. Es especialmente interesante notar como este modelo en concreto considera que el proceso de adaptación es doble: no solamente son los recién llegados que han de adaptarse a la cultura de acogida, sino que la población autóctona también entra en juego. Sin embargo, este modelo es altamente contextualizado – trata explícitamente del proceso de aculturación mutua de grandes

grupos de población desplazada a un entorno cultural diferente al propio. Pese a tener algunos aspectos que resultan interesantes por cómo nos pueden ayudar a comprender el funcionamiento de la competencia intercultural a nivel de grupo, no puede servir de base para evaluar el desarrollo de esta competencia a nivel individual. A la hora de crear un instrumento de evaluación, estaríamos midiendo qué factores de los descritos como ‘ámbitos’ podrían contribuir al desarrollo de un de los cuatro tipos de aculturación (separación, marginación, asimilación, integración). Este enfoque grupal tan contextualizado resulta poco transferible y no se puede trasladar al contexto del aula en un programa de formación intercultural.

Como ejemplo de modelo de proceso causativo, examinamos el llamado *modelo de adaptación intercultural* elaborado por Hammer, Wiseman, Rasmussen y Brusckke (1998) tras sus investigaciones sobre la gestión de la ansiedad y la incertidumbre entre alumnos extranjeros matriculados en centros universitarios en Estados Unidos. Su modelo, visualizada en la figura 1.6, recae sobre varias hipótesis entorno a la competencia intercultural, principalmente cómo factores individuales y grupales (identidad cultural, conocimiento sobre la cultura de acogida) e interaccionales (similitud entre la cultura propia y de acogida, condiciones de contacto y comunicación). Los autores proponen que cumplir correctamente con una combinación de estos factores resulta en la atribución de confianza y la reducción de ansiedad, causando una situación de satisfacción con las relaciones entre culturas. Es decir, al contar con condiciones idóneas de contacto, habilidades de comunicación adecuadas a la situación intercultural, conocimientos de la cultura propia y de los demás, y actitudes positivas hacia el contacto, los interlocutores se sentirán más seguros de sí mismos, tendrán menos ansiedad y conseguirán realizar una interacción que cumple con las expectativas de todas las partes involucradas. Según este modelo, la atribución de confianza y la reducción de ansiedad forman parte del proceso necesario para aprovechar los factores expuestos a la izquierda en la figura 1.6 a la hora de producir interacciones interculturales satisfactorias. Todos los factores y sus procesos causativos se pueden observar en la gráfica a continuación:

Figura 1.6: Modelo de Adaptación Intercultural



Fuente: Adaptado de Hammer, Wiseman, Rasmussen y Brusckke (1998)

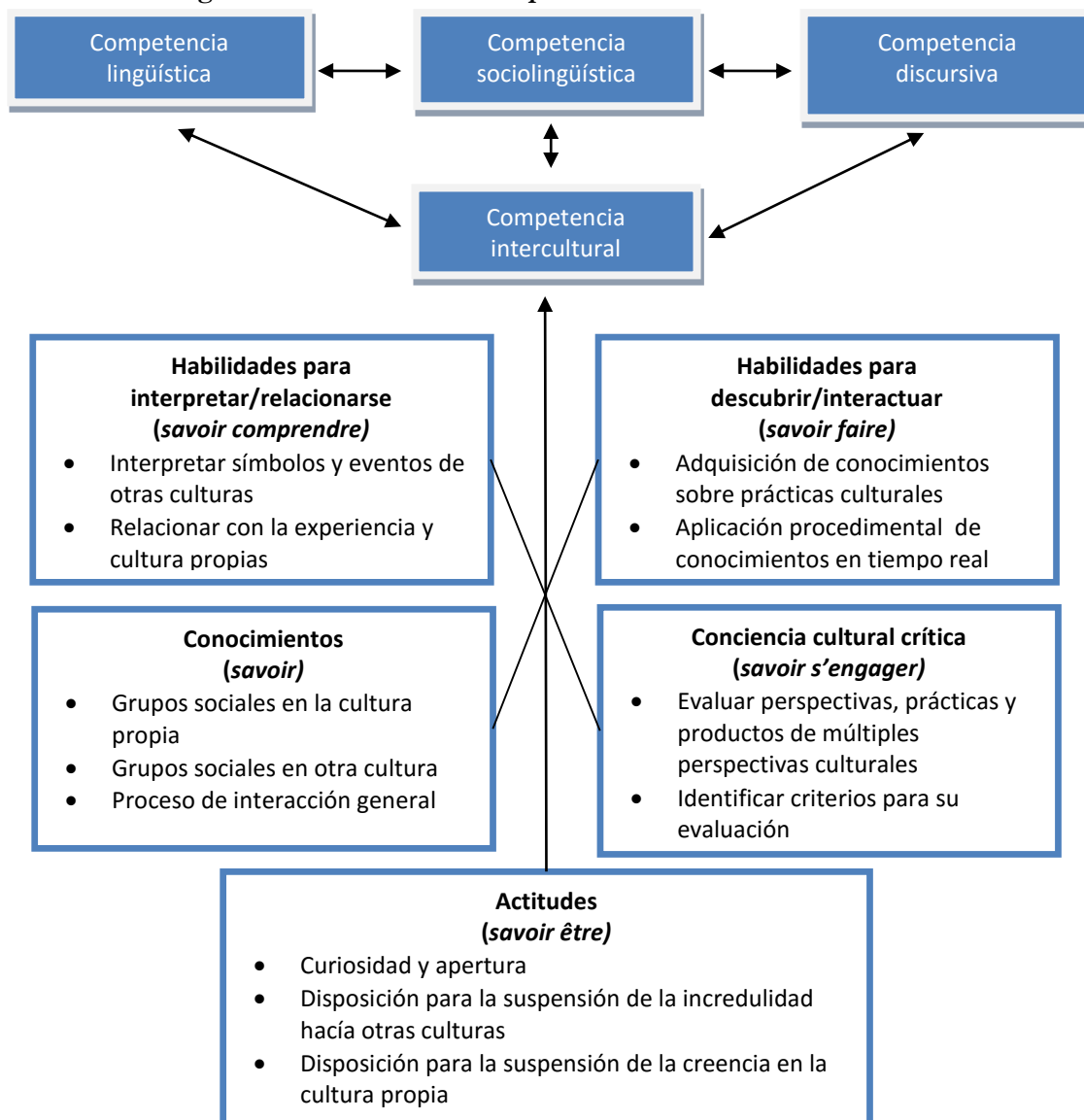
En contraste con el modelo de Bennett (1993), donde se muestra un proceso centrado en el desarrollo, este tipo de modelo se centra principalmente en la expresión de la competencia intercultural mediante rasgos, estrategias y actuaciones. Pese a presentar una interesante interpretación de como grupos interactúan en situaciones de encuentro cultural, este ejemplo falla a la hora de incorporar aspectos evolutivos, ya que representa la interacción, y por ende la adaptación cultural, como un evento (de comunicación intercultural) aislado en el tiempo. No obstante, este modelo, aunque complejo, se acerca más a las necesidades de esta evaluación: presenta una serie de factores que se podrían medir y que influirían directamente en la capacidad para tener una interacción intercultural satisfactoria. Este modelo podría servir de base para desarrollar un instrumento que emplea encuentros simulados para evaluar las reacciones y acciones hipotéticas de los individuos evaluados. Nos presenta con la posibilidad tentadora de evaluar la adquisición de competencia intercultural mediante la simulación; sin embargo, este tipo de instrumento es difícilmente transferible, ya que la respuesta correcta a cada encuentro simulado podría cambiar en función del contexto cultural del evaluado y habría de adaptarse adicionalmente al contexto de la evaluación, en nuestro caso, el campo de la educación secundaria.

Finalmente, vamos a examinar un modelo que Spitzberg y Chagnon (2009) describirían como un ejemplo de un modelo co-orientado, el modelo de *Competencia Comunicativa Intercultural* propuesto por Byram (1997). Este modelo, orientado a la comunicación, implica interacción y por lo tanto pasa del conocimiento a la acción. Enfatiza en particular la diferencia entre las dos identidades en conflicto de un individuo bicultural y el papel de un mediador intercultural que se adapta al medio cultural en el que se encuentra. Es decir, en un acto de comunicación entre personas de dos culturas (y donde al menos uno de los dos interlocutores se podría entender como estudiante de segundas lenguas) el objetivo no es que un interlocutor se convierta en un individuo bicultural para adaptarse al otro; el objetivo es que ambos interlocutores lleguen a un acercamiento intercultural mediante el uso de los componentes que conforman el constructo teórico de la competencia intercultural.

Al vincular la competencia intercultural con la competencia comunicativa, Byram (1997) destaca que el acto comunicativo sería la actuación o *performance* que pone de manifiesto la competencia del individuo. Este tipo de modelo co-orientado se podría considerar menos completo o complejo que modelos evolutivos, con sus claras etapas de desarrollo, o los modelos adaptativos y de proceso causativo que toman en cuenta otros factores contextuales. En su lugar, representan una ampliación de los modelos composicionales, donde una mera descripción de componentes es reemplazada por una estrategia de actuación. Este modelo recoge los cuatro componentes principales descritos en la sección 1.4.3 de este capítulo, conocimientos, actitudes, consciencia y habilidades (divididas por Byram entre interpretación y actuación) y las relaciona con el modelo de competencia comunicativa defendido por Canale y Swain (1980) y Bachman y Palmer (1996) que hemos visto en la sección 1.3. Podemos observar cómo Byram engloba la competencia intercultural dentro de tres de los componentes de la competencia comunicativa: competencia lingüística (o gramatical), competencia discursiva y, sobre todo, competencia sociolingüística.

En la figura 1.7 que aparece a continuación, se puede observar como los cinco saberes (*savoirs*) o componentes descritos por Byram (conocimientos, actitudes, conciencia cultural crítica, habilidades para interpretar/relacionarse, habilidades para descubrir/interactuar) se conjugan con los tres componentes de la competencia comunicativa para formar un puente entre la cultura propia y las demás, teniendo en cuenta tanto la competencia para comunicar como la competencia para relacionarse con personas de otras culturas.

Figura 1.7: Modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural



Fuente: Byram (1997)

La diversidad de modelos y concepciones de la competencia intercultural reflejan el alto grado de interés que este concepto ha provocado entre la comunidad científica en las últimas décadas y destaca su relevancia como campo de investigación. Estos ejemplos de modelos expuestos recogen múltiples componentes y describen de distintas maneras la evolución y adquisición de la competencia intercultural; sin embargo, todos los modelos comparten al menos uno de estos elementos esenciales:

- **Descripción de componentes:** componentes o factores de la competencia intercultural (ej. cognitivos – conocimientos; afectivos - motivación, emociones; conductuales – habilidades; consciencia; contexto de interacción)
- **Desarrollo de competencia:** en etapas, fases o pasos en el proceso de adquisición, desarrollo y/o evolución de la competencia
- **Interacción y adaptación:** con la aplicación práctica o pragmática de la competencia intercultural al contexto de interacción
- **Interconexión con la comunicación:** relevancia de la competencia comunicativa como elemento central de la competencia intercultural

Estos modelos reflejan una gran cantidad de investigaciones sobre la competencia intercultural y representan distintas maneras de conceptualizar hasta qué punto un individuo, un grupo o una interacción se pueden calificar como ‘competente’ y de plasmar procesos e indicadores de un nivel óptimo de competencia intercultural. Es importante tener en cuenta que estos modelos no son exclusivos, sino complementarios, ya que es prácticamente imposible aglutinar en un solo modelo todos los factores implicados en el desarrollo, empleo y estudio de la competencia intercultural. A la hora de elegir un modelo para realizar cualquier investigación o interpretación será primero necesario definir nuestro enfoque: ¿individual o grupal? ¿proceso o resultado? ¿interpretación de un solo incidente o a nivel global? Se deben contestar estas preguntas para poder centrar el enfoque teórico deseado.

En el caso concreto de este estudio, el *Modelo de competencia comunicativa intercultural*, el modelo co-orientado presentado por Byram (1997) parece el más indicado para el contexto por varios motivos. En primer lugar, al contemplar todos los cuatro componentes de la competencia intercultural, nos proporciona con un marco teórico que puede respaldar un instrumento diseñado para medir la adquisición de estos componentes. En segundo lugar, al estar vinculado estrechamente con el concepto de la competencia comunicativa, cobra aún más relevancia en el contexto concreto de este estudio: un programa de formación que se aplica con alumnado adolescente dentro de un programa de educación bilingüe. Es decir, este modelo contempla la relación entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de la competencia intercultural. Por otra parte, este modelo se centra en el individuo y se puede emplear tanto para analizar encuentros únicos, como para generalizar una caja de herramientas interculturales que puede predecir el éxito de futuros encuentros. Aunque no incluye fases o etapas, los conceptos expuestos en el modelo se pueden entender como un proceso, ya que Byram nos habla de acciones como ‘adquisición’ y ‘aplicación.’ Finalmente, este modelo guarda mucha relación con el modelo composicional defendido por Fantini (2000, 2007) y que forma la base para el instrumento de evaluación elegido para realizar el estudio empírico.

1.4.5 *Limitaciones de la competencia intercultural*

Pese a la amplia literatura científica y años de investigación, e igual que hemos visto con el concepto de competencia, las conceptualizaciones de la competencia intercultural se ven limitadas por una serie de cuestiones. Revisitaremos aquellas generales que afectan a cualquier

competencia, además de ampliarlas con cuestiones específicas que afectan más concretamente al concepto de competencia intercultural.

En primer lugar, el contexto de actuación y aplicación presenta una limitación importante tanto para la competencia intercultural como para otras competencias. Es necesario preguntarse si los modelos y conceptualizaciones existentes solo se pueden emplear en un determinado ámbito, contexto o campo, o si son extensibles y transferibles más allá de su ámbito de concepción. Hasta el momento, la amplia mayoría de los trabajos científicos y por tanto la teorización están confinadas en dos sectores, educación internacional y el mundo empresarial. Al tratarse de dos sectores cuyos miembros cuentan con situaciones y objetivos muy definidos e incluso limitados en el tiempo y ámbito de actuación (ej. visita de estudios de un curso académico, viajes y reuniones puntuales, mundo académico, mundo laboral) es posible que los modelos resultantes sean inadecuados para otros contextos y con otros actores. Si incorporamos otros campos y otros contextos de contacto intercultural, podemos hablar de personas inmigrantes, refugiadas, voluntarias, turistas, maestras, educadoras, trabajadores sociales, sanitarias y multitud de individuos y profesionales que entran en contacto con el 'otro' cultural por motivos personales, sociales o laborales. Como veremos a continuación, en el capítulo dos, la educación intercultural entiende como destinatario al alumnado y al conjunto del entorno educativo y, por ende, la sociedad.

Mucha investigación se ha centrado en la persona que viaja por voluntad propia (el *sojourner* en la literatura en inglés) y los que le acogen, es decir, la sociedad anfitriona (*host society*). Sin embargo, es posible que las habilidades, actitudes y estrategias necesarias para interactuar eficazmente con otras culturas varíen según el contexto y las motivaciones de los individuos implicados. Uno de los modelos expuestos en la sección anterior, el *Modelo ampliado de aculturación relativa* (Navas, y otros, 2005) versa específicamente sobre la interacción entre comunidades extranjeras y la población autóctona en un contexto de inmigración. Modelos de este tipo suelen tomar en cuenta la perspectiva tanto del acogido como de la sociedad acogedora mientras que los modelos más 'clásicos' denominados adaptativos basados en el *sojourner* se centran más en su experiencia como individuos y su capacidad individual de adaptarse a distintos entornos culturales y actuar correctamente.

Una crítica repetida que se comienza a paliar con la incorporación de contribuciones provenientes de otras culturas y continentes es el sesgo existente en los modelos e investigaciones que se conciben y comprueban únicamente en el contexto occidental, y más concretamente en el ámbito anglo-sajón. Cómo percibimos el éxito de una interacción tiene sus raíces en nuestra propia cultura, y por tanto cómo construimos el concepto de competencia y los resultados (*outcomes*) deseados está profundamente ligado a nuestro marco de referencia cultural. Uno de los objetivos del trabajo editado por Deardorff (2009) era efectivamente remediar esa situación, ofreciendo perspectivas desde el mundo árabe, el continente africano y América Latina en el mismo volumen donde aparecen las conceptualizaciones que resultan más conocidas para los investigadores occidentales.

La cuestión de si la competencia es un concepto estático o dinámico se resuelve en parte si hablamos de los modelos evolutivos como el de Hammer, Bennett y Wiseman (2003).

Entonces, damos por hecho que la competencia intercultural es un proceso de adquisición y desarrollo a lo largo del ciclo vital; sin embargo, ¿estos modelos tienen en cuenta que las culturas también están en continua evolución? ¿Nuestra idea de la competencia intercultural comprende la necesidad de renovarse en conocimientos, actitudes y estrategias a medida que las culturas avanzan, cambian y se adaptan? Como ejemplo podemos observar la transición vivida con un tema tan sensible como el de por las personas de orientación homosexual en el mundo occidental; lo que era culturalmente tabú en muchas de nuestras sociedades occidentales hace solamente una generación se ha convertido en algo socialmente reconocido, aceptado y aprobado. ¿Nuestros modelos de competencia intercultural contemplan cambios culturales tan rompedores? Por otra parte, podemos argumentar que la naturaleza misma de la competencia intercultural, con su énfasis en actitudes de apertura y adaptación facilita la incorporación de nuevas normas culturales; además, como ya hemos visto, al concebirse como un proceso, no llegamos a ser nunca totalmente competentes, podemos decir que nos estamos haciendo más competentes perpetuamente, en proceso de continua evolución en paralelo a la sociedad.

Otra crítica sobre las competencias y modelos de competencia intercultural es la tendencia a centrarse en describir y evaluar al individuo competente en lugar de hablar de competencia grupal o institucional. Mientras que algunos de los modelos expuestos describen la competencia en términos de interacción entre grupos, la mayoría se centran en las capacidades del individuo. Deardorff (2009) comenta que este énfasis individual predomina en los modelos occidentales; los modelos provenientes de otras culturas cambian el enfoque a un modelo más relacional. Esta diferencia se podría interpretar mediante los marcadores culturales propuestas por Hofstede (1991, 2001, 2010); el enfoque individualista de muchas sociedades occidentales se traslada a nuestras conceptualizaciones teóricas, mientras que otras sociedades que podríamos identificar como más colectivistas generan modelos teóricos enfocados al conjunto de un grupo o una sociedad.

Esta limitación se puede relacionar con otra crítica ya famosa del concepto de competencia, la diferencia entre competencia y actuación (*performance*). Si nos limitamos a analizar la adquisición y desarrollo de una competencia sin observarla en acción es probable que nuestra unidad de observación sea el individuo; sin embargo, si se observan interacciones interculturales ya pasamos a un nivel donde se facilita la evaluación de grupos e instituciones al poder valorar la puesta en escena de una habilidad individual y como se conjuga con los demás miembros de un grupo u organización. En este caso debemos preguntarnos, como debatieron Chomsky y Hymes, si es suficiente hablar solo de competencia, o si damos otro paso para evaluar la actuación (*performance*).

Otra crítica expuesta por Spitzberg y Changnon (2009) en su análisis de distintos modelos de competencia intercultural es la tendencia a asumir que los interlocutores interculturales son entes altamente racionales, con intenciones conscientes y medibles, mientras que las emociones y el bienestar físico son aspectos cuyo peso no se han tenido en cuenta a la hora de conceptualizar la competencia intercultural. Si bien se ha escrito mucho sobre el proceso de choque cultural y sus efectos psicológicos, Spitzberg y Changnon preguntan si no se debería indagar en el impacto de las emociones en el desarrollo de la competencia intercultural y las

interacciones interculturales. Otra limitación identificada por estos autores es la falta de una conceptualización clara del concepto de adaptabilidad dentro del constructo de la competencia intercultural; ¿A qué se tiene uno que adaptar y hasta qué punto? ¿Quién se tiene que adaptar a quién?

Estrechamente ligado con la adaptabilidad se encuentran las cuestiones relativas a la equidad y el poder. Como ya comentamos, no siempre se tienen en cuenta todos los posibles locutores interculturales; es más todos los interlocutores no siempre se encuentran como iguales. Retomamos el ejemplo de las personas de origen extranjera y la sociedad de acogida. Un modelo de competencia intercultural pensado para un estudiante de intercambio no requiere tener especialmente en cuenta el balance de poder entre los interlocutores; un modelo pensado para contextos de inmigración y refugiados, e incluso voluntariado, sí. Volvemos a preguntarnos ¿Quién se adapta a quién? ¿Y por qué? ¿En base a qué valores y a qué distribución del poder? ¿El que acoge es obligado a entender al que llega? Esta cuestión cobra especial relevancia en el contexto educativo, donde los objetivos del sistema escolar (integración, resultados académicos) pueden entrar en conflicto con unos ideales interculturales. Shi-Xu (2001) afirma que la vertiente del poder debe formar parte del discurso sobre formación intercultural. Esto lo veremos más a fondo en el capítulo tres, donde se contrastan modelos de formación que proponen objetivos muy distintos: acoger a la persona que llega de nuevo o formar al conjunto del alumnado.

Finalmente, una última duda: ¿Quién es realmente competente? Al igual que otras habilidades o destrezas conceptualizadas en términos de competencia es difícil establecer umbrales y objetivos sobre cómo y cuánto de competente es un individuo, grupo o institución. Esta dificultad se ve exacerbada en el momento en que comenzamos a hablar de cómo evaluar y medir la competencia, cuestiones que se tratarán más adelante.

1.5 Observaciones y conclusiones

Todos somos seres culturales, pero no todos somos seres competentes, ni muchos llegamos a ser competentes interculturalmente. Ser competente requiere adquirir habilidades, actitudes y conocimientos; ser competente interculturalmente requiere que estos componentes nos faciliten el contacto y la comunicación con el ‘otro’ cultural. Nuestra cultura nos proporciona una ventana al mundo, o unas gafas a través de las cuales observamos, interpretamos, evaluamos e incluso juzgamos a las acciones, productos, creencias, pensamientos y palabras de los demás. Nos puede ayudar o impedir que comprendamos al ‘otro’, puede ser fuente de conflictos o de aprendizajes, según cómo enfoquemos nuestras interacciones e interpretación del mundo.

Si entendemos por competencia una capacidad que puede ser aprendida y enseñada y por cultura el conjunto compartido de valores, creencias, conocimientos, sistemas y comportamientos que se transmite generación tras generación entre las personas de un grupo o una sociedad, la competencia intercultural es la capacidad para moverse entre dos o más culturas, navegando y sobrellevando posibles conflictos surgidos de nuestras diferentes

maneras de ver, comprender y estar en el mundo. La competencia comunicativa, por su parte, se entiende como la capacidad de relacionarse con otras personas, pudiendo comunicar mensajes que cumplen con normas gramaticales y discursivas, que son apropiadas al contexto y que tienen un significado que puede ser interpretado y comprendido correctamente por nuestro interlocutor. La expresión de la competencia intercultural, es decir la actuación, *performance* o puesta en práctica de nuestra capacidad para comprender y relacionarnos con el ‘otro’ cultural se hace mediante la comunicación. Comunicar mensajes culturalmente apropiados es imposible si carecemos de las actitudes, habilidades, conocimientos y consciencia intercultural que nos permite adaptar nuestros mensajes al contexto cultural concreto de la interacción. Los cuatro componentes de la competencia intercultural, actitudes, conocimientos, habilidades y consciencia, no son características innatas – son un conjunto de elementos que se pueden adquirir y desarrollar a lo largo de la vida. Además, es posible diseñar metodologías para enseñar y aprender estos aspectos afectivos, cognitivos y conductuales que conforman esta competencia.

A efectos de este estudio, hemos considerado que es necesario partir de un claro concepto de qué es la cultura, y cómo comprender el concepto de cultura nos puede ayudar a entendernos a nosotros mismos y a los demás. En este sentido, se ha optado por coger la definición más amplia posible de este concepto: la cultura representa la totalidad de los aspectos compartidos y heredados de la vida de una población. Partiendo de este concepto de cultura, se han examinado una serie de términos que describen la capacidad para interactuar con personas procedentes de otros entornos culturales, explorando su uso en el campo de la investigación científica, y en su aplicación práctica en ámbitos tan diversos como puede ser el mundo empresarial, la sanidad o la educación post-obligatoria. El término que más se ajusta a nuestro contexto, un estudio que evalúa el funcionamiento de un programa educativo que persigue objetivos vinculados con la competencia intercultural con alumnado de programas bilingües en secundaria, se denomina ‘competencia intercultural.’

Como hemos visto, la competencia intercultural se ha conceptualizado empleando una multitud de modelos y ha sido criticado por sus limitaciones, muchas compartidas con el uso del término ‘competencia’ en general en el campo de la educación. Tras la examinación de modelos composicionales, co-orientados, evolutivos, adaptacionales y de proceso causativo, se ha considerado que el modelo teórico que mejor encaja con los objetivos y necesidades de este estudio es un modelo co-orientado: el *Modelo de competencia comunicativa intercultural* de Byram (1997). Teniendo en cuenta el contexto de esta investigación, la evaluación de un programa educativo enmarcado en el aula de lenguas extranjeras, parece idóneo el modelo de Byram, que conjuga una clara descripción de los componentes de la competencia intercultural con el concepto de la competencia comunicativa para explicar cómo lograr una interacción exitosa entre personas de dos culturas. El constructo teórico propuesto por este autor solventa varias de las críticas expuestas en la sección de limitaciones, proporcionando un modelo que sirve para cualquier interacción y que reconoce la naturaleza evolutiva de la competencia intercultural. Finalmente, su estructura nos sirve de marco para los instrumentos de evaluación elegidos para el estudio empírico, proporcionando una forma de entender y medir la competencia intercultural.

Para cerrar esta primera sección, queremos recalcar que la competencia intercultural nos propone una serie de herramientas para interactuar entre personas, entre grupos y entre culturas, con un propósito: juntos, crear un mundo mejor, donde el respeto, el espacio para el diálogo, la equidad y la comprensión primen sobre la incertidumbre, la ansiedad, el conflicto y las desigualdades. En lo referente a este estudio, este objetivo encuentra un lugar especial en el campo de la educación; como seres en continuo proceso hacia la competencia, el marco de la educación, tanto formal como no formal, nos ayuda a ubicar y trabajar para lograr una consciencia intercultural. El aula de idiomas, además, puede ser el punto de partida a la hora de incorporar esta clase de formación en nuestros centros y sistemas escolares, una hipótesis que pretendemos verificar con este estudio.

CÁPITULO DOS:

Formación y educación intercultural

Como cualquier competencia, la competencia intercultural no es un aspecto innato de la personalidad, sino a una característica mutable del comportamiento y las relaciones sociales. Gracias a la experiencia, la interacción con modelos significativos, el refuerzo y el razonamiento aprendemos y adquirimos esta competencia a lo largo de la vida, mientras exploramos y desarrollamos determinadas actitudes y habilidades para la vida. Fantini ve la adquisición de la competencia intercultural como un proceso que puede durar la vida entera, y dice que “uno siempre está en el proceso de “hacerse” y nunca es completamente competente interculturalmente” (2000, pág. 29). Berthoin Antal y Friedman, por su parte, también hacen referencia a un proceso de crecimiento y cambio cuando mencionan el término “negociar la realidad” como el

... proceso por el cual los individuos generan una estrategia de acción eficaz en una interacción intercultural por medio de hacer ellos mismos y el otro conscientes de sus interpretaciones formadas por la cultura y sus respuestas a una situación dada y expandiendo su repertorio de forma apropiada (Berthoin Antal & Friedman, 2003, pág. 16).

En los modelos de competencia intercultural examinados anteriormente, el modelo evolutivo de Bennett (1993) nos proponía una serie de etapas en el desarrollo de la competencia intercultural, desde un primer estadio de incompetencia inconsciente, denominado “negación” hasta un sexto estadio, “integración” que se referiría a máximos niveles de competencia, pasando de una fase “etnocéntrica” para llegar a otra “etnorelativa.” Este, y otros muchos otros modelos que indican niveles de competencia, operan bajo el supuesto que para desarrollar la competencia intercultural es necesario tener experiencias, o dicho de otra manera, entrar en contacto, directa o indirectamente con otras culturas.

En este capítulo se examina cómo la competencia intercultural se adquiere, se desarrolla, se enseña y se aprende. ¿Es suficiente entrar en contacto con personas de otras culturas? ¿Podemos desarrollarla siguiendo un plan de estudios sin experiencia de primera mano? ¿Basta con adquirir conocimientos sobre la otra cultura para saber comportarse correctamente cuando viajamos a otros países? Como veremos, el desarrollo de la competencia intercultural no se limita ni es necesariamente un resultado del contacto con otras culturas; para garantizar la mejora global de esta competencia será necesario participar en formación que incide intencionadamente en todos los aspectos: actitudes, conciencia, conocimientos y habilidades.

2.1 Hipótesis del contacto

Surgida en los años de la posguerra en los Estados Unidos de los años cincuenta, la hipótesis del contacto postula que el contacto entre miembros de minorías y mayorías reduce los prejuicios y la falta de comprensión y, por ende, el conflicto entre los grupos (Allport, 1954). Es importante matizar que esta mejora de relaciones inter-grupales se ha de producir bajo una serie de condiciones que favorezcan el contacto positivo; las creencias o actitudes negativas que los miembros de la mayoría poseen sobre los de la minoría deben entrar en contacto con experiencias positivas para producir el cambio. Como indican Schiappa, Gregg y Hewes (2005), “el contacto positivo puede crear una sensación de disonancia que puede llevar a cambios en actitudes” (pág. 94).

Para que el contacto resulte en un cambio a mejor es necesario que se cumplan, como mínimo, las siguientes condiciones: 1) igualdad entre las personas o grupos en contacto, 2) metas en común, 3) no romper normas sociales ni oponerse a la autoridad del grupo mayoritario y 4) ser un contacto sostenido y profundo (Allport, 1954; Bramel, 2004; Forbes, 2004; Pettigrew, 1998; Schiappa, Gregg, & Hewes, 2005). No cumplir con estas condiciones puede resultar en un aumento de prejuicios. Es decir, el contacto entre grupos puede exagerar o disminuir el conflicto entre ambos dependiendo de si existen o no condiciones favorables, o, como expuso Forbes:

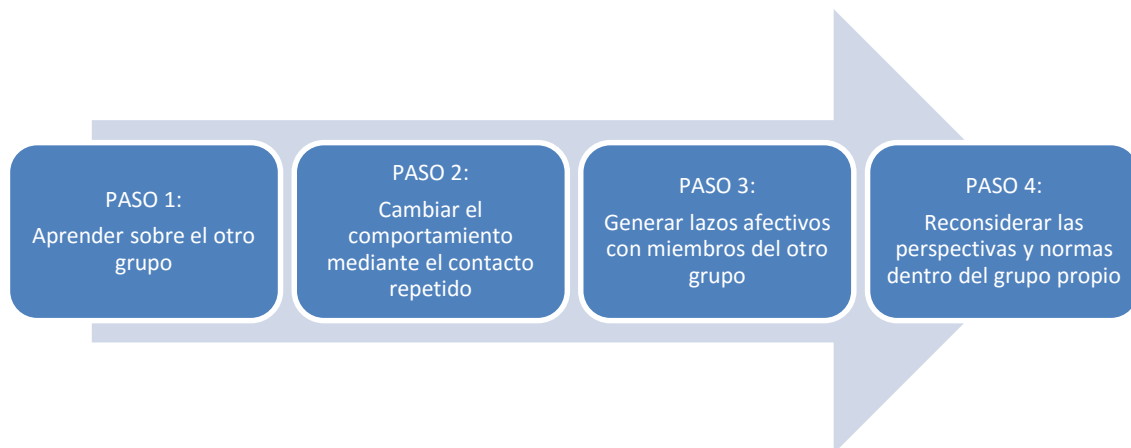
El problema práctico resulta ser cómo propiciar el tipo correcto de contacto, en las situaciones correctas – o, para ser más prácticos, cómo asegurar que las situaciones donde el contacto ocurre de manera habitual tendrán las características deseadas que producen los efectos positivos del contacto” (Forbes, 2004, pág. 74)

Por otra parte, se ha observado que en condiciones idóneas, el contacto ‘para-social’, como lo denominan Schiappa, Gregg y Hewes (2005), puede servir para reducir prejuicios en casos donde un individuo no tiene oportunidades para entrar en contacto con personas de un grupo minoritario o marginal. El mayor ejemplo de esta variación de la hipótesis del contacto son los medios de comunicación; la representación positiva de miembros de una minoría étnica, u otros grupos minoritarios, en programas de televisión puede traducirse en una reducción de prejuicios y mayores niveles de aceptación. Podemos entender éste como una especie de contacto ‘simulado’ o ‘virtual.’

No obstante, la hipótesis del contacto no está exenta de críticas. Pettigrew (1998) identifica cuatro factores limitantes. Primero, individuos eligen con quien entran en contacto, creando un sesgo por selección. En segundo lugar critica el exceso de condiciones favorables necesarias para producir el contacto positivo; afirma que hacen la teoría pesada y difícil de manejar. Lamenta la ausencia de posibilidades para generalizar cambios de un contexto a otro, del individuo al grupo y entre grupos externos a los dos implicados en el contacto directo. Finalmente, considera que las formulaciones originales de la hipótesis del contacto no toman en cuenta el proceso necesario para que el contacto produzca resultados favorables. Insiste que el tiempo es un factor clave. Para que el contacto produzca resultados que se puedan generalizar en la reducción de prejuicios es imprescindible que se produzcan amistades reales

entre miembros de los dos grupos, ya que garantizará un contacto prolongado, repetido y cercano entre los grupos. Pettigrew (1998) nos propone una serie de pasos para que el contacto producido conduzca a un resultado positivo: 1) Aprender sobre el otro grupo, 2) Cambiar el comportamiento mediante el contacto repetido, 3) Generar lazos afectivos con miembros del otro grupo, 4) Reconsiderar las perspectivas y normas dentro del grupo propio. Se pueden visualizar estos pasos en la siguiente figura 2.1.

Figura 2.1 Proceso de contacto intergrupar



Fuente: Adaptado de Pettigrew (1998)

Bramel (2004) comenta que es necesario situar la hipótesis del contacto en el contexto histórico en el que se creó, una época y un país donde era primordial reducir tensiones raciales, aun por medios artificiales; para comprenderla Bramel argumenta que la base para usar el contacto para mejorar las relaciones inter-grupales es la creencia de que existen más similitudes que diferencias entre grupos y que en situaciones de contacto hay que apelar a nuestra humanidad compartida. En aquel contexto, la homogeneidad se tenía como un valor y uno de los resultados esperados del contacto era la reducción de diferencias. Forbes (2004), en cambio, pregunta por qué, si el contacto (positivo) entre miembros de distintos grupos resulta en mejoras en sus percepciones en todos los estudios, siguen existiendo conflictos étnicos entre grupos que han convivido durante siglos. Según este autor, mientras que el contacto íntimo y significativo a nivel individual se corresponde con una reducción de prejuicios, a nivel de grupo los resultados no son los mismos. Si el modelo tradicional de la hipótesis del contacto se puede representar con la siguiente fórmula:

$$\text{más contacto} = \text{menos conflicto}$$

Forbes (2004) sugiere reformularlo de la siguiente manera, considerando los niveles individual y grupo:

Nivel individual:	más contacto = menos conflicto
Nivel grupal:	contacto → miedo* → conflicto
	*(asimilación; desaparición de la cultura propia)

En otras palabras, contacto positivo y guiado bajo circunstancias ideales entre individuos resulta en una reducción de prejuicios y por tanto menos conflicto a nivel individual; sin embargo, esas relaciones individuales no son suficientes para mediar el conflicto a nivel del grupo. En este sentido, un interesante estudio realizado por Putnam (2007) subraya que el contacto entre grupos a nivel de barrios en EE UU resulta en menos armonía inter-grupal. Recogiendo datos de más de 40 zonas urbanas y rurales de todo el país, Putnam y su equipo comprobaron que en los barrios más diversos, los vecinos eran menos propensos a confiar unos en los otros, y también menos propensos a participar activamente en la sociedad, lo que el autor denomina la teoría de la constricción (en oposición a las teorías del contacto o el conflicto).

Esto confirma que el contacto entre grupos como modo de mejorar relaciones no siempre genera los resultados deseados; cuando las condiciones ideales no están presentes, se ha demostrado que el contacto entre grupos incluso puede llevar a aumentar los prejuicios, una variante de la hipótesis del contacto que fue propuesto por primera vez por Paolini, Harwood y Rubin (2010). Estudios recientes señalan que el impacto del contacto negativo puede producir un efecto más profundo y duradero que el contacto positivo, incluso cuando el contacto positivo es más frecuente que el negativo (Barlow, y otros, 2012; Graf, Paolini, & Rubin, 2014). Aun así, investigaciones con individuos en zonas de conflicto entre grupos han demostrado que el contacto positivo en el pasado puede ayudar a paliar los efectos del contacto negativo en el presente o el futuro (Paolini, y otros, 2014). Esto recalca la necesidad de guiar y acompañar el contacto si pretendemos lograr resultados de cambio positivo.

La hipótesis del contacto se ha aplicado principalmente en el contexto de conflicto entre dos grupos muy concretos para conseguir una reducción de los prejuicios y desmentir estereotipos de cara a mejorar las relaciones inter-grupales. No obstante, hay paralelos interesantes entre los efectos del contacto mediado entre grupos y el desarrollo de la competencia intercultural, ya que las actitudes y cambios afectivos generados por el proceso de contacto, aun centrándose en un contexto específico, se pueden extender y extrapolar a otros encuentros inter-grupales.

Un ejemplo de esta intersección es el estudio realizado sobre competencia intercultural en personas con experiencia de voluntariado internacional (Santibáñez, y otros, 2007), identifica hasta seis condiciones que favorecen el desarrollo de la competencia intercultural en situaciones de contacto inter-grupal, basándose en las condiciones para promover el contacto positivo expuestas por Allport (1954), Amir (1969) y Pettigrew & Tropp (2006):

1. Igualdad de estatus entre los distintos miembros de los grupos, es decir, un equilibrio de poderes.
2. Contacto entre miembros de una mayoría y miembros de alto estatus de la minoría.
3. Autoridad o clima social favorable y promotor de dicho contacto. En otras palabras, se requiere de un apoyo social e institucional explicitado en el marco jurídico y en las políticas sociales favorecedoras de la integración y la igualdad.
4. Contacto no casual o superficial sino de carácter más íntimo o profundo.
5. Contacto placentero y reforzante.
6. Cooperación y desarrollo de tareas buscando objetivos comunes o de importancia en el ranking de valores.

(Santibáñez y otros, 2007: 56)

Programas y experiencias de intercambio tanto de voluntariado como de estudiantes pretenden propiciar este contacto guiado, placentero y transformador, como veremos en algunos ejemplos que se exponen en el capítulo tres.

Otro ejemplo es el estudio realizado por Naudé (2012) en Sudáfrica observando el contacto entre alumnos de un programa de master en psicología y los estudiantes en sus centros de prácticas. Los alumnos blancos (Afrikaans) y negros del programa de post-grado participaron en varios *focus groups* para comentar como el contacto con las escuelas y los niños de zonas deprimidas de Sudáfrica afectó a su manera de concebir al otro. Naudé describe tres factores que afectan al proceso de cambio: una experiencia inicial de disonancia y diferencia; un segundo momento de activación de estrategias cognitivas, afectivas y conductuales dirigidas a afrontar dicha disonancia y, finalmente, un momento de reelaboración de un nuevo compromiso o equilibrio tras el cambio provocado por el contacto. Identifica hasta 8 pasos necesarios para obtener un cambio positivo en los participantes: 1) Resistencia al primer paso, 2) Atravesar fronteras: reaccionar a las diferencias, 3) Volverse consciente de la complejidad, 4) Ver similitudes, 5) Competencia y comodidad intercultural, 6) Celebrar la diversidad, 7) Formar amistades, 8) Cadena de favores (*pay it forward*). Este proceso se puede visualizar en la siguiente figura 2.2.

Figura 2.2: Proceso de cambio en situaciones de contacto intercultural



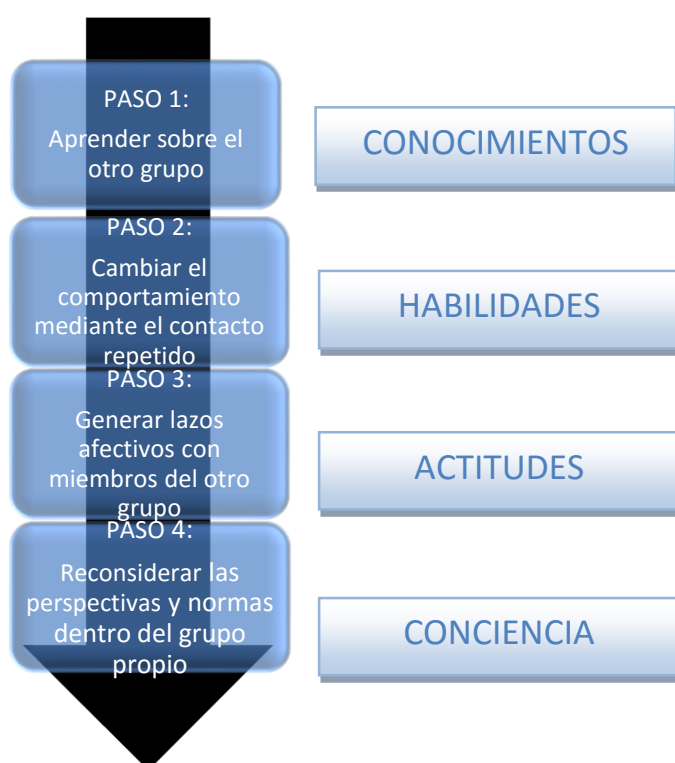
Fuente: Adaptado de Naudé, (2012, pág. 241)

En cuanto al paso quinto, Competencia y comodidad intercultural, destaca que, como efecto del contacto, los alumnos Afrikaans aprendieron a modificar su comportamiento para poder comunicar mejor sus mensajes, adaptándose al entorno cultural donde se encontraban y sintiéndose cada vez más cómodos con sus compañeros de raza negra. Las mismas habilidades que les permitieron cambiar sus estrategias de actuación en una situación determinada de contacto son las que les servirán para futuros encuentros con la diversidad, y el sentido del

último paso, la Cadena de favores. Naudé (2002) compara este proceso directamente con el modelo evolutivo de sensibilidad intercultural propuesto por Hammer, Bennet y Wiseman (2003).

Si revisitamos el proceso original propuesto por Pettigrew (1998), podemos observar como el proceso de contacto intergrupar puede relacionarse directamente con los cuatro aspectos de la competencia intercultural. El primer paso, aprender sobre el otro grupo encaja con el componente de conocimientos, y el segundo, cambiar el comportamiento mediante el contacto repetido, tiene un claro enfoque conductual que se relaciona con el componente de habilidades de nuestro modelo de competencia intercultural. El paso tercero, generar lazos afectivos con miembros del otro grupo, se puede relacionar con el componente afectivo, actitudes. Finalmente, el último paso del proceso descrito por Pettigrew, reconsiderar las perspectivas y normas dentro del grupo propio, corresponde al cuarto componente de la competencia intercultural, la conciencia intercultural. Esta relación se puede ver representada gráficamente en la figura 2.3 a continuación.

Figura 2.3: La hipótesis del contacto y la competencia intercultural



Fuente: Elaboración propia basado en Pettigrew (1998)

Como hemos visto, el contacto entre personas de culturas diferentes no es suficiente para producir una mejora en las relaciones ni para provocar la curiosidad sobre el 'otro' que ayuda a promover el desarrollo de las habilidades y actitudes en individuos que conforman la competencia intercultural. El contacto directo e indirecto debe ser mediado por condiciones favorables que creen un contexto idóneo para el cambio positivo; una manera de facilitar este proceso es mediante la formación en competencia intercultural.

2.2 Formación en competencia intercultural

Como se ha expuesto anteriormente, la competencia intercultural no es un rasgo de personalidad sino una capacidad que puede ser aprendida y enseñada. Dado que es un concepto complejo y polifacético, es de entender que cualquier intervención formativa en este ámbito ha de tener un enfoque global, cubriendo los cuatro aspectos principales: consciencia intercultural, actitudes interculturales, conocimiento intercultural y habilidades interculturales. Además, esta intervención puede ocurrir a cualquier nivel – individual, grupal o institucional. Aunque el fin último de muchas actividades formativas es de mejorar las competencias institucionales y de la sociedad en general, solamente es posible tener grupos o instituciones competentes si los individuos que los conforman lo son. Por lo tanto, en el contexto de la presente investigación, nos interesa cómo se aprende y cómo se enseña la competencia intercultural al nivel individual. A continuación se describirán los contextos, destinatarios y objetivos de la formación en competencia intercultural para después presentar los principales conceptos teóricos que enmarcan las estrategias y procesos para desarrollar los cuatro aspectos de la competencia intercultural.

2.2.1 Contextos de formación

La formación en competencia intercultural, en habilidades transculturales o para contextos multiculturales son conceptos afines, incluso podemos considerarlos como sinónimos. Existen múltiples contextos donde los dirigentes y miembros de distintas clases de organizaciones se han dado cuenta de la necesidad de dar respuestas culturalmente apropiadas en situaciones de contacto entre personas de diferentes grupos étnicos, hablantes de otras lenguas o de otros países. Se pueden destacar los siguientes contextos como los que más atención han recibido por parte de teóricos y, en lo que nos concierne en este apartado, aplicaciones prácticas de formación intercultural: el mundo empresarial, la sanidad, el trabajo social, el voluntariado y, en especial, la educación.

Quizás el ámbito con más tradición y, por ende, más recursos de formación, es el mundo empresarial, como subrayamos antes. Estos métodos se suelen centrar en entender las diferencias y por tanto, puntos de conflicto entre dos culturas; el desarrollo de la relación empresa-cliente; habilidades para trabajar en equipo y capacidad de liderazgo en equipos multiculturales (Moran, Youngdahl, & Moran, 2009; Storti, 2009). Aunque muchos reconocen a Geert Hofstede como el padre de este campo, existe una amplia gama de empresas, manuales y métodos de formación centrado en el campo de los negocios internacionales. (Unos ejemplos son Meyer (2014), Trompenaars y Hampden-Turner (1998) y Verluyten (2010).)

Otro campo donde existe una larga historia de formación e investigación para la formación en competencia intercultural es el voluntariado internacional. Empezando con el Peace Corps (Cuerpo de Paz)²¹ y pasando por multitud de organizaciones no-gubernamentales, oficiales y religiosas, la necesidad de poder comunicar y ayudar con personas de diferentes culturas de

²¹ Algunos ejemplos de formación se verán en el capítulo tres.

manera culturalmente sensible parecen imprescindibles. Mientras que las necesidades empresariales son más puntuales y limitadas en su alcance, los voluntariados se ven enfrentados con la necesidad de ser aceptados como parte de una comunidad, en el caso de proyectos de larga duración, o de poder comunicar eficazmente en situaciones de emergencia, como pueden ser la ayuda humanitaria en desastres naturales o situaciones post-conflicto (Bennhold-Samaan, 2004).

En el contexto de la sanidad, el enfoque se centra en la provisión de cuidados culturalmente apropiados, es decir, la capacidad de explicar y administrar tratamientos respetando las creencias culturales entorno al cuerpo, la enfermedad, los cuidados médicos y la muerte (Anand & Lahiri, 2009; Betancourt, Green, Carrillo, & Ananeh-Firempong, 2003; Campinha-Bacote, 1999). Por ejemplo, la formación inicial de sanitarios en los Estados Unidos ahora incluye módulos sobre 'competencia cultural', empleando estudios de casos y textos literarios, como el influyente trabajo de Anne Fadiman (1997) que generó un interés más generalizado en la competencia intercultural en contextos médicos (Ingram, 2012). En el contexto europeo, una serie de proyectos bajo el marco del programa de aprendizaje permanente de la Comisión Europea (ahora Erasmus+) ha servido para desarrollar herramientas de formación y evaluación intercultural para enfermeros y otro personal sanitario (IENE Projects, 2015).

Mientras que el contexto del voluntariado internacional se asemeja más al del mundo empresarial, las necesidades de los trabajadores sociales y psicólogos se asemejan más al caso de los sanitarios. Para los trabajadores sociales, es esencial contar con formación que les prepare para entrar en contacto con distintos grupos sociales, incluyendo inmigrantes y minorías, e interpretar situaciones y relaciones en clave cultural para tratar problemáticas a todos los niveles: el individuo, la familia, el grupo y la comunidad (Fong, 2009; Harrison, Wodarski, & Thyer, 1992; Sue & Sue, 2003).

Finalmente, y especialmente de interés para este estudio, presentamos el contexto de la educación, donde podemos destacar los siguientes cuatro campos de aplicación y formación en competencia intercultural: los intercambios universitarios (*study abroad programmes* en inglés), las etapas de educación obligatoria y, por último, la enseñanza de lenguas extranjeras. Para el contexto de la presente investigación, nos interesan especialmente estos dos últimos: la enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa obligatoria, concretamente programas de educación bilingüe donde el aprendizaje se realiza en una lengua vehicular que no es la materna. Comenzamos con los intercambios universitarios, por ser uno de los primeros campos donde surgió el concepto de formación intercultural en el ámbito de la educación. Tras la segunda guerra mundial se empezó a concebir la realización de estancias formativas en el extranjero como una manera de mejorar las relaciones internacionales (Hunter, 2004). Sin embargo, es a partir de la década de los 90 cuando la formación en competencia intercultural se introduce como parte de los programas de intercambio para fomentar su adquisición, ya que se observó que el mero contacto con la cultura de acogida sin mediación no era suficiente para propiciar un aumento en esta competencia (Engle & Engle, 2004; Vande Berg, 2009).

Por otra parte, a nivel de la educación obligatoria (primaria y secundaria) el cambio de terminología y las perspectivas sobre la diversidad cultural en las aulas propicia nuevos

enfoques y metodologías para afrontar el concepto de escuela ‘multicultural.’ Se ve una creciente preocupación por formar a ‘ciudadanos globales’ a la vez de trabajar para la inclusión de alumnos de procedencia diversa (Barker, 2000; Castles, 2009; Hobbs & Chernotkey, 2007; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009). La formación en competencia intercultural en el contexto escolar ha producido dos tendencias remarcables, la educación multicultural y la educación intercultural; se abordarán estos conceptos en profundidad en el siguiente apartado de este capítulo. Aparte del concepto de educación intercultural, también encontramos el término educación global; sus objetivos son afines a los que persigue la interculturalidad, sin embargo, el enfoque está en el desarrollo de ‘ciudadanos globales’, sobre todo en el ámbito del aula de ciencias sociales (Lucas, 2010; Merryfield, 1993). Relacionado con este contexto encontramos la formación del profesorado en competencia intercultural, la preparación adecuada del profesorado es necesaria para poder realizar eficazmente la formación intercultural en cualquier etapa educativa (Cushner & Mahon, 2009; Jordán Sierra, 2004; Medina Rivilla & Domínguez-Garrido, 2005; Pereda Herrero, 2005).

Debido no solo al contexto de nuestro estudio, pero también al alto interés por parte de teóricos, investigadores y docentes y su relación con este estudio, cabe destacar el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras (o segundas lenguas). Como hemos visto en secciones anteriores, la competencia lingüística y la competencia intercultural están estrechamente ligadas, hecho que transforma este ámbito en uno de los más estudiados a la hora de hablar de la adquisición y desarrollo de la competencia intercultural. Cada vez más se considera la formación en competencia intercultural como uno de los elementos básicos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas (Byram, 1997; Byram, 2009; Neuner, 2003; Sercu, 2006).

2.2.2 Destinatarios

A la hora de diseñar y aplicar un plan de formación intercultural, es necesario identificar quiénes son exactamente los destinatarios. Según el contexto de actuación podemos identificar distintos destinatarios con necesidades diferentes. Como hemos visto, en el caso de las empresas internacionales, los alumnos de intercambio y participantes en voluntariado internacional, se prevé que el destinatario de la formación entrará en contacto con personas en situaciones interculturales en *otro* país o en contextos donde los interlocutores proceden de varias culturas. Este papel se denomina a menudo “*sojourner*”²² (residente temporal), un término que subraya la naturaleza pasajera de la estancia e indica necesidades muy concretas cara a su experiencia en un lugar determinado. Kim (2004) sugiere que las necesidades formativas de aquellos “*sojourners*” cuya estancia se prolonga o se convierte en una experiencia de emigración son más profundas, requiriendo un proceso de adaptación transcultural donde la comunicación y determinadas actitudes y habilidades cobran especial importancia. En cambio, para aquellas personas que en lugar de viajar son las que reciben a los que se trasladan de su cultura de origen a otro contexto cultural otros modelos formativos son necesarios. Este sería el caso de los sanitarios, trabajadores sociales y educadores autóctonos y la población en general de acogida

²² Se emplea sobre todo en el campo de la educación internacional, véase Fantini (2000), Vande Berg, Connor-Linton y Paige (2009) y Engle y Engle (2004).

que entran en contacto con minorías y población inmigrante en el transcurso de sus tareas profesionales.

Según Santibáñez, Cruz & Eizaguirre (2005), en el contexto español, se pueden identificar dos posibles destinatarios: podemos hablar de la persona inmigrante y la persona que acoge. Estas definiciones son especialmente relevantes cuando hablamos de los ámbitos del trabajo social, la educación y la sanidad:

a) La persona inmigrante: La integración de la misma en la vida cotidiana del país al que llega implica en primer lugar el conocimiento de la lengua como condición previa básica. Muchos de los cursos que en la actualidad se están ofertando para adultos incorporan al idioma claves culturales que a su vez inciden en el conocimiento de la cultura además de en aspectos como habilidades sociales. Por otra parte, la intervención sobre la integración escolar y laboral de los menores y adultos en la comunidad acogedora es básica para su integración social.

b) La persona que acoge: Se impone como necesario no sólo el conocimiento de la cultura del que se incorpora sino también profundizar y hacer conscientes los prejuicios, generalizaciones y estereotipos sobre la misma, para a partir de ellos, trabajar la construcción de situaciones y contextos más biculturales y finalmente, interculturales.

(Santibáñez, Cruz, & Eizaguirre, 2005, pág. 124)

El proceso de adaptación o ‘aculturación’ y las estrategias formativas preferidas para un ‘*sojourner*’ o un ‘inmigrante’ parecen diferenciarse; en el primer lugar, el ‘*sojourner*’ suele ser un interlocutor privilegiado cuyas motivaciones a la hora de entrar en contacto con el ‘otro’ y emprender experiencias interculturales parten de una situación de equidad o incluso de superioridad en términos del balance de poder²³. En el segundo caso, el recién llegado suele partir de una situación de inferioridad y discriminación; sus necesidades son más instrumentales y busca estrategias de supervivencia en lugar de una ‘experiencia.’ Mientras que opciones formativas dirigidas al primer grupo se centran en optimizar sus aprendizajes interculturales, las del segundo grupo están a menudo dirigidas a su integración y asimilación; es decir, no están pensadas tanto para la persona inmigrante, sino para la sociedad que la acoge. Aunque las políticas asimilacionistas de la primera mitad del siglo XX han dado paso a políticas de integración, a menudo acompañadas por propuestas de educación multicultural, en los principales países de acogida de inmigrantes (Banks, 2009) siguen primando actuaciones y programas que ayuden los inmigrantes a adaptarse a su medio, con mucho menos énfasis en programas y proyectos para la población autóctona que los acoge.

Por último, hay una tendencia más reciente en los modelos formativos de considerar como destinatario la sociedad en general; se entiende que la competencia intercultural es una habilidad necesaria para todos los que vivimos en un mundo cada vez más globalizado. Una de las estrategias pensadas para crear modelos de formación más equitativos es la educación intercultural, cuyo “propósito es desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de todas las edades y de toda clase de educación como base para el diálogo y la convivencia” (Huber & Reynolds, 2014, pág. 27). Se examinará la educación intercultural con más profundidad en la sección 2.3 de este capítulo.

²³ En el modelo evolutivo de Bennett se examina como esta posición de privilegio influye en el proceso de desarrollar la competencia intercultural de miembros de grupos mayoritarios (Bennett M. J., 2004).

Como hemos visto, las necesidades formativas específicas varían según el destinatario y el ámbito de aplicación – el mundo empresarial, los intercambios académicos, el voluntariado internacional, o la educación obligatoria – pero a pesar de las diferencias prácticas, los teóricos se muestran de acuerdo en cuanto a los pasos básicos necesarios para desarrollar la competencia intercultural;²⁴ estos pasos se pueden relacionar con los cuatro aspectos de la competencia intercultural, como veremos a continuación. Además, haremos un breve repaso de las principales estrategias metodológicas, recursos y posibles problemáticas a la hora de llevar a cabo la formación en competencia intercultural. Ejemplos concretos de modelos y experiencias de formación se examinarán en el capítulo 3.

2.2.3 *De la teoría a la práctica*

Lo que podríamos denominar como el método ‘clásico’ es un modelo que pone mucho énfasis en la vertiente de conocimientos interculturales. Programas de formación para universitarios o trabajadores que se están preparando para una estancia en el extranjero suelen incluir mucha información sobre la cultura de destino y animan a los participantes a aprender todo lo que puedan sobre la cultura de acogida (Crawshaw, 2002; School of International Studies, University of the Pacific, 2003), además de llevar a cabo actividades destinadas a ayudar a la reflexión sobre la propia cultura. Otros programas utilizan ‘relatos interculturales’ que sirven para analizar conflictos culturales mediante incidentes críticos (Camilleri, 2002). Sin embargo, las tendencias más actuales critican los programas basados en conocimientos como unidimensionales – corren el riesgo de convertirse en una especie de antropología de butaca – ya que no se avanza más allá del mero conocimiento, o tal vez una primera toma de consciencia y además pueden terminar reforzando una idea estereotipada del grupo cultural. Según Pusch (2004), el primero en reconocer que una formativa cognitiva limitada a los conocimientos no sirve para mejorar las interacciones interculturales fue Edward T. Hall, que se puede considerar como el fundador de la formación intercultural. No obstante, Fowler y Blohm comentan que:

La adquisición de conocimientos es rara vez el único resultado deseado para la formación intercultural. Sin embargo, otros factores, como un tiempo limitado para la formación o los costes para la organización puede convertirlo en el resultado más realista en algunas situaciones (Fowler & Blohm, 2004, pág. 46).

Pese a esta observación, un enfoque que se centra excesivamente en conocimientos culturales no se traduce fácilmente en el desarrollo de habilidades y acciones; el conocimiento cultural se ha de poner en práctica para que se pueda desarrollar la competencia (Bennett, 2009).

Lo que falta, según Berthoin y Friedman (2003), es la implicación afectiva necesaria para efectuar un cambio real en actitudes y valores. Estos autores advierten que basar la formación intercultural solamente en un banco de conocimientos sobre otras culturas puede crear o alimentar estereotipos y opiniones preconcebidas sobre otras culturas. En su lugar, presentan una técnica que denominan “negociar la realidad” que describen como un conjunto de actitudes, habilidades y auto-conocimiento que permitan que el individuo aprenda a ser

²⁴ Para un repaso exhaustivo de modelos y métodos de la formación intercultural desde sus inicios consultar a Pusch, 2004.

interculturalmente competente a través de sus interacciones interculturales. Otros autores denominan este aspecto como ‘educación en valores’, una tendencia que aboga por el desarrollo de unos valores mínimos. Estos valores pueden ser, según Fantini (2000): respeto, empatía, flexibilidad, paciencia, interés, curiosidad, apertura, motivación, sentido del humor, tolerancia a la ambigüedad y capacidad de suspender el juicio de los demás. Santibáñez, Cruz & Eizaguirre (2005) destacan tres valores esenciales: la igualdad, la diversidad o la pluralidad y el respeto. Por su parte, otros autores denominan esta vertiente sensibilidad intercultural (Chen & Starosta, 2000; Bennett, 1986; Bennett, 1993)

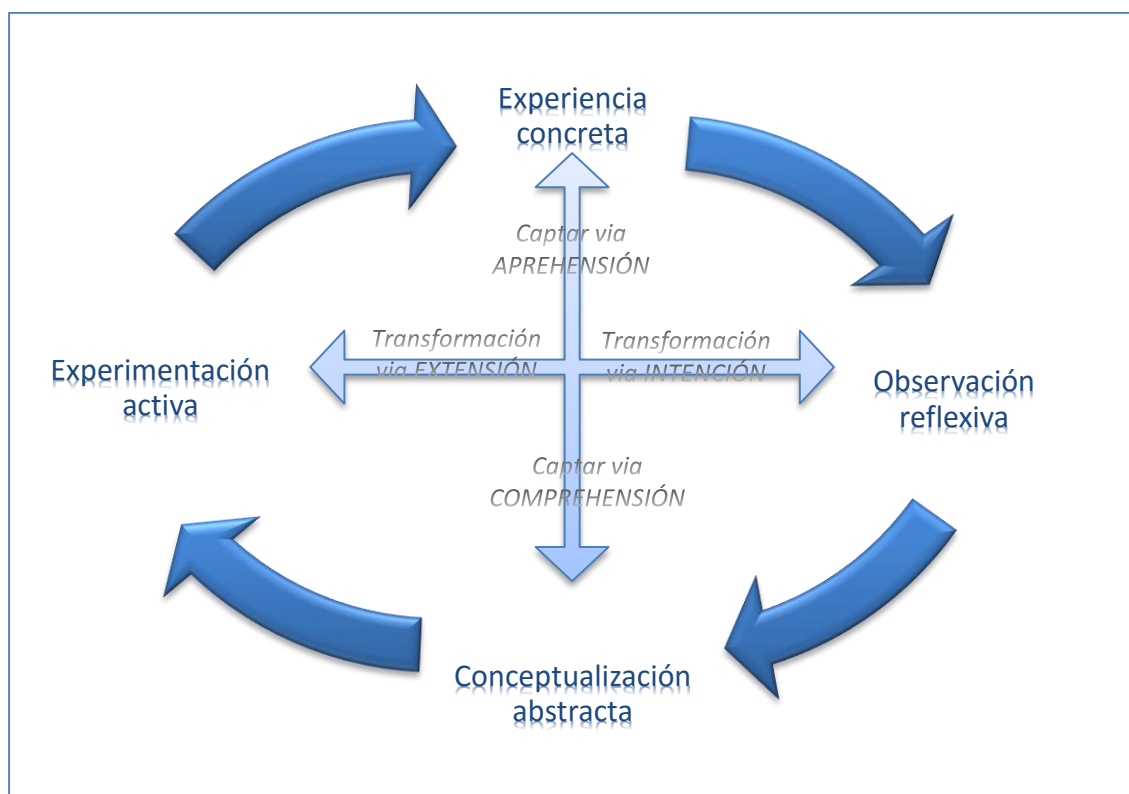
Es imprescindible aludir al papel de las habilidades interculturales. A la vez de enseñar conocimientos y trabajar las actitudes de las personas, es de igual o más importancia poner en práctica los elementos teóricos. La vertiente comportamental de nuestro modelo de competencia intercultural está formada por habilidades sociales y comunicativas, incorporando elementos como la comunicación verbal, la no verbal, los estilos y las habilidades como la escucha, la empatía, la creatividad, la asertividad y la renuncia (Santibáñez, Cruz, & Eizaguirre, 2005). Una de las preguntas más candentes a la hora de enseñar los aspectos comportamentales de la competencia intercultural, como veremos, es el papel de la experiencia, es decir, el contacto intercultural. En cualquier programa de formación intercultural es esencial incluir elementos que traten todos los aspectos de la competencia intercultural, pero sin lugar a dudas, el papel de la experiencia como generador de conocimientos, vivencias y reflexiones capaces de transformar actitudes y valores, promoviendo cambios vitales muy duraderos, como se ha visto reflejado en investigaciones sobre el papel de la competencia intercultural en el voluntariado internacional (Santibáñez, y otros, 2007; Fantini, 2007), la experiencia del Children’s International Summer Villages que fomenta el aprendizaje intercultural a través de campamentos de verano para niños y jóvenes (Watson, 2003) y en el contexto de intercambios universitarios (Shively, 2010). La experiencia guiada en formación intercultural, no es más que la aplicación práctica de la hipótesis o teoría del contacto que hemos comentado a principios de este capítulo.

Por último, podemos hablar de lo que algunos autores consideran el elemento clave: la consciencia intercultural. La toma de consciencia sobre nuestra propia naturaleza cultural y cómo ésta impacta en nuestras interacciones con los demás, como veremos, se considera como un punto de partida para lograr concienciarse sobre las diferencias culturales y cómo negociarlos, volviendo a la terminología utilizada por Berthoin y Friedman (2003.) Otros autores creen que además de trabajar las cuatro vertientes de la competencia intercultural, es necesario llegar a un llamado ‘tercer lugar’ entre la cultura propia y la cultura meta o las demás culturas (Kramersch, 1993; Kramersch, 2011; Forsman, 2006). En lugar de una consciencia instrumental aluden a un despertar; el objetivo no es llegar a ser perfectamente competente en otra cultura, ni conseguir unas habilidades y actitudes prototípicamente perfectas. Se pretende crear un espacio de respeto mutuo para el encuentro entre culturas, donde todos se adaptan a todos, y no intentamos emular a una persona modelo que ejemplifica las características de la otra cultura.

2.2.4 Pasos del proceso formativo

El proceso de desarrollar la competencia intercultural, es decir, una adquisición consciente y guiada de los conocimientos, actitudes, habilidades y consciencia necesarios para interactuar eficazmente con gentes de otras culturas, toca todos estos aspectos y cuenta, como mínimo con los siguientes pasos: 1) Auto-conocimiento y auto-consciencia, 2) Descubrir motivaciones y actitudes, 3) Identificación de obstáculos y retos, 4) Conocimiento del otro, 5) Aprendizaje y práctica de comportamientos, 6) Reflexión sobre el proceso de aprendizaje y construcción de conciencia. Un elemento clave es el contacto simulado o real con otras culturas; un contacto guiado en todo momento por el formador. A continuación exploraremos estos cinco pasos, después de comentar el modelo que inspira este proceso, el proceso de aprendizaje experiencial de Kolb (1984).

Figura 2.4: Ciclo de aprendizaje experiencial

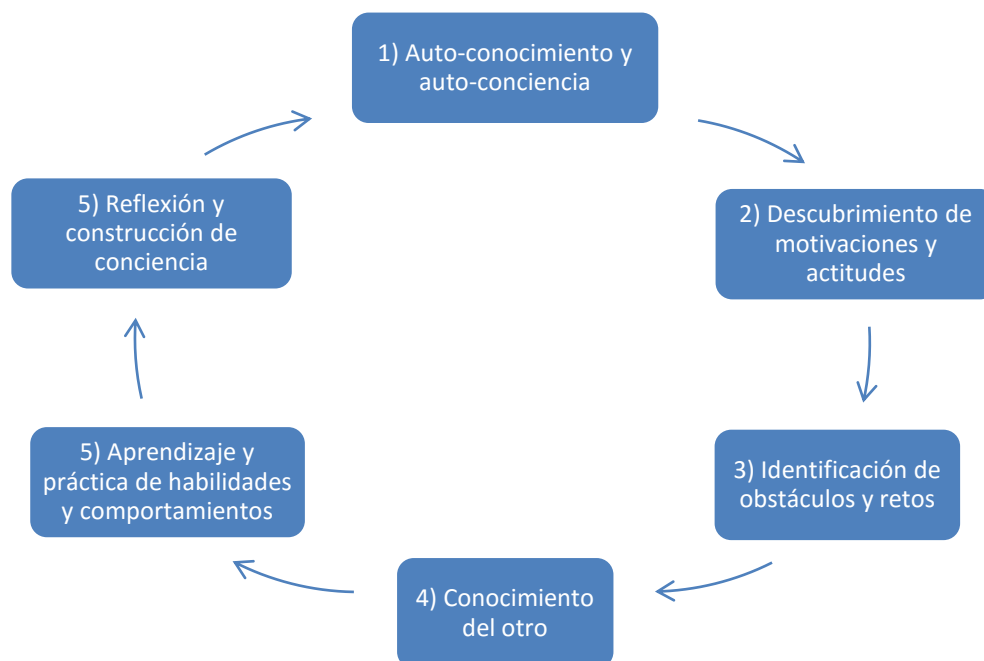


Fuente: Adaptado de Kolb (1984)

Como veremos en el siguiente capítulo, algunos modelos de formación intercultural toman como base el proceso de aprendizaje descrito por David Kolb (1984). Este modelo procesal del aprendizaje toma la experiencia del individuo como el punto de partida para el aprendizaje; para ser totalmente comprendido es necesario dar una serie de pasos cognitivos que nos llevan desde una aprehensión parcial en un primer momento, que pasa por la reflexión, la conceptualización y la experimentación para llegar a la comprensión total. “La idea central es que aprender, y por lo tanto saber, requiere tanto poder captar o representar figurativamente la experiencia como algún tipo de transformación de esa representación” (Kolb, 1984, pág. 42). Aplicando esto al aprendizaje intercultural, podemos destacar el papel transformador que

puede jugar el contacto o la experiencia intercultural. Bajo el ciclo propuesto por Kolb, vemos la importancia que tienen procesos de reflexión y concienciación para la adquisición de conocimientos; además vemos como la extensión de los conocimientos a través de la experimentación activa puede servir como forma de ensayar y desarrollar habilidades interculturales.

Figura 2.5: Proceso de desarrollo de competencia intercultural



Fuente: Elaboración propia en base a Bennett (2009), Huber y Reynolds (2014), Kolb (1984), Lustig y Koester (2003) y Sen Gupta (2003).

Llegar a la competencia requiere en primer lugar aprender sobre la cultura propia. Según Bennett (2009): “A través de la exploración de nuestra propia posición acerca de variables culturales podemos identificar similitudes y diferencias con otros y así comenzar el proceso de construir la competencia intercultural” (pág. 127). Bennett propone el uso de “mapas culturales”, una especie de mapa conceptual para identificar y analizar patrones culturales y profundizar en el auto-conocimiento como un paso inicial en la formación intercultural. Como seres culturales todos vivimos un proceso de ‘enculturación,’ la transmisión de normas culturales horizontal y verticalmente a través de nuestras experiencias familiares, sociales y de escolarización; el elemento de sorpresa y de auto-descubrimiento de nuestra propia cultura es parte de lo que Sen Gupta (2003) considera “la piedra angular de la experiencia intercultural” (pág. 163).

En segundo lugar, es necesario fomentar la motivación y las actitudes necesarias para propiciar el aprendizaje intercultural. Lustig y Koester (2003) afirman que es necesario indagar en nuestras respuestas emocionales a situaciones interculturales como primer paso para motivarse a iniciar un proceso de cambio de actitudes; este componente emocional también es destacado por Weber (2003). Para incentivar la motivación, se debe provocar curiosidad sobre el ‘otro’ a

la vez de por un lado cultivar una mente abierta, libre de juicios y presuposiciones, y, por otro, ser más tolerantes con la ambigüedad; “curiosidad, suspensión de juicio, flexibilidad cognitiva, humildad cultural y la tolerancia de la ambigüedad son componentes claves y esenciales a la dimensión afectiva de la competencia intercultural” (Bennett, 2009, pág. 128). Por último, Fowler y Blohm (2004) insisten en que los cambios en dimensiones afectivas requieren un trabajo extensivo: “si el resultado de la formación es que los alumnos modifiquen sus actitudes, los métodos deben tocar las creencias de los alumnos, a menudo intensamente” (pág. 46).

Un tercer paso en un programa de formación intercultural versa sobre cómo afrontar los obstáculos que nos impiden entendernos con el ‘otro’ cultural. Es importante confrontar nuestras propias ideas sobre estereotipos y prejuicios para tener éxito en las relaciones interculturales (Lustig & Koester, 2003). Todos partimos de una visión etnocéntrica, que puede ser más o menos evidente; a veces es necesario explorar y analizar nuestras reacciones ante el otro para descubrir prejuicios de los cuales no somos conscientes. Por otra parte, en casos de grupos que comparten muchos marcadores culturales con el nuestro, es posible que minimicemos las diferencias, buscando valores compartidos o ‘universales’ (Bennett, 2004). A la hora de adaptarse a una nueva cultura, la proximidad de la misma puede suponer un reto o un apoyo (Bennett J. M., 2009), dependiendo de si estamos preparados para aceptar y evaluar nuestras reacciones más elementales a la diferencia cultural.

Tras atravesar por tres pasos altamente introspectivos que nos preparan para encontrarnos con el otro, llega el momento de tomar contacto con la cultura de destino, o las diferencias culturales en general, mediante el conocimiento. Por ejemplo, Bennett (2009) detalla cómo distintas maneras de acercarse y manejar la información se puede entender como conocimientos culturales necesarios para asegurar interacciones positivas:

estilos cognitivos son a menudo una barrera sutil en nuestras aulas y lugares de trabajo y por tanto nos presentan un mapa intrigante . . . los compañeros en un equipo intercultural puede que se acerquen al proyecto conjunto mediante significados construidos de manera totalmente diferente (Bennett, 2009, pág. 129).

Bien es verdad que la formación intercultural no ha de limitarse a la memorización de datos o anécdotas curiosas sobre el otro; es necesario que ese aprendizaje cultural profundice y no se detenga en lo meramente superficial, ya que la adquisición de conocimientos sobre el otro cultural sirve de base para luego interpretar y reaccionar en situaciones interculturales. Para ello, no se puede negar la utilidad de experiencias interculturales. Huber y Reynolds (2014) indican que a la hora de planificar la formación intercultural, los educadores deben incluir la *experiencia* y la *comparación*; las personas que se están formando deben estar expuestas a experiencias interculturales reales o imaginarias para poder emplear, cuidadosamente, la comparación, para subrayar diferencias y similitudes que formarán nuevas perspectivas y contribuirán a una comprensión más profunda de lo que significa ser el ‘otro.’ Sen Gupta (2003) también destaca el papel de la experiencia como generador de conocimientos, pero advierte que “para que la experiencia personal se convierta en un instrumento educativo efectivo, los estudiantes requieren ser guiados y monitorizados” (pág. 168).

Como quinto paso en este proceso de aprendizaje, los formadores introducen habilidades o comportamientos que se deben aprender, comprender y poner en práctica. Bennett (2009) subraya la empatía y la resolución de conflictos como dos destrezas claves que requieren “. . . flexibilidad cognitiva, la capacidad para alternar entre marcos de referencia” (pág. 133). Lustig y Koester (2003, págs. 71-76) identifican ocho habilidades básicas que se derivan de la escala de evaluación conductual para la competencia intercultural desarrollada originalmente por Koester y Olebe:

- Muestras de respeto: la capacidad para demostrar respeto de forma culturalmente apropiada mediante signos lingüísticos y para-lingüísticos.
- Orientación hacia el conocimiento: la capacidad para evitar generalizaciones culturales, expresar actitudes y creencias sin ofender y comprender que los puntos de vista individuales no son universales.
- Empatía: “la capacidad para comportarse como si se entendiera el mundo como el otro” (p74); identificar y comunicar consciencia de las emociones y experiencias de los demás.
- Gestión de interacciones: la capacidad para respetar el turno de palabra
- Comportamiento orientado a la tarea: la capacidad para acercarse a y participar en actividades laborales de manera culturalmente apropiada.
- Comportamiento con relaciones: la capacidad para gestionar relaciones
- Tolerancia hacia la ambigüedad: la capacidad para enfrentarse a la incertidumbre y situaciones desconocidas.
- Postura de interacción: la capacidad para interactuar con el otro sin evaluar ni juzgar sus acciones, empleando la descripción en lugar de la interpretación.

Igual que el conocimiento intercultural, el desarrollo de habilidades y comportamientos correctos se beneficia enormemente de experiencias interculturales, ya que es necesario practicar comportamientos apropiados y no estereotipados (Lustig & Koester, 2003). Huber y Reynolds (2014) enfatizan el papel de la acción en el proceso de aprendizaje, poniendo a los participantes en situaciones donde pueden emplear y refinar sus comportamientos mediante el contacto con personas de otras culturas, o experiencias simuladas. Junto con el desarrollo de conocimientos, este paso se podría entender como *aculturación*, la contrapartida de la enculturación que vivimos en nuestra propia cultura en nuestra infancia (Sen Gupta, 2003; Weber, 2003); sin embargo, es importante entender este proceso como una aculturación que trasciende fronteras entre culturas y países, es decir, una *interculturación*.

Finalmente, el sexto paso en la formación intercultural es la reflexión, y con este paso completamos el círculo, volviendo a tomar consciencia de nuestra posición en referencia al otro. Es necesario reflexionar sobre las interacciones y experiencias, para poder desarrollar “. . . comprensión y una consciencia crítica” (Huber & Reynolds, 2014, pág. 30). Weber (2003) propone un modelo interactivo donde los participantes en la formación evalúan sus propias respuestas a marcos culturales en conflicto, empleando técnicas de concienciación (*mindfulness*) para descubrir las actitudes y necesidades suyas y del ‘otro;’ en este proceso los interlocutores negocian metas y significados compartidos, creando una nueva cultura en el espacio entre los grupos. Lustig y Koester (2003) proponen una herramienta diseñado originalmente por Milton Bennett para reflexionar sobre interacciones interculturales que ayuda a tomar consciencia de

nuestras respuestas emocionales Descripción-Interpretación-Evaluación denominada con el acrónimo “DIE”:

- Descripción: describir la interacción objetivamente sin juzgar.
- Interpretación: interpretar lo que puede estar sucediendo desde todas las perspectivas posibles.
- Evaluación: evaluar la interacción y las respuestas emocionales de tal forma que se pueda reaccionar de manera positiva.

Otras herramientas útiles para esta fase son los diarios o sesiones grupales para trabajar las respuestas emocionales en grupo (Sen Gupta, 2003). Esta última etapa del proceso formativo corresponde con la vertiente de la consciencia intercultural de nuestro modelo y puede ser también el momento idóneo para pensar en la evaluación de la competencia intercultural dentro del proceso formativo.

2.2.5 Estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje

Como hemos visto, está generalmente aceptado que el papel de las experiencias interculturales, reales o hipotéticas, son clave en el desarrollo de la competencia intercultural. Podemos hablar de experiencias reales virtuales (contacto por vía informática) y presenciales (es decir, en persona), y experiencias hipotéticas, simulaciones de contacto intercultural. Es imprescindible que estas experiencias sean guiadas para que el contacto propicie cambios positivos y profundos, en consonancia con lo que hemos observado con la teoría del contacto. Es posible adquirir competencia mediante las experiencias vitales, o contextos de educación informal, como exponen Huber y Reynolds (2014): “...la competencia intercultural se adquiere con diferentes grados de actividad deliberada por parte de padres, cuidadores, compañeros, comunicadores y otros” (pág. 27). Sin embargo, formadores deben emplear ciertas estrategias para asegurarse de que sus objetivos se conviertan en resultados.

Fowler y Blohm (2004) realizan un repaso exhaustivo de modelos formativos, clasificándolos basándose en procesos, contextos, tipo de aprendizaje, tipo de diseño o el contenido de la formación, indicando que la cultura de los participantes en la formación o incluso de la organización afectará a que métodos serán necesarios, se elegirán y serán eficaces. Destacan los métodos cognitivos, activos e interculturales; el primero se centra en la adquisición de conocimientos mediante actividades como ponencias, materiales escritos y digitales, películas, auto-evaluación, estudios de casos e incidentes críticos. Los llamados métodos activos se centran en la comunicación y las habilidades e incluyen juegos de rol, juegos de simulación y ejercicios interculturales. Finalmente, los métodos que destaca dentro métodos interculturales se basan en la investigación (contraste de culturas, asimilador de cultural, dialogo transcultural) o en la formación propuesta por el Peace Corps (análisis cultural o inmersión en la comunidad.) Huber y Reynolds (2014), por su parte, subrayan tres enfoques como esenciales en el desarrollo de la competencia intercultural: aprendizaje experiencial, trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo; insiste que “...el aprendizaje cooperativo personifica los principios que son centrales para la competencia intercultural: los alumnos trabajan conjuntamente para lograr una meta común de manera respetuosa, apropiada y efectiva, empleando su competencia

plurilingüe” (pág. 30). Identifican además siete clases de actividades formativas, algunas, como el drama, la literatura y el uso de películas y textos corresponden con los métodos descritos por Fowler y Blohm, y otros, como actividades para el desarrollo de múltiples perspectivas, tareas etnográficas, realización de imágenes y el uso de los medios sociales. Podemos asignar las actividades propuestas por estos autores en tres grandes bloques: 1) metodología cognitiva, 2) metodología activa, y 3) metodología intercultural. Mientras que los primeros dos son estrategias metodológicas comunes a muchos tipos de formación, las actividades expuestas en la tabla 2.1 a continuación como ejemplos de metodología intercultural se han pensado específicamente para programas de formación intercultural.

Tabla 2.1: Estrategias metodológicas para formación intercultural

Estrategia Metodológica	Actividades y materiales
Metodología cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ponencias (clase magistral) • Textos escritos • Textos y materiales digitales • Vídeo • Auto-evaluación • Estudios de caso • Incidentes críticas
Metodología activa	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatizaciones • Juegos de rol (<i>Role-playing</i>) • Simulaciones • Ejercicios interculturales • Tareas etnográficas • Captación de imágenes
Metodología intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Formación en contraste cultural • Asimilador cultural • Análisis transcultural • Diálogos transculturales • Medios sociales y tandems • Inmersión

Fuente: Basado en Fowler y Blohm (2004) y Huber y Reynolds (2014)

En resumen, podemos subrayar que la formación intercultural emplea una gran diversidad de estrategias metodológicas con actividades que tienen como objetivo desarrollar los cuatro componentes de la competencia intercultural. Estas estrategias se emplean en un proceso de formación que parte de lo conocido, uno mismo y la cultura propia, para llegar a una exploración activa de lo desconocido mediante experiencias reales, virtuales o imaginadas.

A la hora de evaluar si un modelo o programa formativo trabaja la competencia intercultural, será necesario analizar si incluye los cuatro componentes aquí descritos, y si sigue alguno de los procesos o estrategias que forman parte de la formación intercultural. ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué papel tiene el contacto? ¿Emplea experiencias reales, virtuales o simuladas? ¿Qué tipo de actividades desarrolla? ¿Contempla solo formación en conocimientos, o da un paso más para desarrollar actitudes, habilidades y conciencia?

2.2.6 Limitaciones y soluciones

A la hora de emprender un programa de formación intercultural, los formadores pueden toparse con más obstáculos que sólo los presentados por los prejuicios de los participantes. Uno de los principales, al que ya hemos aludido es la falta de tiempo para desarrollar un programa que pueda dar cuenta de todas las necesidades de la población diana. También hemos comentado que algunos métodos tradicionales se centran en un exceso en la adquisición de conocimientos interculturales. Otro problema es la vertiente del poder; la ausencia de equidad entre los participantes en la formación por motivos sociales, económicos o culturales puede provocar complicaciones si no se aborda a la hora de diseñar la actividad, como hemos visto en el caso del contacto intercultural. Weber (2003) identifica otros problemas que pueden impedir el correcto funcionamiento de la formación intercultural. Por un lado, es posible que la formación sea demasiado general en el caso de grupos con necesidades concretas para interactuar con una cultura meta o un contexto específico. Por otro, algunos programas, conscientemente o no, parten de intenciones etnocentristas que condicionan y tergiversan el desarrollo real de actitudes y consciencia intercultural.

Para que la formación intercultural sea efectiva, es necesario tener en cuenta múltiples factores: los objetivos de la formación, la cultura de los participantes y de la posible cultura meta, el contexto formativo (bien sea una empresa, un gremio o el educativo), las motivaciones de los formadores y los que han encargado la formación, el tiempo y los medios disponibles y los modelos y métodos a emplear. En el caso de programas ‘virtuales’, donde no es posible contar con experiencias interculturales de primera mano, los que llevan a cabo la formación deben poder crear experiencias simuladas que suplirán adecuadamente a la vida real. En resumen, un modelo de formación intercultural debería incluir estos elementos claves:

- Formación en conocimientos, actitudes, habilidades y conciencia
- Aprendizaje experiencial
- Aprendizaje colaborativo
- Estrategias metodológicas cognitivas, activas e interculturales
- Un proceso que parte de la cultura propia para aterrizar en las culturas de otras gentes
- Contacto guiado real o simulado con otras culturas

Este apartado ha servido como una primera aproximación a cómo se puede enseñar la competencia intercultural mediante programas de formación intercultural. En la siguiente sección conoceremos con más detalle el concepto de la educación intercultural y la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras para contextualizar el propósito de este estudio: cómo desarrollar y evaluar la competencia intercultural en adolescentes, concretamente en el aula de lengua extranjera.

2.3 Educación intercultural

Mientras que la formación en competencia intercultural se trata de un abanico de estrategias específicas para mejorar la competencia intercultural a nivel individual o de grupo, la educación intercultural se trata de un enfoque holístico del sistema educativo para dar respuestas a una necesidad común. Como veremos, la educación intercultural tiene relación con otras iniciativas similares, pero se distingue la pedagogía y educación intercultural por ser el resultado de años de progreso en la forma de concebir nuestra respuesta educativa a situaciones de diversidad cultural, supliendo a soluciones asimilacionistas e intermedias (Aguado Odina, 2003). Concretaremos las aplicaciones de este enfoque, además de estudiar su papel en el sistema educativo español.

2.3.1 *De lo multicultural a lo intercultural*

Tradicionalmente, los sistemas educativos ostentaban metas y metodologías monoculturales, sirviendo como sedes para la transmisión de la cultura de un país o región. Se concebía una educación “para un alumno medio que, en realidad, nunca existió” dentro de un entorno monocultural y con una actitud asimilacionista frente a la diversidad (Díaz-Aguado, 2003, pág. 19). Sin embargo, pese a existir un concepto de la sociedad y la cultura de un país como un ente homogéneo donde era necesario minimizar las diferencias hasta tal punto que se eliminaban, según Neuner:

... la diversidad siempre ha sido una faceta común a todo entorno educativo, aunque muy a menudo se ha ignorado o se ha hecho la vista gorda. Pasar por alto a la diversidad y enfatizar diferencias frecuentemente ha resultado (y sigue resultando) en desigualdades en la educación y hasta en discriminación. (Neuner, 2012, pág. 23)

Mientras que hoy en día hay un consenso generalizado que el multiculturalismo es un hecho, es decir, una parte de nuestras sociedades, vidas diarias y sistemas educativos, podemos hablar de la educación intercultural o la interculturalidad como la respuesta a los retos y oportunidades presentados por la diversidad que conlleva una sociedad multicultural. Aguado Odina (2003) se refiere a lo multicultural como una situación y lo intercultural como una acción o un enfoque pedagógico; Neuner (2012), por su parte, identifica al multiculturalismo como el contexto, el pluriculturalismo como la integración de la cultura del otro en la identidad propia (una identidad múltiple o compuesta) y el interculturalismo como “la dimensión activa de la diversidad ... la interacción de individuos, grupos y comunidades” (pág. 24).

Los primeros modelos educativos que pretendieron dar respuesta a las diferencias o la diversidad en las aulas se centraron específicamente en el alumnado de grupos minoritarios, o aquellos del grupo mayoritario con dificultades de aprendizaje con el objetivo de ‘compensar’ diferencias, dando lugar a estrategias de tipo asimilacionista (absorción por parte de la cultura dominante), segregacionista (separación de las minorías) o compensatoria (compensación de deficiencias o diferencias percibidas) (Bayot, Garcés, Ródenas, & Verdeguer, 2001). Sin embargo, con los movimientos de los derechos humanos y civiles que se produjeron a mitad del siglo XX, surgieron nuevos modelos para afrontar la diversidad, empezando por la

educación anti-racista, que pretendía promover una sociedad más justa y equitativa, el primero de los conceptos afines a la educación intercultural que cita Aguado Odina (2003). Otros modelos que comparten características y objetivos con la educación intercultural son (Aguado Odina, 2003; Banks, 2009; Bartolomé Piña & Cabrera Rodríguez, 1997; Bayot, Garcés, Ródenas, & Verdeguer, 2001):

- Educación global²⁵: incluye conceptos como la educación para el desarrollo, la educación para la paz, la educación medioambiental y la educación para los derechos humanos.
- Educación inclusiva: trata de dar cabida por igual a todos los grupos sociales en el proceso educativo, evitando la exclusión social
- Educación multicultural: promueve la integración de individuos de procedencia diversa sin tratarse de una asimilación.
- Educación sociocrítica: trabaja para disminuir desigualdades a nivel cultural, social y política, e incluye la educación anti-racista.

Todos estos enfoques comparten elementos comunes; los que identifica Aguado Odina son:

... el respeto por la diversidad cultural; estar dirigidas a todos los participantes; basadas en la negociación, comprensión, interdependencia y solidaridad; orientadas a lograr igualdad de oportunidades y resultados, el desarrollo de capacidades comunicativas y competencia multicultural; rechazo del racismo institucional que mantiene desigualdades de estatus e influencia; y afecta a todas las decisiones educativas (Aguado Odina, 2003, pág. 62).

Sin embargo, el enfoque intercultural (frente a otros términos y tendencias) está en boga en el contexto educativo especialmente en Europa y España, ya que se considera el paso lógico tras la educación multicultural; la diversidad ya se reconoce como algo inherente en el sistema escolar, la multiculturalidad deja de ser un problema a tratar y se reconoce como un hecho y las propuestas y soluciones se vuelven holísticas, incorporando e involucrando a todos los actores (alumnos, familias, profesorado, administración) y niveles (individual, grupal, institucional; local, regional, nacional):

La educación multicultural emplea el aprendizaje sobre otras culturas para producir aceptación o al menos *tolerancia*, de dichas culturas. La Educación Intercultural pretende ir más allá de la coexistencia pasiva para lograr una forma de convivencia evolutiva y sostenible en sociedades multiculturales mediante la creación de *comprensión, respeto y dialogo* entre diferentes grupos culturales (UNESCO, 2007, pág. 18).

Y Huber y Reynolds afirman que:

La educación intercultural hace referencia a una pedagogía – objetivos, contenidos, procesos de aprendizaje, metodología docente, programaciones y materiales y evaluación – de los cuales uno de los propósitos es desarrollar la competencia intercultural en alumnos de todas las

²⁵ Este enfoque, muy habitual en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y políticas en el contexto norteamericano, se propone como marco para algunos programas de formación, en concreto los Modelos de Naciones Unidas, que veremos explicados en el capítulo 3.

edades en toda clase de contextos formativos como base para el diálogo y la convivencia (Huber & Reynolds, 2014, pág. 27).

2.3.2 *Un enfoque integral*

Más allá del aula, se considera la educación intercultural como un enfoque transformador, con las escuelas como el punto de partida para un cambio comunitario que requiere la implicación tanto de los centros de formación como de las autoridades y administraciones locales y regionales, además de todos los grupos culturales presentes en el entorno: “La educación intercultural se orienta hacia cambios a largo plazo en las escuelas y desarrollo del currículo, y sirve como marco para el desarrollo de nuevos métodos y prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula” (Neuner, 2012, pág. 14). Como objetivos de la educación intercultural se pueden destacar los siguientes:

- Aprender a vivir juntos (Huber & Reynolds, 2014; Neuner, 2012).
- Avanzar en la reforma educativa con cambios a todos los niveles, más allá del currículo (Aguado Odina, 2003).
- Crear un contexto de igualdad de oportunidades y experiencia donde se respetan todas las identidades (Díaz-Aguado, 2003).

Beacco y otros (2010) detallan aspectos a tener en cuenta en el momento de emprender una reforma intercultural al currículo; subrayan que el cambio implica incorporaciones al currículo ya existente, no la sustitución ni de objetivos ni contenidos. A la hora de crear materiales bajo un marco intercultural, no nos podemos limitar a la integración de contenidos; es necesario cambiar de un modelo monocultural y etnocéntrico que promueve la exclusión a un modelo intercultural que fomenta la comprensión, el respeto y la tolerancia (Díaz-Aguado, 2003). Neuner (2012) nos recuerda que la educación intercultural no es un proceso que se consigue paso a paso con un único manual o una sola asignatura; destaca tres dimensiones; la cognitiva, la afectiva y la pragmática, y subraya tres posibles métodos: aprender de la diferencia, aprender de la controversia y el conflicto y el aprendizaje interactivo.²⁶

No podemos olvidar el papel central que juega el docente en promover un cambio hacia la interculturalidad en el contexto educativo. Bayot, Garcés, Ródenas, & Verdeguer (2001) afirman que “el agente más adecuado para transmitir la información/conocimiento que facilite dicho cambio es el docente” (pág. 17). Además, es esencial ganarse a los profesionales de la educación como adeptos de la causa para que la educación intercultural sea un éxito (Neuner, 2012). Sin embargo, la formación inicial recibida por los docentes es principalmente etnocéntrica y destinada a reforzar la hegemonía cultural de los grupos mayoritarios, según López Martínez y García Navarro (2003). Este modelo tradicional promovía una socialización basada en un concepto rígido de identidad nacional, mientras que la situación plural de nuestros días requiere otra socialización y por tanto otra educación:

²⁶ Algunos ejemplos de materiales se pueden encontrar en Camilleri (2002), Huber-Kriegler, Lázár, & Strange (2003) y Martinelli & Taylor (2000); se presentará un resumen del primero, *How Strange!*, en el capítulo tres.

Esta nueva socialización que implica a todos no debería ser por homogeneización en la diversidad ... es necesario, tanto para los adultos que llegan de otros países por tanto una socialización previo propia de otra cultural, como para los del propio país, que nos hemos socializado considerando que la estabilidad de la sociedad necesitaba fundamentarse en una identidad cuanto más monolítica mejor. (Rodríguez Marcos, González Aguado, Egea Reche, & Gutiérrez Ruíz, 2005, pág. 84)

Es necesario concienciar a los docentes de la importancia de este enfoque, a la vez de proporcionarles las herramientas y la formación necesarias para que se conviertan en motores de cambio en sus centros educativos. Además de una reforma curricular en la formación inicial del profesorado, Medina Rivilla y Domínguez Garrido (2005) destacan el rol de la formación continua para garantizar el reciclaje del profesorado en este sentido. En los últimos años se han desarrollado materiales y programas de formación docente tanto a nivel de España (Aguado Odina, 2003; Ruíz de Lobera, 2004; Jordán Sierra, 2004) como de Europa (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei, & Peck, 2007; Bernaus, Furlong, Jonckheere, & Kervan, 2011) y a nivel internacional (Leo, 2010) para responder a estas necesidades.

2.3.3 *Legislación educativa intercultural: Estado de la cuestión*

En el contexto de esta investigación, es interesante repasar como la preocupación por la educación intercultural se hace constar en la normativa tanto a nivel nacional como internacional. En el contexto europeo, el Consejo de Europa fue pionero en la formación en materia intercultural para el profesorado en los setenta; en el año 1977 la Comunidad Económica Europeo en la directiva 77 (486) que hace referencia explícita a la formación intercultural (Jordán Sierra, La escuela multicultural: un reto para el profesorado, 1998). Contreras (2005) cita varios documentos claves en la evolución de una consciencia intercultural a nivel de política europea, citando especialmente el primer Programa de Acción en materia de educación en 1976 (Res. del Consejo y de los Ministros de educación, de 9 de febrero de 1976) y destacando la llegada de programas educativos europeos con el arranque del programa Socrates en 1995 (Dec. 819/95, de 14 de marzo de 1995), momento cuando España participa plenamente como estado miembro. Algunos elementos claves del programa Socrates que subraya Contreras son:

- 1) fomento de la educación intercultural en las escuelas y en el entorno escolar;
- 2) enseñanza de la lengua y cultura del país de acogida, y
- 3) enseñanza de la lengua y cultura materna,

con el fin de conseguir los objetivos siguientes:

- a) inclusión de la educación intercultural en las políticas educativas y en los programas de estudio de los centros de enseñanza;
- b) educación intercultural en la comunidad local que implique vínculos entre, por ejemplo, escuelas, servicios sociales, familias, etc.;
- c) enlace hogar-escuela entre alumnos, padres y profesores; y
- d) lucha contra el racismo y la xenofobia.

(Contreras, 2005, págs. 209-210)

Como siguiente hito a nivel europeo, en 2003 se empezó a animar a los ministros de educación para que incluyesen la educación intercultural en las políticas educativas nacionales (Neuner, 2012). El informe Delors (1996) y las declaraciones internacionales en materia de derechos humanos sirvieron de base para las directrices para la educación intercultural propuestas por la UNESCO en 2007, donde se identifican tres principios básicos:

- 1) La educación intercultural respeta la identidad cultural del alumno mediante la provisión de una educación de calidad para todos que es culturalmente apropiada y sensible
- 2) La educación intercultural proporciona a todos los alumnos con los conocimientos, actitudes y habilidades culturales necesarias para conseguir una participación activa y plena en la sociedad.
- 3) La educación intercultural proporciona a todos los alumnos con los conocimientos, actitudes y habilidades culturales que les permiten contribuir al respeto, comprensión y solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y naciones.

(UNESCO, 2007, pág. 32)

Y a continuación, el año 2008 fue declarado el año de Diálogo Intercultural por la Comisión Europea (Union Europea, 2006), simultáneo con la publicación del Libro Blanco sobre el dialogo intercultural, un documento marco para la redacción de políticas nacionales en esta materia (Council of Europe, 2008).

En cuanto al contexto español, la educación intercultural se ha ido integrando paulatinamente en el marco legislativo, con una progresión clara de inclusión de temáticas afines al desarrollo de la competencia intercultural desde la Ley General del 1970 hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006, de 3 de mayo) de 2006²⁷, empezando por valores como la convivencia y cooperación y llegando a una mención explícita de la interculturalidad, como se puede observar en la siguiente tabla 2.3. Como se puede observar, tanto a nivel europeo como a nivel estatal, la educación intercultural forma parte de las recomendaciones y la legislación en materia educativa; por tanto, la incorporación de programas y proyectos que fomenten las competencias interculturales del alumnado y profesorado, y la creación de ambientes escolares interculturales debe formar parte de los planes educativos, la formación del profesorado y, sobre todo, el día a día de la práctica docente. La formación en competencia intercultural se ha vuelto una necesidad.

Tabla 2.2: Educación intercultural en las leyes educativas españolas

LEYES DE EDUCACIÓN	EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ETAPAS OBLIGATORIAS
Ley General de la Educación 4 agosto 1970	<ul style="list-style-type: none"> • Título I, 1.3 destaca como fin de la educación: “el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional.” • Título I, Capitulo 2, 16: “desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional.”

²⁷ No se incluye la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 en este análisis por no encontrarse en vigor durante la fase de investigación en los centros educativos.

<p>Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) 3 julio 1985</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artículo 2, g) destaca como fin de la educación en los centros escolares: “La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.”
<p>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en España (LOGSE) 3 octubre 1990</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preámbulo: “Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.” • Preámbulo: “La educación permite en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad.” • Artículo 1, g) destaca como fin de la educación en los centros escolares: “La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.” • Artículo 13, e) indica que la educación primaria ayudará a desarrollar la siguiente capacidad: Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.” • Artículo 19, d) indica que la educación secundaria ayudará a desarrollar la siguiente capacidad: “Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.” • Artículo 57: “En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.”
<p>Ley Organica de Calidad de la Educación (LOCE) 23 diciembre 2002</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En la sección “motivos”, hace referencia directa a los nuevos retos que supone la población inmigrante para el sistema escolar • Artículo 1, b) “reconoce como principio del sistema educativo: La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad . . .” • Artículo 15 indica que la educación primaria ayudará a desarrollar la siguientes capacidades: a) “Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática” y b) “Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia. • Artículo 22 indica que la educación secundaria ayudará a desarrollar la siguientes capacidades: a) “Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática”; g) “Desarrollar la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas” y j) Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.

**Ley Orgánica de
Educación**

(LOE)

3 mayo 2006²⁸

- **Preámbulo:** “Para la sociedad, la educación es el medio de... fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.”
- **Artículo 1, c)** “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.”
- **Artículo 2, e)** propone como fin de la educación: “La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.”
- **Artículo 2, g)** propone como fin de la educación: “La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- **Artículo 17, d)** indica como objetivo de la educación primaria: “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.”
- **Artículo 23, a)** indica como objetivo de la educación secundaria: “Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.”
- **Artículo 23, j)** indica como objetivo de la educación secundaria: Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

Fuente: Norman, 2008

2.4 El desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

En secciones anteriores hemos visto como la competencia intercultural se conecta y se relaciona con la competencia lingüística. Uno de los campos educativos donde la competencia intercultural es especialmente relevante es en la enseñanza de idiomas; existe un extenso corpus de investigación, teoría, propuestas y programas para la aplicación de esta competencia en el aula de lenguas extranjeras, desde la educación infantil hasta los programas de educación superior. Para el contexto de esta investigación, nos interesa ver cómo las competencias sociolingüística e intercultural pueden converger en pedagogía y métodos destinados no solo

²⁸ No se incluye la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 en este análisis por no encontrarse en vigor durante la fase de investigación en los centros educativos.

a despertar interés y desarrollar conocimientos en la lengua meta, sino a procurar una mejora global en la competencia intercultural del alumnado como parte integral de la formación en lenguas extranjeras. Reflejando los objetivos de este estudio, nos centraremos sobre todo en el ámbito de la educación secundaria y los programas de educación bilingüe.

2.4.1 *De la cultura con 'C' mayúscula a la competencia intercultural comunicativa*

Enseñar la cultura siempre ha formado parte de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras; sin embargo ha sufrido transformaciones y evoluciones acordes con los avances en la metodología didáctica correspondiente. Es importante recordar que no se puede ni se debe considerar la cultura como un valor añadido o un elemento opcional en la enseñanza de lenguas extranjeras; es tan esencial o más que los otros aspectos de la competencia comunicativa (Kramsch, 1993). En sus inicios, la didáctica de los contenidos culturales se asemejaba a los primeros intentos en el campo de la competencia intercultural. Cuando la cultura se incluía en el currículum incorporaba una serie de conocimientos específicos sobre algunos determinados aspectos de la cultura de los países donde se hablaba la lengua meta de instrucción; cultura en su sentido más elevado (música, literatura, historia) y en su sentido más terrenal (hábitos, costumbres), con el énfasis notablemente sesgado hacia el primero (Kramsch, 1993; Thanasoulas, 2001). A menudo “sus contenidos estaban compuestos tanto por textos de la literatura clásica en dicha lengua como por tópicos supuestamente representativos del país y el carácter de sus habitantes” (Valls Campà, 2011). Como ya hemos observado, este enfoque tan limitado no deja de ser una invitación a una representación estereotipada de la cultura.

El siguiente enfoque empleado en la enseñanza de lenguas extranjeras fue el llamado ‘contraste transcultural’ propuesto inicialmente por Kaplan (1966) y reforzado por el trabajo de Hall (1981). Bajo este enfoque, se animaba al profesorado de idiomas a realizar ejercicios contrastando aspectos de la cultura de la lengua meta con la cultura propia; “basada en la psicología transcultural y la antropología, este enfoque integra la cultura dentro de un marco interpretativo y aboga por la conexión entre el país propio y el país meta” (Liaw, 2006, pág. 49). Mientras que puede tener su utilidad para un primer acercamiento o concienciación sobre qué es la cultura y cómo interpretar y entender las diferencias, este enfoque peca de reduccionista. Se suele centrar en los aspectos más sobresalientes y por tanto llamativos de la otra cultura y no da lugar a analizar la diversidad que hay dentro de una cultura, país o región (Guest, 2002). Como destaca Guest: “Al comenzar el siglo veintiuno, las fronteras e identidades culturales se están volviendo cada vez más borrosas y entremezcladas. Una trascendencia de categorías culturales, en lugar de características únicas y rígidamente definidas, parece ser la norma global” (2002, pág. 155).

Con el auge del enfoque comunicativo a partir de los años ochenta, gracias a la inclusión de la competencia sociolingüística como uno de los cuatro aspectos centrales de la competencia comunicativa, vemos cómo el papel de la cultura en la enseñanza de las lenguas se vuelve aún más relevante (Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980). Este enfoque aboga por una comprensión más profunda de la cultura meta y la integración de aspectos lingüísticos y culturales en todas las etapas y aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, Byram (1997) identifica múltiples problemas con este método, entre ellos la ausencia

de elementos afectivos y actitudinales que ayuden a producir una comunicación real y efectiva, además de ignorar el papel que juega la identidad y la competencia comunicativa con la que parte el alumno desde su propia cultura. Otra crítica es que aunque presenta y presta atención a la diversidad existente dentro de la lengua meta, el hablante nativo se sostiene como el modelo a seguir (Alptekin, 2002). Por tanto, este enfoque, al centrarse solo en dos culturas podría servir para el fomento de una identidad bicultural pero no intercultural (Byram, 2003). En el contexto educativo actual, donde prima la comunicación y comprensión entre múltiples culturas este enfoque se queda corto, ya que este enfoque monocultural, sobre todo en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, en lugar de como lengua internacional no proporciona las herramientas necesarias para cruzar más de una frontera lingüística y cultural (Liaw, 2006).

El último paso en este camino, por el momento, parece ser la competencia comunicativa intercultural. Al introducir el término intercultural se reconoce que el objetivo final no es meramente reproducir los conocimientos y estrategias del hablante nativo, sino adquirir estrategias que permitan a los alumnos atravesar las fronteras culturales. Como indica Valls Campà:

Con la aplicación de estos conceptos, el objetivo de la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera deja de ser hablar y comportarse como el hablante nativo ideal, pasando a ser el desarrollo del hablante intercultural, el cual desarrolla e interrelaciona todas sus capacidades lingüísticas y culturales incrementando su capacidad de comprender otras culturas, de explicar la suya y de relacionarse satisfactoriamente con personas que poseen otra cultura. (Valls Campà, 2011, pág. 3).

Este proceso comparte muchos elementos con el desarrollo de la competencia intercultural; es necesario partir de la cultura y lengua propias para entender la complejidad y diversidad inherentes en cualquier cultura.

2.4.2 Enseñando la cultura: unos marcos de referencia

El componente cultural de la enseñanza de idiomas ha pasado a formar parte de cómo se concibe la competencia comunicativa y cómo se enseñan las lenguas extranjeras, siendo un elemento fundamental de la normativa y las recomendaciones expedidas por organizaciones nacionales e internacionales. Podemos destacar los *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (National Standards in Foreign Language Education Project, 2006) *ACTFL Proficiency Guidelines 2012* (ACTFL, 2012) y *World-readiness standards for foreign language learning* (National Standards in Foreign Language Education Project, 2014) en el contexto norteamericano, desarrollados por el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* y el *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002; Council for Cultural Cooperation, 2001).

Los niveles de competencia de la *American Council on the Teaching of Foreign Languages* se publicaron por primera vez en 1986 y consistieron en una descripción de ocho o nueve niveles de competencia; en la versión más reciente (ACTFL, 2012) se identifican cinco niveles principales con sub-niveles: novato, intermedio, avanzado, superior y distinguido, con dominio

de elementos culturales solo presente en el máximo nivel. No obstante, la enseñanza de aspectos culturales sí se han incorporado en las directrices citadas arriba. El primer texto, *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, se publicó originalmente en 1996 con el objetivo de crear unos niveles consensuados y comunes así como criterios para el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos e identifica las cinco ‘C’ de la educación en idiomas: comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades. Schulz (2007) indica que tres de estas cinco están especialmente centradas en el aprendizaje cultural: comunicación, cultura y comparaciones:

Conocimientos culturales y habilidades comunicativas culturalmente apropiadas toman un papel importante en los tres modalidades de comunicación: interpersonal (implicando, por supuesto, interacción culturalmente apropiada); interpretativa (implicando suficientes conocimientos de la cultura meta para entender significados específicos a esa cultura) y presentacional (implicando la selección de contenidos culturalmente apropiados y uso de estilo y registro, ej. la comprensión consciente o subconsciente de lo que se puede decir a quién, cómo y en qué circunstancias) (Schulz, 2007, pág. 10).

Moeller y Faltin Osborn (2014) recalcan que este documento enfatiza la necesidad de entender la cultura meta para llegar a demostrar competencia en la lengua meta. No obstante, el alcance de este marco parece limitarse a un uso culturalmente correcto del idioma objeto de estudio, y no el desarrollo de una competencia intercultural comunicativa extrapolable a otras situaciones y otros contextos de comunicación entre culturas.

Por otra parte, en los contextos europeo y español, podemos destacar un documento que marca un antes y un después en la enseñanza de idiomas: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). El *Marco Común* estableció seis niveles de competencia lingüística y se ha convertido en una herramienta imprescindible para alumnos y docentes en todo el continente. Estos niveles cuentan con descriptores muy detallados y pasan desde el nivel básico (A1-A2) hasta un nivel de competencia semejante a un hablante nativo culto (C2). Se resumen los seis niveles en la siguiente tabla 2.3 donde podemos observar, están diferenciados por tres niveles de usuario.

Tabla 2.3 Niveles del Marco Común

Usuario básico	A1	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. • Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). • Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. • Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Us	B1	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.

		<ul style="list-style-type: none"> • Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. • Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. • Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. • Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. • Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
Usuario competente	C1	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. • Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. • Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. • Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. • Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. • Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Fuente: Basado en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002)

En primer lugar, el usuario básico, dividido en los niveles A1 y A2, tiene una competencia limitada a ámbitos cotidianos muy concretos y es capaz de llevar a cabo funciones lingüísticas sencillas. En el contexto español actual, el nivel A2 es el nivel mínimo que se considera que el alumnado consigue al terminar la etapa post-obligatoria de bachillerato. El segundo nivel, el usuario independiente, dividido en los niveles B1 y B2, puede manejarse en la mayoría de situaciones sociales con cierta fluidez, pero no se siente cómodo utilizando lenguaje técnico fuera de su ámbito de actuación. Por ejemplo, con la implantación del sistema de grados en las universidades españolas, se ha comenzado a exigir un nivel mínimo de B1 o B2 en lengua inglesa a los graduados para poder terminar la carrera. Finalmente, en el último nivel encontramos al usuario competente, subdividido entre los niveles C1 y C2, que representan un nivel de dominio máximo, asemejándose al nivel de competencia lingüística y cultural de un hablante nativo con estudios universitarios. Éste sería el nivel exigido, por ejemplo, a un extranjero de habla no española para poderse presentar a plazas dentro los cuerpos de funcionarios docentes del estado.

Aparte de las competencias comunicativas (gramatical, discursiva, pragmática y sociolingüística), el marco identifica competencias generales que apoyan al desarrollo de la competencia lingüística en lengua extranjera, notablemente el conocimiento sociocultural, la consciencia intercultural, las destrezas y las habilidades interculturales y la competencia ‘existencial’ (saber ser), es decir, la vertiente afectiva o actitudinal. El primero se refiere tanto

a los conocimientos culturales propios como de otras culturas, e incluye aspectos como la vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, el lenguaje corporal y las convenciones sociales. La consciencia intercultural se entiende como “la relación entre ‘el mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ . . . supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pág. 101). Finalmente, las destrezas y habilidades interculturales serían:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pág. 102)

Indica que la personalidad del individuo y sus actitudes previas afectarán sus posibilidades de desarrollar competencias interculturales; las actitudes incluyen:

- Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.
- Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
- Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pág. 130)

Dentro de este marco, se considera el desarrollo de la competencia intercultural como parte del objetivo europeo de crear ciudadanos plurilingües y pluriculturales; el documento anima a los educadores a incluir estos elementos en el currículo y en sus instrumentos y procedimientos de evaluación. A la hora de usar el Marco Común se recomienda tener presente una serie de consideraciones en referencia a la enseñanza de contenidos culturales y la competencia intercultural. Estas recomendaciones se resumen en la tabla 2.3 y se organizan en torno a tres dimensiones: conocimientos y consciencia intercultural, habilidades interculturales y actitudes interculturales.

Tabla 2.4 Recomendaciones y reflexiones sobre aspectos culturales del Marco Común

<p>Conocimientos y consciencia intercultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno? ¿Cuál se le exigirá? • ¿Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua? • ¿Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada?
---	---

Habilidades interculturales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto? • ¿Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto? • ¿Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio? • ¿Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural?
Actitudes interculturales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral? • ¿Qué rasgos de la personalidad tendrá que aprender a desarrollar o a exhibir el alumno? ¿cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto?

Fuente: Basado en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002)

Estos elementos culturales e interculturales, según el Marco Común, han de tratarse de forma integrada, huyendo de los estereotipos clásicos de las culturas/lenguas meta (ej. el torero y la bailaora en el caso de España, o el gondolero veneciano como culturalmente representativo de Italia) en su lugar centrándose en los elementos que fomentarán una identidad pluricultural, uno de los objetivos principales educativos de los organismos transnacionales europeos. Para ello, recomiendan un tratamiento específico de rasgos culturales de la lengua materna y la lengua meta, además de “un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pág. 147). Este despertar se puede producir empleando las estrategias activas que hemos visto en secciones anteriores, tales como el *role-playing* (juegos de roles) y simulaciones o el contacto real con hablantes nativos o virtual/simulado mediante textos, siempre guiado por el profesor. La última recomendación se vincula directamente con la última sección de este capítulo: la enseñanza de asignaturas curriculares mediante la lengua meta de enseñanza, una característica clave de los programas de educación bilingüe.

2.4.3 Educación bilingüe y competencia intercultural

En los últimos años la educación bilingüe se ha impuesto en el contexto europeo como la metodología preferida para mejorar la competencia plurilingüe de alumnos desde la etapa de educación infantil hasta programas de educación superior, tanto a nivel universitario como en el campo de formación profesional. Este tipo de educación consiste en emplear más de una lengua vehicular para impartir asignaturas curriculares, o bien dar un mayor protagonismo a segundas lenguas dentro del currículo oficial. Programas de educación bilingüe pueden tener uno (o más) de estas tres metas principales (Baker, 2011):

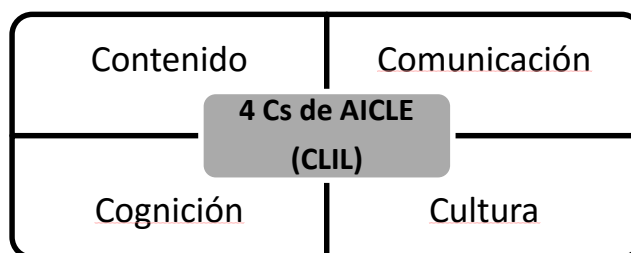
- Programas transicionales: cambio de una lengua materna minoritaria a una lengua mayoritaria y dominante
- Programas de mantenimiento: procurar la continuidad y/o la recuperación de lenguas y culturas regionales o tradicionales

- Programas de lenguas modernas: animar al desarrollo de la competencia lingüística en lenguas extranjeras

El primer ejemplo suele ser el caso de minorías étnicas o grupos inmigrantes cuya lengua no disfruta de un estatus privilegiado o valorado dentro de la sociedad; en estos casos la lengua se emplea únicamente como vehículo de instrucción hasta que los alumnos hayan adquirido suficiente competencia en la lengua mayoritaria para seguir con sus estudios. Los programas de mantenimiento, por su parte tienen el cometido de mantener vivas las culturas y lenguas de grupos minoritarios. En el caso de la educación formal y reglada en Europa y España, estos programas son a menudo fruto de un renovado interés en los derechos lingüísticos de poblaciones autóctonas que persiguen conservar su patrimonio lingüístico y cultural; ejemplos podrían ser programas bilingües sueco-finlandeses en Finlandia o programas bilingües gallego-castellanos o vasco-castellanos en España. El papel de las lenguas de los inmigrantes suele quedarse relegado a programas extra-curriculares o comunitarios, y solo en el caso de grupos cuya población llega a una masa crítica. Ejemplos incluyen programas no formales de cultural y lengua turca en Alemania, o programas de cultura y lengua árabe en determinadas zonas de España con una población inmigrante magrebí importante. El último tipo de modelo bilingüe es el que resulta más interesante para el contexto de este estudio: programas pensados para mejorar la competencia lingüística del alumnado en una lengua moderna que forma parte del currículo oficial. Estas lenguas ya disfrutaban de cierto prestigio y suelen ser lenguas de comunicación internacional, como el francés o el inglés (Baker, 2011).

El enfoque comunicativo (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Canale, 1983) descrito en el capítulo uno se ha convertido en la metodología preferida para la enseñanza de lenguas modernas; la metodología AICLE, nacida del constructo de competencia comunicativa se está convirtiendo rápidamente en la preferida de los programas bilingües con lenguas metas como el inglés, el francés o el español. AICLE, o aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (*content and language integrated learning*, o CLIL en inglés) es la intersección entre contenido y lengua; se imparten contenidos curriculares usando la lengua extranjera como lengua vehicular o se incorporan contenidos curriculares en el aula de lengua extranjera (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008). Este método se centra en cuatro aspectos: contenido, comunicación, cognición y cultura, como podemos observar en la figura 2.4; se considera que mejora tanto habilidades lingüísticas como su rendimiento académico en asignaturas curriculares, produciendo además beneficios cognitivos y el desarrollo de capacidades transversales (Bentley, 2010).

Figura 2.6 Cuatro Cs de AICLE



Fuente: Basado en Bentley (2010)

Los aspectos culturales de AICLE se han identificado como un buen punto de partida para la incorporación de la competencia comunicativa intercultural en el currículo de programas bilingües. Esto incluye posibilidades para aprender sobre otros países, regiones y culturas, sobre todo las minorías étnicas y población inmigrante que convive en las comunidades y aulas donde se imparten estos programas, además de fomentar habilidades comunicativas interculturales y ganas de aprender otras lenguas mediante el aprendizaje activo. El contacto con otras culturas en el aula puede servir de estímulo hacia la curiosidad, un primer paso para entender y comprender al otro (Marsh, 2002).

Según Marsh, AICLE se puede entender como: “...un enfoque que se usa para lograr resultados tangibles y diferenciados que pueden implicar el desarrollo de las lenguas; conocimientos, comprensión y habilidades interculturales; preparación para la internacionalización y la mejora de la educación en sí misma” (Marsh, 2002, pág. 10). Muchas de las estrategias didácticas centrales a esta metodología, e incluso sus objetivos, son no solo compatibles sino compartidas con programas de formación y educación intercultural. Los elementos centrales de la metodología AICLE son su enfoque múltiple, un ambiente de aprendizaje seguro y enriquecedor, la autenticidad, el aprendizaje activo, el ‘andamiaje’ (es decir, la introducción progresiva de conceptos y estructuras) y la cooperación y colaboración (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008). Estos elementos de AICLE están descritas detalladamente en la tabla 2.4 y los aspectos que más relación guardan con las estrategias de aprendizaje empleadas para fomentar la competencia intercultural se han resaltado. Como se puede apreciar, comparten aspectos como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje experiencial y un enfoque donde el aprendizaje se centra en el alumno y el profesor sirve de guía.

Tabla 2.5: Elementos centrales de AICLE

Elemento	Descripción
Ambiente de aprendizaje seguro y enriquecedor	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear rutinas para actividades e interacciones en el aula • Exponer lenguaje y contenido en el aula • Fomentar la confianza de los alumnos para experimentar con el lenguaje y el contenido • Aceptar los errores como parte del proceso de aprendizaje • Guiar acceso a materiales y ambientes de aprendizaje auténticos • Aumentar la consciencia de los alumnos sobre las lenguas y culturas estudiadas en general
Autenticidad	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir a los alumnos pedir la ayuda que necesitan • Maximizar la acomodación de los intereses de los alumnos • Hacer conexiones entre los aprendizajes y las vidas de los alumnos • Emplear materiales actuales y auténticos de las lenguas y culturas meta del programa
Aprendizaje activo	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado comunica más que el docente • El alumnado ayuda a elegir los resultados de aprendizaje para los contenidos, idioma y habilidades de aprendizaje • Los alumnos evalúan su propio progreso • Se favorece el aprendizaje colaborativo y cooperativo

	<ul style="list-style-type: none"> • Se negocian los significados del lenguaje y los contenidos con los alumnos • Los docentes actúan como guías y facilitadores
Andamiaje	<ul style="list-style-type: none"> • Partir de la base de los conocimientos, habilidades, actitudes, intereses y experiencias previas del alumnado • Reformular la información de manera fácil de usar • Responder a distintas maneras de aprender • Fomentar pensamiento crítico y creativo • Proporcionar retos para el alumnado
Cooperación y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar cursos/sesiones/temáticas en colaboración con profesorado AICLE y no AICLE • Involucrar a los padres con estrategias para ayudar a sus hijos • Involucrar a la comunidad, ayuntamiento y empleadores

Fuente: Basado en Mehisto, Marsh y Frigols (2008)

2.5 Observaciones y conclusiones

Como hemos podido comprobar, convivir con personas de procedencia diversa en sí solo no es suficiente para desarrollar la competencia intercultural ni a nivel de grupo, ni a nivel individual. Solo podemos garantizar la adquisición de esta competencia mediante el contacto real con el ‘otro’ cultural o un contacto simulado, ambos contextos guiados por un cuidado proceso formativo, o incluso, enmarcados dentro de un contexto escolar donde se ha optado por un enfoque de educación intercultural. En este capítulo, hemos examinado cuatro puntos clave: 1) la hipótesis del contacto y su relación con el desarrollo de la competencia intercultural, 2) contextos, destinatarios y estrategias para la formación intercultural, 3) educación intercultural como una respuesta holística a los retos de la diversidad, y 4) la intersección entre formación intercultural y formación en lenguas extranjeras. Para cerrar este capítulo, resumiremos brevemente los conceptos más relevantes de cada punto, además de hablar de una serie de retos y posibles soluciones para la implementación de programas y proyectos de formación intercultural.

Entrar en contacto con personas de otros países y culturas forma parte de nuestra realidad social y cotidiana; como gestionamos estas interacciones y nuestras propias reacciones viene determinada por nuestra manera de concebir la identidad cultural propia y del ‘otro’ cultural. Aunque los defensores de la hipótesis del contacto (Allport, 1954; Bramel, 2004; Forbes, 2004; Pettigrew, 1998; Schiappa, Gregg, & Hewes, 2005) afirman que, bajo las circunstancias idóneas, el contacto con personas de distintos grupos sirve para reducir prejuicios y aumentar la cohesión social, otros muchos académicos y estudios han comprobado que el contacto por sí solo no es suficiente. No obstante, este contacto puede servir como la base para el desarrollo de los conocimientos, las actitudes, las habilidades y la consciencia intercultural necesarias para poder no solo convivir, sino disfrutar y aprovechar las oportunidades que nos presenta la diversidad cultural.

La formación en competencia intercultural se ha dado en múltiples contextos con una amplia variedad de destinatarios. Desde sus orígenes en el mundo empresarial y el contexto de los intercambios internacionales hace más de medio siglo hasta llegar a permear muchos campos

sociales (el sistema sanitario, el voluntariado internacional, los servicios sociales, el sistema escolar), la formación intercultural se ha evolucionado para ofrecer una gran diversidad de estrategias, materiales y actividades adaptadas al entorno donde se aplican y fundamentados en los modelos teóricos que hemos visto en el capítulo uno. Bien es verdad que un programa formativo y sus elementos deben de adaptarse al contexto de formación, los teóricos parecen estar de acuerdo en qué elementos esenciales deben estar presente, y el proceso de formación. Por una parte, se pueden identificar seis elementos claves basándonos en la literatura científica (Bennett, 2009; Berthoin Antal & Friedman, 2003; Byram, 1997; Chen & Starosta, 2000; Fantini, 2000; Huber & Reynolds, 2014; Lustig & Koester, 2003; Santibáñez, Cruz, & Eizaguirre, 2005) vistos en este capítulo que retomamos aquí:

- la formación en los cuatro componentes de la competencia intercultural (conocimientos, actitudes, habilidades y conciencia),
- el enfoque de aprendizaje experiencial, es decir, aprender haciendo,
- el enfoque de aprendizaje colaborativo, es decir, aprendizaje en común, donde los participantes ayudan a construir el significado,
- estrategias metodológicas variadas que responden a estos componentes y enfoques (cognitivas, activas e interculturales),
- un proceso de aprendizaje que parte de la cultura propia para buscar un lugar común con las culturas de los demás,
- el contacto guiado real o simulado con otras culturas.

En las experiencias formativas diseñadas explícitamente para mejorar la competencia intercultural de los participantes, el proceso de aprendizaje traza un camino desde lo propio y conocido hacia lo ajeno y lo desconocido, un camino que comparte mucho con el ciclo de aprendizaje experiencial descrito por Kolb (1984) y toma como base los procesos descritos por Bennett (2009), Huber y Reynolds (2014), Lustig y Koester (2003) y Sen Gupta (2003). No todos los programas de formación que veremos en los siguientes dos capítulos siguen este prototipo de proceso formativo; no obstante, todos incorporan al menos alguno de los pasos vistos en la sección 2.2.4, que recordamos a continuación:

- 1) Auto-conocimiento y auto-consciencia,
- 2) Descubrir motivaciones y actitudes,
- 3) Identificación de obstáculos y retos,
- 4) Conocimiento del otro,
- 5) Aprendizaje y práctica de comportamientos,
- 6) Reflexión sobre el proceso de aprendizaje y construcción de conciencia.

Mientras que los programas de formación en competencia intercultural tienen como único objetivo la mejora de este conjunto específico de capacidades, a menudo para fines muy específicos, en el contexto de la etapa de educación obligatoria, este tipo de formación se engloba dentro de un enfoque pedagógico denominado educación intercultural. Se puede entender la educación intercultural como una respuesta a la creciente multiculturalidad de la sociedad y, por ende, de las aulas, además de una manera para preparar al conjunto del alumnado para su enfrentarse a un mundo ya global. En los últimos 15 años hemos visto como progresivamente la educación intercultural se ha ido calando en los documentos marcos

internacionales (UNESCO, 2007; Council of Europe, 2008) y en el marco legal español, en especial con la entrada en vigor de la LOE, la ley educativa vigente en el momento de realizar el presente estudio. Aunque uno de los objetivos de este enfoque educativo es la implementación de actuaciones transversales en todos los niveles (alumnado, profesorado y comunidad) del sistema educativo (similar a otros afines, como la educación inclusiva, la educación para la paz o para la sostenibilidad), la inclusión de programas formativos pensados específicamente para incidir en la competencia intercultural cobran especial importancia en esta etapa, y en particular en el contexto de esta investigación.

Uno de los ámbitos educativos donde este tipo de formación ha encontrado mayor cabida es en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, y concretamente en los programas de enseñanza bilingüe. Como hemos visto, contenidos culturales siempre han estado presentes en el currículo de segundas lenguas; con la adopción del enfoque comunicativo en los últimos años se ha resaltado su importancia gracias a la inclusión de la competencia sociolingüística como un componente esencial en el diseño metodológico de materias como inglés como lengua extranjera en la etapa secundaria. Esta revalorización de los contenidos culturales, y sobre todo de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se ve reflejada en los directrices del Marco Común Europea de Referencia para las Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) que estipula la inclusión de los cuatro componentes de la competencia intercultural (conocimientos, actitudes, habilidades y consciencia) en cualquier programa de formación en lenguas extranjeras. Hemos visto como las estrategias de aprendizaje y los contenidos culturales centrales a la metodología AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) utilizado en programas de educación bilingüe guardan una estrecha relación con los seis elementos claves para la formación intercultural. Concretamente, en este modelo educativo se implanta como lengua vehicular para asignaturas curriculares, como matemáticas o ciencias sociales, una lengua extranjera con el fin de lograr una mayor competencia comunicativa. Para alcanzar este objetivo se utilizan muchas de las mismas estrategias metodológicas que hemos visto en la formación intercultural como pueden ser el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje experiencial, actividades de simulación y juegos de rol y el desarrollo de ciertos conocimientos, actitudes y habilidades vinculadas con la competencia intercultural.

A modo de conclusión, podemos identificar retos y obstáculos para la educación intercultural y la aplicación de programas de formación intercultural en el ámbito escolar. Por un lado, la falta de recursos puede ser un primer impedimento para su implementación (Díaz-Aguado, 2003). Otros obstáculos se centran en las personas: profesorado, administración, familias y comunidad. Es posible encontrar reacciones como la resistencia al cambio, actitudes de negación por la percepción de ausencia de diversidad o la falta de necesidad de tratarlo o miembros de la mayoría que no conciben la posibilidad de cambiar de modelo para admitir al 'otro' cultural en una educación homogénea y hegemónica (Neuner, 2012). Quizás los oponentes más recalcitrantes son los propios docentes. Jordán Sierra (2004) comenta que parte del profesorado concibe a la diversidad como una oportunidad para crecer personalmente, no obstante, otros la conciben como una problemática a ser compensada o en casos extremos opinan que la diversidad no afecta a la práctica docente – no es su problema. Este reto se puede atribuir a la (falta de) competencia intercultural de los propios docentes, y una evidencia

de su necesidad de formación.²⁹ Para pasar de la teoría y la política educativa a la práctica docente sería necesario no solo guiarse por los principios educativos descritos arriba, sino también enfrentarse a los posibles obstáculos.

¿Qué papel juegan los programas de formación intercultural en la creación de la escuela intercultural? Como hemos visto, pese a contar con un amplio respaldo legislativo y teórico, la educación intercultural se enfrenta con obstáculos que impiden que se convierta en realidad y norma general. Un paso intermedio entre una situación de monoculturalidad o actitudes tradicionales y asimilacionistas y la transformación intercultural total del sistema pueden ser los proyectos y programas de formación intercultural. Mientras que los cambios sistémicos requeridos en el currículo, los materiales y la ideología docente son logros a conseguir a largo plazo, los programas de formación con un alcance más limitado en el currículo pero con un alto impacto a nivel individual pueden servir como un primer paso en la concienciación de alumnado y profesorado. En el siguiente capítulo, examinaremos modelos de formación intercultural dirigidos a aquellos que vivirán una experiencia intercultural real como parte de su formación (voluntarios internacionales y alumnos de intercambio) y alumnos que participan en experiencias simuladas en el contexto de la educación obligatoria, concretamente en programas de simulación de organismos internacionales y programas incorporados en la enseñanza de lenguas extranjeras.

²⁹ Esta necesidad formativa se exploró en un trabajo anterior (Norman, 2008) de la investigadora; Jordan Sierra (2004) y otros autores, notablemente Sercu (1995, 2006) en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, han escrito sobre el papel de la competencia intercultural de los docentes.

CAPÍTULO TRES:

Ejemplos de experiencias de formación intercultural

Los modelos y experiencias de formación intercultural se basan en los conceptos teóricos expresados en capítulos anteriores, y se adaptan a los contextos específicos donde son implementados. Aunque hemos identificado ámbitos donde la formación en competencia intercultural ha cobrado especial importancia, para este estudio en concreto nos interesa repasar tres categorías de modelos formativos vinculados con el contexto de la educación, sobre todo la educación formal, y ejemplos concretos en la educación secundaria. En primer lugar, se examinarán programas formativos y experiencias de formación ideados para individuos que participan en estancias en el extranjero por motivos de estudios o voluntariado internacional, siendo éste quizás el campo que más historia tenga. En segundo lugar, comentaremos modelos diseñados para el contexto específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que hemos visto que la competencia intercultural se relaciona directamente con el desarrollo de la competencia lingüística en lenguas extranjeras y por presentar muchas similitudes con el contexto del programa objeto de esta investigación. En tercer lugar, haremos un repaso de algunos programas de modelos de Naciones Unidas como ejemplos de formación en materia intercultural y para poder contrastar sus estructuras y objetivos con aquellos del programa analizado en la presente investigación. Finalmente, nos interesa examinar algunos ejemplos de estos tres tipos de programas de formación intercultural destinados específicamente a adolescentes cursando la educación secundaria, el ámbito en el que se ubica la presente investigación.

3.1. Formación experiencial: Experiencias de voluntariado e intercambios universitarios

En esta sección se describirán modelos y experiencias formativas destinados principalmente a jóvenes adultos que participarán en una experiencia intercultural directa y prolongada mediante la inmersión en otra cultura, o bien como parte de una experiencia de voluntariado o bien como parte de su educación formal. En el primer caso nos centraremos en el Peace Corps (Cuerpo de Paz) norteamericano, considerado por muchos como pionero en programas de formación intercultural. En cuanto a los intercambios universitarios, se expondrán dos experiencias a gran escala, el Interculture Project y el sistema de formación de la University of

the Pacific y otras dos propuestas a pequeña escala centradas en una experiencia en concreto, la propuesta de instrucción en habilidades pragmáticas de Shively (2010) y la experiencia de prácticas internacionales interculturales descrito por Tesoriero (2006). Aunque estos contextos formativos se alejan en edad, objetivos y enfoque del ámbito específico de este estudio, investigación y propuestas de formación para estos campos, forman la base para muchas de las propuestas y programas destinados específicamente a alumnado adolescente.

3.1.1 *Peace Corps*

El primer ejemplo de formación intercultural es uno de los más antiguos, conocidos, estudiados y emulados: el Peace Corps o Cuerpo de Paz norteamericano. Es especialmente interesante como modelo no solo por ser pionero en metodología transcultural, sino porque de esta fuente han bebido muchos modelos posteriores, gracias en parte a su contribución a la hora de desarrollar y perfeccionar métodos de formación, y por otra parte por formar a individuos con una fuerte vocación intercultural que han seguido trabajando en el campo de la formación intercultural tras su experiencia transformadora de voluntariado (Pusch, 2004). Aunque sea imposible medir el impacto indirecto que este programa ha tenido en el campo de investigación y formación intercultural, podemos identificar una importante cantidad de materiales curriculares y proyectos educativos que se nutren de los materiales, experiencias y estrategias del Peace Corps, como son por ejemplo las publicaciones y programas de Paul D. Coverdell *World Wise Schools*, *Uncommon Journeys* (2004), *Looking at Ourselves and Others* (1998) y *Building Bridges* (2002), publicaciones ofertadas gratuitamente por el Peace Corps con el objetivo de estimular una conciencia intercultural y ampliar los horizontes entre alumnado y profesorado en los Estados Unidos (Paul D. Coverdell *World Wise Schools* (Peace Corps), 2015).³⁰

Creado en 1961, este programa de voluntariado internacional tiene como misión “promover la paz y la amistad mundial” mediante los siguientes objetivos: desarrollo en países desfavorecidos, servir como ‘embajador’ de la cultura estadounidense y fomentar el desarrollo personal e intercultural de los voluntarios para que ayuden a mejorar el conocimiento y comprensión de otras culturas por parte de la población estadounidense (Peace Corps, 2015). Los voluntarios participan en proyectos locales durante dos años en una variedad de sectores, desde la agricultura e infraestructuras a la sanidad y la educación y requieren una intensa preparación previa:

Mediante intensiva formación transcultural, lingüística y técnica, y programas de sanidad y seguridad, el Peace corps desarrolla las destrezas de los voluntarios para que puedan hablar la lengua local, aplicar su pericia técnica, apreciar la cultura local y compartir la suya propia (Bennhold-Samaan, 2004, pág. 364).

Inicialmente, dicha formación se llevaba a cabo en los campus universitarios con un modelo centrado en procesos cognitivos con ponencias y materiales de lectura sobre los países de destino de los voluntarios (Pusch, 2004). Este programa, basado solo en la vertiente de los conocimientos interculturales, no proporcionaba una formación adecuada ni en idiomas ni en

³⁰ Estos materiales se examinarán con más detalle en el apartado 3.4.2 de este presente capítulo.

habilidades técnicas, además de carecer de oportunidades para transformar los conocimientos adquiridos en experiencia real antes de pisar sus países de destino. A lo largo de los años sesenta la formación empezó a tomar una forma más práctica, con la introducción de más horas de formación lingüística y oportunidades de inmersión en otras ‘culturas’ dentro de los Estados Unidos, como Hawái, Puerto Rico o zonas deprimidas de las grandes ciudades, hasta que se llegó a la conclusión de que la mejor opción era la formación ‘in situ’ para poder trabajar directamente con situaciones de contacto intercultural (Bennhold-Samaan, 2004). Fue en 1970 cuando se publicó el primer manual de formación diseñado específicamente para el contexto de formación transcultural necesario para el voluntariado internacional, *Guidelines for Peace Corps Cross-Cultural Training* (Wight, 1970; Wight & Hammons, 1970a; Wight & Hammons, 1970b; Wight, Hammons, & Wight, 1970). A lo largo de la década de las 80 se fueron incorporando mejoras en la formación, con la creación de nuevos materiales y la intensificación de formación ‘in situ’ con voluntarios conviviendo con familias en comunidades locales, pero fue a mediados de los noventa cuando la formación transcultural o intercultural empezó a cobrar especial importancia en la organización mediante la cooperación con otras instituciones (The International Society for Intercultural Education, Training and Research; Intercultural Communication Institute; Centre for Intercultural Learning del Instituto de Servicios Extranjeros de Canadá) y materiales diseñados para el Peace Corps pero extensibles a otros contextos de formación intercultural (Bennhold-Samaan, 2004). En 1997 se publicó *Culture Matters*, el manual actualizado de formación intercultural que se ha convertido en toda una referencia en este campo (Storti & Bennhold-Saaman, 1997).

En la actualidad, según Bennhold-Saaman (2004), se considera que los entre 27 y 30 meses que pertenece un voluntario al programa forman parte de su formación en materia intercultural. Esto incluye una breve orientación en Estados Unidos de 1 a 3 días, una formación inicial llamada *Preservice Training* de 8 a 12 en el país destino, una sesión de formación continua a mediados de su periodo de servicio y finalmente una última formación para evaluar la experiencia y adaptarse de nuevo a su cultura de origen. La formación inicial ‘in situ’ presenta tres modalidades: formación en centros especializados, formación en la comunidad y modelos mixtos, considerándose como mejor opción la formación en la comunidad por propiciar un contacto más directo con la cultura meta, ya que los voluntarios viven en la comunidad, visitando proyectos y empleando la lengua local desde prácticamente el primer día:

Este diseño innovador ejemplifica varias tendencias en la formación del Peace Corps: un enfoque en las necesidades individuales, un énfasis en cultivar habilidades para ser independientes y la integración de las áreas formativas transculturales, lingüísticas y de desarrollo de destrezas técnicas (Bennhold-Samaan, 2004, pág. 371).

Esta formación se centra principalmente en la competencia transcultural, la competencia lingüística en las lenguas de trabajo, las habilidades técnicas para desempeñar el puesto y los cuidados de salud y seguridad personal. Aunque la formación lingüística tiene una fuerte componente cultural mediante el contenido y oportunidades para interactuar con la población local, la formación en materia intercultural emplea una combinación de estrategias metodológicas para fomentar todas las cuatro vertientes de la competencia intercultural: conocimientos, actitudes, habilidades y consciencia. La metodología formativa utilizada está

centrada en la persona en proceso de formación, empleando el modelo de aprendizaje experiencial y casi todos los posibles tipos de actividades formativas mediante métodos cognitivos, activos e interculturales (Bennhold-Samaan, 2004).

Los informes realizados por el Peace Corps en los últimos años demuestran un alto grado de satisfacción entre el voluntariado con el tipo de formación intercultural recibido, lo valoran incluso mejor que la formación técnica y lingüística que forma parte de su formación inicial, respondiendo que la formación intercultural era efectiva (61%) o muy efectiva (20%) para más del 80% de los voluntarios en 2014, en contraste con un 63% que contestaron que la formación técnica recibida fue efectiva (49%) o muy efectiva (14%) (Peace Corps, 2014). Adicionalmente, existen numerosas publicaciones donde ex-voluntarios valoran su experiencia y el impacto que ha tenido en sus vidas personales y profesionales, un ejemplo es la sección especial celebrando el 50 aniversario de la organización que publicó la revista *American Diplomacy* en marzo de 2011. Sin embargo, pese a existir datos cualitativos de los auto-informes de los voluntarios y análisis anecdóticos del cambio intercultural que supone la experiencia, no hay estudios cuantitativos midiendo la adquisición de competencia intercultural de los voluntarios gracias a su participación en el programa.

3.1.2 *Acquiring Intercultural Competence*

El intercambio universitario, conocido como *study abroad* en inglés, es uno de los campos donde han proliferado guías y modelos de formación en materia intercultural y a su vez representa una de las vías más intensivas de **formación intercultural experiencial**. Los programas de preparación y acompañamiento para universitarios que eligen pasar un semestre o un curso en el extranjero suelen estar compuestos de al menos tres fases, con actividades formativas a realizar antes, durante y después de la experiencia intercultural (Cushner & Karim, 2004). Las intervenciones pedagógicas destinadas a incidir en la creación de un contexto de contacto positivo se diseñan en base a tres principios: 1) Optimización del contacto con la cultura anfitriona promoviendo interacciones conscientes, 2) Aprendizaje guiado por formadores expertos, y 3) Actividades de reflexión (Shively, 2010). A continuación presentaremos una serie de modelos formativos pensado para el *sojourner*³¹ universitario.

El primer modelo que vamos a examinar es el módulo *Acquiring Intercultural Competence* diseñado por *The Interculture Project*, un proyecto inter-universitario desarrollado en el Reino Unido bajo la dirección de Robert Crawshaw entre 1997 y 2000 para crear materiales para mejorar la formación en competencia intercultural de alumnado universitario que participa en intercambios y prácticas internacionales. El módulo está basado en las investigaciones del equipo dirigido por Crawshaw y en el modelo de competencia intercultural de los *savoirs* de Byram (1997) y diseñado para ser implementado por especialistas en lenguas extranjeras y profesionales del campo de la psicología con experiencia en temas interculturales. Incluye actividades formativas a realizar en tres tiempos: el semestre antes de viajar, los participantes acuden a 12 talleres formativos en materia intercultural; durante la estancia realizan actividades

³¹ Consulta las secciones 1.4.5 y 2.2.2 de esta tesis para más información sobre el concepto de *sojourner*.

de formación autoguiadas y al regresar participan en otro semestre de formación, esta vez con seis talleres (The Interculture Project, 2002).

La formación previa aborda principalmente tres aspectos de la competencia intercultural, conocimientos, conciencia y actitudes; es importante notar que uno de los objetivos principales del módulo es lo que llaman *intercultural awareness raising* (incremento de la concienciación intercultural) y por tanto, un enfoque más centrado en aspectos afectivos e intrapersonales que en aspectos comportamentales e interpersonales. La metodología empleada en este paso es principalmente cognitiva, con un fuerte énfasis en lecturas, observación y reflexión, y el uso de incidentes críticos para comprender los retos de situaciones interculturales. Se puede destacar que muchos de los materiales empleados son diarios y entrevistas reales elaborados por estudiantes como parte de su experiencia de intercambio.

Durante el semestre o el curso en el extranjero los participantes realizan un diario con tareas que fomentan habilidades de aprendizaje y reflexión sobre lenguas extranjeras y competencia intercultural. Incluye una breve auto-evaluación sobre habilidades y conocimientos lingüísticos e interculturales para realizar al inicio y término de la experiencia en el extranjero. Al terminar la experiencia en el extranjero, los estudiante realizan una serie de talleres para reflexionar sobre la experiencia, incluyendo actividades con estudiantes de intercambio de sus países anfitriones y un taller destinado a vincular las habilidades adquiridas gracias a la estancia en el extranjero con sus opciones de empleo al finalizar la carrera.

Podemos destacar que este programa de formación se centra en el aprendizaje experiencial y está muy ligado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque trabaja explícitamente el desarrollo de la competencia intercultural, éste está presentado siempre en relación con la segunda lengua objeto de estudio, proporcionando un enfoque muchas veces más *sociolingüístico* que intercultural.

Tabla 3.1: Talleres de formación inicial de Acquiring Intercultural Competence

Tema de la formación	Contenidos y/o actividades propuestas
Introducción: aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-aprendizaje mediante diarios y portfolios
Identidad Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-conocimiento • Valorando ideas preconcebidas • Lenguaje no verbal
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-conciencia • Etnocentrismo y prejuicios • Normas comportamentales
Culturas propias y ajenas	<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones guiadas con estudiantes extranjeros • Estereotipos • Sociograma personal
Estereotipos e incidentes interculturales	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastar estereotipos sobre la cultura propia con estereotipos de otras culturas • Lectura y reflexión sobre incidentes críticas
Incidentes interculturales, lenguaje, actitudes y expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar incidentes críticos basados en la cultura propia

Conciencia y competencia sociolingüística: Lenguaje en la cultura propia	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y reflexión sobre textos y sus contextos • Diversidad sociolingüística en la lengua propia (género, edad, formalidad, nivel sociocultural . . .) • Diversidad gramatical y léxica en la lengua propia • Análisis de interacciones orales en lengua propia
Conciencia sociolingüística: Lenguaje en culturas extranjeras	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura, análisis y reflexión sobre aspectos del lenguaje oral y escrito en la lengua extranjera • Registros y contextos de comunicación • Adecuación del lenguaje (formalidad)
Conciencia y competencia sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias y actitudes sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras
Expectativas, objetivos y motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas para el intercambio universitario propias y de los demás (universidades de envío y acogida) • Lectura y análisis de estrategias de preparación para intercambios
Portfolio	<ul style="list-style-type: none"> • Definir objetivos de aprendizaje intercultural durante el intercambio universitario • Estrategias para desenvolverse en el país extranjero (sociales y lingüísticas)
Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el impacto afectivo y actitudinal de la formación

Fuente: Adaptado de The Interculture Project (2002)

3.1.3 *What's up with Culture?*

El segundo programa que analizaremos es “*What's Up With Culture?*” un modelo de formación para experiencias educativas internacionales desarrollado por el School of International Studies de la University of the Pacific como respuesta a una petición del Departamento de Estado de los Estados Unidos (School of International Studies. University of the Pacific, 2003). Consiste en un conjunto de materiales formativos disponibles online para ser utilizados de forma autónoma por alumnado de intercambio como complemento a la formación presencial recibida en sus universidades de origen. El programa se basa en los cursos de formación transcultural ofrecidos por la institución creadora y el manual *Culture Matters* del Peace Corps (Storti & Bennhold-Saaman, 1997). Más de 2 millones de estudiantes de intercambio han utilizado estos recursos para mejorar su aprendizaje intercultural como parte de su experiencia de intercambio en el extranjero.

El programa está dividido en dos módulos, uno para realizar antes de la experiencia en el extranjero y otro para ser realizado al final de la estancia, y con actividades para la vuelta a su país de origen; es esencialmente un manual formativo digital con lecturas y actividades de aprendizaje. La metodología empleada es principalmente cognitiva, con un alto énfasis en el uso de incidentes críticos para trabajar conocimientos, consciencia y actitudes culturales. La mayor parte de los materiales están destinados a ayudar al participante a reflexionar sobre su propia cultura y cómo se entienden y construyen los significados culturales; este enfoque de concienciación es similar al módulo pre-estancia de *Acquiring Intercultural Competence*.

Este programa no incluye actividades de formación continua durante la estancia en el extranjero, aunque sí proporciona sugerencias para seguir aprendiendo, como el uso de un

diario, y estrategias para la adquisición de una mayor competencia lingüística e intercultural. La mayoría de las actividades propuestas son de reflexión y concienciación; trabaja principalmente el auto-conocimiento cultural, las actitudes y la conciencia intercultural sin incidir en gran medida en el desarrollo de habilidades ni en conocimientos interculturales, aunque sí proporciona herramientas para identificar y entender los constructos culturales del país anfitrión. Aunque el enfoque de este programa se centra en optimizar la estancia en el extranjero, hace especial hincapié en cómo las experiencias vividas y las habilidades desarrolladas fuera pueden contribuir a mejorar su futuro laboral y su día a día en su país natal. En la tabla 3.2 se pueden contemplar las doce unidades formativas del programa, siete pensadas para su realización antes de la experiencia y cinco para después de regresar del extranjero. Cada unidad versa sobre una temática en concreto e incluye contenidos y actividades que se describen brevemente a continuación.

Tabla 3.2: Módulos del programa What's Up With Culture

	Tema	Contenidos y/o actividades propuestas
Antes de la experiencia	1. Motivación y Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> Examinar motivaciones y expectativas para la experiencia de intercambio Auto-evaluación
	2. El concepto de cultura	<ul style="list-style-type: none"> Incidentes críticos Identificar valores y creencias culturales Estereotipos Conocimiento de la cultura propia
	3. El concepto de cultura	<ul style="list-style-type: none"> DIE (Descripción, Interpretación, Evaluación) Identificar y emplear marcadores culturales Conocimiento de la cultura propia Incidentes críticos
	4. Valores y actitudes	<ul style="list-style-type: none"> Identificar y emplear marcadores culturales Conocimiento de la cultura propia Incidentes críticos Auto-evaluación
	5. La cultura propia	<ul style="list-style-type: none"> Valores, creencias y actitudes de la cultura propia Contrastar actitudes culturales propias con ajenas Conocimientos culturales propios
	6. Comunicación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> Incidentes críticos Lenguaje no verbal y para-lingüístico Estilos y registros de comunicación
	7. Choque y conflicto cultural	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias para afrontar el choque cultural Conciencia intercultural Conocimientos culturales propios y de la cultura meta Incidentes críticos
Después de la experiencia	1. Preparar la vuelta	<ul style="list-style-type: none"> Despedidas culturalmente apropiadas Choque cultural inverso
	2. Expectativas cumplidas y nuevas	<ul style="list-style-type: none"> Auto-evaluación Confirmar y contrastar expectativas con la experiencia Expectativas para el retorno
	3. El retorno	<ul style="list-style-type: none"> Choque cultural inverso Auto-evaluación Confirmar y contrastar expectativas para el retorno

		<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de apoyo para la vuelta • Retos del retorno
4. Aprendizajes interculturales		<ul style="list-style-type: none"> • Auto-evaluación de habilidades, actitudes y conciencia intercultural • Habilidades interculturales como habilidades profesionales
5. Continuar aprendiendo		<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para el retorno • Estrategias para seguir con el aprendizaje intercultural

Fuente: Basado en School of International Studies. University of the Pacific (2003)

Estos dos programas anteriores, *Acquiring Intercultural Competence* y *What's up with Culture?* son ejemplos de recursos disponibles y que fácilmente pueden ser adaptados a cualquier experiencia educativa que implique una estancia intercultural. Se centran en un proceso de preparación previa y apoyo al retorno, con un mínimo de atención puesto en la experiencia intercultural en sí mismo.

Ahora pasaremos a comentar otros dos modelos de formación pensados para el sojourner universitario, pensados para contextos más específicos, pero donde la experiencia intercultural toma el papel principal en el proceso formativo. Por un lado, como la observación de interacciones propias en el país extranjero se puede trabajar para desarrollar la competencia intercultural comunicativa y por otro, un modelo reflexivo para el desarrollo de la sensibilidad intercultural en estudiantes de educación social en sus prácticas internacionales. Ambos programas emplean estrategias para incidir directamente en la adquisición de competencia intercultural durante su estancia en el extranjero, usando sus propias vivencias como la fuente principal de aprendizajes.

3.1.4 Inmersión y observación sociolingüística

Shively (2010) describe un modelo de formación intercultural destinado a ser empleado con estudiantes de intercambio para desarrollar la competencia sociolingüística, y la competencia pragmática, mediante experiencias de inmersión y el uso de nuevas tecnologías y utilizar la experiencia intercultural como motor de aprendizaje. Esta investigadora afirma que la instrucción explícita donde el docente guía al estudiante tiene mayor impacto que instrucción implícita donde el alumno solo está expuesto a ejemplos de comunicación real para desarrollar habilidades pragmáticas. Esta afirmación coincide con lo que sabemos sobre el contacto intercultural gracias a la hipótesis del contacto. Para la mejora de la competencia sociolingüística, Shively sugiere un modelo que se asemeja a los que conocemos para el desarrollo de competencia intercultural: como primer paso los estudiantes observan y analizan interacciones en su lengua nativa para después observar, analizar y practicar fórmulas culturalmente apropiadas en la segunda lengua.

- (1) El alumnado está expuesto a un 'input' auténtico en la lengua meta que contiene las características pragmáticas a estudiar,
- (2) El alumnado participa en actividades de concienciación diseñadas para atraer su atención a las características lingüísticas y normas socioculturales que influyen en la variación lingüística y que tienen la intención de subrayar diferencias culturales entre la primera y la segunda lengua, y

- (3) El alumnado es provisto de oportunidades para la práctica comunicativa empleando las características pragmáticas en estudio.

(Shively, 2010, pág. 109)

Destaca que este modelo centrado en la concienciación ayuda a los alumnos no solo fijarse en comportamientos sociolingüísticos, sino que también sirve para llegar a comprender las estructuras culturales que los motivan. Las oportunidades de poner dichas habilidades pragmáticas sociolingüísticas en práctica pueden ser reales, gracias a una experiencia de inmersión, o virtuales, mediante el uso de las tecnologías de la información para entrar en contacto con hablantes nativos. La experiencia descrita por Shively se centra en un modelo basado en la inmersión; diferencia entre actividades a realizar previas a la salida al extranjero y actividades a realizar en el país anfitrión. Los pasos de la fase pre-orientación se asemejan a los dos programas anteriores que hemos descrito; se comienza con actividades para provocar interés en las diferencias culturales, mediante una orientación, un curso en competencia intercultural o la inclusión de material intercultural en las asignaturas de lengua extranjera. En segundo lugar, para favorecer el aprendizaje intercultural una vez en el país de destino, los alumnos practican la segunda lengua en situaciones de comunicación real para confiar en sus habilidades y buscar así activamente oportunidades de interacción una vez que estén en el extranjero y finalmente concienciar a los alumnos sobre los elementos pragmáticos de la lengua; usando o bien la estrategia DIE (Describir, Interpretar, Evaluar) comentado en el capítulo dos de esta tesis para observar y comprender diferencias culturales o el marco pedagógico de Martínez-Flor y Usó-Juan (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2006) que se detalla en la tabla 3.3 a continuación. Este enfoque, llamado 6R por sus siglas en inglés, consiste en seis pasos para enseñar la pragmática lingüística: 1) investigación, 2) reflexión, 3) recepción, 4) razonamiento, 5) ensayo y 6) revisión.

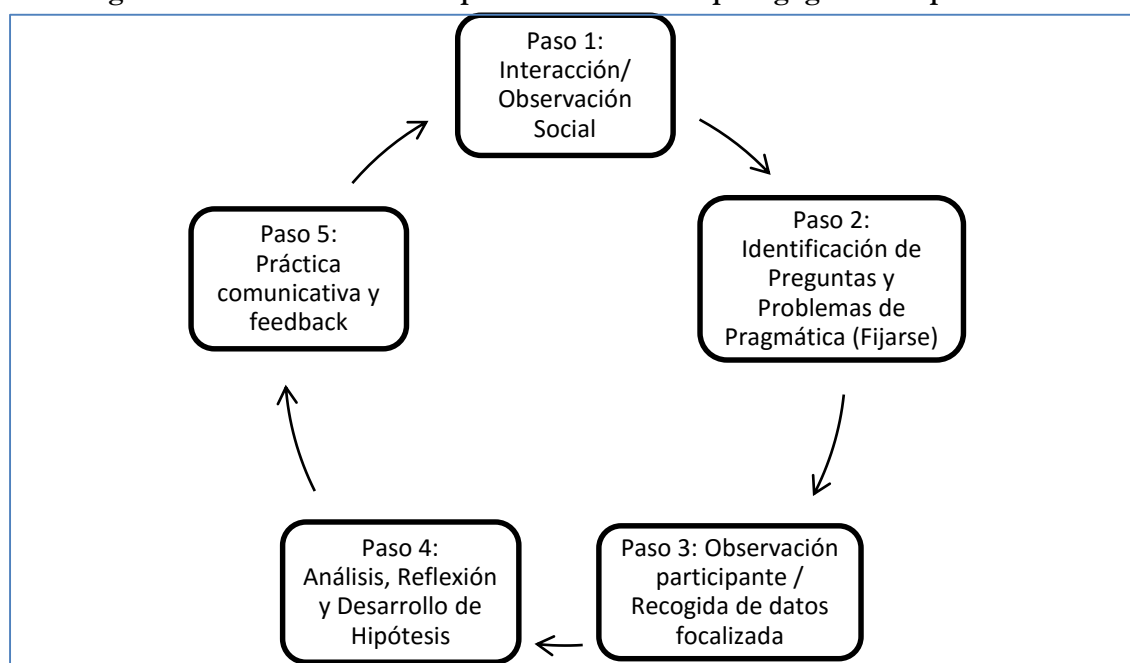
Tabla 3.3: El enfoque 6R para la pedagogía de pragmática

Pasos para enseñar la pragmática	Resumen de actividades y contenidos
1) Investigación (<i>researching</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos teóricos de la pragmática lingüística • Recogida de ejemplos de pragmática en la lengua nativa del alumnado
2) Reflexión (<i>reflecting</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis guiado de los ejemplos recogidos • Concienciación del papel de factores sociales en la pragmática
3) Recepción (<i>receiving</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos teóricos de características pragmáticas en la segunda lengua • Comparación entre características pragmáticas de la primera y la segunda lengua
4) Razonamiento (<i>reasoning</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis guiado de factores sociales/culturales y contextuales involucrados en el uso de fenómenos pragmáticos en la segunda lengua
5) Ensayo (<i>rehearsing</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en práctica de conocimientos pragmáticos en contextos de comunicación
6) Revisión (<i>revising</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación y comentario de la puesta en práctica con sugerencias de mejora

Fuente: Adaptado de Shively (2010, pág. 110) y Martínez-Flor y Usó-Juan (2006)

En la segunda fase de este modelo de experiencia, los estudiantes continúan desarrollando su competencia sociolingüística mediante instrucción explícita en clases de la segunda lengua e interacciones guiadas con la población local en el país de la experiencia de inmersión. En esta segunda fase se emplean dos técnicas principales: el trabajo de campo etnográfico sobre las experiencias personales y análisis y reflexión sobre incidentes críticos que los alumnos han experimentado personalmente. La interacción con personas de la cultura anfitriona siempre va a ser la fuente de aprendizaje en este caso, guiada por un docente experto en el idioma, y conectada con temas de conciencia intercultural, además de ser el foco de reflexión personal usando herramientas como diarios, observación-participante y el modelo DIE mencionado con anterioridad. Como se ve en la gráfica a continuación (Figura 3.1), Shively representa el modelo de formación intercultural como un ciclo de 5 pasos: 1) interactuar/observar, 2) fijarse, 3) observar/participar y recoger datos, 4) analizar, reflexionar y desarrollar hipótesis, 5) practicar y recibir feedback.

Figura 3.1: Ciclo instruccional para la intervención pedagógica en el país anfitrión



Fuente: Basado en Shively (2010)

Aunque no se especifica ninguna interacción guiada en la fase post-experiencia, se recomienda que los alumnos mantengan el contacto con sus conexiones locales mediante recursos digitales para seguir mejorando en su competencia lingüística e intercultural. Podemos observar que este programa comparte un enfoque de concienciación con los dos que hemos visto previamente; sin embargo aporta oportunidades para practicar habilidades y reflexionar sobre sus experiencias, dando un enfoque mucho más conductual, donde el comportamiento se convierte en herramienta de aprendizaje. Al ser un modelo de experiencia cuyo objetivo principal es la mejora de la competencia lingüística es de destacar cómo se incorporan elementos interculturales y cómo la experiencia puede ser aprovechada para más que una mera reflexión, y trabajar más vertientes de nuestro modelo de competencia intercultural.

Shively (2010) observa en un estudio de caso longitudinal que este modelo de intervención produce mejoras en la competencia pragmática, sobre todo cuando se guía el análisis de contextos interculturales para poder interpretar correctamente la situación de comunicación. Taguchi (2015) presenta un repaso de estudios analizando el desarrollo de la competencia pragmática en distintos contextos, incluido intervenciones pedagógicas con estudiantes de intercambio; las investigaciones realizadas hasta la fecha tienden a emplear metodologías cualitativas con pocos sujetos, por lo cual no serán comentados en el capítulo cuatro, sobre evaluaciones de programas interculturales, del presente estudio.

3.1.5 *Prácticas interculturales de educación social*

Otro modelo para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural en contextos de intercambios académicos es en el contexto de prácticas educativas en el extranjero. Tesoriero (2006) describe un ejemplo del campo de educación y trabajo social donde estudiantes australianos participan durante un periodo de 16 semanas en prácticas en zonas rurales del sur de la India. Una parte clave de la experiencia es aprovechar la estancia en el extranjero para trabajar su competencia intercultural aplicada a sus estudios y futura profesión. En este modelo los participantes realizan seis sesiones formativas antes de participar en la experiencia en el extranjero. Una vez en su lugar de destino en el país anfitrión, los estudiantes son asignados a un profesional de referencia que sirve como interlocutor cultural para el grupo y realizan sesiones semanales de reflexión siguiendo un guía de reflexión predeterminada y sirviendo también como grupo de apoyo para comprender y gestionar las diferencias culturales. En este modelo emplean sus propias experiencias diarias en el contexto de sus prácticas en trabajo social como fuente de incidentes críticos para comprender mejor sus reacciones y su desarrollo de la sensibilidad intercultural. Los estudiantes que participan en la experiencia son seleccionados previamente; uno de los criterios de selección es la motivación para participar en procesos de aprendizaje sobre otras culturas.

Tesoriero contrasta las observaciones de los participantes con las distintas etapas del modelo evolutivo de Bennett (1993) y observa que la actitud del estudiante no es el único factor que influye en su adquisición de competencia intercultural, también son importantes factores estructurales como el apoyo y los recursos educativos con los que cuenta durante su experiencia intercultural. Es de destacar que este modelo de formación combina aprendizaje experiencial con aprendizaje cooperativo. Hasta el momento las experiencias que hemos visto se han centrado más en el individuo; aquí vemos cómo el crecimiento intercultural puede ser algo construido en común.

Los programas y experiencias de formación vistas hasta ahora están diseñadas con un fuerte componente experiencial que se aprovecha explícita o implícitamente como parte del proceso de desarrollo de competencia intercultural. En todos estos casos, la formación intercultural tiene como objetivo prioritario la mejora de la estancia del individuo en el extranjero con el efecto residual de la mejora de sus competencias como un efecto secundario pero igualmente deseado. Estos ejemplos de formación en competencia intercultural con experiencias reales nos sirven de base para entender e interpretar otros métodos cuyo objetivo no se centra en la adaptación a un entorno cultural diferente sino directamente en la adquisición de un conjunto

de capacidades, actitudes y conocimientos que facilitará su contacto con la diversidad en sus experiencias vitales en su propio país. En las siguientes secciones veremos programas y experiencias donde la experiencia intercultural es simulada o virtual, pero donde el contexto tiene mucho más que ver con este estudio: la enseñanza de lenguas extranjeras, programas siguiendo el modelo de Naciones Unidas y programas pensados específicamente para alumnado adolescente.

3.2 Contacto virtual o simulado: Formación para lenguas extranjeras

Como hemos visto en los capítulos anteriores, la instrucción en competencia intercultural guarda una estrecha relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, formando parte incluso del constructo de competencia comunicativa, columna vertebral del enfoque comunicativo (Canale & Swain, 1980). Los programas, métodos y experiencias de formación intercultural en el contexto de las lenguas extranjeras se pueden agrupar en dos grandes bloques: en primer lugar, aquellos que emplean las nuevas tecnologías para experiencias interculturales simuladas o virtuales, por ejemplo el uso de blogs o el formato tándem, y en segundo lugar, aquellos que se centran en el aula tradicional de lenguas extranjeras.

3.2.1 Encuentros virtuales: simulando el contacto intercultural

La posibilidad de usar las nuevas tecnologías (TIC) para proporcionar experiencias o contacto virtual o simulado con otras culturas como fuente de aprendizaje nos proporciona una herramienta flexible y accesible que está cada vez más presente en esta disciplina. Wang y Coleman³² identifican cuatro modalidades posibles:

- Ordenador como tutor en programas de formación independientes.
- Ordenador como fuente que proporciona acceso sin precedentes a materiales temáticos motivantes y auténticos.
- Ordenador como foro, ofreciendo mediante sitios web y publicación en línea un público real y una motivación comunicativa para producción en la lengua meta.
- Ordenador como ambiente social: el uso de comunicación mediante ordenador se alimenta de la importancia de la interacción de tanto el enfoque cognitivo como el enfoque socio-cultural de la enseñanza de idiomas . . . facilitando canales sincrónicos o asincrónicos en formato escrito o hablado para ámbitos uno a uno (tándem), uno a muchos o muchos a muchos que involucran a alumnos y/o profesores, o hablantes nativos y no-nativos

(Wang & Coleman, 2009, págs. 113-114)

³² Estos autores realizaron un estudio interesante sobre las estrategias de aprendizaje intercultural y el uso de las TIC en la enseñanza de inglés en China donde examinaron la presencia de estas modalidades en el aula. Encontraron que la competencia intercultural comunicativa forma una parte importante de la educación en lenguas extranjeras en China, aunque muchas veces esto se limita a la instrucción en conocimientos interculturales, eso sí, mediante fuentes informáticas. Sin embargo, las posibilidades comunicativas de las TIC están todavía por integrarse completamente en las aulas (Wang & Coleman, 2009).

En la sección anterior, el programa formativo de *What's up with culture?* podría servir de ejemplo de la primera modalidad. Por su parte, Larrea Espinar, Raigón Rodríguez y Gómez Parra (2012) presentan otros ejemplos actividades, material didáctico y programas virtuales de formación intercultural dirigidos al profesorado y alumnado de lenguas extranjeras, que serían ejemplos de la segunda. En esta sección veremos algunos ejemplos de los últimos dos, notablemente el uso de blogs, tandems y otras maneras de comunicación en línea. Existen comunidades y herramientas para conectar alumnos y profesores alrededor del mundo como el ePals Global Community o el International Education and Resource Network (iEARN) (Chen & Yang, 2014) o la plataforma europeo Etwinning (Unión Europea, 2015); veremos algunos ejemplos aplicados a la secundaria en la última sección del presente capítulo.

Para comenzar con los modelos virtuales, presentamos un modelo basado en el uso de blogs, o diarios virtuales, como herramienta para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Elola y Oskuz (2008) describen un proyecto donde participaron alumnos universitarios estudiantes de español como segunda lengua, un grupo recibiendo formación lingüística en su país de origen (Estados Unidos) y un segundo grupo participando en un programa de intercambio en España. Como requisito para sus respectivas asignaturas, los alumnos realizaron actividades de formación intercultural para concienciarse sobre varios aspectos de la cultura y las diferencias culturales; el grupo de intercambio aprovechaba sus experiencias reales para estas actividades mientras que el otro grupo hacía uso de materiales y experiencias simuladas. La actividad central consistía en la redacción guiada de entradas en un blog sobre temas y experiencias interculturales, con un dialogo continuo entre los estudiantes participando en la experiencia internacional y los que se quedaron en ‘casa.’ En la tabla 3.4 a continuación se puede observar la programación de las actividades de aprendizaje. Los participantes que no viajan pasan por cinco fases como parte de la asignatura con un diseño investigativo como metodología principal.

Tabla 3.4: Fases de las tareas del blog

Fases	Actividades
Fase I	Estudiantes en ‘casa’ comentan una temática cultural en el aula guiados por el profesor
Fase II	Estudiantes en ‘casa’ investigan la temática con fuentes tradicionales y digitales
Fase III	Estudiantes en ‘casa’ se contactan con los que están en el extranjero para presentar sus hallazgos y realizar preguntas sobre la temática; los estudiantes en el extranjero realizan investigación cultural de primera mano con sus contactos locales
Fase IV	Ambos grupos dialogan sobre la temática
Fase V	Estudiantes en ‘casa’ presentan y comentan sus hallazgos con la clase.

Fuente: Basado en Elola y Oskoz (2008, pág. 462)

Estos blogs fueron compartidos entre los alumnos ‘en casa’ y los que estaban en el extranjero; todos los participantes redactaron y comentaron entradas (en inglés) para reflexionar sobre una serie de temas elegidas por el profesor, incluyendo la economía y las prácticas culturales entorno a la compra, la cultura popular, el trato con la tercera edad y estilos de vida. Los alumnos participantes adicionalmente comentaron estas temáticas en el aula, lo cual servía como fuente adicional para la comunicación e intercambio virtual realizado en el blog. Los autores destacan que aunque los estudiantes tuvieron como obligación realizar al menos una entrada, la mayoría tuvieron un mayor grado de participación (Elola & Oskoz, 2008).

Esta experiencia es una interesante combinación de experiencias reales y virtuales. Al emplear el blog como herramienta de comunicación, se va más allá de la mera presentación de rasgos y costumbres culturales ‘tipo’ para poder explorar y confirmar estos conocimientos con las interacciones reales del alumnado que participó en el intercambio internacional. Aunque los contenidos del programa se centran principalmente en conocimientos interculturales, mediante el diálogo posibilitado por el blog los estudiantes pudieron trabajar las actitudes y la conciencia intercultural en un ambiente guiado por el profesor.³³

Uno de los usos más extendidos de las TIC en la enseñanza de las lenguas y por ende el asociado desarrollo de competencia intercultural es para actividades de intercambio virtual entre alumnos mediante email, redes sociales o plataformas especializadas, llamado *tandem*. Como primer ejemplo de este tipo de formato examinaremos brevemente el proyecto LITERALIA (*Learning in Tandem to Encourage Reciprocal Autonomous Learning in Adults*), un proyecto internacional financiado por la Unión Europea entre cinco entidades de educación para adultos (Stickler & Emke, 2011). Las instituciones participantes crearon un entorno digital con la plataforma Moodle para facilitar la comunicación en las lenguas meta del proyecto (alemán, inglés, italiano y polaco) y realizar tareas de aprendizaje colaborativo para mejorar su competencia intercultural, social y para aprender a aprender. Como parte de la experiencia los alumnos reflexionaron sobre sus aprendizajes con contribuciones al foro y contestando a un cuestionario. Schuetze (2008) describe otra experiencia similar, esta vez en el contexto universitario; estudiantes de alemán canadienses y estudiantes universitarios en Alemania intercambiaron correos electrónicos, los canadienses como parte de una asignatura de lengua alemana. En este caso los participantes comenzaron con la lectura y visualización de materiales auténticos sobre aspectos determinados de la otra cultura para luego realizar tareas relacionadas vía correo electrónico con su pareja del otro país. Las interacciones se realizaron en el idioma de los materiales empleados. Esta experiencia se desarrolló a lo largo de seis semanas y fue evaluado para ver su capacidad para usar varios procesos comunicativos.³⁴

Lo más destacable de este tipo de experiencias virtuales es el hecho de tener contacto intercultural real, aunque sea en un entorno digital. Este contacto puede ser aprovechado en menor o mayor grado por los formadores o profesores como hemos visto, mediante actividades de reflexión y oportunidades guiadas para poner en práctica las habilidades interculturales adquiridas. Los siguientes ejemplos para entornos de aprendizaje de otras lenguas pasan a usar experiencias simuladas mediante el uso de diversos tipos de textos: fuentes literarias, producciones del alumnado y drama.

3.2.2. *How Strange! El uso de incidentes críticos en formación intercultural*

El primer programa con experiencias de contacto simuladas mediante textos que veremos es el manual de Camilleri, *How Strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence* (2002). Basado en el trabajo del Centro Europeo para Lenguas Modernas, este método se

³³ Para ver los resultados de una evaluación de esta experiencia, consulta el capítulo 4 del presente estudio.

³⁴ Un resumen de la evaluación de la experiencia se encuentra en el capítulo 4.

centra en el uso de incidentes críticos para proporcionar experiencias interculturales vividos por otras personas como fuente de inspiración para el proceso de aprendizaje. Presenta una serie de actividades introductorias pensadas para despertar la conciencia intercultural de los estudiantes en cuanto a su identidad personal, cultural y nacional, además de motivar actitudes positivas hacia encuentros interculturales, trabajando temas como el reconocimiento, las reacciones, la empatía y el respeto. Otras actividades introductorias incluyen la activación y profundización en conocimientos y habilidades sobre comunicación no verbal y paralingüística como primer paso hacia el desarrollo de la vertiente comportamental de la competencia intercultural. En la tabla 3.5 a continuación se puede observar un resumen de ejemplos de estas actividades de calentamiento.

Tabla 3.5: Actividades de *How Strange!*

Tema	Actividad	Descripción
Identidad personal (conciencia)	Identificarse culturalmente	Usando fotos de eventos culturalmente importantes de sus vidas, los estudiantes comparten e identifican estos elementos culturales salientes.
Identidad nacional (conciencia)	Fotos nacionales	Los estudiantes aportan fotos y postales de elementos que identifican como parte de su identidad nacional; trabajan conjuntamente para elegir cuales son los más representativos.
Reconocimiento (actitudes)	Observando la cultura	Visualización y descripción no evaluativa de situaciones culturales para identificar diferencias
Reacción (actitudes)	Valorando la música y el arte	Los estudiantes aportan música o cuadros que les provocan una reacción emocional; el grupo observa las obras uno por uno apuntando sus reacciones y respuestas emocionales.
Respeto (actitudes)	Cuida la diferencia	Los estudiantes identifican diferencias presentes en el grupo y las dificultades que pueden presentar y redactan normas de respeto para solventarlas.
Proxemia (habilidades)	Imágenes congeladas	Los estudiantes trabajan en parejas para escenificar 'fotos' de distintas situaciones y relaciones sociales.
Kinesia (habilidades)	Saludos y despedidas	Los estudiantes practican los gestos y frases culturalmente apropiados para determinadas situaciones sociales

Fuente: Basado en Camilleri (2002)

Estas actividades sirven de base para el trabajo central de este método: la creación e interpretación dramatizada de cuentos interculturales inspirados por anécdotas (incidentes críticos). Para ello deben indagar en aspectos como la ubicación del incidente, los personajes y el argumento del cuento, centrándose en todo momento en aspectos culturalmente relevantes que informan el contexto y las reacciones de los personajes. Después de este primer paso, los participantes transforman las anécdotas en cuentos interculturales cuyo formato final puede ser un texto escrito o una representación dramatizada.

La propuesta de Camilleri resulta interesante por varios motivos. En primer lugar, trabaja principalmente actitudes, conciencia y habilidades interculturales, con mucho menos énfasis en conocimientos interculturales. Aunque los estudiantes no participan directamente en experiencias interculturales, emplean las experiencias de otras personas como manera de conectar con situaciones de interculturalidad donde existen mensajes específicos para incidir en el desarrollo de estas tres vertientes de la competencia intercultural. Quizás lo más interesante sea la oportunidad que proporciona para simular experiencias interculturales, explorando las motivaciones culturales de los personajes y posibles soluciones culturalmente apropiadas al contexto representado.

3.2.3 *Lecturas dramatizadas*

Una experiencia que guarda bastante parecido con el método descrito por Camilleri es la lectura dramatizada de textos literarios en el aula de lenguas extranjeras descrita por Gisela Hoecherl-Alden (2006). Aboga por un método didáctico para la literatura que se centra menos en el docente y más en el discente como motor de aprendizaje, empleando textos auténticos como base de interacciones en lugar de libros de texto. El primer paso propuesto consiste en la concienciación; los estudiantes deben tomar conciencia de las estrategias de lectura que emplean en su lengua nativa y contrastarlas con las estrategias necesarias para la segunda lengua que facilitarán la interpretación de los textos y los esquemas mentales culturalmente construidos que los subyacen. Esto sirve para dar un marco conceptual bajo el cual entender el texto; Hoecherl-Alden propone que en lugar de las tradicionales preguntas de comprensión proporcionadas por el docente se deben buscar tareas colaborativas que colocan al alumno en el primer plano con el profesor como guía. Es importante que los estudiantes lleguen a la comprensión de los textos y sus contextos culturales “mediante experimentación y discusión con otros miembros de la comunidad del aula, accediendo a conocimientos propios y ajenos y empleando de forma consciente estrategias de lectura” (Hoecherl-Alden, 2006, pág. 247).

Una de estas tareas puede ser la lectura dramatizada de obras literarias auténticas en la lengua meta. En lugar de ser la más habitual experiencia simulada en forma de juego de rol, esta actividad obliga a los participantes a interactuar con e interpretar los textos propuestos, buscando significados culturales implícitos y explícitos. Los juegos de rol sí tienen su lugar en este método; Hoecherl propone una actividad que llama ‘*hotseating*’ o el ‘asiento caliente’ donde estudiantes se ponen en la piel de uno de los personajes del libro mientras que sus compañeros preparan y realizan preguntas sobre las actitudes y motivaciones de los personajes. Consciente de que este tipo de experiencia simulada debe suplir las múltiples experiencias posibles de una inmersión real, afirma que se pueden usar los textos literarios para trabajar temas como el choque y el conflicto cultural mediante un enfoque etnográfico, tomando el papel de observador y participante y como referencia la escala de Bennet (1993):

... se debe animar a los estudiantes que experimentan conscientemente sus reacciones tanto placenteras como inquietantes a las diferencias culturales presentadas a través del texto. Llegados a este punto, el docente ha de incitar a los estudiantes a cuestionar sus reacciones y emociones y confrontarlas con sus propios estereotipos para que puedan avanzar hacia una evaluación etnorelativa en lugar de etnocéntrica de las diferencias culturales (Hoecherl-Alden, 2006, págs. 250-251).

La lectura intercultural de los textos propuesta por Hoecherl-Alden comprende actividades de concienciación, inmersión y experiencias simuladas, análisis e interpretación. Al emplear la lengua como medio de aprendizaje cultural en lugar de un fin en sí mismo, este método tiene similitudes con la metodología AICLE³⁵.

³⁵ Ver el último apartado del capítulo 2 para una explicación detallada de esta metodología.

3.2.4 Textos interculturales

Otro ejemplo del uso de textos literarios para trabajar competencia cultural en el aula de lenguas extranjeras al nivel universitario emplea AICLE explícitamente. González Rodríguez y Borham Puyal (2012) proponen un enfoque temático donde textos literarios complementan artículos de prensa y científicos, informes, vídeos y demás recursos; estos textos: “. . . contribuyen a una perspectiva multicultural para cada tema, invitando a los alumnos a involucrarse emocionalmente y observar el tema desde diferentes perspectivas a la vez de tener en cuenta acondicionamientos culturales” (González Rodríguez & Borham Puyal, 2012, pág. 111). Destacan como objetivos de la experiencia los siguientes:

- Reflexionar sobre actitudes y valores culturales
- Analizar las emociones de los personajes para desarrollar la empatía
- Contrastar los valores de la cultura meta con la cultura propia
- Promover un interés crítico en temas socio-culturales
- Explorar y comentar estereotipos culturales
- Fomentar tolerancia y respeto
- Superar perspectivas estereotipadas para promover entendimiento intercultural

(González Rodríguez & Borham Puyal, 2012, pág. 111)

La experiencia se llevó a cabo con alumnos de 2º del Grado de Estudios Ingleses en una universidad española como parte de una asignatura cuyo objetivo principal era la mejora de competencia lingüística en inglés. Eligieron dos textos y una película que sirvieron para analizar diferencias en la construcción de la identidad de género en situaciones donde dos culturas entran en contacto. Las actividades de aprendizaje se realizaron en cuatro pasos: un primer paso previo a la lectura, un segundo durante la lectura, una tercera fase de reflexión tras la lectura y finalmente un cuarto paso de redacción. Estas cuatro pasos están descritas en la tabla 3.6 a continuación.

Tabla 3.6: Actividades para lecturas interculturales

Paso	Descripción
Pre-lectura	Actividades de concienciación, ej. Enumerar estereotipos sobre los roles de género
Durante la lectura	Observación de elementos culturales en el texto, ej. actitudes y comportamientos culturales relacionados con el género
Post-lectura	Reflexión, ej. preguntas de reflexión en grupo
Redacción creativa	Creación literaria en base a las lecturas; ej. redacción de un poema identificando estereotipos relacionados con el género

Fuente: Adaptado de (González Rodríguez & Borham Puyal, 2012)

Como actividad final, los estudiantes participaron en una actividad de auto-evaluación de su adquisición de competencia intercultural gracias a la intervención educativa.³⁶ Igual que la propuesta de Hoecherl-Alden, esta experiencia combina competencia comunicativa con competencia intercultural para trabajar aspectos actitudinales y cognitivos y, sobre todo, consciencia intercultural.

³⁶ Para un breve resumen del estudio realizado con estos datos, consulta el capítulo 4.

3.2.5 *Escribir para cruzar culturas*

Aunque algunas de las experiencias descritas hasta el momento han empleado técnicas de 'lectura para escritura' (*reading into writing*) muy habituales en la enseñanza de lenguas extranjeras, la última propuesta que se presenta se centra en el empleo de la escritura para cruzar fronteras culturales. Zhao y Coombs (2012) describen un método pedagógico para ayudar al alumnado universitario chino a redactar textos de manera culturalmente apropiada en inglés; identifican como dificultad principal las diferencias entre los esquemas mentales culturales y sus estrategias de redacción. Como primera actividad, los alumnos examinaron cómo habían estudiado la redacción en el pasado y por qué ese enfoque no había surtido éxito a la hora de crear textos aceptables en inglés:

La presuposición epistemológica que se exploró era que si ellos, como estudiantes chinos, acumulasen más palabras y leyesen 'buenos' textos en inglés escritos por escritores y académicos ingleses entonces por imitación de este proceso ellos también podrían escribir bien en inglés. Sin embargo, los estudiantes paulatinamente se dieron cuenta que esto, de hecho, no ocurrió y que algo (identidad individual ligado a la expresión personal) crucial faltaba. (Zhao & Coombs, 2012, pág. 252)

El cambio de paradigma cultural subrayó una diferencia esencial entre culturas y maneras de expresarse; el colectivismo versus el individualismo. Para ayudar a los estudiantes chinos a ponerse en el lugar del 'otro' cultural, estos autores emplearon tres sesiones centradas en la escritura transcultural que se centraban en cómo se aprende a redactar, el marco cognitivo detrás del idioma y como escribir para cruzar culturas (es decir, cómo representar la interacción entre su identidad como chinos y su nueva perspectiva intercultural). Tras realizar actividades de concienciación sobre sus propias formas de aprender y escribir, participaron en actividades de redacción auto-biográfica para expandir sus identidades personales más allá de su perspectiva como estudiantes chinos para crear una nueva identidad intercultural. Estas actividades incluyeron observación de sus vidas y experiencias en un intento para fomentar la originalidad – un valor cultural esencial en la redacción en lengua inglesa. Aunque esta experiencia se centra en la intersección entre dos culturas, proporciona ideas sobre cómo se puede trabajar nuestro auto-concepto cultural y cómo motivar al alumnado a descubrirse a sí mismos como ente cultural e intercultural. Una vez más, vemos como el papel de la concienciación es clave como primer paso en las experiencias de formación en competencia intercultural.

3.3 Modelos de Naciones Unidas (MUN): Simulando la negociación intercultural

Los programas basados en modelos de Naciones Unidas o MUN (*Model United Nations*) como se conocen en el mundo anglo-sajón son un ejemplo de experiencia intercultural simulada donde alumnado desde la última etapa de primaria hasta niveles universitarios toma el papel de embajadores internacionales para debatir y acordar temas de interés global y de gran envergadura política. Tienen sus orígenes en el Modelo de la Liga de las Naciones de la Universidad de Harvard de hace casi cien años (Muldoon, 1995). Considerado como una

experiencia de aprendizaje activa o aprendizaje experiencial, este tipo de simulación se ha empleado principalmente en el contexto de asignaturas relacionadas con las ciencias sociales, principalmente la educación cívica y las ciencias políticas; en algunos contextos, como el Reino Unido toman la forma de actividades extra-curriculares mientras que en el contexto norteamericano se suelen integrar en el currículo oficial, existiendo una tercera modalidad mixta que implica algunas actividades curriculares combinadas con un 'club' opcional (Haack, 2008; Hazleton & Jacob, 1982). Además, se puede distinguir entre dos clases de simulaciones; aquellas que incluyen la participación en una simulación externa (ej. conferencia MUN regional o nacional) y las que se realizan estrictamente dentro del aula (Taylor, 2013). Según Hazleton y Jacob este tipo de

. . . simulaciones y juegos hacen que la política cobre vida a medida que captan el interés y la emoción de los alumnos. Desarrollan una mayor conciencia de eventos políticos en general y la experiencia puede servir como estímulo para matricularse en cursos relacionados e incluso la participación en el futuro en el servicio público o la política (Hazleton & Jacob, 1982, pág. 89).

Los MUN son programas enormemente flexibles en cuanto a número de participantes y temáticas trabajadas, y tienen la ventaja de combinar varios métodos didácticos, incluyendo aprendizaje por proyectos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje activo y juegos de rol o simulaciones (McIntosh, 2001). Aparte de las actividades realizadas en el aula, muchas veces la culminación de la experiencia es la posibilidad de participar en una simulación a gran escala con participantes provenientes de varios centros, regiones o incluso países (Crossley-Frolick, 2010; Haack, 2008; McIntosh, 2001). Aunque el desarrollo de la competencia intercultural no suele ser un objetivo explícito de este tipo de programas, los contenidos, actividades de aprendizaje y objetivos se asemejan a los que hemos visto en capítulos anteriores que corresponden la adquisición de esta competencia. A continuación se presentarán resúmenes de tres ejemplos de modelos diseñados para el contexto universitario para conocer sus principales características y algunas de las posibilidades y limitaciones que tienen estos programas como ejemplos de formación intercultural.³⁷

3.3.1 Programa MUN universitario de Cal Poly

El primer ejemplo que examinaremos data de 1979³⁸ y representa un modelo aplicado a un contexto universitario (California Polytechnic State University o Cal Poly). En este caso el programa es una asignatura en sí misma que estudiantes de disciplinas que no sean las ciencias sociales cursan como formación transversal, realizando actividades y simulaciones a lo largo de un curso escolar. Paralelamente se organiza un club de MUN para coordinar la formación extracurricular para los estudiantes que representarán la universidad en una simulación de las Naciones Unidas anual que se realiza a nivel regional. Aunque se reconoce que uno de los propósitos generales de los programas de MUN es fomentar la comprensión y hermandad a nivel internacional, los objetivos específicos serían: "desarrollar actitudes realistas hacia

³⁷ Dos modelos diseñados para adolescentes se presentarán en el último apartado del presente capítulo.

³⁸ Es digno de mencionar que el programa sigue en pie más de 30 años después con una organización y estructura casi idéntica (California Polytechnic State University, San Luis Obispo, 2015).

organizaciones internacionales, adquirir habilidades de investigación, pensamiento crítico y debate y aumentar sus conocimientos del mundo donde habitamos” (Weatherby & Huff, 1979, pág. 251).

En la tabla 3.7 presentada a continuación, se puede observar como las actividades de aprendizaje están distribuidas a lo largo de las diez semanas previstas para el desarrollo del programa, donde se ve claramente que el peso de las actividades formativas y de investigación recae sobre las primeras reuniones y las actividades de simulación cobran más protagonismo al final del programa.

Tabla 3.7: Programa MUN de Cal Poly

Semana	Actividades
1ª Reunión	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación para nuevos participantes • Explicar estructura de MUN • Asignar países • Entregar normas de debate
2ª Reunión	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de informes orales sobre la política exterior de los países asignados • Animar a la participación activa de todos los alumnos • Comunicar la temática de la primera simulación
3ª Reunión	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar y comentar un modelo de resolución • Realizar primera simulación guiada por el director (<i>chair</i>) de la reunión • Reflexión sobre la sesión
4ª Reunión	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con la primera solución, centrándose en debatir las posiciones de los países entorno a la temática establecida • Presentar cómo realizar una resolución, proponer enmiendas y realizar mociones
5ª Reunión	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una simulación menos guiada por el director • Alumnos presentan resoluciones originales • Practicar ‘caucus informal’ para conseguir apoyos para la postura del país representado y su resolución • Enseñar habilidades de negociación
6ª Reunión	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el proceso hasta el momento • Repasar y analizar normas y resoluciones
7ª - 10ª Reuniones	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar simulaciones avanzadas con presentación de posturas y resoluciones • Preparar para la participación en la conferencia MUN anual

Fuente: Basado en Weatherby y Huff (1979)

El programa anual de Cal Poly se centra en simulaciones semanales donde cada participante toma el papel de un país y se debaten temas previamente acordados e investigados para llegar a acuerdos formales, llamados resoluciones. Los autores del estudio de caso presentan un ejemplo de las actividades que se podrían llevar a cabo durante un programa de 10 semanas. Las siguientes reuniones no cuentan con un guion específico; se continúa preparando la investigación sobre la temática y las posturas de los países y simulando distintos elementos de debate. En el caso de participar en alguna conferencia regional el trabajo podría centrarse en preparar a los representantes que formarían la delegación.

Los autores puntualizan que este modelo, al presentar la experiencia educativa como un juego tiene la ventaja de incorporar aprendizajes sobre temas de actualidad y permitir experimentar con debate y oratoria de manera práctica y divertida; por eso postulan que se puede aplicar en el contexto de educación secundaria para perseguir los siguientes objetivos:

- (1) El estudiante aumentará sus habilidades en las técnicas de investigación, uso de mapas, debate y pensamiento crítico.
- (2) El estudiante se familiarizará con la política exterior del estado extranjero específico a medida que él o ella investiga y luego defiende esas políticas.
- (3) El estudiante aumentará sus conocimientos de los procesos y técnicas empleadas por estados dentro de las Naciones Unidas y los sistemas internacionales más amplios.
- (4) El estudiante **desarrollará actitudes de comprensión y tolerancia para otras culturas y gentes**³⁹ mediante una asociación más cercana con las políticas desarrolladas dentro de sistemas políticos y culturas extranjeras.

(Weatherby & Huff, 1979, pág. 254)

Es interesante notar que esta propuesta para la aplicación de MUN en secundaria menciona explícitamente como objetivo el desarrollo de actitudes que podríamos denominar interculturales⁴⁰, la comprensión y tolerancia para otras culturas y personas. También son destacables las actividades de reflexión y negociación, además de la faceta de investigar y representar las posturas políticas de otros países, elementos que veremos repetidos en los otros modelos que veremos a continuación.

3.3.2 Programa MUN del Hudson River Group

El siguiente programa que presento aquí es un MUN universitario que también se enmarca dentro de una asignatura de ciencias políticas y prepara una delegación (el Hudson River Group) para una conferencia, esta vez a nivel nacional en el National Model United Nations que se celebra anualmente en Nueva York con participación de universitarios de Canadá y Estados Unidos (Reitano, 2003). Una de las motivaciones detrás de este programa en concreto es combatir actitudes de ambivalencia acerca de las responsabilidades cívicas entre jóvenes adultos así como promover su participación activa como ciudadanos. Por tanto, el programa se realiza de forma conjunta entre Vassar College, una institución superior de bastante prestigio y Dutchess Community College, un centro con programas universitarios de primer ciclo y de formación profesional; una de las particularidades de esta experiencia es la diversidad entre los participantes y la necesidad de colaboración entre alumnos que vienen de culturas universitarias y entornos sociales bastante diferenciadas. De hecho, el nombre de la delegación a la conferencia nacional, Hudson River Group, fue ideado por Reitano, el coordinador, para evitar distinciones entre los participantes o un sesgo hacia una de las dos instituciones.

El programa en sí se describe como bastante exigente y con un alto grado de dificultad por su intensidad. Igual que en el programa de Cal Poly, este modelo implica actividades de

³⁹ El énfasis es mío.

⁴⁰ Quizás siendo de las primeras referencias de este aspecto, al ser uno de los artículos científicos más antiguos publicados sobre MUN.

investigación sobre las temáticas de debate, el país asignado y las políticas de dicho país, además de aprender estrategias para debatir, negociar y abogar. Sin embargo, en este ejemplo, se centran todos los esfuerzos en preparar una única delegación que mandará representantes a distintos comités para debatir diferentes temáticas, proporcionando un enfoque de comunidad. Uno de los resultados de este enfoque es un mayor grado de desarrollo de habilidades para trabajar en común y un clima de aprendizaje entre iguales:

A diferencia de muchas otras asignaturas, los estudiantes llegan a conocerse muy bien y los más fuertes ayudan a los más débiles de tal manera que a menudo se da lugar a una transformación radical de los participantes en el programa que son académicamente más débiles. Se vuelven activos y efectivos en maneras que no han experimentado académicamente en otras asignaturas (Reitano, 2003, págs. 7-8).

Otro aspecto del programa que Reitano destaca es cómo desarrolla cuestiones éticas a través de la toma de roles y posturas a menudo difíciles de defender; delegados toman la perspectiva y el papel de un individuo de otra cultura que representa un gobierno cuyas políticas no siempre están en línea con las creencias personales y normas culturales de la delegación. Esto puede resultar en aprendizajes sobre el concepto de relativismo cultural, derechos humanos universales y cómo comprender y representar una postura sin compartirla:

Mis estudiantes recientemente han representado a Cuba y a China, por ejemplo, ambas naciones con un historial pésimo en derechos humanos. Era inevitable que aunque mis delegados tenían que defender las políticas de “sus” países en varios comités del NMUN que trataban los derechos humanos, sabían que el expediente en materia de derechos humanos de estos países reflejaba indiferencia e insensibilidad y, a menudo, las actuaciones de los gobiernos chino y cubano dirigidos a sus propios ciudadanos. (Reitano, 2003, pág. 9)

Reitano se puso en contacto con 15 antiguos participantes del programa para, junto con su amplia experiencia durante casi 40 años con MUN, evaluar si la participación en el programa afectó sus niveles de participación ciudadana en sus vidas adultas. Aunque este estudio no tiene ni la muestra ni los métodos necesarios para arrojar resultados científicamente verificables, es interesante comentar porque da indicios de que este tipo de programa sí impacta e influye en las decisiones vitales y el comportamiento de los participantes; los participantes consultados se mostraron más políticamente activos que la media para su generación y 9 de los 15 trabajaban o bien para organismos no lucrativos, en la educación o en el gobierno estatal o federal, todas decisiones profesionales que parecen indicar una orientación hacia el servicio público (Reitano, 2003).

3.3.3 Programa MUN ‘express’

Está claro que la participación en conferencias regionales o nacionales puede resultar inviable por varios motivos, entre ellos el coste y el tiempo de preparación; no obstante, dadas las ventajas de participar en este tipo de simulación por sus características motivantes de aprendizaje experiencial Crossley-Frolick (2010) propone un uso más acotado de actividades de simulación, con un enfoque suficientemente limitado que permite realizarse en un solo semestre en el contexto universitario. Por tanto, este tipo de modelo se podría denominar un MUN ‘express’, debido a su corta duración y a que no requiere participación ni organización

externa. Esta autora ha descrito e implementado un modelo que simula un encuentro internacional con actores nacionales, transnacionales y supranacionales que se puede emplear como elemento añadido a una asignatura en lugar de ser la única actividad de aprendizaje. Este modelo, aparte de incorporar muchos elementos centrales de experiencias MUN, también se basa en las temáticas asociadas a los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas. Crossley-Frolick establece una serie de criterios y objetivos para la realización de simulaciones que se pueden observar en la tabla 3.8.

Tabla 3.8: Criterios y objetivos para una simulación

Criterios	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos claros • Diseño meticuloso • Suficiente información de contexto • Normas claras de procedimiento y protocolo • Adecuada preparación para jugar roles nuevos • Actividades de evaluación bien pensadas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar y comprometer al alumnado con el tema para estimular su curiosidad e imaginación • Elucidar las teorías estudiadas en las lecturas obligatorias y sesiones de clase • Explorar una temática conocida, cercana y relevante que aparece en medios de comunicación con cierta frecuencia • Experimentar activamente las complejidades del proceso de negociación • Trabajar con fuentes primarias para conocer estilos de textos formales • Desarrollar habilidades de comunicación oral mediante el debate formal e informal

Fuente: Basado en Crossley-Frolick (2010, págs. 185-186)

Con este modelo se consiguen trabajar muchos de los aspectos de encuentros interculturales internacionales en poco tiempo; sin embargo Crossley-Frolick observa que el formato funciona mejor cuando las sesiones de clase son bloques de dos a tres horas en lugar de una hora, sobre todo cuando es necesario realizar la simulación. Otra consideración a tener en cuenta es la selección de las delegaciones, un elemento clave en grupos con procedencias y conocimientos o experiencias previas en las materias a tratar; puede ser interesante emparejar a todos los delegados para fomentar habilidades de trabajo en equipo y asignar papeles más complejos a los delegados con mayor experiencia. Destaca la importancia de equilibrar sobre todo los papeles asignados a estudiantes fuertes para evitar que dominen excesivamente el debate. Finalmente, observa que un elemento esencial para el correcto funcionamiento de este método es la preparación previa de los participantes; es fundamental que los estudiantes tengan suficientes conocimientos sobre las culturas y motivaciones de sus delegaciones y los temas del debate para poder representarlas, una afirmación respaldada por otros autores (Haack, 2008; McIntosh, 2001).⁴¹

⁴¹ Para otros modelos comprensivos de cómo organizar un programa MUN a nivel universitario se puede consultar Haack (2008), Horgan (1997) y McIntosh (2001). Por su parte, Taylor (2013) explora las ventajas y desventajas de distintos formatos de MUN y simulaciones como elemento de formación en relaciones interculturales en carreras de ciencias sociales a nivel universitario.

La organización propuesta para este modelo “express” se ha plasmado visualmente en la tabla 3.9. Se divide la experiencia de formación en cuatro fases, empezando con actividades preliminares de documentación durante las primeras cuatro semanas, seguidas por dos semanas de preparación e investigación sobre los países y las temáticas asignadas. La fase de simulación también dura dos semanas, y finalmente actividades de reflexión a realizar en grupo inmediatamente después de finalizar la simulación, e individualmente por escrito como actividad de evaluación posterior.

Tabla 3.9: Desarrollo de la experiencia

Fase	Actividades	Duración
Preparación del contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Ponencias, lectura y comentario de documentación sobre relaciones internacionales, el sistema de Naciones Unidas y organizaciones transnacionales y no gubernamentales • Lectura de textos sobre la temática (la crisis internacional del SIDA) 	4 semanas (12 sesiones de clase de 1 hora)
Preparación e investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de normas formales para redactar discursos y documentos de posición • Asignar roles • Investigación de la temática • Investigación sobre los papeles asignados (países, ONGs, etc) • Redactar discursos y documentos de posición • Preparar estrategias de debate y negociación • Crear un portfolio de investigación y documentos formales • Lectura de normas y procedimientos de debate del Midwest MUN • Visualizar vídeos de la conferencia real en que se basa la simulación y leer documentos asociados • Publicación del documento de postura en Blackboard y lectura de los documentos de las demás delegaciones • Realizar contactos previos con otras delegaciones para comentar estrategias vía Blackboard 	2 semanas previas a la simulación (6 sesiones de clase de 1 hora)
Simulación	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de posiciones mediante discursos formales de 1 minuto • Debate formal e informal presencial y mediante foros en Blackboard • Publicar prioridades para el plan de acción en Blackboard • Publicar un borrador del plan de acción en Blackboard • Acordar y votar un plan de acción 	2 semanas (5 sesiones de clase de una hora)
Debriefing (Reflexión)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión en grupo sobre la sesión con descripción, explicación de roles, predicciones sobre otros resultados posibles, sugerencias de mejora y análisis de aspectos positivos, negativos e irrealistas. • Reflexión escrita resumiendo la experiencia y la sesión de reflexión en grupo para el portfolio tratando por ejemplo los retos, el papel de poder e influencia en negociación, auto-evaluación, puntos fuertes y débiles de la simulación 	Al finalizar la simulación y como actividad de evaluación

Fuente: Basado en Crossley-Frolick (2010)

3.4 Adolescentes y formación intercultural: Programas y experiencias en secundaria

En este apartado 3.4 y el siguiente 3.5 veremos ejemplos de los tres tipos de programas que hemos observado hasta el momento: Experiencias interculturales, modelos formativos específicos para la enseñanza de lenguas y programas modelo de Naciones Unidas (MUN) destinados a alumnado adolescente en la etapa de educación secundaria, además de presentar algunos ejemplos de programas pensados específicamente para desarrollar la competencia intercultural en esta etapa. Nos interesan especialmente dos contextos, el aula de segundas lenguas y los programas de MUN por compartir dos características claves con este estudio: la simulación de las Naciones Unidas como actividad educativa curricular enmarcada en un programa de educación bilingüe inglés-español.

3.4.1 *The Experiment in International Living y Building Bridges for Peace*

Igual que hemos visto en la etapa terciaria, existen programas de intercambio y convivencia para adolescentes para que puedan experimentar el contacto y la convivencia con otras culturas de primera mano. Presentaremos muy brevemente dos ejemplos: *The Experiment in International Living* y *Building Bridges for Peace*. El primero consiste en un programa que organiza intercambios individuales de larga duración; el segundo es un programa de verano de convivencia para adolescentes de Estados Unidos, Israel y Palestina. Nos interesa especialmente presentar estos programas por ser experiencias que cuentan con evaluaciones comprensivas; concretamente, el primero fue el contexto original del uso de uno de los dos instrumentos de esta investigación, el *Assessing Intercultural Competence* (Fantini & Tirmizi, 2006).

Antes de existir el Peace Corps existía una organización que promovía la comprensión intercultural y cohesión internacional mediante experiencias formativas en el extranjero: *The Experiment in International Living* (EIL)⁴². Fundado en 1932, fue el primer programa en ofrecer la posibilidad de convivir con una familia en el país anfitrión y de los primeros en tener como objetivo el aprendizaje intercultural (World Learning, 2015). A lo largo de casi un siglo, la organización que se conoce hoy en día como *World Learning* ha desarrollado programas, materiales y métodos para fomentar el entendimiento entre personas de diferentes culturas, enfocados principalmente a adolescentes y jóvenes adultos. Esto incluye campamentos de verano con participantes internacionales, experiencias de intercambio escolar de larga duración (*study abroad*) y experiencias de voluntariado en el extranjero. Paralelamente a la organización de estas experiencias, *World Learning* ha creado un repositorio propio de publicaciones y manuales para la formación intercultural (Pusch, 2004).⁴³ Los programas de *World Learning* han servido de base e inspiración para muchos otros, como el que veremos en más detalle a continuación.

⁴² Curiosamente, Sargent Shriver, el encargado de poner en marcha el Peace Corps, participó de joven en una experiencia internacional de EIL. (World Learning, 2015)

⁴³ No nos podemos extender a describir aquí todas las actividades formativas y programas disponibles; algunos de estos materiales están disponibles online en SIT Digital Collections del Donald B. Watt Library (SIT Study Abroad/SIT Graduate Institute, 2015).

Building Bridges for Peace es un programa de la organización *Seeking Common Ground*, que se dedica a la construcción de la paz en los Estados Unidos y situaciones de conflicto alrededor del mundo desde el año 1994, específicamente en el diseño e implementación del programa en cuestión, lo que llaman una “intervención de contacto intergrupala” (Breeze & Feldman, 2008, pág. 14). Los participantes americanos, israelíes y palestinos participan en un taller de dos semanas durante el verano en Colorado y después un programa de un año de seguimiento en sus países de origen cuyo objetivo es permitir a los participantes “adquirir habilidades para comunicar, cooperar y convivir con el ‘otro’” (Breeze & Feldman, 2008, pág. 15). Los participantes cuentan adicionalmente la posibilidad de participar durante otro año en un programa llamado *Leaders in Training* pensado para formar personal para los talleres (o campamentos). En un principio (hasta 2006), el programa estaba centrado únicamente en mujeres, y sigue manteniendo un fuerte componente de perspectiva de género. El modelo de intervención empleado se basa en el trabajo de Allport (1954) y Pettigrew (1998), entre otros, tomando su filosofía de la hipótesis del contacto.

Durante la experiencia de verano los adolescentes participan en distintos grupos: de ‘casa’ con miembros de su propia cultura (norteamericano, israelí-judío, israelí-árabe, palestino), de ‘cabaña’ en grupos culturalmente mixtos del mismo sexo y de ‘diálogo’ en grupos de unos 10 personas de ambos sexos y todas las culturas para realizar distintos tipos de actividades. Los organizadores buscan la mayor diversidad posible dentro de cada grupo de ‘casa’, criterio fundamental del proceso de selección de participantes. Un total de entre 45 y 65 adolescentes participan cada verano. Durante esta primera fase del programa los participantes realizan formaciones sobre comunicación, temas de género, interculturalidad y temas de inter-religión, además de participar en actividades de convivencia artísticas y al aire libre. El siguiente componente del programa es la participación en formación continua en sus lugares de origen durante un curso académico posterior a la experiencia de inmersión y contacto del verano. Estas formaciones utilizan un enfoque por proyectos con experiencias de aprendizaje colaborativo basado en los intereses e inquietudes de los participantes. Adicionalmente, estos encuentros locales sirven para fomentar la participación de actividades de aprendizaje y servicio (*service-learning*).

En la siguiente tabla 3.10 se presentan los objetivos del programa, denominados como ‘resultados esperados’ (*expected outcomes*) en los materiales del programa y el informe presentado por Breeze y Feldman. Estos objetivos se giran en torno a tres líneas de actuación: 1) el individuo, 2) la comunicación y las relaciones interpersonales, y 3) el liderazgo y el activismo.

Tabla 3.10. Resultados esperados de Building Bridges for Peace

<p>Línea 1: Individuo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayor tendencia a demostrar un nivel más alto de auto-estima y auto-confianza • Mayor habilidad para identificar aspectos en común con miembros de otros grupos y diferencias en el grupo propio • Mayor habilidad para reconocer la diversidad en el otro grupo: que el grupo está formado por individuos diferentes y no es homogéneo • Mayor preocupación por el bienestar y la seguridad de los miembros de los otros grupos • Menor tendencia a emplear estereotipos negativos de miembros del otro grupo • Mayor esperanza en las posibilidades para mejorar la situación <p>Línea 2: Comunicación y Relaciones Interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayor tendencia a construir relaciones entre comunidades (tanto con miembros de su propio grupo como de los otros grupos) • Mayor tendencia a demostrar actividades positivas a miembros de otros grupos • Mayor nivel de comodidad a la hora de comunicar sobre cuestiones difíciles con miembros del grupo propio y con otros grupos • Mayor uso de habilidades de comunicación para entablar el diálogo con los otros <p>Línea 3: Liderazgo y Activismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayor comprensión de la experiencia de grupos marginados (incluidas las mujeres) y de la opresión social e injusticia de cualquier forma • Mayor comprensión de los conceptos de identidad y perspectiva • Mayor tendencia a verse a sí mismos como miembros que contribuyen a la comunidad que son partícipes activos para efectuar el cambio • Mayor comprensión de distintos estilos y habilidades de liderazgo • Mayor reconocimiento de las fortalezas y atributos de las mujeres, su contribución a los procesos de paz y la necesidad de trabajar hombres y mujeres en conjunto
--

Fuente: Breeze & Feldman, 2008, pág. 45

Este programa combina elementos de formación intercultural con otros objetivos, principalmente el desarrollo de perspectivas de género, la capacidad de liderazgo, la consciencia ciudadana y el desarrollo personal y emocional. Aparte del impacto individual de la formación, los organizadores buscan conscientemente extender este impacto a tres niveles de influencia: 1) directamente y a corto plazo a adolescentes de 16 a 19 años y sus comunidades durante la segunda fase del programa; 2) indirectamente/directamente y a corto plazo a los familiares y amigos de los participantes; 3) indirectamente y a largo plazo a la comunidad y la sociedad en su conjunto mediante las futuras decisiones educativas y profesionales de los participantes⁴⁴. Esta experiencia nos proporciona con un modelo de cómo se puede partir de la experiencia

⁴⁴ Este programa fue objeto de un intenso proceso de evaluación con participantes actuales y previos para medir la consecución de sus objetivos a corto y largo plazo; esta evaluación no se examina en este estudio por motivos de afinidad al no guardar demasiada relación con el marco teórico y objetivos de esta investigación, aunque sí nos sirve de ejemplo de experiencia intercultural con adolescentes. Se puede consultar Breeze y Feldman (2008) para una explicación de la evaluación.

intercultural como elemento principal en la adquisición de competencia; sin embargo, este tipo de programa implica costes elevados y un alto grado de complejidad organizativo.

3.4.2 *Uncommon Journeys y Building Bridges*

Los primeros programas interculturales dirigidos a adolescentes que presentamos son algunos de los materiales preparados por Paul D. Coverdell World Wise Schools, una iniciativa educativa del Cuerpo de Paz. Estos recursos, basados en la formación y experiencia de voluntarios del Cuerpo de Paz son distribuidos gratuitamente en formato digital desde su página web y están pensados principalmente para su uso en el aula de ciencias sociales en centros de educación en Estados Unidos, con objetivos y contenidos que encajan con la normativa curricular de ese país. Los materiales están diseñados entorno a dos principios: *enduring understanding* (comprensión duradera) y *essential questions* (preguntas esenciales) y los objetivos explícitos de World Wise Schools incluyen: “ampliar perspectivas, promover conciencia cultural, apreciar conexiones globales y animar al servicio” (Paul D. Coverdell World Wise Schools, 2002; Paul D. Coverdell World Wise Schools (Peace Corps), 2015). Este último es un aspecto fundamental de la misión de esta entidad; como veremos, algunos de los materiales tienen apartados dedicados a cómo llevar los aprendizajes a la práctica, aplicándolos a proyectos de servicio comunitario que pueden incorporarse como parte del currículo. Aunque el sitio web de la iniciativa incluye multitud de recursos y actividades, nos vamos a centrar en dos: 1) *Uncommon Journeys*, un método basado en el uso de textos interculturales y 2) *Building Bridges*, formación intercultural con actividades cognitivas, activas e interculturales.⁴⁵

Uncommon Journeys (Paul D. Coverdell World Wise Schools, 2004) es un manual dirigido a alumnado desde los 12 hasta los 18 años con un objetivo doble: despertar la conciencia intercultural y promover habilidades de lectura y escritura. Este programa comparte bastantes elementos con algunos de los métodos que presentamos en la sección 3.2.2 donde examinamos experiencias y programas donde se emplean textos para fomentar la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se ha elegido presentarlo aquí por ser dirigido específicamente a la población adolescente. Podemos entender las lecturas de *Uncommon Journeys* como incidentes críticos que sirven de base para reflexión y la construcción de actitudes y conciencia intercultural. Aunque incluye elementos de contraste cultural, estos ejercicios se engloban en reflexiones más amplias y no se limitan a las diferencias estereotipadas que solían ser el foco de esta metodología en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras previo a la llegada del enfoque comunicativo. Incluye 11 lecturas agrupadas en 5 unidades curriculares. Cada lectura tiene una contextualización con algunas explicaciones teóricas y entre dos y cuatro ‘lecciones’ o sesiones de clase, además de actividades de extensión y, en algunos casos, sugerencias para actividades de servicio comunitario. Las lecciones integran actividades de aprendizaje pensadas para desarrollar ambos objetivos, e incluyen aspectos de la formación intercultural como marcadores culturales y sobre todo, actividades para despertar la conciencia intercultural. En la tabla 3.11 se puede observar los objetivos concretos de estas lecciones.

⁴⁵ Otro manual anterior muy interesante que incorpora algunos de las actividades de estas dos que incluye además actividades para primaria es *Looking at Ourselves and Others* (World Wise Schools (Peace Corps), 1998) y un enfoque de aprendizaje y servicio (*service-learning*).

Tabla 3.11: Estructura y objetivos de Uncommon Journeys

	Lectura	Objetivos
Una cuestión de tiempo y destino	“El significado del tiempo”	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y comprender rasgos culturales • Tomar conciencia de perspectivas culturales sobre el tiempo
	“Tres lecciones”	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir y reflexionar sobre aprendizajes de vivir en otra cultura • Relacionar las experiencias del texto con las de los estudiantes • Comprender que todos tenemos cultura y que influye en nuestra forma de vernos y el mundo • Emplear modelos para la redacción
Destacar entre la multitud	“El viaje en tren a casa”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender como la convivencia fomenta aprendizaje cultural • Aprender técnicas de redacción descriptiva • Fomentar apertura y comprensión intercultural • Entender el uso de frases equilibradas
	“Correr”	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar dificultades de aprender otras lenguas • Comparar la cultura china y la cultura americana • Aprender técnicas de redacción descriptiva • Aprender a pensar desde otras perspectivas
Entre generaciones	“Fútbol hasta el anochecer”	<ul style="list-style-type: none"> • Entender la conceptualización cultural del tiempo • Explorar conceptualizaciones propias del tiempo
	“¡Ayuda! Que viene mi padre” y “La visita a Vijay”	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar como otros perciben a la cultura norteamericana • Explorar el concepto de cruzar culturas • Analizar textos mediante estrategias de aprendizaje colaborativa • Aprender a no juzgar y como nuestros juicios iniciales pueden ser incorrectos • Examinar diferencias culturales entre Sri Lanka y los EE UU • Comparar perspectivas sobre las diferencias culturales • Examinar como captar el interés del lector • Redactar narraciones personales cortas
Dar y recibir	“Compartir en África”	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar actitudes culturales sobre compartir • Examinar diferencias culturales • Tomar distintas perspectivas • Emplear textos para enriquecer las producciones literarias propias
	“El milagro senegalés”	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre diferencias en actitudes culturales • Practicar la redacción de frases descriptivas
Sobre todo reciedumbre	“Música en los campos”	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar y contrastar construcciones culturales sobre el dinero entre Mali y Estados Unidos • Contemplar el papel de la música en la cultura • Analizar estilos de redacción
	“El Sr. John y el Día del Conocimiento”	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar experiencias educativas entre EE UU y Ucrania • Identificar retos de una experiencia internacional • Identificar y evaluar el uso de la metáfora e imágenes en la redacción • Analizar el papel de la comunicación y lenguas extranjeras para solventar diferencias culturales

Fuente: Basado en Paul D. Coverdell *World Wise Schools* (2004)

El siguiente recurso que examinaremos es *Building Bridges: A Peace Corps guide to cross-cultural understanding*. También creado para usar con alumnado de entre 12 y 18 años, este método parte de comprender la construcción de la cultura propia para poder comprender otras culturas y cómo interactuar correctamente. Las actividades del primer bloque se centran en despertar la conciencia y reflexionar sobre constructos culturales propios. Las de la segunda unidad combinan una variedad de estrategias (como el uso de textos, simulaciones, juegos de rol, etc.) para trabajar directamente con todos los aspectos de la competencia intercultural. Presentamos un esquema con los objetivos perseguidos por este método en la tabla 3.12. Como el anterior, este programa trabaja todas las vertientes de la competencia intercultural. Ambos tienen la ventaja de contar con explicaciones claras, concisas y completas para el docente y ser de libre acceso, haciéndoles propuestas muy atractivas para docentes y educadores.

Tabla 3.12 Estructura y objetivos de Building Bridges

	Lecciones	Objetivos
Unidad I: Cultura en los Estados Unidos	1. Introducción a la cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Describir como el concepto de cultura se relaciona con la experiencia propia
	2. Rasgos de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar rasgos culturales propios • Describir cómo la cultura propia da forma a la identidad individual
	3. Definir la cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Definir el concepto de cultura • Explicar algunos aspectos de la cultura • Describir cómo la cultura propia da forma a la identidad individual
	4. La cultura es como un iceberg	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir entre aspectos visibles e invisibles de la cultura • Explicar cómo aspectos invisibles afectan a aspectos visibles
Unidad II: Cultura más allá de los Estados Unidos	5. Sobre ser visto como diferente	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar por qué entender a personas de otras culturas puede ser difícil • Dar ejemplos de cómo se percibe el mundo, uno mismo y a otros de maneras fundamentalmente diferentes
	6. Americanos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar cómo otras culturas perciben diferencias culturales con los americanos • Explicar por qué entender la cultura propia ayuda a entender las culturas de los demás
	7. Generalizaciones: ¿Son acertadas?	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y modificar generalizaciones
	8. Interpretando comportamientos: Expandiendo nuestro punto de vista	<ul style="list-style-type: none"> • Entender que comprender a otra cultura implica interpretar comportamientos, costumbres, acciones y prácticas desde más de un punto de vista • Entender que todo comportamiento se debe interpretar doblemente: desde la perspectiva de el que actúa y el que observa • Explicar cómo varias personas pueden interpretar la misma realidad de manera distinta • Practicar como interpretar una situación desde dos perspectivas
	9. Resolviendo un malentendido transcultural	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender que los malentendidos transculturales son frecuentes • Identificar soluciones a malentendidos transculturales

10. Ver ambos lados de una cuestión	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar como ver una cuestión desde dos perspectivas
11. Un fundamento de la cultura – Contexto cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la capacidad para observar y describir comportamientos • Desarrollar la comprensión de cómo nuestros valores culturales influyen sobre cómo percibimos a otros grupos
12. Una ventana a otra cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la enorme brecha entre dos culturas en términos de sus valores y cómo se comunican

Fuente: Basado en Paul D. Coverdell *World Wise Schools (Peace Corps) (2002)*

3.4.3 *Entre vidas: tan lejos, tan cerca*

Otra propuesta, ésta pensado para el contexto concreto de España es *Entre vidas: tal lejos, tan cerca* (Bollaín & Maggiorini, 2007), una propuesta de la Liga Española de la Educación y Cultura Popular⁴⁶ que usa como elemento central un cómic sobre las vidas de adolescentes inmigrantes cuyas historias vitales sirven de punto de partida para aprendizajes interculturales. El cómic se acompaña de dos guías didácticas, la original (Vallejo, Bollaín, García-Nieto, & Otero, 2007) y una versión actualizada (Vallejo, Bollaín, & Avisatti, 2009). Este programa está dirigido principalmente a los equipos docentes y de orientación de centros de secundaria con el propósito de fomentar actitudes positivas hacia la diversidad, reducir estereotipos y prejuicios, y facilitar la acogida e inclusión del alumnado de procedencia extranjera. En lugar de ser realmente una propuesta de formación intercultural, se puede considerar una herramienta de educación intercultural orientada a presentar ‘soluciones’ para situaciones de diversidad debido al incremento de alumnado inmigrante en las aulas. Como objetivos de la propuesta podemos destacar:

- Innovar y experimentar didácticas que permitan autoaprendizajes y aprendizajes cooperativos basados en la idea de que el alumnado no es mero consumidor de cultura sino creador de una nueva cultura intercultural que deseamos
- Sensibilizar a la comunidad educativa, sobre la necesidad de crear un discurso sobre el modelo de escuela pública intercultural
- Dotar al profesorado de secundaria de herramientas educativas para la profundización en estos temas que les permitan poner en marcha prácticas pedagógicas interculturales
- Apoyar a los adolescentes en la construcción de su identidad como individuos y como ciudadanos desde la perspectiva de la convivencia intercultural.

(Vallejo, Bollaín, & Avisatti, 2009, pág. 14)

Estos objetivos, al pretender llevar el programa más allá del aula, reflejan el enfoque holístico que diferencia la educación intercultural de la formación en competencia intercultural; también es evidente con la implementación de la experiencia en formato de red, y el proceso de creación en común que ha llevado a la producción de la segunda versión de la guía docente.

⁴⁶ Se pueden encontrar más experiencias y recursos formativos para distintas etapas educativas y la formación del profesorado en la página web Escuelas Interculturales, la iniciativa de la Liga para fomentar la educación intercultural (Liga española de la educación, 2015)

La propuesta parte de la lectura del cómic con actividades de concienciación y comprensión para luego proponer una metodología basada en el aprendizaje colaborativo y trabajo por proyectos. Además del cómic, cuenta con otros materiales como vídeos, ejemplos de buenas prácticas de centros que ya lo pusieron en marcha (incluidas guiones y cómics elaborados por otros alumnos) así como un blog y foro donde los centros que eligen utilizar este programa pueden compartir su experiencia, reflexionar y evaluar la práctica docente asociada al programa. El cómic comparte las vivencias de una serie de adolescentes provenientes de distintas partes del globo y cómo el ‘grupo de acogida’ de compañeros del centro les ofrece un foro donde contar sus historias y buscar soluciones a las problemáticas personales, sociales y legales que presentan, y que sirve de punto de partida para las demás actividades de aprendizaje:

Estos protagonistas de los cómics, cada uno a su manera deciden pedir a un Grupo de Compañeros que les ayuden a buscar una salida positiva a esa situación y ante esa situación y ante ese deseo, objetivo, sueño que queriendo llegar a conseguirlo, no ven cómo hacerlo y la situación les preocupa. Partir de un argumento, con su planteamiento, nudo dramático y desenlace, permite recurrir al juego socio-democrático para identificarse con la historia y los personajes y elaborar la representación base que sostendrá el producto final que el grupo pretende conseguir: dramatización, cómics, fotonovela, vídeo. Siendo una obra diseñada, creada, dirigida, representada, filmada o fotografiada por ellos mismos (Vallejo, Bollaín, & Avisatti, 2009, pág. 20).

Las actividades propuestas en base a la lectura incluyen realizar un foro de debate, crear perfiles para los personajes, dibujar las escenas principales en carteles, realizar un role-play improvisado simulando un diálogo entre los personajes y escenificar partes del cómic. A partir de esta primera toma de contacto, se propone crear algo nuevo usando el cómic como modelo, con tres opciones sugeridas a realizar en equipos: 1) realizar su propio cómic, o bien entrevistando a compañero(s) de distinta procedencia, o bien con personajes y conflictos imaginarios, 2) Buscar soluciones a una de las problemáticas del cómic y plasmarlo creativamente con algún producto, 3) crear un grupo de acogida simulado con sus estrategias y actuaciones y realizar juegos de rol y escenificaciones con personajes inventados.

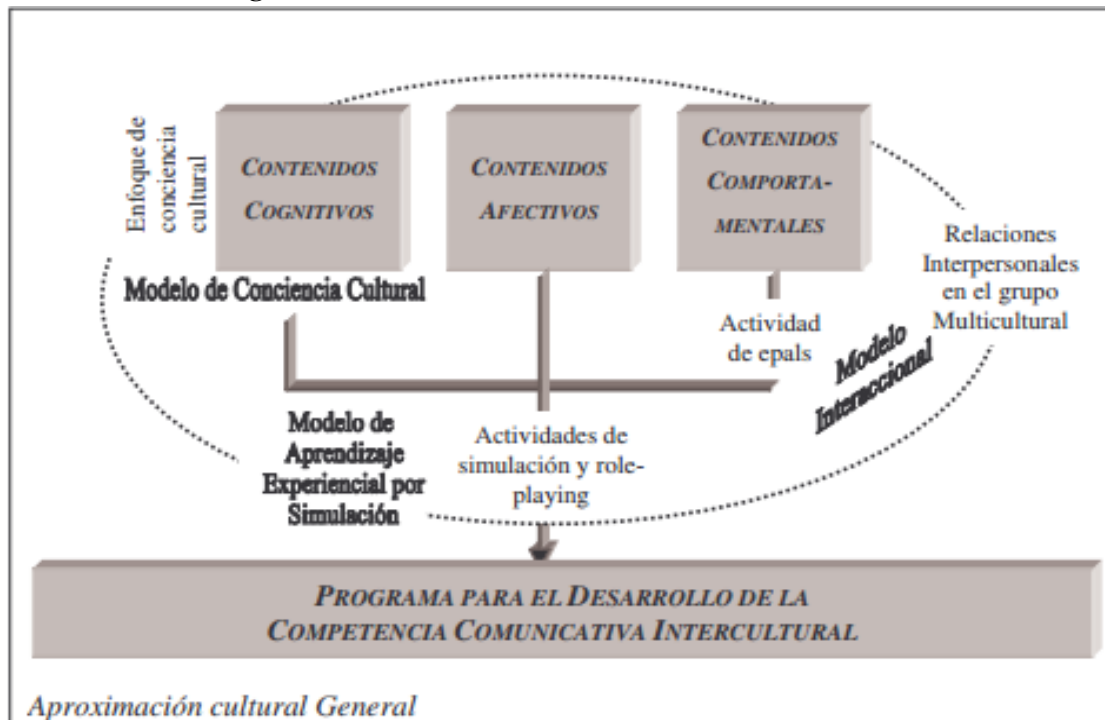
Esta propuesta contiene elementos para trabajar actitudes y la capacidad de diálogo; sin embargo, no trabaja explícitamente conocimientos interculturales. Mientras que la mayoría de propuestas que hemos visto parten del conocimiento de uno mismo y la cultura propia, esta experiencia no tiene en cuenta el impacto que puede tener la cultura propia en la comunicación intercultural y se centra específicamente en cómo enfrentarse a la diversidad e integrar al alumnado extranjero que llega a las aulas.

3.4.4 Programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Otro modelo de formación intercultural en el contexto español es la intervención propuesta por Ruth Vilà Baños como parte del estudio de la competencia comunicativa intercultural que realizó con adolescentes en Cataluña como parte de las investigaciones conducentes a su tesis doctoral (2005). El modelo de formación propuesto se basó en los resultados de la aplicación de un cuestionario intercultural a alumnado de primer ciclo de la ESO en Baix Lobregat y su análisis de otros modelos formativos, llegando a la conclusión que era necesario implementar

un modelo mixto combinando varias estrategias formativas con los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales de la competencia intercultural. En la figura 3.2 a continuación se puede apreciar una representación gráfica de este modelo. Los contenidos cognitivos emplean un modelo de conciencia cultural. Los contenidos comportamentales, centrados en las relaciones interpersonales, emplean un modelo interaccional y se trabajan mediante una actividad de intercambio de cartas en un entorno virtual. Los contenidos afectivos se trabajan mediante un modelo de aprendizaje experiencial por simulación, es decir, con actividades de simulación y *role-playing* en el aula.

Figura 3.2 Modelo mixto de intervención de Vilà Baños



Fuente: Vilà Baños, 2005, pág. 448

Como se puede ver, el modelo propuesto combina aprendizaje experiencial por simulación, es decir simulaciones de contacto intercultural y juegos de rol con un modelo que llama interaccional que implica realizar intercambios virtuales; esta intervención educativa es muy interesante al combinar dos de los enfoques que hemos observado en otros programas y experiencias de formación intercultural: la experiencia simulada (o hipotética) y la experiencia virtual (real, pero realizada en entornos digitales, sin contacto cara a cara). Los contenidos del programa se diseñaron para reflejar los tres componentes de su modelo de competencia, y los objetivos básicos del programa se expresaron como el desarrollo y mejora de estos tres componentes, cuya distribución temática se puede observar en la tabla 3.13 a continuación.

Tabla 3.13: Objetivos y contenidos temáticos del modelo formativo de Vilà Baños

	Temas	Objetivos básicos	Objetivos generales
Conocimientos	Comunicación verbal	Desarrollar la competencia comunicativa intercultural cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> Conocer cómo las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural verbal
	Comunicación no verbal		<ul style="list-style-type: none"> Conocer la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación intercultural Conocer como las diferencias culturales pueden afectar en la comunicación intercultural no verbal
	Dimensiones culturales		<ul style="list-style-type: none"> Conocer cómo la diversidad cultural puede incidir en la comunicación intercultural Iniciarse en la creación de nuevas categorías de análisis para interpretar la realidad
Sensibilidad	Elementos negativos	Desarrollar la competencia comunicativa intercultural afectiva	<ul style="list-style-type: none"> Iniciarse en el control de emociones negativas que pueden afectar en la comunicación intercultural
	Elementos positivos		<ul style="list-style-type: none"> Favorecer elementos afectivos que favorecen la comunicación intercultural
Habilidades	Comportamientos verbales	Desarrollar la competencia comunicativa intercultural	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar algunas habilidades verbales útiles para la comunicación intercultural, como la metacomunicación, uso de frases simples, etc.
	Comportamientos no verbales		<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar algunas habilidades no verbales útiles para la comunicación intercultural, como demostraciones, gestos, etc.
	Adaptación del comportamiento		<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar la capacidad de adaptación del comportamiento verbal y no verbal según las circunstancias

Fuente: Vilà Baños, 2005, pág. 463

Las actividades de aprendizaje propuestas están inspiradas o basadas en estrategias de formación intercultural, como el uso de incidentes críticos, juegos de rol y simulaciones, además de iniciar un contacto virtual con centros escolares en otros países para realizar intercambios de cartas, una actividad que forma parte del eje central de otras propuestas que hemos presentado aquí. Emplean técnicas como el trabajo colaborativo y la investigación-acción, además de realizar una sesión de reflexión al finalizar cada actividad. Todas las actividades propuestas están explicadas en detalle, con fichas didácticas que incluyen la justificación, los objetivos, la descripción, la temporalización, los materiales, los procedimientos, las sugerencias para la evaluación y los productos de evaluación del alumnado. Para la organización de las secuencias didácticas se basa en las recomendaciones de Bennett para organizar la formación intercultural⁴⁷:

⁴⁷ Estas recomendaciones se asemejan mucho a uno de los conceptos centrales de la metodología AICLE para la enseñanza de lenguas extranjeras vista en el capítulo anterior: el andamiaje.

- De los aspectos cognitivos, a los afectivos y comportamentales
- De los contenidos más concretos a los abstractos
- De los contenidos más sencillos a los más complejos
- De los contenidos más familiares a los más nuevos
- De la información más objetiva a los contenidos y reflexiones más subjetivos
- De las actividades con más soporte y ayuda a las que representan un reto para los participantes

(Vilà Baños, 2005, pág. 498)

Estos criterios se ven reflejados en la secuenciación de las actividades. A modo de ejemplo, en la tabla 3.14 se pueden observar una descripción de las actividades con sus temáticas y objetivos para el desarrollo de la competencia comunicativa cognitiva, que corresponde a la sección 'conocimientos' y los tres primeros temas expuestas en la tabla 3.13, comunicación verbal, comunicación no verbal y dimensiones culturales.

Vilà Baños aplicó el programa con 21 alumnos de 2º de la educación secundaria obligatoria (ESO) en Castelfells durante el tercer trimestre de un curso escolar. Se barajaron tres opciones metodológicas de intervención: 1) la integración en una asignatura curricular, 2) la participación voluntaria en un curso extracurricular o 3) la creación de una nueva asignatura específica y opcional. Decidieron realizar la tercera opción con un total de 36 horas de contacto con el programa y por contar con el compromiso de un docente en la aplicación del programa, además de poder contar con mayor posibilidad de difusión a los demás docentes y asegurar la participación de alumnado motivado al elegir participar voluntariamente en la intervención. El programa fue impartido por una docente del centro que había trabajado previamente en varias sesiones (in)formativas con el equipo investigador que diseñó las secuencias didácticas.

Como se comenta en detalle en el capítulo cuatro de esta tesis, la participación en el programa logró un aumento significativo en la competencia cognitiva intercultural de los alumnos que arrancaron con peores resultados en este aspecto, y parece servir para mejorar la competencia comunicativa intercultural entre todos los participantes, destacando como elementos condicionantes importantes el clima del aula y la motivación del alumnado. En la siguiente tabla 3.14 a continuación, se presenta un ejemplo de los módulos diseñados por Vilà Baños específicamente para esta intervención.

Tabla 3.14: Programa de formación de Vilà Baños para alumnos de secundaria

Bloque 1: Actividades de Competencia Comunicativa Cognitiva		
Act.	Descripción	Objetivos
Comunicación Verbal	Analizar traducciones literales y onomatopeyas Reflexión sobre multilingüismo	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la diversidad comunicativa verbal como un enriquecimiento cultural • Ser consciente de la falta de equivalencia lingüística en diversos idiomas • Ser consciente de la incidencia de la cultura en la comunicación verbal • Iniciarse en la superación de la posible barrera comunicativa que supone la falta de equivalencia lingüística

La Comunicación no Verbal	<p>Juego de comunicación por gestos</p> <p>Diálogos con normas de comunicación no verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer como las diferencias culturales respecto al significado y utilización de la mirada pueden dificultar la comunicación intercultural • Conocer como las diferencias culturales respecto a las distancias personales o burbuja, pueden dificultar la comunicación intercultural • Conocer como las diferencias culturales respecto al significado y grado de uso de expresiones y gestos pueden dificultar la comunicación intercultural • Concienciar sobre la importancia de aspectos no verbales como la mirada o las distancias físicas, en la comunicación no verbal.
Trabajar juntos	<p>Reflexión y propuestas de mejorar sobre dificultades culturales en relaciones interpersonales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de que la diversidad de comunicación ocular y en el uso del espacio físico pueden dificultar la comunicación intercultural. • Ser consciente de cómo un uso diferente del silencio puede afectar en las relaciones interculturales. • Ser consciente de cómo la diversidad cultural puede influir en la comunicación en aspectos como escuchar o dar la propia opinión. • Iniciarse en la creación de nuevas categorías de análisis para interpretar el uso de la mirada, del espacio físico y del silencio
La Panadería de Manuel	<p>Análisis de un caso de diferencias culturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de cómo influyen algunos elementos culturales en la comunicación. • Conocer diferentes modos de entender el tiempo (monocrónico, policrónico) y cómo afectan en la comunicación intercultural. • Conocer distintos modos de entender las jerarquías y cómo afectan a la comunicación intercultural. • Iniciarse en la creación de nuevas categorías para interpretar el modo de entender el tiempo y las jerarquías. • Iniciarse en la adaptación del comportamiento ante algunas diferencias culturales respecto al tiempo y a las relaciones jerárquicas.
¿Qué está pasando aquí?	<p>Análisis de tres incidentes críticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer que la cultura puede influir en el gusto, y sus repercusiones en la comunicación intercultural. • Conocer algunas influencias culturales de las tendencias de alto contexto y bajo contexto en la comunicación intercultural. • Conocer algunas de las influencias de las tendencias individualistas y colectivistas en la comunicación intercultural. • Conocer algunos estilos comunicativos verbales y su incidencia en la comunicación intercultural. • Iniciarse en la creación de nuevas categorías para interpretar la incidencia del gusto y de algunos valores culturales (individualismo – colectivismo y alto – bajo contexto) en la comunicación intercultural

Fuente: *Adaptado de Vilà Baños (2005)*

La experiencia de formación descrita por Vilà Baños (2005) trabaja directamente tres de las cuatro vertientes que hemos identificado en nuestro modelo de formación intercultural: conocimientos, actitudes y habilidades, centrándose en su expresión o actuación/*performance* en términos de competencia comunicativa. En comparación con el modelo propuesto en el capítulo anterior de la presente investigación, podemos destacar que la consciencia intercultural no forma parte explícita del modelo de formación; sin embargo es posible que se desarrolle de manera indirecta a través de las actividades de aprendizaje, todas diseñadas específicamente para incidir en el desarrollo de sus capacidades interculturales. Otro elemento de formación intercultural que no se trabaja con este modelo es la vertiente de auto-conocimiento y auto-conciencia de la cultura propia como punto de partida, un contraste muy grande con los modelos basados en el método formativo del Cuerpo de Paz. Sin embargo, en contraste con el otro modelo español presentado, este va más allá del trabajo de estereotipos y el tradicional enfoque de buscar ‘soluciones’ a la diversidad; da ese paso adicional hacia la creación de

habilidades que son transferibles fuera del contexto escolar y que no tienen como objetivo la integración y aceptación del alumnado inmigrante, sino la adquisición por parte de todos los alumnos de una ‘caja de herramientas’ intercultural que les servirá a lo largo de su vida en todos sus encuentros interculturales.

3.4.2 Proyecto TEILI

Como en la etapa universitaria, en secundaria muchas de las propuestas de formación intercultural en el ámbito de lenguas extranjeras se centran en el uso de las nuevas tecnologías, concretamente en intercambios virtuales de cartas tipo tándem o el uso de plataformas especializadas para emparejar escuelas a nivel internacional, como la plataforma eTwinning de la Unión Europea (Unión Europea, 2015) o iEARN, un portal internacional para intercambios escolares virtuales (International Education and Resource Network, 2015) que veremos en la experiencia descrita por Chen y Yang (2014). Estos autores describen un proyecto empleando una técnica que denominan *technology-enhanced intercultural language learning* (TEILI, aprendizaje intercultural de lenguas aumentado por las nuevas tecnologías). Este programa se desarrolló con alumnos que estaban cursando su séptimo año de educación reglada (equivalente a 1º de la ESO en el contexto español) en un programa bilingüe chino-inglés en Taiwan. La intervención educativa en competencia intercultural duró un curso escolar, contando con tres proyectos distintos que se llevaron a cabo durante un curso específico que duraba 45 minutos una vez por semana. Los tres proyectos combinaron instrucción tradicional en el aula, aprendizaje colaborativo y aprendizaje en entornos virtuales. Durante el primer cuatrimestre el trabajo se centró en leer, escribir y compartir cuentos tradicionales, intercambiando información, ideas y comentarios en un foro virtual con alumnos de características similares en Dubai. En el segundo semestre los estudiantes convirtieron sus cuentos en guiones para después representarlos con títeres vía videoconferencia para sus compañeros en Pakistan. Finalmente, realizaron un intercambio de correos electrónicos con estudiantes norteamericanos.

Tabla 3.15: Proyecto TEILI

Proyecto	Descripción	Enfoques	TIC
Cuentos tradicionales 1º semestre (16 semanas)	Participantes comparten cuentos tradicionales y redactan ficción creativa en un foro en línea Aprendizaje colaborativo	<u>Destrezas lingüísticas:</u> Lectura de cuentos en inglés; redacción de cuentos tradicionales y creativos <u>Comunicación intercultural:</u> Intercambio de ideas y comentarios sobre los cuentos con Dubai	Blog Foro en línea
Cuentos y debate transcultural 2º semestre (8 semanas)	Participantes representan cuentos tradicionales con títeres y debaten costumbres y hábitos vía videoconferencia Aprendizaje colaborativo	<u>Destrezas lingüísticas:</u> Escuchar y conversar con hablantes no nativos vía video conferencia; redactar guiones para el espectáculo de títeres <u>Comunicación intercultural:</u> Debate en directo con alumnado pakistaní sobre cuentos tradicionales y similitudes y diferencias culturales	Blog Skype
Proyecto ‘E-Pal’ (email) 2º semestre (8 semanas)	Participantes intercambian correos electrónicos semanalmente vía la plataforma ePal Aprendizaje individual	<u>Destrezas lingüísticas:</u> Leer y redactar correos electrónicos <u>Comunicación intercultural:</u> Intercambiar información sobre hábitos de la vida diaria con compañeros norteamericanos	Blog Email

Fuente: Adaptado de Chen y Yang (2014)

Para todas las actividades se empleó un blog de clase para facilitar la comunicación entre los alumnos Taiwaneses, proporcionar información y guías así como redactar y corregir proyectos de forma colaborativa. El primer proyecto se realizó usando la plataforma iEARN, una red educativa con fines no lucrativos donde se pueden realizar proyectos en foros cerrados y estructurados. En este caso los participantes comenzaron con un intercambio de datos básicos para conocerse para luego formar pequeños grupos que eligieron y redactaron cuentos tradicionales de su propia cultura en inglés para luego crear versiones modernas mediante el mismo proceso colaborativo virtual. En el segundo proyecto los estudiantes Taiwaneses transformaron los cuentos en espectáculos de títeres que presentaron en dos sesiones Skype, además de trabajar temas culturales mediante la lectura de un libro y diálogo en vivo con los alumnos pakistaníes. En el último proyecto el intercambio de cartas virtuales fue precedido por formación sobre normas para el uso del correo electrónico, tanto estilísticos como de ‘etiqueta virtual.’ En este caso el trabajo fue individual y no hubo ningún guion, los estudiantes interactuaron libremente con sus compañeros norteamericanos.

Como parte del proyecto los investigadores aplicaron varios cuestionarios para medir las actitudes del alumnado hacia este tipo de metodología y su propio proceso de aprendizaje; un cuestionario inicial, un cuestionario intermedio y un cuestionario final, además de dos encuestas de reflexión al finalizar el segundo y el tercer proyecto. La respuesta por parte de los participantes fue mayoritariamente positiva; apreciaron las posibilidades de comunicación real presentadas por el proyecto, llegando incluso a denominar la metodología tradicional de enseñanza como ‘*dead English*’ o inglés muerto (Chen & Yang, 2014, pág. 65). Aunque los autores afirman que el proyecto incidió directamente en el aprendizaje intercultural del alumnado participante, el mayor logro parece estar más relacionado con su competencia lingüística en inglés. Al proporcionar experiencias interculturales virtuales, los alumnos participantes entran en contacto con otras realidades, lo cual sirve para desarrollar la competencia intercultural; sin embargo este contacto si fuera mediado gracias a actividades de reflexión podría garantizar un aprendizaje intercultural más profundo y duradero. No obstante, este ejemplo nos ofrece una manera atractiva, motivante e interactiva de estimular el aprendizaje intercultural en alumnado de edad escolar.

3.5 Modelos de Naciones Unidas en secundaria: “Delegates, please take your seats”

Finalmente, aquí presentaremos dos ejemplos de Modelos de Naciones Unidas (MUN) en secundaria, ambos basados en el sistema de la Asociación de Naciones Unidas de los Estados Unidos (UNA-USA), un organismo que promueve y promueve la relación entre los ciudadanos de los Estados Unidos y las Naciones Unidas (United Nations Association of the United States of America, 2015). Este es el mismo programa que se desarrolló en Cantabria y es el objeto de esta investigación. Además, ambos ejemplos han sido sujetos a procesos de evaluación como parte de investigaciones conducentes a trabajos de fin de master o tesis doctoral, como veremos en más detalle en el capítulo 4. En primer lugar Bisset (1997) que describe la experiencia de implementar un MUN con alumnos de 14-15 años en Canadá como

parte de su investigación para obtener un Máster en Educación y, en segundo lugar, la experiencia de dos centros de secundaria en Texas, observados como parte del trabajo de doctorado de Jensen (Jensen, 2007), lo cual hace especialmente interesante explorar su formato aquí.⁴⁸

3.5.1 Valley Gardens MUN

El programa descrito por Bisset (1997) es una iniciativa suya como educador y como resultado de su experiencia con MUN como profesor durante una estancia de tres años en Corea de Sur con un programa del modelo de UNA-USA⁴⁹ con alumnos de secundaria superior (16-18 años). A su vuelta a Canadá decide implementar un proyecto de características similares en su centro educativo, un centro de secundaria (*junior high*) donde se imparten los cursos de 7º a 9º del sistema norteamericano (equiparables a 1º a 3º de educación secundaria obligatoria en España.)⁵⁰ Junto con el equipo directivo barajaron las tres posibles modalidades (extra-curricular, curricular y mixto) y optaron por un modelo híbrido donde parte del programa se realizaría en el aula durante 5 meses para culminar con una conferencia conjunta con otros centros escolares. Los motivos expresados para comenzar el programa fueron: “1) impulsar oportunidades de educación global para Valley Gardens, 2) la facilidad de implementación de este tipo de curso, 3) aumentar futuras posibilidades para la escuela, y 4) enseñar a los alumnos una mentalidad global (*global mindedness*)” (Bisset, 1997, págs. 110-111). El centro ya participaba en dos iniciativas internacionales, intercambios con viaje de alumnos con un centro educativo de Japón y la acogida de alumnos de un centro tailandés; los alumnos participantes en el programa MUN fueron algunos de los que acogieron a los alumnos japoneses en sus casas en el curso anterior.

Curiosamente, en lugar de englobar el programa dentro de una asignatura de ciencias sociales o educación ciudadana, se tomó la decisión de incorporarlo en una asignatura semestral llamada ‘Drama’ ya que se preparó el curso para “cubrir elementos de Drama – como la oratoria, debate, improvisación y juegos de rol – usando una simulación de Modelo de Naciones Unidas. Nuestra Conferencia tomaría el papel de nuestra ‘Producción de Drama’” (Bisset, 1997, pág. 112). La asignatura se desarrolló durante tres horas a la semana durante cinco meses; Bisset organizó una versión piloto en el primer semestre para luego

⁴⁸ Se presentará adicionalmente la evaluación de un tercer programa MUN en el siguiente capítulo (Miliziano, 2009). El programa no se describe aquí por presentar características muy similares a los otros dos ejemplos, especialmente el programa descrito por Jensen, y por tener menor cantidad de información sobre la implementación del programa, centrándose más en la experiencia de evaluación.

⁴⁹ Aunque la modalidad final comparte elementos con los modelos de UNA-USA, no forma parte oficialmente de ese programa

⁵⁰ En el siguiente capítulo se presentará la evaluación que Bisset realizó del programa donde se analizará adicionalmente su doble papel como formador e investigador y cómo se engloba dentro de la investigación-acción.

⁵¹ En lugar de usar el constructo teórico de competencia intercultural o educación intercultural, Bisset recurre al concepto de ‘educación global’, un término afín a la competencia intercultural de uso frecuente en la literatura científica sobre la pedagogía de ciencias sociales en el entorno norteamericano (Lucas, 2010; Merryfield, 1993). Bisset define la mentalidad global (*global mindedness*) como: “la mejora de la comprensión que tiene el alumno de gentes, lugares y culturas alrededor del mundo” (Bisset, 1997, pág. 120).

implementarlo de nuevo en el segundo semestre con el objetivo final de organizar la conferencia entre centros.

El programa se realizó en tres fases: preparación, participación y evaluación. La fase de preparación fue la más larga y empieza con actividades de lectura e investigación durante tres semanas para conocer a fondo las Naciones Unidas y su labor mediante artículos de prensa e información disponible en un internet en sus inicios, para luego seguir con investigación sobre el país que representarían y la temática de la conferencia, en este caso el empleo infantil en el primer semestre y las minas anti-personas en el segundo. Además de investigar, los alumnos tenían que “organizar posturas, preparar documentos de política⁵², redactar resoluciones y practicar las normas de procedimiento y técnicas para hablar en público” (Bisset, 1997, pág. 124). El siguiente paso, la participación, implicó la realización de la conferencia, un escenario para la actuación y la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades practicadas a lo largo del curso. Por último, se realizó la evaluación, o la fase que se conoce como “*debriefing*” en inglés, que ya hemos visto que se considera fundamental (Crossley-Frolick, 2010) para cimentar los aprendizajes. Bisset nos comenta que

... este fue probablemente el paso más crítico del modelo de la ONU porque la experiencia MUN puede generar confusión y fortalecer actitudes y perspectivas no deseables o incorrectas de forma no intencionada. La reflexión mediada entre los alumnos y el profesor tutor que observó los procedimientos después del MUN puede evitar resultados negativos y corregir confusiones (Bisset, 1997, pág. 129).

En este caso, se emplearon varias técnicas, incluyendo un diario para los alumnos con tareas de reflexión a completar a lo largo de la experiencia y varias sesiones de clase dedicadas a realizar lluvia de ideas y comentar la conferencia y la experiencia en su conjunto. Las preguntas de reflexión posterior a la conferencia que formaron parte de la asignatura para los participantes fueron las siguientes:

- 1) Valora la conferencia sobre 10. ¿Por qué has puesto esa nota? ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Qué hay que mejorar? ¿La Conferencia salió como te lo imaginaste?
- 2) ¿Te sentiste bien preparado para la Conferencia? ¿En comparación con las otras escuelas? Da ejemplos.
- 3) ¿Qué has aprendido sobre el funcionamiento de las Naciones Unidas de verdad?
- 4) ¿Qué has aprendido sobre el mundo? ¿Diplomacia? ¿Otras culturas?

(Bisset, 1997, pág. 128)

Bisset comenta que este tipo de reflexión es central a la metodología que promueven los programas MUN: centrado en el estudiante en lugar del docente y estimulando el auto-aprendizaje y la reflexión; sus expectativas con el resultado de esta parte de la experiencia se cumplieron, como se puede ver en este extracto de las respuestas que dieron sus alumnos:

Durante este curso he aprendido habilidades de investigación a la vez de muchos recursos de investigación. Si te lo piensas, MUN enseña a los estudiantes muchas destrezas útiles. Aprendes a hablar en público, cómo representar algo en lo que quizás no creas, habilidades de

⁵² También conocidos como documentos de posición en otros modelos, o *position papers* en inglés.

investigación y como negociar. Creo que este curso es una experiencia interesante para cualquiera. Me ayudó a entender mejor cómo funcionan las Naciones Unidas de verdad (Observación de alumno, Bisset, 1997, pág. 128-129).

Al formar parte de una asignatura curricular, los alumnos recibieron una nota final basada en su preparación para la conferencia (30%), controles escritos (30%) y actividades de clase y deberes para evaluar las habilidades adquiridas (40%); la participación en la conferencia no formó parte de la nota final. Podemos observar que esta experiencia, al centrarse en el enfoque de educación global, incorpora elementos de la formación intercultural: aprendizaje sobre otras culturas, la capacidad de tomar otras perspectivas, habilidades de comunicación y negociación y la capacidad de reflexión así como toma de consciencia.

3.5.2 *Global Classrooms Houston*

A continuación pasaremos a ver la última experiencia que expondremos: la aplicación del modelo de UNA-USA en centros escolares de Texas, un contexto muy parecido al de la presente investigación. Los dos centros de secundaria media (*middle schools*) observados por Jensen (2007) son centros donde se imparten de 6º a 8º grado del sistema norteamericano, equivalente a 6º de primaria hasta 2º de la educación secundaria obligatoria en el contexto español, con alumnado de 11 a 14 años, aproximadamente. Esta experiencia emplea el programa Global Classrooms de UNA-USA, un formato de MUN disponible desde 2000 para fomentar habilidades vitales, competencia lectora y comunicativa, actitudes para la ciudadanía activa, el pensamiento crítico y las habilidades para resolver conflictos entre alumnado de secundaria en más de 24 ciudades de todo el mundo y dirigido sobre todo a zonas donde no se ha participado en MUN tradicionalmente, o bien por estar en una situación desfavorecida o por desconocimiento (Rodríguez, 2004; United Nations Association of the United States of America, 2015). Jensen puntualiza que Global Classrooms fue pilotado originalmente en siete ciudades, entre ellas Houston, donde la autora trabajaba como profesora de secundaria antes de ser reclutada para trabajar como formadora del programa Global Classrooms.⁵³

Igual que en el ejemplo anterior, Jensen defiende que MUN se puede definir como educación global, buscando un mundo solidario y unido:

Global Classrooms intenta reflejar esa filosofía dando oportunidades a los estudiantes para que se pongan en los zapatos de otros y hablen como creen que esos individuos hablarían. Un estudiante asignado a Camerún debe entender cómo es vivir en Camerún, para luego actuar para el bien de su país y otros en el mundo; un reto significativa incluso para adultos (Jensen, 2007, pág. 54).

En este caso concreto, los dos centros participantes en el programa reciben apoyo y financiación de UNA-USA y donde algunos profesores participantes son pagados por la organización para desarrollar y testar materiales didácticos para Global Classrooms. En uno de los centros, el programa funciona como un club extra-curricular con algunas conexiones con la asignatura de ciencias sociales, mientras que en el segundo por una parte se realiza en una

⁵³ En el capítulo 4 se presentará la evaluación realizada por Jensen, donde se explorará su relación con el programa, y la metodología empleada, la etnografía de la escuela y la pedagogía crítica.

asignatura optativa llamado *'enrichment'* que se puede entender como 'ampliación' pero funciona como una hora de apoyo al estudio en condiciones normales. Por otra parte, todos los alumnos de 6º participan mediante una asignatura obligatoria llamada 'Culturas del Mundo,' donde se incorporó Global Classrooms como otra actividad curricular más.

El procedimiento del programa se asemeja mucho a los otros ejemplos de MUN presentados aquí: una fase inicial de acercamiento al sistema de Naciones Unidas, asignación de países y temas, investigación, redacción de documentos de postura y discursos, juegos de rol y simulaciones para practicar la oratoria, terminado con la participación en una conferencia regional al final de curso y actividades posteriores de reflexión. Una diferencia destacable es el empleo y creación de materiales del programa Global Classrooms. Otra es el concepto de competición que entra en juego con este programa; Jensen observa que la preparación previa a la conferencia contiene una vertiente que califica de estresante – los docentes sienten presión para que sus alumnos realicen un buen papel en la conferencia regional.

Aparte de la experiencia concreta de estos dos centros, es interesante explorar las posibilidades del programa Global Classrooms en sí. En la página web de UNA-USA (United Nations Association of the United States of America, 2015) hay recursos disponibles gratuitamente para alumnado y profesorado, además de algunos de pago. Las secuencias didácticas disponibles están pensadas específicamente para cumplir con los requisitos curriculares estadounidenses para ciencias sociales, lengua y literatura inglesa, geografía, educación cívica y de gobierno. Estos recursos reflejan los objetivos, contenidos y procedimientos descritos para todos los modelos de Naciones Unidas que hemos presentado. Podemos observar una vez más que estos programas tocan los siguientes aspectos de la formación intercultural: conocimientos culturales sobre otros países, habilidades para comunicarse, negociar y debatir, la toma de perspectivas diferenciadas, actitudes de respeto y comprensión, habilidades para trabajar en equipo y resolver conflictos. No obstante, se observa que faltan algunos elementos críticos; actividades de toma de consciencia y de auto-conocimiento y de la cultura propia.

3.6 Observaciones y conclusiones

En este capítulo hemos visto varios ejemplos de programas o experiencias de formación que pueden servir para fomentar la competencia intercultural. Algunos de estos parten de la experiencia intercultural real como fuente de aprendizajes, como son el caso de la formación del Peace Corps y las experiencias de intercambio universitario y juvenil. Otros emplean contacto virtual o simulado mediante las nuevas tecnologías, como los blogs y foros dedicados a los tandems interculturales, y formatos más tradicionales como los textos literarios o escritos describiendo situaciones de contacto intercultural. Finalmente, se han presentado modelos basado en simular el contacto entre culturas en el aula, como la intervención formativa diseñada por Vilà Baños, o los programas de modelo de Naciones Unidas.

Los modelos de formación centrados en las experiencias reales suelen tener un papel instrumental; los participantes necesitan habilidades y conocimientos que les servirán para negociar con éxito una estancia prolongada en el extranjero. Como pioneros, los formadores

del Peace Corps vieron que una formación basada solamente en conocimientos interculturales no era suficiente; su transformación en un programa de formación experiencial con actividades previas, continuas y para la reincorporación a la cultura de origen sirve de ejemplo y de marco para todos los programas posteriores. En cuanto a los intercambios universitarios, podemos distinguir entre modelos que se centran en la formación previa y para el retorno con menos énfasis en formación durante la experiencia intercultural, y otros donde el foco de la formación está en la experiencia en sí. *Acquiring Intercultural Competence* y *What's up with culture?* toman la cultura propia de los participantes como punto de partida para conocer al otro y desarrollar una consciencia intercultural antes de embarcar en una experiencia de inmersión cultural y lingüística; también preparan al estudiante para el choque cultural inverso que le espera a la vuelta. Estos dos ejemplos presentan un modelo claramente centrado en la competencia sociolingüística, partiendo de la cultura propia para entender y vivir una experiencia en una cultura (y lengua) meta determinada. En contraste, en las experiencias descritas por Shively (2010), Inmersión y Observación Sociolingüística, y Tesoreiro (2006), Prácticas Interculturales, la experiencia en sí toma el papel central como ámbito de intervención; en ambos casos los estudiantes de intercambio participaron en actividades formativas experienciales guiadas por expertos interculturales, tomando la experiencia propia como fuente de incidentes críticos para ser interpretados y valorados en común.

Hemos visto que la experiencia virtual por medios informáticos y la experiencia hipotética o simulada mediante textos también puede servir como base para una intervención educativa en competencia intercultural. Herramientas como blogs, como hemos visto con Elola y Oskuz (2008) o espacios de intercambio virtual como los descritos por Stickler y Emcke (2011) y Chen y Yang (2014) proporcionan un contacto con otros estudiantes que se puede aprovechar para crecer y reflexionar juntos. Por su parte, el uso de textos sobre otras culturas, y sobre todo, que tratan de encuentros interculturales que presentan algún tipo de incidente crítico representan un cambio cualitativo importante en las estrategias de enseñanza-aprendizaje en las aulas tradicionales; pasamos de una metodología centrada en el docente para dar un protagonismo mayor al estudiante con actividades de *role-playing* y dramatizaciones. Esta nueva forma de ver los textos como fuente de aprendizajes interculturales que nos presentan Camilleri (2002) y Hoecherl-Alden (2006) en el aula de lenguas extranjeras, también tiene cabida en programas que emplean la metodología bilingüe AICLE. González Rodríguez y Borham Puyal (2012) nos propusieron una manera de hacer *reading into writing* (leer para escribir) interculturalmente; Zhao y Coombs (2012) por su parte nos enseñaron cómo se puede aprender a pensar y redactar como el 'otro' cultural, ambas maneras de explorar una identidad intercultural, o el 'tercer lugar' postulado por Kramsch (1993, 2011) como objetivo para los alumnos de segundas lenguas.

Por su parte, los programas de Modelo de Naciones Unidas, o MUN, no se conciben como programas de formación en competencia intercultural, pero comparten muchos elementos, desde contenidos hasta las estrategias y objetivos con los que cuentan. Ejemplos de aprendizaje experiencial, emplean estrategias como el *role-playing*, la simulación, el aprendizaje colaborativo y entre iguales y un componente importante de reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Los objetivos perseguidos, tales como el desarrollo de habilidades de comunicación, conocimientos sobre otras culturas, habilidades de negociación y actitudes de tolerancia y comprensión hacia

otras personas, aprender a ponerse en la piel del otro y representar y defender posturas y creencias que no son las suyas, encajan perfectamente en nuestro concepto de formación intercultural. Las experiencias que nos presentan Weatherby y Huff (1979), Reitano (2003) y Crossley-Frolick (2010) (MUN Cal Poly, MUN Hudson River Group y MUN 'express', respectivamente) ejemplifican todos estos elementos.

Hemos hecho un pequeño repaso de programas de formación de estos tres tipos pensados específicamente para adolescentes. Desde programas que usan el contacto real, como *Building Bridges* (Breeze y Feldman, 2008) hasta los MUN de secundaria de *Global Classrooms* (Jensen, 2007) hemos visto ejemplos de cómo se puede fomentar la adquisición de competencia intercultural entre estos alumnos. Programas basados en textos, como los manuales de Paul D. Coverdell World Wise Schools parten del conocimiento de la cultura propia como marco para entender la cultura de los demás, primando la concienciación mediante textos y simulaciones. Hemos presentado un modelo que ejemplifica algunos posibles fallos del enfoque de la educación intercultural presente en el contexto español, el programa *Entre Vidas* (Bollaín & Maggiorini, 2007; Vallejo, Bollaín, García-Nieto, & Otero, 2007; Vallejo, Bollaín, & Avisatti, 2009); donde el objetivo parece ser usar el contacto intercultural para facilitar la integración del alumnado extranjero en lugar de crear un espacio de aprendizaje intercultural para todos. Hemos presentado también la experiencia vivida por Ruth Vilà Baños (2005) como parte de sus investigaciones pre-doctorales de implantar un programa de formación en competencia comunicativa intercultural en un centro de secundaria de Cataluña, donde se combina la experiencia simulada y virtual, aprovechando la diversidad del aula para realizar actividades de trabajo colaborativo e investigación-acción.

Por último, hemos visto como se pueden aplicar programas MUN en el aula de secundaria; los componentes de auto-aprendizaje y aprendizaje experiencial y colaborativo enlazan con las estrategias que sabemos que sirven para la formación intercultural. Hemos visto como actividades que fomentan las habilidades de negociación y la toma de perspectivas hacen de estos programas que sus impulsores denominan ejemplos de la 'educación global,' un enfoque afín a la formación en competencia intercultural por centrarse en las habilidades comunicativas, la toma de consciencia, conocer otras culturas y reflexionar sobre el camino andado. Para propiciar una experiencia positiva con efectos a largo plazo, es necesario una buena planificación y adecuada preparación de los participantes, elementos que exploraremos en detalle en el siguiente capítulo. Estas experiencias nos demuestran cómo un programa MUN como *Global Classrooms* puede llegar a formar parte del currículo oficial y desarrollar los conocimientos, actitudes, habilidades y consciencia asociados con la competencia intercultural.

Recopilando, ¿Cómo es un programa de formación intercultural? Tiene, en primer lugar, un fuerte componente de concienciación. Esta toma de consciencia se puede realizar desde la cultura propia o desde el contacto real o simulada con otra cultura o encuentros interculturales, favoreciendo el aprendizaje sobre conocimientos culturales. Ese contacto ha de ser guiado por un experto intercultural, aunque el alumno juega el papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando habilidades mediante la experiencia. Otros elementos claves incluyen las actitudes y motivaciones de los alumnos participantes, y el clima de aprendizaje que se logra crear entre todos. Finalmente, un componente imprescindible es la

reflexión sobre nuestras actitudes y acciones, y sobre el propio proceso de aprendizaje. Esa reflexión nos puede servir de punto de partida para dar un paso más en el proceso de formación intercultural: la evaluación de nuestras experiencias de enseñanza y aprendizaje dirigidas al fomento de la competencia intercultural.

CAPÍTULO CUATRO:

Evaluación de experiencias de formación intercultural

En este último capítulo del marco teórico se presentarán ejemplos de cómo se están evaluando experiencias de formación en competencia intercultural. En primer lugar se hará un breve repaso de algunas recomendaciones sobre cómo llevar a cabo una evaluación, con observaciones sobre elementos como los objetivos, los procedimientos, los instrumentos y posibles dificultades que evaluadores podrán encontrar. Dado que es, como veremos, un proceso complejo, y requiere un enfoque adaptado al contexto concreto de cada intervención, debemos contemplar modelos y ejemplos que comparten características con la investigación que presentamos en los capítulos empíricos que vendrán a continuación. El grueso de este capítulo se dedica a presentar experiencias de evaluación representativas de todos los contextos de formación que vimos en el capítulo tres: experiencias de voluntariado o intercambio internacional, actividades de formación intercultural enmarcadas en el aula de lenguas extranjeras, el contacto simulado proporcionado por experiencias de Modelo de Naciones Unidas (MUN) y finalmente experiencias de evaluación en la etapa de educación secundaria.

Las experiencias de evaluación presentadas no corresponden perfectamente con los programas descritos en el capítulo anterior por dos motivos. En primer lugar, no todos los programas presentados en el capítulo tres han sido evaluados científicamente y objetivamente; no obstante, sus estructuras, contenidos o contextos resultan interesantes como modelos de formación intercultural. En segundo lugar, muchas de las experiencias presentadas en este cuarto capítulo no incluyen descripciones detalladas de los programas de formación, o presentan características muy parecidas a otros programas ya descritos. Por último presentaremos un resumen de las experiencias evaluadas, con algunas conclusiones que informarán al proceso de evaluación objeto de esta investigación: un estudio sobre un programa MUN con alumnado de programas de educación bilingüe en el contexto de Cantabria.

4.1. Evaluando la formación intercultural: Unas indicaciones

Antes de comenzar con el repaso de algunos ejemplos de cómo se han evaluado programas que favorecen el desarrollo de la competencia intercultural, conviene realizar una pequeña reflexión sobre consideraciones a tener en cuenta a la hora de diseñar una evaluación de este

tipo. La evaluación y la meta-evaluación forman una parte integral de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje; la formación intercultural no puede estar exenta de este paso fundamental. Realizaremos un breve repaso de elementos claves en el diseño de una evaluación tales como: por qué evaluar, qué evaluar, cuánto medimos, cómo medimos y qué tipo de instrumentos utilizar. Es esencial que la evaluación se realiza en coherencia y consonancia con el programa objeto de la evaluación. Como indica Deardorff:

El punto de partida para la evaluación de la competencia intercultural ... no son métodos ni herramientas, sino definir qué es lo que pretendemos medir y asegurarnos de que nuestros objetivos están en línea con la misión y el propósito global del curso, programa u organización (Deardorff, 2009, pág. 477).

La evaluación de experiencias de formación engloba dos conceptos diferentes. Por una parte, podemos hablar de la evaluación del individuo como parte de la experiencia educativa, es decir, medir el progreso del alumno dentro del programa, una evaluación formativa que ayuda al participante a comprender sus progresos y resultados. Por otra, podemos hablar de la evaluación de la experiencia formativa en sí; aunque midamos a participantes individuales como uno de los potenciales indicadores, el foco del proceso es examinar el modelo formativo: su planteamiento, su funcionamiento y los resultados perseguidos y conseguidos. Fantini (2009) nos recuerda que la evaluación forma parte de cualquier intervención educativa; no se puede separar y ha de relacionarse estrechamente con los objetivos, contenidos, metodología didáctica y los procesos de evaluación propios de dicha intervención. Además, es esencial que los educadores y formadores sean competentes a la hora de crear programas y diseñar evaluaciones si pretendemos lograr conclusiones de calibre y calidad.

Diseñar una evaluación de un programa de competencia intercultural puede resultar frustrante y abrumador; como hemos visto, la competencia intercultural es un concepto complejo y a veces controvertido, ya que hasta los expertos tienen dificultades para llegar a una definición consensuada. Deardorff (2006), tras consultar a 20 expertos en el campo ha concluido que a la hora de diseñar una evaluación la definición más empleada y aceptada es una basada en el constructo propuesto por Byram (1997, 2000), compuesto por los cuatro componentes descritos en el capítulo dos de esta tesis (conocimientos, actitudes, habilidades y consciencia) con atención a la vertiente de la comunicación, sobre todo la lengua extranjera. Por un lado, Fantini (2009) nos comenta que para la mayoría de formadores y educadores, la evaluación de conocimientos y habilidades resulta una tarea conocida; sin embargo, evaluar un programa de formación en competencia intercultural propone un reto especial a la hora de evaluar actitudes y consciencia por ser difícilmente cuantificables. Por otro, Fantini destaca que evaluadores a menudo eligen centrarse o bien en competencia comunicativa en lengua extranjera o competencia intercultural; es difícil encontrar investigaciones que combinen ambos aspectos, y es más difícil aun encontrar herramientas que combinen los dos.

Otra complejidad añadida es la naturaleza evolutiva de la competencia intercultural: “La competencia intercultural evoluciona con el paso del tiempo, aunque a veces hay periodos de estancamiento o incluso retroceso” (Fantini, 2009, pág. 459). Si tenemos en cuenta que este desarrollo se ve afectado por otros factores como el contexto, la intensidad del contacto o la motivación de los participantes, todos estos elementos tendrán que formar parte del diseño de

la evaluación. Podemos usar escalas o niveles de competencia, como el modelo del propio Fantini (2006) – viajero educativo, sojourner, profesional, especialista – pensado para el campo concreto de los intercambios internacionales, o instrumentos como los niveles de competencia lingüística de ACTFL (2012), el Marco Común de Referencia de las Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) en el caso de competencia lingüística, o los niveles de sensibilidad intercultural propuestos por Bennett (1993) – negación, defensa, minimización, aceptación, adaptación e integración. La duración del programa afectará al desarrollo de la competencia intercultural, por tanto, la duración de la evaluación ha de reflejar esto (Medina-Lopez-Portillo, 2004). Además, el proceso de evaluación en sí mismo no puede ser algo estático, sobre todo si tenemos en cuenta el elemento de aprendizaje experiencial común a casi todos los modelos de formación examinados en el capítulo tres de esta tesis:

La experimentación y la reflexión crítica son procesos dinámicos y continuos en el contexto de la trayectoria evolutiva de los estudiantes a medida que aprenden maneras de ser, actuar, comunicarse, pensar y valorar . . . esto implica que la evaluación es evolutiva y dinámica . . . en esta visión dinámica de la evaluación, el aprendizaje y la evaluación ya no están separados sino integrados (Scarino, 2009).

Otro paso importante en el diseño de una evaluación es la elección de herramientas y estrategias de evaluación. Como veremos en los estudios presentados a continuación, existen casi tantos formatos de evaluación como programas formativos. Fantini (2009) hace un repaso exhaustivo de los instrumentos de evaluación disponibles, incluyendo herramientas de diagnóstico o para la preparación previa a una experiencia de formación, instrumentos que miden la aptitud, otros que miden actitudes, otros centrados específicamente en evaluar la competencia y finalmente herramientas pensadas precisamente para medir la evaluación. Las técnicas de evaluación empleadas que veremos en este capítulo también señalan esa diversidad de perspectivas y posibilidades: podemos emplear instrumentos cuantitativos como los cuestionarios y tareas objetivas enumerados por Fantini (2009) o usar métodos cualitativos propios de la etnografía de la educación (Bhatti, 2012; Green, Skukauskaitė, & Baker, 2012; Spindler, 1982) y enfoques como la investigación-acción (Carr & Kemmis, 1986; Coulter, 2002; Elliot, 2004; Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014) que emplean estrategias como la observación participante, entrevistas en profundidad, diarios de trabajo y producciones de los alumnos para realizar análisis de contenido por un lado, o técnicas como la ‘descripción densa’ propuesta por el antropólogo Clifford Geertz (1973). Una de las técnicas preferidas por los teóricos del campo de la enseñanza de las lenguas es la evaluación por portfolios, tanto para la evaluación dentro del programa como para evaluar el programa en sí (Schulz, 2007). La evaluación puede tomar la forma de un estudio de caso intensivo de un centro o un grupo de alumnos en concreto para analizar en profundidad determinados elementos, o puede ampliarse a un diseño experimental con formato pre y post-test con un número elevado de sujetos para presentar una imagen más generalizada y generalizable de los resultados de la formación.

Por la complejidad que implica todo esto, Deardorff (2009) afirma que es necesario priorizar objetivos y limitar la evaluación a dos o tres elementos para que sea asumible en términos de tiempo, esfuerzos y recursos. Aun así, la tarea de diseñar e implementar una evaluación excede la capacidad individual, se recomienda formar un equipo de evaluación, con actores claves internos y asesoramiento externo. Fantini (2009) considera que lo mejor sería combinar

herramientas externas con los procesos de evaluación del propio profesor o formador para tener una visión más global. Igual que un solo evaluador no es suficiente para estudios de esta complejidad, un solo método, estrategia o herramienta tampoco basta. Un plan de evaluación para programas de formación intercultural ha de ser multidimensional:

Esto quiere decir juntar un paquete comprensivo de una variedad de herramientas y métodos a usar en el plan de evaluación, que, como mínimo, debe triangular los datos recogidos, lo cual quiere decir que se han de emplear al menos tres fuentes para asegurar la validez y fiabilidad de los datos (Deardorff, 2009, págs. 483-484).

Por último, Deardorff (2009) nos presenta con una serie de posibles problemas y dificultades que pueden aparecer en las distintas etapas de un proceso de evaluación. Estos problemas pueden impedir el correcto desarrollo del plan de evaluación o incluso llegar a frenarlo por completo. Debido a la inversión que supone la realización de estos estudios en tiempo, recursos y esfuerzos, es importante tener en cuenta posibles obstáculos como los que aparecen en la tabla 4.1 a continuación, centrados principalmente en elementos de planificación y metodología investigativa.

Tabla 4.1 Obstáculos y retos para la evaluación de formación intercultural

- No definir o priorizar lo qué se va a medir
- No basarse en un modelo teórico
- No tener un plan de evaluación con procedimientos y estrategias
- Emplear instrumentos que no encajan con los objetivos de evaluación
- Delegar todo el proceso en un individuo o un equipo demasiado pequeño
- No prever la evaluación antes de iniciar la experiencia de formación
- Emplear sólo un instrumento o estrategia de evaluación
- Intentar evaluar demasiados elementos o procesos a la vez
- Recoger datos pero no evaluarlos
- No prever la meta-evaluación del proceso de evaluación
- No usar un grupo control
- Recoger solamente datos post-test sin tener una línea de base
- Incomprensión del proceso por parte de los participantes
- Dificultades a la hora de integrar distintos partes de la evaluación (instrumentos o procesos)

Fuente: Basado en Deardorff (2009)

Para concluir podemos destacar que la estrategia empleada para evaluar un programa de formación intercultural debe designar un propósito explícito y consensuado, acotando los objetivos y población a evaluar acorde con las metas y objetivos del programa en sí. La combinación de estrategias de evaluación dependerá de estos objetivos, igual que el procedimiento de evaluación tendrá en cuenta la naturaleza evolutiva de la formación y el desarrollo de la competencia intercultural. El estudio incluirá actores internos y externos para evitar el sesgo por parte de los evaluadores. Finalmente, debe prever y contar con las posibles dificultades, limitaciones y retos que puede presentar el proceso de evaluación. A continuación veremos cómo estas consideraciones, recomendaciones y observaciones se contrastan con las experiencias de evaluación de programas con un componente de formación intercultural presentadas aquí.

4.2 Evaluación de la competencia intercultural en programas experienciales

En esta primera sección, veremos tres ejemplos de cómo se puede analizar el papel de las experiencias de intercambio en el desarrollo de la competencia intercultural. En primer lugar veremos un ejemplo de evaluación de un programa de voluntariado de *World Learning*, el contexto para el desarrollo original de uno de los instrumentos empleados en la presente tesis doctoral, el AIC de Fantini. A continuación, veremos dos estudios que emplean el instrumento IDI de Hammer y Bennet, además de la evaluación de competencia lingüística en lengua extranjera, para evaluar programas de intercambio universitario. El primer estudio, realizado por Engle y Engle (2004) en el contexto de un programa de intercambio en Francia, sirve de inspiración para Vande Berg, Connor-Linton y Paige (2009) que extienden el análisis para contar con más de 60 programas de intercambio en múltiples idiomas, añadiendo el elemento de un grupo de control para ver el impacto de la experiencia intercultural de primera mano en contraste con alumnos que solo participan en formación en lenguas y culturas extranjeras en sus universidades de origen.

4.2.1 Evaluación del programa de voluntariado de *World Learning*

El primer ejemplo de evaluación de una experiencia en formación intercultural trata del estudio realizado por Alvino Fantini y Aqeel Tirmizi (Fantini & Tirmizi, 2006; Fantini, 2007) para la Federation of the Experiment in International Living (FEIL), un programa de *World Learning*.⁵⁴ Esta evaluación fue diseñada para medir el impacto de participar en experiencias de voluntariado intercultural con un componente formativo en el desarrollo de competencia intercultural por parte de jóvenes adultos. Este estudio, junto con el de Vilà Baños (2005), que veremos al final de este capítulo, nos resulta especialmente relevante para la presente investigación por ser el contexto original donde se desarrolló, validó y empleó el *Assessing Intercultural Competence*, cuya adaptación al castellano y el contexto de España (Norman, 2008; Santibáñez, y otros, 2007) se ha empleado para evaluar el programa *Global Classrooms Cantabria*.

El estudio comenzó con el desarrollo y pilotaje del instrumento de evaluación. El instrumento creado por Fantini y el equipo de FEIL constaba de siete secciones: 1) un cuestionario demográfico, 2) características personales, 3) motivaciones para participar en la experiencia intercultural, 4) competencia lingüística, 5) estilos comunicativos interculturales, 6) experiencia intercultural y 7) competencia intercultural.⁵⁵ El pilotaje se realizó con voluntarios de una organización miembro de su red de centros de voluntariado en Ecuador con un formato pre- y post-test, con otra aplicación intermedia. A continuación, se contactó con otras dos

⁵⁴ Este programa de experiencia intercultural no ha sido presentado en el capítulo 3 por no existir una descripción detallada de su funcionamiento y de la formación recibida por el voluntariado participante. El estudio de Fantini se centra principalmente en la evaluación de los participantes.

⁵⁵ El instrumento adaptado para el contexto de España coge solo los apartados 2 y 7 del instrumento original AIC. Para más información consulta la sección sobre instrumentos del capítulo 6.

organizaciones miembros, esta vez en Suiza y Gran Bretaña para realizar la segunda fase de la investigación. Intentaron contactar con un total de 98 voluntarios que habían trabajado con el programa de voluntariado en algún momento del pasado⁵⁶, además de 10 voluntarios y mentores de voluntarios en distintos momentos de la experiencia del voluntario. El papel de los mentores era doble; valoraban sus propias competencias y las de los voluntarios que estaban tutorizando. Debido a múltiples dificultades, incluida la pérdida del ayudante de investigación suizo, solo se consiguió contar con la participación de 28 ex-voluntarios, aunque sí pudieron contar con todos los voluntarios y mentores en activo en la organización colaboradora en Ecuador en algún momento del estudio. En el caso de los ex-voluntarios, realizaron los autoinformes valorando dos momentos pasados: sus sensaciones y competencias previas a la experiencia y después de la experiencia, los dos momentos en retrospectiva. Los voluntarios y mentores en activo realizaron el momento pre- y post-test como parte de la experiencia de voluntariado mismo. Además de emplear el instrumento cuantitativo, se realizaron entrevistas en profundidad con 11 voluntarios y 5 mentores. Las actividades de investigación se realizaron en tres idiomas: alemán, inglés y español, con los ayudantes de investigación locales como responsables de traducir y analizar los resultados iniciales.

Para el análisis de datos cuantitativos se empleó el programa SPSS para realizar análisis factorial, T-test y ANOVA. Para comenzar, empleando solo los resultados de los ex-voluntarios suizos y británicos, se hicieron pruebas de Alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad de los ítems de la séptima sección del AIC, el cuestionario de competencia intercultural, y encontraron niveles de fiabilidad aceptables para todas las sub-escalas del instrumento tanto en la fase pre-test como post-test. Se realizó un análisis factorial con rotación varimax que confirmó asociaciones fuertes tanto dentro de los cuatro componentes como para el cuestionario completo para el constructo de competencia intercultural. A continuación se realizaron T-test y ANOVA de un solo factor con resultados de Etas parciales para controlar el porcentaje de variancia explicado por la experiencia intercultural. Encontraron que los voluntarios informaron haber mejorado significativamente en los cuatro componentes de la competencia intercultural y en el cuestionario en su conjunto; 52.7% de la variación en competencia intercultural se puede asociar con su participación en la experiencia intercultural. Adicionalmente, los participantes informaron haber mejorado su capacidad comunicativa en la lengua local donde realizaron su experiencia. Fantini (2007) reconoce que al tener un número de participantes tan reducido ($n > 30$; $n = 28$), los resultados de este estudio no se pueden generalizar; sería necesario seguir investigando con una muestra más amplia para confirmar los resultados obtenidos.

Por otra parte, las preguntas abiertas de otras secciones del instrumento y las entrevistas en profundidad se emplearon para arrojar algo de luz sobre el apartado dos de los cuestionarios; es decir, ¿qué elementos de la personalidad consideraron los voluntarios fundamentales a su experiencia intercultural? Esta información fue recogida 'in situ' por los ayudantes de investigación, compilado, traducido (en el caso de Ecuador y Suiza) y enviado a los

⁵⁶ Santibáñez y otros (2007) empleó una metodología parecida para analizar las experiencias de los voluntarios participantes en los proyectos de ALBOAN, el contexto original de la adaptación inicial del instrumento AIC en España, como comentaremos en la sección sobre instrumentos.

investigadores principales en formato de resúmenes. En los siguientes comentarios recogidos por el informe se puede ver cómo la experiencia incidió en las actitudes y el desarrollo personal de los participantes:

‘La comunicación, que quiere decir no solamente hablar sino escuchar y observar diferencias y características de personas de distinta procedencia sin juzgar. También es importante ser paciente y entender a personas de otras culturas.’ (voluntario británico)

‘(Aprendí que) lo más importante en el éxito intercultural es no juzgar, ya que difieren muchas cosas en la cultura de acogida.’ (voluntario suizo)

(Fantini, 2007, pág. 30)

‘No sería ninguna exageración decir que volví siendo una persona totalmente diferente. Era más relajado, más confiado, más ágil y más sano. Había aprendido una nueva lengua, ganado un mayor sentido de perspectiva sobre todos los aspectos de la vida y una comprensión de otra cultura ...’ (voluntario británico)

(Fantini, 2007, pág. 38)

El análisis de los datos parece indicar que los atributos medidos por el apartado II del cuestionario que más afectan al desarrollo de la competencia intercultural serían: mente abierta, tolerancia, motivación y confianza en uno mismo, con aspectos como adaptabilidad, paciencia, sentido de un humor y sentido de sí en un segundo nivel de importancia. Por otra parte, también parecen indicar que el aprendizaje de la lengua del país de la experiencia intercultural puede ser clave en el desarrollo de la competencia intercultural, aunque estos datos no los pudieron contrastar cuantitativamente. Fantini reflexiona sobre la relación entre el aprendizaje de idiomas y el desarrollo de competencia intercultural; es interesante observar que después de realizar esta investigación opina que el papel del aprendizaje de otro idioma puede ser clave en el desarrollo de la competencia intercultural:

¿Puede el *sojourner* intercultural trascender su cosmovisión nativa sin haberse enfrentado con el proceso de entrar en otra lengua? O, ¿es suficiente que los interculturalistas solo ‘conozcan’ otras cosmovisiones intelectual y vicariamente, pero no experiencialmente? (Fantini, 2007, pág. 37)

El informe ofrece varias conclusiones sobre el proceso y los resultados de la investigación, entre ellos pistas sobre cómo mejorar el instrumento y su aplicación, además de instar a seguir investigando en la misma dirección. En lo que concierne a la presente investigación, se puede destacar la necesidad expresada de formar a los ayudantes de investigación antes de comenzar con la aplicación de los cuestionarios y de condensar el cuestionario para que se convierta en un instrumento eficaz sin llevar a la fatiga muestral. Además, podemos observar que la experiencia intercultural real y guiada en un programa de voluntariado internacional parece mejorar la competencia intercultural; ¿ocurrirá lo mismo en experiencias virtuales y simuladas?

4.2.2 *Evaluación de estudiantes de intercambio en Francia*

El siguiente estudio que presentaremos examina otro tipo de experiencia intercultural: el intercambio universitario. En este caso, Engle y Engle (2004) evaluaron el desarrollo de la

competencia lingüística en francés y la sensibilidad intercultural de estudiantes norteamericanos que participaron en intercambios universitarios en Francia durante un semestre o un curso académico completo, realizando una evaluación cuantitativa por primera vez, tras muchos años de solo recoger evidencias cualitativas y subjetivas en formato de cuestionarios de salida. El programa evaluado es una experiencia de inmersión en la cultura y lengua francesa donde los estudiantes participan en cursos de idiomas y actividades extracurriculares pensado para mejorar su inmersión e integración en la cultura local, incluyendo intercambios de conversación y dos horas semanales de trabajos de voluntariado. Todos los participantes conviven con familias francesas y firman un compromiso de solo utilizar francés durante su estancia. Estas condiciones se han implementado como respuesta a la creciente dificultad de crear experiencias de inmersión totales debido a las interconexiones existentes por las nuevas tecnologías, como detallan los autores:

Mientras que la experiencia auténtica de diferencias culturales y lingüísticas profundas para los que están preparados y motivados sigue siendo una realidad viva, señalamos que es cada vez más fácil para los jóvenes *sojourners* americanos vivir una relación confortablemente superficial y básicamente poco estimulante con la cultura anfitriona (Engle & Engle, *Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design*, 2004, pág. 221).

Como medida adicional, los estudiantes participan en un curso específico de cultura francesa para tratar directamente conceptos de consciencia intercultural. Esto les ayuda a tener una experiencia guiada y reflexiva de contacto intercultural mediante sus experiencias con las familias de acogida y actividades extra-curriculares y donde adicionalmente pueden compartir y contrastar sus experiencias positivas y negativas para analizarlas conjuntamente como ejemplos reales de incidentes críticos.

Para evaluar el programa se aplicaron dos instrumentos: un examen de competencia en francés, el *Test d'Evaluation de Français* (TEF) y el *Intercultural Development Inventory* (IDI) de Hammer y Bennett y sus colaboradores (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003; Hammer, Wiseman, Rasmussen, & Brusckhe, 1998). Para los alumnos que participaron en el intercambio corto, se aplicaron los instrumentos en dos tiempos: un pre-test al llegar a Francia y un post-test una semana antes de finalizar el semestre en el extranjero. En el caso de los alumnos que realizaron el intercambio de un curso completo, participan además una tercera vez al finalizar su experiencia durante la última semana del segundo semestre.

Se observó que el progreso medio del total de 257 alumnos (225 del programa corto y 32 del programa largo) fue de mejoras de entorno a un 40% entre tiempo 1 y 2 para competencia lingüística en francés, expresado en términos de progreso alcanzable, es decir la diferencia entre sus niveles iniciales y su progreso hacia competencia en esa lengua. Un total de 187 alumnos del programa corto participaron en el estudio de su sensibilidad intercultural, partiendo con niveles medias relativamente altas en el primer tiempo. Engle y Engle atribuyen esto a su experiencia previa como alumnos de idiomas:

Los resultados confirman que estudiantes, que ya han cursado dos años de una lengua extranjera, y han elegido participar en un intercambio de inmersión total en el extranjero,

mostrarán resultados de entrada prometedores en cuanto a mentalidad abierta y sensibilidad intercultural (Engle & Engle, *Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design*, 2004, pág. 230).

De media, los participantes en el intercambio corto lograron un progreso alcanzable de 33%. Sin embargo, no todos éstos lograron mejoras en sus puntuaciones; de hecho un 14% retroceden en sus puntuaciones al finalizar su experiencia en el extranjero frente a un 52% que lograron progresos de entre 30 y 100% de su progreso alcanzable. Los estudiantes que participaron en el programa largo lograron un progreso alcanzable medio de 40%. No encontraron correlaciones significativas entre progreso lingüístico y progreso intercultural a nivel individual, aunque sí pareció relacionarse a nivel de grupo.

Al margen del este estudio cuantitativo, los autores identifican dos tendencias observadas entre el alumnado participante que pueden impactar su adquisición de competencia intercultural e incluso explicar ese 14% de retroceso. Por un lado, hay participantes que tienen una auto-percepción de mayores niveles de habilidades interculturales que lo que realmente tienen, por sus reacciones a la diversidad dentro de su propia cultura; estos estudiantes retroceden a actitudes de defensa en el modelo de Sensibilidad Intercultural de Hammer y Bennett, asumiendo perspectivas etnocéntricas y reaccionando negativamente a la diferencia cultural. Por otro, los participantes que no quieren explorar la diferencia cultural buscan la comodidad durante su estancia y expresan sentimientos y observaciones que concuerdan con la minimización o incluso negación de la diversidad cultural, también fases etnocéntricas del modelo de Sensibilidad Intercultural, lo cual refuerza sus percepciones y limita su progreso. Según Engle y Engle (2004), los elementos del programa que parecen relacionarse con un mayor progreso en adquisición de habilidades interculturales son mayores niveles de contacto con la cultura de acogida y un proceso de aprendizaje que guíe ese contacto intercultural. No obstante, aquellos participantes que prefieren la comodidad frente al desafío en contextos de contacto intercultural son difícilmente influenciados por estos factores.

Con el estudio de Engel y Engel (2004) se comprueba que las experiencias de contacto intercultural guiadas por formadores expertos pueden aumentar los niveles de competencia intercultural de los participantes. Sin embargo, no se pudo contrastar esta evolución con otros alumnos que no participaron en la experiencia para ver si la experiencia 'in situ' es más eficaz que una intervención simulada. Otro dato interesante es el papel que parecen jugar las actitudes de los participantes hacia la experiencia; los resultados parecen indicar que los alumnos más motivados e implicados consiguen mayores beneficios, mientras que los alumnos que presentan actitudes negativas pueden incluso retroceder; estas observaciones no se han comprobado con datos objetivos, pero presentan posibles marcos de interpretación para los resultados de este y otros estudios sobre la adquisición de competencia intercultural.

4.2.3 *Evaluación de programas de intercambio y formación en 'casa'*

Otro estudio (Vande Berg, 2009; Vande Berg, Connor-Linton, & Paige, 2009), esta vez de mucho mayor envergadura, analiza el desarrollo de la competencia intercultural y competencia

lingüística en lengua extranjera de alumnado de intercambio, supliendo muchas de las limitaciones identificadas por Engle y Engle y examinando variables que no pudieron abarcar los autores del estudio anterior, como el impacto de aspectos concretos del programa y de los participantes individuales, además de la relación entre la adquisición de estas dos competencias. En este caso, el estudio también empleó un modelo pre y post-test con el instrumento IDI de Hammer, Bennett y asociados (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003; Hammer, Wiseman, Rasmussen, & Brusckke, 1998), pero en este caso con una muestra de cerca de 1,300 participantes en 61 programas de intercambio diferentes, además de grupos control en tres universidades norteamericanas.

La evaluación se diseñó por un lado para contrastar el desarrollo cultural y lingüístico que los investigadores, mediante su experiencia liderando programas de intercambio universitario, habían percibido subjetiva y anecdóticamente con los aprendizajes reales de estudiantes individuales según algunos aspectos de sus programas, como el tipo de alojamiento o formación específica en materia intercultural. Es decir, tomaron la decisión de comprobar científicamente lo que daban por cierto cómo responsables de programas de intercambio mediante la observación no científica. Por otro parte, el diseño refleja el cambio de paradigma pedagógica de enseñanza universitaria en los Estados Unidos, antes centrado en el profesor y cambiando hacia un modelo centrado en el estudiante con estrategias de aprendizaje experiencial, activa o colaborativa. Se tiene en cuenta que este cambio de metodología docente no estaba presente en muchos de los centros universitarios de acogida en el extranjero, lo cual podría impactar el proceso de aprendizaje de estos alumnos participantes en las experiencias educativas en el extranjero. Señalan una creciente inquietud entre los responsables de estos programas por la formación intercultural previa y continua de los participantes en este tipo de programa, incluyendo actividades concretas para facilitar el regreso y combatir el choque cultural inverso⁵⁷:

Mientras que algunos estudiantes estadounidenses sí aprenden bien en el extranjero sin intervenciones, nuestra preocupación recae en aquellos que no lo hacen. No es inusual encontrar a grupos de estudiantes que se auto-protegen buscando reforzarse de sus sensaciones de confusión o miedo, que viajan ‘protegidos’ con otros americanos, evitan el contacto con los lugareños, hablan en inglés siempre que sea posible y, en los peores casos, participan en comportamientos poco sociables generando una mala reputación a los estudiantes estadounidenses (Vande Berg, Connor-Linton, & Paige, 2009, pág. 5).

Para el diseño de la investigación se solicitó la participación voluntaria de alumnado de intercambio en una amplia variedad de modelos de intercambio universitario, contando con un total de 1.297 estudiantes en el grupo experimental, de los cuales 830 participaron en la evaluación de competencia lingüística en siete lenguas extranjeras y todos en la evaluación intercultural, y 138 estudiantes del grupo control que cursaban asignaturas de lenguas extranjeras en tres universidades norteamericanas y que participaron en ambas partes de la evaluación. Finalmente, 592 de los estudiantes de intercambio participaron en un tercer pase del IDI cinco meses después de finalizar su experiencia. Para evaluar la competencia lingüística,

⁵⁷ Unos ejemplos de este tipo de formación intercultural se pueden ver en el capítulo anterior de esta tesis, notablemente el programa online *What's up with culture?* del School of International Studies de la University of the Pacific y *Acquiring Intercultural Competence* de The Interculture Project.

emplearon el Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI) y para la competencia intercultural el mismo instrumento que en el estudio anterior, el IDI. Los instrumentos fueron aplicados en el país del intercambio por personal local, con el pre-test administrado en los primeros días de su experiencia y el post-test varios días antes de terminar su estancia en el extranjero; el SOPI fue corregido por personal entrenado parte del equipo investigador mientras que el IDI fue analizado por la empresa Intercultural Communication Institute.

Además de contrastar los resultados entre el grupo de ‘casa’ y el grupo ‘internacional’, se identificaron siete variables independientes basadas en el trabajo de Engle y Engle (2003; 2004) para contrastar distintos aspectos de la experiencia en el extranjero a la hora de analizar los resultados:

- Duración del programa
- Competencia lingüística previa a la salida
- Idioma de instrucción en el extranjero
- Contexto académico en el extranjero (clases con estadounidenses, con alumnado del país anfitrión, con otros estudiantes internacionales o una combinación)
- Tipo de alojamiento de los participantes (con otros estudiantes estadounidenses, con alumnado del país anfitrión, con estudiantes internacionales o con una familia de acogida)
- Participación en actividades experienciales guiadas/estructuradas en el extranjero
- Frecuencia de “reflexión guiada sobre la experiencia del estudiante” (Engle y Engle, 2003, pág. 8) con personal residente

(Vande Berg, Connor-Linton, & Paige, 2009, pág. 6)

En cuanto a la competencia lingüística en las lenguas extranjeras objetos de los programas, hallaron que el grupo internacional logra mejorar de media el doble que los alumnos del grupo control, con las mujeres mejorando más que los hombres. Otros aspectos que incidieron en la mejora de la competencia lingüística con el grupo internacional fueron programas de larga duración (más de 26 semanas), cursar asignaturas curriculares en la lengua meta y participar en formación intercultural antes de salir al extranjero. Además, parece que existe un efecto techo para el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos tradicionales; los estudiantes de casa no consiguen resultados superiores a un nivel intermedio. Este efecto techo se ve también en los alumnos internacionales que partieron con mayores niveles de competencia lingüística.

En cuanto a la competencia intercultural, se observó que el grupo internacional mejoró significativamente más que el grupo de casa; cuando separaron los grupos por sexo, se observó que solo las mujeres mejoraron significativamente. Otros factores que impactaron favorablemente en el desarrollo de competencia intercultural fueron: más formación previa en la lengua meta de la experiencia, programas que duraron entre 13 y 18 semanas, cursar asignaturas en la lengua meta, participar en formación lingüística durante la estancia, participar en asignaturas solamente con otros alumnos estadounidenses o grupos mixtos, tener un mentor intercultural, estudiar en países con un mayor nivel de diferencia cultural, convivir con otros alumnos (estadounidenses o locales) y no pasar mucho tiempo en compañía de sus compatriotas durante la estancia en el extranjero.

Se observó que los alumnos que no presentaron mejoras en su competencia intercultural o incluso empeoraron eran aquellos que comenzaron la experiencia con niveles iniciales muy bajos o muy altos; como especulaban Engle y Engle (2004) en el estudio anterior, parece que el nivel de reto que presenta la experiencia intercultural y el apoyo disponible por parte del programa puede impactar el desarrollo de sus habilidades interculturales. Los alumnos que parten con mayores niveles pueden encontrar el mismo efecto techo visto con la competencia lingüística; los alumnos con niveles iniciales muy bajos pueden huir del contacto intercultural por no disponer de los medios necesarios para afrontarlo y llegar incluso a empeorar sus resultados: “cuando los alumnos pasaban 76-100% de su tiempo libre con otros nacionales de EEUU, el aprendizaje intercultural sencillamente se paró” (Vande Berg, Connor-Linton, & Paige, 2009, pág. 24).

Dentro de ese posible apoyo institucional, una de las acciones con más potencial para conseguir un impacto positivo es la presencia de un ‘mentor intercultural’ que puede guiar las decisiones formativas de los alumnos durante su estancia en el extranjero para que se den las condiciones óptimas para el desarrollo de ambas competencias, y para paliar algunas de las dificultades percibidas, corrigiendo tendencias negativas antes de que consigan frenar el aprendizaje lingüístico y/o intercultural. Igual que hemos visto con la hipótesis del contacto, el hecho de que exista contacto intercultural no garantiza el aprendizaje intercultural – es necesario una formación inicial y continua diseñada específicamente para incidir en su desarrollo. Vande Berg, Connor-Linton y Paige (2009) enfatizan que aunque los estudiantes que participan en experiencias interculturales logran más mejoras en sus competencia frente a los que no salen de su país, es necesario diseñar intervenciones en formación intercultural para poder maximizar los aprendizajes, incidiendo en aspectos como la consciencia de la propia cultura, cómo evitar juicios y prejuicios y cómo ser más flexibles en sus interacciones interculturales.

4.3 Evaluación de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

En esta sección, examinaremos brevemente cinco experiencias de evaluación de programas que fomentan la competencia intercultural o competencia comunicativa intercultural en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. Este repaso sirve para identificar qué métodos de investigación se han empleado en este campo, además de aportar reflexiones y sugerencias que informarán a los resultados del presente estudio.

Uno de los métodos más empleados y estudiados para desarrollar la competencia intercultural en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras es el uso de intercambios virtuales o proyectos de tándem. Un ejemplo de análisis cualitativo de este tipo de programa es el empleo de técnicas etnográficas como entrevistas en profundidad para trabajar con ‘descripciones densas’ como propone Geertz (1973). Stickler y Emke (2011) nos dan unas pistas de sobre cómo se puede emplear este método para analizar un proyecto de intercambio virtual entre alumnos adultos de idiomas extranjeros, analizando los temas centrales de las contribuciones

de los participantes y las entrevistas realizadas con 8 participantes. Encontraron que las experiencias de los estudiantes se centraron en las siguientes categorías:

1. Una actitud preexistente de curiosidad y apertura
2. Orientación cognitiva reflexivo o no reflexiva
3. La influencia de un entorno virtual
4. El papel de la pareja asignada para el tándem
5. Encuentros bilaterales vs multilaterales
6. El papel del profesor en aprendizaje intercultural en línea

(Stickler & Emke, 2011, pág. 152)

Destacan que los aprendizajes de los adultos en esta materia se centran en la incorporación de una nueva perspectiva en lugar de cambios exagerados en forma de ser o estilo de vida. Este cambio de perspectiva se logra mediante experiencias tanto cognitivas como sociales y emocionales, según estos autores.

A menudo la evaluación de este tipo de intercambio virtual se centra en las habilidades comunicativas interculturales del alumnado; un ejemplo de este tipo de estudio es el análisis realizado por Schuetze (2008) de los correos electrónicos intercambiados entre alumnos universitarios canadienses y alemanes. Emplea una serie de criterios de análisis para determinar si el encuentro intercultural fue un éxito en términos de objetivos comunicativos:

1. ¿El interlocutor escucha el argumento del otro?
2. ¿El interlocutor realiza una pregunta tipo sí/no (cerrada)?
3. ¿El interlocutor realiza una pregunta abierta?
4. ¿El interlocutor aporta un argumento nuevo?
5. ¿El interlocutor expresa desacuerdo?
6. ¿Los comentarios se basan en la emoción?
7. ¿Los comentarios se basan en pensamientos racionales?
8. ¿El interlocutor da un ejemplo?
9. ¿El interlocutor aprovecha su experiencia personal?
10. ¿El interlocutor aporta nuevo material al debate?
11. ¿El interlocutor sugiere una actividad?
12. ¿El interlocutor apela al sentido de la lógica del otro interlocutor?
13. ¿El interlocutor apela a los cinco sentidos del otro interlocutor?
14. ¿El interlocutor continuó la conversación fuera del ámbito del curso?

(Schuetze, 2008, pág. 665)

Estos criterios se relacionaron con el nivel de consecución de las tareas de debate propuestas; el autor encontró que 5 de los criterios se relacionaron directamente con el cumplimiento de las tareas: preguntas abiertas, ejemplos, experiencia personal y material nuevo. Se relacionan estas acciones con el éxito en el dialogo intercultural, lo cual Schuetze describe como una evidencia de actitudes interculturales positivas. No obstante, afirma que: “este tipo de intercambio en línea ha de ser planificado con cuidado” ya que los temas y las actividades propuestas afectarán directamente los resultados obtenidos, sobre todo los aspectos de competencia intercultural que se podrán trabajar (Schuetze, 2008, pág. 672).

Otro estudio interesante que mira el intercambio virtual de impresiones culturales fue diseñado para fomentar la competencia intercultural entre alumnos de inglés como lengua extranjera a nivel universitario en Tawain (Liaw, 2006). Los alumnos participantes leyeron textos en inglés

sobre sus propias culturas para luego dialogar sobre las representaciones y significados culturales con estudiantes de Estados Unidos mediante un foro digital; este uso para los textos está basado en una propuesta de Kramsch (1993). Liaw (2006) emplea el esquema creado por Byram (2000) para realizar un análisis de contenido de las entradas de los alumnos en el foro digital centrándose en las siguientes categorías:

- A) Interés en conocer sobre los estilos de vida de otras personas y presentar la cultura propia a otros,
- B) Habilidad para cambiar de perspectiva,
- C) Conocimiento sobre la cultura propia y las de los demás para comunicación intercultural y
- D) Conocimiento sobre procesos de comunicación intercultural.

(Liaw, 2006, pág. 55)

La autora encontró que las entradas de los estudiantes versaron principalmente sobre conocimientos interculturales y curiosidad sobre la otra cultura; muy pocas trataron habilidades para cambiar de perspectiva. Este tipo de análisis de contenido de los trabajos de los participantes puede ser una manera más objetiva de evaluar a los participantes por no basarse en autoinformes.

El modelo de evaluación propuesto por Byram (2000) fue empleado en otro pequeño estudio que también introduce las nuevas tecnologías como un elemento esencial. Elola y Ozko (2008) examinaron cómo el uso de blogs compartidos entre estudiantes participantes en un intercambio en España y sus homólogos matriculados en una asignatura de lengua española en Estados Unidos incide en el desarrollo de la competencia intercultural.⁵⁸ Para la evaluación los alumnos participantes completaron dos cuestionarios (pre y post-test) basados en el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (2000) que combinaron ítems cualitativos con otros cuantitativos. Para el análisis, compararon los resultados del cuestionario entre el pre y el post-test y entre el grupo de ‘casa’ y los que participaron en la experiencia en el extranjero, además de realizar un análisis del contenido de los blogs. Encontraron que los alumnos que participaron en el programa de intercambio demostraban mayores niveles de curiosidad sobre temas culturales antes de iniciar la experiencia pero que esta diferencia se redujo significativamente al finalizar el semestre. Sin embargo, no se hallaron mejoras en conocimientos interculturales como resultado de la intervención, ni entre los dos grupos. Por otra parte, en el análisis de los blogs, los autores encontraron que los alumnos expresaron cambios en actitudes y desarrollaron habilidades para aprender más sobre otras culturas y cómo resolver malentendidos culturales. Estos aprendizajes interculturales fueron más profundos en el grupo que participó en el intercambio, validando una vez más el papel crucial que juega la experiencia en el desarrollo de la competencia intercultural. No obstante, al entrar en contacto con ‘informantes interculturales’, los alumnos del grupo de ‘casa’ pudieron desarrollar una mayor conciencia intercultural gracias al contacto y reflexión mediado por el profesor. Elola y Ozko concluyen que el uso de blogs compartidos de este tipo puede ayudar a estimular un mayor grado de aprendizaje intercultural que se obtendría solo con participar en un

⁵⁸ Para una descripción más completa de la experiencia, consulta el capítulo 3 de este estudio.

intercambio internacional o asignatura de idiomas con actividades interculturales más ‘tradicionales.’

La investigación y evaluación de programas y experiencias de desarrollo de la competencia intercultural mediante textos literarios en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras se limita principalmente a estudios a pequeña escala, es decir, estudios de casos y evaluaciones de experiencias tipo en el formato de investigación-acción realizado por los propios formadores, similar a lo que hemos visto con las experiencias que emplean entornos digitales. Un ejemplo es el estudio de caso realizado por González Rodríguez y Borham Puyal (2012)⁵⁹ en el contexto de una asignatura de inglés como lengua extranjera. El instrumento de evaluación, un cuestionario post-intervención de auto-evaluación con ítems tipo Likert, fue creado expresamente para el estudio y consistía en tres apartados, uno sobre conciencia intercultural, otro sobre el impacto de los textos en el desarrollo de dicha competencia, y unas preguntas generales sobre el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas y culturas. Estos auto-informes de los 33 alumnos participantes en el estudio indicaron que los alumnos encontraron las actividades muy útiles para promover la conciencia intercultural. Las investigadoras adicionalmente realizaron un análisis cualitativo de las respuestas a dos preguntas abiertas sobre los textos leídos y unas contribuciones escritas entregadas como trabajos a lo largo de la asignatura para contrastar los auto-informes con las producciones de los alumnos; encontraron que las reflexiones de los alumnos respaldaron las respuestas positivas de los auto-informes.

Aunque la investigación de González Rodríguez y Borham Puyal confirma la satisfacción de este grupo de alumnos con la metodología empleada y su percepción de mejora en competencia intercultural, estudios a pequeña escala como éste y los anteriores se podrían denominar más exploratorios que confirmatorios; nos proporcionan con instantáneas de determinados programas, pero no sirven para hacer grandes generalizaciones al tener muestras, alcances y/o duraciones limitadas, además de carecer de un diseño verdaderamente experimental. Sin embargo, son interesantes como ejemplos de cómo se puede analizar el desarrollo de la competencia intercultural en contextos donde enseñanza lingüística converge con la enseñanza de la cultural.

4.4 Evaluación de Modelos de Naciones Unidas

En esta sección veremos cómo se han evaluado programas MUN en varios contextos y con varios métodos. El primer estudio (Hazleton, 1984) emplea cuestionarios abiertos, mientras que la mayoría de los otros estudios presentados se basan en la observación-participante y el estudio de casos (Bisset, 1997; Jensen, 2007; Miliziano, 2009). Solo un estudio de los cinco presentados emplea metodología cuantitativa para analizar y evaluar algún aspecto de la experiencia MUN (Rosenthal, Rosenthal y Jones, 2001). Aunque el objetivo principal de estas experiencias simuladas no es trabajar directamente sobre la competencia intercultural, ni todas las evaluaciones miden este aspecto concretamente, resulta interesante presentar cómo se

⁵⁹ Consulta la sección 3.2.2 de esta tesis para una descripción más detallada de esta experiencia formativa.

puede analizar este tipo de programa, qué elementos parecen funcionar, y cómo se pueden mejorar.

4.4.1 *Evaluación del MUN de Miami University*

Hazleton (1984) presenta uno de los primeros análisis de un programa de Modelo de Naciones Unidas (MUN) que aparece en la literatura científica, citando que publicaciones anteriores se han centrado en aspectos como los objetivos, el formato o el funcionamiento de estos programas.⁶⁰ Para recoger las motivaciones y aprendizajes de los 66 alumnos participantes en la conferencia nacional de 1984 como representantes de Miami University se creó y empleó un cuestionario abierto. Se puede considerar este estudio como un primer acercamiento al tipo de aprendizajes que participación en un MUN implica en el contexto universitario. Hazleton postula que:

Para algunos alumnos de estudios de paz, la simulación de Modelo de la ONU aumentará su consciencia además de estimular aprendizaje y creatividad, mientras que para otros meramente reforzará sus creencias o ser solo un juego sin poco valor experiencial o ninguno. (Hazleton, *International organization and conflict resolution: Peace education through simulation*, 1984, pág. 88)

En primer lugar, Hazleton (1984) observa que los alumnos comunican que el formato MUN permite un aprendizaje más profundo de conocimientos sobre los países representados que habrían obtenido en una asignatura tradicional, gracias a los aspectos experienciales o de ‘aprender haciendo’ que presenta el programa. Participar en el debate significa además una toma de consciencia sobre la diversidad de perspectivas, objetivos e intenciones existente entre los distintos países que representaron, por ejemplo, un participante observa que “‘la paz’ puede tener ‘varias matices dependiendo de dónde vives’” (Hazleton, *International organization and conflict resolution: Peace education through simulation*, 1984, pág. 88). Otro aspecto que destacaron fueron las habilidades de negociación y resolución de conflictos entre delegados representado culturas con objetivos diversos y diferenciados:

A veces, se vieron involucrados en la construcción de coaliciones para apoyar resoluciones mediante la persuasión y el tráfico de influencias, o en proteger los intereses de su nación ahuyentando a resoluciones hostiles, o en reconciliando ambiciones nacionales en conflicto mediante mediación y negociación o intentos de identificar y promover intereses globales acomodándose mutuamente y cediendo (Hazleton, *International organization and conflict resolution: Peace education through simulation*, 1984, pág. 88).

Quizás el elemento que más destaca Hazleton es la toma de consciencia y comprensión de cómo funciona la interacción política en un escenario global, y sobre todo los obstáculos a los que se enfrentan los actores internacionales en situaciones reales mediante el contacto simulado que experimentaron los alumnos gracias a su participación en la conferencia MUN nacional. Como conclusión, observa que este tipo de programa puede servir para mejorar la comprensión de cómo se llegan a acuerdos internacionales, aumentar su sensibilidad en

⁶⁰ Se puede ver algunos ejemplos de MUN en el contexto universitario en la sección 3.3 y de MUN en secundaria en la sección 3.4.3 del capítulo anterior de la presente obra.

contextos de negociación entre países y culturas, mejorar actitudes y apreciación hacia organismos internacionales y tener un juicio crítico de la política internacional, abogando por la inclusión de programas de simulación en el currículo de educación para la paz.

Por un lado, es interesante ver cómo este, que podremos denominar un estudio preliminar o un paso previo a la investigación sobre los programas MUN, conecta este tipo de experiencia con la educación para la paz, uno de los conceptos afines a la educación intercultural vistos en el capítulo anterior. Por otro, podemos destacar que los participantes identificaron aprendizajes que se pueden relacionar con nuestro modelo de competencia intercultural: participar en MUN al nivel universitario impacta conocimientos, consciencia, actitudes y habilidades que se pueden asociar a la competencia intercultural, como conocimientos sobre otras culturas, consciencia de perspectivas diferentes, actitudes positivas hacia organismos que fomentan la comprensión entre culturas y habilidades de negociación.

4.4.2 *Evaluación de Valley Gardens MUN*

La primera evaluación de una experiencia MUN con adolescentes que se presenta aquí es un trabajo de investigación-acción presentado por Richard Bisset como tesis de máster; es el estudio más antiguo que hemos podido encontrar evaluando el funcionamiento de un modelo de Naciones Unidas (MUN) que intenta examinar hasta qué punto un programa de estas características puede incidir en las actitudes y destrezas interculturales del alumnado. Bisset evalúa la experiencia de impartir un programa MUN como asignatura específica con alumnado de 9º de secundaria (14-15 años) a lo largo de un semestre escolar.⁶¹ Bisset, entre otras preguntas, intenta contestar “¿Qué cambios habrá en las actitudes y creencias de los alumnos respecto a la educación global⁶² como resultado de experimentar un curso y conferencia Modelo de las Naciones Unidas?” (Bisset, 1997, pág. 4). Bisset explica que busca saber si MUN afecta a la ‘mentalidad global’ de los alumnos en términos tanto cognitivos como afectos, y entiende que:

El objetivo principal de la educación global es ayudar a los alumnos a desarrollar una perspectiva global animándoles a:

- 1) Desarrollar consciencia transcultural;
- 2) Darse cuenta que la perspectiva propia no se comparte universalmente
- 3) Entender condiciones y acontecimientos globales contemporáneos
- 4) Y tener un concepto de interdependencia por el cual se darán cuenta de cómo sus decisiones afectan al planeta y otras gentes y que ellos pueden ayudar en encontrar soluciones a problemas globales

(Bisset, 1997, pág. 5).

La metodología empleada en este caso es investigación-acción basado en las experiencias del propio docente y con el objetivo de incidir directamente en la mejora de la práctica docente (Coulter, 2002; Elliot, 2004; Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014). El autor empleó métodos cualitativos de recogida de datos propios de la etnografía como la

⁶¹ La descripción completa del programa desarrollado por Bisset se encuentra en el apartado 3.4.3 del capítulo anterior del presente estudio.

⁶² Para una descripción más completa de este concepto teórico véase Lucas (2010) y Merryfield (1993).

observación-participante de sus clases, diarios de campo, diarios de sus alumnos como informadores de su propio proceso de aprendizaje, encuestas y cuestionarios abiertos, entrevistas en profundidad con los alumnos y grabaciones de las simulaciones, además de un pre y post-test sobre los conocimientos de los alumnos (que no llega a analizar en el estudio con resultados cuantitativos.)

Aunque presenta sus hallazgos principalmente en forma de reflexiones, es interesante observar algunas de las conclusiones que presenta. En primer lugar, examina hasta qué punto implementar un programa MUN con alumnado de secundaria es factible, y qué elementos del programa funcionaron y cuáles habría que mejorar. Confirma que el formato del programa no solo funciona, sino que obtuvo una recepción muy positiva entre los alumnos, que ilustra con comentarios suyos:

‘Creo que aprendí que tienes que pensar con la opinión de tu país y no tu opinión. Cómo reflejas tu país, qué recursos tienes y cómo estás en el mundo. Creo que lo hice bastante bien.’
‘Aprendí que es importante saber qué piensa otra gente alrededor del mundo. Me pareció divertido tomar el papel de un embajador de otro país. Es fácil ahora entender lo que piensan los demás y no solamente lo que pienso yo.’

Comentarios de alumnos en Bisset (1997, pág. 147)

Como dificultades encontradas destaca problemas iniciales con la motivación del alumnado y la ausencia de materiales específicos o un manual de MUN, aunque observa que la motivación mejoró a lo largo de la experiencia y que la ausencia de un método concreto permitió aprendizajes más individualizados, independientes y profundos. Los resultados incluyen adicionalmente las sugerencias de mejora de los alumnos, principalmente la necesidad de más tiempo para investigar los países y temáticas asignadas para llegar mejor preparados a la conferencia.

En segundo lugar, Bisset afirma que este programa sí ha servido para fomentar un espíritu más global en sus alumnos y se puede considerar como un programa de educación global. Destaca que los elementos del programa responsables para este éxito son precisamente las técnicas empleadas: juegos de rol, simulaciones y estudios de caso. Observa que sus alumnos demostraron:

1. Consciencia de distintos puntos de vista culturales sobre cuestiones similares;
2. Comprensión de condiciones mundiales prevalentes;
3. Una apreciación por las similitudes y diferencias entre culturas;
4. Conocimiento de cómo el mundo está interconectado e interdependiente;
5. Un sentido de su identidad global, su ciudadanía mundial

(Bisset, 1997, págs. 157-158).

Unos ejemplos de este ‘espíritu’ o ‘conciencia global’ demostrado por sus alumnos (entre los muchos presentados) tras participar en el programa y la conferencia sobre el uso de minas anti-personas ilustran las conclusiones de Bisset:

‘Creo que siempre podía entender el punto de vista de otra cultura. Pero creo que lo entiendo incluso mejor después de esta conferencia. Entiendo exactamente cómo es su estilo de vida. Algunas culturas conviven con minas anti-personas todos los días. No sabía cómo era eso. Todavía no sé exactamente como sería, pero ahora tengo más idea de cómo sería. . .’

‘Pues la Conferencia era bastante genial porque si el embajador de Bangladesh no iba de acuerdo con lo que yo sentía, tenía que hacer lo que haría el embajador. No tuve opción. Tuve que hacer lo que pensaba el embajador y representar correctamente a ese país. Eso fue completamente el sentido de MUN, creo yo.’

(Bisset, 1997, pág. 150)

Para respaldar sus observaciones, presenta múltiples evidencias como estas: comentarios de sus alumnos recogidos en sus diarios, sesiones de clase y entrevistas personales, aunque observa que estos resultados no se pueden considerar concluyentes al tratarse de un estudio limitado con solo 40 participantes. Como veremos en capítulos posteriores, estas observaciones reflejan las opiniones y vivencias de muchos de los participantes en el proceso de evaluación de *Global Classrooms Cantabria*.

4.4.3 Evaluación de MUN of the Southwest

Otra experiencia de evaluación de un programa MUN resulta interesante aquí por la metodología investigativa empleada; aunque el foco de la investigación no es la competencia intercultural, ni cualquier otro concepto afín, es el único estudio que se ha encontrado que emplea métodos cuantitativos para evaluar un MUN (Rosenthal, Rosenthal, & Jones, 2001). Los autores examinaron por qué los estudiantes deciden participar en MUN, y analiza su participación y satisfacción con la experiencia de participar en MUN of the Southwest (MUNSW), una conferencia regional de tres días realizado anualmente en la Universidad de Oklahoma para alumnos de secundaria y organizado por estudiantes universitarios. Los investigadores estaban especialmente interesados en observar las diferencias entre hombres y mujeres, y qué impacto tendrá en su futura participación política.

Para analizar las actuaciones de los participantes durante los tres días de la conferencia, los investigadores emplearon en primer lugar cuestionarios pre- y post- conferencia para obtener datos demográficos e información sobre las motivaciones y su consumo de medios informativos de temas de actualidad antes de la conferencia, y su satisfacción, auto-evaluación y percepciones sobre los delegados más eficaces después de la conferencia. Estos datos fueron acompañados con la codificación de asistencia, género de los moderadores y turnos de palabra de grabaciones en vídeo de 97 horas del debate en los distintos comités a lo largo de la conferencia por parte de codificadores formados específicamente para este estudio que también recogieron datos cualitativos sobre otros aspectos como interacciones, lenguaje no verbal, liderazgo formal e informal, comportamientos sexistas y formas de vestir.⁶³ No se pudieron emparejar los datos de estos dos procesos; tampoco fue posible analizar en profundidad el comportamiento de los delegados más activos.

⁶³ En la mayoría de conferencias MUN existe un estricto código de conducta que incluye prescripciones sobre la ropa permitida con un recomendación general de llevar ropa profesional, i.e. traje, vestidos formales, etc. Para un ejemplo se puede consultar la página de UNA-USA (United Nations Association of the United States of America, 2015).

Encontraron que el factor que más motivó la participación de los estudiantes fue el “desafío académico” que supone participar en MUN, con los hombres más interesados en los aspectos competitivos y las mujeres en la posibilidad de participar en una experiencia diferente (Rosenthal, Rosenthal, & Jones, 2001, pág. 637). En cuanto a la participación en la conferencia, se observó que los hombres participaron significativamente más en términos de turnos de palabras, en algunos casos pidiendo la palabra hasta cuatro o cinco veces más que las mujeres; las mujeres fueron más propensas a participar cuando la moderadora era mujer, en comités más grandes, comités donde se trataban temáticas femeninas⁶⁴ y a medida que progresaban las negociaciones. A la hora de evaluar los mejores delegados, los chicos valoraban “competidores agresivos” frente a “interlocutores informados” o “diplomático amable” para chicas; las mujeres consideraban la confianza y la consideración como factores muy importantes a la hora de valorar los demás delegados. Se observó que los participantes que valoraban los aspectos sociales de la conferencia fueron más efectivos como delegados y disfrutaron más de la experiencia. Finalmente, los hombres informaron confiar más en su eficacia como delegados que las mujeres. Como comentan los investigadores:

Comparado con sus pares masculinos, las delegadas participan menos, disfrutaban menos de los altibajos del debate y la competición, evalúan menos favorablemente a su propia eficacia y son juzgadas en términos más negativos. Las delegadas que pretenden llegar al éxito deben arriesgarse a reacciones negativas de sus pares, estar dispuestas a adoptar comportamientos más agresivos y ‘masculinos’ y entrar en un dominio masculino (Rosenthal, Rosenthal, & Jones, 2001, pág. 644).

Aunque estos autores están principalmente interesados en las implicaciones de sus resultados en la socialización política de las mujeres, el estudio resulta interesante por centrarse en las actuaciones de la conferencia en sí misma, sin tener en cuenta las actividades de aprendizaje desarrolladas previamente o posteriormente, usando solo el *performance* de los participantes en unas pocas jornadas de trabajo como su fuente de información. Es importante recordar aquí la distinción entre competencia y actuación (*performance*) que vimos en el capítulo uno; al observar solo el punto final de estos programas no tienen en cuenta el papel que juegan los delegados durante los meses anteriores excepto a la hora de valorar su eficacia, percibida subjetivamente por los individuos y sin poder casar con los comportamientos observados en la conferencia. No obstante, nos presenta una metodología interesante a la hora de analizar competencias expresadas a través del comportamiento de los delegados en el momento de la conferencia MUN.

4.4.4 Evaluación de Global Classrooms Houston

La evaluación realizada por Traci Jensen como parte de su tesis doctoral analiza otra experiencia de formación con un programa MUN, pero en este caso el foco de la investigación son los docentes que conducen el programa en dos escuelas de secundaria media (*middle schools*)

⁶⁴ Los investigadores clasificaron las temáticas según su ‘masculinidad’ o ‘feminidad’; temas femeninos incluyeron aquellos asociados a la salud, los derechos humanos, población y las mujeres y las niñas.

en el sur de los Estados Unidos (Jensen, 2007)⁶⁵. Esta investigación no pretende medir la competencia intercultural, ni analizar si el programa evaluado se trata de formación intercultural (o educación global, el constructo empleado por la investigadora); versa sobre la experiencia de los profesores y sus motivaciones en incluir este tipo de programa como parte de su currículo. Para el contexto de la presente investigación, este estudio, junto con el que viene a continuación, es de especial interés por dos motivos: 1) se trata de *Global Classrooms*, el mismo método de MUN que evaluó en la presente evaluación, y 2) por examinar de cerca el papel jugado por los docentes y cómo sus motivaciones, experiencia e implicación en el proyecto se presentan y evolucionan durante la implementación del programa a lo largo de un curso académico. Como se verá en el caso concreto de la presente investigación en capítulos posteriores, y como hemos observado en algunas secciones anteriores, el papel del docente resulta importantísimo en el correcto funcionamiento de este tipo de programas, sobre todo cuando hablamos de obtener resultados positivos y duraderos para los alumnos.

Jensen parte de un marco teórico de pedagogía crítica (Freire, 1969; 1970) y educación global (Lucas, 2010; Merryfield, 1993), explica que ha elegido examinar *Global Classrooms* ya que “puede ser un vehículo para dar voz, poder y justicia social, que es para lo que lucha la pedagogía crítica” (Jensen, 2007, pág. 19). La pregunta de investigación que impulsa su estudio es el porqué de la decisión de algunos docentes, que ya cuentan con una sobrecarga importante de trabajo y contenidos, de implementar un proyecto tan exigente como un MUN. La muestra consiste en cinco docentes de dos centros, indicando el grado de profundidad realizado por el estudio y permitiendo el tipo de descripción densa preferido por la antropología (Geertz, 1973). A la hora de seleccionar los centros, y debido a los objetivos de la investigación, Jensen buscó explícitamente a docentes que la permitirían un acceso prolongado a sus aulas, además de aceptar realizar múltiples entrevistas que serían grabadas para su posterior análisis. La investigadora decide emplear una metodología cualitativa precisamente para dar voz a los docentes y emplea técnicas de la etnografía, específicamente de la etnografía de la educación (Spindler, 1982): una encuesta biográfica, encuestas pre- y post-conferencia, entrevistas en profundidad y observación participante.

En la encuesta biográfica indaga no solo en cuestiones demográficas, sino también las motivaciones de los docentes con preguntas como: “¿Cuál es su opinión del estado de educación en ciencias sociales? Y ¿Cuál es tu opinión de las Naciones Unidas?” (Jensen, 2007, pág. 76). Aparte de datos demográficos básicos, es un instrumento con preguntas abiertas, una especie de entrevista escrita. La encuesta pre-conferencia se realizó una semana antes de la conferencia y versaba sobre el nivel de preparación del docente y su alumnado, observaciones sobre los estudiantes durante el desarrollo del programa y el papel del docente en el programa, además de realizar predicciones sobre cómo actuarán los estudiantes durante la conferencia. La encuesta post-conferencia, pasado inmediatamente después de la conferencia, reformula las mismas preguntas para obtener información sobre el impacto de la experiencia de la conferencia en las sensaciones del profesorado. Las entrevistas en profundidad incluyeron dos más largas para desarrollar temáticas exploradas en las encuestas iniciales y finales, además de

⁶⁵ Consulta la sección 3.4.3 de esta tesis para una descripción detallada de la experiencia de formación evaluada por Jensen (2007).

una serie de 5-6 ‘mini-entrevistas’ coincidentes con las actividades de observaciones para esclarecer temas relacionados con la práctica docente. Estas entrevistas, en persona y por teléfono, se grabaron y fueron acompañadas por los apuntes de la investigadora para su posterior análisis. Por último, las actividades de observación transcurrieron a lo largo del curso, e incluyeron sesiones de clase dedicadas al programa, reuniones extra-curriculares del club de *Global Classrooms* de uno de los centros y la conferencia regional. Estas sesiones no fueron grabadas por respetar los derechos de los estudiantes (menores) de acuerdo con la normativa regidora de su investigación; en su lugar, la investigadora preparó un instrumento de observación para recordar lo ocurrido en estas sesiones.

Jensen presenta los resultados en formato narrativo con amplios ejemplos tomadas de las entrevistas y sus observaciones de clase. Dos de los educadores describen su decisión de participar en *Global Classrooms* con estas palabras: “nuevo enfoque”, “diversión”, “abierto a nuevos horizontes” y “para cambiar las ciencias sociales” (Jensen T. W., 2007, pág. 168). Tres de los dos educadores se sintieron preparados para la conferencia; sin embargo, todos pensaban que sus estudiantes estaban preparados. Después de participar, todos observaron que ellos sí estaban preparados, pero uno sintió que sus estudiantes no. Como propuestas de mejora señalaron: comenzar antes, realizar más simulaciones y centrarse en el procedimiento, además de no estresarse.

Jensen encuentra tres temas principales en sus conversaciones y observaciones: responsabilidad, relaciones (con el alumnado y entre el profesorado participante) y la influencia del programa. La *responsabilidad* juega un papel importante como parte del enfoque metodológico de los docentes observados; demuestran un alto grado de compromiso con el tipo de aprendizaje activo que es central a la pedagogía crítica. Sin embargo, su alto grado e intensidad de implicación también les llevaba a ser auto-críticos y cuestionar su capacidad para llevar el programa, llevándoles además a sentirse personalmente responsables por el éxito o fracaso de alumnos individuales. En cuanto a la *relación con los alumnos*, la investigadora observa una evolución en el rol del profesorado, desde uno más autoritario hacia una relación más igualitaria con los estudiantes como resultado de emplear una metodología centrada en el discente. Por otra parte, observó que los docentes intentan emplear el programa como manera de corregir la desigualdad de oportunidades entre los alumnos, sobre todo entre los más aventajados (participantes en programas para alumnos ‘dotados’ (*gifted*)⁶⁶ y los que proceden de grupos más desfavorecidos. Sin embargo, un aspecto muy frustrante para los docentes fue cómo motivar sobre todo a estos últimos a involucrarse y lograr una conexión más profunda con el programa y el material, frecuentemente auto-culpándose por la falta de interés demostrada por sus estudiantes. Aunque ellos como profesionales consiguieron llegar a tener un nexo emocional muy profundo con el grupo, esto no siempre se traducía en una pasión compartida por el programa. Finalmente, en términos de la *influencia del programa*, los educadores

⁶⁶ El término *gifted* se emplea frecuentemente en el contexto de educación escolar en Estados Unidos; los alumnos se suelen agrupar según habilidades y a los mejores alumnos se les asigna una etiqueta de ‘superdotados,’ además permitiéndoles el acceso a asignaturas con mayor nivel curricular, más carga de trabajo y apoyo específico; este proceso entra en conflicto con los principios de la pedagogía crítica ya que el alumnado procedente de las minorías casi nunca llega a formar parte de estos programas (Howard, 2003).

lo ven como una manera de acercar y conectar a sus alumnos con el mundo real y las instituciones que afectan a sus vidas, pero con las que normalmente no entran en contacto. Intentaron conectar la vida real con el aula mediante temas de actualidad para producir aprendizajes significativos; el éxito o fracaso de estas iniciativas de influir en las perspectivas de los alumnos afectaron directamente al auto-concepto de los docentes y el grado de satisfacción que comunicaron sobre el programa en determinados momentos del proceso. No obstante, cuando estas estrategias de conectar los aprendizajes del aula con el mundo real funcionaban los profesores parecían sentirse más relevantes. Para Jensen, el ejemplo más llamativo entre los participantes fue el de una profesora de matemáticas que le costó mucho adaptarse a la metodología del programa; acostumbrada a centrarse en los resultados en lugar del proceso y en tener verdades absolutas en lugar de un espacio de diálogo y negociación de significados, le fue especialmente difícil tomar un papel activo en el programa y conectar con sus objetivos y aprendizajes.

Aquí es interesante sobre todo fijarse en las motivaciones del profesorado en participar en el programa y las observaciones de la investigadora sobre cómo la filosofía educativa y relación emocional de estos docentes impacta en el aprendizaje del alumnado:

Buscan por su cuenta nuevas formas de enseñar y experimentar para el bien común de sus alumnos. Les supone un reto, pero siguen haciendo más que el mínimo. Arraigado en sus historias he encontrado respuestas a por qué eligieron una experiencia de educación global. Cada uno a su manera buscó formas para mejorar un currículo anticuado que contiene pocos desafíos significativos para sus alumnos. Los educadores aquí quieren motivar e inspirar a aquellos que no tienen motivos para sentirse motivados o inspirados. *Global Classrooms* es un vehículo para exponer a los alumnos a experiencias fuera de las paredes de sus aulas. Cada uno de los cinco educadores sienten la necesidad de enseñar a sus alumnos las posibilidades del futuro (Jensen, 2007, pág. 195).

Sin estos profesores, que eligen voluntariamente preparar y llevar el programa, este MUN no existiría, el programa funciona gracias a ellos y a su compromiso con la educación y con la búsqueda de nuevas maneras de educar. También es importante destacar el doble papel de Jensen como educadora e investigadora; como vimos en la descripción del programa en el capítulo tres, partía de una posición privilegiada al conocer a fondo su contexto: educación secundaria y los programas MUN.

4.4.5 *Evaluación de Global Classrooms Tampa*

La última investigación sobre programas MUN que examinaremos se trata de otra tesis doctoral de características muy parecidas al trabajo de Jensen (2007). Kelly Miliziano (2009) emplea una metodología muy parecida para analizar la experiencia de profesores de tres distritos escolares con el programa *Global Classrooms* en el aula de ciencias sociales en el estado de Flórida. Igual que la investigadora anterior, Miliziano parte de un marco teórico de educación o perspectiva global (concepto afín a la competencia intercultural) y emplea técnicas cualitativas, principalmente el estudio de casos con entrevistas en profundidad. Adicionalmente, es importante destacar que igual que Jensen, la investigadora tenía experiencia previa de primera mano con el programa MUN de *Global Classrooms*; en el momento de realizar

el estudio Miliziano trabajaba como profesora de ciencias sociales en el mismo distrito escolar e impartía el programa con sus propios estudiantes, presentando un perfil muy similar a la investigadora del estudio objeto de la presente tesis doctoral. A diferencia de Jensen, Miliziano sí pretendía analizar hasta qué punto el programa funciona como un modelo para la educación global, como se puede observar en algunas de sus preguntas de investigación:

3. ¿Cómo influye la participación en el Proyecto Curricular *Global Classrooms* de UNA-USA en cómo los participantes enseñan las ciencias sociales?
4. ¿Qué percepciones tienen los participantes de los retos de impartir un currículo orientado a la educación global?
5. ¿Cómo perciben los profesores de ciencias sociales que negocian los retos de impartir un currículo orientado a la educación global?

(Miliziano, 2009, págs. 54-55)

Se seleccionaron los participantes de entre los 31 docentes que participaban en el programa MUN *Global Classrooms* en tres condados en torno a la ciudad de Tampa en el momento de realizar la investigación; de estos, 20 cumplieron con el criterio establecido de llevar al menos dos años participando en el programa. Finalmente, la investigadora eligió 10 participantes que representaron proporcionalmente los docentes de los tres distritos escolares y una variedad de años de experiencia. Se empleó un guion para las entrevistas compuesto de preguntas biográficas y de programa; este instrumento fue testado con tres docentes compañeros de la investigadora para confirmar su funcionamiento y ensayar la estructura de las entrevistas. Para el estudio final se realizaron 10 entrevistas semi-estructuradas de una hora que fueron grabados y transcritos para su posterior análisis, junto con los apuntes cogidos por la investigadora durante estas sesiones y comunicaciones telefónicas y por correo electrónico posteriores para clarificar algunos aspectos de las entrevistas. Miliziano realizó un análisis de contenido de estos materiales para identificar las principales temáticas, examinar la presencia de elementos de perspectiva global y contrastar la información obtenida con las preguntas de investigación. La investigadora identificó seis temáticas principales:

- (1) Percepción por parte de los docentes de la influencia de *Global Classrooms* en el interés y compromiso de los alumnos, (2) pericia y confianza en cuanto a contenidos, (3) desafíos para enseñar la perspectiva global provenientes del alumnado, (4) desafíos para enseñar la perspectiva global provenientes del ambiente escolar, (5) pedagogía y actividades de aprendizaje innovadoras y (6) proyectos e iniciativas que salieron de las experiencias con *Global Classrooms* (Miliziano, 2009, págs. 63-64).

Todos los participantes indicaron que empleaban este tipo de metodología por su factor motivante ya que consigue acercar los contenidos a los estudiantes; también indicaron que les servía también a ellos como docentes para mejorar su formación y sus conocimientos sobre el mundo. Uno de los aspectos más valorados por los docentes fue el uso de *role-plays* (juegos de rol), simulaciones y el debate como herramientas pedagógicas. Por otra parte, muchos de los docentes continuaron el enfoque global con otras actividades, muchas veces en colaboración con organismos internacionales, como ONGs. Miliziano adicionalmente analiza las entrevistas según un modelo de perspectiva global; una de las cinco dimensiones de este modelo es la consciencia transcultural, un elemento que identificó en las temáticas 3, 4 y 6 de su análisis.

Este aspecto se percibe claramente en la observación de uno de los participantes sobre el impacto del programa en su docencia:

‘Estamos tan interconectados hoy en día, que eso es lo que necesitan ver nuestros estudiantes; lo que piensas sobre otra gente, sus sensaciones en cuanto al otro. El impacto es que sus habilidades de aprendizaje les pueden hacer mejores ciudadanos del mundo de hoy, porque ya no somos una sociedad que se basa en cada país a lo suyo. Tenemos una sociedad tan global, que cuando salen incluso al mercado laboral necesitan aprender que . . . tienes que ser comprensivo y tolerante con todo el mundo, sí estamos de acuerdo con ellos o no’ (Miliziano, 2009, pág. 106).

En cuanto a los retos que supone llevar el programa a cabo, por un lado citaron la falta de perspectiva global que tienen los alumnos: “incluso cuando los estudiantes están muy involucrados e interesados en una problemática global, les faltan las habilidades básicas de investigación necesarias para encontrar información sobre el tema, entender las distintas perspectivas y comunicar sobre el tema de manera inteligente” (Miliziano, 2009, págs. 63-64). Otros obstáculos en este sentido incluía la incomprensión inicial por parte de los alumnos de por qué se realizaba el programa, lo cual se solventaba mediante explicaciones sobre el concepto de ciudadanía global, y los prejuicios que podían tener los alumnos sobre otras culturas, y sus dificultades a la hora de poder percibir algunas cuestiones desde otras perspectivas culturales. El mayor reto estructural que presentaba el programa era el tiempo material para impartirlo; sobre todo entre los docentes más ‘novatos’, quienes encontraban dificultades a la hora de incorporar el programa en su currículo oficial.

Aunque los hallazgos del estudio de Miliziaon (2009) sean algo más efímeros debido a la estructura de su investigación, es interesante observar otra vez como se puede mirar el desarrollo del programa a través del espejo de los docentes. En este caso concreto, la experiencia de evaluación nos proporciona perspectivas sobre los posibles retos que puede presentar la implementación de un programa MUN con alumnado de secundaria. No obstante, cómo hemos podido observar, las evaluaciones de programas MUN tanto con universitarios como con adolescentes han sido, hasta la fecha, escasas, y sobre todo limitados principalmente a estudios de casos en profundidad. A la hora de valorar la eficacia de este tipo de programas basado en la experiencia simulada de contacto intercultural, y su consecuente impacto en la evolución de esta competencia, hemos visto indicios que parecen señalar que los estudiantes participantes adquieren conocimientos y habilidades y desarrollan actitudes que pueden llevar a un despertar de su consciencia intercultural. Sin embargo, la ausencia de estudios cuantitativos rigurosos evaluando este aspecto de los programa MUN hace imprescindible realizar un repaso de otros modelos formativos interculturales que sí han sido objeto de estudios de este tipo, como veremos en el siguiente y último apartado de este capítulo.

4.5 Evaluación de la competencia intercultural en el adolescente

En este último apartado nos centraremos en estudios que han evaluado la adquisición de competencia intercultural en adolescentes como resultado de su participación en algún tipo de

proceso formativo. Sería lógico presentar al menos un ejemplo de evaluación por cada modalidad de programa formativa que hemos visto, programas experienciales, programas virtuales o simulados enmarcados en la enseñanza de segundas lenguas y programas de modelo de Naciones Unidas (MUN). Desgraciadamente, existen pocos estudios que evalúan programas de formación intercultural para alumnado en la etapa secundaria. De hecho, hemos encontrado solamente un estudio que examina el impacto de participar en MUN en el desarrollo de la competencia intercultural en el contexto de un programa bilingüe inglés-japonés, el primero que veremos aquí.

Los últimos dos estudios que examinaremos en el contexto específico de secundaria no cuentan con intercambios reales o virtuales, ni tampoco evalúan el desarrollo de un programa MUN; en su lugar, son evaluaciones de programas de formación en materia intercultural diseñadas específicamente para el propósito de aumentar la competencia intercultural de los alumnos participantes. Los dos estudios presentan contextos y métodos diferentes. En un primer lugar veremos la evaluación de un programa de competencia comunicativa intercultural aplicado en el aula de inglés como lengua extranjera a lo largo de tres cursos en una zona de habla sueca en Finlandia, donde la creadora del modelo formativo toma el papel de docente del grupo estudiado, empleando técnicas principalmente cualitativas de observación-participante e investigación-acción. En segundo lugar veremos cómo se ha creado y evaluado un programa desarrollado en base al diagnóstico de las necesidades formativas en materia intercultural detectadas en un amplio estudio de alumnos en Cataluña y aplicado durante un cuatrimestre en un centro escolar bilingüe Catalán-Español en el Baix Llobregat; en este caso la investigadora crea, observa y evalúa con un instrumento cuantitativo el funcionamiento de la intervención educativa pero no participa como docente. Cerramos con este último estudio por el mismo motivo que abrimos con la investigación de Alvino Fantini – por tratarse del trabajo de Ruth Vilà Baños, en el que se tradujo y adaptó uno de los instrumentos de evaluación empleado en la presente investigación, la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta (2000).

4.5.1 Evaluación de un programa bilingüe inglés-japonés + MUN

Hasta ahora se han presentado estudios que valoran experiencias reales o experiencias simuladas de contacto intercultural, algunas con el componente adicional del aprendizaje de lenguas extranjeras. La siguiente evaluación que observaremos se podría haber clasificado en casi cualquiera de los apartados anteriores por combinar varios de los elementos que se han ido examinado: intercambios académicos, enseñanza de lenguas extranjeras y MUN. El estudio de Yashima y Zenuk-Nishide (2008) pretende contrastar dos de estos tipos de experiencia intercultural: experiencia de primera mano durante un intercambio escolar y la experiencia simulada de participar en un programa de Modelo de Naciones Unidas con alumnado japonés participante en un programa de educación bilingüe secundaria japonés-inglés que emplea la metodología AICLE (o CLIL)⁶⁷. Aunque el propósito principal del estudio no es evaluar el desarrollo de la competencia intercultural, resulta interesante tanto por el contexto, la

⁶⁷ Una breve explicación de esta metodología se presenta en la última sección del capítulo dos de esta tesis.

secundaria, y el tipo de experiencia examinado como por los métodos de investigación. Los investigadores examinan como la participación en estas experiencias afecta a sus puntuaciones en una prueba estandarizada de inglés (el TOEFL), su postura internacional, su voluntad comunicativa en inglés y la frecuencia de su uso del inglés para comunicarse dentro y fuera del contexto escolar.

En este caso, participaron un total de 165 personas divididas entre dos cursos escolares, 73 que iniciaron su participación en la evaluación al comenzar el instituto con 15 años en 1999 y 88 que entraron en el año siguiente. De estos estudiantes, 16 participaron en una experiencia de intercambio en un país de habla inglesa de 10 meses durante su segundo año de secundaria y todos en un programa MUN durante su tercer curso como parte de una asignatura curricular sobre estudios globales, una experiencia que Yashima y Zenuk-Nishide denominan “una comunidad internacional imaginada” (2008, pág. 570). Los estudiantes tienen dos opciones a la hora de matricularse, un modelo A con metodología que parte de un enfoque comunicativo (955 horas con metodología AICLE/3 años) y un modelo B que emplea metodología más centrada en la competencia gramatical (480 horas con metodología AICLE/3 años). Todos los estudiantes del modelo A participan en una experiencia de inmersión de 4 semanas en los Estados Unidos y todos los del modelo B participan en una experiencia de inmersión de casi 10 semanas en Nueva Zelanda. Los estudiantes del grupo A, al recibir más contenidos en inglés, tienen más contacto con el programa MUN.

Todos los estudiantes participaron en una fase pre-test a los tres meses de empezar sus estudios en el programa bilingüe (la aplicación pre-test del TOEFL se realizó según comenzaron el curso escolar). El cuestionario contaba con ítems cerrados sobre su postura internacional⁶⁸ (enfoque intergrupar, interés en actividades internacionales, interés en asuntos extranjeros), disposición para comunicarse en inglés y frecuencia de comunicación en inglés fuera del aula, además de preguntas abiertas sobre sus actitudes hacia el inglés. Se realizó el post-test 2.5 años después del primer pase de los instrumentos, coincidiendo con los exámenes de TOEFL. El grupo que comenzó los estudios en 2000 completó adicionalmente otro cuestionario descriptivo con ítems abiertos. Todas las escalas medidas por los cuestionarios propios obtuvieron un alfa de Cronbach de 0,60 en las dos aplicaciones, demostrando su fiabilidad. Al no encontrar diferencias significativas entre los alumnos que comenzaron en 1999 y 2000 se trataron como un único grupo.

Se emplearon ANOVA de modelos mixtos para contrastar entre los resultados del pre y post-test y controlando por grupos (experiencia de intercambio vs casa y número de horas de contenidos en inglés) y T-tests para determinar si había cambios significativos para cada grupo. Encontraron que los alumnos del grupo A partieron con mayores niveles que el grupo B. El grupo de intercambio aumentó en mayor medida todos los aspectos medidos, y los participantes de grupo A (más contenido en inglés) obtuvieron mejores resultados en inglés y

⁶⁸ Los autores asemejan este concepto a los modelos de competencia intercultural presentado por Gudykunst (1995) y Kim (1995) que observamos en el capítulo uno de esta tesis; “la postura internacional captura una tendencia a verse como conectado a la comunidad internacional, preocuparse por asuntos internacionales y una preparación para interactuar con personas que no sean japoneses” (Yashima y Zenuk-Nishide, 2008: pág. 567.)

postura internacional que los de B, asemejándose a los niveles de los estudiantes que participaron en el intercambio. Se realizó un análisis de conglomerados para analizar si hubo diferencias entre los estudiantes de casa en su evolución. Se encontró que los estudiantes del grupo B, que tienen más horas de gramática y están más centrados en preparar exámenes de acceso a la universidad y por tanto reciben menos docencia de contenidos en inglés y participan en menor medida en el programa MUN no muestran evolución en postura internacional. Adicionalmente, mediante el estudio cualitativo se confirmó que los estudiantes del grupo A (más horas de contenido en inglés) demostraron mayor apreciación y disfrute del inglés.

Yashima y Zenuk-Nishide (2008) advierten que las breves experiencias internacionales que forman parte del plan de estudios de todos los participantes, y el hecho de que los estudiantes de intercambio también participan en menor o mayor medida en MUN puede confundir los resultados. Enfatizan que sería necesario emplear otros métodos de recogida de datos, como la observación y las entrevistas en profundidad para controlar estos factores. Además, al contar con profesorado de habla inglesa para las clases con contenido en inglés este centro no se puede equiparar a un centro de secundaria típica de Japón. No obstante, los resultados de este estudio parecen confirmar que la experiencia intercultural real produce mayores niveles de actitudes interculturales, pero que participar en un programa MUN con inglés como lengua vehicular y empleando metodología AICLE, un diseño que se aproxima al programa objeto de la presente investigación, podría servir para obtener una evolución parecida a la que experimentaron los alumnos de intercambio entre alumnado adolescente.

4.5.2 *Evaluación de un programa de 'Inglés Intercultural' en Finlandia*

Forsman (2006; 2010) examina los resultados de una experiencia de formación intercultural en el contexto de la secundaria. Esta autora tiene el doble papel de docente e investigadora, emplea la investigación-acción para indagar en sus propias experiencias en el aula y mejorar su práctica docente (Carr & Kemmis, 1986; Coulter, 2002; Elliot, 2004; Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014). Diseñó una intervención educativa intercultural longitudinal basado en el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997)⁶⁹ para ser desarrollado en el aula de inglés como lengua extranjera en un centro de secundaria finlandés donde la lengua principal de instrucción es el sueco.⁷⁰ Forsman defiende el uso de métodos interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras para corregir problemas asociados a métodos tradicionales de contraste cultural, cultura con la 'C' mayúscula y aquellos centrados en una visión monolítica de las sociedades de habla inglesa sin reconocer el papel del idioma como lengua internacional. No obstante, decidió enfocar gran parte del proyecto intercultural en la cultura del Reino Unido para trabajar la disminución de estereotipos que observó en los resultados iniciales (Forsman, 2006). Esto fue debido a que el imagen mental de los ingleses que tenían sus estudiantes finlandeses era “el estereotípico adolescente pelirrojo vestido de uniforme escolar” (Forsman, 2010, pág. 507).

⁶⁹ Una descripción de estos modelos se presenta en el capítulo dos de este estudio.

⁷⁰ Como explica Forsman (2010), el sueco es lengua oficial en Finlandia, donde un 5.4% de la población lo hablan como lengua materna.

El estudio se llevó a cabo a lo largo de tres cursos escolares con un grupo de 17 adolescentes finlandeses, los estudiantes de la investigadora principal durante los cursos 7º, 8º y 9º (equivalente a 2º, 3º y 4º de la ESO) siguiendo las experiencias en formación intercultural en el aula de inglés desde los 13 hasta los 15 años. Forsman prefirió emplear un enfoque longitudinal porque “la consciencia de diferencia y diversidad es un proceso a largo plazo que requiere que las cuestiones sean tratadas sistemática y repetidamente” (Forsman, 2010, pág. 509). Empleó una combinación de técnicas de recogida de datos, comenzando con cuestionarios al iniciar la intervención en 2002 que sirvieron para conocer lo que sabían y opinaban sobre la enseñanza de idiomas y para reflexionar sobre sus propios aprendizajes interculturales. A lo largo de los tres cursos escolares Forsman llevó un diario de campo como parte de sus actividades de observación participante, además de crear y aplicar cuestionarios adicionales para finalizar con entrevistas de evaluación semi-estructurados en el 9º curso realizados en su lengua materna para examinar su desarrollo de los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales de la competencia intercultural. Los resultados del estudio fueron interpretados por un lado un paradigma basado en la hermenéutica y por otro en la fenomenografía.

Después de la realización de lo que se podría denominar un estudio de caso intensivo, Forsman concluye que todos los estudiantes desarrollaron una mayor consciencia sobre la diversidad con una visión más realista de la diversidad cultural existente en el Reino Unido. Observa que aunque algunos alumnos mantuvieron ciertos estereotipos sobre los británicos, lograron tomar una perspectiva intercultural – lo que Forsman denomina ‘descentrarse’: “esto incluye ejemplos de la habilidad de relativizar aspectos de su propio estilo de vida que previamente consideraban normales, además de experiencias de desfamiliarización de comportamientos que antes daban por hechos” (Forsman, 2006, pág. 170). Clasifica a los estudiantes en cuatro grupos: 1) los que empezaron con un alto grado de conciencia intercultural, 2) los que progresaron mucho en el desarrollo de conciencia intercultural, 3) los que ganaron en conocimientos culturales sobre el Reino Unido pero no fueron capaces de pasar de una visión estereotipada y etnocéntrica y 4) los que además de mantener los estereotipos parecían resistirse activamente ante los intentos de la docente para modificar su perspectiva etnocéntrica. La investigadora reconoce como limitación el hecho de que la recogida de datos se basa en instrumentos de auto-informe sobre sus cambios de actitudes hacia una cultura en concreto y esto no se traduce automáticamente en actitudes y habilidades interculturales. Observa que aunque los estudiantes demostraron más apertura y consciencia sobre la cultura británica sería necesario emplear una conceptualización más abstracta de la competencia intercultural, es decir, ir más allá de esa construcción monolítica de la cultura en la enseñanza de idiomas, y explorar la diversidad no solamente dentro de la cultura meta, sino a un nivel más universal (Forsman, 2010).

De este estudio podemos destacar la profundización en la experiencia concreta de un grupo de alumnos durante tres cursos; sin embargo, es difícil decir si los resultados obtenidos por Forsman serían aplicables en otros contextos, o si su experiencia es típica del contexto finés. No obstante, ofrece perspectivas interesantes sobre la importancia de la duración de programas interculturales, y sobre otros aspectos teóricos a tener en cuenta cuando diseñando una intervención intercultural en el aula de inglés como lengua extranjera – la importancia de no caer en la trampa de enseñar la cultura británica (o norteamericana, o australiana, etc.) como

algo reducido a sus elementos más emblemáticos, y por tanto estereotipados, ni de limitarse a estudiar y comprender las culturas de habla inglesa a la hora de fomentar la competencia comunicativa *intercultural* de los alumnos. Como ya se ha comentado en el capítulo 2 sobre formación intercultural, este estudio comprueba la necesidad de incidir específicamente en partir de la auto-consciencia cultural para llegar a la consciencia intercultural.

4.5.3 *Evaluación de un programa para el desarrollo de competencia comunicativa intercultural en Cataluña (Vilà Baños)*

Para terminar, veremos las investigaciones realizadas por Ruth Vilà Baños en el contexto de secundaria de Cataluña como parte de su tesis doctoral. Esta investigación resulta especialmente interesante para este contexto al tratarse de un estudio que tradujo y validó uno de los instrumentos que se ha utilizado para evaluar *Global Classrooms Cantabria: el Intercultural Sensitivity Scale (ISS)* de Chen y Starosta (Chen & Starosta, 2000) para el contexto español. En un primer caso, el objetivo de la investigación no fue evaluar un programa educativo en concreto, sino medir las competencias del alumnado en materia de comunicación intercultural como medida de diagnóstico como primer paso en la construcción de una intervención educativa mediante tanto el ISS como instrumentos desarrollados por la investigadora específicamente para medir la competencia comunicativa intercultural (Vilà Baños, *La sensibilidad intercultural ua competencia básica en la educación para una ciudadanía intercultural: un estudio diagnóstico en el primer ciclo de la ESO*, 2004). Posteriormente, desarrolló y pilotó una propuesta de intervención educativa con un grupo de 21 alumnos con un diseño semi-experimental con una fase pre y post-test para observar su evolución, además de emplear metodología cualitativa como entrevistas en profundidad, diarios de campo, la observación participante y el análisis de las producciones de los alumnos.

Vilà comenzó por traducir y adaptar el instrumento ISS al contexto de educación secundaria, identificando este instrumento como herramienta adecuada para la medición de los aspectos afectivos de su constructo teórico de la competencia comunicativa intercultural. Para poder contar con un instrumento que midiera los tres aspectos que conformaban su constructo teórico, elaboró un cuestionario propio de con una sección correspondiente a aspectos conductuales y otro a aspectos cognitivos. Finalmente, se creó una encuesta demográfica con datos identificativos e información sobre sus habilidades lingüísticas y contacto intercultural. Para validar su versión del instrumento ISS y testar instrumentos propios Vilà Baños realizó tres estudios pilotos con alumnos de 2º de la educación secundaria obligatoria (ESO) en Barcelona y Baix Lobregat. En estos estudios analizó la fiabilidad de los instrumentos y la varianza explicada por factores, eliminado o adaptando los ítems cuyos comportamientos se mostraron problemáticos para terminar con dos instrumentos que mostraron ser fiables, con un alpha de Cronbach superior a 0,7 en todos los estudios piloto para el ISS y una versión final del test de competencia comunicativa intercultural con 18 ítems y una fiabilidad de $\alpha = 0,6661$. En ambos casos el análisis factorial final realizado obtuvo correlaciones significativas entre las dimensiones del instrumento y el total. Como observaciones de esta fase inicial podemos destacar que los alumnos de Barcelona mostraron mayores niveles de competencia que los grupos de Baix Lobregat; adicionalmente, había indicios que el uso regular de varios idiomas y

las amistades interculturales podrían estar relacionadas con mayores niveles de competencia comunicativa intercultural.

En el siguiente paso de la investigación, Vilà Baños aplicó los instrumentos a una muestra de 638 alumnos de 1º y 2º de ESO procedentes de siete centros de secundaria en la comarca de Baix Lobregat como medida de diagnóstico para la elaboración de un programa de formación en competencia comunicativa intercultural. En esta ocasión, el instrumento ISS presentó una fiabilidad de $\alpha = 0,8490$ y el instrumento de creación propia $\alpha = 0,6125$, además de correlaciones internas significativas. Además, se observó que actitudes de resistencia a la comunicación intercultural y el etnocentrismo correlacionan negativamente, con todos los componentes del instrumento en el primer caso y con los aspectos comportamentales en el segundo caso. De manera similar, los estudiantes que indicaron falta de conocimiento sobre comunicación intercultural demostraron peores resultados en el apartado cognitivo del instrumento. Finalmente, se pudo comprobar qué factores demográficos parecían influir en mayores niveles de competencia intercultural: "... la edad, el curso, el sexo, el número de autoidentificadores culturales, el hecho de identificarse con determinadas culturas, los años de residencia en Catalunya, el conocimiento lingüístico y el número de amistades de diversas culturas" (Vilà Baños, 2005, pág. 350).

La última fase de su investigación implicó la creación de un programa de formación intercultural y su aplicación con una muestra reducida de estudiantes de primer ciclo de la ESO, empleando los instrumentos previamente creados y validados para medir su competencia intercultural en dos tiempos, previo a la experiencia de formación y al finalizarla. El programa de formación se diseñó basándose en las necesidades formativas arrojadas por el estudio diagnóstico descrito arriba y un análisis de otros modelos formativos existentes, llegando a la conclusión que era necesario crear un método que integrara los elementos afectivos, cognitivos y comportamentales de la competencia intercultural con un modelo de "aprendizaje experiencial por simulación" combinado con una "aproximación interaccional" (Vilà Baños, 2005, pág. 448).⁷¹ Para su aplicación contaron con la colaboración de una profesora del centro que entró a formar parte del equipo investigador como colaboradora, participando en un total de once sesiones conjuntas previa a la implementación del programa en el centro con 21 estudiantes de 2º ESO a lo largo de un cuatrimestre⁷². Los participantes fueron seleccionados para ser representativos de la población de la muestra entre los estudiantes que se presentaron voluntariamente para esta asignatura optativa que se creyó para el propósito específico de la investigación. Se realizó un primer pase del instrumento antes de iniciar el programa formativo para conocer las características de los participantes y sus niveles iniciales de competencia comunicativa intercultural; presentaron niveles elevados de los tres componentes con los niveles más altos siendo aquellos de la vertiente afectiva.

⁷¹ Consulta el capítulo 3 para una descripción más completa del modelo formativo desarrollado por Vilà Baños.

⁷² Es interesante notar que aunque Vilà Baños diseñó la propuesta didáctica, fue implementado por una docente del centro; una de las motivaciones fue por la relación cercana que ya existía con el alumnado.

A lo largo del desarrollo del programa de formación intercultural, Vilà Baños actuó como observadora de las actividades, llevando un diario de trabajo y completando un formulario de observación sobre elementos como el progreso académico del alumnado, participación en el grupo, motivación, clima del aula, dificultad de actividades, temporalización y el aspecto de los materiales, contrastando sus observaciones con aquellas de la docente que impartía el programa. El análisis cualitativo del desarrollo del programa se centró principalmente en tres aspectos: “el clima en el aula, el proceso de aprendizaje del alumnado, las valoraciones de aspectos metodológicos, materiales y organizativos” (Vilà Baños, 2005, pág. 558). Este análisis se basó en los diarios de la docente y la investigadora y en los análisis de contenido de las producciones de los alumnos, además de las entrevistas en profundidad con la docente encargada de aplicar el programa en el aula. Por un lado, se observa que el clima del aula mejoraba a medida que avanzaba la intervención, consiguiendo llegar a la integración total del grupo pese a las dificultades iniciales. Una observación importante trata de lo que se percibía inicialmente como una falta de disciplina:

Curiosamente, se identifica cierto alboroto y desorden que ha ido acompañando gran parte de la aplicación de las actividades (sobre todo en aquellas donde se llevaban a cabo dramatizaciones), aunque esta realidad no ha sido valorada de forma negativa, ya que pueden responder en algunas ocasiones a una mayor participación e implicación del alumnado en las tareas propuestas (Vilà Baños, 2005, pág. 624).

Esto puede ser evidencia también de un cambio de enfoque; en lugar de actividades centradas en el docente, la metodología propuesta por Vilà Baños propone múltiples actividades donde los alumnos son los protagonistas. En cuanto al aprendizaje de los estudiantes, la investigadora observa que la participación de los estudiantes se incrementó gracias a la mejora previa del clima en el aula; remarcó que esto fue especialmente relevante para la realización de actividades en pequeños grupos. La motivación fue otra pieza clave; se observó que la novedad de los contenidos y sobre todo las técnicas activas como la dramatización y otras actividades para desarrollar el aspecto comportamental de la competencia comunicativa intercultural fueron muy bien recibidas por parte del alumnado. Estas dos observaciones llevaron a la investigadora a concluir que es necesario integrar actividades con los tres elementos a lo largo del proceso de formación; por un lado, actividades que desarrollan el aspecto afectivo para procurar ese clima cálido y favorable en el aula y, por otro, actividades centradas en comportamientos para motivar al alumnado. Se logró además cumplir con todos los objetivos de aprendizaje y, como observa la investigadora:

Es especialmente relevante comentar las aportaciones del programa para romper bloques iniciales de segregación entre alumnado autóctono e inmigrado, la superación de algunas manifestaciones sexistas puntuales, o la tendencia a superar el rechazo a la lengua y cultura catalanas por parte de un sector del alumnado (Vilà Baños, 2005, pág. 625).

Al finalizar la intervención se volvieron a aplicar los instrumentos ISS y el cuestionario de competencia comunicativa intercultural para determinar si hubo evolución en las competencias del alumnado tras su participación en el curso, teniendo en cuenta para ello también los resultados académicos de los alumnos en la asignatura. Tras comparar las medias en dos tiempos, se halló que los alumnos con puntuaciones bajas en la primera aplicación obtuvieron

resultados significativamente mejores en los aspectos cognitivos; los resultados también parecieron indicar mejoras en todos los aspectos para los participantes, aunque estas mejoras no llegaron a ser significativas. También se observó que los estudiantes participantes de habla materna no catalana creyeron haber mejorado significativamente sus niveles en esta lengua.

La investigadora resalta que estos resultados no son generalizables al tratarse de un contexto concreto con una muestra limitada; además, al tratarse de un programa de corta duración con la fase post-test realizado justo al terminar la intervención, no se pueden sacar conclusiones sobre el impacto a largo plazo de esta experiencia de formación intercultural. Vila Baños (2005) destaca que el profesorado juega un papel imprescindible en el correcto funcionamiento de estos programas, pero pone en duda si los docentes están preparados para afrontarlos; como hemos visto en este caso concreto la profesora participante realizó una intensa formación previa y continua para garantizar la implementación del programa. Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que ciertos elementos cruciales parecen ser necesarios para que los programas de formación intercultural con adolescentes logren los resultados deseados: un adecuado clima del aula, motivación por parte de los alumnos, un buen diseño del programa y el importantísimo papel que juegan los docentes.

4.6 Observaciones y conclusiones

En este capítulo hemos recorrido los procesos de evaluación de diversos programas de formación intercultural en cuatro contextos claves: experiencias de intercambio internacional reales, la enseñanza de lenguas extranjeras, programas de Modelo de Naciones Unidas (MUN) y el contexto concreto de educación secundaria, donde se presentaron adicionalmente ejemplos de los otros tres modalidades examinadas específicos a esta etapa educativa. Hemos examinado experiencias de evaluación que emplean un amplio abanico de metodologías, estrategias e instrumentos externos y creados específicamente para el estudio en cuestión, incluyendo, pero no limitado a, cuestionarios abiertos y cerrados, observación participante, estudios de caso, estudios longitudinales con diseño pre- y post-test, entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis de contenidos. En esta última sección, haremos un breve repaso de las evaluaciones presentadas, destacando sus aspectos más sobresalientes, puntos en común y los retos encontrados por los evaluadores que pueden resultar interesantes para el proceso de evaluación objeto de esta investigación.

Las experiencias de evaluación de intercambios académicos y de voluntariado realizados por Fantini (2007), Engle y Engle (2004) y Vande Berg, Connor-Linton y Paige (2009) se han basado en el uso de metodologías principalmente cuantitativas, con el uso de cuestionarios de competencia intercultural y de competencia lingüística en lengua extranjera; en el primer caso un instrumento de creación propia, el *Assessing Intercultural Competence* (AIC) y en los otros dos casos instrumentos externos, el *Intercultural Development Inventory* (IDI) de Bennett y sus colaboradores, además de otros instrumentos para medir competencia lingüística. El único en presentar un diseño realmente longitudinal y experimental fue el trabajo de Vande Berg, Connor-Linton y Paige, que pudieron realizar una aplicación pre-test, otro post-test, y para algunos participantes, un pase post-post-test cinco meses después de terminar la experiencia

en el extranjero, además de contar con un grupo control; tanto Fantini como Engle y Engle no pudieron contar con un grupo control. En los tres casos se encontró que participar en una experiencia de formación intercultural con contacto directo con otra cultura mejora la competencia intercultural de los participantes.

Engle y Engle (2004) hallaron que aunque la mayoría de los participantes mejoraron sus niveles de competencia, un 14% de los participantes en estancias más largas retrocedieron, lo cual afirman que se puede atribuir a las actitudes de los participantes; o bien una sobre-estimación de sus capacidades, o bien al caer en la trampa de la comodidad de solo relacionarse con sus compatriotas. Además, vieron que los niveles máximos de progreso se pueden atribuir a tres factores principales: la motivación de los participantes, el contacto con la cultura de acogida y participar en formación guiada por expertos. Los hallazgos de Vande Berg, Connor-Linton y Paige (2009) confirmaron muchas de las conclusiones y suposiciones expuestas por Engle y Engle. En contraste con el grupo control que solo acudieron a la formación lingüística y cultural en su país de origen, la experiencia intercultural en primera persona se correlaciona con un mayor aumento de la competencia intercultural; los factores clave son contar con formación intercultural específica y contar con un ‘mentor intercultural.’ Igual que Engle y Engle, encontraron que los participantes que pasaron su tiempo libre en compañía de sus paisanos incluso perdieron competencia. Otro hallazgo destacable fue el ‘efecto techo’; los participantes que partieron de niveles muy altos no mostraron progreso. Por su parte, Fantini (2007) nos aporta unas indicaciones sobre posibles dificultades a la hora de realizar este tipo de evaluación: por un lado, es esencial contar con ayudantes de investigación que hayan recibido formación específica para la evaluación; por otro, a la hora de crear y pilotar un instrumento de evaluación, hay de cuidar que no sea excesivamente largo. Podemos destacar que la investigación de Vande Berg, Connor-Linton y Paige (2009) cumple con muchas de las indicaciones expuestas al principio de este capítulo en la sección 4.1: nos presenta un ejemplo de estudio longitudinal que recoge datos pre-test y un grupo control, además de combinar análisis de progreso intercultural y lingüístico. No obstante, falta el elemento de ‘triangulación’ descrito por Deardorff (2009), ya que se ha empleado una metodología principalmente cuantitativa basada en cuestionarios cerrados.

Las experiencias de evaluación en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras han presentado una variedad de formatos, métodos e instrumentos. Sin embargo, un elemento común a todos fue el uso de análisis de los contenidos de las producciones escritas de los estudiantes, y/o su participación en intercambios virtuales mediante foros, blogs o correo electrónico. Stickler y Emcke (2011) emplearon además entrevistas en profundidad; Elola y Oskuz (2008) crearon instrumentos propios basados en el modelo de competencia intercultural de Michael Byram (1997, 2000) con un diseño pre- y post-test para comparar alumnos que participaron en un intercambio virtual via blogs con un grupo de ‘casa’ y otro ‘internacional; González Rodríguez y Borham Puyal (2012) crearon otro instrumento propio para medir la satisfacción de sus alumnos con sus aprendizajes interculturales. Podemos destacar que Stickler y Emcke (2011) encontraron que la mejora de competencia intercultural en adultos que participan en formación lingüística en un contexto de formación permanente se expresa como tomar ‘nuevas perspectivas’ en lugar de un cambio de actitudes. Elola y Oskuz (2008) hallaron que todos los participantes, tanto los que viajaron como los que no experimentaron una

mejoría en sus actitudes y habilidades interculturales; los que viajaron realizaron un progreso más profundo, sobre todo en términos de conocimientos, mientras que para los alumnos que no viajaron la mediación del profesor 'guía' fue clave. Estos estudios nos proporcionan ejemplos de cómo emplear las producciones de los alumnos como recurso y fuente de información en los estudios sobre la formación intercultural. Es especialmente interesante la investigación de Elola y Oskuz (2008) por presentar un estudio comparativo y longitudinal donde la diferencia clave es el contacto real versus el contacto simulado.

Los Modelos de Naciones Unidas, o MUN cuentan con una larga tradición como experiencias de formación; sin embargo, hemos visto que aparecen poco frecuentemente en la literatura científica y han sido el objeto de poquísimas evaluaciones. No se han encontrado ejemplos de evaluación centrados en la competencia intercultural; no obstante, sí hemos visto un total de cinco estudios donde se examinen temáticas afines, como la educación para la paz o la educación global. Cuatro de las investigaciones han empleado técnicas de investigación principalmente cualitativas y un único ejemplo toma el momento culminante de un programa MUN, la conferencia simulando sesiones de las Naciones Unidas, como objeto de un análisis cuantitativo en profundidad. El primer ejemplo de evaluación de un programa MUN, llevado a cabo por Hazleton (1984), empleó un cuestionario abierto para explorar los aprendizajes y motivaciones de 66 de los alumnos participantes en una conferencia MUN universitaria; informaron haber desarrollado conocimientos más profundos sobre otros países y culturas y haber desarrollado habilidades de negociación. Hazleton interpreta a través de los comentarios que los participantes, en general, tomaron más consciencia sobre las relaciones internacionales e interculturales, postulando que MUN encaja en programas de educación para la paz. Aunque no presenta un diseño longitudinal, ni experimental, el trabajo de Hazelton nos sirve de punto de partida para examinar cómo se puede evaluar programas MUN desde un marco de competencia intercultural.

Rosenthal, Rosenthal y Jones (2001) diseñaron cuestionarios pre- y post-conferencia para valorar tanto las motivaciones de los alumnos como su percepción de sus actuaciones (*performance*) el día de la conferencia, además de grabar y codificar las sesiones de debate para poder sacar conclusiones desde la perspectiva de la intersección entre género y política. En este ejemplo de cómo evaluar la conferencia en sí de modo cuantitativo, hallaron que los hombres intervinieron más que las mujeres, y que los participantes que valoran los aspectos sociales de la interacción en la conferencia se evalúan a sí mismos como más efectivos. Aunque interesante como ejemplo de evaluación de un momento crucial en el desarrollo de este tipo de intervención educativa, es difícil sacar conclusiones definitivas sobre los aprendizajes de los alumnos con un enfoque tan limitado en el tiempo, ya que la actuación, como hemos comentado, no siempre se corresponde con la competencia. Sin embargo, al contrastar los resultados de los cuestionarios con el análisis de las actuaciones de los alumnos en la conferencia podemos observar que sí presenta un análisis multidimensional. Desgraciadamente, no pudieron emparejar los sujetos, ni realizar un análisis del contenido de las intervenciones. La posibilidad de realizar un análisis en profundidad de la conferencia MUN en sí resulta intrigante, pero como observaron Rosenthal, Rosenthal y Jones, requiere la participación de varios ayudantes de investigación formados precisamente para ello, y una

inversión de tiempo importante para analizar lo que es en esencia solo un paso más en el proceso formativo.

Los otros tres estudios sobre MUN presentados aquí cuentan con características muy similares. Los tres analizan programas MUN en secundaria que se basa o emplea directamente los materiales y estructuras del programa *Global Classrooms* de UNA-USA (United Nations Association of the United States of America, 2015) desde la perspectiva de la educación global y empleando metodologías propias de enfoques como la etnografía de la educación y la investigación-acción, como la observación-participante, entrevistas en profundidad y los estudios de casos. Bisset (1997) nos presenta con un estudio de investigación-acción donde toma el papel de docente e investigador, examinando y evaluando todos los pasos de la implementación de un MUN con alumnado de 13-14 años en una asignatura que impartió, empleando la observación participante, entrevistas con su alumnado y sus producciones escritas como fuentes de información, efectivamente realizando una ‘triangulación.’ Jensen (2007) y Miliziano (2009) basaron sus trabajos en la experiencia desde la perspectiva del profesorado con un enfoque de pedagogía crítica, realizando entrevistas en profundidad con los docentes como la estrategia principal. Ambas investigadoras tenían experiencia previa con el programa objeto de sus investigaciones como docentes, aunque no analizaron sus propios centros, ni su propia experiencia docente. Jensen adicionalmente emplea cuestionarios abiertos de diseño propio y la observación de sesiones de clase y la conferencia MUN para dar una visión más amplia y contrastada de la experiencia docente y sus motivaciones, observaciones, éxitos y frustraciones a lo largo del proceso de participar en este tipo de intervención educativa.

Bisset (1997) encontró que el programa fue bien recibido por los participantes y que ayuda a fomentar un ‘espíritu global’ entre los estudiantes. En su descripción densa de la experiencia vivida por 5 docentes, Jensen (2007) destaca tres aspectos: la sensación de responsabilidad que sienten los docentes hacia el programa y su alumnado, la relación entre el profesorado y el alumnado y el impacto que tiene el programa en los adolescentes participantes. Encontró que los profesores se sienten responsables del éxito o fracaso de sus estudiantes individuales a la hora de lograr los objetivos del programa y que el programa ayuda a los alumnos a acercarse a temas de actualidad y otras realidades culturales. Tanto Jensen (2007) como Miliziano (2009) encontraron que los docentes eligen implantar estos programas voluntariamente por su factor motivacional y por ofrecer otras perspectivas a los estudiantes participantes, y destacaron el papel esencial que juegan estos docentes en garantizar los aprendizajes del alumnado y el éxito del programa. Finalmente, podemos subrayar algunas de las dificultades o retos con los que se toparon los tres investigadores: por un lado, problemas a la hora de motivar a los estudiantes, la falta de perspectiva global que presentan inicialmente e incluso su resistencia a participar en el programa por no comprender su sentido; por otro, la falta de tiempo dentro del currículo ordinario y la falta de materiales específicos, necesitando la creación o adaptación de materiales auténticos. Es importante observar que en estas investigaciones, los evaluadores contaron con una perspectiva privilegiada por su contacto previo con MUN; sin embargo no pudieron contar con un equipo de investigación, ni con instrumentos de análisis externos.

Finalmente, hemos visto tres experiencias muy diferentes entre sí de evaluación de formación intercultural con adolescentes. En primer lugar Yashima y Zenuk-Nishede (2008) realizaron un estudio longitudinal con grupos control y experimental para contrastar el impacto de la experiencia directa mediante el intercambio internacional en comparación con participar en un programa MUN bilingüe japonés-inglés. El trabajo de Forsman (2006, 2010) se asemeja al de Bisset (1997) en diseño; la investigadora evalúa en profundidad su propia práctica docente con la implementación de formación intercultural en el aula de inglés como lengua extranjera, esta vez a lo largo de tres cursos escolares. Finalmente, vimos la investigación de Vilà Baños (2005), un trabajo extraordinario que incluye el desarrollo y pilotaje de un instrumento propio, combinado con la creación, implementación y análisis en profundidad de un programa de formación intercultural pensado específicamente para atender a las necesidades detectadas entre el alumnado de secundaria en una región de Cataluña.

Como hallazgos, podemos destacar del estudio de Yashima y Zenuk-Nishede (2008) que los estudiantes que participaron más horas en un programa MUN bilingüe parecen mejorar su 'perspectiva internacional' casi tanto como los alumnos que además participaron en un intercambio escolar internacional de 10 meses; esto parece indicar que un programa MUN puede servir para aumentar la competencia intercultural del alumnado. Forsman (2006, 2010) descubrió cuatro posibles perfiles de estudiantes: 1) los que parten de altos niveles de competencia intercultural, 2) los que experimentan mucho progreso, 3) los que mejoran sus conocimientos interculturales, pero no evolucionan en consciencia ni en actitudes, 4) y los alumnos que presentan resistencia a la formación en competencia intercultural. Vilà Baños (2005) halló en su estudio preliminar que factores como la edad, el sexo y las amistades interculturales pueden impactar los niveles de partida de los adolescentes e incidir en su aprendizaje intercultural. Tras evaluar la intervención pedagógica, observó que los participantes mejoraron su motivación y hubo una mejora en el clima de aula, sobre todo en términos de las relaciones entre estudiantes de distinta procedencia cultural. Aunque no fueron significativas, se vieron mejoras en la competencia intercultural de los participantes, sobre todo en términos de conocimientos interculturales en aquellos que partieron de niveles más bajos.

Mientras que los primeros dos estudios se centraron principalmente en una estrategia de evaluación concreta, o bien métodos cuantitativos en el primer caso, o un estudio de caso arraigado en técnicas de etnografía de la escuela e investigación-acción en el segundo, Vilà Baños ofrece un ejemplo de cómo se puede combinar varias técnicas de investigación para dar una imagen global del funcionamiento de una intervención educativa intercultural, empleando la observación-participante con un docente-evaluador y una investigadora externa, además de un diseño pre- y post-test con cuestionarios cerrados. No obstante, la propia investigadora indica que por el tamaño reducido de la muestra y la ausencia de grupo control no fue posible hacer observaciones concluyentes sobre el papel de la experiencia de formación en el desarrollo de la competencia intercultural.

Para finalizar este último apartado del marco teórico, podemos hacer tres observaciones: 1) existen múltiples modalidades de evaluación de programas formativos que presentan ventajas, desventajas y retos para el equipo evaluador, 2) la formación intercultural en el ámbito de la educación se centra en un paradigma de aprendizaje experiencial, pedagogía crítica y una

enseñanza donde el estudiante cobra protagonismo, y 3) participar en experiencias de formación intercultural con contacto real, virtual o simulado con otras realidades culturales parece aumentar la competencia intercultural de adolescentes y jóvenes adultos cuando ese contacto es mediado y guiado por educadores formados y motivados.

Parte II:

Marco empírico

CAPÍTULO CINCO:

Objetivos, diseño y procedimiento de investigación

Este programa educativo, patrocinado por la Fundación Botín en colaboración con la Consejería de Educación de Cantabria, se lleva realizando desde el curso 2008-09 en Institutos de Educación Secundaria de esta comunidad autónoma, enmarcado en programas de educación bilingüe inglés-español. Los alumnos participantes asumen el papel de delegados de los 192 estados miembros de Naciones Unidas en distintos comités, para debatir temas globales de actualidad y así simular los organismos y procesos reales de la Organización de las Naciones Unidas. Desarrollado completamente en inglés, el programa tiene como objetivo expreso la mejora de las capacidades personales, sociales y emocionales de los alumnos participantes.

Para conocer y comprender a fondo este proyecto educativo y, de este modo, evaluar el impacto producido en el alumnado participante, se ha seguido el programa a lo largo dos cursos escolares, recogiendo las experiencias vividas y los datos procedentes de los cursos 2010-11 y 2011-12. Estudiar este tipo de intervención educativa requiere tomar perspectivas *emic* y *etic*, analizando el programa no solo desde fuera, sino también desde dentro, gracias a la participación, como ayudantes de investigación, de los propios becarios del programa, y el doble papel de la investigadora principal como docente y evaluadora. El estudio se ha realizado empleando métodos mixtos, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas para describir los pasos y procesos que integran la aplicación de *Global Classrooms* en los centros participantes, y examinar su impacto en la adquisición de competencia intercultural en alumnos adolescentes. Para conocer al programa desde dentro, se han empleado técnicas de investigación etnográficas para observar y analizar el contexto, diseño y desarrollo del programa. Los datos obtenidos del estudio cualitativo han aportado información sobre de la selección de variables de programa que pueden mediar en cómo éste incide en el desarrollo de la competencia intercultural entre los alumnos participantes. Para descubrir hasta qué punto un programa de este tipo puede servir para mejorar las capacidades interculturales del alumnado adolescente, se ha realizado un estudio semi-experimental donde los centros que aplican el programa nos sirven como grupo experimental. A continuación se presentarán todos los elementos que conforman el diseño de este estudio.

5.1 Objetivos e hipótesis de investigación

5.1.1 *Objetivos de investigación*

El objetivo principal de esta investigación es analizar y evaluar el desarrollo del programa de Modelo de Naciones Unidas (MUN) *Global Classrooms Cantabria* realizado con alumnado de los programas bilingües inglés-español de los Institutos de Educación Secundaria de Cantabria para verificar si se puede considerar un programa de formación intercultural y conocer su impacto en el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos participantes.

Los objetivos específicos de este estudio se enumeran a continuación:

1) **Analizar y evaluar el desarrollo del programa MUN *Global Classrooms* en los centros participantes en la Comunidad Autónoma de Cantabria**

- 1.1 Conocer el proceso de formación de los docentes implicados (profesorado de los Institutos de Educación Secundaria (IES) y los becarios)
- 1.2 Conocer y analizar los datos demográficos de los centros, docentes y grupos participantes en el programa
- 1.3 Conocer y comparar el proceso de enseñanza–aprendizaje llevado a cabo en los centros participantes en torno al programa
- 1.4 Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar elementos y estrategias de formación intercultural
- 1.5 Conocer y analizar el papel de los docentes implicados (profesorado de los centros y becarios Fulbright) y el impacto individual de la participación en el programa a través de entrevistas en profundidad.

2) **Conocer cómo afecta el programa MUN *Global Classrooms* a los niveles de desarrollo de la competencia intercultural en adolescentes de Cantabria**

- 2.1 Identificar y conocer las variables independientes previas del alumnado y sus centros mediante cuestionarios demográficos para controlar su posible efecto
- 2.2 Conocer el nivel inicial de competencia intercultural del alumnado de los grupos control y experimental mediante una primera aplicación de los cuestionarios
- 2.3 Identificar y conocer variables procedentes de la aplicación del programa que podrán impactar en el desarrollo de la competencia intercultural
- 2.3 Conocer y contrastar el grado de desarrollo en la adquisición de dicha competencia en los grupos control y experimental tras la participación o no en *Global Classrooms* durante dos cursos académicos.
- 2.4 Contrastar variables procedentes de la aplicación del programa con la adquisición de la competencia intercultural dentro del grupo experimental para conocer qué elementos del programa contribuyen a su desarrollo

3) Emplear los resultados obtenidos para extraer conclusiones sobre el desarrollo del programa

- 3.1 Identificar los elementos del programa que se correlacionan positivamente con el desarrollo de la competencia intercultural
- 3.2 Aportar sugerencias para la mejora tanto en la formación del profesorado implicado como en el desarrollo del programa
- 3.3 Proponer estrategias para incorporar este tipo de formación de manera integrada e interdisciplinaria en más grupos y centros.

5.1.2 Hipótesis de investigación

Partimos de la hipótesis de que la participación en el programa *Global Classrooms*, un programa de modelo de Naciones Unidas enmarcado en programas de educación bilingüe inglés-español en la Comunidad Autónoma de Cantabria, y que contiene elementos de formación intercultural, contribuye significativamente al desarrollo de la competencia intercultural del alumnado:

1. Existen diferencias en los niveles de competencia intercultural del alumnado en función de variables demográficas o antecedentes como edad, sexo, centro de estudios, formación previa del profesorado, experiencias en el extranjero o amistades interculturales previas a la participación en el programa *Global Classrooms*.
2. Las estrategias de aprendizaje experiencial que el programa *Global Classrooms* incluye fomentan el desarrollo de la competencia intercultural; ejemplos son juegos de rol, trabajo colaborativo y la simulación de experiencias de contacto intercultural, junto con otros elementos como formación en lengua extranjera, la toma de perspectivas diferentes a la propia, habilidades para la negociación y resolución de conflictos, la investigación como herramienta básica para conocer a fondo otros países, otras culturas y temas de actualidad, y actividades de reflexión.
3. La participación en el programa *Global Classrooms* mejora la adquisición de la competencia intercultural en los alumnos participantes, adquiriendo conocimientos sobre otras culturas y países, fomentando una actitud positiva hacia la diversidad cultural, desarrollando capacidades para interactuar con personas de diversa procedencia cultural y fomentando su autoconciencia y la conciencia del otro.
4. El diseño y desarrollo particular del programa *Global Classrooms* en cada centro participante afecta de manera significativa en la adquisición de la competencia

intercultural en función de variables de programa como la duración e intensidad del programa, el grado de implicación de los docentes y becarios y la recepción del programa y su evaluación por parte de la comunidad educativa.

5.2 Diseño de investigación

Para evaluar el programa *Global Classrooms Cantabria* se ha tomado la decisión de emplear métodos mixtos que combinan estrategias cualitativas y cuantitativas para poder hacer un análisis contextualizado y global que refleje fielmente las experiencias y vivencias de los participantes en el programa, examine el cumplimiento de sus objetivos, desarrollo y resultados y responda a las hipótesis de investigación. Se utilizan técnicas cualitativas para examinar la implementación de esta intervención educativa en los centros participantes, y estos datos informarán a los resultados recogidos por el estudio cuantitativo, que cuenta con un diseño cuasi-experimental para medir en qué grado dicho programa afecta a la adquisición de la competencia intercultural en alumnos adolescentes mediante aplicaciones pre- y post-test de un cuestionario intercultural al grupo experimental (los alumnos participantes) y otro control. La investigación se realiza en tres pasos: 1) conocer el contexto de la evaluación, 2) examinar el desarrollo de la intervención educativa, 3) evaluar el impacto de la participación en la adquisición de la competencia intercultural. El diseño comparte algunos aspectos fundamentales con las técnicas de la investigación-acción y la etnografía de la escuela, como veremos a continuación. Este estudio se ha compaginado con otro de diseño cuasi-experimental sobre competencias sociales y emocionales llevado por otro equipo investigador dentro del marco de un proceso de evaluación más amplio encomendado por la Fundación Botín, entidad que promueve y financia el programa *Global Classrooms Cantabria*.

Las actividades de investigación están pensadas para coincidir con las actividades y el calendario del programa *Global Classrooms Cantabria*. De esta forma se trata de aprovechar, en la medida de lo posible, las estructuras y personal del programa para ser lo menos intrusivo posible y no suponer una sobrecarga adicional para educadores que ya han adquirido un compromiso con un programa intensivo y exigente en términos de tiempo y dedicación. Por un lado, se aprovechan algunas de las estrategias de evaluación que ya forman parte del programa, como los protocolos de los grupos de trabajo y las rúbricas de evaluación de la *conferencia simulación* que se realiza como colofón a la experiencia. Por otro, los docentes y becarios participantes se convierten en informadores privilegiados al participar plenamente en el proceso de evaluación. Los y las becarios, asignados a los centros específicamente para apoyar el desarrollo del programa, tomaron un papel central en la investigación, convirtiéndose además en ayudantes de investigación al realizar tareas de observación-participante de la puesta en marcha del programa y al encargarse de la aplicación de los cuestionarios para el estudio cuantitativo. Los docentes y equipos directivos, por su parte, se encargaron de coordinar esta aplicación, organizando horarios y espacios. Tanto becarios como docentes participaron en entrevistas en profundidad que servirán para dar una imagen general del contexto y desarrollo del programa en los centros.

El diseño del presente estudio combina elementos de tres estilos diferentes de investigación educativa: técnicas cualitativas propias de la etnografía de la escuela, un diseño experimental y algunas características que lo podrían enmarcar en el campo de la investigación-acción. Antes de comentar algunos aspectos de estas tres metodologías, es importante destacar que esta investigación presenta métodos mixtos al combinar objetivos descriptivos, interpretativos y confirmatorios y técnicas cuantitativas con cualitativas para examinar elementos relacionados dentro de un mismo estudio (Biesta, 2012; Creswell, 2009; Greene, Caracelli, & Graham, 1989). Por un lado, podemos hablar de una aproximación a la *triangulación* en el caso de la metodología cuantitativa: empleamos distintas técnicas de recogida de datos (entrevistas en profundidad, diarios de trabajo, observación-participante) para describir un mismo fenómeno, el desarrollo de una intervención educativa. Por otro, podemos hablar de un diseño donde las técnicas cualitativas *complementan* y *expanden* las técnicas cuantitativas, al emplearse para evaluar fenómenos relacionados de manera simultánea y usar los hallazgos del estudio descriptivo del programa para informar el estudio interpretativo de la adquisición de la competencia intercultural por parte de los alumnos participantes (Greene, Caracelli y Graham, 1989). La relación entre las dimensiones cualitativas y cuantitativas de la presente investigación se puede representar así:

CUANTI + cuali

Se da un mayor peso a las explicaciones causales del estudio cuantitativo, con los resultados del estudio cualitativo empleados para esclarecer determinados aspectos o relaciones entre variables, un diseño que Cresswell denomina ‘explicatorio’ (2009).

Este estudio parte, en primer lugar, de una metodología etnográfica. Podemos considerar que tanto la investigadora principal como los ayudantes de investigación forman parte de la ‘cultura’ de los centros y del programa al participar plenamente en el desarrollo de *Global Classrooms Cantabria* con sus alumnos en sus aulas; tienen, por ende, una perspectiva *emic* que les permite observar el programa desde dentro, con un conocimiento íntimo de sus objetivos, contenidos, actividades y materiales. A la vez, al tomar el rol de investigadores, se convierten en observadores, adoptando una postura *etic* para describir su práctica docente. Las técnicas cualitativas empleadas (la observación participante, entrevistas en profundidad y diarios de trabajo o de campo) se prestan a la realización de una descripción densa (Geertz, 1973) del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las experiencias vividas por los participantes. El doble papel de la investigadora y de su equipo, así como la utilización de estas técnicas que proporcionan datos principalmente descriptivos se pueden considerar representativas del enfoque de la etnografía de la educación, ya que los evaluadores han de tener consciencia de la parte que juegan en tanto la aplicación de la intervención educativa y el estudio de dicha intervención, consiguiendo abstraerse para realizar un análisis objetivo (Spindler, 1982; Bhatti, 2012). No obstante, podemos identificar posibles complicaciones que afectan a este tipo de metodología naturalista como (Cohen, Manion, & Morrison, 2011):

- Relaciones con los participantes en la evaluación

- Mantener una perspectiva objetiva a la vez de participar plenamente
- Capacidad para abstraerse y reflexionar sobre el proceso de investigación
- Motivaciones y metas personales de los investigadores
- Características personales de los investigadores

Esta cercanía con el objeto de estudio, fuente de retos, también permite aproximarse a los procesos y a la realidad del programa de manera drásticamente diferente a lo que se puede lograr con un estudio puramente cuantitativo. Las técnicas cualitativas empleadas en este estudio responden a la necesidad de conocer a fondo el contexto y el desarrollo del programa para poder realizar una interpretación informada de los resultados del estudio cuantitativo, además de examinar qué elementos del programa pueden contribuir al desarrollo de la competencia intercultural.

El proceso de formación de los docentes y becarios participantes en el programa *Global Classrooms* se ha evaluado mediante la participación-observación de la investigadora principal en las sesiones de formación y en uno de los grupos de trabajo específicos del programa, ampliado por informes de los formadores (becarios) y las actas y las memorias de los grupos de trabajo. Para evaluar de forma cualitativa el desarrollo del programa en los centros experimentales, se han empleado técnicas de investigación etnográfica: diarios de trabajo y entrevistas en profundidad. Los becarios que colaboraban con los centros experimentales tuvieron la responsabilidad, a lo largo de los dos cursos escolares, de plasmar sus experiencias en el aula en un documento que se ha denominado “diario de trabajo.” Además de los diarios de trabajo, se realizaron entrevistas en profundidad con los becarios para recabar más información sobre la estructura del programa en sus centros, además de pedir sus observaciones y comentarios sobre la recepción del programa por parte de los alumnos, profesores, equipo directivo y la comunidad donde trabajaron.

Tabla 5.1 Diseño de investigación: metodología cualitativa

Técnicas de recogida de datos	Objeto de investigación
Entrevistas en profundidad	<ul style="list-style-type: none"> • Datos de contexto de centro • Estructura individual del programa • Desarrollo del programa en cada centro
Observación-participante	<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial y continua • Desarrollo de la conferencia MUN
Diarios de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del programa en cada centro
Cuestionario abierto	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura individual del programa

Adicionalmente, se realizaron entrevistas en profundidad en los centros experimentales con la colaboración de los equipos docentes de los Programas de Educación Bilingüe inglés-español y del programa *Global Classrooms*, el coordinador de interculturalidad y representantes del equipo directivo para recabar más información sobre la estructura de los programas y del centro, además de contrastar sus observaciones, comentarios, opiniones y sensaciones sobre el programa con la información obtenida del becario, obteniendo de esta forma una visión

equilibrada y global de la implantación y aceptación del programa *Global Classrooms* en cada centro.

Por otra parte, el diseño experimental nos proporciona maneras de recoger y analizar datos para explorar variables independientes y confirmar nuestras hipótesis de investigación. Al tratarse de un programa que se desarrolla con alumnos reales en aulas reales, y no un laboratorio cerrado donde se pueden controlar y manipular las variables, la metodología cuantitativa empleada en esta investigación se considera cuasi-experimental (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). La elección de un diseño cuasi-experimental responde a la necesidad de examinar si esta intervención educativa conduce a una mejora en la competencia intercultural de los participantes. Por lo tanto, es necesario formar dos grupos, el experimental, que participa en la intervención, y un grupo control que no participa en la intervención, además de poder medir la competencia de los participantes en al menos dos tiempos. La presente investigación se trata de un estudio longitudinal que sigue el desarrollo del programa a lo largo de dos cursos escolares, con una aplicación pre-test y dos aplicaciones post-test del instrumento de evaluación un cuestionario intercultural al finalizar cada curso escolar, como se puede apreciar en la tabla 5.2 a continuación.⁷³

Tabla 5.2 Diseño de investigación: metodología cuantitativa

Grupo	T1 – Inicio curso 1	Curso 1	Final curso 1	Curso 2	T2 – Fin curso 2
Control	Aplicación pre-test	--	(Aplicación post-test intermedio)	--	Aplicación post-test
Experimental		Participar en <i>Global Classrooms</i>		Participar en <i>Global Classrooms</i>	

Por tanto, se ha llevado a cabo un estudio cuasi-experimental mediante el uso de un Grupo Experimental (11 centros bilingües participantes en el programa *Global Classrooms*) y un Grupo Control (5 centros bilingües no participantes) y tres mediciones a lo largo de 1,6 años: un análisis pre-test y dos post-test. De esta manera podemos observar los efectos del programa teniendo en cuenta las puntuaciones previas al programa, seis meses después y transcurridos dos cursos de participación en el programa. Al tiempo, para controlar hasta qué punto los cambios observados se deben al propio desarrollo evolutivo adolescente, o a factores contextuales y escolares, se han comparado los resultados del grupo experimental con las mismas mediciones de un Grupo Control parejo en características sociodemográficas y escolares. Finalmente, se han contrastado los resultados de la evaluación cualitativa con las puntuaciones obtenidas en el estudio cuantitativo para así medir el efecto de variables procedentes de la forma de “hacer” *Global Classrooms* de los centros del Grupo Experimental.

⁷³ En el contexto de este estudio, hemos elegido emplear el término pre-test para hacer referencia al tiempo uno (T1) de la investigación y post-test para el tiempo dos (T2).

Por último, se puede considerar que este estudio contiene algunos elementos que lo acercan a la investigación-acción, entendida como investigación participativa y reflexiva que sirve para mejorar prácticas y contextos educativos (Carr & Kemmis, 1986). Este tipo de enfoque se suele describir como una espiral que comienza al planificar un cambio, que luego se pasa a implementar y observar, para después reflexionar sobre su implementación y así analizar la propia práctica docente críticamente, llevando a los investigadores-actores a volver a comenzar con la fase de planificación (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014). En el caso de este estudio, no solamente se trata de que la investigadora principal, como docente participante en *Global Classrooms*, pretenda examinar su propio entorno, también tiene que ver con los objetivos de investigación expresados en la sección anterior: como propósito explícito, se quiere analizar qué elementos del programa parecen funcionar y qué habría que mejorar con la colaboración activa de los actores principales, los docentes, proporcionando *feedback* y propuestas de mejora para cambiar su práctica. Los grupos de trabajo del profesorado, con sus sistemas de aprendizaje entre iguales y reflexión crítica sobre el desarrollo del programa, podrían ser el ejemplo más claro de técnicas de investigación-acción. Otros ejemplos incluyen la elaboración de informes intermedios y finales para la entidad patrocinadora, la Fundación Botín, donde se acopiaron las observaciones, comentarios y reflexiones de los becarios y docentes entrevistados con propuestas de mejora y críticas constructivas recogidas a lo largo del proceso de investigación.

5.3 Muestra

5.3.1 Universo

Para este estudio, el universo se forma por la población adolescente en Cantabria, y más concretamente, aquellos adolescentes matriculados en 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en programas de educación bilingüe inglés-español en Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos. En el curso 2010-11, curso de inicio del proceso de evaluación del programa Modelo de Naciones Unidas (MUN) *Global Classrooms Cantabria*, había un total de 19.391 alumnos matriculados en ESO en Cantabria, 12.285 de los cuales estaban matriculados en centros públicos; si eliminamos el primer curso de la ESO, que no participa en el programa *Global Classrooms Cantabria*, había un total de 14.303 alumnos matriculados, de los cuales 8.994 estaban en centros públicos; los conjuntos de 2º, 3º y 4º de la ESO en centros públicos aparecen en negrita en la tabla 5.3 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Se han incluido los datos correspondientes al curso 2011-12; la cohorte objeto de este estudio se encontraba en los cursos de 3º y 4º de la ESO, y en 1º Bachillerato.⁷⁴

Tabla 5.3 Alumnos matriculados en la ESO en Cantabria (2010-11 y 2011-12)

Año	Curso	Centros Públicos	Centros Privados	Total
2010-11	1º	3.291	1.797	5.088
	2º	3.231	1.812	5.043

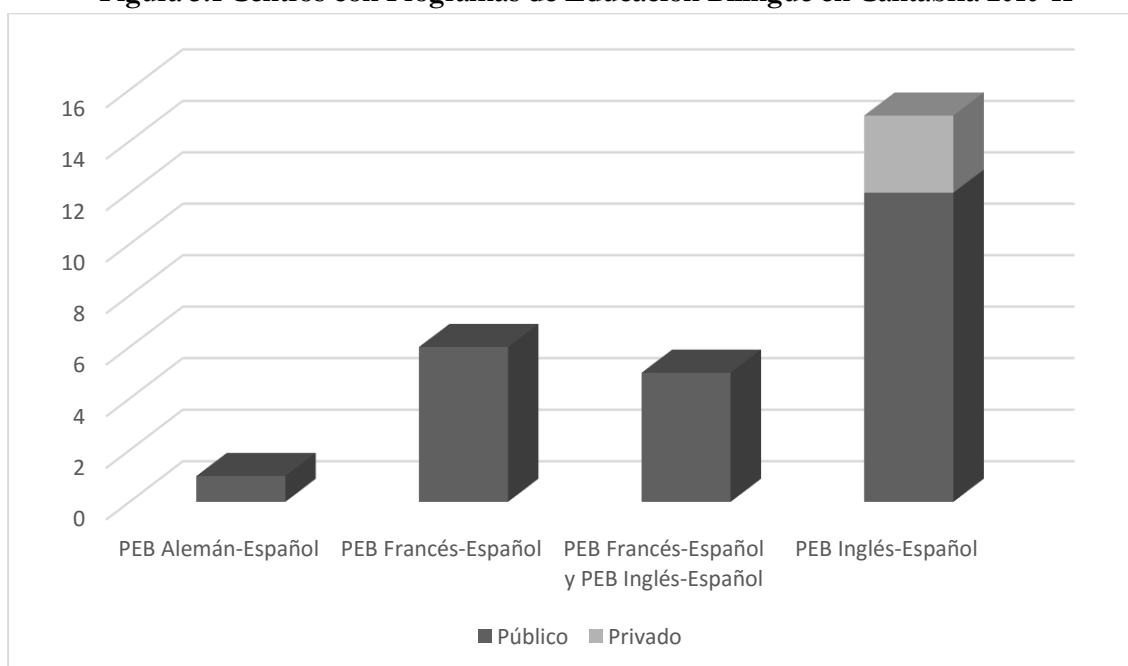
⁷⁴ No se incluyen datos globales sobre la población estudiantil en Bachillerato al no formar parte del programa de *Global Classrooms Cantabria*; como se explicará a continuación, estos alumnos siguen formando parte de la evaluación pero ya no participan en el programa.

	3º	3.054	1.843	4.897
	4º	2.709	1.654	4.363
	Total	12.285	7.106	19.391
2011-12	1º	3.539	1.771	5.310
	2º	3.132	1.775	4.907
	3º	3.149	1.724	4.873
	4º	2.768	1.669	4.437
	Total	12.588	6.939	19.527

Fuente: *Elaboración propia basada en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012; 2013)*

Hay un total de 91 centros educativos que imparten la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria; de los cuales 47 son centros públicos y 44 privados (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Dentro del marco del plan de potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras de 2006⁷⁵, conocido como el Plan de Lenguas Extranjeras, existe una modalidad de programas de educación bilingües (PEB) donde los alumnos reciben más horas de lengua extranjera y entre 1-3 asignaturas con el idioma extranjero como lengua vehicular (metodología AICLE).⁷⁶ Solo hay un centro que varía de este modelo; cuenta con un convenio con el British Council, lo cual implica una mayor inmersión lingüística para los alumnos de dicho centro. En el curso 2010-11 había 32 programas bilingües en la etapa de ESO en 27 centros públicos y privados; concretamente, 3 centros privados y 17 centros públicos ofrecían un PEB inglés-español en ese momento, y cinco de esos centros públicos adicionalmente ofrecían un programa francés-español (Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria, 2010).

Figura 5.1 Centros con Programas de Educación Bilingüe en Cantabria 2010-11



Fuente: *Elaboración propia basado en Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria (2010)*

⁷⁵ Resolución de 28 de septiembre de 2006 (BOC de 10 de octubre).

⁷⁶ Una explicación de esta metodología en la sección 2.5.3 de esta tesis.

Acorde con la normativa regional, las secciones bilingües cuentan con un máximo de 25 plazas en una única sección y un proceso de acceso reglado para seleccionar a los participantes.⁷⁷ Los programas se implantan progresivamente, lo cual significa que de los 17 centros públicos que ofrecían PEB inglés-español en 2010-11, no todos habían implantado el programa en todos los cursos; adicionalmente, los centros que se acogieron a la convocatoria siguiente (2011-12) no se consideran centros bilingües a efectos de esta investigación. Al iniciar el proceso de evaluación en 2010, había 13 centros bilingües donde participaba al menos un curso de ESO en el programa *Global Classrooms Cantabria*, 12 centros públicos y un centro concertado.

5.3.2 Selección muestral

Global Classrooms Cantabria (GCC) es un programa que se desarrolla exclusivamente con alumnos de 2º, 3º y 4º de ESO que participan en un programa bilingüe inglés-español.⁷⁸ Por tanto, nuestro universo se reduce a los centros con PEB inglés-español de la Comunidad Autónoma de Cantabria⁷⁹. Los grupos no bilingües no son equiparables a grupos convencionales por varios motivos: 1) los alumnos participantes en PEB son seleccionados por criterios establecidos por los centros, habitualmente por las notas en lengua inglesa (y otras asignaturas parte del programa) en 6º de Primaria, o por sorteo en algunos pocos; 2) los alumnos de los PEB suelen presentar perfiles de mayor rendimiento académico y motivación; 3) como parte del PEB, los alumnos tienen mayor contacto real, virtual y simulado con otras culturas. Por tanto, si nuestro grupo experimental está compuesto por alumnos de centros con PEB inglés-español participantes en *Global Classrooms Cantabria*, el grupo control también debe estar compuesto por centros bilingües de características parecidas.

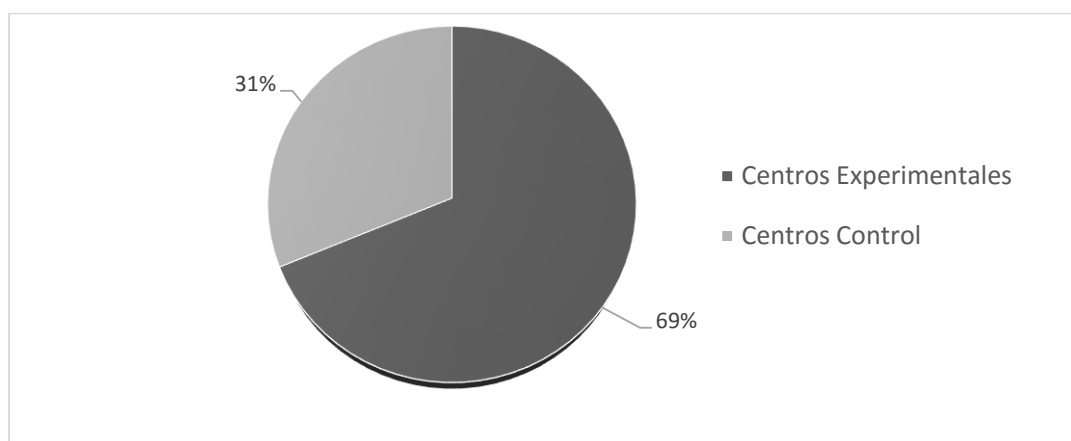
Cuando se inició la investigación en otoño de 2010, el programa objeto del proceso de evaluación inauguraba su tercer curso de actividad, con un total de 13 centros cuya participación ya estaba establecida. A excepción de dos centros (uno público y otro concertado) anulados por su participación en cursos previos en el proyecto *Educación Responsable* de la Fundación Botín para el desarrollo emocional y social, todos los centros que estaban desarrollando el programa *Global Classrooms Cantabria* al iniciar la evaluación pasaron a formar parte del grupo experimental, un total de 11 centros. Los restantes cinco centros con PEB inglés-español conformaron el grupo control.

Figura 5.2 Distribución de la muestra por centros

⁷⁷ Resolución de 26 de abril de 2010, por la que se convoca a los centros públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Inicial a participar en la implantación de Programas de Educación Bilingüe de alemán-español, francés-español o inglés-español. BOC nº86, 6 de mayo de 2010.

⁷⁸ La investigación llevada a cabo por el otro equipo investigador incluyó a alumnos de 1º ESO en su estudio, al contar con otros objetivos adicionales a la evaluación del programa.

⁷⁹ El programa de Modelo de Naciones Unidas *Global Classrooms*, un programa que existe a nivel internacional, también se desarrolla en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid. La inclusión de otra comunidad autónoma está fuera del alcance de esta investigación.



Aunque la asignación de grupo experimental y grupo control no fue aleatoria al encontrarse ya en marcha el programa en el momento de iniciar la evaluación, los centros de los dos grupos presentan características muy parecidas, pues representan la tipología de centros públicos de Enseñanza Secundaria en Cantabria en términos de tamaño, entorno, procedencia cultural del alumnado, experiencia con su programa bilingüe y enseñanzas ofertadas en el ámbito público, como veremos a continuación.

La muestra de estudiantes prevista estaba compuesta por la totalidad de alumnado participante en el programa GCC en los centros experimentales y la totalidad de alumnado participante en los PEB de 2º, 3º y 4º de la ESO de los centros controles, cuya cuantía total se desconocía en el momento de diseñar la investigación. Para llevar a cabo el estudio se había planificado obtener una muestra de 831 adolescentes distribuidos por grupos de estudio y edades como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5.4. Distribución propuesta de la muestra por curso y grupo

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Alumnos de secciones bilingües participantes en el programa <i>Global Classrooms Cantabria</i>	Alumnos de secciones bilingües no participantes en el programa <i>Global Classrooms Cantabria</i>
2º ESO: N = 246	2º ESO: N = 100
3º ESO: N = 190	3º ESO: N = 100
4º ESO: N = 95	4º ESO: N = 100
TOTAL: 531	TOTAL: 300

La distribución propuesta de la muestra resultaba en un total de 851 sujetos, 35% resultantes del grupo control y el restante 65% del grupo experimental.

5.3.3 Descripción de la muestra

La muestra final estuvo compuesta por 16 centros de Educación Secundaria con programas bilingües inglés-español (PEB) de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Como centros

experimentales, a excepción de dos centros (anulados por su participación en el proyecto de Educación Responsable para el desarrollo emocional y social), participaron todos los grupos que estaban desarrollando el programa *Global Classrooms Cantabria* al iniciar la evaluación, con un total de 11 centros. Todos los centros experimentales tenían el PEB implantado en todos los cursos, de 1º a 4º ESO, cuando se inició la investigación. En cuanto a su participación en el programa MUN *Global Classrooms Cantabria*, cinco de ellos comenzaron el programa en el año 2008-09 y por ello han participado en la evaluación todos los alumnos de 2º, 3º, y 4º de la ESO en el curso en que se inicia la evaluación, 2010-11. Al año siguiente, curso 2009-10 comenzaron otros cinco centros, y por tanto han participado sus estudiantes de 2º y 3º; finalmente, en el curso académico 2010-11 en que se inicia la evaluación comenzó un centro más con 2º ESO.⁸⁰ De estos centros, han participado los alumnos del grupo bilingüe desde 2º ESO a los que se les ha seguido durante 1,6 años, y por tanto con 1 a 3 años de entrenamiento en el programa, en función del comienzo de implementación del programa en el centro al inicio de la evaluación, y del curso en el que se encuentra cada alumno individualmente. Para los centros Control se ha escogido una muestra del resto de centros bilingües inglés-español sin programa *Global Classrooms* que quedaban en la comunidad, concretamente han colaborado 5 centros. De los centros control, cuatro tenían su programa bilingüe inglés-español implantado en todos los cursos de ESO al iniciar la evaluación; un quinto centro se acogió a la convocatoria de 2009-2010 y por tanto solo contaba con grupos de 1º y 2º en el Curso 2010-11. De estos cinco centros, uno comenzó el programa bilingüe en el año 2005-06, dos en el 2006-07, uno en el 2007-08 y uno en el 2009-10.

La muestra final posible de estudiantes es un total de 719 sujetos al iniciar el estudio en la fase pre-test, con una diferencia de 112 sujetos sobre lo previsto inicialmente debido a desajustes entre el número de matriculados reales y las cifras ideales para el grupo control. De estos 719 posibles sujetos, un total de 42 no participaron finalmente en el estudio por varios motivos: no autorización parental para participar en el estudio, no asistir los días de evaluación o ser de nueva incorporación en el programa GC en el caso de los centros experimentales. Finalmente, de los 677 sujetos restantes, otros 69 sujetos fueron eliminados por presentar valores extremos, anomalías o ausencia de datos en la fase pre-test, post-test o ambos casos, resultando en una muestra final limpiada de 608 sujetos, 451 del grupo experimental y 157 del grupo control. Estos sujetos están divididos en tres cursos: 272 cursaban 2º ESO al iniciar el estudio, 210 en centros del grupo experimental y 62 en centros del grupo control, 212 cursaban 3º ESO, 157 en el grupo experimental y 55 en el control, y 124 cursaban 4º ESO, 84 en el grupo experimental y 40 en el control. La distribución final de la muestra se puede observar en la tabla 5.5.

Tabla 5.5 Distribución final de la muestra por grupo y cursos

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	TOTALES
2º ESO: N = 210	2º ESO: N = 62	272

⁸⁰ Los dos centros eliminados por su participación previa en otra intervención educativa afín, *Educación Responsable*, comenzaron su participación con 2º ESO en el curso 2010-11.

3º ESO: N = 157	3º ESO: N = 55	212
4º ESO: N = 84	4º ESO: N = 40	124
TOTAL: 451	TOTAL: 157	608

La proporción de alumnado control ronda entre el 20 y el 35 por ciento según curso escolar. Adicionalmente, contamos con al menos N = 30 para cada tramo de la muestra, tanto en el grupo control como el grupo experimental, lo cual nos permitirá realizar unas comparaciones de grupos fiables a la hora de contrastar los resultados del pre-test para determinar diferencias iniciales, y a la hora de comparar los resultados del pre-test con la fase post-test de la evaluación cuantitativa.

Como variable control o antecedente se ha realizado un estudio demográfico de los docentes que trabajan directamente con los alumnos de los grupos control y experimental en las secciones bilingües de los 16 centros participantes en el estudio.⁸¹ En el caso de los centros control, se solicitó la colaboración de los profesores de inglés y de las materias impartidas en inglés (Disciplinas No Lingüísticas, DNL) que tenían docencia directa con estos grupos. Para los centros experimentales, se pidió la colaboración de todos los docentes que participaban en el programa *Global Classrooms Cantabria* en sus centros, formaran parte o no del programa bilingüe. Como el diseño particular del programa en cada centro varía, como veremos en capítulos posteriores, la muestra de profesores del grupo experimental es más heterogénea. Los becarios de los centros experimentales rellenaron los cuestionarios como parte de su compromiso con el proceso de evaluación. Tenemos datos de un total de 47 docentes, de los cuales 21 son profesores de inglés de 2º a 4º ESO en cursos bilingües, 9 son profesores de DNL, 1 profesor de lengua castellana y 22 becarios Fulbright correspondientes a los 11 centros experimentales en los que trabajan apoyando el desarrollo del programa GC. El número total que se pudo identificar y que completaron el cuestionario demográfico desciende a 41 docentes. De los docentes españoles, un 65% pertenece a centros experimentales y un 35% a centros controles, un porcentaje que corresponde a la distribución de la muestra entre los estudiantes.⁸²

5.4 Procedimiento de investigación

5.4.1 Participantes en la investigación

⁸¹ Un total de 50 docentes rellenaron unos cuestionarios de inteligencia emocional como parte del proceso de evaluación de las competencias personales y sociales llevada a cabo por el otro equipo investigador.

⁸² En el capítulo seis, que versa sobre el contexto de la evaluación, se encuentra los resultados del análisis del cuestionario demográfico que cuenta con una descripción más detallada de la muestra y del perfil de los docentes.

Este estudio cuenta con diversos participantes con diferentes niveles de participación e implicación en el proceso de evaluación, y algunas figuras que toman más de un papel o rol. Podemos identificar cinco roles: investigador-evaluador, formador, informador, alumno y sujeto de evaluación. El equipo de investigación está compuesto por cuatro elementos: la investigadora principal, los becarios del programa *Global Classrooms Cantabria*, ayudantes de investigación y los investigadores de la Universidad de Cantabria que realizaron otro estudio paralelo sobre el impacto del programa en las competencias sociales y emocionales del alumnado. De estos componentes, dos, la investigadora principal y los becarios, participan además como formadores e informadores. Como formadores entendemos a los becarios y docentes que desarrollan el programa objeto de la evaluación con sus alumnos. Como informadores entendemos a todos los individuos que proporcionan datos cualitativos mediante diarios, entrevistas y su participación en los grupos de trabajo; esto incluye: docentes y equipos directivos de los centros control y experimental y los becarios de los centros experimentales. Se consideran como sujetos tanto a los docentes y becarios como a todos los alumnos participantes de los centros control y experimental, pero a efectos de esta investigación y la evaluación del programa *Global Classrooms Cantabria*, el término estudiante hace referencia exclusivamente a aquellos estudiantes que participan como tales en la intervención educativa.

Los becarios del programa han recibido una beca Fulbright administrada por la Fundación Botín y son asignados para trabajar en sus centros de destino específicamente con el programa *Global Classrooms* durante un curso escolar completo, con el objetivo principal de apoyar el desarrollo del programa y la posibilidad de participar en otras actividades de centro, normalmente asociadas al programa bilingüe. Al solicitar sus becas saben que estarán trabajando con alumnado de Secundaria e impartiendo materias en inglés para apoyar a programas bilingües pero no solicitan trabajar directamente con el programa *Global Classrooms* o programas tipo MUN, aunque la posibilidad de participar en este tipo de programa se menciona en el proceso de solicitud. La Fundación Botín participa en el proceso de selección de los becarios e intenta conseguir becarios cuyo perfil individual se ajusta a las necesidades del programa; no obstante, no se ha tenido en cuenta a priori su participación en el proceso de evaluación como criterio de selección.⁸³ Su participación como parte del equipo de investigación se debe a su alto grado de implicación en el programa y por formar parte de la ‘cultura’ del aula. Los alumnos están acostumbrados a su presencia en el aula, lo cual permite que puedan presentar y realizar las actividades de la investigación, como la aplicación de los cuestionarios, o la recogida de sus observaciones mediante el diario de trabajo, como actividades de aula sin estorbar ni entorpecer el desarrollo del programa. Además, al estar dentro, como informadores, pueden proporcionar una visión ‘emic’ del programa.

Mientras que la participación de los becarios en el programa y el proceso de evaluación formaban parte de su contrato, los docentes del grupo experimental participan en el programa

⁸³ Para el propósito de la evaluación, se seleccionaron 5 de los becarios del curso 2009-10 para repetir con el programa, colaborando con centros distintos que los de su primer curso. Estos becarios tomaron un papel activo en la formación de los nuevos becarios y colaboraron para desarrollar algunas herramientas de evaluación para la conferencia MUN.

Global Classrooms de manera semi-voluntaria. Aunque los profesores no están obligados a participar en el programa per se, al ser un programa de centro se entiende que forma parte de su responsabilidad como docentes; al estar vinculado al programa bilingüe inglés-español, la participación de los profesores de inglés de los grupos participantes se vuelve casi obligatorio⁸⁴. Por tanto, los informadores del grupo experimental son principalmente los profesores de inglés de los alumnos participantes en el programa.

Tabla 5.6 Participantes en la investigación

¿QUIÉN?	ACTIVIDADES
Investigadora-coordinadora	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar el proceso de evaluación y a los becarios del programa • Participar como formadora en el programa • Seleccionar instrumentos de evaluación de la competencia intercultural • Desarrollar y acordar cuestionarios demográficos para alumnos y formadores • Observación-participante de las sesiones de formación inicial y continua de los Fulbright y los Docentes • Realización de entrevistas en profundidad con equipos directivos, docentes y becarios • Analizar la formación inicial y continua de los docentes, entrevistas en profundidad y diarios de trabajo • Analizar los datos obtenidos del cuestionario demográfico y de los cuestionarios interculturales
Investigadores de la Universidad de Cantabria	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de instrumentos de evaluación de competencias personales y sociales mediante cuestionarios de autoinforme y heteroinforme • Desarrollar y acordar cuestionarios demográficos para alumnos y formadores • Analizar datos obtenidos sobre competencias personales y sociales
Becarios del programa <i>Global Classrooms Cantabria</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Participar como formadores en el programa • Observación-participante de las sesiones de formación inicial y continua de los Fulbright y los Docentes • Observación-participante y evaluación del desarrollo de la Conferencia de <i>Global Classrooms</i> • Realizar diarios de trabajo detallando sus experiencias con el programa en sus centros • Ser entrevistados al finalizar su participación en el programa • Aplicar los cuestionarios en los centros control y experimental

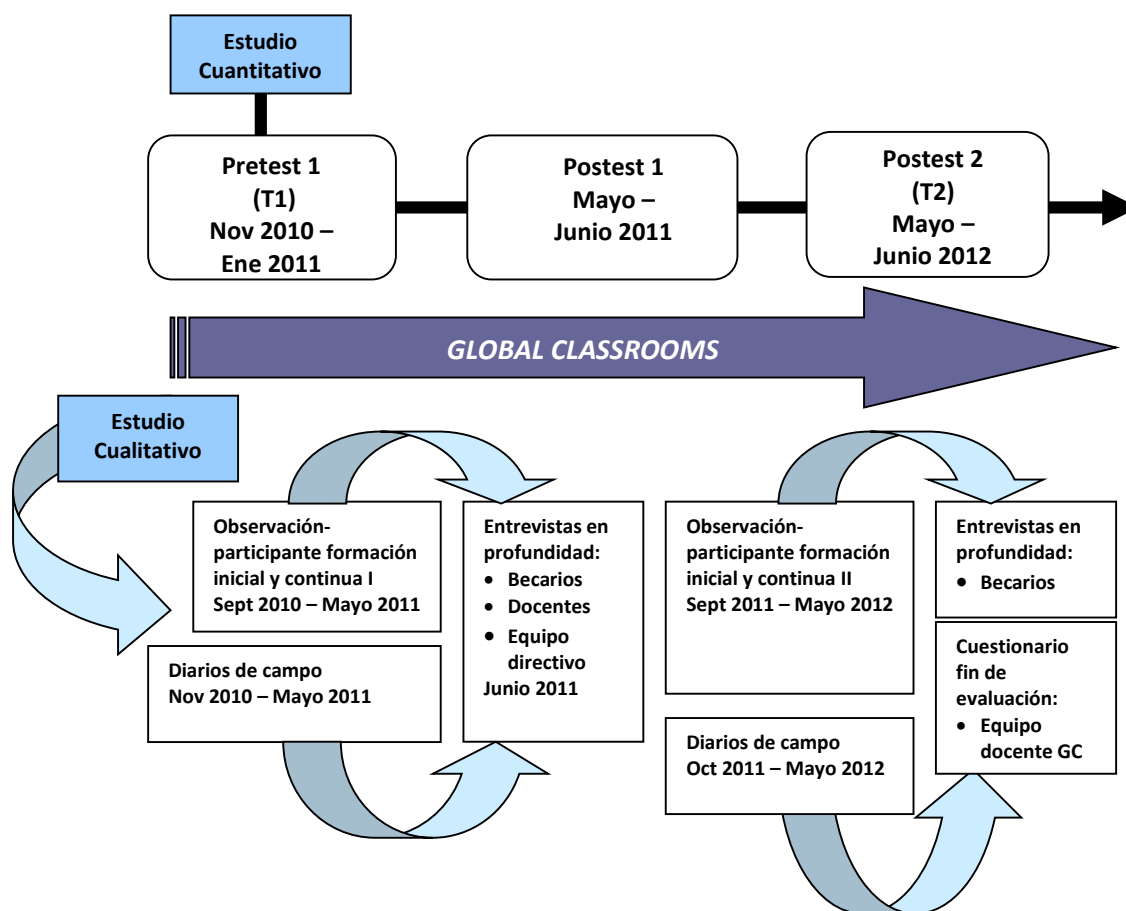
⁸⁴ Esta dimensión de la evaluación se explorará en capítulos posteriores; el grado de implicación docente es un factor importante en el desarrollo del programa.

	<ul style="list-style-type: none"> • Rellenar cuestionarios demográficos y de competencias sociales y personales al iniciar su participación en la evaluación
Ayudantes de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Vaciado de datos de cuestionarios en SPSS
Docentes Participantes Grupo Experimental	<ul style="list-style-type: none"> • Participar como formadores en el programa • Participar en el desarrollo y evaluación de los grupos de trabajo como elemento normal del programa • Ser entrevistados al finalizar el primer curso de la evaluación • Completar un cuestionario de fin de curso al finalizar el segundo curso de la evaluación para actualizar los datos del programa • Rellenar cuestionarios demográficos y de competencias sociales y personales al iniciar la evaluación
Docentes Grupo Control	<ul style="list-style-type: none"> • Ser entrevistados al finalizar el primer curso de la evaluación • Rellenar cuestionarios demográficos y de competencias sociales y personales al iniciar la evaluación
Equipos Directivos Grupo Experimental	<ul style="list-style-type: none"> • Ser entrevistados al finalizar el primer curso de la evaluación • Completar un cuestionario de fin de curso al finalizar el segundo curso de la evaluación para actualizar los datos de los centros
Equipos Directivos Grupo Control	<ul style="list-style-type: none"> • Ser entrevistados al finalizar el primer curso de la evaluación • Completar un cuestionario de fin de curso al finalizar el segundo curso de la evaluación para actualizar los datos de los centros
Alumnos Grupo experimental	<ul style="list-style-type: none"> • Participar como alumnos en el programa • Rellenar cuestionarios demográficos en T1 • Completar cuestionarios interculturales y de competencias sociales y emocionales en T1, T2 y T3
Alumnos Grupo Control	<ul style="list-style-type: none"> • Rellenar cuestionarios demográficos en T1 • Completar cuestionarios interculturales y de competencias sociales y emocionales en T1, T2 y T3

5.4.2 Desarrollo de la investigación

Se han desarrollado paralelamente los estudios cuantitativo y cualitativo a lo largo de los dos cursos académicos que ha durado la investigación. En la figura 5.5 se puede apreciar un resumen de las distintas etapas de los dos estudios. A continuación se detallará primero el procedimiento del estudio cualitativo para después describir brevemente el desarrollo del estudio cualitativo.

Figura 5.3 Procedimiento de investigación



Aunque la primera fase (T1) de este estudio se inició oficialmente durante el primer trimestre del curso académico 2010-11, varios pasos previos fueron necesarios antes de comenzar con el proceso de evaluación, como los contactos iniciales con la entidad patrocinadora y coordinadora del programa *Global Classrooms Cantabria*, Fundación Botín, la coordinación de los dos equipos investigadores, la selección y preparación de los instrumentos de evaluación y formación de los becarios evaluadores y la aprobación del estudio por la Consejería de Educación de Cantabria. Previamente al inicio oficial del proceso de evaluación del programa *Global Classrooms Cantabria* la investigadora principal estuvo participando en el programa como formadora durante los cursos 2008-09 y 2009-10. Fue a finales del primer curso cuando la investigadora principal se planteó por primera vez la posibilidad de realizar un estudio sobre la incidencia del programa en el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado y lo comunicó a los responsables del programa. A lo largo del curso 2009-10 se fue perfilando los objetivos, la estructura, participantes⁸⁵, instrumentos de evaluación y calendario de la evaluación en base a la propuesta inicial presentada por la investigadora principal.

Las actividades de investigación comenzaron en octubre de 2010 con la realización de reuniones para informar a los becarios participantes en el programa GC de su papel como

⁸⁵ A petición de la Fundación Botín se incorporaron otros dos investigadores, Raquel Palomera y Juan Amodia, de la Universidad de Cantabria para realizar un estudio paralelo sobre el desarrollo y adquisición de competencias sociales y emocionales. Se nombró a la investigadora principal, Isadora Norman, como coordinadora del proceso de evaluación y los tres investigadores firmaron documentos de confidencialidad y convenios de colaboración con la Fundación Botín.

evaluadores y para darles formación para poder proceder a la aplicación de los instrumentos de evaluación. Durante esta reunión formativa se les explicó a los becarios los protocolos de confidencialidad para proteger los derechos de los alumnos y docentes participantes y firmaron un acuerdo de confidencialidad.⁸⁶ Se les detalló el proceso de evaluación, y recibieron instrucciones detalladas de todos los aspectos de su participación, en especial cómo aplicar los cuestionarios de evaluación.⁸⁷ Se asignó a los 11 becarios destinados en los centros experimentales la responsabilidad de organizar la aplicación de las fase pre-test y post-test 1 en sus centros con el coordinador del programa GC y el equipo docente, siendo los becarios los encargados de aplicar y custodiar los cuestionarios, mientras que los dos becarios destinados en los centros eliminados del estudio fueron los responsables de llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios en los centros control.

La fase pre-test se programó para coincidir con el inicio del curso escolar, pero por motivos organizativos⁸⁸ no se pudo empezar hasta principios de noviembre de 2010. En primer lugar se convocaron reuniones con los responsables de los centros experimentales para presentarles el proyecto de evaluación e iniciar el proceso de autorizaciones familiares necesarias para proceder. Una vez completado el proceso de autorización familiar, los becarios de los centros experimentales elaboraron un calendario de evaluación en colaboración con los coordinadores del programa GC y los equipos directivos y docentes en sus respectivos centros. En el caso de los centros control, se realizó una reunión informativa con los centros bilingües no participantes en el programa GC en diciembre de 2010 para pedir su colaboración voluntaria en la evaluación del programa con la condición de ofrecerles participar en el programa una vez terminada la fase de evaluación. Los cinco centros citados accedieron a participar y se organizó un calendario de aplicación para finales de enero y principios de febrero de 2011.

Aunque la aplicación de los cuestionarios se realizó en los centros experimentales entre el 2 y el 17 de noviembre de 2010 y en los centros control entre el 24 de enero y el 14 de febrero de 2011, se emplearon los mismos procedimientos. En un principio se había proyectado usar tres sesiones de clase para realizar la aplicación, aunque finalmente muchos grupos los completaron en solo dos. Los becarios y los docentes implicados en el programa GC en los centros experimentales y los docentes participantes en los PEB de los centros control completaron el cuestionario sociodemográfico, incluidos los 11 becarios que se incorporaron al programa en septiembre de 2011 y los nuevos docentes de los centros experimentales que también completaron los cuestionarios al comenzar su participación en el programa.⁸⁹ Para garantizar

⁸⁶ Ver Anexo I

⁸⁷ Ver Anexo II

⁸⁸ Por motivos ajenos a la investigación y vinculadas con la organización del programa se aplazó el inicio de la investigación y por tanto del programa GCC. Este aplazamiento ha supuesto algunas modificaciones metodológicas que han podido condicionar el estudio, principalmente la imposibilidad de realizar un estudio piloto con los instrumentos con la población de muestra y el desfase temporal en la aplicación de los instrumentos a los dos grupos de estudio en la fase pre-test (T1). Se mencionan estos cambios en aras de transparencia aquí y se vuelven a comentar en la discusión de los resultados en capítulo nueve.

⁸⁹ Estos también completaron un cuestionario de inteligencia emocional como variable control del proceso de evaluación llevado a cabo por el equipo investigador de la Universidad de Cantabria.

el anonimato de los participantes y por respeto a la Ley de protección de datos se generó una serie de códigos para identificar a los sujetos del estudio. Para el vaciado de los datos de los cuestionarios y el control de participación la entidad patrocinadora del programa contrató a un ayudante de investigación cuyas tareas fueron supervisadas y verificadas por la coordinación de la investigación.

El proceso continuó con dos aplicaciones post-test de los instrumentos de evaluación, una fase intermedia, coincidiendo con el final del curso 2010-11 (mayo-junio) y una fase final, o Tiempo 2 (T2) a finales del curso 2011-12 (mayo-junio). En la fase final, hubo una pérdida muestral muy significativa, ya que uno de los 11 centros experimentales (CE3) no pudo realizar la tercera pase de los cuestionarios por motivos organizativos de centro y la ausencia de su becario en esta fase de la evaluación por motivos personales. Los datos de las fases post-test también fueron introducidos en la base de datos por el ayudante de investigación, con la finalización de la introducción de los datos en diciembre de 2012 y la presentación posterior del informe final. Para este estudio se ha tomado la decisión de trabajar exclusivamente con los datos de la fase pre-test (T1) y la fase post-test 2 (T2) para poder contar con el máximo tiempo posible entre mediciones. En la tabla 5.7 a continuación se resume la temporalización del estudio cuantitativo.

Tabla 5.7 Temporalización de la aplicación de los cuestionarios

FASE PRE-TEST (T1)	
Septiembre 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de instrumentos de evaluación • Preparación de cartas de autorización • Reuniones de coordinación entre los equipos investigadores y la Fundación Botín
Octubre 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de los becarios Fulbright para su papel de evaluadores • Reuniones de coordinación entre los equipos investigadores y la Fundación Botín
Noviembre 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones informativas con representantes de los centros experimentales (equipos directivos, becarios Fulbright y coordinadores GC) por zonas geográficas de Cantabria • Autorizaciones de participación para las familias • Primera aplicación de los instrumentos de evaluación en los centros experimentales • Inicio del programa GC en los centros experimentales
Diciembre 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones informativas con representantes de los centros control (equipos directivos y coordinadores bilingües) • Realización de la base de datos con los resultados pre-test
Enero 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Primera aplicación de los instrumentos de evaluación en los centros control • Realización de la base de datos con los resultados pre-test
Febrero 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Primera aplicación de los instrumentos de evaluación en los centros control • Realización de la base de datos con los resultados pre-test
FASE POSTEST 1	
Mayo - junio 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación intermedia de los instrumentos de evaluación en los centros control y experimental

Julio - septiembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> Realización de la base de datos con los resultados post-test 1
FASE POSTEST 2 (T2)	
Mayo - junio 2012	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación final de los instrumentos de evaluación en los centros control y experimental
Julio - noviembre 2012	<ul style="list-style-type: none"> Realización de la base de datos con los resultados pre-test

Para conocer más a fondo el contexto de la investigación y evaluar de forma cualitativa el desarrollo del programa GC en los centros experimentales se han empleado técnicas de investigación etnográfica: observación participante, los diarios de trabajo y entrevistas en profundidad. La primera tarea de evaluación consistió en participar y analizar las sesiones de formación inicial y continua para los docentes y becarios que ocurrieron a principios de los cursos académicos 2010-11 y 2011-12. En el primer curso del estudio, empleando plantillas de evaluación, la investigadora principal, con la ayuda de los cinco becarios ‘veteranos’, recogió datos sobre la metodología y los contenidos de las formaciones, observando qué formación específica recibieron los docentes y becarios en materia de competencia intercultural, social y personal. Adicionalmente, para poder valorar la formación continua recibida se recogieron los documentos de evaluación oficiales de los grupos de trabajo. Como resultado de los análisis realizados al finalizar el primer curso, durante el curso 2011-12 aparecieron algunas modificaciones en el formato de la formación de los docentes y becarios y por tanto la evaluación de la misma, principalmente unas sesiones de coordinación conjuntas trimestrales que fueron observadas por la investigadora principal.⁹⁰ En la tabla 5.8 a continuación se presentan las fuentes disponibles para las dos partes del programa observadas como parte del estudio: la formación inicial y continua así como el desarrollo del programa en los centros.

Tabla 5.8 Fuentes cualitativas por concepto

Concepto	Descripción materiales disponibles
Formación inicial	Observación-participante de las formaciones
Formación continua	Actas y memorias de los 3 grupos de trabajo regionales de los docentes de los dos cursos de la investigación (2010-11 y 2011-12)
Desarrollo del programa	Entrevistas centros del grupo experimental fin de curso 2011 Cuestionario equipos docentes grupo experimental fin de evaluación Entrevista/cuestionario centros del grupo control Entrevistas becarios fin de curso 2011 y 2012 Diarios de becarios 2010-11 y 2011-12 Plantilla de evaluación de la conferencia Materiales de aula del programa

⁹⁰ Adicionalmente, los becarios participaron en reuniones de coordinación mensuales en la Fundación Botín con la coordinadora del programa *Global Classrooms Cantabria*, reuniones que no formaron parte del proceso de evaluación.

El desarrollo del programa en los centros experimentales se ha estudiado a lo largo de dos cursos escolares con la colaboración de los becarios y docentes participantes en el programa. La información se ha recogido empleando la observación-participante de las actividades de clase por parte de los becarios, entrevistas en profundidad con representantes de los centros experimentales, y la recogida de datos mediante conversaciones telefónicas y cuestionarios al finalizar la investigación. Al utilizar dos técnicas de recogida de datos, los diarios de trabajo y las entrevistas en profundidad, y contar con tres informadores diferentes (equipos directivos, docentes y becarios), se pueden contrastar los datos obtenidos para confirmar su objetividad y validez y comparar las observaciones y sensaciones de los distintos actores.

A lo largo del curso 2010-11 y 2011-12 los becarios que colaboraban con los centros experimentales tuvieron la responsabilidad de recoger sus experiencias en el aula en un documento que se ha denominado 'diario de trabajo.' Las instrucciones para su uso y el compromiso de completarlo semanalmente se comentaron en la reunión de investigación donde se les explicaron las instrucciones para la aplicación de los cuestionarios. Se les pidió apuntar información semana a semana sobre el número de sesiones de clase, los contenidos impartidos, la metodología didáctica y materiales empleados, los agrupamientos y comportamiento de los alumnos y sus propias reacciones emocionales y observaciones sobre la marcha del programa.⁹¹

Para complementar los diarios de trabajo, se realizaron entrevistas personales con los becarios para recabar más información sobre la estructura del programa GC en sus centros, además de pedir sus observaciones y comentarios sobre la recepción del programa por parte de los alumnos, profesores, equipo directivo y la comunidad donde trabajaron. Estas entrevistas se realizaron en mayo y junio de 2011 y 2012. A finales del curso 2010-11, se realizaron entrevistas en profundidad en los centros experimentales con la colaboración de los equipos docentes de los PEB y el programa *Global Classrooms*, el coordinador de interculturalidad y representantes del equipo directivo para recabar más información sobre la estructura de los programas y del centro, además de contrastar sus observaciones, comentarios opiniones y sensaciones sobre el programa, con la información obtenida del becario, obteniendo de esta forma una visión equilibrada y global de la implantación y aceptación del programa GC en cada centro.

Se tomó la decisión de no grabar las entrevistas por dos motivos, en primer lugar debido a la influencia que puede tener la grabación en la forma de responder de los participantes⁹² y en

⁹¹ Aunque los becarios adquirieron el compromiso de completar diarios para cada curso durante todo el periodo de aplicación del programa educativo no todos los becarios completaron todos los diarios, y en un caso concreto, no se entregó ni un solo diario para el curso 2010-11 (CE8). Se han considerado completos los diarios que contienen entradas desde el inicio del programa a principios de curso hasta la realización de la conferencia MUN de Santander.

⁹² Se pretendía que los entrevistados estuviesen lo más cómodos posibles y que se sintiesen libres de expresarse sin ser condicionados por la grabación, sobre todo en el caso de los docentes. La participación en el programa y la relación entre docentes y becarios hay resultado complicado e incluso conflictivo en algunos casos.

segundo por cuestiones de viabilidad ya que el volumen de entrevistas realizados⁹³ significó que sería inviable transcribir y codificar todos los datos para el contexto de este estudio. Aunque hubiera sido interesante grabar y analizar todas las temáticas tratadas en las entrevistas, al tratarse de información complementaria que sirve para contextualizar el estudio cuantitativo la investigadora se centró en recoger y confirmar los datos pertinentes al contexto y desarrollo del programa. Para este proceso, se empleó el guion de entrevista para la información estructurada y apuntes para las temáticas que surgieron espontáneamente durante las entrevistas, resumiendo y confirmando los datos recogidos verbalmente durante las investigaciones.

Al finalizar el segundo curso del estudio y el proceso de evaluación, se pidió una última colaboración a los profesores participantes de los 11 centros experimentales para rellenar un cuestionario para recabar datos que servirían de contraste con la información contribuida por los becarios y para indicar cambios estructurales en los PEB o en el desarrollo del programa *Global Classrooms*. En la tabla 5.9 a continuación se detallan por centros experimentales las fuentes de información disponibles para la realización del estudio cualitativo.

Tabla 5.9 Fuentes cualitativas disponibles por centro experimental

Centro Experimental	Materiales disponibles
CE1	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista docentes mayo/junio 2011 • Cuestionario docente fin de evaluación • Entrevista becario 2011 • Entrevista becario 2012 • Diario becario 2010/11 completo • Diario becario 2011/12 completo • Materiales de aula GC 2011/12
CE2	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista docentes mayo/junio 2011 • Cuestionario docente fin de evaluación • Entrevista becario 2011 • Entrevista becario 2012 • Diario becario 2010/11 completo • Diario becario 2011/12 incompleto (falta la última semana) • Materiales de aula GC 2010/11 • Materiales de aula GC 2011/12
CE3	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista docentes mayo/junio 2011 • Entrevista becario 2011 • Diario becario 2010/11 incompleto (faltan últimas tres semanas) • Diario becario 2011/12 completo
CE4	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista docentes mayo/junio 2011 • Cuestionario docente fin de evaluación • Entrevista becario 2011 • Entrevista becario 2012

⁹³ Se realizaron 47 en total, normalmente de entre 1-2 horas de duración, además de conversaciones telefónicas y mensajes de correo electrónico para confirmar o aclarar algunos de los datos recogidos previamente.

	<ul style="list-style-type: none"> • Diario becario 2010/11 incompleto (faltan primeras 2-4 semanas y últimas 4 semanas) • Diario becario 2011/12 completo • Materiales de aula GC 2011/12
CE5	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista docentes mayo/junio 2011 • Entrevista becario 2011 • Entrevista becario 2012 • Diario becario 2010/11 incompleto (faltan primeras 4 y últimas 3 semanas) • Diario becario 2011/12 completo • Materiales de aula GC 2011/12
CE6	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista docentes mayo/junio 2011 • Cuestionario docente fin de evaluación • Entrevista becario 2011 • Entrevista becario 2012 • Diario becario 2010/11 completo • Diario becario 2011/12 completo • Materiales de aula GC 2010/11
CE7	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista docentes mayo/junio 2011 • Cuestionario docente fin de evaluación • Entrevista becario 2011 • Entrevista becario 2012 • Diario becario 2010/11 incompleto (faltan últimas 8 semanas) • Diario becario 2011/12 completo • Materiales de aula GC 2010-11
CE8	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista docentes mayo/junio 2011 • Entrevista becario 2011 • Entrevista becario 2012 • Diario becario 2010/11 NO EXISTE • Diario becario 2011/12 incompleto (faltan primeras 2 semanas) • Materiales de aula GC 2010/11 • Materiales de aula GC 2011/12
CE9	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista docentes mayo/junio 2011 • Cuestionario docente fin de evaluación • Entrevista becario 2011 • Entrevista becario 2012 • Diario becario 2010/11 incompleto (sólo semanas 1, 2 y 8) • Diario becario 2011/12 completo • Materiales de aula GC 2010/11 • Materiales de aula GC 2011/12
CE10	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista docentes mayo/junio 2011 • Cuestionario docente fin de evaluación • Entrevista becario 2011 • Entrevista becario 2012 • Diario becario 2010/11 incompleto (faltan semana 2 y las últimas 4 semanas) • Diario becario 2011/12 completo • Materiales de aula GC 2011/12

CE11	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista docentes mayo/junio 2011 • Entrevista becario 2011 • Entrevista becario 2012 • Diario becario 2010/11 incompleto (faltan semanas 4, 5, 6 y 10 de 3º ESO) • Diario becario 2011/12 incompleto (faltan semanas 1, 2, 9, 10, 11, 12) • Materiales de aula GC 2010/11 • Materiales de aula GC 2011/12
------	--

5.5 Instrumentos

Acorde con un diseño de investigación que emplea métodos mixtos, se han usado una serie de instrumentos de tipología diversa para recoger datos y obtener resultados en consonancia con los distintos objetivos del estudio. Los instrumentos cualitativos fueron diseñados expresamente para la presente investigación. Estos instrumentos incluyen el diario de trabajo para los becarios, el guion para las entrevistas con los becarios, el guion para las entrevistas con los centros experimentales, el guion-cuestionario para los centros control, el cuestionario-entrevista de fin de evaluación para los centros experimentales y los cuestionarios demográficos de docentes y alumnos. Las rúbricas de evaluación creadas por los becarios del programa para evaluar los trabajos escritos y las actuaciones en la conferencia de simulación de las Naciones Unidas se emplearon para calificar a los alumnos como proceso de evaluación interno al programa. Finalmente, se presentan aquí los dos cuestionarios que conforman el instrumento cuantitativo, la adaptación de Vilá (2003, 2005) del *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) de Chen y Starosta (2000) y la adaptación española (Norman, 2008; Santibáñez et al, 2007) del *Assessing Intercultural Competence* (AIC) de Fantini (2006, 2007).

El diario de trabajo de los becarios del programa se concibió para ser utilizado semanalmente para recordar la actividad docente con cada grupo participante en el programa. Los becarios adquirieron el compromiso de completar un diario por grupo durante todas las semanas que duró la aplicación del programa desde la primera sesión hasta la realización de la conferencia MUN en Santander. El formato del diario es semi-estructurado con apartados para recoger las observaciones e impresiones de los becarios sobre las siguientes categorías: número de sesiones, profesores y asignaturas participantes, objetivos de aprendizaje, actividades de aprendizaje, dinámica del grupo, y observaciones generales. Tiene adicionalmente una sección cerrada para indicar qué aspectos de la competencia comunicativa en lengua inglesa y de la competencia intercultural se han trabajado explícitamente durante la semana en cuestión. Se recomendó a los becarios que empleasen el diario para recoger no solamente observaciones descriptivas, también se les solicitó incluir sus sensaciones y reflexiones sobre el desarrollo del programa y su relación con los alumnos y los otros docentes. Este instrumento se concibió para ser realizado en inglés, la lengua vehicular del programa y la lengua nativa de todos los becarios. Se puede consultar el modelo para realizar el diario de trabajo en el anexo III.

El guion que se ha empleado con los becarios también tiene un formato semi-estructurado para recoger datos sobre la preparación de los materiales, la coordinación con los docentes del

centro, la dinámica o clima del aula, otras actividades de centro ajenas al programa en las que participó el becario, la recepción del programa y la evaluación por los distintos miembros de la comunidad educativa, la formación inicial y continua, comunicación entre centros y cualquier otro aspecto que quiso compartir o explorar el entrevistado. En lugar de una batería de preguntas precisas, la entrevista fue ideada con categorías que podrían guiar la conversación y servir de contraste y confirmación de la información recogida en los diarios de trabajo, además de ayudar a los becarios a reflexionar sobre su experiencia en el programa. Se concibió para ser realizado en inglés, la lengua nativa de los informadores. Aunque no fueron incluidos en la versión inicial del instrumento, en el transcurso del estudio se tomó la decisión de profundizar en algunos de los datos demográficos, como los estudios y experiencia previa de los becarios, además de preguntar por sus planes de futuro tras finalizar su participación, y si su paso por el programa había impactado en sus decisiones. Se puede consultar el modelo de guion de entrevista en el anexo IV.

El instrumento creado para guiar las entrevistas en los centros experimentales tiene apartados dirigidos a cuatro figuras diferentes: equipo directivo, coordinador de interculturalidad, coordinador del programa bilingüe inglés-español y coordinador y docentes del programa *Global Classrooms* en el centro. Se ha ideado para recoger datos de contexto sobre el centro y el PEB, además de confirmar y contrastar la experiencia del programa con la información proporcionada por los becarios. Incluye secciones sobre datos básicos del centro y programas desarrollados⁹⁴, la estructura del PEB, información sobre la presencia de alumnado extranjero y el plan de interculturalidad y un apartado específicamente dedicado a la estructura y el desarrollo del programa donde se recogen datos sobre los profesores, grupos y asignaturas participantes, la duración e intensidad del programa, la colaboración del becario, la presencia del programa en los documentos de centro y la participación del equipo directivo. Este instrumento está pensado para ser utilizado en castellano, ya que la mayoría de los entrevistados son españoles. La información recogida en las entrevistas, sobre todo aquella relacionada con los datos básicos del centro, se pudo complementar con los documentos de centro, como el proyecto educativo de centro (PEC) o la programación general anual (PGA). Aunque este guion es más estructurado que el que se creó para ser utilizado con los becarios, también se contemplaron espacios para recoger las reflexiones y opiniones del profesorado implicado, además de contrastar las observaciones de los equipos directivos y los docentes participantes. Se encuentra el guion de entrevista en el anexo V.

El guion de entrevista para los centros controles contiene los mismos apartados que el modelo para los centros experimentales con la excepción de los apartados que versan específicamente sobre el programa *Global Classrooms*. La información necesaria para completarlos, sobre todo los datos básicos, se pudo completar con los documentos de centro, como el proyecto educativo de centro (PEC) o la programación general anual (PGA) y con conversaciones en persona, por teléfono y por correo electrónico con miembros de los equipos directivos,

⁹⁴ A petición del otro equipo investigador se incluyó una pregunta sobre programas o actividades de centro que implicasen el desarrollo de habilidades sociales, personales y/o emocionales que podrían condicionar los resultados de su investigación.

coordinadores de interculturalidad y los equipos docentes de los PEB inglés-español. Se encuentra el guion de entrevista en el anexo VI.

Finalmente, aunque se había previsto realizar solo una entrevista con los centros, tras la segunda ronda de entrevistas a los becarios se vio la necesidad de completar los datos recogidos con una última participación de los centros experimentales para actualizar datos sobre los PEB y la estructura del programa *Global Classrooms* en estos centros. Para ello se creó un formulario más estructurado con preguntas abiertas y cerradas redactadas en lugar de temáticas como el primer guion para entrevistar al personal de los centros. Este instrumento fue creado concretamente para ser enviado por correo electrónico a los coordinadores de los PEB y del programa. Este formulario se puede consultar en el anexo VII.

Para obtener datos sobre las variables objeto de este estudio se han empleado una serie de cuestionarios relacionados con la información socio-demográfica de los alumnos y docentes participantes y los niveles de competencia intercultural del alumnado de los grupos control y experimental.⁹⁵ Se desarrollaron dos cuestionarios socio-demográficos específicamente para esta evaluación, uno destinado al alumnado y otro para los docentes que imparten clase al alumnado participante en el programa GC en los centros experimentales o el programa bilingüe en los centros control. Los datos de estos dos cuestionarios sirven como variables control o antecedentes para determinar factores que pueden explicar diferencias iniciales en los niveles de competencia intercultural del alumnado, además de proporcionarnos con un perfil demográfico del tipo de alumno y profesor que componen los PEB en la comunidad autónoma de Cantabria. El *Cuestionario Demográfico Alumnos* incluye cuatro secciones: 1) datos básicos, 2) datos familiares, 3) datos idioma, 4) datos culturales. Es un cuestionario de auto-informe que combina preguntas abiertas y cerradas con otras condicionadas por una respuesta afirmativa o negativa. Se puede consultar el cuestionario demográfico de alumnos, usado para los grupos control y experimental, en el anexo VIII. El cuestionario demográfico de docentes incluye tres secciones: 1) datos básicos, 2) datos sobre la formación del docente, 3) datos socio-culturales. Existen dos modelos, uno para los centros experimentales (anexo IX) y otro para los centros control donde no se hace ninguna referencia al programa *Global Classrooms* pero por lo demás es idéntico (anexo X).

El *Cuestionario Intercultural* es la traducción y adaptación de los cuestionarios creados por Fantini (2007), Chen y Starosta (2000), y Vilá (2003, 2005) para su uso en el contexto de la educación como parte de un estudio anterior (Norman, 2008). Se trata de unos cuestionarios de competencia y sensibilidad intercultural. En primer lugar se ha incluido la adaptación de la *Intercultural Sensitivity Scale (ISS)* o *Escala de Sensibilidad Intercultural* (Chen y Starosta, 2000) empleado por Vilá (2003, 2005) en su trabajo con estudiantes de Secundaria en Cataluña. El instrumento está compuesto de 22 ítems y fue adaptado, traducido y validado por Vilá en el contexto de la Educación Secundaria. Este instrumento fue pilotado inicialmente por Vilá con un grupo de 40 estudiantes de Secundaria, con una consistencia interna que alcanzaba un Alfa

⁹⁵ Las familias del alumnado y los docentes han rellenado unos cuestionarios adicionales para proveer datos para el estudio sobre la competencia social y emocional realizado por el otro equipo investigador.

de Cronbach de 0,765 (Vilá, 2003). El instrumento fue validado posteriormente con una muestra de 648 estudiantes de Secundaria en Cataluña consiguiendo un Alfa de Cronbach de 0,849, indicando un grado de fiabilidad aceptable. El segundo instrumento que se ha adaptado son dos secciones del *Assessing Intercultural Competence (AIC)* o *Evaluando la Competencia Intercultural*, diseñado y empleado originalmente por Fantini (2007) para evaluar jóvenes adultos participantes en proyectos de voluntariado internacionales. El instrumento original tenía un nivel de fiabilidad adecuado con un Alfa de Cronbach de 0,824. La primera adaptación del instrumento y su traducción al castellano se realizó como parte de una investigación con voluntariado internacional de la ONG ALBOAN en colaboración con la Universidad de Deusto (Santibáñez et al, 2007). La versión empleada en el presente estudio cuenta con 55 ítems que corresponden con 5 factores interculturales o variables dependientes. Para adaptar la traducción de este segundo instrumento al contexto de la educación, se realizó un estudio piloto con alumnos de Educación Social y Magisterio en la Comunidad Autónoma del País Vasco empleando la adaptación del ISS de Vilá para comprobar el funcionamiento de la adaptación al contexto educativo español del AIC (Norman, 2008). En este estudio, se encontraron correlaciones significativas entre la adaptación del AIC y la adaptación del ISS de Vilá.

El resultante *Cuestionario Intercultural* de 70 ítems (anexo XI) está compuesto por seis bloques de preguntas que emplean una escala Likert de 1 a 5, con el 5 como la respuesta “más alta” en la mayoría de los casos. En aproximadamente 84% de los ítems, marcar un “cinco” indica un alto nivel de competencia intercultural. Los restantes ítems están redactados de forma inversa. En el formato del instrumento que se emplea en el estudio, las distintas escalas se identifican únicamente por una letra; el instrumento ISS se ha denominado el Cuestionario A, por ejemplo, y los cinco apartados de nuestra adaptación del AIC se denominan Cuestionarios B a F. Se ha empleado este formato para que los encabezados de las escalas fuesen lo más neutrales posibles a la vez de fácil identificación para agilizar el trabajo del ayudante de investigación.

El instrumento completo, compuesto por los dos cuestionarios, demuestra unos niveles aceptables de fiabilidad en el tiempo 1 de la investigación con un Alfa de Cronbach de 0,828. El ISS tiene una consistencia interna adecuado con un Alfa de Cronbach de 0,809, y el AIC por su parte obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,833. Como se puede observar en la tabla a continuación, las subescalas del AIC también se mostraron fiables con Alfas de Cronbach por encima de 0,800 con la excepción notable de la escala correspondiente a los variables de personalidad, con un valor de 0,647. Se ha presentado además el Alfa de Cronbach para el conjunto de las cuatro escalas que corresponden a los cuatro aspectos de la competencia intercultural; este conjunto tiene una consistencia interna de 0,928 siendo el más alto para tiempo 1. Los niveles de fiabilidad son incluso más altos en el tiempo tres; el cuestionario completo obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,944. La adaptación del ISS obtuvo un valor de 0,855 y el AIC un 0,913 en ambos casos valores mayores que en T1. La subescala del AIC con menor nivel de fiabilidad sigue siendo el apartado de personalidad con un Alfa de Cronbach de 0,710; no obstante, las otras cuatro secciones del AIC obtuvieron un Alfa de Cronbach de 0,931, ligeramente mayor que en T1, como se puede observar en la tabla 5.10.

Tabla 5.10 Niveles de fiabilidad del cuestionario intercultural en dos tiempos

Instrumento		Alfa de Cronbach	
		Tiempo 1	Tiempo 2
Cuestionario Intercultural		0,828	0,944
	Adaptación del ISS	0,809	0,855
	Adaptación del AIC	0,833	0,931
Secciones del AIC	Personalidad	0,647	0,710
	Conocimientos	0,851	0,824
	Habilidades	0,819	0,824
	Actitudes	0,870	0,889
	Conciencia	0,807	0,805
	Cuatro componentes interculturales AIC	0,928	0,931

Al analizar las correlaciones entre los totales y los elementos por escalas, se han identificado ítems cuyo comportamiento afecta negativamente a la fiabilidad del instrumento. En la sección correspondiente al ISS, el ítem 22 demostró una correlación muy baja en T1 (,054) y una correlación ligeramente negativa en T3 (-,009) con el conjunto de la escala. Al eliminar este ítem se eleva el Alfa de Cronbach a 0,820 en T1 y a 0,868 e T3 para esta sección del cuestionario intercultural. En la primera sección del AIC, la escala de personalidad, se ha identificado otra variable que tiene una correlación negativa con el resto de la escala, el ítem 6, con una correlación de 0,038 en T1 y de 0,066 en T3. Es posible que la redacción del ítem (*reservada en las opiniones*) resultase de difícil comprensión para los estudiantes; como indicaron los becarios del programa, la escala de personalidad no fue comprendida por la totalidad de los alumnos. No obstante, en este caso, la falta de correlación entre los ítems de la escala es de menor importancia, al tratarse de una escala que no mide ningún aspecto de la competencia intercultural, sino aspectos de la personalidad que pueden estar relacionadas con el desarrollo de esta competencia.

En la escala de Conocimientos del AIC, el ítem 8 parece estar menos correlacionado con el conjunto de la escala, siendo el único elemento con una correlación menor de 0,450 en ambos tiempos. Su falta de correlación se debe a puntuaciones muy altas en relación con los demás ítems de la escala. El ítem, con la redacción “puedo hablar otro idioma”, ha obtenido puntuaciones altas ya que todos los sujetos participaban en programas de educación bilingüe y por tanto tenían conocimientos de una segunda lengua. En la sección de Habilidades del AIC, el ítem 9 tiene un menor índice de correlación que los otros elementos de la escala 0,243 en T1 y 0,307 en T2 aumentando la fiabilidad mínimamente con su eliminación. El ítem en cuestión, “*Cuando no entiendo o no me gustan las acciones de alguien de otra cultura, no las juzgo de inmediato*” podría haber resultado de difícil comprensión para los estudiantes debido a su redacción. Las escalas correspondientes a Actitudes y Conciencia no arrojaron ítems con bajas correlaciones con el total entre-ítems de cada escala, con correlaciones por encima del 0,500 para la escala de Actitudes y por encima de 0,400 para todos los ítems de Conciencia con la excepción del ítem 2, que fue ligeramente inferior a 0,400 en ambos tiempos.

Al carecer de la oportunidad de realizar un pilotaje del instrumento con la población del estudio no fue posible verificar el comportamiento de los ítems antes de la aplicación pre-test. No obstante, la mayoría de los ítems de las escalas parecen estar correlacionados entre sí, con la excepción destacada del ítem 22 de la escala de sensibilidad intercultural (ISS). Debido a su comportamiento anómalo, se ha tomado la decisión de eliminar este ítem del cuestionario y por tanto de la sumatorio de esta escala para los análisis a realizar.

5.6 Variables

Se pueden identificar tres tipos de variables implicados en el estudio cuantitativo del desarrollo de la competencia intercultural en los alumnos de los grupos control y experimental. Por un lado, podemos identificar variables demográficas y de contexto, procedentes de las vivencias de los alumnos en sus vidas personales, sus experiencias escolares y las características de los centros donde cursan la Secundaria y los docentes con los que entran en contacto como parte de sus Programas de Educación Bilingüe inglés-español. Por otro, se encuentran unas variables que se pueden denominar de programa; son las características particulares de la implementación del programa *Global Classrooms* en los 11 centros del grupo experimental, ya que las condiciones individuales de cada centro participante hacen que la experiencia de sus estudiantes sea única pese a tener muchos elementos en común. Finalmente, las escalas del cuestionario intercultural conforman las variables que nos proporcionan datos sobre los niveles iniciales de competencia intercultural y cómo se evolucionan a lo largo del estudio.

Las variables demográficos y de contexto se han recogido mediante los cuestionarios demográficos de alumnos y docentes, y las entrevistas con los centros controles y experimentales. A continuación se enumeran las variables recogidas por el cuestionario demográfico de alumnos ([anexo X](#)):

- Datos básicos: centro, curso, lugar de nacimiento, fecha de nacimiento, sexo
- Datos familiares: domicilio, origen, estudios y trabajo de los padres, familia en el extranjero, idiomas hablados en casa
- Datos idioma: historia de estudios del inglés, estudio de otras lenguas, hábitos de ocio en otras lenguas
- Datos culturales: viajes y estancias en el extranjero, contacto con amigos y compañeros extranjeros, colaboración con ONG

Estas variables sirven para controlar por diferencias iniciales en la competencia intercultural de los alumnos participantes en el estudio en función de sus experiencias previas con contextos de contacto intercultural, además de factores como la edad, el sexo, o sus condiciones familiares. Además de las variables provenientes de sus características individuales, también se han tenido en cuenta variables derivadas del contexto escolar. Por un lado, podemos identificar variables asociadas a los docentes que trabajan con los PEB (y el programa *Global Classrooms* en el grupo experimental) como son:

- Datos básicos: especialidad, experiencia docente, experiencia en el centro, experiencia en PEB, experiencia en *Global Classrooms* (grupo experimental), procedencia, participación en programas de centro
- Datos de formación: titulación, idiomas hablados, formación en competencias básicas, competencia comunicativa, inteligencia emocional, interculturalidad y/o resolución de conflictos/convivencia escolar
- Datos socio-culturales: experiencia en el extranjero, participación en MUN o programas afines, colaboración con ONG o causas sociales

Por otro, podemos identificar variables de contexto que tienen que ver con la estructura del centro educativo y el programa de educación bilingüe en el que participan. Estas variables se han extraído de las entrevistas realizadas con los centros control y experimental, e incluyen:

- Datos de centro: tamaño, entorno, oferta educativa, programas de centro, alumnado extranjero, actividades plan de interculturalidad
- Datos del PEB: año de inicio, profesores y departamentos participantes, PEB en Bachillerato, actividades complementarias

En cuanto al desarrollo del programa *Global Classrooms*, las variables identificadas provienen del estudio cualitativo de la aplicación del programa a lo largo de dos cursos escolares, información obtenida gracias a los diarios de trabajo de los becarios y las entrevistas realizadas con los centros y los becarios del programa. Al cuantificar esta información para su uso en el estudio cuantitativo algunas de estas variables se han agrupado o transformado para facilitar el análisis, como se verá en el capítulo ocho. Las variables de programa son:

- Duración del programa: número total de semanas de intervención
- Intensidad del programa: número de horas semanales de intervención
- Departamentos y asignaturas participantes: número y tipo de asignaturas que realizaron actividades dentro del marco del programa
- Implicación del becario: grado de implicación del becario, desde 1 (muy bajo) hasta 5 (muy alto) en función de la auto-valoración y la valoración de los docentes participantes en su centro
- Implicación docente: grado de implicación de los docentes, desde 1 (muy bajo) hasta 5 (muy alto) en función de la auto-valoración y la valoración del becario asignado a su centro
- Recepción del programa: opiniones del programa por parte del claustro, equipo directivo, familias y alumnos, incluyendo el clima de aula
- Recepción del proceso de evaluación: reacción de los docentes participantes y su disposición a participar en la evaluación

El cuestionario intercultural está compuesto por seis apartados que conforman escalas correspondientes a distintos aspectos de la competencia intercultural. El primer apartado

corresponde a la versión de Vilá (2003, 2005) del ISS de Chen y Starosta (2000). Esta escala está compuesta de 22 ítems y mide la sensibilidad intercultural, un instrumento más centrado en aspectos actitudinales de la competencia intercultural, pero que engloba aspectos de las cuatro vertientes que recoge nuestro modelo de la competencia intercultural: conocimientos, actitudes, habilidades y consciencia. En segundo lugar, la adaptación del instrumento AIC de Fantini contiene 5 subescalas, la primera compuesta por variables de personalidad y cada uno de los otros cuatro representando uno de los variables interculturales.

La primera escala, denominada “cuestionario B” en el formato del instrumento pasado a los participantes, está compuesta por 15 ítems que conforman variables de personalidad. Estas variables se pueden contrastar individualmente con la puntuación en las otras escalas del instrumento para observar qué aspectos de la personalidad se correlacionan con distintos aspectos de la competencia intercultural.⁹⁶

Las últimas cuatro escalas del instrumento están compuestas, cada una, por diez ítems que miden los cuatro aspectos de la competencia intercultural, conocimientos, actitudes, habilidades y consciencia, que conforman a la vez las variables interculturales, cuyo desarrollo es uno de los objetos principales de este estudio. Los límites de puntuación en cada escala individual son entre 10 y 50 puntos, con 50 siendo la puntuación máxima.

Tabla 5.11 Cuestionario de competencia intercultural

SECCIÓN I: <i>INTERCULTURAL SENSITIVITY SCALE</i> Adaptación y traducción de Vilá del instrumento de Chen & Starosta	
Cuestionario A	• 22 ítems
SECCIÓN II: <i>ASSESSING INTERCULTURAL COMPETENCE</i> Adaptado y traducido de Fantini	
	55 ítems divididos en 5 categorías:
Cuestionario B	• Características personales (15 ítems)
Cuestionario C	• Conocimientos interculturales (10 ítems)
Cuestionario D	• Habilidades interculturales (10 ítems)
Cuestionario E	• Actitudes interculturales (10 ítems)
Cuestionario F	• Consciencia intercultural (10 ítems)

5.7 Análisis

⁹⁶ Finalmente no se ha empleado esta escala en los análisis realizados, ya que su interpretación no se relacionaba con los objetivos e hipótesis de esta investigación.

Para analizar los datos recogidos por los instrumentos cualitativos se han empleado, por un lado, técnicas de análisis de discurso y de contenidos para los diarios de trabajo y las entrevistas en profundidad, por el otro, el programa SPSS se ha empleado para obtener datos descriptivos de la muestra provenientes de los cuestionarios socio-demográficos de alumnos y docentes.

5.7.1 *Análisis cualitativo*

En el caso de la descripción del contexto del estudio, la información a recoger se había determinado previamente al estudio, y el análisis de los datos recogidos se limitó a la clasificación y comentario de la información mediante las categorías determinadas previamente por la investigadora: entorno socio-económico de los centros, oferta educativa, programas con contenido social o cultural, tamaño de centro (número de estudiantes y docentes) y porcentaje de alumnado extranjero, además de datos específicos de los Programas de Educación Bilingüe (PEB). El análisis de la formación inicial y continua de los docentes se ha realizado como un análisis del discurso, realizando una descripción del proceso e identificando las temáticas principales, destacando entre ellas aquellas que pueden estar más relacionadas con la competencia intercultural.

Para la descripción de la aplicación del programa *Global Classrooms Cantabria* en los centros experimentales, se ha empleado un análisis de discurso y de contenidos. Como punto de partida, se han empleado las categorías pre-establecidas en las entrevistas en profundidad para codificar los datos; no obstante, a medida que se realizaban los análisis, surgieron otras temáticas de interés que podrían impactar tanto en la efectividad del programa en centros individuales y, por tanto, en el desarrollo de la competencia intercultural por parte del alumnado. Las categorías pre-establecidas incluyen: año de inicio del programa, número de profesores participantes, departamentos participantes, intensidad y duración del programa, metodología didáctica, dinámicas dentro del aula y recepción del programa por parte de toda la comunidad educativa.

Durante el análisis de la metodología empleada para aplicar el programa en cada centro se creó una clasificación para identificar enfoques didácticos por un lado, y actividades y estrategias didácticas por otro. Otra temática surgida del análisis de las entrevistas fue la recepción del proceso de evaluación por parte de alumnos, familias, becarios y docentes participantes. Finalmente, otras dos temáticas que surgieron durante el análisis de las fuentes fueron el grado de implicación de docentes y becarios y la recepción del propio proceso de evaluación del programa. Para poder cuantificar el grado de implicación de los docentes se creó una escala de 1 (muy bajo) a 5 (muy alto) en función de su participación en el programa. La valoración del grado de implicación se ha realizado teniendo en cuenta las observaciones de los docentes y los becarios y se ha aplicado después de realizar todas las entrevistas. Tanto docentes como becarios han realizado una auto-valoración de su propio grado de implicación, además de aportar sus observaciones sobre la(s) otra(s) figura(s) clave(s) del programa en su centro. El grado de implicación se ha clasificado después de contrastar estas dos fuentes de información.

Tabla 5.12 Grado de implicación de docentes y becarios

Grado de implicación	Docentes de Centros Experimentales	Becarios del Programa <i>Global Classrooms</i>
Muy bajo (1)	Participación en la docencia y coordinación del programa era muy escasa o nula	Participación en la docencia y coordinación del programa era muy escasa o nula
Bajo (2)	Participación se limitaba a contribuir a mantener la disciplina en el aula y ofrecer apoyo lingüístico, además de realizar sus labores de coordinación	Participación se limitaba a impartir materiales y actividades preparadas por los docentes del centro, además de realizar sus labores de coordinación
Medio (3)	Adecuada colaboración fuera y dentro del aula de forma habitual con las actividades del programa	Adecuada realización de las tareas del programa GC, cumpliendo con las necesidades básicas de los alumnos para prepararse para las conferencias, participando ocasionalmente en otras actividades de centro
Alto (4)	Papel de protagonismo en el aula durante las actividades GC y realización de actividades del programa sin el Becario	Extensiva dedicación de tiempo y esfuerzo a planificar y desarrollar el programa, participando ocasionalmente en otras actividades de centro
Muy alto (5)	Planificación y desarrollo de actividades del programa GC por parte de muchos profesores del centro, incluidos los que no trabajaban con el programa bilingüe	Ejemplar dedicación de tiempo y esfuerzo a planificar y desarrollar el programa, participando frecuentemente en otras actividades de centro

5.7.2 Análisis cuantitativo

Para analizar los datos obtenidos en el estudio demográfico y el estudio cualitativo se ha empleado el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 23. Las variables del cuestionario demográfico se han examinado mediante análisis descriptivos en un primer lugar, y adicionalmente como variables espurias al comprobar los resultados obtenidos con los cuestionarios interculturales. Se han calculado sumatorios para la escala ISS (Cuestionario A) y las cuatro escalas AIC correspondientes a los cuatro componentes de la competencia intercultural: 1) AIC Conocimientos (Cuestionario C), 2) AIC Habilidades (Cuestionario D), 3) AIC Actitudes (Cuestionario E) y 4) AIC Consciencia (Cuestionario F) creando variables de escala para la fase pre-test (T1) y post-test 2 (T2) del estudio. Para contrastar los resultados entre grupos en T1 y en T2 se han realizado la prueba T para muestras independientes y ANOVA de un factor para comparar medias en los casos que se cumplía con las condiciones de normalidad y la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes y la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes para comparar medianas en los casos donde no

se cumplía con las condiciones de normalidad.⁹⁷ Además de contrastar entre los grupos control y experimental, en T1 se han realizado los análisis en función de las siguientes variables, principalmente arrojadas del análisis del cuestionario demográfico:

- grupo de estudio
- centro
- curso
- sexo
- nivel educativo de los padres
- procedencia de los padres
- familia extranjera
- compañeros extranjeros
- amigos extranjeros
- actividades realizadas en inglés
- colaboración familiar con ONG

Para la fase post-test se han seguido los mismos criterios y además de contrastar resultados entre los dos grupos de estudio los análisis se han realizado en función de las variables de programa arrojadas por el estudio cualitativo:

- grupo de estudio
- duración del programa
- intensidad del programa
- condiciones de aula
- condiciones docentes
- diferencias metodológicas
- número de condiciones idóneas de programa cumplidos

Además de realizar comparaciones entre grupos en T1 y T2, se han comparado la evolución de las puntuaciones entre los dos tiempos. Se han empleado ANOVA de medidas repetidas y la prueba T de Student para muestras relacionadas en caso de contar con condiciones de normalidad y se ha utilizado la prueba de rangos con signo de Wilcoxon cuando los datos no cumplían las condiciones adecuadas para realizar pruebas paramétricas. En este caso, hemos controlado el impacto de las variables procedentes del estudio demográfico segmentando los datos en función del nivel educativo de los padres, el contacto con compañeros extranjeros y la relación con inglés fuera del aula para confirmar si hubo cambio en las distintas escalas. También hemos controlado el impacto de las variables arrojadas del estudio cualitativo segmentando el grupo experimental en función de las variables de programa mencionadas

⁹⁷ En los casos que el grupo examinado sí cumplía las condiciones de normalidad pero el número de sujetos era muy reducido ($N < 20$) hemos empleado pruebas no-paramétricas.

arriba y contrastando si hubo mejoría o no en las escalas medidas por los instrumentos de evaluación.

CAPÍTULO 6:

Descripción del contexto del Programa

MUN Global Classrooms Cantabria

En este capítulo, nos adentraremos en el contexto de su aplicación, los Institutos de Educación Secundaria con programas bilingües inglés-español de la Comunidad Autónoma de Cantabria, conociendo sus estructuras y particularidades basadas en la normativa regional para este tipo de programa. Además de presentar datos sobre los centros participantes en el estudio, se examinarán los resultados de los cuestionarios demográficos de docentes y la muestra de estudiantes, que nos permitirán construir un imagen muy precisa de los grupos control y experimental, comprobando que están bien pareados a la vez de proporcionarnos con particularidades que pueden afectar a los niveles iniciales de competencia intercultural de los alumnos, y su evolución a lo largo del estudio.

Los resultados del análisis del cuestionario demográfico nos proporcionan estadísticas descriptivas de tanto los docentes como los alumnos participantes. Esta información servirá como una variable antecedente que puede condicionar los niveles iniciales de competencias entre el alumnado. A efectos de este estudio intercultural, nos interesa principalmente la formación específica y experiencia intercultural que pueden tener los docentes implicados, además del contacto que tienen los alumnos de ambos grupos con materiales y gentes procedentes de otras culturas en su vida diaria. En cuanto a la descripción de la muestra de alumnado, el cuestionario demográfico recoge información demográfica sobre los antecedentes de los participantes: información sobre sus familias, su relación con la lengua inglesa fuera del ámbito académico formal y su perfil intercultural – es decir, el contacto que han mantenido con personas de otras culturas y sus propias experiencias en el extranjero. Todos estos factores podrían impactar los niveles de competencia intercultural del alumnado, y por tanto conforman un conjunto de datos relevantes al analizar e interpretar cómo el programa *Global Classrooms Cantabria* afecta al desarrollo de la competencia intercultural en alumnos de Programas de Educación Bilingüe en esta región.

6.1. Descripción del contexto: Centros con PEB inglés-español de Cantabria

En el contexto de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y más concretamente, esta investigación, entendemos por Programa de Educación Bilingüe (PEB) el modelo de

programa bilingüe estipulado por la Consejería de Educación de Cantabria. Ateniéndonos a las categorías propuestas por Baker (2011), el modelo de educación bilingüe implementado por el gobierno regional corresponde a la tipología de programas de lenguas modernas, cuyo objetivo principal es el enriquecimiento de la experiencia educativa al animar al desarrollo de la competencia lingüística en lenguas extranjeras. En el caso de Cantabria, estos programas pueden tener tres formatos: alemán-español, francés-español o inglés-español. Acorde con la normativa vigente, los PEB se basan en las propuestas recogidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o MCERL (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) y promueven un enfoque comunicativo, con el objetivo expreso de “Potenciar el aprendizaje de las lenguas extranjeras para mejorar la competencia comunicativa del alumnado y del profesorado, con el fin de contribuir al desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural (Res. de 28 de septiembre de 2006).

Al adoptar este enfoque y las propuestas del MCERL, el diseño de los PEB en Cantabria se alinea con las tendencias dominantes para la enseñanza de lenguas extranjeras y promueve el desarrollo de la competencia comunicativa como descrito por Bachman (1990), Bachman & Palmer (1996) y Canale (1983). Además del enfoque comunicativo, los PEB persiguen otros objetivos afines:

- a) Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- b) **Contribuir a desarrollar en el alumnado una competencia plurilingüe e intercultural.**
- c) Favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa a través del uso de la lengua extranjera como medio de aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas, materias o módulos profesionales no lingüísticos (en adelante DNL).
- d) Intensificar el desarrollo de las habilidades y destrezas contempladas en el currículo oficial de las lenguas extranjeras.
- e) **Fomentar actitudes como la tolerancia y el respeto, a la vez que reforzar el espíritu de ciudadanía europea.**
- f) **Favorecer la comunicación e intercambio de profesores y alumnos para aproximar la cultura de otros países al alumnado de estos centros.**

(Res. de 26 de abril de 2010)

Se han destacado en negrita los tres objetivos que inciden directamente sobre el desarrollo intercultural del alumnado. Como se puede observar, los propios PEB donde se enmarca el programa objeto de este estudio ya de por sí promueven contextos educativos propicios para la adquisición de la competencia intercultural. Este diseño concuerda con las recomendaciones propuestas por el MCERL a la hora de incorporar contenidos culturales en el currículo de lenguas extranjeras que hemos visto en el capítulo dos de esta tesis.

En el caso concreto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los PEB deben incluir los siguientes elementos para ser autorizados por la Consejería de Educación:

- Dos asignaturas se imparten en la lengua meta del PEB en cada curso
- Cursar obligatoriamente una segunda lengua extranjera
- Dos periodos lectivos adicionales de ampliación
- Auxiliar de conversación nativo (asignado por la Consejería)

Las asignaturas que emplean el idioma del PEB como lengua vehicular deben ser las denominados Disciplinas No Lingüísticas, o DNL en la jerga particular de estos programas. Tanto las DNL como la asignatura de lengua extranjera emplean activamente la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), impartiendo los contenidos curriculares en la lengua meta del PEB, en nuestro caso inglés. Esto significa que tanto los docentes como los estudiantes participantes en el estudio están acostumbrados a trabajar con materiales y contenidos en lengua inglesa habitualmente en el aula, además de emplear estrategias y actividades que fomentan la competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal, la competencia en comunicación lingüística, como pueden ser el aprendizaje colaborativo, los intercambios presenciales o virtuales con otros centros educativos e interacciones simuladas en el aula, tal y como señalan expertos en esta metodología (Marsh, 2002; Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008).

Tanto el alumnado como el profesorado participan de forma voluntaria en el programa, los alumnos mediante un proceso de selección propio del centro y por parte del profesorado, previa confirmación de su nivel de inglés⁹⁸ y el acuerdo del departamento didáctico en el caso de las DNL. Los docentes participantes en los PEB tienen acceso a itinerarios formativos destinados a mejorar su competencia lingüística en inglés y profundizar en metodología AICLE, bajo el umbral del plan de formación permanente del profesorado en colaboración con los Centros de Profesorado. Otro aspecto compartido por todos los PEB es la presencia del auxiliar de conversación, cuyas funciones en los centros son:

- a) Asistir al profesorado que imparte el área o materia de Lengua extranjera en los aspectos más funcionales y comunicativos, participando en el perfeccionamiento lingüístico del alumnado.
- b) **Desarrollar actividades que faciliten el conocimiento de aspectos tales como la geografía, economía, costumbres, estilos de vida y temas de actualidad de sus países de origen.**
- c) Colaborar con el profesorado del centro en la elaboración y adecuación de materiales que deberán ser debidamente custodiados en los departamentos de coordinación didáctica o por el profesorado especialista de lengua extranjera para su utilización posterior.
- d) **Colaborar en la creación de un ambiente plurilingüe e intercultural en el centro.**
- e) Participar en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en los términos que se señalen en la programación correspondiente.
- f) Cualquier otra función que se derive del PEB del centro, incluida la asistencia al profesorado que imparte una DNL.

(R de 26 de abril de 2010, Pág 16663)

Se han destacado dos de las responsabilidades de los becarios en negrita para enfatizar su papel en fomentar la concienciación intercultural del alumnado participante en el PEB y la comunidad educativa en general. Tomado en conjunto con los objetivos de los PEB y las

⁹⁸ Inicialmente se pedía un nivel de B1 según el Marco Común Europeo con el compromiso de seguir itinerarios formativos hasta alcanzar el B2; se elevó a un nivel B2 con la entrada en vigor de la Resolución de 25 de abril de 2008 de la Dirección General de Personal Docente (Res. de 25 de abril de 2008).

indicaciones didácticas y metodológicas para el profesorado, es importante señalar que, desde su diseño, los estudiantes de programas bilingües inglés-español en Cantabria están expuestos, en principio, a un entorno educativo que favorece activamente el desarrollo de la competencia intercultural. Teniendo esto en cuenta, podemos aventurar que es altamente probable que todos estos alumnos partirán con niveles iniciales elevados en la fase pre-test del estudio cuantitativo.

A continuación pasamos a detallar las características de los centros que conforman la muestra para este estudio, presentando especial atención a cómo los centros interpretan la normativa regional sobre los PEB a la hora de diseñar e implementar sus PEB inglés-español. Los datos expuestos aquí corresponden al curso 2010-11, y nos proporcionan una instantánea que captura el contexto en el que se ha llevado a cabo este estudio.

6.2 Descripción de los centros

Los 16 centros participantes en este estudio representan adecuadamente el perfil general de los Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos de Cantabria en términos de ubicación, tamaño, oferta educativa, nivel socio-económico, presencia de alumnado extranjero y tipo de programas y proyectos que se desarrollan en paralelo con el proyecto curricular común de la Comunidad Autónoma. Como veremos, los 11 centros experimentales y los 5 controles presentan tipologías variadas que concuerdan con las características de la región: centros localizados en entornos rurales, urbanos, residenciales, marítimos; centros pequeños, medianos y grandes; oferta educativa variada que incluye en la mayoría de los casos ciclos de formación profesional, además de ESO y Bachillerato; programas de interculturalidad y la presencia de una población de alumnado extranjero de entre 4% y 20%; y multitud de programas y proyectos educativos complementarios al currículo oficial y obligatorio.

En cuanto a la muestra de centros experimentales, tres de los centros se encuentran en zonas urbanas grandes, dos en un municipio de tamaño medio, dos en una zona costera y los restantes cuatro en zonas rurales. El perfil socio-económico de las familias es bastante homogénea entre todos los centros; en general las familias del alumnado de estos centros son de clase media-baja y no tienen estudios superiores (aunque existen excepciones). En cuanto a tamaño, hay cuatro centros que se pueden considerar pequeños (menos de 400 alumnos), tres centros de tamaño medio (entre 400 y 600) y cuatro centros grandes (más de 600 alumnos)⁹⁹. La mayoría de los centros experimentales ofertan múltiples tipos de enseñanzas: 7 ofrecen ciclos formativos de grado medio y superior, 5 tienen Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), 1 centro con Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial y solo 2 centros que ofrecen únicamente ESO y Bachillerato. El ratio de profesorado a alumnado varía entre 1 profesor por cada 6 a 9 alumnos. El porcentaje de alumnado de procedencia extranjera en general no es muy elevado, no llegando a superar el 5% en varios casos. El centro con la población extranjera más alta es CE10, con aproximadamente 15% de los alumnos siendo de otros países. Los

⁹⁹ Estos conjuntos se han definido adaptando las definiciones oficiales usadas por la Consejería de Educación de Cantabria para clasificar centros educativos a nivel administrativo.

programas de centro que se han incluido en la tabla 6.1 tienen especial importancia en sus centros y los entrevistados consideran que pueden influir en el desarrollo de algún aspecto de la competencia intercultural u otras competencias de índole socio-cultural. Bien es verdad que todos los centros disponen de un coordinador y un plan de interculturalidad, no obstante, cuatro de los once centros experimentales destacan su plan de interculturalidad como un elemento clave dentro del centro: CE3, CE5, CE6 y CE7.

En cuanto a los centros controles, dos centros están localizados en un entorno urbano, dos en municipios pequeños en zonas rurales y uno en un municipio pequeño en un medio rural y marítimo; uno de los centros es pequeño, tres de tamaño medio y uno es un centro grande, con más de 600 alumnos. El perfil socio-económico es el mismo que en los centros experimentales; familias de clase media baja y padres con estudios medios. Todos los centros control ofertan al menos un programa de formación profesional además de la ESO y el bachillerato; 4 ofrecen PCPI y ciclos de grado medio mientras que solo dos de los cinco tienen programas de grado superior. En estos centros el ratio profesor-alumno es entre 1 a 7 o 1 a 8. El porcentaje de alumnado de procedencia extranjera varía sustancialmente, desde 2% en CE4 a 19% en CE5. Todos los centros controles indicaron que desarrollan programas con un fuerte componente intercultural. Como se puede observar en la tabla 6.1, los centros experimentales y control representan la tipología de centros públicos de enseñanza secundaria en Cantabria, con cinco características que nos interesan contrastar: entorno, tamaño, enseñanzas ofertadas, programas destacados y alumnado de procedencia extranjera.

Tabla 6.1 Perfil de los centros experimentales y controles

DATOS GENERALES						
CENTRO	ENTORNO	OFERTA EDUCATIVA	PROGRAMAS DESTACADOS (Contenido social o cultural)	Nº ALUMNOS	Nº ALUMNOS	Nº PROFS.
CENTROS EXPERIMENTALES						
CE1	Extrarradio de Municipio grande Zona semi-industrial	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 4 CF Grado Medio • 6 CF Grado Superior 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Convenio con el British Council 	940	3*	104
CE2	Municipio pequeño Entorno rural	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 3 CF Grado Medio • 3 CF Grado Superior • 1 PCPI 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plan lector ○ Programas solidarias ○ Plan de Acción tutorial fuerte ○ Equipo de mediación 	560	22 (4%)	89
CE3	Municipio pequeño Entorno rural	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 1 CF Grado Medio • 1 CF Grado Superior 	<ul style="list-style-type: none"> ○ PEB francés-español ○ Plan de interculturalidad 	573	47 (8%)	78
CE4	Municipio pequeño	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 1 CF Grado Medio 	<ul style="list-style-type: none"> ○ PEB francés-español ○ Proyecto de sostenibilidad ○ Grupo de mediación 	304	ND	ND

	Entorno marítimo y rural	<ul style="list-style-type: none"> • 1 CF Grado Superior • 1 PCPI 				
CE5	Municipio grande Entorno industrial y urbano	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 5 CF Grado Medio • 5 CF Grado Superior • 2 PCPI 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plan de interculturalidad ○ Plan de sostenibilidad ○ Proyecto Comenius 	954	15*	ND
CE6	Municipio pequeño Entorno marítimo y rural	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 1 PCPI 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plan de interculturalidad ○ Plan de sostenibilidad 	340	42 (12%)	49
CE7	Municipio pequeño Entorno rural	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 4 CF Grado Medio • 2 CF Grado Superior • 3 PCPI 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plan de convivencia (círculos de confianza) ○ Plan de interculturalidad 	645	25 (4%)	82
CE8	Municipio mediano Entorno mixto: residencial, industrial y rural	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Programa de sostenibilidad ○ Colectivo de dramatización ○ Programa solidaria 	436	ND	62
CE9	Municipio mediano Entorno mixto: residencial, industrial y rural	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 4 CF Grado Medio • 3CF Grado Superior 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Potenciación de lenguas extranjeras 	637	62 (10%)	100
CE10	Municipio grande Zona residencial	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • Enseñanzas deportivas de régimen especial 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) ○ Amica 	295	48 (16%)	50
CE11	Municipio pequeño Entorno rural	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato 	<ul style="list-style-type: none"> ○ PEB francés-español ○ Plan de convivencia ○ Proyecto de solidaridad 	380	15 (4%)	56
CENTROS CONTROL						
CC1	Extrarradio de municipio grande Entorno mixto: residencial, industrial y rural	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 3 CF Grado Medio • 3 CF Grado Superior 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plan de atención a la diversidad ○ Plan de interculturalidad ○ Español como lengua extranjera 	670	30 (4%)	84
CC2*	Municipio pequeño Entorno rural	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 1 PCPI • 1 CF Grado Medio • 2 CF Grado Superior 	ND	457	22 (5%)	54
CC3	Municipio pequeño Entorno marítimo y rural	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 2 PCPI • 1 CF Grado Medio 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plan de convivencia ○ Plan de igualdad ○ Plan de interculturalidad ○ Programa de acompañamiento escolar 	426	35 (8%)	55

			o Plan de acción tutorial con formación específica en mediación para docentes			
CC4	Municipio pequeño Entorno rural	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 1 PCPI • 1 CF Grado Medio 	<ul style="list-style-type: none"> o Plan de convivencia o Plan lector o Plan de acción tutorial con formación específica en aprendizaje cooperativo e inteligencia emocional para docentes 	373	8 (2%)	51
CC5	Municipio grande Zona residencial	<ul style="list-style-type: none"> • ESO • Bachillerato • 1 PCPI 	<ul style="list-style-type: none"> o Integración de alumnos con necesidades especiales o Programa de atención a la diversidad o PROA o Plan de innovación pedagógica y organizativa o Programa de alumnos de alto rendimiento 	486	91 (19%)	59

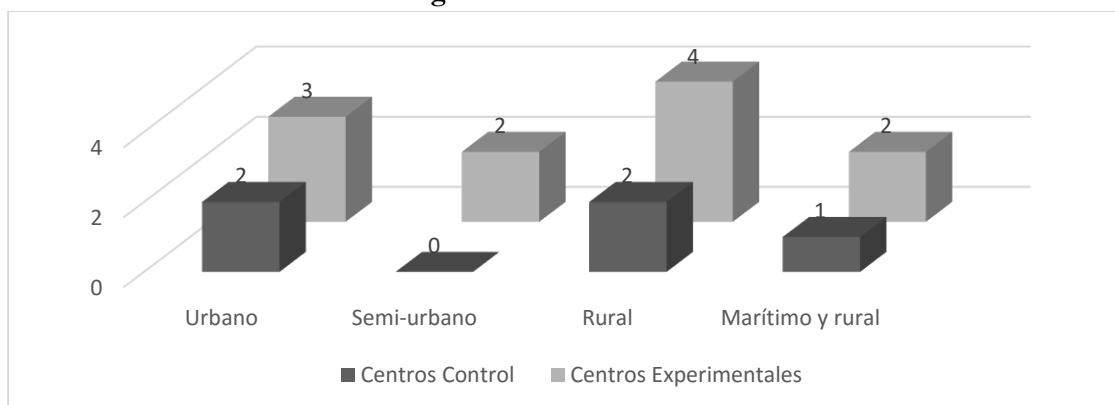
ND = No hay datos disponibles

*Solo hay datos parciales; no se ha calculado el porcentaje

*No fue posible realizar la entrevista con CE2

El entorno de los centros escolares de Cantabria y por tanto de los centros participantes se dividen en tres tipos; aquellos ubicados en ciudades (urbanos), centros localizados en municipios de tamaño mediano (semi-urbano) y aquellos centros que se encuentran en municipios pequeños entornos más bien rurales o marítimos y rurales. La mayoría de los centros, tanto controles como experimentales se encuentran en poblaciones pequeñas o rurales, con solo 5 de los 16 centros participantes ubicados en zonas urbanas y 2 en zonas semi-urbanas, lo cual nos indica que estamos ante una muestra que proviene principalmente de un entorno rural y, acorde con la información recogida en los documentos de centro, de nivel socio-económico medio-bajo, y como se aprecia en la figura 6.1, presentada a continuación de la tabla 6.1.

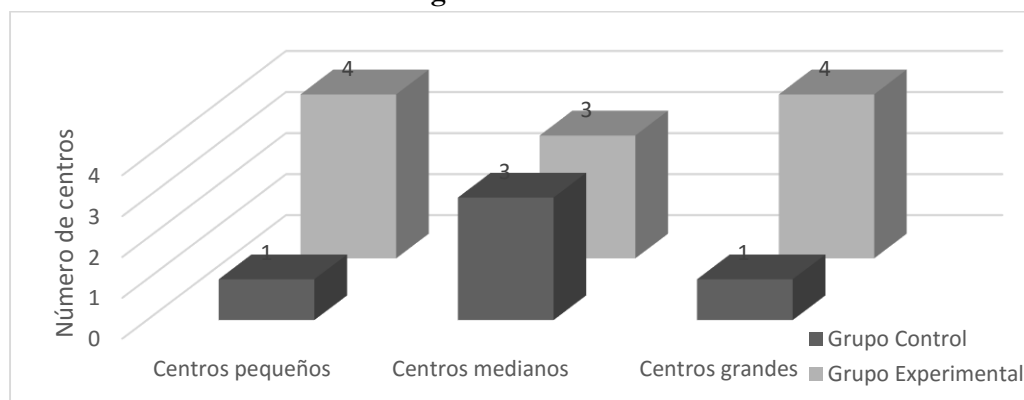
Figura 6.1 Entorno del centro



Los centros experimentales se dividen por partes casi iguales entre centros pequeños (menos de 400 alumnos), centros medianos (entre 400 y 600 alumnos) y centros grandes (más de 600

alumnos). Entre los centros controles se encuentran un centro pequeño, tres centros medianos y un centro grande, con una distribución similar, representado en la figura 6.2.

Figura 6.2 Tamaño del centro



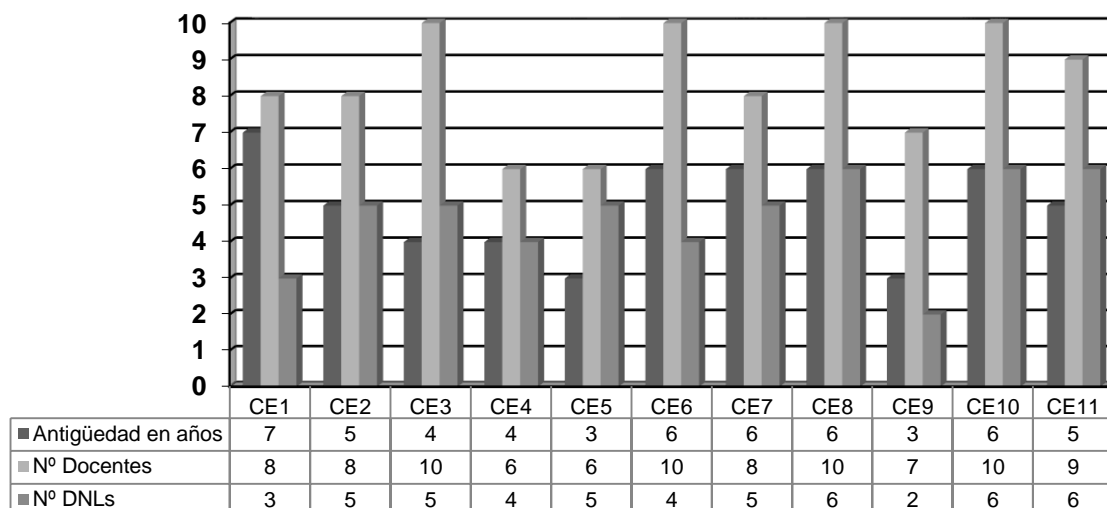
Si nos centramos en las enseñanzas ofertadas, la amplia mayoría de centros participantes en el estudio ofertan programas de formación profesional además de ESO y Bachillerato; solo dos centros de la muestra experimental no tienen otras opciones formativas no obligatorias. Además, todos los centros participantes para los que tenemos datos indican desarrollar al menos un programa que puede contribuir a la adquisición de la competencia intercultural. Finalmente, el porcentaje de alumnado extranjero varía mucho entre centros, desde el 2% en el caso de CC4 a 19% en el caso de CC5. Los centros con porcentajes más elevados tienden a estar ubicados en municipios grandes, o en centros que aglutinan población de varias zonas rurales. Con este resumen, podemos afirmar que los centros controles y experimentales, aunque no fueron asignados aleatoriamente, sí representan la diversidad de tipología de centro educativo presente en Cantabria y comparten muchas características.

6.3 Descripción de los PEB inglés-español

Todos los centros participantes en el estudio desarrollan desde hace al menos un curso programas de educación bilingüe (PEB) inglés-español, con estructuras que cumplen con la normativa vigente pero adaptado al centro particular, y sobre todo, a las posibilidades de los docentes a la hora de impartir materias en inglés, resultando en diferencias sustanciales en los departamentos y asignaturas (disciplinas no lingüísticas, DNL) que conforman el PEB, las actividades asociadas y el número de docentes participantes.

El perfil de los PEB de los centros experimentales se puede resumir en programas de una antigüedad media de 5 años, 8,45 profesores participantes y 4,63 asignaturas DNL diferentes participantes por centro. Se contrastan estas tres características en la siguiente figura.

Figura 6.3 Perfil de los PEB de Centros Experimentales



Como se puede observar en la figura 6.3 y la tabla 6.2, entre los centros experimentales aquellos donde se alcanza un grado más alto de participación en el PEB son CE3, CE6, CE8, CE10 y CE11. En estos centros, el porcentaje de profesores que participa en el PEB es notablemente más alto, entre un 13% y un 20% del claustro, y entre cuatro y seis DNL. En la mayoría de los IES, la estructura básica del PEB cumple con el formato exigido por la Consejería, es decir, dos sesiones adicionales de ampliación de lengua inglesa, normalmente en horario de tarde, y dos materias DNL por curso, que pueden variar de curso a curso o ser los mismos. No obstante, un centro, CE9, llama la atención por el escaso número de DNL que participa en el PEB.¹⁰⁰ Las DNL más frecuentes son Ética (7 centros), Ciencias sociales, Ciencias naturales y Matemáticas (6 centros) y Música y Educación Física (5 centros), seguidas por Educación para la ciudadanía, Tecnología y Educación plástica (4 centros), Biología (2 centros) y las asignaturas de Filosofía y Alternativa a la religión (1 centro). A efectos del programa *Global Classrooms Cantabria*, a primera vista, algunas asignaturas DNL parecen más adecuadas para el desarrollo del programa, principalmente las Ciencias sociales y Educación para la ciudadanía; no obstante, al incorporar múltiples temas transversales es posible trabajar aspectos del programa en casi cualquier asignatura, DNL o no, como veremos en la descripción de la aplicación del programa en los centros experimentales.

¹⁰⁰ Este centro tampoco cumple con la estructura establecida, habiendo obtenido permiso para impartir una sola DNL en 1º y 4º ESO.

Tabla 6.2 Descripción PEB centros experimentales

DATOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE					
CENTRO	AÑO INICIO PEB (inglés)	Nº PROFS. PEB (%Clausuro)	Disciplinas no lingüísticas (DNL)	Bachillerato	Actividades Complementarias
CE1	2003-2004	8 (7%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales • Ciencias naturales • Música 	SI	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de centros MEC-British Council • Intercambio virtual y visita de Escuela de Inglaterra
CE2	2005-2006	9 (10%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias naturales • Educación física • Educación para la ciudadanía • Ética • Música 	SI	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en el Plan Lector • Viajes culturales a Inglaterra • Viajes con intercambios
CE3	2006-2007	10 (13%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales • Ciencias naturales • Educación física • Matemáticas • Tecnología 	SI	<ul style="list-style-type: none"> • Viajes culturales a Inglaterra
CE4	2006-2007	6 (ND)	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Ciencias naturales • Ética • Matemáticas 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • Viajes culturales a Inglaterra y Francia
CE5	2007-2008	6 (ND)	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física • Educación para la ciudadanía • Educación plástica • Ética • Tecnología 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de conversación • Viajes culturales a Inglaterra e Irlanda • Teatro en inglés
CE6	2004-2005	10 (20%)	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Ciencias naturales • Educación física • Matemáticas 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • Viajes culturales al Reino Unido y Francia
CE7	2004-2005	8 (10%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales • Educación para la ciudadanía • Ética • Matemáticas • Música 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • Viajes culturales al Reino Unido
CE8	2004-2005	10 (16%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales • Ciencias naturales • Educación plástica • Ética • Matemáticas • Música 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio virtual y viaje a un centro escolar de Irlanda
CE9	2007-2008	7 (7%)	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Tecnología 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • E-twinning con centros de Dinamarca • Viajes culturales a Inglaterra y Francia • Intercambio con un centro escolar de Holanda

					<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de conversación • Semana de las Lenguas
CE10	2004-2005	10 (20%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales • Educación física • Educación plástica • Ética • Música • Tecnología 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto COMENIUS con centros de Polonia y Turquía • Intercambios virtuales y de cartas con centros de Francia e Irlanda • Viajes culturales a Inglaterra y Francia
CE11	2005-2006	9 (16%)	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativa a la religión • Ciencias sociales • Educación plástica • Educación para la ciudadanía • Ética • Filosofía 	SI	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de cartas con un centro escolar de EE UU • Viajes culturales a Francia e Inglaterra

Solamente cuatro de los once centros experimentales habían extendido el PEB a la etapa post-obligatoria de Bachillerato en el curso 2010-11, algunos debido al año de inicio del PEB (no habían alcanzado la etapa todavía por el sistema de implantación) y otros por elección del claustro y equipo directivo del centro. Finalmente, como se puede observar en la tabla, todos los centros experimentales indicaron realizar al menos un tipo de actividad complementaria, típicamente viajes culturales al extranjero (9 centros) o intercambios reales o virtuales (6 centros.) Otras actividades complementarias al PEB incluyen grupos de conversación, semanas temáticas, participación en el plan lector o teatro en inglés.

Aunque todos estos centros experimentales llevan al menos 3 años participando en el desarrollo de un programa bilingüe en lengua inglesa, es importante comentar que en muchos de estos once centros no se pueden considerar programas totalmente consolidados. A pesar de contar con la aprobación inicial del claustro de profesores en cada centro, y un compromiso mínimo de permanencia y formación en lengua inglesa por parte de los profesores de las materias DNL, el desarrollo de estos programas no está exento de cierta polémica entre el profesorado, que a veces dificulta su organización y continuidad. Hay que destacar que son programas que requieren trabajo extra por parte de los docentes implicados y que suponen complicaciones organizativas para los centros, además de dar pie a debates sobre igualdad de oportunidades no solo para los alumnos, sino también para el profesorado a la hora de acceder a plazas dentro de un centro con un PEB.

El clima subyacente en torno al PEB es un elemento más que afecta al desarrollo del programa *Global Classrooms Cantabria* en cada uno de estos centros. No formó parte de este estudio realizar encuestas detalladas al personal docente sobre sus opiniones del PEB, pero a continuación se detallarán las observaciones de la investigadora sobre la acogida de los PEB en los once centros experimentales. Es muy importante recordar que estas observaciones se han interpretado desde la perspectiva *emic* de la investigadora como profesora de inglés que trabaja con el PEB de uno de los once centros experimentales. Pese a intentar distanciarse para realizar unas observaciones menos subjetivas, sigue siendo una visión desde dentro de la comunidad educativa.

En todos los centros, los equipos directivos apoyan los PEB y hay profesores muy dedicados que los hacen funcionar. En el caso de CE1, CE2, CE4, CE6, CE7 y CE11, los docentes y el equipo directivo están de acuerdo en que el apoyo al programa parece estar generalizado a casi toda la comunidad educativa; los docentes participantes están muy orgullosos de sus programas y lo que se ha logrado en estos pocos años. No se han percibido tensiones ni conflictos motivados por la presencia del PEB. En los demás centros, CE3, CE5, CE8, CE9 y CE10, se observaban más dudas, tensión o conflicto en torno al PEB. En el caso de CE10, el hecho de tener otro PEB francés-español creaba tensiones entre los dos programas a la hora de repartir recursos y profesorado. En el centro CE5, los docentes expresaban mucha preocupación por la presión adicional que supone participar en un PEB. Tanto los docentes como el director de CE8 reconocieron que su PEB ha generado mucha tensión y hasta conflictos entre los miembros del claustro. En el caso de CE9, ha resultado muy difícil conseguir y mantener profesorado DNL; adicionalmente, los profesores demuestran preocupación por la sobrecarga que tiene el departamento de lenguas extranjeras en los programas y actividades del centro. Estas preocupaciones fueron compartidas por los docentes de CE10.

El perfil de los PEB de los centros control se puede resumir en programas de una antigüedad media de 4 años, 10 profesores participantes y 5 diferentes asignaturas DNL participantes por centro (incluyendo datos del PEB mixto francés-inglés de CC5.) El porcentaje del claustro que participa en el PEB varía entre un 9 y un 24 por cien en los centros donde hay datos sobre la participación del profesorado en el PEB. El centro que menos participación tiene en el PEB es el CC1, con solamente tres materias DNL y el porcentaje de participación docente más bajo del grupo control, 9%. Dos de los centros control (CC4 y CC5) presentan PEB mixtos¹⁰¹ que emplean inglés y francés como lenguas vehiculares para las DNL, con una materia impartida en cada lengua por cada curso que participa en el PEB como mínimo, aumentando por tanto el número de asignaturas (4 y 7, respectivamente) y docentes participantes, más del 20% del claustro en ambos casos. Es llamativo el grado de participación alcanzado por CC3, con un total de 6 materias DNL y un 18% del claustro; también llama la atención la fuerza con que ha empezado el centro con el PEB más joven, CC5, que cuenta con un alto grado de participación pese a encontrarse en su segundo curso al comenzar este estudio. Las materias DNL más comunes en los centros control son: Ciencias naturales, Matemáticas y Tecnología, presentes en 4 de los cinco programas; Ciencias sociales, Educación física y Música son los siguientes más representados, presentes en 3 de los centros controles. Otras asignaturas impartidas como DNL son Biología y geología, Educación plástica, Física y química e Historia y geografía, presentes en un centro control cada uno. Ninguno de estos centros, como se puede observar en la tabla 6.4, ha extendido su PEB a Bachillerato en el momento de comenzar la investigación, estando solamente CC3 en posición para hacerlo en ese momento. Las actividades complementarias más frecuentes, al igual que en los centros experimentales, son los viajes culturales e intercambios con otros centros escolares en el extranjero; como diferencia se pueden señalar la participación en campamentos de inglés por parte de CC3 y la función navideña en inglés realizada por CC4. No obstante, dos de los cinco centros del grupo

¹⁰¹ Esta modalidad implica una sola línea o sección bilingüe donde los alumnos de un mismo grupo reciben docencia en dos lenguas extranjeras. No se debe confundir con centros que desarrollan dos PEB con dos grupos diferentes.

control no proporcionaron datos sobre las actividades complementarias realizadas dentro de sus programas de educación bilingüe.

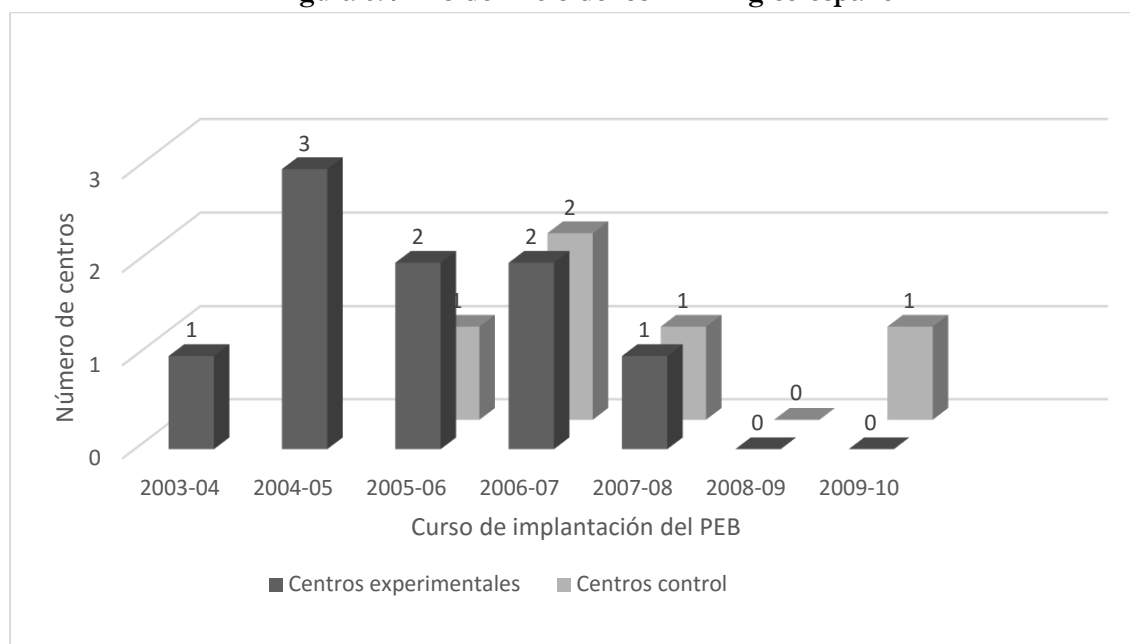
Tabla 6.3 Descripción PEB centros del grupo control

DATOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE					
CENTRO	AÑO INICIO PEB (inglés)	Nº PROFS. PEB	Disciplinas no lingüísticas (DNL)	Bachillerato	Actividades Complementarias
CC1	2007-2008	7 (9%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias naturales • Matemáticas • Biología y geología 	NO	ND
CC2	2006-2007	ND	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias naturales • Educación física • Geografía e Historia • Música • Tecnología 	NO	ND
CC3	2004-2005	10 (18%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias naturales • Música • Matemáticas • Ciencias sociales • Tecnología • Educación física 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • Campamentos de inglés en León • Viajes culturales a Inglaterra • Intercambio con un centro escolar de Inglaterra
CC4	2006-2007	11* (22%)	<ul style="list-style-type: none"> • Música • Ciencias sociales • Matemáticas* • Tecnología* 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio escolar con un centro escolar de Francia • Viajes culturales a Irlanda e Italia • Representación teatral navideña
CC5	2009-2010	14* (24%)	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Física y química • Educación física • Ciencias sociales* • Ciencias naturales* • Tecnología* • Educación plástica* 	NO	<ul style="list-style-type: none"> • Viajes culturales a Francia e Inglaterra

*DNL en Francés (PEB mixto francés-inglés-español)

En términos de antigüedad de los PEB, cuatro de los centros controles tenían su programa bilingüe inglés-español implantado en todos los cursos de ESO al iniciar la evaluación; un quinto centro se acogió a la convocatoria de 2009-10 y por tanto solo contaba con grupos de 1º y 2º en el Curso 2010-11. De estos cinco centros, uno comenzó el programa bilingüe en el año 2005-06, dos en el 2006-07, uno en el 2007-08 y uno en el 2009-10. En la siguiente figura 6.4, se puede observar la evolución de la implantación de los PEB en los centros de los grupos control y experimental desde el curso 2003-04 hasta el curso antes de comenzar la evaluación. Se ve claramente cómo la mayoría de los centros participantes en el estudio llevaban entre 3-5 cursos desarrollando sus programas antes de comenzar su participación en la evaluación. Es de destacar que el grupo experimental está compuesto por centros más experimentados, mientras que los centros más nuevos se encuentran mayoritariamente en el grupo control.

Figura 6.4 Año de inicio de los PEB inglés-español



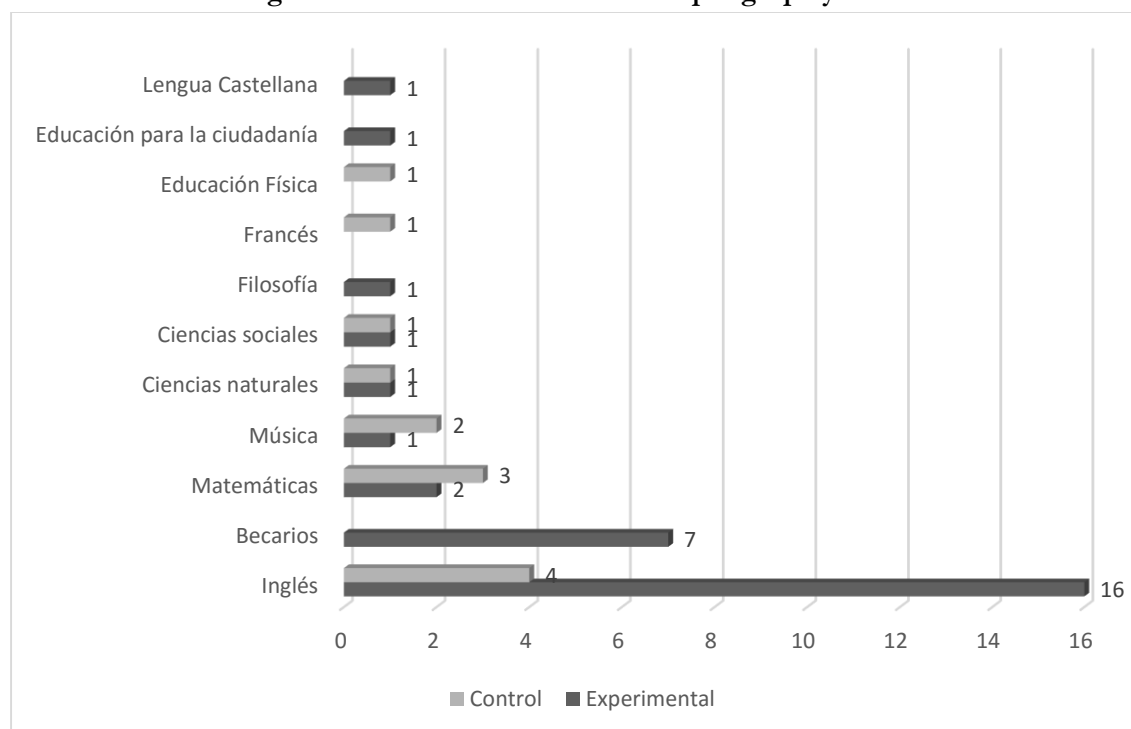
En cambio, los centros del grupo control cuentan con mayor participación de docentes y asignaturas en los PEB. No solo hay más profesorado participante de media, sino que también representan un porcentaje más elevado del claustro y un mayor número de DNL. Esto se debe en parte a la presencia de dos PEB mixtos francés-inglés en el grupo control; ninguno de los centros del grupo experimental presenta esta modalidad, únicamente podemos mencionar un centro que cuenta con dos PEB independientes, uno inglés-español que participa en el estudio y otro francés-español, que no participa. Por su parte, las DNL más frecuentes en ambos grupos son prácticamente las mismas con la excepción de Ética, que solo aparece como DNL de centros del grupo experimental. Como hemos visto, solamente el grupo experimental cuenta con centros que han ampliado sus PEB a la etapa post-obligatoria. Finalmente, los tipos de actividades complementarias desarrolladas por los centros de ambos grupos son muy similares.

6.4 Descripción demográfica de los docentes

Un total de 41 docentes han participado en el estudio demográfico (incluyendo 7 de los becarios Fulbright que participaron en el programa *Global Classrooms Cantabria* (GCC) en los centros experimentales); de los cuales 30 (23 sin contar los becarios) pertenecían a centros que formaban parte del grupo experimental y 11 estaban destinados en los centros control. Todos los docentes participantes formaban parte del PEB del centro o bien el programa GCC e impartían docencia directa con el alumnado implicado en el estudio. En los centros experimentales había un total de 93 docentes participantes en los PEB al iniciar el curso 2010-11, y 63 que participaban en el programa GCC, por lo tanto, la muestra docente representa un 25% de los docentes de los PEB y un 37% de los docentes participantes en el programa. Por

su parte, 7 de los 11 becarios, un 63% participaron en esta parte de la evaluación.¹⁰² Debido a la falta de datos sobre los profesores participantes en el PEB de CC2, y la naturaleza mixta de los PEB de otros dos centros experimentales, no es posible calcular su porcentaje; sin embargo, el ratio de docentes participantes entre ambos grupos se aproxima a la distribución de centros y la muestra (aproximadamente 30% grupo control y 70% grupo experimental. Los profesores participantes representaron un total de 11 materias diferentes; aproximadamente la mitad de los participantes fueron profesorado de inglés como lengua extranjera, 20 docentes en total (16 del grupo experimental y 4 del control). Participaron 5 docentes de Matemáticas (2 del grupo experimental y 3 del control) y 3 de Música (2 del grupo experimental y 1 del control), 2 de Ciencias Sociales (1 de cada grupo), 2 de Ciencias naturales (1 de cada grupo) y solo un docente de uno de los dos grupos para las siguientes materias: Filosofía, Francés, Educación física, Educación para la ciudadanía y Lengua Castellana. Los departamentos más representados en esta muestra coinciden con las asignaturas DNL más frecuentes en los PEB de los centros participantes en el estudio; no obstante, vemos representados a departamentos que no forman parte de los PEB inglés-español, como Francés (debido a los PEB mixtos de dos centros controles) o Lengua Castellana (por participar de forma voluntaria en el programa GCC pese a no formar parte de la estructura del PEB)¹⁰³. En la siguiente figura 6.1 se puede observar la distribución de los docentes participantes por materia o categoría (becarios).

Figura 6.5 Distribución de docentes por grupo y materia



Los docentes participantes en el estudio presentan un perfil muy parecido en términos de años de experiencia en el centro y como docentes, una vez que excluimos los becarios, que como

¹⁰² Pese a haber firmado un acuerdo de investigación y haber recibido formación específica para su papel en la investigación, algunos becarios no completaron los cuestionarios de inicio.

¹⁰³ Se podría argumentar que al ser un programa de centro *todos* los departamentos participan en el PEB; no obstante, esta interpretación no está generalizada.

norma general, contaban con menos de dos años de experiencia docente previo a su incorporación en el programa GCC. En la siguiente tabla 6.4 se presentan datos sobre la experiencia docente del profesorado encuestado.

Tabla 6.4 Experiencia docente total, en el centro y en el PEB

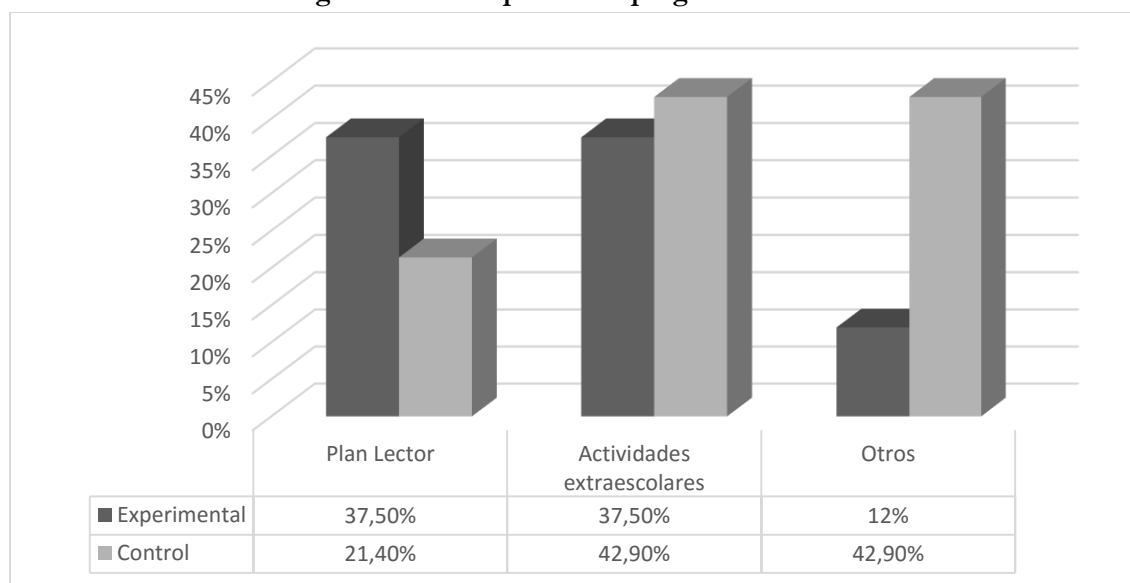
CENTROS CONTROL				CENTROS EXPERIMENTALES			
Años de Experiencia:	Mínimo	Máximo	Media	Años de Experiencia	Mínimo	Máximo	Media
DOCENTE	4	34	14,1	DOCENTE	0	33	11,3 (14,1*)
CENTRO	0,5	20	6,8	CENTRO	0	20	5 (6,4*)
PEB	0	6	2,4	PEB	0	6	2,4 (3*)

* Sin becarios

De media, sin incluir a los becarios, los docentes tanto del grupo control como del grupo experimental contaban con 14,1 años de experiencia profesional, con un rango de 0 a 34 años de experiencia. El profesorado participante en el estudio llevaba entre 0 y 20 años en sus centros de trabajo, con una media de 6,8 años en el grupo control y 6,4 años en el grupo experimental. Finalmente, los docentes encuestados llevaban entre 0 y 6 años trabajando con los programas de educación bilingüe de sus centros, con una media de 2,4 años para los docentes del grupo control y 3 años para los del grupo experimental.

Entre todos los docentes participantes (sin incluir los becarios), hay un elevado nivel de participación en otros programas y actividades de sus centros, entre un 20 y un 50 por cien según el tipo de programa, como se puede observar en la figura 6.6.

Figura 6.6 Participación en programas de centro

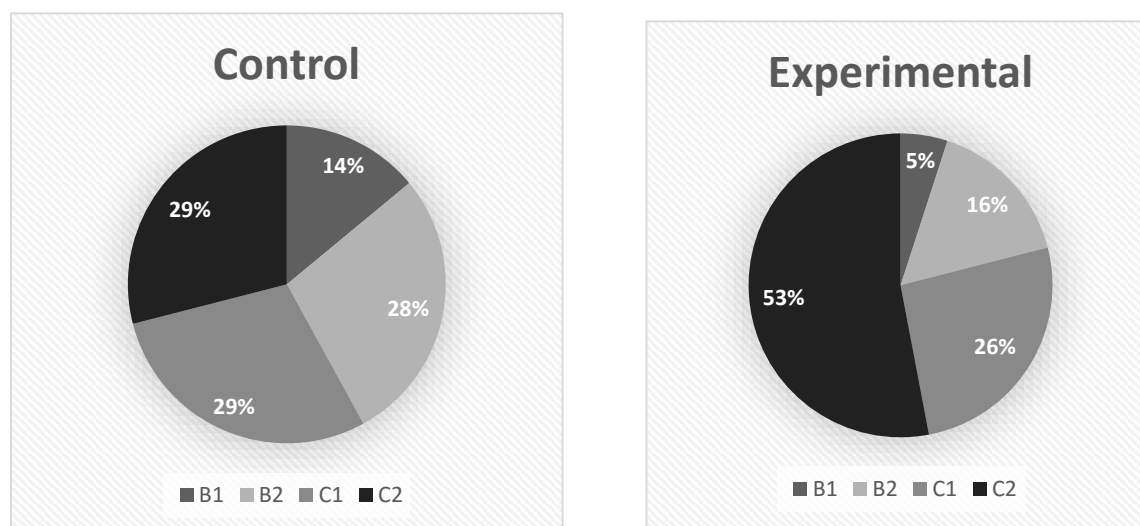


En torno a un 40% de los docentes de ambos grupos participan en actividades extraescolares; podemos deducir que muchos de éstos relacionados con el PEB, como pueden ser

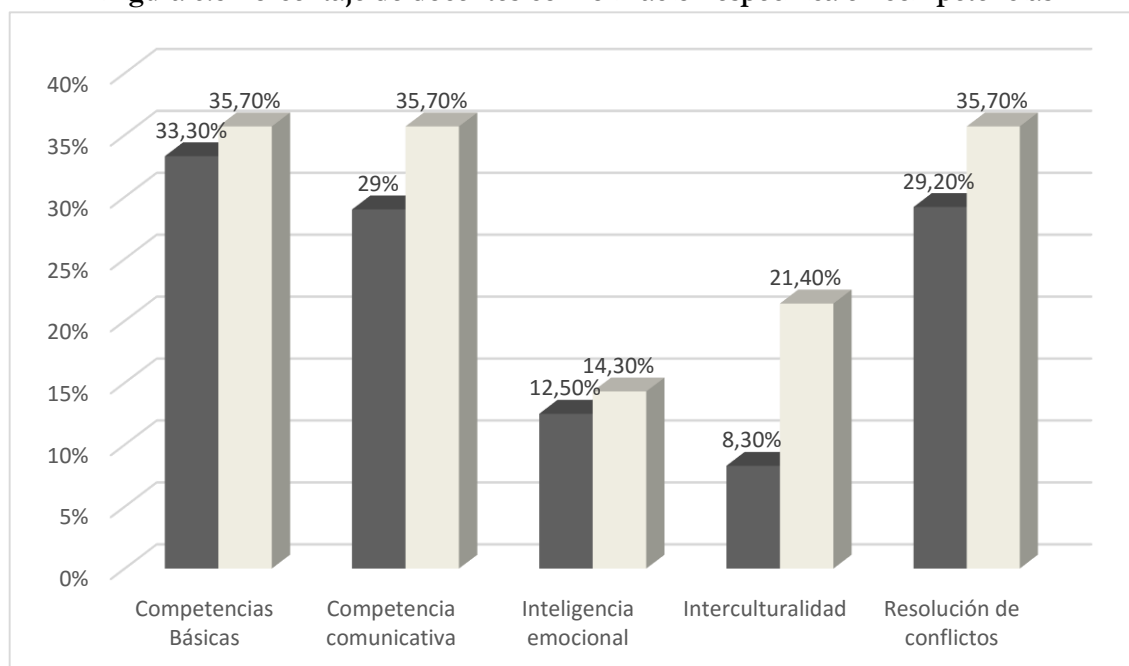
intercambios académicos o viajes culturales. Un mayor número de docentes del grupo experimental (37,5%) participan en el plan lector, frente a aproximadamente uno de cada cinco de los del grupo control. Por otra parte, más de un 40% de los docentes del grupo control informan participar en otros programas de centro frente a solamente un 15% del grupo experimental.

En cuanto al nivel de inglés de los profesores participantes, incluso sin incluir a los becarios (todos hablantes nativos de inglés), se aprecia un mayor nivel de competencia comunicativa en inglés en el grupo experimental, entre los cuales casi un 80 por ciento indican tener un nivel correspondiente al C1 del Marco Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras del Consejo de Europa, frente a casi un 60% entre los docentes del grupo control. Llama la atención que un 14% del grupo control comunica tener un nivel B1, por debajo del umbral oficial establecido para poder participar en el desarrollo de materias DNL dentro de un PEB. Estas diferencias se pueden apreciar en la figura 6.7 a continuación.

Figura 6.7 Competencia lingüística en inglés de los docentes



Sin embargo, como se puede observar en la figura 6.8, los docentes (sin incluir a los becarios) de los centros control de nuestra muestra destacan por tener mayores niveles de formación previa en temas de competencia comunicativa, interculturalidad y resolución de conflictos; es especialmente relevante notar que un 21,4% del grupo control frente a un 8,3% del grupo experimental indican haber recibido formación específica en interculturalidad. Por su parte, el porcentaje con formación en competencias básicas e inteligencia emocional es parecido para ambos grupos. Los tipos de formación más frecuentes entre los docentes encuestados son formaciones en competencias básicas, la competencia comunicativa y la resolución de conflictos.

Figura 6.8 Porcentaje de docentes con formación específica en competencias

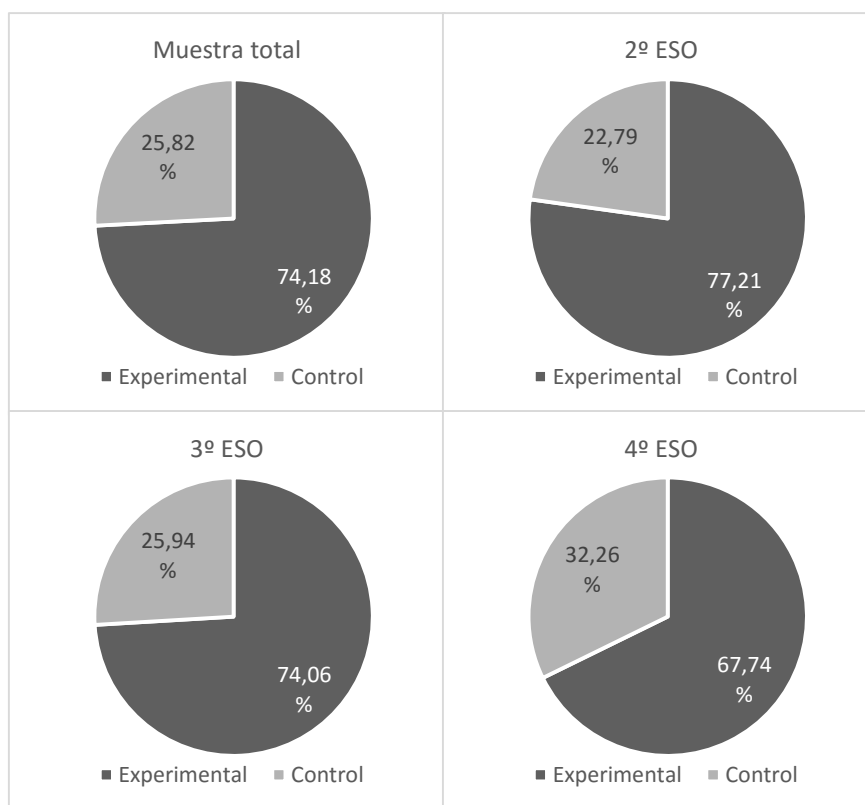
La participación previa en programas de modelo de las Naciones Unidas o de gobierno estudiantil se restringe casi totalmente a los becarios que participaron en el estudio, con la excepción de un docente que imparte inglés. Estos ítems fueron exclusivos al grupo experimental. En cuanto a la experiencia en el extranjero, un total de 71,4% de los docentes de los centros control frente a 80% de los docentes de los centros experimentales, becarios incluidos, comunicaron haber participado en estancias en otros países. La mayoría de los docentes del grupo control habían viajado al Reino Unido, mientras que los docentes del grupo experimental presentaban un cuadro más variado, principalmente debido a la inclusión de los becarios, que habían viajado países de América Latina, aunque el Reino Unido sigue siendo el destino más habitual para este grupo. El motivo principal de las estancias para ambos grupos fue de estudios y el tiempo medio de estancia entre los docentes del grupo control fue de 1,2 años, mientras que los docentes del grupo experimental han pasado una media de 2,3 años en el extranjero, aunque esta cifra se ve aumentado anormalmente debido a dos docentes que han pasado 8 y 20 años en extranjero, mientras que en el grupo control el docente que más tiempo vivió fuera de su país de origen estuvo cinco años. Finalmente, los docentes del grupo experimental, incluyendo los becarios, se pueden denominar como más “solidarios” en su función de participación en organizaciones no-gubernamentales, bien como voluntarios o de forma económica. Un 63,3% del grupo experimental frente a un 57,1% del grupo control colaboran con una ONG.

6.5 Descripción de la muestra de estudiantes

La muestra final de estudiantes participantes en el estudio es de 608 sujetos, divididos en tres cursos escolares, 2ºESO, 3ºESO y 4ºESO, y en dos grupos, experimental y control, y pertenecientes a los 16 centros educativos que forman la población para la presente investigación. Hay un total de 451 sujetos en el grupo experimental frente a 157 del grupo

control, correspondiendo un 74% de la muestra al grupo experimental y un 26% al grupo control. Si desglosamos la muestra por cursos, en 2ºESO un 77% pertenece al grupo experimental (210 sujetos) frente a 23% que se encuentra en el grupo control (62 sujetos) y en 3ºESO un 74% pertenece al grupo experimental (157) comparado con un 26% en el grupo control (55 sujetos), una distribución comparable con la total. En 4ºESO el grupo experimental representa un menor proporción de la muestra que en los otros cursos, un 68% (84 sujetos), frente al grupo control con 32% (40 sujetos), como se puede observar en la figura 6.9. Como se ha indicado anteriormente, la distribución de la muestra se ha determinado por la participación o no en el programa *Global Classrooms Cantabria* y por tanto la asignación a los dos grupos vino establecido por las condiciones de los centros, impidiendo realizar una distribución más normal.

Figura 6.9 Distribución de la muestra por curso y grupo



En la tabla 6.5 se puede observar la distribución de la muestra y los totales para los tres cursos: 272 sujetos de 2ºESO, 212 sujetos de 3ºESO y 124 sujetos de 4ºESO. El grupo más numeroso, 2ºESO, representa un 45% de la muestra total; 3ºESO representa un 35% y 4ºESO el 20% de la muestra, distribución que refleja la implantación progresiva tanto de los PEB como del programa *Global Classrooms Cantabria* en los centros de Secundaria de la región.

Tabla 6.5 Distribución de la muestra por curso y grupo

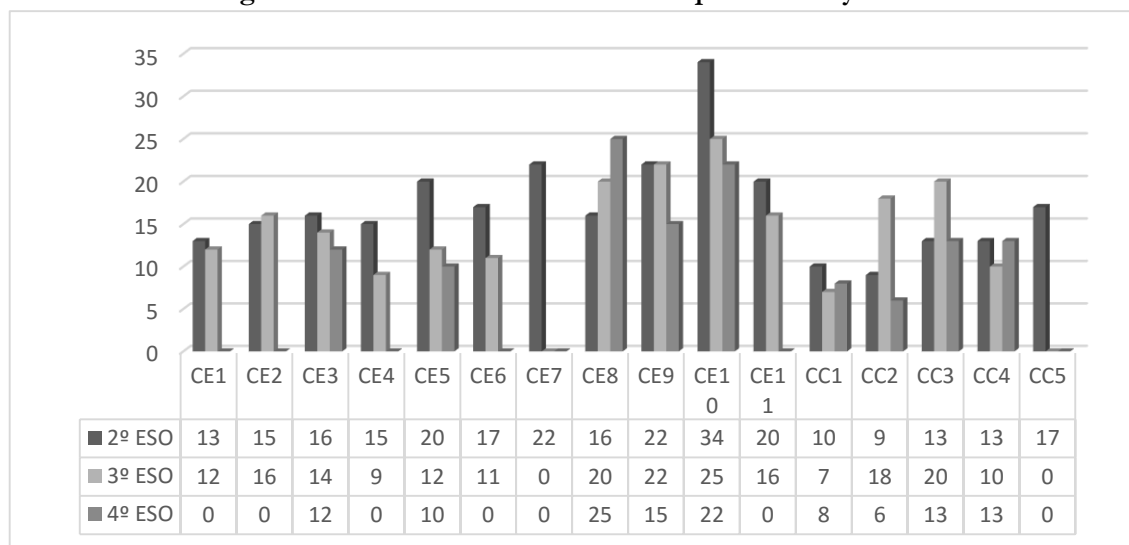
		Grupo		Total	Porcentaje
		Experimental	Control		
Curso	2°ESO	210	62	272	45%
	3°ESO	157	55	212	35%
	4°ESO	84	40	124	20%
Total		451	157	608	100%

La distribución final por centros participantes refleja aún más esta implantación progresiva, como se puede observar en la tabla 6.6; los centros experimentales más veteranos en el programa GCC (CE3, CE5, CE8, CE9 y CE10) participan con sujetos en los tres cursos, 2º, 3º y 4º ESO. El número total de sujetos por centro varía en función de los estudiantes admitidos en cada programa, los cursos participantes, y los sujetos eliminados por no autorización o por anomalías en los datos del estudio. En la Tabla 6.6 se puede observar la distribución exacta por centros.

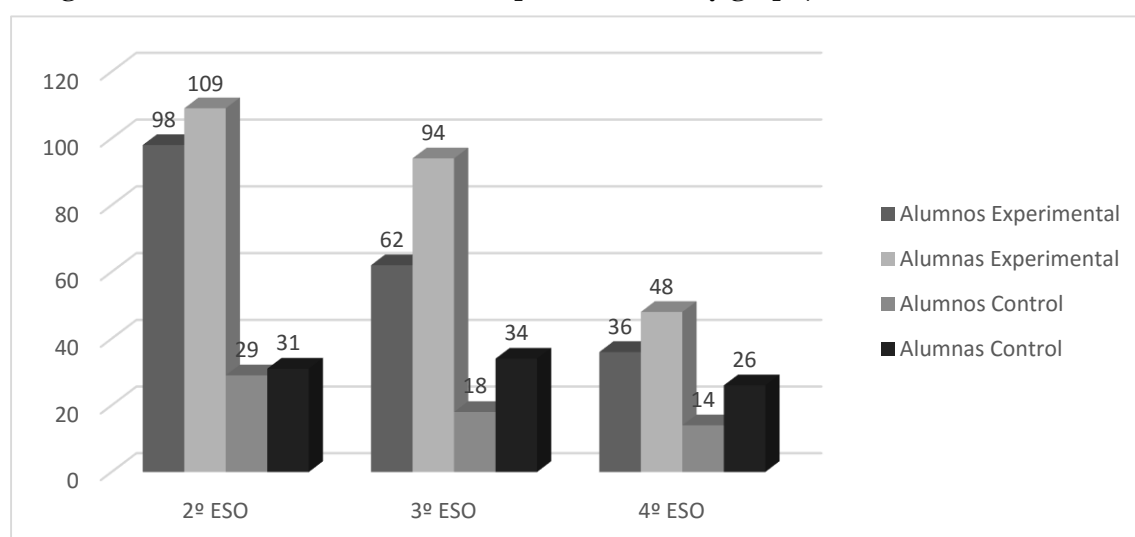
Tabla 6.6 Distribución de la muestra por centro y curso

Centro	Curso			Total
	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
CE1	13	12	---	25
CE2	15	16	---	31
CE3	16	14	12	42
CE4	15	9	---	24
CE5	20	12	10	42
CE6	17	11	---	28
CE7	22	---	---	22
CE8	16	20	25	61
CE9	22	22	15	59
CE10	34	25	22	81
CE11	20	16	---	36
CC1	10	7	8	25
CC2	9	18	6	33
CC3	13	20	13	46
CC4	13	10	13	36
CC5	17	---	---	17
Total	272	212	124	608

En la siguiente figura 6.10 se puede apreciar una representación gráfica de esta distribución. El centro con el mayor número de sujetos representados en la muestra definitiva es el CE10 y el menor CC5, que solo contaba con sujetos de 2º ESO.

Figura 6.10 Distribución de la muestra por centros y cursos

Tanto en el grupo control como en el grupo experimental hay más sujetos femeninos que masculinos. En la siguiente figura se puede apreciar la distribución de alumnos y alumnas participantes por curso, grupo y sexo; en todos los casos hay ligeramente más mujeres que hombres, representando entre el 52 y 65% de cada sub-grupo. En todos los cursos la distribución por sexos se asemeja entre los grupos control y experimental; en 2º ESO las mujeres representan el 53% en el grupo experimental y el 52% en el grupo control; en 3º las mujeres representan el 60% en el grupo experimental y el 65% en el control; en 4º las mujeres representan el 57% en el grupo experimental y el 60% en el grupo control. Ninguno de los grupos destaca de la proporción para la muestra total, que es femenina en un 57%.

Figura 6.11 Distribución de la muestra por sexo, curso y grupo

Conocidos los datos básicos sobre la muestra de estudiantes, a continuación se van a detallar aspectos relacionados con los siguientes elementos del cuestionario demográfico: 1) datos familiares, como el nivel de estudios y origen de los padres, la lengua que hablan los estudiantes en casa y si tienen familia extranjera, 2) datos sobre el aprendizaje del inglés fuera del centro

educativo y 3) datos sobre sus experiencias interculturales como estancias en el extranjero, compañeros de otros países y amigos de otros países, además de si su familia colabora con ONG como voluntarios o económicamente. Estos datos nos sirven como variables antecedentes o demográficas para controlar los niveles iniciales de competencia intercultural de los sujetos, sobre todo aquellos que no habían participado en el programa GCC en el momento cero de este estudio, estudiantes del grupo control y los de 2ºESO del grupo experimental. Se postula que los estudiantes con padres o familiares extranjeros demostrarán más competencia intercultural en el tiempo 1; también se espera que a mayor nivel educativo de los padres se verá un aumento en ciertos aspectos de la competencia intercultural. Por otra parte, es posible que su grado de participación en actividades relacionadas con el inglés fuera del entorno escolar pueden señalar mayores niveles de motivación y, por tanto, aprovechamiento de programas como GCC. De manera similar al contacto con familiares extranjeros, tener compañeros y amigos de otras culturas puede relacionarse con mayores niveles de competencia intercultural, si nos atenemos a la hipótesis de contacto (Allport, 1954; Pettigrew, 1998); es decir, se supone que el contacto positivo con personas diferentes a ellos mismos ayudará a los estudiantes a reducir sus prejuicios contra el otro cultural y por tanto significar un aumento en su competencia intercultural. Finalmente, la colaboración con organizaciones solidarias puede vincularse al tipo de actitudes y conciencia que fomentan la adquisición de competencia intercultural. Aquí se presentan las características de la muestra en estos aspectos para luego contrastarlo con los resultados del cuestionario intercultural en el capítulo 8.

6.5.1 *Datos familiares*

El nivel educativo de los padres de los alumnos se ha dividido en cuatro niveles: Primaria, Secundaria, Formación Profesional y universitario. En términos generales, el nivel formativo de la mayoría de los padres de los alumnos es post-secundario, 62% frente a un 29% que terminaron la Secundaria y un 8% que solo tenían estudios primarios. Para las madres las cifras son parecidas; un 64% tenían estudios post-secundarios, 27% estudios secundarios y un 9% solo tenían estudios primarios. Comparando los niveles formativos por grupo control y experimental en la figura 6.8, podemos observar que los porcentajes son muy similares, variando en 5 puntos o menos en todos los casos; más madres del grupo experimental tenían formación universitaria (31% frente a 28%) y más madres del grupo control tenían estudios de nivel secundario (30% frente a 25%). En cuanto a los padres, las diferencias entre los grupos experimental y control también fueron mínimas. Más padres del grupo experimental tenían estudios universitarios (31% frente a 27%) mientras que más padres del grupo control habían realizado Formación Profesional (37% frente a 31%). Tampoco se perciben grandes diferencias entre la distribución de niveles formativos entre padres y madres. Cuando desglosamos el nivel formativo de los padres y las madres de los alumnos por cursos podemos observar claramente como la tendencia en estos grupos es a tener padres con niveles formativos elevados. Llama la atención que entre los alumnos de 2ºESO participantes en este estudio un número importante de sus madres y padres habían cursado formación universitaria. Volvemos a observar que no existen grandes diferencias entre los grupos control y experimental, como se puede ver en la figura 6.9 en la página siguiente.

Figura 6.12 Nivel formativo madres y padres de los estudiantes

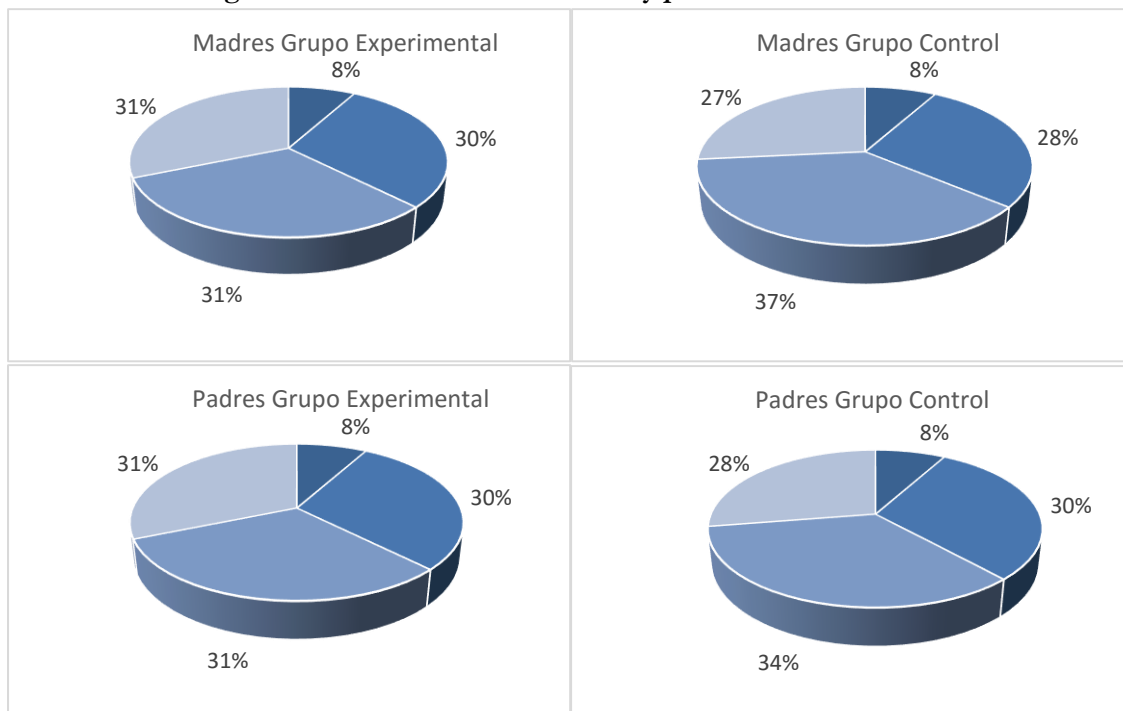
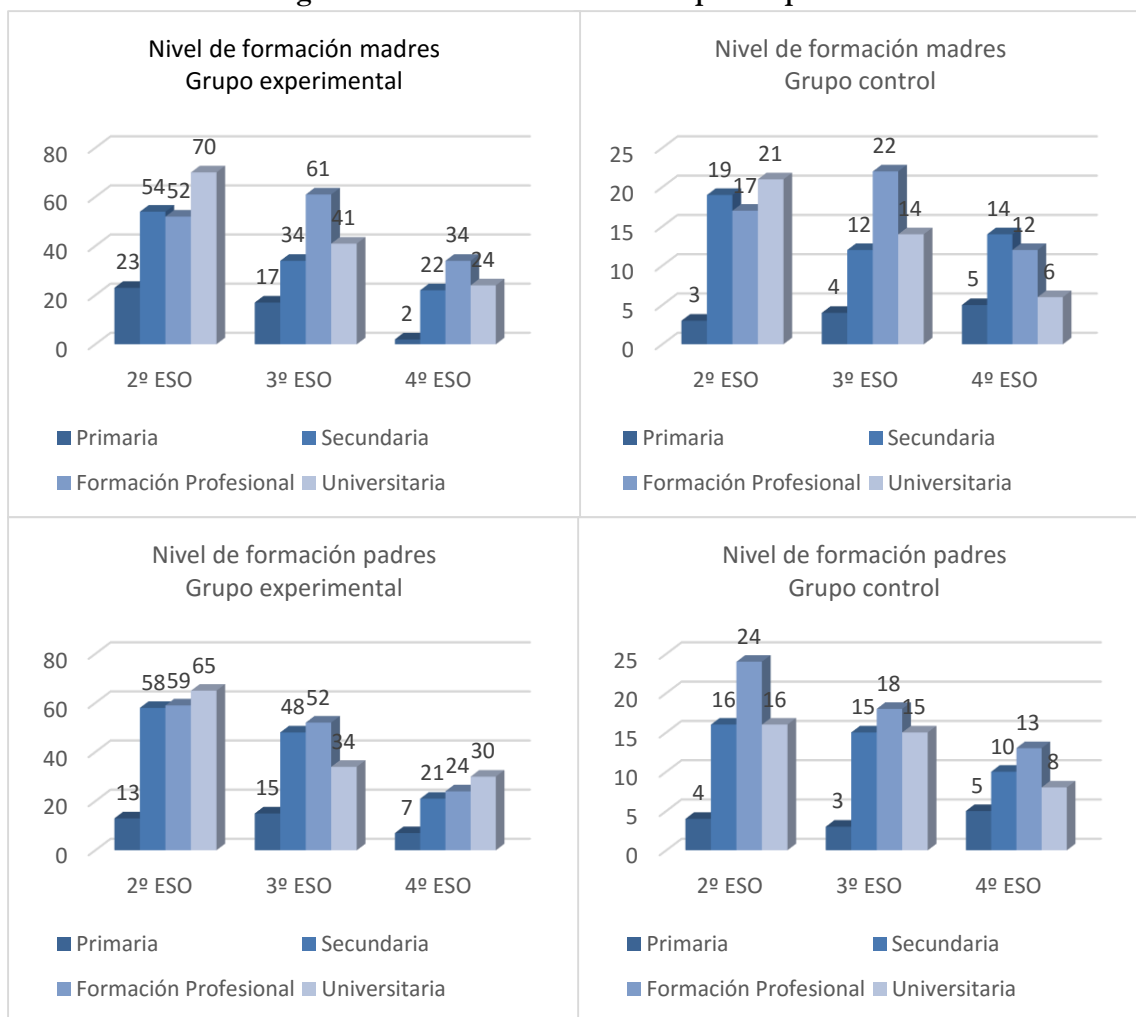


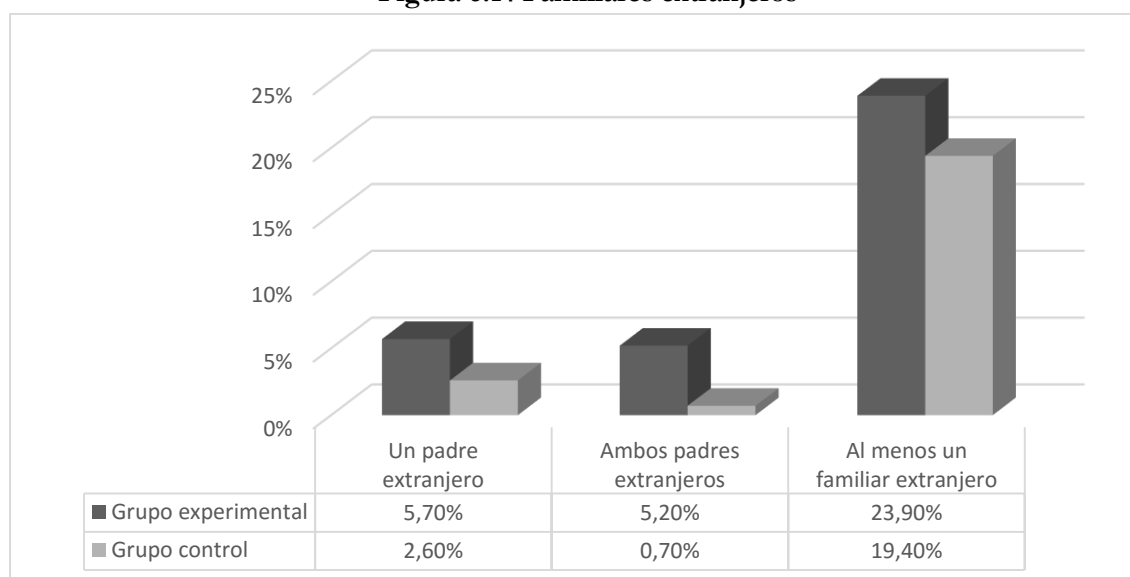
Figura 6.13 Nivel formativo de los padres por curso



Estos datos nos indican que más de la mitad de los estudiantes vienen de familias donde los padres tienen un nivel educativo elevado; es decir, al menos un 60% en todos los casos tenían padres y madres que habían cursado formación profesional o estudios universitarios. Esto contrasta con los datos proporcionados por los centros, que indicaron que la mayoría de los padres del conjunto de su alumnado tenían estudios de nivel medio, es decir la Secundaria terminada. Podemos estar ante un efecto claro de selección; al ser los programas bilingües opcionales y voluntarios con criterios, normalmente académicos, que regulan el proceso de selección y admisión, el alumnado participante procede de entornos familiares donde puede que haya un mayor interés en propulsar a sus hijos a lograr más académicamente.

Otro dato demográfico importante recogido sobre el ámbito familiar es la procedencia de los padres de los alumnos. La mayoría de los padres son españoles, un 91,1% de la muestra total. En el grupo experimental, el 89,1% de los sujetos informaron que ambos padres eran de origen español frente a un 96,7% del grupo control. En relación a la muestra total, un 4,9% de los participantes informaron tener un progenitor extranjero y otro español; 4,0% indicaron que ambos padres eran de origen extranjero. En el grupo experimental, 5,7% de los estudiantes informaron tener un progenitor extranjero y otro español; en el 5,2% de los casos ambos padres eran extranjeros. En el grupo control estos porcentajes fueron muy reducidos; solo 2,6% de los sujetos del grupo control tenían un progenitor extranjero y otro español y un 0,7% dos padres extranjeros. Si nos fijamos en el porcentaje de encuestados con familiares extranjeros (incluyendo a los padres), nos encontramos con datos algo más elevados. Para el conjunto de la muestra, un 22,8% de los estudiantes tiene al menos un pariente de origen extranjero; un 23,9% del grupo experimental y un 19,4% del grupo control. En la siguiente tabla se pueden apreciar las diferencias en los porcentajes entre el grupo control y experimental.

Figura 6.14 Familiares extranjeros



Finalmente, en cuanto a las lenguas habladas en casa, el 99,6% de los sujetos indicaron que se habla castellano en casa; solo dos estudiantes del grupo experimental indicaron que el castellano no se hablaba habitualmente en sus casas; en un caso la lengua del entorno familiar

es inglés y en el otro francés. No obstante, un 8,5% de los alumnos indicaron que se habla al menos otro idioma más en su entorno familiar inmediato; un 4,7% informaron hablar inglés en casa y un 3,8% hablan en otras lenguas en sus casas. La mayoría de los que informaron hablar otras lenguas en casa pertenecen al grupo experimental; 24 de los 28 que hablan inglés en casa son del grupo experimental, un 85,7% de los que hablan esta lengua en casa. En el caso de otras lenguas, 20 de los 23 encuestados que informaron hablar otras lenguas en casa también forman parte del grupo experimental, un 86,9% de dichos estudiantes. En este caso, hay un claro desequilibrio entre el grupo control y experimental, pese a estar relativamente equilibrados en términos de familiares extranjeros. Esta diferencia se puede deber a la procedencia de sus familiares, o en el caso del inglés, un esfuerzo por parte de determinados padres de procedencia española por emplear la lengua meta del programa bilingüe de sus hijos en casa.¹⁰⁴

6.5.2 Datos de idioma

Otra variable interesante para este estudio es la relación que tienen los alumnos con la lengua inglesa fuera del ámbito escolar, ya que se espera que los alumnos con mayor motivación hacia el aprendizaje del inglés sean los que más aprovechan el programa *Global Classrooms Cantabria*. Para determinar qué influencia la lengua meta de los PEB tiene en su vida diaria, se han recogido datos sobre el número de estudiantes que reciben clases particulares y participan en campamentos de inglés, además de cuántos alumnos afirman realizar actividades lúdicas en su tiempo libre en inglés, como ver la televisión, leer libros o revistas, navegar por internet o jugar a videojuegos. Como se puede observar en la tabla 6.7, los sujetos del grupo control tenían ligeramente más contacto con la lengua inglesa fuera del aula, notablemente con más participación en clases particulares (48,0% frente a 36,4%), campamentos (30,0% frente a 22,3%), la lectura de materiales en inglés (37,7% frente a 30,8%) y el uso de Internet en inglés en menor medida (45,2% frente a 40,9%). Para ambos grupos, aproximadamente un 46%, afirmaron ver la televisión en inglés. El grupo experimental solamente supera al control a la hora de afirmar que juegan a videojuegos en inglés (50,8% frente a 48,2%). Las actividades en inglés más frecuentes entre los estudiantes del grupo experimental son, en orden, jugar a videojuegos, ver la televisión y usar internet. Para el grupo control, son clases particulares, ver la televisión y usar internet. Entre los estudiantes del grupo experimental, la actividad menos popular es la lectura en inglés; para los del grupo control, la actividad menos realizada es la participación en campamentos.

Tabla 6.7 Contacto con la lengua inglesa en la vida diaria

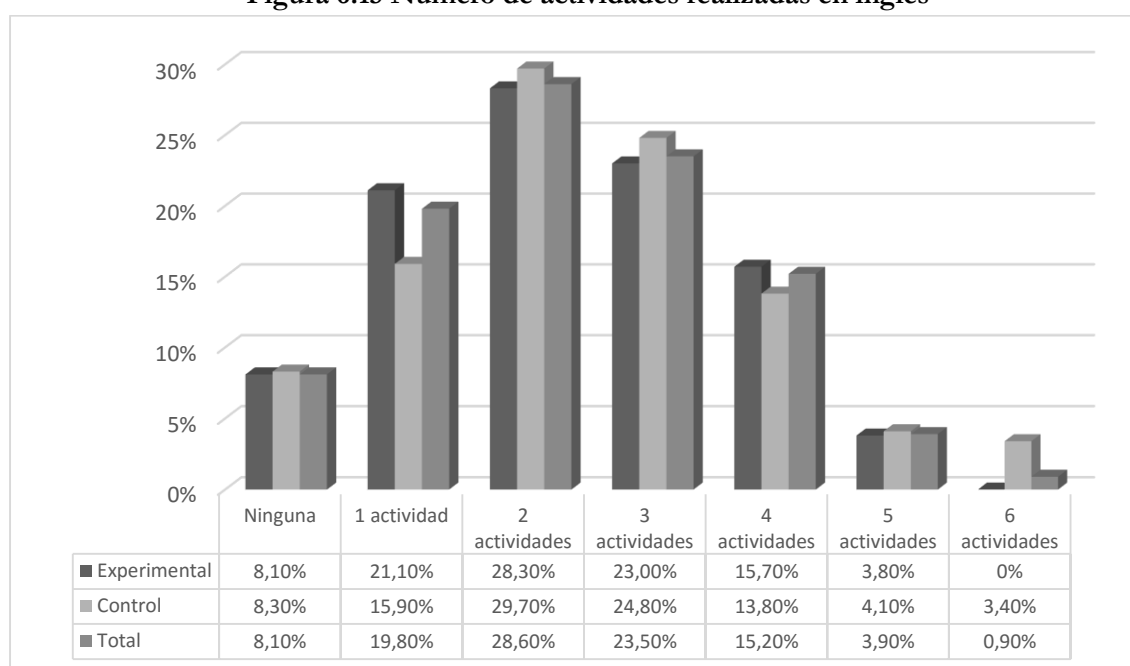
ACTIVIDADES EN INGLÉS	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	TOTAL
Clases particulares	36,4%	48,0%	39,3%
Campamento	22,3%	30,0%	24,3%
Ver televisión	46,3%	46,6%	46,4%
Leer libros o revistas	30,8%	37,7%	32,6%

¹⁰⁴ Sería interesante indagar en qué entendieron los alumnos por hablar un idioma en casa; es posible que algunas respuestas fueron motivadas por el uso del inglés como parte de su formación en lugar de lengua habitual de comunicación en el entorno familiar.

Internet	40,9%	45,2%	42,0%
Videojuegos	50,8%	40,4%	48,2%

La amplia mayoría de los sujetos participantes en este estudio participan en al menos una de las seis actividades, un 91,9% para el conjunto de los estudiantes encuestados y un 72,1% participan en, al menos, dos de las seis actividades en inglés; en torno al 50% de los encuestados realizan 2 o 3 de estas actividades. Como se puede ver en la figura 6.12, no hay grandes diferencias entre los niveles de participación de los sujetos del grupo control y experimental por número de actividades realizadas. Podemos destacar que un 21,1% del grupo experimental frente al 15,9% del grupo control realizan solamente una actividad fuera de la escuela en inglés, y que todos los alumnos que realizan las seis actividades forman parte del grupo control.

Figura 6.15 Número de actividades realizadas en inglés



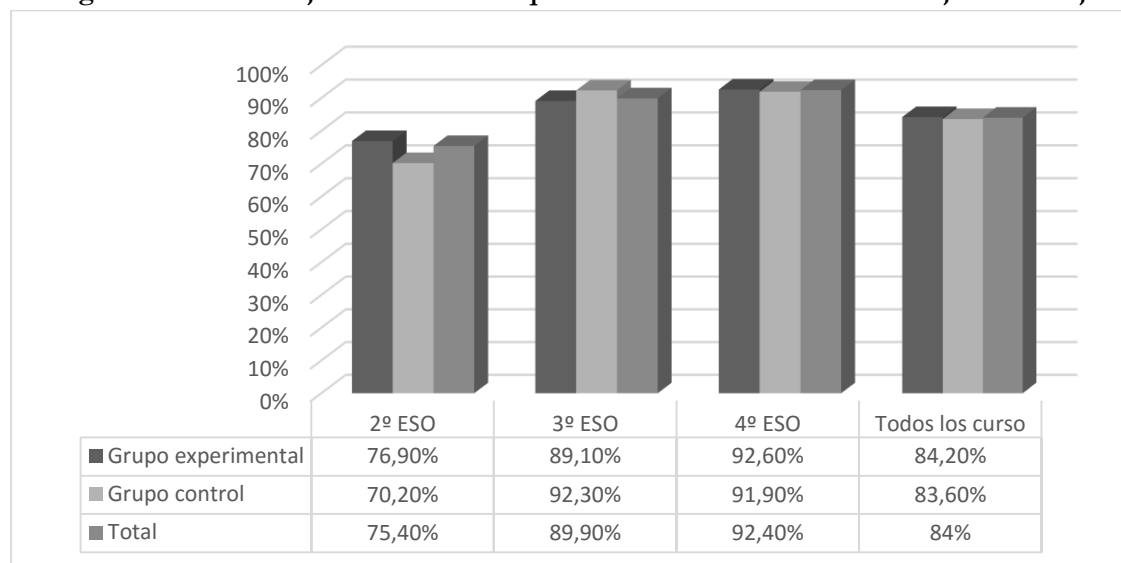
6.5.3 Datos de experiencias interculturales y sociales

El último aspecto demográfico que presentaremos son las experiencias interculturales previas comunicadas por los estudiantes. En esta categoría incluimos estancias en el extranjero, años vividos en el extranjero, tener compañeros extranjeros y tener amigos extranjeros, todas experiencias que fomentan el contacto con el otro cultural que pueden servir para aumentar los niveles de competencia intercultural. Adicionalmente incluiremos aquí datos sobre la colaboración de los alumnos y sus familias con ONG que puede ser indicativo de mayores niveles de actitudes y consciencia que podrían ser propicios para la adquisición de la competencia intercultural.

En primer lugar, la mayoría de los estudiantes participantes en el estudio, un 84% habían realizado al menos un viaje al extranjero por cualquier motivo. Como se puede apreciar en la figura 6.13, la proporción de alumnos que han viajado aumenta con la edad o el curso de

escolarización, muy probablemente por las posibilidades de participar en viajes culturales o intercambios ofrecidas por los centros educativos.

Figura 6.16 Porcentaje de estudiantes que han realizado al menos un viaje al extranjero



Los motivos más frecuentes para viajar al extranjero, entre los que afirmaron haberlo hecho, son vacaciones familiares (62,7%) y viajes escolares (52,8%) para el conjunto de la muestra. El porcentaje de este grupo que viaja al extranjero para visitar familiares, un 17,9%, un porcentaje que corresponde con los sujetos que informaron tener parientes de origen extranjero. En torno a un 10% o menos de los viajes fueron motivados por intercambios escolares, cursos de idiomas o el trabajo de los padres. Si nos fijamos en la tabla 6.8, podemos observar que no hay grandes diferencias entre el grupo experimental y el grupo control para este variable.

Tabla 6.8 Motivos para viajes al extranjero

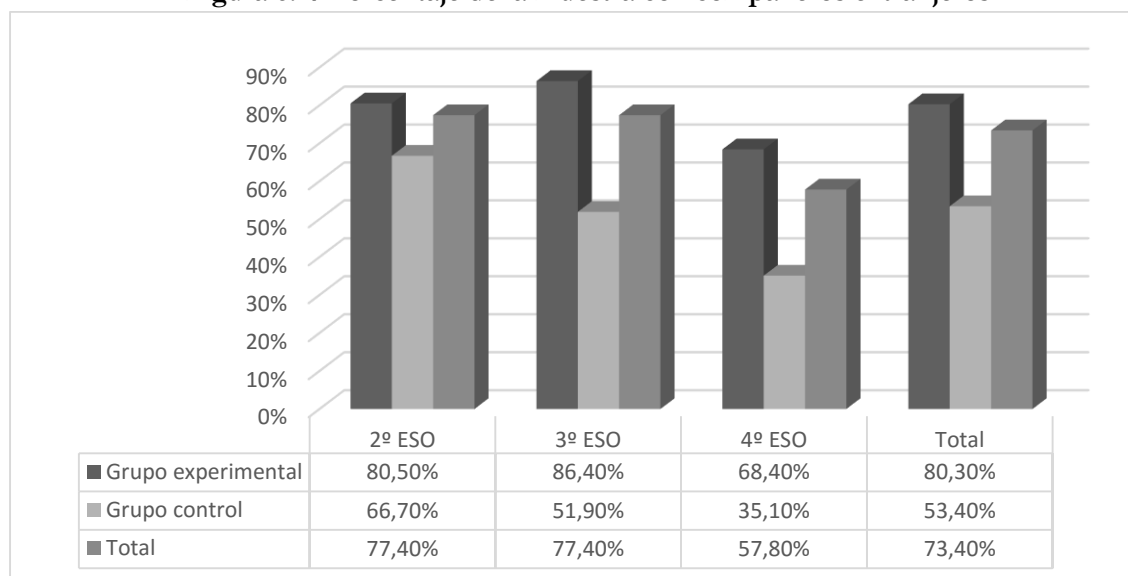
MOTIVOS PARA EL VIAJE	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	TOTAL
Vacaciones	61,5%	66,7%	62,7%
Viaje escolar	53,2%	51,5%	52,8%
Visitar familia	17,3%	19,7%	17,9%
Intercambio escolar	9,0%	11,4%	9,6%
Curso de idiomas	6,2%	9,1%	6,9%
Trabajo de los padres	3,3%	0,8%	2,9%

Aunque la mayoría de los sujetos han viajado al menos una vez al extranjero, muy pocos han vivido al menos un año fuera de España, concretamente un 5,1% de la muestra total. De estos 31 sujetos, 28 pertenecen al grupos experimental y 3 al grupo control; es decir, el 90% de los alumnos que habían vivido en el extranjero formaban parte del grupo experimental, una diferencia marcada. Es probable que estos pocos sujetos tengan niveles más elevados de competencia intercultural.

En cuanto a los compañeros y amigos de otros países, la mayoría de los estudiantes afirman tener ambos; para el conjunto de la muestra, un 73,4% de los encuestados comunicaron tener compañeros de otras culturas y 81,3% indicaron tener amigos procedentes de otras culturas.

Sin embargo, estas figuras varían sustancialmente según curso y grupo, sobre todo en el caso de los compañeros. Mientras que un 80,3% de los estudiantes del grupo experimental indicaron tener compañeros de clase procedentes de otros países, solo un 53,4% del grupo control indicaron lo mismo. El curso con menos presencia de alumnado extranjero para ambos grupos es 4ºESO, con 68,4% en el caso del grupo experimental y solo 35,1% en el grupo control; en este caso, más del doble de los alumnos están en contacto con compañeros extranjeros. En 3ºESO el 86,4% del grupo experimental tenía compañeros extranjeros frente al 51,9% del grupo control. Finalmente, el curso con menos diferencia es 2º ESO, con un 80,5% del grupo experimental y 66,7% del grupo control informando tener compañeros extranjeros. Estas diferencias se ven ilustradas en la figura 6.14 a continuación.

Figura 6.17 Porcentaje de la muestra con compañeros extranjeros

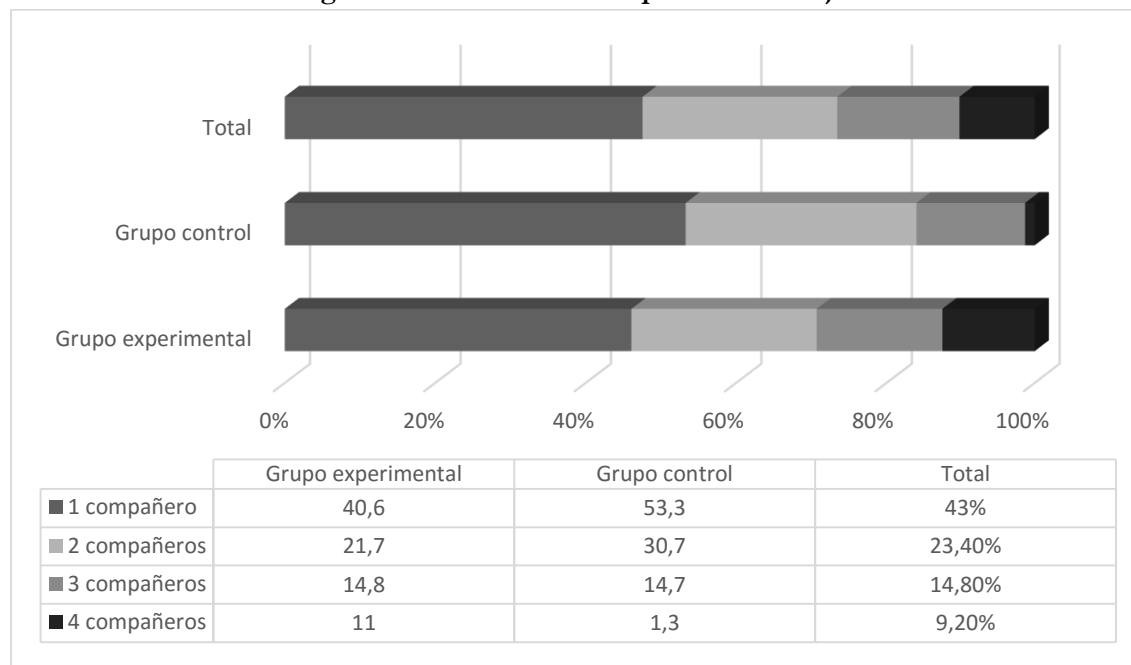


Cuando se contrastan estos datos con las cifras proporcionadas por los centros de ambos grupos sobre la presencia de alumnado extranjero en las aulas, se ve claramente que los subgrupos que comunican no tener compañeros extranjeros coinciden con los centros que comunicaron tener porcentajes reducidos de alumnado extranjero (menos de un 5% de la población estudiantil), como sería el caso de CE7 y CC4. Los estudiantes con compañeros extranjeros informaron tener entre 1 y 16 compañeros procedentes de otros países¹⁰⁵; 90,3% de los encuestados comunicaron tener entre 1 y 4 compañeros de procedencia extranjera, con una media de 2,34 compañeros extranjeros por sujeto. Los estudiantes del grupo experimental afirman tener entre 1 y 16 compañeros de clase de procedencia extranjera, con una media de 2,51 compañeros por cada estudiante que afirmó tener compañeros extranjeros. Los alumnos del grupo control afirman tener entre 1 y 4 compañeros de procedencia extranjera, con una media de 1,64 compañeros extranjeros. En la figura 6.15, se puede apreciar la distribución de número de compañeros extranjeros que informaron tener los sujetos; entre un 40 y un 50%

¹⁰⁵ En el cuestionario no se especificó si estos eran compañeros de clase o de centro; es importante recordar que todos los centros participantes tienen la presencia de alumnado extranjero en sus aulas. Sin embargo, es posible que los encuestados hayan comprendido que esta pregunta refiere estrictamente a los alumnos de su grupo o curso, o puede que lo hayan interpretado para incluir otros grupos y niveles.

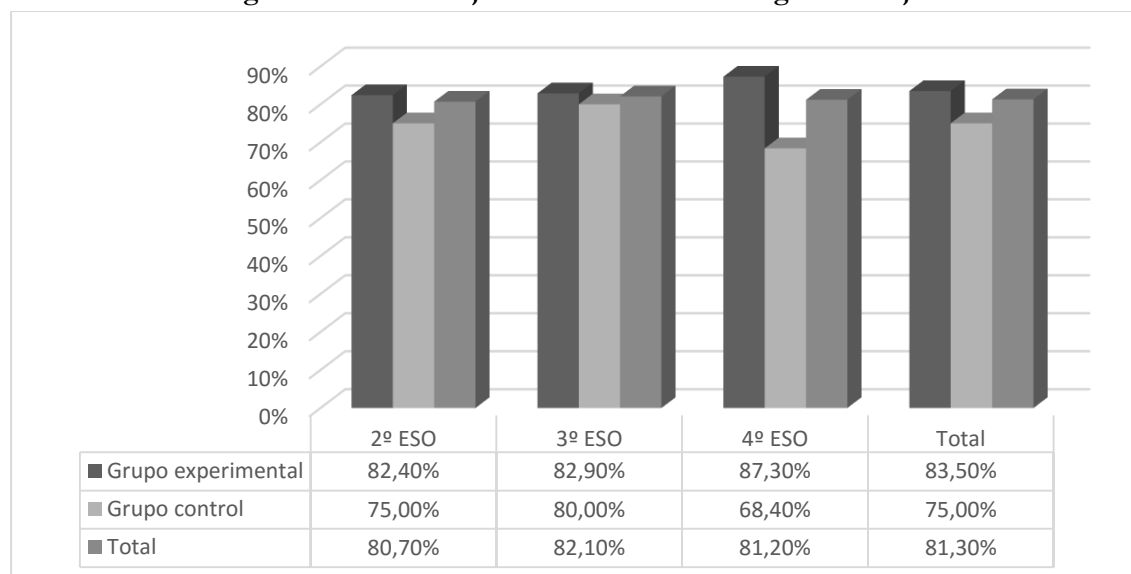
de los sujetos con compañeros extranjeros indicaron tener solamente un compañero de otra cultura; entre 20 y 30% indicaron tener dos, y en torno al 14% indicaron tener tres compañeros extranjeros. Solo en el grupo experimental había sujetos que indicaron tener más de 4 compañeros extranjeros.

Figura 6.18 Número de compañeros extranjeros



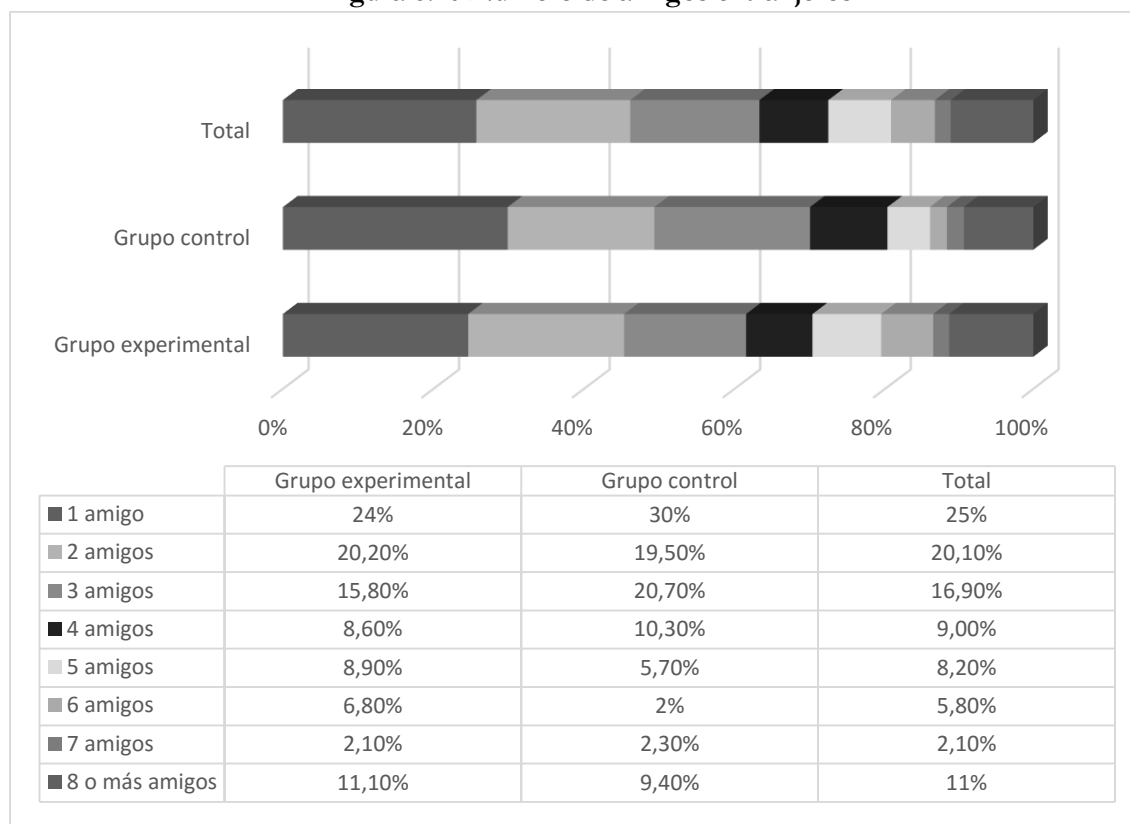
En cambio, si nos centramos en los estudiantes que indican tener amigos extranjeros, las diferencias entre los dos grupos del estudio son menores; 83,5% del grupo experimental indica tener amistades de otras culturas frente al 75% del grupo control. Por cursos, la mayor diferencia se encuentra de nuevo entre los estudiantes experimentales y control de 4º ESO; 87,3% frente al 68,4%. Para los cursos de 2º y 3º ESO hay menos de 10 puntos de diferencia entre ambos grupos. En la figura 6.16 se puede ver una representación gráfica de los tres cursos y el conjunto de la muestra.

Figura 6.19 Porcentaje de la muestra con amigos extranjeros



En cuanto a las amistades con personas de otra cultura, los sujetos informaron tener entre 1 y 25 amigos extranjeros, 87,1% comunicaron tener entre 1 y 7 amigos extranjeros, con una media de 3,73 amigos por sujeto. Los estudiantes del grupo experimental tenían entre 1 y 25 amigos extranjeros, de media 3,78, mientras que los alumnos control tienen entre 1 y 20 y de media 3,59 amigos extranjeros. Se observa que aunque parece que el alumnado de los centros experimentales es más diverso, un porcentaje muy elevado de los alumnos de ambos grupos consideran que tienen, de media, unos tres amigos que vienen de otras culturas. No obstante, como se puede observar en la figura 6.17, los estudiantes del grupo experimental que informan tener amigos extranjeros tienden a tener más amigos de otros países que los del grupo control, 38% del grupo experimental tiene 4 amigos extranjeros o más frente a 30% del grupo control.

Figura 6.20 Número de amigos extranjeros



Finalmente, se ha preguntado a los participantes si ellos o su familia colabora con alguna ONG o causa social, bien económicamente o bien como voluntarios. Aunque este ítem no se relaciona directamente con la competencia intercultural, puede ser indicativo de las actitudes y la consciencia que los estudiantes han desarrollado en el entorno familiar. En total, 35,7% de las familias de los encuestados colaboran con algún tipo de organismo no lucrativo, 36,1% del grupo experimental y 34,7% del grupo control, presentando ambos grupos un perfil muy parecido. En cuanto al tipo de colaboración, 28,8% de estos sujetos colaboran como voluntarios, frente al 74,1% que colabora económicamente para el conjunto de la muestra. Las cifras para ambos grupos no varían en gran medida; un 27,3% de los del grupo experimental que colaboran con ONG lo hacen como voluntarios y un 74% económicamente, comparado con el 33,3% de las familias del grupo experimental que colaboran como voluntarios y un 60%

que colaboran económicamente. En solo nueve casos colaboran las familias de las dos maneras, 5 del grupo experimental y 4 del grupo control; es decir, un 4,4% de las familias colaboradoras y un 1,6% de los participantes que completaron este cuestionario.

En resumen, los alumnos participantes en el programa GC y los alumnos pertenecientes al grupo control tienen antecedentes interculturales muy comparables, sobre todo en términos de sus contactos con familiares y amigos de procedencia extranjera, sus oportunidades para mejorar su competencia comunicativa en lengua inglesa y experiencias en el extranjero.

6.6 Observaciones y conclusiones

El contexto donde se aplica el programa MUN *Global Classrooms Cantabria* y este estudio, los Programas de Educación Bilingüe inglés-español de centros públicos de Secundaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, nos presenta una población de muestra que es a la vez representativa de la región por la tipología de centros incluidos en la investigación, pero también especial por las características concretas de los programas bilingües y aquellos estudiantes que los conforman. Se ha visto, por un lado, que los centros, profesorado y alumnado de los grupos experimental y control presentan perfiles muy similares con pocas excepciones destacables (pese a no haber sido designados aleatoriamente por exigencias del programa), lo cual constituye una situación propicia para un estudio como este con un diseño semi-experimental. No obstante, también se ha podido confirmar que el alumnado participante en ambos grupos se encontraba en un contexto altamente favorable para la adquisición y desarrollo de la competencia intercultural previamente a la introducción del programa GCC en sus aulas. Por un lado, los Programas de Educación Bilingüe (PEB) fomentan expresamente un clima plurilingüe e intercultural, además de contar con un auxiliar de conversación de un país de habla inglesa, garantizando así un contacto positivo y guiado con otra cultura. Por otro, la amplia mayoría del alumnado tiene contacto con otras culturas en el contexto escolar y afirman tener amigos de procedencia extranjera. Estas variables antecedentes pueden influir sustancialmente no solo en los resultados del cuestionario intercultural de la fase pre-test, sino que pueden confundir la observación del impacto del programa en el desarrollo de la competencia intercultural. A continuación se resumirán y se comentarán los hallazgos más destacables del análisis del contexto de este estudio.

En primer lugar, los centros de los grupos experimental y control presentan características similares en términos de ubicación, nivel socio-económico, las enseñanzas ofertadas, la ratio de profesorado a alumnado, los programas de centro que consideran relevantes y la presencia de alumnado extranjero, exhibiendo una distribución normal en cuanto a estos elementos. Podemos destacar que la distribución de centros entre los dos grupos por tamaño en términos de población estudiantil no es regular; entre el grupo experimental se encuentran sustancialmente más centros grandes (más de 600 estudiantes) y pequeños (menos de 400 estudiantes) que en el grupo control mientras que hay significativamente más centros de tamaño medio (400-600 estudiantes) en el grupo control. También cabe mencionar que aunque ambos grupos presentan perfiles similares en cuanto a la presencia de alumnado extranjero, hay mucha variación dentro de cada grupo, ya que el porcentaje de estudiantes procedentes de otras culturas oscila entre un 4% y 19% según qué centro, indicando que la frecuencia e

intensidad del contacto con sus pares extranjeros varía mucho entre centros dentro de cada grupo. En este sentido, los centros CE6 y CE10 y CC5 son excepcionales por tener más de un 10% de su población estudiantil de origen extranjero.

A la hora de comparar los PEB de los centros del grupo experimental y el grupo control, también comparten muchas características y presentan perfiles similares, por ejemplo, compartiendo el tipo de asignatura participante y el tipo de actividades complementarias. Sin embargo, es posible destacar algunas diferencias importantes. Aunque la mayoría de los centros llevaban entre 3-5 años trabajando con sus PEB en el momento de iniciar la investigación, los centros del grupo experimental tienen programas con más antigüedad media (4,3 frente a 3,4 cursos). Dos de los centros del grupo control cuentan con PEB integrado inglés-francés, lo cual implica el aumento en el número de docentes y asignaturas de Disciplinas No Lingüísticas (DNL) participantes. La media de docentes participantes en el PEB por centro es de 8,5 (13,2% del claustro de media) en el grupo experimental y 10,5 (18,3% del claustro de media) en el grupo control; en estos dos centros con PEB mixto, CC4 y CC5, el porcentaje del claustro que participa en el PEB alcanza un 22% y un 24% respectivamente. Todos los centros contaban con entre 2 y 7 asignaturas DNL, con una media de 4,6 para los del grupo experimental y 5 para el grupo control, una cifra mayor pese a contar con programas menos antiguos y en el caso de CE5 que no se habían implantado en más de 2 cursos. Las asignaturas que más participan como DNL son Ciencias naturales, Matemáticas, Ciencias sociales, Música y Educación en ambos grupos; la excepción en este caso es Ética, que es la DNL más frecuente en el grupo experimental (7 centros de 11) pero no aparece como DNL en ningún centro control.

Además de presentar la estructura de los PEB en los centros experimentales, también es interesante comentar su recepción y funcionamiento para comprender el clima en el que se desarrolla el programa GCC. Es importante subrayar aquí que no por llevar más años en funcionamiento significa que los PEB de los centros experimentales estén más o mejor consolidados. Aunque los equipos directivos y docentes de seis de los centros del grupo experimental comunicaron que los programas bilingües de sus centros se desarrollan con normalidad, los docentes y equipos directivos de cinco centros (CE3, CE5, CE8, CE9, CE10) sí indicaron que existen ciertas complicaciones a la hora de implementar y mantener un PEB. Los mayores impedimentos comunicados por estos centros eran preocupaciones y tensiones provocadas por la falta de recursos y la sobrecarga de trabajo que pueden suponer estos programas para determinados departamentos, sobre todo el departamento de lenguas extranjeras.

Como parte del estudio demográfico, se invitó a los docentes participantes en los PEB de los centros del grupo control y en el programa GCC en los centros del grupo experimental a completar un cuestionario con datos sobre su actividad docente, su nivel de inglés, la formación en otras competencias y la experiencia en el extranjero para poder controlar por diferencias entre los dos grupos. La distribución de los docentes participantes correspondió aproximadamente con la distribución de la muestra de centros y estudiantes, y las disciplinas representadas corresponden con los DNL de los PEB de ambos grupos, con la excepción

notable de la materia de Lengua castellana en el grupo experimental, con docentes que participan apoyando al programa GCC pese a no realizarse en la lengua vehicular del programa, el inglés. La experiencia docente media del profesorado de los PEB es prácticamente idéntica en términos de años de ejercicio docente y años en el centro; los docentes del grupo experimental tienen un 25% más de media de años de experiencia trabajando con el PEB. Esta diferencia refleja la diferencia en la antigüedad de los PEB entre los dos grupos de estudio. En ambos casos en torno a la mitad de los docentes participan en otros programas de centro y actividades extraescolares. Los docentes del grupo experimental participan más en el plan lector mientras que los del grupo control informan participar más en otras actividades; solo un 15% de los docentes GCC informan participar en otros planes y proyectos a parte del plan lector, actividades extraescolares, el PEB y el propio programa GCC, probablemente debido al trabajo extra ya inherente en participar en estos dos últimos. En cuanto a los niveles de inglés, los docentes del grupo experimental informan tener mayor competencia en este idioma; aproximadamente un 80% comunicaron tener un nivel C1 o mayor frente a un 60% del grupo experimental que además cuenta con casi el triple de proporción de docentes que no alcanzan el nivel mínimo exigido para participar en el PEB. Otra vez, esta diferencia puede deberse a la naturaleza mixta de dos de los cinco centros controles. En cambio, otra diferencia destacable sería que los docentes del grupo control han realizado más formación en interculturalidad, un 21,4% frente a un 8,3% de grupo experimental. En cuanto a las experiencias en el extranjero, la amplia mayoría de los docentes de ambos grupos, más del 70%, han participado en estancias largas en el extranjero, principalmente para estudiar y sin grandes diferencias entre ambos. Finalmente, podemos concluir que los docentes encuestados de ambos grupos son igualmente solidarios; aproximadamente el 60% de los docentes de ambos grupos colaboran de alguna manera con ONG.

En resumen, los docentes que forman los grupos control y experimental tienen un perfil bastante parecido, con la excepción del mayor nivel de inglés de los docentes del grupo experimental y la formación en interculturalidad de los docentes del grupo control. Podemos remarcar que estos docentes son, en general, experimentados, con inquietudes formativas, culturales y sociales. Sus niveles de participación en programas y proyectos de centro y actividades formativas son indicativos de un alto grado de motivación; su participación en estancias por estudios en el extranjero y colaboración con fines solidarios parecen indicar que ellos personalmente podrían tener actitudes, conocimientos y habilidades conducentes a promover una mayor consciencia intercultural, tanto para ellos mismo como en sus estudiantes.

Sin embargo, es importante recordar que la participación de estos docentes en esta fase de la investigación fue totalmente voluntaria; solo se invitó a participar a aquellos docentes que trabajaban directamente con los alumnos implicados en el estudio, por lo tanto no se ha encuestado a la totalidad de los participantes en los PEB de los centros implicados, como se ha indicado a principios de esta sección. También hay que reseñar que los que han elegido participar se pueden entender como los más motivados, sobre todo en el caso de los centros experimentales, ya que el proceso de evaluación se ha encontrado con resistencia y hasta rechazo entre algunos docentes. Este sesgo de auto-selección puede habernos proporcionado con una muestra docente que no refleja adecuadamente a la población completa.

Por último, el análisis del cuestionario demográfico de estudiantes también subraya las similitudes entre los grupos experimental y control con algunas diferencias notables en cuanto al porcentaje de alumnado de origen extranjero, el tipo de actividades realizadas en inglés fuera del horario escolar, experiencias viviendo en el extranjero y qué porcentaje de los encuestados informan tener compañeros de origen extranjero. Estas diferencias, aunque en la mayoría de los casos relativamente pequeñas, serán importantes a la hora de analizar el cuestionario intercultural, ya que en algunos casos puede que sea necesario controlar por las experiencias previas del alumnado. Es decir, los estudiantes con más contacto previo con otras culturas pueden tener niveles de competencia intercultural anormalmente elevadas en el tiempo 1, aunque representan solamente una pequeña parte de la muestra total. A continuación se resumirán los resultados más relevantes de este análisis, comenzando por una descripción general junto con los datos familiares, para seguir con los datos sobre la relación de los alumnos con la lengua inglesa fuera del entorno escolar y sus experiencias de contacto intercultural.

En primer lugar, la mayoría de la muestra de estudiantes pertenece al grupo experimental, un 74% frente al 26% del grupo control. Por cursos, el grupo más numeroso es 2ºESO, representando un 45% de la muestra total, frente a 3ºESO con 35% y 4ºESO con 20%, como resultado de la implementación progresiva de los PEB y el programa GCC. En todos los cursos, tanto para el grupo control como el experimental, hay ligeramente más mujeres que hombres, con diferencias de entre 2 y 10 puntos de porcentaje según curso y grupo. Nos encontramos ante una población que viene de familias donde los padres tienen altos niveles educativos; más del 60% de todos los estudiantes en todos los subgrupos (curso y grupo de estudio) tienen estudios post-secundarios; aproximadamente 1 de cada tres de los padres y madres ha completado estudios universitarios, con ligeramente más universitarios en el grupo experimental y más titulados de formación profesional en el grupo control. Estos resultados contrastan directamente con los datos de centro, indicando que los PEB ejercen un fuerte efecto de selección; en otras palabras, el alumnado que conforma los programas bilingües parece presentar características diferentes al conjunto del alumnado de los centros.¹⁰⁶ Sin embargo, al no contar con otro grupo control no participante en programas bilingües no podemos comprobar si efectivamente el nivel formativo de los padres de estos alumnos difiere sustancialmente de la media de los centros. Por otra parte, la amplia mayoría de los estudiantes encuestados son de origen español, aunque hay más alumnado de procedencia extranjera en el grupo experimental; 89,1% del grupo experimental no tiene ningún padre extranjero frente a 96,7% del grupo control. Si extendemos la pregunta a demás familiares, un 23,9% del grupo experimental informa tener parientes de procedencia extranjera, una cifra ligeramente superior al 19,4% del grupo control. Curiosamente, pese a contar con 53 sujetos con al menos padre o madre de origen extranjero, solamente 2 afirman no hablar castellano habitualmente en casa; el 99,6% de la muestra total emplea castellano en sus casas. No obstante, un 8,5% también hablan otras lenguas en sus casas, el 85% de estos forman parte del grupo experimental. Entre estos estudiantes que afirman hablar otras lenguas en sus casas, un poco más que la mitad ha indicado hablar inglés y el resto otras lenguas principalmente de sus países de origen. En el

¹⁰⁶ Por ejemplo, aunque no tenemos datos contrastables a nivel individual, es probable que estos alumnos también destaquen en otros aspectos, por ejemplo rendimiento académico.

caso del inglés habría sido interesante indagar en qué entendieron los alumnos cuando contestaron a este ítem; es posible que algunos de estos no emplean el inglés con fines exclusivamente comunicativos, sino que su uso en el ambiente familiar forma parte de un esfuerzo consciente por parte de sus padres a fomentar el plurilingüismo y reforzar los aprendizajes del PEB.

En esa misma línea, el alumnado de ambos grupos parece altamente motivado a seguir aprendiendo la lengua inglesa fuera del entorno escolar. Más de un 90% de los encuestados realizan al menos una actividad en inglés en su tiempo libre, bien sean clases particulares, campamentos en inglés o actividades de índole lúdica, como la lectura, ver la televisión, usar internet o jugar a videojuegos, y aproximadamente 50% de los estudiantes realizan entre 2-3 actividades en lengua inglesa. La actividad más popular para ambos grupos fue ver la televisión, realizada por casi la mitad de los participantes. Proporcionalmente, más estudiantes del grupo control participaban en clases particulares, campamentos y lectura en inglés; el grupo experimental solo destaca en el uso de videojuegos en inglés. Por número de actividades realizadas, más alumnos del grupo experimental realiza solamente una actividad; por lo demás, los dos grupos presentan un perfil muy parecido.

Finalmente, en términos generales, el alumnado participante en el estudio ha contado con amplia oportunidad previa para entrar en contacto con personas de otras culturas; la mayoría ha viajado al menos una vez al extranjero, tiene compañeros de clase extranjeros y cuenta con una media de tres amigos de otras culturas. En torno a un 84% de los estudiantes de ambos grupos ha viajado al extranjero, principalmente por vacaciones familiares. El porcentaje que ha realizado viajes para visitar a familiares coincide en gran medida con el porcentaje de alumnado que informó tener parientes de origen extranjero. Sin embargo, solamente 5,1% de la muestra ha vivido más de un año fuera de España, y 90% de estos forman parte del grupo experimental. Pese a contar con el centro con el mayor porcentaje de alumnado extranjero, CC5, menos estudiantes del grupo control comunicaron tener compañeros de origen extranjero, un 53,4% frente al 80,3% del grupo experimental, y los del grupo experimental indicaron tener más compañeros extranjeros de media (2,34 frente a 1,64). No obstante, se puede observar que los subgrupos que comunicaron no tener compañeros extranjeros coinciden con aquellos centros que informaron tener menor porcentaje de alumnado extranjero en el estudio de contexto. También es importante aclarar que este ítem del cuestionario pudo resultar confuso; no se especifica si se trata de compañeros del mismo grupo de referencia, de curso o de centro, ya que algunos alumnos pudieron entender “compañeros de clase” en el sentido más amplio y otros en el sentido deseado, alumnos del mismo grupo de referencia. Cuando pasamos a hablar de estudiantes con amigos extranjeros, sin embargo, las diferencias entre los grupos experimental y control son menores. Aunque más estudiantes del grupo experimental informaron tener amigos extranjeros (83,5% frente a 75% para el grupo control), el número medio de amigos extranjeros por estudiante fue similar (3,78 para el grupo experimental frente a 3,59 para el grupo control). En último lugar, no se puede olvidar comentar que en torno a 1 de cada tres de los estudiantes de ambos grupos proviene de una familia que colabora con causas solidarias u ONG; más del 70% de estos contribuyen económicamente. Este último dato nos podría indicar que estos participantes se encuentran

expuestos a determinados valores y actitudes en su entorno familiar que podrían favorecer la competencia intercultural.

Resumiendo, el alumno medio de este estudio tiene padres españoles con estudios post-obligatorios, habla castellano en casa y participa en 2-3 actividades en inglés fuera del entorno escolar. Ha ido de vacaciones en el extranjero al menos una vez con su familia, y tiene contacto diario con amigos y compañeros de clase de origen extranjero. Es probable que su entorno familiar fomente actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés y sobre otras culturas; también es probable que nuestro estudiante tipo esté motivado personalmente a aprender inglés y tenga interés en aprender más sobre otras culturas. Se encuentra en una situación de contacto favorable y positivo con personas de otras culturas, un contacto que ya es guiado en parte por su participación en un programa de educación bilingüe en todos los casos, y posiblemente aún más en el caso de los participantes en el programa *Global Classrooms Cantabria*. Se espera que su motivación para estudiar otras lenguas y sus amistades interculturales sirvan de punto de partida para desarrollar su competencia intercultural en un contexto altamente favorable.

Asimismo, nos encontramos con algunos conjuntos de alumnado que podríamos considerar grupos extremos; por un lado, aquellos estudiantes cuyo contacto con el otro cultural destaca por encima de la media – son los hijos, primos, nietos o sobrinos de personas de procedencia diversa, y viven la interculturalidad de primera mano no solamente en el entorno escolar, sino también en el entorno familiar. Es de esperar que estos individuos hayan desarrollado niveles mayores de competencia intercultural previamente a la fase pre-test de este estudio. Por otra parte, tenemos otro extremo; aquellos estudiantes que han informado no tener ni familiares, ni compañeros, ni amigos extranjeros, cuyo contacto con el otro se ha limitado a la exposición secundaria mediante libros, medios audio-visuales, y la presencia de un auxiliar de conversación de lengua inglesa en su aula de ampliación bilingüe una o dos veces por semana. Este alumnado sería, teóricamente, quien tenga menores puntuaciones en el tiempo 1 de este estudio, y en el caso del grupo experimental, los que más posibilidades tienen para mejorar gracias a su participación en la intervención educativa que supone *Global Classrooms Cantabria*.

CAPÍTULO 7:

Resultados Cualitativos – El desarrollo del programa MUN *Global Classrooms Cantabria*

En este capítulo conoceremos a fondo una intervención educativa que puede contribuir a mejorar la competencia intercultural de alumnado adolescente: el programa Modelo de Naciones Unidas (MUN) *Global Classrooms Cantabria*. Desarrollado, en un principio, íntegramente en inglés, el programa tiene como objetivo incidir en el desarrollo personal, social y emocional de los participantes, además de fomentar la adquisición de la competencia lingüística en lengua extranjera. Este modelo formativo tiene un fuerte componente experiencial donde los estudiantes entran en contacto simulado con otras culturas mediante su preparación y participación como delegados en una conferencia MUN. Como veremos, el programa trabaja conocimientos, habilidades y actitudes a través del aprendizaje experiencial que pueden conllevar al desarrollo de una mayor consciencia intercultural entre los estudiantes que toman parte en la experiencia.

Comenzaremos por describir el modelo formativo propuesto por *Global Classrooms Cantabria*: los objetivos, la estructura y la metodología que conforman el programa y que indican cómo los centros participantes han de plasmarlo en sus aulas. Esta descripción general y prescriptiva de cómo se debe de realizar el programa servirá para contrastar cómo se desarrollaba realmente en los 11 centros experimentales participantes en el programa durante los dos cursos que duró la investigación. Esta segunda parte del capítulo tratará aspectos tales como la formación inicial y continua del profesorado participante, la estructura singular del programa en cada centro, los enfoques didácticos de cada centro, la duración e intensidad del programa y factores como el grado de implicación de los docentes y reacciones por parte de docentes, alumnado y el resto de la comunidad educativa al programa. Para finalizar, se presentará un breve resumen de los aspectos más destacados de este análisis cualitativo, identificando variables de programa que serán claves para interpretar los resultados del estudio cuantitativo y comprender cómo un programa MUN como *Global Classrooms Cantabria* podría afectar la adquisición de la competencia intercultural de estudiantes adolescentes.

7.1 Descripción del programa MUN *Global Classrooms Cantabria*

Global Classrooms Cantabria (GCC) es un programa de Modelo de Naciones Unidas (MUN) que patrocina y coordina la Fundación Botín en colaboración con la Consejería de Educación de Cantabria. Por un lado, el modelo de MUN empleado proviene del programa *Global Classrooms* de la UNA-USA (United Nations Association of the United States of America), una iniciativa creada en 2000 para fomentar programas MUN en regiones donde no han existido tradicionalmente, sobre todo en zonas desfavorecidas de los Estados Unidos, o en otros países donde MUN no forma parte de la cultura escolar y universitaria, como es el caso de España. Actualmente, además de contar con 10 ciudades colaboradoras en Estados Unidos, y dos comunidades autónomas españolas (Cantabria y Madrid), el programa está presente en otros 12 países (UNA-USA, 2015). Por otro, *Global Classrooms Cantabria* se enmarcaba originalmente¹⁰⁷ dentro del programa Educación Responsable, cuyos objetivos incluyen promover “el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas” y “la comunicación y mejorar de la convivencia en los centros escolares”, ayudando a los estudiantes a (Fundación Botín, 2015):

- Conocerse y confiar en sí mismos.
- Comprender a los demás.
- Reconocer y expresar emociones e ideas.
- Desarrollar el autocontrol.
- Aprender a tomar decisiones responsables.
- Valorar y cuidar su salud.
- Mejorar sus habilidades sociales.

Al no contar con ninguna actividad continuada dirigida a la población adolescente, la Fundación toma la decisión en el curso 2007-08 de colaborar con la Consejería de Educación en la implantación del programa MUN de UNA-USA. Como los materiales de UNA-USA y la conferencia internacional se realizan en inglés, se designó como destinatarios del programa al alumnado participante en PEB inglés-español, acordando empezar su implantación en el segundo curso de Educación Secundaria para garantizar una competencia comunicativa en lengua inglesa suficientemente afianzada por parte del alumnado participante.¹⁰⁸ Para su fase piloto, 5 centros con PEB inglés-español fueron invitados a participar en el curso 2008-09 (CE3, CE5, CE8, CE9, CE10), siendo ampliado a 10 en el curso 2009-10 (CE1, CE2, CE4, CE6, CE11) y 13 en el curso 2010-11 (CE7 y dos centros que no forman parte de la muestra).

¹⁰⁷ Con la reestructuración de la Fundación Botín en 2015, el programa pasó a formar parte del área de educación, y *Educación Responsable* actualmente solo incluye las actividades que promueve la Fundación Botín en la etapa de primaria.

¹⁰⁸ Esta decisión resultó ser bastante polémica. La Fundación Botín y la Consejería debatieron implantar el programa en 1º ESO o retrasar su implantación a 3º ESO antes de iniciar la fase piloto del programa; sin embargo, los profesores de los centros participantes no fueron consultados. Durante el desarrollo del programa, sobre todo en el foro de los grupos de trabajo, muchos docentes expresaron que les parecía muy pronto comenzar en 2º ESO, tanto por motivos de competencia lingüística como por motivos evolutivos del alumnado.

En todos los casos, los centros comenzaron con la participación de los grupos bilingües de 2º ESO, para implantar el programa progresivamente hasta 4º ESO, resultando en la participación escalonada que hemos visto reflejada en la distribución de la muestra en el grupo experimental del estudio cuantitativo.

7.1.1 *Objetivos de Global Classrooms Cantabria*

Los objetivos promovidos por el programa fueron designados en consonancia con los objetivos de Educación Responsable y en paralelo a las competencias básicas descritas en la legislación educativa en el momento de emprender el programa, la LOE a nivel estatal, y el Currículo de Cantabria a nivel regional. Los objetivos principales perseguidos por el programa son la formación en valores y la mejora de habilidades sociales y personales, además de fomentar la adquisición de competencia lingüística en lengua inglesa. Más concretamente, mediante el programa se pretende que los estudiantes participantes puedan¹⁰⁹:

- Aumentar su auto-estima
- Volverse más empáticos
- Desarrollar habilidades de escucha activa
- Convertirse en investigadores expertos mediante la búsqueda de información sobre las temáticas y los países estudiados
- Desarrollar una visión y compromiso personal con un futuro positivo y comprender los cambios necesarios para hacerlo realidad
- Adquirir habilidades de negociación para formar consenso
- Gestionar sus emociones y comportamientos para lograr sus metas
- Identificar estrategias para promover el desarrollo a nivel internacional, nacional y local
- Desarrollar habilidades de oratoria y debate
- Emplear pensamiento crítico
- Aprender a respetar los puntos de vista de otras personas de procedencia diversa
- Usar técnicas de aprendizaje cooperativa

Desde la perspectiva del organismo coordinador el programa son prioritarios los objetivos centrados en el desarrollo personal; el inglés es el vehículo del programa y la mejora de la competencia comunicativa del alumnado representa un valor añadido. No obstante, desde la perspectiva de los docentes y los coordinadores de los PEB, el programa resultaba atractivo por proporcionar recursos, materiales y contenidos para su uso en el aula, ofreciendo la oportunidad de profundizar en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Aunque el aumento de la competencia intercultural no aparece como objetivo explícito del programa, el tipo de objetivos previstos se pueden relacionar con los cuatro componentes del modelo de competencia intercultural que enmarca este estudio, como se puede observar en la tabla 7.1. Los objetivos de *Global Classrooms Cantabria* comparten muchos elementos con la tipología de métodos formativos en competencia intercultural expuestos en el capítulo 2. En

¹⁰⁹ Los objetivos aparecen detallados en los manuales del programa y otros materiales formativos.

primer lugar se pretende que los participantes adquieran conocimientos sobre otros países y culturas, además de aprender sobre la cooperación internacional. El programa prevé incidir directamente en las actitudes de los alumnos participantes, concretamente cita la empatía y el respeto, dos actitudes o valores esenciales para el desarrollo de la competencia intercultural. La mayoría de los objetivos se centran en aspectos comportamentales, tratando habilidades como la escucha activa, la negociación, la gestión de las emociones, el debate y el pensamiento crítico; estas habilidades se pueden relacionar directamente con la formación intercultural. Finalmente, dos de los objetivos parecen encajar con el componente de la consciencia intercultural: el desarrollo de la auto-estima, que podemos entender como parte de la auto-consciencia, y el desarrollo de un compromiso con un futuro mejor, que podemos entender como una toma de consciencia de los retos de la sociedad.

Tabla 7.1 Objetivos del Programa GCC y la competencia intercultural

Componente de la Competencia Intercultural	Objetivos del Programa <i>Global Classrooms Cantabria</i>
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Convertirse en investigadores expertos mediante la búsqueda de información sobre las temáticas y los países estudiados • Identificar estrategias para promover el desarrollo a nivel internacional, nacional y local
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Volverse más empáticos • Aprender a respetar los puntos de vista de otras personas de procedencia diversa
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades de escucha activa • Adquirir habilidades de negociación para formar consenso • Gestionar sus emociones y comportamientos para lograr sus metas • Desarrollar habilidades de oratoria y debate • Emplear pensamiento crítico
Consciencia	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar su auto-estima • Desarrollar una visión y compromiso personal con un futuro positivo y comprender los cambios necesarios para hacerlo realidad

A primera vista, parece que los objetivos del programa se centran principalmente en habilidades y comportamiento, y están menos relacionados con el desarrollo de la consciencia intercultural. No obstante, al perseguir los otros tres elementos de nuestro constructo de la competencia intercultural, es posible que se desarrolle la consciencia mediante actividades del programa, como veremos a continuación. Como último apunte, es interesante notar que uno de los enfoques metodológicos, el aprendizaje colaborativo, aparece explícitamente en los objetivos del programa. Este enfoque es un elemento esencial en cualquier programa de formación en competencia intercultural, como indican Huber y Reynolds (2014). En los siguientes apartados, examinaremos otros aspectos del programa para comprobar qué otros elementos tiene en común con programas de formación en competencia intercultural.

7.1.2 Estructura de *Global Classrooms Cantabria*

Global Classrooms Cantabria está pensado para ser implantado desde el programa bilingüe (PEB) del centro, y coordinado desde el departamento de inglés. Al ser un proyecto de centro, se anima a la participación de todos los departamentos didácticos en todos los niveles que lo

desean, pero especialmente a aquellos docentes que trabajan con los grupos involucrados, y en concreto el profesorado de Disciplinas No Lingüísticas (DNL) asociadas al PEB. Participa el alumnado de las secciones bilingües de 2º, 3º y 4ºESO de manera progresiva; es decir, el programa se establece en 2ºESO y crece con la primera ‘promoción’ de estudiantes del ‘*Global*’, como se conoce el programa coloquialmente en los centros. Estos estudiantes participan como delegaciones en parejas o grupos de tres asignados por los docentes tomando en cuenta los puntos fuertes y personalidades de los individuos. Los docentes responsables de impartir inglés como lengua extranjera a los grupos bilingües de 2º a 4º de la ESO son los responsables de coordinar la aplicación del programa con sus correspondientes grupos, y trabajar estrechamente con una figura clave en el desarrollo del programa, el becario Fulbright asignado al centro por la organización del programa para apoyar al profesorado y el programa *Global Classrooms*. Mientras que la participación de otros docentes del centro es voluntaria en función de los intereses personales del profesorado y la afinidad de sus materias con las temáticas a desarrollar, tanto los becarios como el profesorado de inglés de los grupos implicados adquieren el compromiso de incorporar los objetivos, contenidos y actividades del programa en el currículo oficial de inglés como lengua extranjera, incluyendo los procesos de evaluación. Desde el diseño del proyecto, se contempla al profesor de inglés como el principal responsable del programa, con el becario como figura de apoyo.

El recorrido habitual del programa es desde el inicio del curso escolar a finales de septiembre hasta, como mínimo, la realización de la conferencia MUN *Global Classrooms Cantabria* organizada en Santander a finales de febrero o principios de marzo, y en el caso de algunos estudiantes y centros, hasta su participación en la conferencia MUN internacional organizado por UNA-USA en Nueva York (normalmente celebrada en mayo, lo cual implica el desarrollo del programa durante casi la totalidad del curso escolar.) Estas conferencias se pueden entender como el colofón del programa, una experiencia única para los seleccionados a representar sus centros que por un día se convierten en embajadores de las Naciones Unidas, encargados con la responsabilidad de representar fielmente a sus países asignados en debates simulados al más alto nivel, y acordar resoluciones consensuadas, apropiadas y viables para estimular acción internacional sobre las temáticas asignadas.

Durante los cursos 2008-09 y 2009-10, previos a la evaluación, todos los estudiantes de los grupos participantes acudieron a la conferencia en Santander. A partir del curso 2010-11, con el crecimiento del programa y el aumento significativo de alumnado participante, se tomó la decisión desde la coordinación del programa de alterar la estructura e invitar solamente una representación proporcional de cada centro, seleccionado por el profesorado. Esta decisión fue criticada por los docentes participantes, quienes insistían en la importancia simbólica y experiencial de las conferencias para sus estudiantes, y resultó en la organización de conferencias regionales, o mini-conferencias por parte de los centros participantes para poder garantizar la oportunidad de participar en la experiencia de la simulación a todos los delegados de cada centro. En los cursos 2010-11 y 2011-12, con la ayuda de los becarios del programa, auxiliares de conversación asignados a los PEB y en el caso del curso 2011-12, exalumnos del programa que cursaban 1ºBachillerato, se organizaron tres conferencias regionales.

Aunque el programa termina oficialmente para la mayoría de los estudiantes con su participación en las conferencias regionales o la conferencia de Santander a mediados del segundo cuatrimestre, un país y varias temáticas son asignadas a *Global Classrooms Cantabria* para la conferencia internacional de UNA-USA en Nueva York. Cada centro tiene la responsabilidad de designar un estudiante que trabajará conjuntamente con el de otro centro para formar delegaciones que representan a Cantabria en la conferencia internacional. Técnicamente, solo estas delegaciones tienen que seguir trabajando con el programa. No obstante, desde la organización, se anima a los centros a involucrar a todos los grupos participantes para apoyar a la delegación en su preparación para la conferencia internacional. Básicamente, la duración final del programa depende de la decisión que toma cada centro en cuanto a esta preparación, aunque todos los centros lo desarrollan durante un mínimo de 16 semanas de clase, sin contar periodos vacacionales.

El programa se suele desarrollar en las horas dedicadas al PEB inglés-español por tener el inglés como lengua vehicular, aunque no existe un formato oficial que dicta la implementación del programa en cuanto a número de horas que se deben dedicar a la semana. Hay que destacar que esto viene condicionado por varios factores, entre ellos los departamentos y docentes participantes, y la dotación horaria de los becarios, que tienen una carga lectiva de hasta 16 horas semanales, a repartir entre todos los grupos participantes a discreción del coordinador del programa en cada centro. Desde la coordinación del programa por la Fundación Botín y la Consejería, se recomienda utilizar las dos sesiones lectivas semanales adicionales de ampliación con las que cuentan todos los grupos acorde con la estructura de los PEB, con la invitación a extender aspectos del programa a todas las materias y grupos que el centro considera oportuno o necesario para garantizar el cumplimiento de los objetivos y la programación asociada a *Global Classrooms Cantabria*. En teoría, al iniciar el programa en el curso 2008-09 se consideraba que estas dos sesiones de ampliación serían suficientes para desarrollar el programa. En la práctica, los becarios y docentes vieron que era necesario aumentar las horas semanales dedicadas al programa, sobre todo a medida que se acercaba la conferencia de Santander, aprovechando como norma general las restantes horas de la asignatura de inglés para asegurar una adecuada preparación de las delegaciones y con apoyo de otras materias según el diseño particular del programa en cada centro. El formato y horario exacto del programa, junto con los docentes y materias participantes, varía mucho entre los centros participantes; como mínimo, se dedican dos horas semanales, normalmente las sesiones de ampliación, impartidas por el becario en colaboración con el docente responsable del grupo. La estructura concreta de cada centro GCC se detallará en los resultados del estudio cualitativo, presentados en la sección 7.2 de este capítulo.

7.1.3 *Contenidos de Global Classrooms Cantabria*

Los contenidos del programa giran en torno a tres ejes principales: 1) la estructura, los organismos y los procedimientos del sistema de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2) los países asignados a las delegaciones, 3) los temas de debate asignados a los distintos comités, con un cuarto componente transversal que son las habilidades de investigación, oratoria y debate, redacción formal, trabajo en equipo y negociación y resolución

de conflicto.¹¹⁰ Conocer qué es la ONU, cómo funciona y para qué sirven sus distintos organismos o comités conforma el primer gran bloque de contenidos, y suele servir de introducción al programa. Los contenidos asociados a los temas de debate y los países se enmarcan y se trabajan en paralelo con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, un conjunto de ocho metas vinculadas a la mejora de la calidad de vida de poblaciones desfavorecidas que fueron impulsadas por la ONU desde 2002 hasta 2015, con un enfoque centrado principalmente en países en vías de desarrollo. Normalmente, las temáticas asignadas para el programa guardan una estrecha relación con al menos uno de los ocho objetivos. Llamados MDGs (*Millenium Development Goals*) en el argot del programa, son contenidos esenciales que además sirven de punto de partida para poder contrastar la situación socio-económica de los distintos países asignados, y ayudar a los alumnos a realizar una primera toma de consciencia sobre conceptos como la pobreza y la desigualdad social.

Los ejes dos y tres, países y temáticas, son elegidos por la organización del programa desde una propuesta enviada por UNA-USA a principios de curso. Por un lado, la Fundación se encarga de repartir los países u organismos¹¹¹ a representar entre los centros participantes, que luego son repartidos por el docente y el becario a las delegaciones. Los docentes y becarios guían a las delegaciones en cómo investigar su país para conocerlo a fondo con el fin de representar apropiadamente su postura sobre una temática determinada y llegar a acuerdos con otras naciones. Para la fase de investigación de los países se emplea un modelo de recogida de datos proporcionado por UNA-USA (anexo XVII). Aunque esta investigación va dirigida principalmente a conocer aspectos de la política interna y exterior del país, se aprovecha la actividad para realizar otras actividades de aprendizaje que permiten profundizar en los conocimientos de los alumnos sobre la geografía humana y física del país, su historia, su cultura y sus costumbres.

Las temáticas, por su parte, son elegidas por la Fundación Botín entre las propuestas por UNA-USA previa consulta a los coordinadores en los centros para confirmar su idoneidad para los cursos seleccionados¹¹²; normalmente se asigna una temática (y por tanto comité de debate) por nivel. Para los dos cursos que duró la evaluación se asignaron un total de 7 temáticas; para el curso 2010-11 se asignaron dos temas para 2º ESO (debido al elevado número de participantes), el calentamiento global y el tráfico de animales salvajes, uno para 3º ESO, el acceso a la educación, formación y empleo para mujeres y niñas y uno para 4º ESO, la situación en Afganistán. En 2011-12, se asignó solamente una temática por curso: el envejecimiento de la población (2º ESO), los desastres naturales (3º ESO) y la seguridad nuclear (4º ESO). La

¹¹⁰ Un ejemplo de la temporalización de los contenidos se puede ver en el anexo XVI.

¹¹¹ Los países son los 193 que pertenecen a la ONU con la excepción de España, que nunca es asignada a ningún centro para obligar a todos los alumnos a tomar la perspectiva de otro país y cultura. En el caso de alumnos de procedencia extranjera, no se permite asignarles su país de origen, o los países de sus padres, en caso de ser extranjeros. Por otra parte, en ciertas ocasiones algunas delegaciones representan otros organismos internacionales que participan en el proceso de toma de decisiones en los comités, como puede ser la Santa Sede o Amnistía Internacional.

¹¹² En alguna ocasión se ha rechazado una temática por ser excesivamente compleja para el curso en cuestión, o por ser demasiado polémica al tratar temas sensibles o políticos. En el caso de las delegaciones que representan a Cantabria en la conferencia internacional estas decisiones están en las manos de UNA-USA y no se pueden tomar a nivel regional.

distribución de temáticas y comités (entre paréntesis) se puede observar en la tabla 7.3 a continuación.

Tabla 7.2 Temas y comités *Global Classrooms Cantabria* 2010-11 y 2011-12

Curso	Tema y comité 2010-11	Tema y comité 2011-12
2º ESO	Calentamiento Global (Consejo Social y Económico) Tráfico de animales salvajes (Programa de Medioambiente de la Asamblea General)	El envejecimiento de la población (Asamblea General)
3º ESO	Acceso a la educación, formación y empleo para mujeres y niñas (Consejo de los Derechos Humanos)	Desastres Naturales (Organización Mundial de la Salud)
4º ESO	La situación en Afganistán (Consejo de Seguridad)	Seguridad Nuclear (Agencia Internacional de la Energía Atómica)

Estas temáticas condicionan a menudo los departamentos y docentes que participan en el programa. Como veremos, la participación de otros departamentos didácticos aparte de Inglés suele ser bastante limitado; resulta difícil para muchos docentes concebir cómo incorporar un programa que trabaja por proyectos en su currículo ordinario.

Los procedimientos de debate, unas reglas formales de actuación para las actividades de simulación, son la herramienta principal para trabajar los contenidos del programa, y se enseñan junto con normas y estrategias para la redacción formal de los trabajos y otros contenidos que se pueden considerar instrumentales para la realización del programa. Para el correcto funcionamiento del programa GCC, los participantes han de formarse en una normativa y un léxico propio que son altamente formales; a menudo estos términos y reglas se incorporan en el día a día del aula de las materias participantes para que el alumnado se acostumbre a usarlos con normalidad. Los procedimientos sirven para tomar el turno de palabra en tres tipos de debate: el debate formal (*formal debate*), que requiere la creación de una lista de ponentes (*speakers list*) y el desplazamiento del ponente al escenario; el debate moderado (*moderated caucus*), donde los ponentes son llamados por el moderador sin orden previo establecido y hablan desde sus asientos; y el debate informal o no moderado (*unmoderated caucus*) donde los delegados pueden circular libremente y contactar para negociar acuerdos sin moderación ni el empleo de las estructuras formales requeridas en los otros dos tipos de debate. Este léxico específico se emplea para abrir y cerrar el debate, pedir la palabra, dirigir preguntas a otras delegaciones y presentar y votar acuerdos y enmiendas en el contexto de la simulación de los organismos de la ONU.

En el contexto ordinario del aula, se recomienda a los docentes participantes que estos procedimientos se empleen en lugar de los habituales de clase. Un primer ejemplo sería el uso del *placard*, una especie de pancarta con el nombre de su delegación/país que los estudiantes deben levantar para pedir el turno de palabra. Así, para leer un texto en alto solicitarían formalmente abrir e incorporarse en la lista de ponentes elevando el *placard* y empleando la terminología apropiada: *‘Venezuela moves to open the speakers list to read the text on page 17’* (‘Venezuela propone una moción para abrir la lista de ponentes para leer el texto de la página 17’) o *‘China requests to be placed on the speakers list’* (‘China solicita incorporarse a la lista de ponentes.’) Otro ejemplo sería usar las estructuras formales para abrir o cerrar la sesión de

clase: *'Azerbaijan moves to adjourn the class'* ('Azerbaijan propone una moción para cerrar la sesión de clase'). El moderador, en este caso el docente o el becario, confirma que la moción se ha hecho en tiempo y forma, y al confirmar que otra delegación lo secunda, se procede a votarla. Estos formalismos resultan extraños y a menudo graciosos para los estudiantes, y, sobre todo al principio, se presentan mociones que no han lugar, especialmente para cerrar el debate y la clase antes de tiempo. No obstante, el uso de estas estructuras formales sirve un doble propósito; por un lado, los estudiantes se van acostumbrando a utilizar los procedimientos de debate y operar en un contexto formal, y, por otro, estas estructuras permiten al alumnado distanciarse de sus posturas individuales para poder asumir el papel asignado y adoptar su cosmovisión, ya que con cada declaración comienza con el nombre del país y se realiza con estructuras gramaticales (primera persona plural o voz indirecta) que enfatizan que el declarante habla en nombre del país que representa.

7.1.4 Metodología de *Global Classrooms Cantabria*

La metodología empleada para llevar a cabo el programa MUN combina aspectos de los siguientes enfoques metodológicos: AICLE, aprendizaje colaborativo, trabajo por proyectos y aprendizaje experiencial mediante el uso de simulación y *role-play*. En primer lugar, al englobarse dentro del marco de los PEB inglés-español de los centros e impartirse en lengua inglesa, el programa *Global Classrooms Cantabria* parte de un enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, o AICLE (CLIL en inglés). Podemos destacar algunos aspectos del programa y actividades de aprendizaje como ejemplos de este enfoque. En primer lugar, vemos una integración de objetivos lingüísticos y de contenido; se pretende aumentar la competencia comunicativa en lengua inglesa de los alumnos mediante su participación en un programa que desarrolla otros contenidos. Segundo, se trabajan algunos aspectos de la lengua directamente, como estructuras formales y vocabulario específico para los procedimientos y los temas de debate, y otros muchos indirectamente a través de los materiales didácticos. En tercer lugar, y acorde con las premisas de AICLE, los alumnos emplean la lengua meta para un objetivo comunicativo muy concreto, preparar y participar en un debate formal, simulando encuentros internacionales. Por último, en la medida de lo posible, los materiales empleados por los docentes y becarios son textos, vídeos, grabaciones y fuentes auténticas y originales, con las adaptaciones mínimamente necesarias y un apoyo constante por parte del profesorado para acercar a los alumnos a documentos reales. Es decir, la lengua deja de ser el objeto de estudio para convertirse en otro instrumento de trabajo más, dotando al alumnado con oportunidades reales de comunicación, un propósito claro de para qué se va a emplear la lengua meta y materiales auténticos y motivantes.

El aprendizaje colaborativo forma otro de los enfoques metodológicos principales del programa. Con la formación de delegaciones de dos o tres alumnos, se fomenta el trabajo en equipo con todos los beneficios e impedimentos que esto conlleva. Al ser parejas asignadas por los docentes en función de sus fortalezas y debilidades individuales, y las percibidas sintonías y complementariedad, a menudo los estudiantes no están emparejados como ellos desearían. Esto implica el desarrollo de toda una serie de habilidades de negociación y comunicación, un tira y afloja entre compañeros para lograr un objetivo común: representar fielmente a su país asignado. Por parte del profesorado esto implica además la necesidad de

guiar este proceso de aprendizaje colaborativo y ayudar a los alumnos a definir sus roles y el reparto equitativo del trabajo. En los centros con más años de experiencia, este aprendizaje colaborativo toma visos de aprendizaje entre iguales al realizar sesiones conjuntas con alumnado de distintos cursos, empleando a los estudiantes más expertos de 4ºESO para iniciar a los novatos de 2ºESO en las tareas de investigación y los simulacros de debate. Este aprendizaje colaborativo y el ambiente de aprendizaje entre iguales encaja con el enfoque de trabajo por proyectos que forma parte integral del programa *Global Classrooms Cantabria*, ya que muchas de las actividades de aprendizaje toman el formato de proyectos realizados en parejas o pequeños grupos. Ejemplos incluyen la realización de presentaciones y carteles sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio por equipos, la realización de postales o informes sobre los países asignados o la redacción del *position paper*.

Finalmente, el programa cuenta con un último enfoque metodológico que juega un papel imprescindible: el aprendizaje experiencial mediante simulaciones y *role-play*. Un aspecto esencial del programa se trata de enseñar a los alumnos cómo ponerse en el papel del otro cultural para simular situaciones de contacto entre representantes de distintos países y, por ende, distintas culturas. A lo largo de los meses que dura el programa, los estudiantes participan en multitud de simulacros de debate donde adoptan posturas que puede que compartan o no, aprendiendo técnicas de debate y negociación para simular los acuerdos formales que tendrán que realizar en las conferencias de Modelo de Naciones Unidas. Con este formato, ‘aprenden haciendo’ (*learning by doing*) convirtiéndose en los interlocutores reales durante el tiempo que dure la simulación. Este enfoque metodológico es quizás el que guarde una relación más directa con las estrategias propuestas por los expertos en formación intercultural; el uso de contacto simulado con personas de otras culturas es un elemento fundamental a la hora de diseñar programas de formación en competencia intercultural.

Las estrategias de evaluación empleadas por los docentes representan la conjugación de los objetivos de la asignatura donde se realiza el proyecto o actividad en cuestión con los propios del programa. Concretamente, la participación en *Global Classrooms Cantabria* es evaluada por los docentes como parte de la nota de la asignatura de inglés; el porcentaje y procedimientos exactos son acordados por cada centro y departamento en el contexto de sus programaciones didácticas. Habitualmente, las actividades de clase y, sobre todo, el trabajo escrito formal (*position paper*) presentados para el proceso de selección para la conferencia de Santander son objeto de evaluación por parte de los docentes en colaboración con los becarios. En algunos casos, los docentes también asignan puntuaciones a las actuaciones de los alumnos en las simulaciones preparatorias en los centros y en las conferencias. Aunque los becarios no tienen la autoridad para poner notas ni formar parte de los procesos de evaluación según la normativa vigente, los docentes suelen solicitar su colaboración en el proceso de evaluación, teniendo en cuenta sus observaciones y comentarios sobre la evolución del alumnado.

7.1.5 Elementos de formación intercultural en Global Classrooms Cantabria

Los objetivos, la estructura, los contenidos y la metodología que comparten todos los centros participantes como elementos básicos y comunes que hemos visto aquí contienen aspectos que parecen indicar que un programa MUN como *Global Classrooms Cantabria* se podría considerar

un programa que fomenta conocimientos, actitudes, habilidades y conciencia intercultural entre el alumnado participante. La naturaleza longitudinal de la intervención, aplicada a lo largo de al menos 16 semanas durante tres cursos escolares ofrece la posibilidad de profundizar en los aprendizajes mediante la colaboración entre los departamentos participantes en el PEB inglés-español, y todos los demás departamentos y docentes que lo deseen, sin importar la lengua vehicular, siempre y cuando haya interés en los objetivos o contenidos y ganas de trabajarlos en el aula. El programa ofrece la oportunidad de entrar en contacto real y simulado con personas de otra cultura; por un lado, los becarios del programa, hablantes nativos de inglés, procedentes de los Estados Unidos, pasan al menos dos horas lectivas a la semana con cada grupo participante; por otro, los estudiantes simulan el contacto intercultural al asumir el rol de embajadores de los países que han sido asignados.

En cuanto a los contenidos, se trabajan explícitamente algunos conceptos directamente vinculados con alguno de los cuatro aspectos de la competencia intercultural. Quizás el aspecto que más protagonismo cobre son los conocimientos interculturales; en el diseño propuesto del programa, los participantes han de investigar a fondo los países que les han tocado representar, con la misión de convertirse en expertos embajadores que son capaces no solamente de personificar fidedignamente la postura de un país, sino también defenderla y promover sus intereses en un entorno internacional simulado. Otro elemento que se trabaja explícitamente son habilidades para comunicación y negociación. Como elemento común a todos los centros, los alumnos aprenden cómo expresar su posición de manera formal y respetuosa, a escuchar con atención a las posturas y propuestas de otras delegaciones y a negociar acuerdos formales, buscando apoyos y llegando a consensos entre coaliciones con intereses a menudo diversos. Estas habilidades, aunque no explícitamente trabajadas como habilidades interculturales, son afines a las destrezas necesarias para gestionar correctamente un encuentro intercultural.

Los dos aspectos de la competencia intercultural que se podrían considerar que no forman parte del currículo oficial y explícito de *Global Classrooms Cantabria* son las actitudes y la conciencia intercultural; no forman parte de los contenidos ni los materiales del programa aunque, curiosamente, sí aparecen como objetivos. No obstante, al entrar en contacto con la información sobre sus países, y las temáticas a desarrollar, surgen respuestas emocionales y actitudes en el aula que los docentes deben gestionar de manera premeditada o no. Los alumnos parten de sus preconcepciones sobre otros países, sus costumbres y cómo distintas temáticas les pueden afectar. Por otra parte, con las actividades de aprendizaje que trabajan los Objetivos de Desarrollo del Milenio es probable que los alumnos experimenten un gran despertar en relación con problemas globales que pasan de lo abstracto a lo concreto y real al verse en el contexto del programa. Aunque no forma parte del currículo oficial del programa, es verdad que aparecen múltiples oportunidades para trabajar actitudes y conciencia intercultural durante su desarrollo. Si estas oportunidades se han aprovechado se evaluará en el siguiente apartado de este capítulo, sobre el diseño y estructura particular del programa en cada centro participante.

Por último, podemos observar que las actividades de aprendizaje y los enfoques metodológicos del programa comparten muchos de los elementos identificados como claves para la formación intercultural en el capítulo dos. Por un lado, el diseño ‘oficial’ del programa contempla las

estrategias metodológicas cognitivas y activas descritas por Fowler y Blohm (2004), con actividades y materiales como ponencias, textos escritos y digitales, materiales audio-visuales, juegos de rol y simulaciones. Por otro, tres de los enfoques metodológicos principales del programa, el aprendizaje colaborativo, el trabajo por proyectos y el aprendizaje experiencial son idénticos a los propuestos por Huber y Reynolds (2014) en su descripción de cómo realizar formación intercultural.

7.2 Aplicación del programa MUN *Global Classrooms Cantabria*

La puesta en práctica de una intervención educativa como *Global Classrooms Cantabria* es guiada por las directrices generales del programa, pero siempre ha de adaptarse al contexto de su aplicación. En el caso de este programa, donde muchos aspectos de la intervención se dejan en manos de los centros y al criterio personal de los docentes participantes, las variaciones entre cómo se aplica el programa de un centro a otro pueden ser importantes e impactar profundamente en su estructura, programación, desarrollo y los resultados obtenidos. Aunque todos los docentes y becarios parten con la misma caja de herramientas e instrucciones iniciales, a medida que el programa va tomando forma en los centros se desarrollan y comparten multitud de materiales, actividades de aprendizaje y experiencias, además de adaptar los aspectos comunes a sus entornos concretos de actuación. Esto convierte la experiencia de participar en *Global Classrooms Cantabria* una vivencia a la vez compartida y única para el alumnado involucrado.

Para describir y analizar la aplicación del programa en los 11 centros experimentales participantes en este estudio se presentarán resúmenes de los datos obtenidos mediante la observación participante, entrevistas en profundidad y diarios de trabajo que conformaron el estudio cualitativo que llevó a cabo la investigadora de las prácticas docentes de sus compañeros de profesión y la suya propia a lo largo de dos cursos académicos, intentando a la vez vivir el programa desde dentro para poderlo entender mejor desde fuera. Este resumen incluye una descripción de la formación inicial y continua de los docentes, la estructura particular del programa en los centros participantes, cómo interpretaron las orientaciones metodológicas, la duración e intensidad del programa, el grado de implicación de los docentes y becarios y las reacciones del alumnado, profesorado y comunidad educativa en general al programa y al proceso de evaluación en sí. Este estudio de la implementación del programa *Global Classrooms Cantabria* se empleará para observar qué elementos de la formación en competencia intercultural se han trabajado en los centros experimentales, identificar posibles variables de contexto o aplicación que podrán afectar los resultados del estudio cuantitativo y proporcionar críticas constructivas y sugerencias de mejora en línea con el enfoque de investigación-acción que forma parte de la metodología de investigación de esta tesis.

7.2.1 *Formación inicial y continua de los docentes participantes*

La formación que reciben tanto los becarios como los docentes participantes es una pieza clave en el desarrollo del programa *Global Classrooms* (de aquí en adelante GC) al ser el escenario

donde el profesorado participante recibe las directrices que guiarán la aplicación del programa en sus centros, además de proporcionar un foro de debate y espacio compartido para acordar actividades, desarrollar materiales y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los destinatarios de las formaciones son tanto los docentes experimentados como los de nueva incorporación, además de los becarios, que participan también en formaciones específicas sin los docentes de los centros. Cada curso, los profesores participantes tienen la posibilidad de tomar parte en entre 20 y 30 horas de formación inicial y continua, sin contar la labor individual de cada profesor en su centro de investigar y preparar materiales y actividades de clase. En el caso de los docentes veteranos, al iniciar el proceso de evaluación, ya contaban con la experiencia formativa acumulada de uno o dos cursos; al finalizar la evaluación, algunos de los docentes implicados llevaban más de 100 horas de formación. Durante los dos cursos de la evaluación, la formación se estructuró en dos fases: una formación inicial donde se dota a los docentes y becarios con información básica sobre la estructura y funcionamiento del programa, y formación continua que sirve para apoyar al desarrollo del programa en los centros. A continuación se comentarán los objetivos de estas dos modalidades, su implementación y los aspectos de la competencia intercultural que aparecen explícitamente como parte del proceso formativo.

Se ha observado que la formación inicial tuvo como objetivo principal preparar a los docentes y a los becarios¹¹³ para impartir el programa GC, y estaba centrada en cinco aspectos principales con cuatro objetivos secundarios, enumerados en la tabla 7.1. El propósito expreso de estas sesiones, normalmente explicitado en un orden del día facilitado mediante correo electrónico a los docentes, se centraba en dotar a los participantes con las estrategias y procedimientos básicos para llevar a cabo un MUN, con adaptaciones específicas al contexto, programas bilingües inglés-español. Al observar estas sesiones a lo largo de dos cursos, otros objetivos secundarios e implícitos se identificaron, más relacionados con la cohesión y cooperación entre centros y menos instrumentales.

Tabla 7.3 Objetivos de la formación inicial de docentes

Objetivos Principales	Objetivos Secundarios
1. Enseñar la metodología de trabajo o metodología didáctica	1. Conocer a los demás docentes participantes y establecer relaciones entre centros
2. Exponer los contenidos específicos del programa	2. Acordar fechas y normativa para las conferencias
3. Explicar cómo motivar al alumnado participante	3. Consensuar detalles como la estructura de los trabajos escritos o ajustes en la terminología a usar o procedimiento a seguir en los debates
4. Demostrar cómo utilizar los procedimientos necesarios y manejar el vocabulario específico para desarrollar un debate formal en el contexto de un Modelo de las Naciones Unidas	4. Compartir la experiencia de cursos pasados para mejorar el programa
5. Presentar cómo ubicar recursos para el desarrollo del programa, incluido el uso de un blog específico creado por la Fundación Botín y auto-gestionado por los docentes y becarios	

¹¹³ Las formaciones destinadas específicamente a los becarios tuvieron el objetivo adicional de ayudarles a incorporarse en sus centros de trabajo y en la vida cotidiana en España, ya que provienen de EE UU y muchos nunca han estudiado ni trabajado en España.

La formación continua de los docentes implicados en el programa se llevaba a cabo dentro de la estructura institucional de los grupos de trabajo organizados por los Centros de Profesores de Cantabria¹¹⁴. Esta modalidad formativa tiene objetivos oficiales establecidos para todos los grupos, además de contar en el contexto del programa GCC con objetivos específicos vinculados con la formación continua de los docentes participantes, como se puede observar en la tabla 7.2. Los primeros están conectados con las responsabilidades y deberes de los docentes en su ejercicio normal; los segundos se observaron como parte de la formación específica a las necesidades del programa.

Tabla 7.4 Objetivos de la formación continua (grupos de trabajo)

Objetivos generales	Objetivos específicos del programa
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejorar de los procesos de intervención en el aula relacionados con las competencias básicas y la nueva legislación sobre los documentos de centro. 2. Elaborar, analizar y experimentar materiales curriculares para favorecer los proyectos y planes de trabajo en el aula. 3. Investigar e innovar, centrándose en los procesos de aprendizaje en el ámbito de las competencias básicas. 4. Intercambiar experiencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir recursos, experiencias y metodología. 2. Solucionar dudas sobre contenidos y procedimientos, sobre todo para centros y docentes de nueva incorporación. 3. Coordinar actuaciones a nivel regional. 4. Organizar simulacros formativos de Modelo de la ONU para preparar al alumnado y los becarios para sus papeles en la conferencia de Santander. 5. Proporcionar apoyo mutuo entre centros para afrontar los retos que supone el programa en el día a día en el aula y a nivel organizativa.

Los principales participantes en los procesos formativos fueron los docentes de los 12 centros públicos y 1 centro concertado que participan en el programa GCC y los 13 becarios, entre los cuales se encontraban los formadores y los formados¹¹⁵. La amplia mayoría de docentes participantes eran profesores de inglés como lengua extranjera, aunque unos cuatro o cinco, según la sesión, eran profesores de materias no lingüísticas impartidas en inglés como parte de los programas bilingües (DNL), o bien otro profesorado de los centros que trabajaban con el alumnado participante y habían elegido participar de forma voluntaria. Aunque el programa ya contaba con varios “veteranos” que habían participado durante uno o dos cursos, la incorporación de tres nuevos centros y algunos nuevos profesores en los demás centros todos los cursos hace necesario renovar la formación. El grupo de becarios que trabajó con el programa a lo largo del curso 2010-11 estuvo compuesto de 13 profesores visitantes que estaban en Cantabria por el propósito expreso de desarrollar el programa GCC en sus centros asignados. De estas 13 personas, seis habían participado el curso anterior y habían renovado

¹¹⁴ El grupo de trabajo es una herramienta institucional de la Consejería de Educación que es administrado desde los tres Centros de Profesores en Cantabria (Santander, Torrelavega y Laredo) que sirve para fomentar la formación continua de los docentes de todas las etapas educativas exceptuando la etapa universitaria. Normalmente se organizan en torno a un mismo centro o programa educativo y consisten en un número reducido de participantes, entre 7 y 12.

¹¹⁵ En un segundo plano, podemos incluir el personal del área de Educación de la Fundación Botín y los representantes de los Centros de Profesores de Cantabria y de la Consejería de Educación de Cantabria. Tanto los representantes de la Fundación como los de la Consejería trabajaron para organizar los espacios, tiempos y recursos necesarios para llevar a cabo las sesiones de formación y facilitar la marcha de los grupos de trabajo.

con permiso especial de la Comisión Fulbright para apoyar el proceso de evaluación del programa GCC. Los restante siete becarios eran de nueva incorporación y no tenían experiencia previa con este programa, aunque algunos si habían participado en programas similares. Todos los becarios del curso 2011-12 fueron de nueva incorporación.

En cursos anteriores al inicio de este estudio, hubo también participación desde la Asociación de las Naciones Unidas de EE UU (UNA-USA) la organización madre del programa *Global Classrooms* en todo el mundo. El curso del inicio del programa en Cantabria, 2008-2009 y el año siguiente, la UNA-USA envió expertos formadores para realizar la formación inicial de los docentes y becarios en sesiones intensivas al principio del año académico, además de traer, en una ocasión, docentes participantes en el programa *Global Classrooms Madrid* para contar de primera mano su experiencia implementando el programa en un contexto de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, en el curso 2010-2011, ya que el programa contaba con docentes y becarios experimentados, se tomó la decisión de organizar la formación inicial, al igual que la continua, como una actividad de formación entre iguales, contando con aquellos becarios, docentes y personal de la Fundación “veteranos” para organizar, diseñar, desarrollar e impartir las sesiones de formación inicial. La única excepción ha sido las charlas con expertos, unas formaciones específicas destinadas a los alumnos participantes dónde los protagonistas han sido expertos en sus campos. Un resumen de la evolución del proceso formativo para los docentes implicados se puede apreciar en la figura 7.1 presentada a continuación.

Figura 7.1 Cadena de Formación del Programa *Global Classrooms Cantabria*



Tanto la formación inicial como la formación continua han empleado en todo momento una metodología basada en la formación entre iguales¹¹⁶. Esta metodología ha asegurado la plena implicación de todos los participantes en el proceso de formación, tanto formadores como

¹¹⁶ Exceptuando dos casos muy específicos: la formación inicial de los becarios como evaluadores como parte de su participación en el estudio y las formaciones sobre las temáticas asignadas a los tres cursos escolares y dirigidas principalmente al alumnado, ambas llevadas a cabo por expertos.

formados. Los becarios y docentes que actuaron como formadores en las sesiones de formación inicial ya habían experimentado el programa en sus centros y habían recibido una formación a manos de los expertos formadores de UNA-USA en ediciones anteriores. Además, los profesores y becarios formados a través de estas sesiones (y en años previos) a su vez tomaban el papel de formadores en sus centros, donde han impartido lo aprendido a otros docentes y los alumnos, quienes son realmente el objeto final de la formación. La metodología empleada en las sesiones de formación inicial variaban según los contenidos y objetivos concretos de la sesión, pero la mayoría seguían la misma pauta:

1. Introducción de conceptos o procedimientos mediante una presentación digital
2. Exposición de ejemplos en soporte digital o papel
3. Simulación o reproducción de lo aprendido mediante actividades participativas
4. Producción de actividades basada en lo aprendido para su uso en los centros educativos
5. Extensión de las actividades a otros docentes y centros mediante el blog del grupo.

Estos últimos dos pasos se llevaban a cabo después de finalizar las formaciones y representan la culminación del trabajo del formador: lo aprendido se ve convertido en una aplicación práctica en el aula. En cuanto a los grupos de trabajo y las sesiones de coordinación de los becarios, la metodología principal era de aprendizaje colaborativo: cada participante tenía el papel de formador y aprendiz, ya que se trataba de compartir experiencias, recursos, problemas, soluciones e ideas libremente. Aunque cada grupo contaba con un coordinador, esta figura era quien facilitaba, más bien, el debate e intercambio entre iguales. En esta misma línea, cabe destacar que como norma general no hubo presentaciones ni ponencias, sin que el desarrollo de las sesiones tomó el formato de mesas redondas o foros de debate para el intercambio. Una parte muy importante del proceso de enseñanza-aprendizaje en el caso de este programa fue el desarrollo de las relaciones personales entre los participantes y como éstas luego sirvieron de apoyo a los miembros cuando se vieron enfrentados a retos comunes, principalmente la organización de las conferencias de modelo de ONU. Este mismo proceso de formación entre iguales tuvo lugar en el espacio virtual del programa, donde se podía compartir recursos digitales, guías didácticas ya experimentadas en el aula por los compañeros e incluso grabaciones de esas experiencias, además del correo electrónico y soportes como “Google Docs.”

Estas formaciones, dirigidas exclusivamente a los docentes del programa con el objetivo expreso de prepararles para impartir el programa GCC se convirtieron, a medida que iba creciendo el programa, en un espacio de formación entre iguales con cabida para el debate, la innovación, la colaboración y el diálogo entre docentes y centros. Es importante observar que preparar a estos docentes específicamente para ser formadores interculturales no formaba parte de los objetivos expresos de estas actividades de formación, ni se ha observado como parte de los contenidos ni las actividades realizadas a lo largo de los dos cursos del estudio. No obstante, sí se ha observado que la metodología empleada y los contenidos tratados guardan cierta relación con la formación en competencia intercultural.

Para comenzar, el tipo de metodología, centrada en el aprendizaje colaborativo y el trabajo por proyectos, refleja por un lado las recomendaciones de los teóricos en cuanto a la formación intercultural y por otro las experiencias vividas posteriormente por estos docentes con sus estudiantes en las aulas. A la hora de organizar las formaciones entre iguales, las tareas se asignaron normalmente a parejas o equipos de docentes de distintos centros. Se ha observado que las temáticas de las sesiones iniciales y de los grupos de trabajo se organizaban en torno a determinados aspectos del programa, presagiando y ensayando el tipo de trabajo que realizaría el alumnado después. Finalmente, una de las estrategias principales empleadas por los formadores y formados fue la simulación, un elemento clave en las programas de formación en competencia intercultural. Los docentes participaron en simulacros de debate, tomando el papel que tomarían sus estudiantes para practicar las técnicas, el lenguaje y los procedimientos que deberían impartir más tarde con sus grupos en los centros experimentales.

En cuanto a los contenidos de las formaciones, guardaban una relación muy estrecha con los contenidos oficiales y explícitos del programa descritos en el apartado 7.1.3 de este capítulo, centrándose en estrategias metodológicas y las herramientas necesarias para impartirlas. En estas formaciones se han trabajado los siguientes aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural: motivación, responsabilidad, compromiso, creación de metas, iniciativa personal, conciencia social y política, negociación, trabajo en equipo, colaboración y cooperación, liderazgo, investigación, pensamiento crítico, conocimiento de otras culturas, actitudes hacia otros países, conciencia de la cultura propia y las demás. Se ha observado que uno de los elementos principales de la formación inicial en ambos cursos del estudio fue la necesidad de ‘enganchar’ a los alumnos y ayudarles a desarrollar un apego especial hacia sus países asignados con el fin de motivarles a volcarse con el programa. La motivación y el involucramiento de los alumnos resultó ser un aspecto que se repitió frecuentemente en las sesiones formativas.

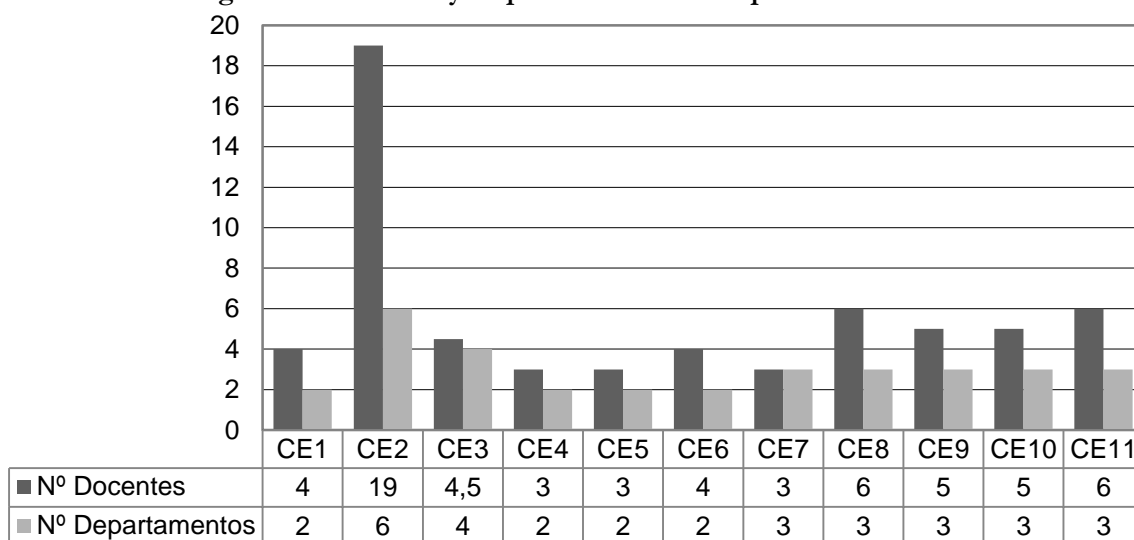
Por último, otro elemento interesante que se ha observado en este paso del programa ha sido la negociación intercultural que sucedía entre los becarios del programa, todos ciudadanos norteamericanos, y los docentes titulares, y reflejado también posteriormente en los diarios de trabajo de los becarios y las entrevistas en profundidad realizadas con ambos grupos. Los becarios, procedentes de otro sistema educativo con otras maneras de hacer, y con experiencia docente formal limitada, entraban en contacto con contextos educativos singulares dentro del sistema educativo español combinado con una inmensa responsabilidad para con el programa GCC, y el papel de ‘expertos’ por su control lingüístico del idioma vehicular y su dedicación exclusiva al programa. Los docentes en cambio, partían de la posición de autoridades dentro de sus aulas y con unas expectativas claras sobre la formación previa, las responsabilidades y el papel del becario en sus centros y aulas. Llegar a un equilibrio entre estos dos posicionamientos y cosmovisiones también formó parte del proceso de formación que se ha observado en estos 11 centros experimentales; los docentes modelando comportamientos y habilidades y enseñando a los becarios a cómo dar clase mientras que los becarios ayudaban a los docentes a entender mejor determinados aspectos al programa, como pudo ser el proceso de investigación de los países, o los procedimientos de debate. Estas relaciones no estuvieron exentas de malos entendidos, tensiones y conflictos fruto en muchos casos de sus diferencias culturales; en el contexto de la formación de los docentes, podemos entender este contacto

prolongado y profundo con otra cultura un factor importante en el desarrollo de la competencia intercultural de los propios docentes.

7.2.2 Estructura del programa en los centros participantes

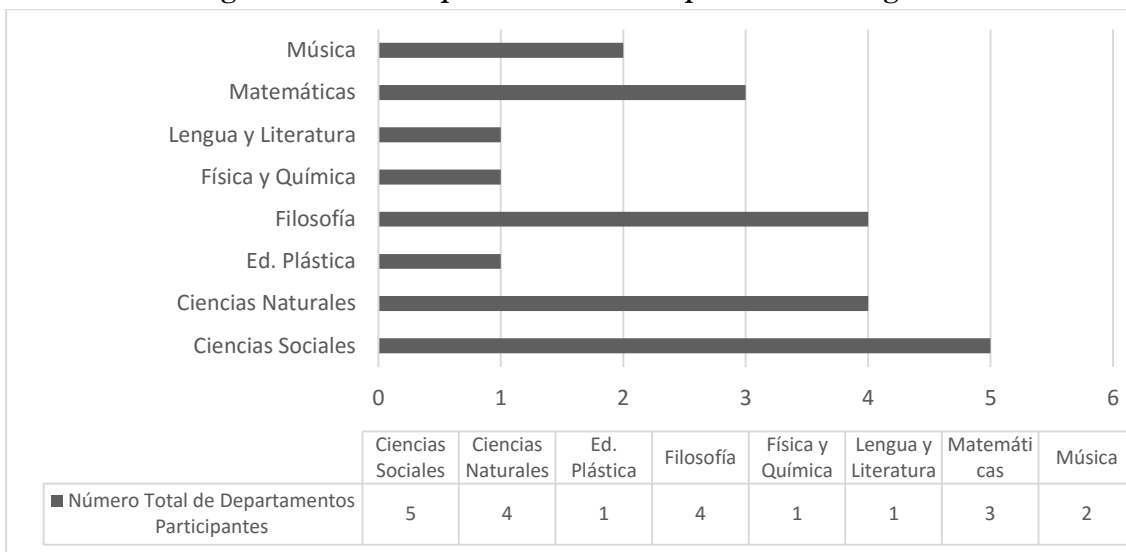
En este apartado se contrastan las estructuras particulares del programa GCC en los 11 centros experimentales, con información sobre los años de participación, los docentes y departamentos participantes, con las estructuras de los PEB. En cuanto a la implementación del programa GCC en los centros, el curso 2010-11 es el segundo o tercer año de participación para la mayoría de los centros experimentales, con la excepción de CE7 que participa por primera vez al iniciar el proceso de evaluación del programa GC. Participaban entre 3 y 6 docentes en la mayoría de los centros, exceptuando CE2 donde el programa se había extendido mucho y participan un total de 19 docentes. El promedio de profesores participantes fue de 5,67 docentes por centro, o 4,35 si eliminamos CE2, en ambos casos notablemente inferior al número de profesores participantes en los PEB. Entre 2 y 6 departamentos colaboraban con GCC, de media 3 departamentos por centro (2,45 si eliminamos CE2, donde participan 6 departamentos). En la siguiente figura 7.2, se puede observar la distribución de docentes y departamentos por los once centros experimentales, donde destaca claramente el centro CE2 en términos de número de docentes y departamentos participantes.

Figura 7.2 Docentes y Departamentos Participantes en GC



En la mayoría de los casos, los departamentos participantes imparten DNL, aunque tres centros tienen la colaboración de departamentos que no forman parte de su PEB: CE2 cuenta con la colaboración de Lengua y Literatura, CE9 con Ciencias Sociales y CE11 con Física y Química. Como es de esperar, el departamento que está involucrado en mayor o menor medida en todos los centros es el de inglés, al ser la lengua vehicular de ambos programas. En la siguiente gráfica 7.3 se puede observar cuáles son los otros departamentos que participan en el mayor número de centros.

Figura 7.3 Otros Departamentos Participantes en el Programa GC



Los departamentos de Matemáticas, Filosofía, Ciencias naturales y Ciencias sociales son los que participan en el mayor número de centros. Con asignaturas como Historia y Geografía, Educación para la Ciudadanía y Ética o unidades didácticas sobre temas relacionados con la población, estadísticas e indicadores demográficos, es relativamente fácil incorporar actividades relacionadas con los contenidos del programa GCC a la programación ya establecida. El modelo establecido de colaboración por parte de las DNL y otros departamentos en los centros es de apoyar el proceso de investigación, ampliar conocimientos sobre los países asignados a las delegaciones o profundizar en los temas de debate. En algunas ocasiones se trabajan habilidades o competencias, sobre todo la expresión oral mediante presentaciones o debates, pero el enfoque prioritario está en los contenidos asociados al programa.

En la siguiente tabla 7.5 se resumen los datos básicos sobre los PEB y el programa GC en los centros experimentales, incluyendo la antigüedad de los programas, el número de profesores participantes y las materias o departamentos que están involucrados. En algunos casos, la participación en el programa GC ha sido puntual, estos casos están indicados con un asterisco.

Tabla 7.5 Datos de los PEB y el programa GCC en los centros experimentales

CENTRO	AÑO INICIO PEB (inglés)	Nº PROFS. PEB (% claustro)	DNL	AÑO INICIO GC	Nº PROFS. GC (% claustro)	DEPARTAMENTOS PARTICIPANTES PROGRAMA GC
CE1	2003-2004	8 (7,7%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Sociales • Ciencias Naturales • Música 	2009-2010	4 (3,8%)	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Sociales
CE2	2005-2006	9 (10,1%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Naturales • Ed. Física • Ed. Ciudadanía • Ética • Música 	2009-2010	19 (21,3%)	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Naturales • Ed. Plástica • Filosofía • Lengua y Literatura

						<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas
CE3	2006-2007	10 (12,8%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Sociales • Ciencias Naturales • Ed. Física • Matemáticas • Tecnología 	2008-2009	4-5 (5,8%)	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Naturales* • Ciencias Sociales* • Tecnología*
CE4	2006-2007	6	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Ciencias Naturales • Ética • Matemáticas 	2009-2010	3	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Naturales
CE5	2007-2008	6	<ul style="list-style-type: none"> • Ed. Física • Ed. Ciudadanía • Ed. Plástica • Ética • Tecnología 	2008-2009	3	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Filosofía
CE6	2004-2005	10 (23,8%)	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Ciencias Naturales • Ed. Física • Matemáticas 	2009-2010	4 (8,1%)	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Naturales
CE7	2004-2005	8 (9,7%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales • Ed. ciudadanía • Ética y ciudadanía • Matemáticas • Música 	2010-2011	3 (3,7%)	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Matemáticas • Música
CE8	2004-2005	10 (11,2%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales • Ciencias Naturales • Ed. Plástica • Ética • Matemáticas • Música 	2008-2009	6 (9,7%)	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Sociales* • Filosofía*
CE9	2007-2008	7 (7%)	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Tecnología 	2008-2009	5 (5%)	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Sociales* • Matemáticas*
CE10	2004-2005	10 (20%)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales • Ed. Física • Ed. Plástica • Ética • Música • Tecnología 	2008-2009	5 (10%)	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Sociales • Música
CE11	2005-2006	9 (16%)	<ul style="list-style-type: none"> • Alt. a la religión • Ciencias sociales • Ed. Plástica • Ed. ciudadanía • Ética • Filosofía 	2009-2010	6 (10,7%)	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Filosofía • Física y Química*

* Apoyo puntual al programa GC

7.2.3 Metodología didáctica: contenidos, actividades y estrategias

Tras analizar los diarios de trabajo y las entrevistas con los docentes y becarios se ha identificado que el desarrollo del programa en los centros se centra en cuatro ejes o bloques de contenido: 1) temas de debate, 2) procedimientos de debate, 3) contenidos relacionados con los países asignados y 4) habilidades conducentes al desarrollo de la competencia intercultural. Los cuatro están presentes en el programa GC de cada centro, pero cada equipo docente diseña el programa acorde con el alumnado y sus necesidades, algunos enfatizando aspectos concretos del programa más que otros. Los temas de debate y los contenidos relacionados con los países forman una parte importante del currículo GC en todos los centros, y los procedimientos asumen un papel prioritario también en los centros CE1, CE9, CE10 y CE11. Mientras que los tres primeros ejes son enfoques explícitos que conforman gran parte de la formación inicial de los docentes y el currículo oficial del programa descrito en el primer apartado de este capítulo, el cuarto, habilidades relacionadas con la competencia intercultural no se trabajan de forma explícita en todos los centros. Los docentes y becarios de CE2, CE4, CE5, CE6, CE7 y CE9 mencionan específicamente un énfasis en actividades diseñadas para mejorar las habilidades de los alumnos, principalmente su autonomía, su capacidad de aprender a aprender, el trabajo en equipo, la empatía y el pensamiento crítico.

En la siguiente tabla 7.6 se pueden observar los bloques de contenidos más trabajados y los tipos de actividades de aprendizaje principales en cada uno de los 11 centros experimentales. Las actividades principales más frecuentes incluyeron presentaciones digitales (10 centros), comprensión lectora (8 centros) y comprensión oral (7 centros) en lengua inglesa. Otras actividades destacadas son juegos y simulaciones con *role-play*, esta última mencionada como actividad clave en cuatro centros. Se puede observar que en la mayoría de los centros las actividades que fomentan la competencia comunicativa en lengua inglesa (comprensión y expresión oral y lectora) toman el protagonismo en casi todos los centros, subrayadas por becarios y docentes como centrales al desarrollo del programa en sus centros. Una de las estrategias didácticas más mencionadas es el trabajo colaborativo (8 centros) como elemento fundamental de la metodología didáctica de los centros; otros centros hablan de “trabajo en pareja” (2 centros) que podríamos entender como una estrategia similar. Dado que en todos los centros los estudiantes están asignados en delegaciones por parejas, u ocasionalmente grupos de tres, es lógico que esta metodología esté presente y destacada en todos los centros, al tratarse de una ruptura con la metodología tradicional del aula de segundas lenguas en nuestro contexto.¹¹⁷

¹¹⁷ Pese a la prevalencia de materiales y formación disponible sobre el enfoque comunicativo, se ha observado que muchos docentes seguían prefiriendo el enfoque clásico del método gramática-traducción, incluso con el alumnado de los PEB. Con la introducción del programa GCC muchos se han visto prácticamente ‘obligados’ a adoptar el enfoque comunicativo, que, como ya hemos visto, comparte muchos elementos con el programa GCC.

Tabla 7.6 Aspectos destacados de la programación GCC en los centros

CENTRO	Bloques de contenidos destacados	Actividades principales	Estrategias didácticas destacadas
CE1	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de debate • Procedimientos • Países 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones digitales 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Uso de las TIC
CE2	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de debate • Países • Habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones digitales • Comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por proyectos • Trabajo colaborativo • Tareas con las familias
CE3	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de debate • Países 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones digitales • Comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en pareja
CE4	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de debate • Países • Habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones digitales • Comprensión lectora • Comprensión oral • Juegos • Role-play 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Auto-evaluación
CE5	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de debate • Países • Habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora • Comprensión oral • Role-play • Expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las TIC • Pensamiento crítico • Actitudes hacia la diversidad
CE6	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de debate • Países • Habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones digitales • Comprensión oral • Expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-evaluación • Co-evaluación • Trabajo colaborativo • Pensamiento crítico
CE7	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de debate • Países • Habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones digitales • Comprensión oral • Expresión oral • Role-plays 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Trabajo autónomo
CE8	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de debate • Países 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones digitales • Comprensión oral • Comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en pareja
CE9	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de debate • Procedimientos • Países • Habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones digitales • Comprensión oral • Comprensión lectora • Expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Auto-evaluación
CE10	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de debate • Procedimientos • Países 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones digitales • Comprensión lectora • Expresión escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo
CE11	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de debate • Procedimientos • Países 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones digitales • Comprensión oral • Comprensión lectora • Expresión oral • Juegos • Role-plays 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por proyectos • Trabajo colaborativo • “Mentoring” entre 2º y 3º

Otras estrategias de interés son el uso de auto- o co-evaluación, destacadas por tres centros, y las tareas para realizar en familia y el uso de *'mentoring'* o aprendizaje entre iguales, ambas presentes en un centro cada una. La primera se podría vincular a un aumento en la autonomía del alumnado, mientras que las otras dos estrategias se podrían asociar a la capacidad para trabajar en equipos.

El enfoque por contenidos, tipos de actividades y estrategias didácticas de los centros refleja una clara sintonía con lo expuesto en la descripción del programa, además de conectar con las teorías sobre la formación intercultural, sobre todo en lo que se refiere a las estrategias didácticas. El factor que más parece diferenciar la metodología en estos 11 centros es la inclusión o no de contenidos relacionados con las habilidades interculturales, ya que por lo demás no se han observado grandes diferencias entre los enfoques metodológicos adoptados y los aspectos que estos centros han enfatizado. Vistos estos resultados, podemos esperar que el alumnado de los centros donde las habilidades asociadas con la competencia intercultural se trabajan explícitamente experimente un mayor desarrollo de este aspecto de la competencia intercultural.

7.2.4 Duración e intensidad del contacto con el programa

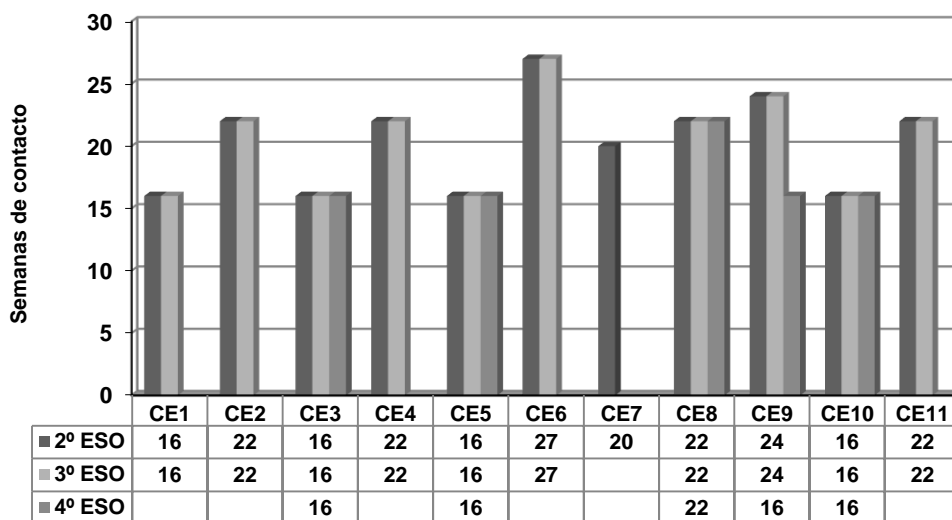
Otra diferencia clave entre los centros experimentales ha sido el contacto que han tenido los estudiantes con el programa. Por un lado, la duración del programa en semanas ha variado en función de la decisión de seguir o no empleando la metodología del programa tras la realización de la conferencia de Santander. Por otro, la intensidad del programa, es decir, el número de horas de contacto por semana, dependía del número de docentes y asignaturas participantes.

En el primer curso de la investigación, 2010-11, los centros experimentales desarrollaron actividades relacionados con GCC entre 16 y 27 semanas con cada grupo participante. La duración del programa era generalmente más larga con los alumnos de 2º y 3º ESO y más corto con los de 4º ESO debido a la necesidad de preparar un examen de certificación de inglés en el mes de mayo. La duración media del programa fue de 20,3 semanas con los alumnos de 2º y 3º ESO y 17,2 en 4º ESO. Cuatro centros, CEC1, CE3, CE5, CE7 y CE10 eligieron finalizar el programa después de la realización de las conferencias regionales a finales de marzo y emplear la metodología y contenidos únicamente con el delegado que les representaba en la conferencia internacional de Nueva York a partir de esa fecha. Estos cinco centros tomaron la decisión de volver a su programación habitual para un grupo bilingüe y centrarse en los contenidos y objetivos de sus materias. Los becarios de estos centros aprovecharon sus sesiones de clase para trabajar temáticas asociadas a la cultura anglo-sajona y desarrollar las habilidades de conversación en lengua inglesa de sus alumnos. Los demás centros continuaron trabajando algún aspecto del programa, o bien los contenidos o las habilidades y destrezas hasta el comienzo de los exámenes finales, aunque con menos intensidad que durante las primeras 16 semanas del desarrollo del programa.

Dos centros no siguieron las instrucciones de inicio de curso y comenzaron a realizar actividades relacionadas con el programa GC antes de la primera aplicación de los cuestionarios. **CE6 inició el programa 5 semanas antes de lo previsto y CE7 inició el**

programa 4 semanas antes de lo previsto. Estas semanas adicionales de contacto con el programa pueden impactar los resultados del cuestionario intercultural.

Figura 7.4 Semanas de contacto con el programa GCC (Curso 2010-11)

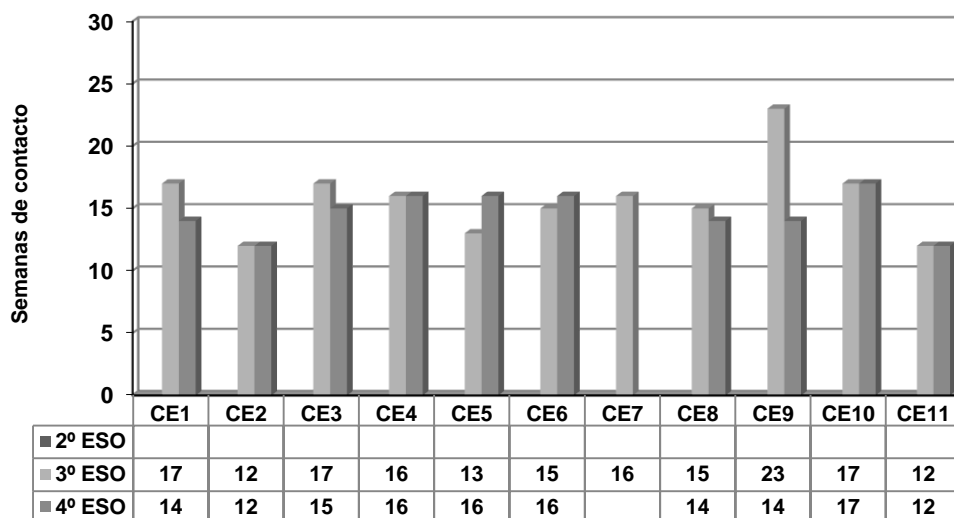


En el curso académico siguiente, 2011-12, la duración del programa disminuyó en la mayoría de los centros, en parte por el cambio en la fecha de la celebración de la conferencia de Santander y principalmente debido a la decisión de los centros de optar por otras actividades tras su celebración¹¹⁸. En este segundo curso de la investigación, el programa tuvo una duración mínima de 12 semanas (CE2 y CE11) y máxima de 23 semanas (CE9). La duración media para los grupos de 3ºESO fue de 15,7 semanas, aproximadamente un mes menos que en el curso anterior, y de 14,6 semanas para 4ºESO, unas tres semanas menos que en el curso anterior.¹¹⁹ No se observó tanta diferencia entre los distintos con la excepción de un centro, CE9, donde los alumnos de 3ºESO participaron durante nueve semanas más que sus compañeros de 4ºESO. Finalmente, no se obtuvieron datos para CE3 para el segundo curso de la investigación.

¹¹⁸ Al no realizar ninguna aplicación del cuestionario, la temporalización del programa volvió al cauce trazado en otros cursos, con el arranque coincidiendo con el inicio del curso y la conferencia de Santander programada para principios de febrero.

¹¹⁹ No se incluyen datos para 2ºESO para 2011-12 ya que esos alumnos no participaron en la evaluación, ni datos para el cohorte que cursaba 4ºESO en 2010-11 ya que su participación en el programa terminó al acabar la ESO.

Figura 7.5 Semanas de contacto con el programa (Curso 2011-12)



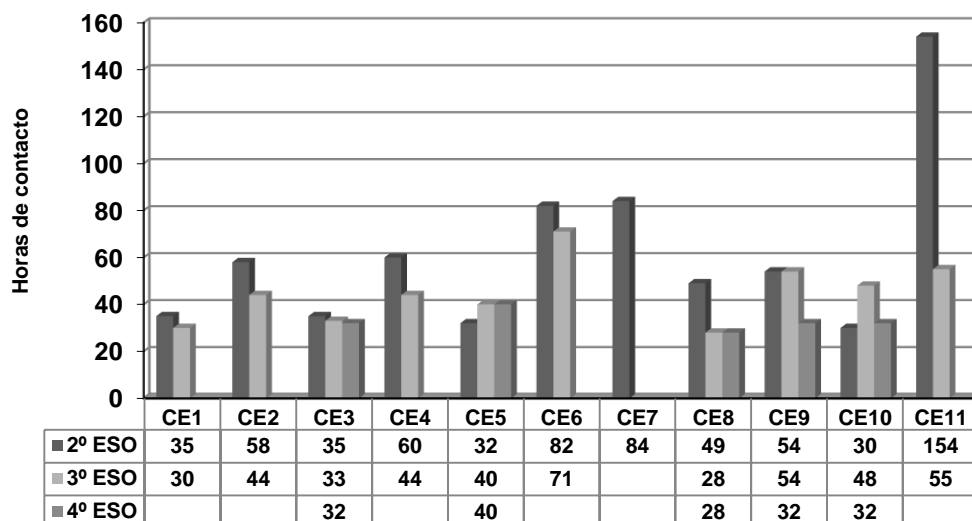
La intensidad del programa, medida en horas de contacto que los alumnos tuvieron con el programa, varió muchísimo entre centros en ambos años académicos. En algunos casos los estudiantes tuvieron menos de 2 horas semanales de docencia directa relacionada con GCC, y en otros superaba las 7 horas semanales. Esto ha resultado en mucha disparidad entre el número total de horas de contacto, tanto entre centros como entre grupos en un mismo centro. En la figura 7.6, a continuación, se puede observar que para el curso 2010-11, en la mayoría de centros, el grupo que tenía más horas de contacto con el programa ha sido 2ºESO, principalmente por ser nuevos a GCC, necesitando así tiempo adicional para asimilar y aprender muchas más habilidades y conceptos que los alumnos más veteranos de 3º y 4º de la ESO. En los dos casos donde los grupos de 2ºESO tuvieron menos contacto con el programa, CE5¹²⁰ y CE10¹²¹, tanto los becarios como los docentes indicaron que eran grupos conflictivos con problemas a la hora de mantener la disciplina en el aula. En los cinco centros con alumnado de 4ºESO, el número de horas de contacto fue igual o menor que para el grupo de 3ºESO. De media, los grupos de 2ºESO recibieron 61,2 horas de contacto con el programa (en torno a 3 horas por semana de media), los grupos de 3ºESO 44,7 horas de contacto (en torno a 2 horas por semana de media) y los grupos de 4ºESO 32,8 horas de contacto (en torno a 2 horas por semana de media). No obstante, un centro, CE11, destaca principalmente por las horas dedicadas al programa para el grupo de 2ºESO, superando los 150 horas con una media de 7 horas de participación en el programa por semana. Eliminando este centro, la media para 2ºESO se queda en 51,9 horas de contacto. Tomando esta media como cifra de corte, podemos dividir estos centros en dos grupos en función de la intensidad del programa: aquellos centros con menos de 50 horas de contacto con el programa en el curso inicial de participación (CE1,

¹²⁰ En el caso de CE5, el profesor de inglés del grupo no tenía experiencia previa con GCC y se perdieron algunas horas de contacto al dividir el grupo entre el becario y el profesor para reducir el número de alumnos para atender a los problemas de comportamiento.

¹²¹ En el caso de CE10, la profesora de inglés de 2º se negó a trabajar con el becario y con el programa; por lo tanto, el becario se vio obligado a trabajar con los alumnos en grupos de 4 a 8 alumnos en la biblioteca del centro y sin apoyo de los docentes.

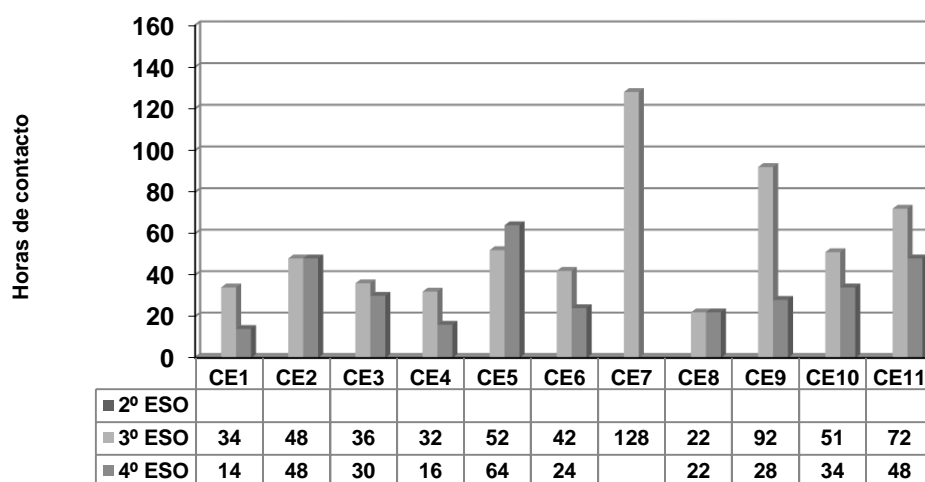
CE3, CE5, CE8, CE10) y aquellos con más de 50 horas de contacto con el programa (CE2, CE4, CE6, CE7, CE9, CE11).

Figura 7.6 Horas de contacto con el programa GCC (Curso 2010-11)



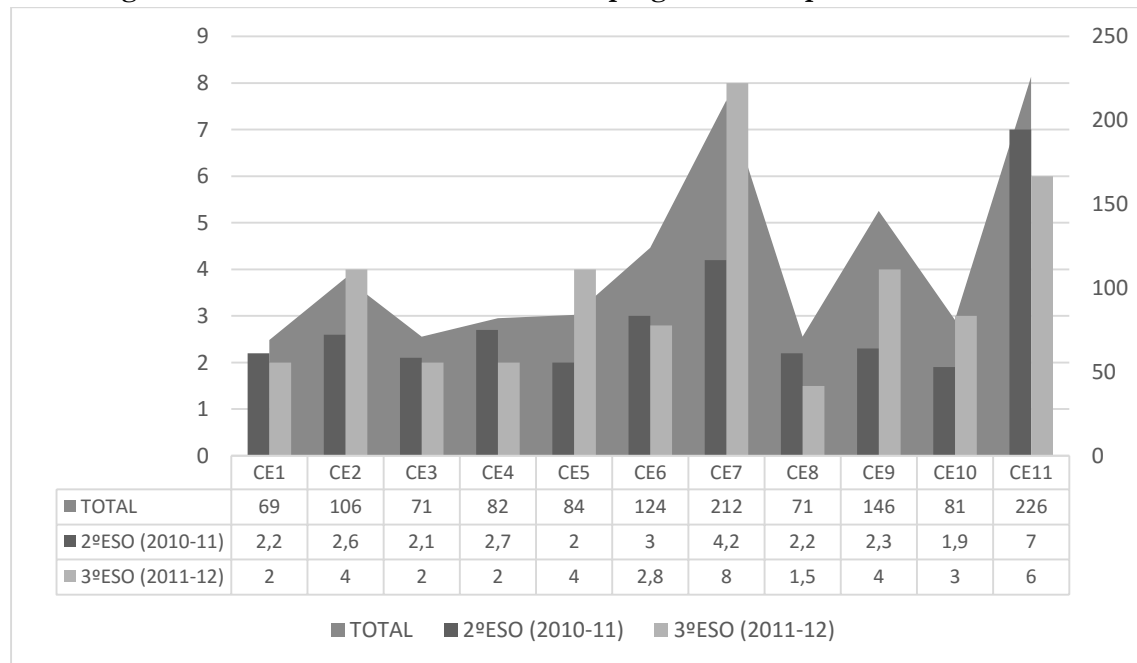
En el segundo curso académico del estudio, 2011-12, se ven claros cambios en el número de horas dedicadas al programa. Para el grupo de 3ºESO, los estudiantes recibieron de media 55,4 horas de contacto con el programa (48,1 si se elimina CE7 que destaca por tener más que el doble de horas de contacto que la mayoría de los otros centros), ligeramente más horas que en el primer curso. Notablemente, la intensidad de este contacto aumentó, con una media de 3,7 horas de contacto por semana, casi duplicando las horas semanales dedicadas al programa en el curso anterior para los grupos de 3ºESO. Los grupos de 4ºESO por su parte tuvieron una media de 32,8 horas de contacto con el programa, rondando las dos horas de contacto semanal de media, datos muy similares al curso anterior.

Figura 7.7 Horas de contacto con el programa GCC (Curso 2011-12)



Si nos centramos en los grupos de 2ºESO que comenzó a realizar el programa en 2010-11 (cohorte 2010-11) coincidiendo con el tiempo 1 de la aplicación de los cuestionarios interculturales, podemos observar más claramente las diferencias entre centros a la hora del número de horas de contacto totales y la intensidad de ese contacto. Es interesante detenernos a examinar este grupo en concreto por ser los únicos del grupo experimental que no tuvieron contacto previo con el programa GCC cuando completaron los cuestionarios de la fase inicial de este estudio, y por tanto donde mejor podemos observar los efectos del programa. Fijándonos en la figura 7.8 podemos observar que en general, aquellos grupos con un contacto semanal medio con el programa más elevado, sobre todo en su segundo curso de participación (3ºESO), además cuentan con horas totales de contacto con el programa más elevadas¹²². Los únicos dos centros que destacan por tener más de 200 horas de contacto total con el programa GCC, CE7 y CE11 también son los únicos que presentaron una intensidad más elevada que la media (2,9 horas semanales en el curso 2010-11 y 3,6 horas semanales en el curso 2011-12). En un segundo plano podemos observar que estos grupos en CE2, CE6 y CE9 tuvieron un contacto menos intenso pero más sostenido en el tiempo, acumulando más de 100 horas de contacto durante los dos cursos que duró la investigación. En último lugar, los grupos de esta cohorte procedentes de CE1, CE3, CE5, CE8 y CE10 no llegaron a las 100 horas, y tuvieron un contacto menos intensivo con el programa que la media (exceptuando CE5 en el curso 2011-12) y más cercano al mínimo de 2 horas semanales recomendado desde el organismo coordinador del programa. Es posible que estas diferencias impactan significativamente la evolución de la competencia intercultural en estos grupos.

Figura 7.8 Intensidad del contacto con el programa GCC para el cohorte 2010-11



¹²² Se ha eliminado CE3 de este análisis por carecer de datos procedentes del curso 2011-12 y del tiempo 2 de la aplicación de los cuestionarios interculturales.

7.2.5 *Implicación de los docentes y los becarios*

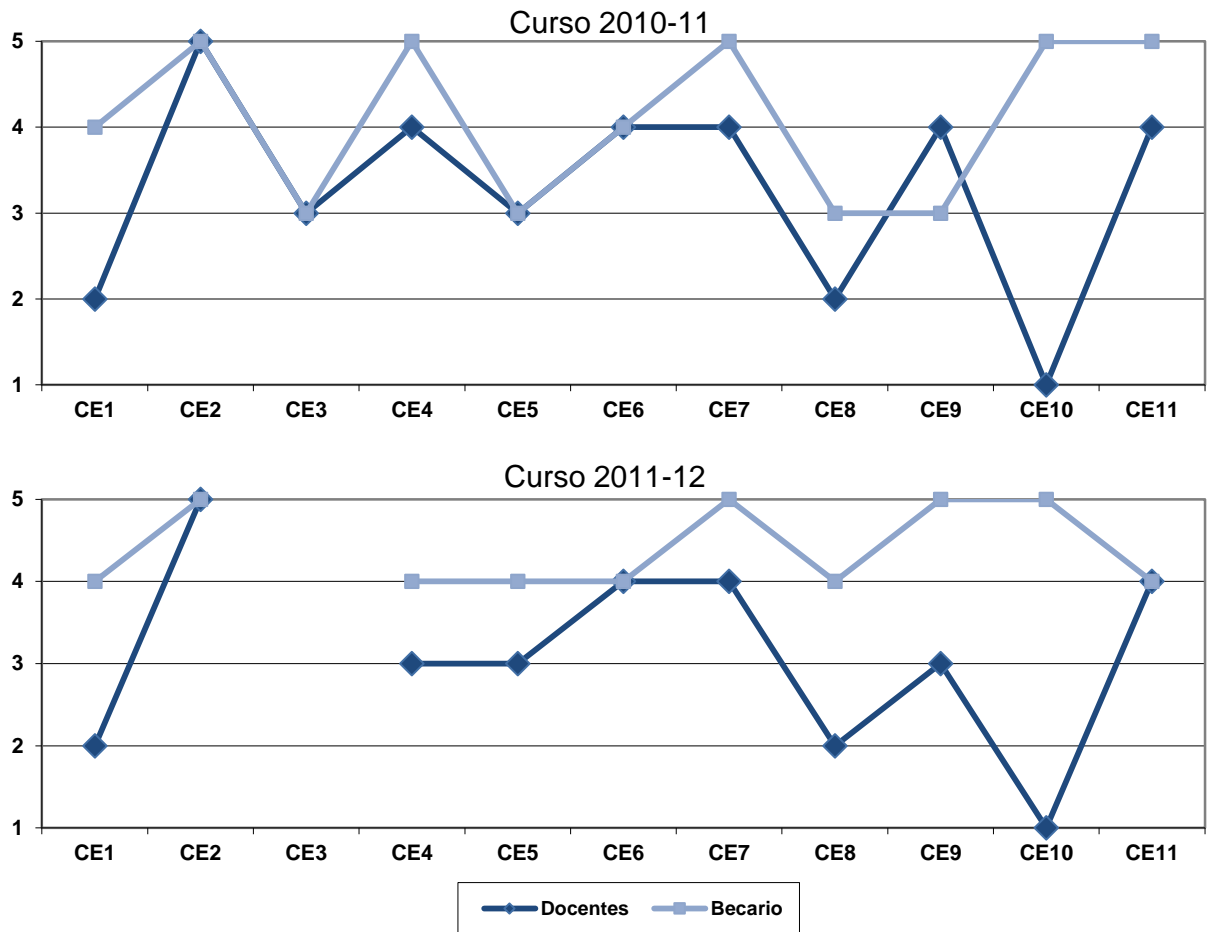
Se ha observado que no todos los docentes y becarios que desarrollaban el programa GCC en los centros experimentales participaban en la misma medida. El grado de implicación de los docentes y los becarios de cada centro experimental variaba mucho entre centros, y con respecto al mínimo recomendado para los docentes (participación del profesor de inglés en las horas de ampliación) y la colaboración esperada por parte de los becarios (limitado al apoyar el desarrollo del programa GCC). Como se ha explicado detalladamente en el capítulo 5 de esta tesis, la valoración del grado de implicación se ha realizado teniendo en cuenta las observaciones de los docentes y los becarios y se trata de una escala de 1 (muy bajo) a 5 (muy alto) que se ha aplicado después de realizar todas las entrevistas y contrastar dichas observaciones¹²³.

Los becarios del curso 2010-11 tenían un grado de implicación medio (3), alto (4) o muy alto (5). Para el segundo curso del estudio, 2011-12, todos los becarios tuvieron un grado de implicación alto (4) o muy alto (5) con el programa y sus centros asignados¹²⁴. En cambio, el grado de implicación de los docentes ha variado mucho entre centros, aunque se ha mantenido más estable entre los dos cursos que duró la investigación, con cambios observados únicamente en CE4 y CE9, donde la implicación docente bajó un punto entre el primer y el segundo curso. Como se puede observar en la figura 7.9, en la mayoría de los centros, el nivel de implicación de los becarios iguala o supera al de los docentes participantes, con solo dos casos donde hay una diferencia de más de un punto: CE1 y CE10, donde el grado de la implicación de los becarios era alto o muy alto mientras que los docentes se implicaban muy poco en el programa (bajo o muy bajo), indicando que el peso del programa recaía excesivamente en un agente externo, el becario y poca penetración del programa GCC en estos centros. Por el contrario, observamos que en el curso 2010-11 CE9 fue el único centro donde los docentes estaban más implicados que el becario, una situación que se invirtió durante el segundo curso del estudio. Los centros con un alto o muy alto grado de implicación por parte de docentes y becarios resultaron ser los que más horas de contacto tuvieron con el programa y donde han expresado más satisfacción con GC, tanto profesores como alumnos participantes. La inversión de tiempo, energía y preparación por parte de los docentes parece traducirse en más horas de contacto y mayor motivación para el alumnado.

¹²³ Se puede consultar la rúbrica de valoración en el apartado 5.5 del capítulo 5 de esta tesis.

¹²⁴ La variación entre el primer y el segundo curso del estudio se debe a que, en todos los casos, el becario participa durante un único curso en el centro asignado. Aunque todos los becarios son seleccionados por tener expedientes académicos excelentes, altas capacidades y habilidades personales ejemplares, su funcionamiento en los centros no siempre cumple con las expectativas del profesorado, ni con las exigencias del programa. En las entrevistas, los becarios que recibieron una valoración de implicación media a menudo expresaron insatisfacción con determinados aspectos del programa o sus centros asignados y reconocieron que no se habían volcado con el programa pese a haber sido su función principal.

Figura 7.9 Grado de implicación de los docentes y becarios



CENTRO	DOCENTES 2010-11	BECARIOS 2010-11	DOCENTES 2011-12	BECARIOS 2011-12
CE1	Bajo (2)	Alto (4)	Bajo (2)	Alto (4)
CE2	Muy Alto (5)	Muy alto (5)	Muy Alto (5)	Muy alto (5)
CE3	Medio (3)	Medio (3)	ND	ND
CE4	Alto (4)	Muy Alto (5)	Medio (3)	Alto (4)
CE5	Medio (3)	Medio (3)	Medio (3)	Alto (4)
CE6	Alto (4)	Alto (4)	Alto (4)	Alto (4)
CE7	Alto (4)	Muy alto (5)	Alto (4)	Muy alto (5)
CE8	Bajo (2)	Medio (3)	Bajo (2)	Alto (4)
CE9	Alto (4)	Medio (3)	Medio (3)	Muy alto (5)
CE10	Muy bajo (1)	Muy Alto (5)	Muy bajo (1)	Muy Alto (5)
CE11	Alto (4)	Muy Alto (5)	Alto (4)	Alto (4)

ND = No hay datos

7.2.6 Reacciones del alumnado al programa

Mediante las observaciones de los becarios y los docentes, sabemos que los estudiantes participantes, por norma general, disfrutaban mucho del programa y valoraban positivamente la experiencia como parte de su formación, además de ser una experiencia vital única. El perfil del alumno medio, descrito por sus formadores, era de un estudiante motivado, entusiasta y trabajador. Los niveles más altos de entusiasmo y motivación se encontraban entre los alumnos

de 2º y 3º de la ESO con mayores niveles de desinterés a finales de 3º ESO y entre el alumnado de 4º ESO que participa por tercer año consecutivo.

Los grupos de 2ºESO se caracterizaban en general por niveles muy altos de entusiasmo y motivación pero también presentaban más nervios, ansiedad y más problemas de comportamiento. Los becarios indicaron que la falta de conocimientos previos sobre cómo investigar sus países y temáticas asignadas y elaborar trabajos formales fue fuente de frustración para este alumnado en casi todos los centros. En el caso de CE5, CE6, CE8, CE10, los problemas de disciplina en los grupos que cursaban 2ºESO en el curso 2010-11 afectaban de forma sustancial al ambiente en el aula y al proceso de enseñanza-aprendizaje entorno al programa GCC. Esta dinámica de problemas de comportamiento y falta de motivación se extendió al curso siguiente en los centros CE5, CE6 y CE8; en el caso de CE10, estos problemas disminuyeron en el curso 2011-12.¹²⁵ Hubo seis centros donde el ambiente del aula fue descrito como ‘positivo’ en el primer curso del estudio; solo se aplicó este descriptor a cinco centros en el segundo curso. Otro descriptor que se repitió en varios centros fue la palabra ‘entusiasmo’, usado para seis grupos en 2010-11 y ocho en 2011-12; como descriptor relacionado podemos identificar el término ‘motivados’, usado para 3 grupos en el primer curso y 5 en el segundo curso. Los becarios y docentes asociaron, además, conceptos como ‘emoción’ y ‘disfrute’ a las reacciones del alumnado a su participación en las conferencias, siendo también descriptores muy repetidos; estas descripciones se aplicaron a los grupos de seis centros en el primer curso, pero solo se volvieron a usar en un caso el segundo curso. Finalmente, hubo otro descriptor destacable, la calificación del alumnado como ‘trabajador’, que fue empleado para 5 grupos en 2010-11 y solamente 3 en el curso 2011-12. Como fruto de la evolución de estos grupos, podemos observar la aparición en el segundo curso de un descriptor ausente en el primer, ‘competitivo’, que se emplea en tres casos¹²⁶. En la tabla que viene a continuación se encuentran las observaciones más significativas sobre los grupos de 2º ESO en los 11 centros experimentales.

Tabla 7.7 Observaciones sobre el alumnado de 2ºESO (cohorte 2010-11)

Centro	GRUPOS DE 2º ESO CURSO 2010-11	GRUPOS DE 3º ESO CURSO 2011-12
CE1	<ul style="list-style-type: none"> • Dos grupos con niveles dispares de inglés y motivación • Muy emocionados con la conferencia que provocaba dificultades para concentrarse en los contenidos • Ambiente de clase positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado con entusiasmo • Ambiente de clase positivo

¹²⁵ Se han resaltado estas características problemáticas en la tabla 7.6 en negrita.

¹²⁶ Este cambio puede tener que ver con mayores niveles de implicación personal por parte de los ‘delegados,’ o se especula que esté vinculado con los cambios organizativos sufridos por el programa; al limitar el número de delegados que representan a los centros en la conferencia de Santander, los estudiantes se vieron obligados a ‘luchar’ por las pocas plazas concedidas.

CE2	<ul style="list-style-type: none"> Disfrutaban mucho del programa y las conferencias Dos grupos diferenciados: A) asimilaba contenidos con más facilidad, B) realizaban mejor las actividades de debate Muchas dificultades para realizar investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Disfrutaban mucho del programa y las conferencias Alumnado con mucho entusiasmo Ambiente de clase positivo
CE3	<ul style="list-style-type: none"> Alumnado con mucho entusiasmo Estudiantes trabajadores y con buen concepto de equipo Ambiente de clase positivo 	<ul style="list-style-type: none"> Grupo muy competitivo y participativo Estudiantes trabajadores y con buen concepto de equipo Alumnado con mucho entusiasmo y curiosidad
CE4	<ul style="list-style-type: none"> Disfrutaban mucho del programa Les emocionaba participar en las conferencias Alumnado con mucho entusiasmo Alumnado autónomo Estudiantes trabajadores y con buen concepto de equipo Ambiente de clase positivo 	<ul style="list-style-type: none"> Niveles de motivación y trabajo muy variados Alumnas más motivadas y trabajadoras que los alumnos varones Grupo muy competitivo
CE5	<ul style="list-style-type: none"> Les emocionaba participar en las conferencias Problemas de comportamiento No respetaron plazos de entrega Falta de esfuerzo personal por parte de algunos estudiantes Ambiente de clase no adecuado al desarrollo de las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> Niveles de motivación y trabajo muy variados Complicaciones a la hora de elegir pareja Problemas de comportamiento
CE6	<ul style="list-style-type: none"> Problemas de comportamiento Falta de motivación inicial debido a dificultades de comprensión Sus actitudes, el nivel de esfuerzos y el ambiente de clase mejoraron cuando los alumnos entendieron el programa Dificultades para trabajar de forma autónoma Muchos nervios y confusión antes de la mini-conferencia Disfrutaron mucho de la conferencia de Santander por sentirse más preparados Demostraron mucho crecimiento y desarrollo personal durante el curso 	<ul style="list-style-type: none"> Algunos eran algo soberbios y críticos con delegaciones de su grupo Tensiones resultantes de la elección de representantes para Santander Falta de motivación generalizado Niveles muy dispares de inglés
CE7	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes motivados y participativos Alumnado con mucho entusiasmo y trabajadores Aceptaron bien las críticas constructivas Experimentaron mucha ansiedad por el trabajo escrito Ambiente de clase positivo 	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes motivados y participativos Alumnado con mucho entusiasmo y trabajadores Ambiente de clase positivo
CE8	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes con entusiasmo Problemas de comportamiento Falta de esfuerzo personal por parte de algunos estudiantes Ambiente de clase no adecuado al desarrollo de las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes con mucho entusiasmo Alumnado motivado Problemas de comportamiento Dificultades para respetar los turnos de palabra

CE9	<ul style="list-style-type: none"> Disfrutaban mucho del programa y las conferencias Alumnado con mucho entusiasmo Estudiantes motivados y trabajadores Ambiente de clase positivo 	<ul style="list-style-type: none"> Disfrutaban mucho del programa y las conferencias Alumnado con mucho entusiasmo Alumnado motivados Grupo muy competitivo Complicaciones a la hora de elegir pareja Ambiente de clase positivo
CE10	<ul style="list-style-type: none"> Problemas de comportamiento Falta de motivación inicial debido a dificultades de comprensión Inicio de curso “traumático” y muchos nervios debido al trabajo necesario No había horas suficientes con este grupo Conflictos con los estudiantes sobre las normas de redacción 	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes motivados y participativos Grupo muy competitivo Alumnos con mucho entusiasmo Dificultades para respetar los turnos de palabra Ambiente de clase positivo
CE11	<ul style="list-style-type: none"> Disfrutaban mucho del programa y las conferencias Alumnos con mucho entusiasmo Alumnos disciplinados Alumnos motivados y trabajadores Demostraron mucho crecimiento y desarrollo personal durante el curso Ambiente de clase positivo 	<ul style="list-style-type: none"> Alumnos con mucho entusiasmo Complicaciones a la hora de elegir pareja Alumnos motivados y muy trabajadores

Con más experiencia en el programa, los estudiantes que cursaban 3ºESO en 2010-11 siguieron manteniendo el entusiasmo, presentaban menos ansiedad, eran más autónomos y demostraban más confianza en sus capacidades, por norma general. Sin embargo, en muchos centros, la experiencia previa del curso anterior creaba expectativas sobre el programa que generaban frustración y rechazo cuando no se llegaron a cumplir. En este nivel hubo menos problemas de comportamiento, quizás relacionado con cuestiones evolutivas como el auto-control. Sólo dos centros comunicaron problemas de comportamiento que afectaron el ambiente general del aula en grupos de 3ºESO participantes, CE4 y CE8 en el primer curso del estudio. No obstante, 6 de los 10 grupos con alumnado en esta cohorte presentaron señales de una bajada de motivación, entusiasmo y entrega en relación con el programa en el segundo curso del estudio.

Algunos descriptores destacables que coinciden con la cohorte de los grupos de 2ºESO son: ‘ambiente de clase positivo’, ‘entusiasmo’, ‘motivados’, ‘disfrute’ y ‘trabajadores.’ En el primer curso, se observó que cinco (CE1, CE5, CE6, CE10) centros tenían un ambiente de clase positivo; en el segundo curso cuatro centros fueron descritos así (CE1, CE2, CE5, CE6). Se ha empleado el descriptor ‘entusiasmo’ para describir 7 grupos en el curso 2010-11, un calificativo que desaparece en su último curso del programa, limitado a describir solamente parte de algunos grupos, o para indicar que sus niveles de entusiasmo iban en descenso. De manera similar, los grupos de 4 centros fueron descritos como ‘motivados’ cuando cursaban 3ºESO en 2010-11, pero solo dos reciben esta descripción al pasar a 4ºESO en 2011-12. El concepto de ‘disfrute’, sin embargo cobra otro significado para estos grupos a medida que progresan con el programa; en 2010-11 se emplea para hablar de su reacción al programa en general y las conferencias en el caso de 4 grupos, y únicamente para 2 grupos en 2011-12. Sin embargo, entre los dos cursos que duró el estudio, encontramos tres casos cuando se habla de

que los alumnos ‘disfrutaron de sus papeles de liderazgo’ y otro que indica que ‘disfrutaron de hablar en público,’ un claro cambio con la cohorte que cursaba 2ºESO al iniciar este estudio. El descriptor ‘trabajadores’ también es menos frecuente para estos grupos; se ha empleado solamente en dos casos en ambos cursos. En contraste, aparece el descriptor ‘falta de esfuerzo personal’ que se emplea para describir tres grupos al pasar a 4ºESO en 2011-12. Otros descriptores nuevos que aparecen cuando los alumnos pasaron a 4ºESO fueron ‘con mucha experiencia’ y ‘disciplinados’, empleados en 2 centros cada uno.

Tabla 7.8 Observaciones sobre el alumnado de 3ºESO (cohorte 2010-11)

Centro	GRUPOS DE 3º ESO CURSO 2010-11	GRUPOS DE 4º ESO CURSO 2011-12
CE1	<ul style="list-style-type: none"> • Ideas pre-formadas por participación anterior • Cuatro estudiantes no participaron en 2º ESO • Alumnado con mucho entusiasmo • Tensiones resultantes de la elección de representantes para Santander • Ambiente de clase positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes autónomos y con mucha experiencia • Niveles de entusiasmo muy variados • Disfrutaron mucho de sus papeles de liderazgo en la mini-conferencia • Perdieron interés en el programa • Ambiente de clase positivo
CE2	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutaban mucho del programa y las conferencias • Se encontraban cómodos y preparados gracias a la experiencia previa • Eran reacios a los cambios en el programa respecto al curso anterior • Algunos eran algo soberbios y críticos con delegaciones de otros centros • Perdieron interés en el programa a finales de curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutaban mucho del programa y las conferencias • Niveles de motivación y trabajo muy polarizados • Mucha motivación y entusiasmo en un mitad del grupo • Falta de motivación en un mitad del grupo • Ambiente de clase positivo
CE3	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado con mucho entusiasmo • Dificultades para trabajar de forma autónoma • Problemas de inseguridad en algunos alumnos • Requirieron mucho apoyo para investigar y redactar 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles dispares de motivación y entusiasmo • Estudiantes trabajadores y responsables • Problemas de inseguridad en algunos estudiantes • Perdieron interés en el programa • Estudiantes con un buen sentido de equipo
CE4	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado con mejor nivel de inglés demuestra más entusiasmo • Alumnado poco motivado • Falta de esfuerzo personal por parte de algunos estudiantes • Complicaciones a la hora de trabajar en grupo y pareja • Eran reacios a los cambios en el programa respecto al curso anterior • Algunos alumnos con comportamientos machistas • Ambiente de clase no adecuado al desarrollo de las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado poco motivado • Falta de esfuerzo personal por parte de algunos estudiantes • Grupo muy poco dinámico
CE5	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutaban mucho del programa y las conferencias • Estudiantes motivados y trabajadores • Muy implicados en las actividades de debate 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutaban mucho del programa y las conferencias • Alumnado autónomo y con mucha experiencia • Disfrutaron mucho de sus papeles de

	<ul style="list-style-type: none"> Algunos estudiantes no recibían bien las críticas constructivas Eran resistentes a los cambios en el programa respecto al curso anterior Ambiente de clase positivo 	liderazgo en la mini-conferencia <ul style="list-style-type: none"> Estudiantes motivados y trabajadores Muy implicados en las actividades de debate Ambiente de clase positivo
CE6	<ul style="list-style-type: none"> Alumnado con mucho entusiasmo Eran reacios a los cambios en el programa respecto al curso anterior Se sienten más confiados gracias al programa Disfrutaban hablando en público Ambiente de clase positivo 	<ul style="list-style-type: none"> Su entusiasmo iba creciendo a lo largo del curso Conectaron muy bien con el tema de debate Participativos y disciplinados Ambiente de clase positivo
CE7	---	---
CE8	<ul style="list-style-type: none"> Alumnado con entusiasmo Problemas de comportamiento Falta de esfuerzo personal por parte de algunos alumnos Ambiente de clase no adecuado al desarrollo de las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> Problemas de comportamiento en un mitad del grupo Falta de motivación en un mitad del grupo Falta de esfuerzo personal por parte de algunos alumnos
CE9	<ul style="list-style-type: none"> Disfrutaban mucho del programa y las conferencias Alumnado con mucho entusiasmo Alumnado motivado Grupo muy competitivo Ambiente de clase positivo 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de motivación generalizado Falta de esfuerzo personal por parte de algunos alumnos
CE10	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes motivados y participativos Alumnado con mucho entusiasmo Ambiente de clase positivo 	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes colaborativos y con buen concepto de equipo Niveles de motivación y trabajo muy variados Estudiantes disciplinados
CE11	<ul style="list-style-type: none"> Disfrutaban mucho del programa y las conferencias Alumnado con mucho entusiasmo Estudiantes motivados y trabajadores Dificultades para respetar los turnos de palabra Disfrutaron mucho de sus papeles de liderazgo y modelos para 2º ESO Algunos estudiantes perdieron interés en el programa a finales de curso 	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes motivados y muy trabajadores Menos entusiasmo debido a su preocupación por los exámenes

Para el alumnado que cursaba 4ºESO en 2010-11, la motivación ha sido problemática en estos grupos en casi todos estos centros. Se ha observado que los estudiantes, al igual que la cohorte de 3ºESO cuando cursaban 4ºESO en 2011-12, respondieron mejor cuando podían tomar papeles de liderazgo y realizar actividades que suponían un mayor reto que lo que habían realizado en cursos anteriores. Por lo general, eran alumnos más disciplinados, con la excepción del grupo de CE8; el grupo de CE9 también resultó presentar condiciones no idóneas debido a sus reacciones al programa. Ambos grupos presentaron características como ‘falta de esfuerzo personal’ y ‘pérdida de interés.’ Otra característica compartida con la cohorte de 3ºESO es el rechazo a los cambios implementados en el programa en el primer curso de este estudio, una observación destacada en dos centros. En dos centros, CE3 y CE5, se puede observar un perfil más diversificado, otra característica de la evolución del alumnado que se ha

podido comprobar también con la cohorte de 3ºESO. Se recogen las observaciones principales sobre los grupos de 4ºESO en la tabla 7.8 a continuación.

Tabla 7.9 Observaciones sobre el alumnado de 4ºESO (cohorte 2010-11)

Centro	DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE 4º ESO
CE3	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes autónomos y con mucha experiencia • Dificultades para conectar con el tema de debate • Su entusiasmo iba creciendo a lo largo del curso • Estaban más relajados que los alumnos de 2º y 3º ESO • Emocionados y nerviosos sobre nuevos roles en la conferencia • Varios parecían “líderes naturales”
CE5	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutaban mucho del programa y las conferencias • Estudiantes motivados y trabajadores • Muy implicados en las actividades de debate • Capaces de dialogar y ponerse en el lugar del otro • Eran reacios a los cambios en el programa respecto al curso anterior • Ambiente de clase positivo
CE8	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de comportamiento • Falta de esfuerzo personal por parte de algunos estudiantes • Perdieron interés en el programa a finales de curso • Ambiente de clase no adecuado al desarrollo de las actividades
CE9	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de motivación generalizado • Falta de esfuerzo personal por parte de algunos estudiantes • Perdieron interés en el programa a finales de curso
CE10	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado disciplinado • Niveles de motivación y trabajo muy variados • Eran reacios a los cambios en el programa respecto al curso anterior

7.2.7 Reacciones de la comunidad educativa al programa GCC

La recepción del programa por parte de la comunidad educativa se ha valorado a varios niveles. En primer lugar, examinamos las reacciones de los docentes participantes, el grupo con más contacto directo y diario con el programa GCC. En segundo lugar, consideramos su recepción entre el resto del profesorado y por parte de los equipos directivos. Finalmente, observaremos brevemente algunas reacciones recogidas por docentes y becarios procedentes de los entornos familiares de los estudiantes.

Los docentes participantes en el programa GCC, en su amplia mayoría, valoraban muy positivamente el programa y dedicaban mucho esfuerzo para llevarlo a cabo. Reconocieron que este tipo de proyecto fomenta otros tipos de aprendizaje no tan habituales en el aula. Sin embargo, muchos de los profesores consideran que el trabajo realizado no era valorado lo suficiente por sus compañeros de departamento, el resto del equipo docente o el equipo directivo. En algunos casos, esta falta de valoración y el esfuerzo requerido ha resultado en actitudes de desilusión; como comentó una profesora de CE1, participar en el programa “*es un esfuerzo que no se ve recompensado por ningún lado, excepto los beneficios del alumnado.*” Podemos destacar tres perfiles diferenciados entre los centros que aplicaron el programa: aquellos donde los docentes participantes están plenamente convencidos del valor del programa para su alumnado, aquellos donde las opiniones son mixtas pero la valoración generalmente positiva

y, finalmente, dos centros donde los docentes expresaron actitudes de indiferencia o rechazo ante el programa.

El programa obtuvo mejor recepción y aceptación entre los docentes de CE2; contaban con la participación de 19 profesores y el programa fue valorado muy positivamente por todos los docentes que participaron en el estudio y el equipo directivo. Los docentes participantes de CE4, CE7, CE9 y CE11 también valoraron muy positivamente el programa, pero con menor grado de participación docente, como ya hemos observado. Por ejemplo, el profesorado participante de CE11 modificó totalmente la programación de inglés en 2ºESO para adaptarse a los contenidos y objetivos del programa; observaron que los estudiantes parecían aprender más con el nuevo método de trabajo. Por su parte, los docentes de CE9 valoraban el programa pero a la vez reconocían que el departamento de inglés llevaba el mayor parte del peso, lo cual suponía un “*desgaste*” para los profesores participantes.

En el caso de CE1, CE5 y CE6, los docentes participantes tenían opiniones mixtas sobre el programa, su desarrollo y su utilidad para el profesorado y el alumnado. Aunque valoraron positivamente la oportunidad de participar, expresaron más dudas y preocupaciones que sus compañeros en los centros del primer grupo descrito aquí. Por ejemplo, en el caso concreto de CE6, comentaron que el programa es muy interesante, pero difícil de llevar a cabo. Los profesores reconocían que tienen reticencias, pero intentaban disimularlas en el aula para no contagiar sus dudas al alumnado.

En el caso de CE8 y CE10, pese a ser este el tercer año de participación en el programa GCC, estos centros tuvieron muchas dificultades a la hora de ‘enganchar’ a los docentes participantes. En el caso de CE8, algunos profesores participantes cuestionaron la idoneidad de este tipo de programas, observando que obligan al profesorado a adaptar el currículo y opinando que promueve una determinada ideología. Los docentes de este centro se sentían obligados a participar y opinaban que el programa ha de ser totalmente voluntario, tanto para profesores como para alumnos. Por otra parte, en el centro CE10, los docentes del área de inglés que trabajaron con los grupos participantes desconocían muchos aspectos del programa y mostraron poco interés en implicarse. Consideraban que el programa restaba horas a otras actividades y contenidos y estaban en contra de realizar la conferencia regional por la “pérdida” adicional de horas de clase que suponía.

Un caso particular ha sido CE3. Aunque los docentes participantes valoraron muy positivamente el desarrollo del programa GCC en su propio centro y el funcionamiento del grupo de trabajo de su zona, expresaban muchas dudas sobre la organización general del programa, el proceso de evaluación en la que se englobaba este estudio y las decisiones tomadas por la Fundación. Comentaron que los profesores participantes empezaron el curso 2010-11 con mucha ilusión, pero el retraso del programa y cambios en el formato de las conferencias resultaron muy frustrantes.¹²⁷

¹²⁷ Curiosamente, coincide que este centro no pudo participar en la fase final de la aplicación de los cuestionarios interculturales por motivos organizativos.

En cuanto al resto del claustro y los equipos directivos, el programa GCC ha obtenido una recepción generalmente positiva en los centros educativos participantes, contando con mucho apoyo desde los equipos directivos en algunos casos y percibido como un “valor añadido” a los PEB inglés-español en general. Sin embargo, en la mayoría de los centros el claustro y el equipo directivo lo consideraban un proyecto del departamento de inglés, o como mucho del programa bilingüe y no se ha conseguido seguir la recomendación de extender la participación, con la notable excepción de CE2. Por lo general, los equipos directivos apoyaron el programa facilitando la coordinación de los tiempos y espacios necesarios para los grupos bilingües implicados, además de ayudar a coordinar actividades como las mini-conferencias entre centros vecinos o a nivel regional. En el caso de los centros CE4 y CE6 miembros del equipo directivo participaron activamente en el programa e imparten docencia con alumnado participante en el programa GCC.

La recepción por parte de las familias, tal y como lo han podido percibir los becarios y los docentes, es mayoritariamente positiva. Su grado de implicación y conocimiento del programa varía según el centro, ya que muchos de los centros con mayor grado de implicación docente han realizado al menos una reunión informativa con las familias e incluso deberes pensados para hacer en familia, mientras que en los centros con menos implicación por parte de los docentes no se ha realizado ninguna reunión. CE2, CE3, CE4, CE5, CE7, CE9 y CE11 realizaron al menos una reunión con los padres donde se habló del programa. Las familias han jugado un papel muy importante en el programa de CE2 donde se preocupaban mucho por su funcionamiento. En CE1, CE3, CE4, CE5, CE7, CE8, CE9 y CE11 los docentes han comunicado que hay una percepción muy positiva del programa por parte de los padres. La queja más frecuente ha sido en relación con los requisitos de vestimenta formal para las conferencias, algo expresado por los docentes en 5 centros en las entrevistas, además de ser un comentario recurrente en las sesiones de formación para los docentes participantes. Otras preocupaciones que los padres han comunicado a los profesores participantes incluyen el trabajo adicional que supone el programa para los alumnos (CE2 y CE9), los cambios que supone para el currículo de inglés (CE8) y la timidez de sus hijos y el requisito de hablar en público (CE9).¹²⁸

7.3 Observaciones y conclusiones

Para resumir los resultados del estudio cualitativo del programa *Global Classrooms Cantabria* se pueden destacar varios factores importantes en el diseño del programa en los 11 centros experimentales que se han identificado las principales fuentes de variabilidad en la forma de desarrollar GC en el aula. Estos factores se pueden señalar como las variables más interesantes a la hora de contrastar y comprender cómo el diseño particular e individual del programa GCC en cada uno de estos centros puede impactar la adquisición de los cuatro aspectos de la competencia intercultural.

¹²⁸ Sólo un centro ha informado de quejas por parte de las familias sobre el proceso de evaluación; los docentes de CE8 comunicaron que algunas familias opinaban que los cuestionarios para los padres eran demasiado “personales.”

- En primer lugar, la **estructura y metodología** del programa en cada centro determina cuántos departamentos y docentes participan, influyendo en las horas de contacto, además de los aspectos específicos del programa trabajados.
- La **duración** del programa, entre 12 y 27 semanas, indica si los centros han limitado los contenidos y metodología del programa estrictamente al tiempo requerido para preparar las conferencias, o si han continuado realizando actividades didácticas que pueden contribuir al desarrollo de las competencias a estudiar más allá del mínimo necesario.
- Las **horas de contacto** con el programa, que pueden determinar la intensidad y profundidad de los aprendizajes. A más exposición al programa, se supone mayor adquisición de competencias.
- El **grado de implicación de los docentes y los becarios** afecta al alumnado participante, ya que los profesores y becarios más implicados aportan más entusiasmo y energía al programa, lo cual podría traducirse en un mayor aprovechamiento del programa.
- La **tipología y dinámica de los grupos** de alumnos también impacta en cómo han recibido y participan en el programa; el entusiasmo y la motivación del alumnado podría afectar su adquisición con las competencias asociadas al programa.
- **Cómo los docentes participantes valoran el programa GC** podría afectar a su nivel de implicación y al entusiasmo que transmiten al alumnado; es difícil para los becarios desarrollar el programa sin el apoyo y valoración de los docentes del centro.
- **La reacción del profesorado** ante el proceso de evaluación puede trasladarse a los alumnos participantes, ya que crear un ambiente adecuado para la realización de los cuestionarios es clave para asegurar condiciones similares en todos los centros participantes.

Para comenzar, recogeremos algunas observaciones sobre las variables de programa asociadas a los docentes. En la mayoría de los centros, participaron entre 3 y 6 docentes de 2 a 3 asignaturas. Destacaron dos centros por número de asignaturas participantes (CE2 y CE3) y un centro por contar con 19 docentes que desarrollaban algún proyecto relacionado con el programa GCC con sus estudiantes, participantes o no en el programa. Este centro fue además el único donde el grado de implicación media de los docentes y becarios durante los dos cursos que duró esta investigación se calificó como muy alto. Hubo un total de 4 centros con un grado de implicación docente media 'alto' o 'muy alto' (CE2, CE6, CE7, CE11), 4 centros donde su implicación se calificó como 'medio' (CE3, CE4, CE5, CE9) y 3 centros donde se calificó como 'bajo' o 'muy bajo' (CE1, CE8, CE10). En contraste, el grado de implicación de los becarios se ha calificado como 'medio,' 'alto' o 'muy alto' en todos los casos, normalmente sin presentar mucha variación con el grado de implicación de los docentes del mismo centro, generalmente igualando o superándolo. En los casos de CE1 y CE10, el grado de implicación de los becarios fue muy superior al grado de implicación que tuvieron los docentes, lo que indica un desequilibrio en las responsabilidades asignadas a los becarios de estos centros. Finalmente, se ha observado que la reacción del profesorado al programa, es decir, si lo han valorado como algo útil, positivo y de interés para su función docente suele coincidir con su grado de implicación; es decir que los docentes que tienen un grado de implicación adecuado o superior al mínimo esperado suelen tener una visión favorable del programa GCC. En el caso de los docentes menos implicados se observó lo contrario; las reacciones de los docentes

suelen ser mixtas (CE1) o desfavorables (CE8, CE10). Tomados estos datos en conjunto, podemos concluir que la aplicación del programa en la mayoría de los centros participantes cumple con los criterios básicos establecidos por la entidad organizadora, la Fundación Botín. Es decir, todos los centros, con la excepción de CE8 y CE10 reunían las condiciones docentes necesarias para aplicar el programa correctamente. Un resumen de estos datos se puede ver en la tabla 7.9 a continuación.

Tabla 7.10 Resumen de variables docentes del programa GCC por centros

Centro	Asignaturas participantes	Número docentes GCC (%claustró)	Grado de implicación docente	Grado de implicación becarios	Valoración docente del programa
CE1	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Sociales 	4 (3,8%)	Bajo (2)	Alto (4)	Mixta
CE2	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Naturales • Ed. Plástica • Filosofía • Lengua y Literatura • Matemáticas 	19 (21,3%)	Muy alto (5)	Muy alto (5)	Favorable
CE3	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Naturales* • Ciencias Sociales* • Tecnología* 	4-5 (5,8%)	Medio (3)**	Medio (3)**	Favorable
CE4	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Naturales 	3 (ND)	Medio/alto (3,5)	Alto/muy alto (4,5)	Favorable
CE5	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Filosofía 	3 (ND)	Medio (3)	Medio/alto (3,5)	Mixta
CE6	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Naturales 	4 (8,1%)	Alto (4)	Alto (4)	Mixta
CE7	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Matemáticas • Música 	3 (3,7%)	Alto (4)	Muy alto (5)	Favorable
CE8	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Sociales* • Filosofía* 	6 (9,7%)	Bajo (2)	Medio/alto (3,5)	Desfavorable
CE9	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Sociales* • Matemáticas* 	5 (5%)	Medio – alto (3,5)	Alto (4)	Favorable
CE10	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Ciencias Sociales • Música 	5 (10%)	Muy bajo (1)	Muy Alto (5)	Desfavorable
CE11	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Filosofía • Física y Química* 	6 (10,7%)	Alto (4)	Alto/Muy Alto (4,5)	Favorable

ND = No hay datos; *Participación puntual;

**No hay datos para el curso 2011-12, se emplea solo los datos de 2010-11

A la hora de observar las variables de la aplicación del programa relacionadas con tres cursos o grupos de estudiantes (2ºESO, 3ºESO y 4ºESO) a los que hemos seguido durante dos cursos (2010-11 y 2011-12), hemos analizado la duración del programa en semanas y horas, y la intensidad del programa, medido como el número de horas de contacto por semana y las reacciones del alumnado al programa empleando los descriptores proporcionados por los becarios y docentes responsables de estos grupos. Se ha observado que el mayor contacto con el programa se produce cuando los alumnos cursan 2º y 3ºESO, momento de mayor entusiasmo y motivación por parte del alumnado, pero también cuando son más propensos a nerviosismo, ansiedad y problemas de comportamiento o disciplina en el aula. El tercer año de participación en el programa, el momento de cursar 4ºESO produce cambios sustanciales en las reacciones que tiene el alumnado al programa. En general, el entusiasmo y motivación decae, aunque los alumnos son calificados como más responsables y disciplinados. Surgen nuevos y más diversos descriptores, además de nuevos papeles de liderazgo dentro del programa que sirven para que algunos estudiantes, caídos en la rutina y algo desilusionados, vuelven a conectar y volcarse con el programa.

A efectos de la evolución de la competencia intercultural, la cohorte que más nos interesa son aquellos estudiantes que cursaban 2ºESO cuando se inició esta investigación en el curso 2010-11 por ser los únicos que no habían tenido contacto previo a completar los cuestionarios interculturales en el tiempo 1 del estudio, y por tanto donde más claramente se verá el impacto del programa.¹²⁹ En estos 11 grupos, hubo una intensidad media de 2,9 horas de contacto por semana en 2010-11 (cuando cursaban 2ºESO) con una duración media de 20,3 semanas; en 2011-12 (cuando cursaban 3ºESO) la duración media bajó a 15,7 semanas, pero la intensidad del programa aumentó, colocándose en una media de 3,6 horas semanales (principalmente debido a cinco centros donde se dedicaban al menos 4 horas semanales al programa para estos grupos, CE2, CE5, CE7, CE9 y CE11). A lo largo de los dos años que duró el estudio, estos estudiantes tuvieron una media de 115,6 horas de contacto con el programa GCC, con mucha variación entre centros. Podemos identificar un primer conjunto de centros donde el contacto total era menor, entre 69 y 84 horas totales, compuesto de CE1, CE3, CE4, CE5, CE8 y CE10. Otros tres centros, CE2, CE6, CE9, tuvieron un contacto más elevado con el programa, entre 106 y 146 horas totales. Finalmente, dos centros, CE7 y CE11, destacaron no solo por tener totales muy elevados (212 y 226 respectivamente, sino porque también tuvieron programas mucho más intensos que en los otros centros, realizando actividades relacionadas con GCC durante 4 a 8 horas semanales. Por otra parte, la mayoría de estos grupos (en 7 de los 11 centros) reaccionaron de forma positiva al programa. Esto quiere decir que han sido descritos como grupos motivados, trabajadores y entusiastas, sin grandes problemas de comportamiento o disciplina y con un ambiente de aula propicio para el desarrollo del programa. Los cuatro grupos restantes, con reacciones negativas, fueron descritos como grupos problemáticos con una falta de motivación generalizada donde el ambiente del aula no era adecuado para desarrollar el programa GCC correctamente. Estos datos se resumen en la tabla 7.10, donde

¹²⁹ Exceptuando dos centros, CE6 y CE7, que no cumplieron con las instrucciones de inicio de curso y comenzaron a realizar actividades relacionadas con el programa antes de la primera aplicación de los cuestionarios, circunstancia que se tendrá en cuenta a la hora de realizar los análisis estadísticos de los cuestionarios.

se puede observar, además, cómo los centros con reacciones negativas también tienden a ser centros donde estos grupos han tenido menor contacto con el programa, con la excepción de CE6.¹³⁰ Los dos centros donde las condiciones de la cohorte de 2ºESO se han considerado altamente favorables están señalados en la tabla.

Tabla 7.11 Resumen de variables de grupos para 2ºESO (cohorte 2010-11)

Centro	Intensidad media 2010-11	Intensidad media 2011-12	Horas de contacto totales	Reacciones al programa
CE1	2,2	2	69	Positivas
CE2	2,6	4	106	Positivas
CE3	2,1	2	71	Positivas
CE4	2,7	2	82	Positivas
CE5	2	4	84	Negativas
CE6	3	2,8	124	Negativas
CE7	4,2	8	212	Positivas
CE8	2,2	1,5	71	Negativas
CE9	2,3	4	146	Positivas
CE10	1,9	3	81	Negativas
CE11	7	6	226	Positivas
MEDIA	2,9	3,6	115,6	

Si observamos en conjunto las principales variables de programa que afectan a los grupos de 2ºESO, podemos comprobar que la situación particular de cada grupo es altamente compleja. No obstante, se ha intentado resumir todos estos factores en cuatro bloques principales:

- ¿El grupo cuenta con las condiciones docentes adecuadas? Es decir, los docentes tienen al menos un grado de implicación medio y no tienen una opinión desfavorable del programa.
- ¿Las condiciones del grupo son adecuadas? En otras palabras, los alumnos estaban motivados y reaccionaron de forma positiva al programa.
- ¿El contacto con el programa fue más elevado que la media? Los grupos que cumplen esta condición realizaron al menos 115 horas de formación relacionada con el programa GCC.
- ¿Se trabajaron específicamente habilidades relacionadas con la competencia intercultural como parte del enfoque metodológico del programa en el centro? Aunque todos los centros trabajaron explícitamente contenidos vinculados a los conocimientos interculturales, el aspecto de habilidades no se enfatizó en todos los centros.

Al contrastar esta información, podremos observar qué impacto tienen estas variables en el desarrollo de la competencia intercultural por sí solas o en conjunto. En la tabla 7.11, se han destacado las respuestas afirmativas, facilitando la interpretación de estos datos. Se puede observar que solo hay tres centros, CE7, CE9 y CE11 que cumplen con las 4 condiciones; podemos considerar que estos grupos han realizado el programa en condiciones óptimas.

¹³⁰ Curiosamente, este fue uno de los centros donde las reacciones de los docentes al programa fueron mixtas; no hay manera de controlar hasta qué punto las reticencias del profesorado pueden haberse contagiado a los grupos de este centro.

Otros tres centros, CE2, CE4 y CE6, cumplen con al menos tres suposiciones, lo cual parece indicar que estos grupos también han realizado el programa correctamente. Dos centros, CE3 y CE5, cumplen con dos condiciones y CE1 con una de las condiciones, indicando que el desarrollo del programa en estos centros puede verse afectado al no realizarse en las condiciones adecuadas. Finalmente, hay dos centros, CE8 y CE10 que no cumplieron con ninguna condición, indicando que el programa no se ha desarrollado correctamente. Bien es verdad que al menos en el caso de CE10 el grado de implicación de los becarios pudo contribuir a paliar estas condiciones desfavorables, lo más probable es que el impacto del programa en el desarrollo de la competencia intercultural para estos grupos será menor cuando controlamos por otros factores externos o variables demográficas de estos estudiantes.

Tabla 7.12 Resumen aplicación del programa grupos 2ºESO

Centro	¿Condiciones docentes adecuadas?	¿Condiciones de grupo adecuadas?	¿Contacto con el programa <media?	¿Habilidades trabajadas específicamente?	Condiciones cumplidas
CE1	NO	SÍ	NO	NO	1
CE2	SÍ	SÍ	NO	SÍ	3
CE3	SÍ	SÍ	NO	NO	2
CE4	SÍ	SÍ	NO	SÍ	3
CE5	SÍ	NO	NO	SÍ	2
CE6	SÍ	NO	SÍ	SÍ	3
CE7	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	4
CE8	NO	NO	NO	NO	0
CE9	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	4
CE10	NO	NO	NO	NO	0
CE11	SÍ	SÍ	SÍ	NO	3

Finalmente, como observación general, podemos destacar que en los centros donde tanto los docentes como los becarios mostraron un grado alto o muy alto de implicación, los estudiantes participantes estaban más motivados, participaban más y expresaban más satisfacción y disfrute con el programa. Puede parecer una conclusión lógica y obvia, pero la situación inversa también se ha observado: en los centros donde hubo más problemas de disciplina y desmotivación por parte del alumnado, suele coincidir que los profesores implicados tenían muchas dudas sobre el programa, hubo escasa participación y la valoración del programa no fue muy positiva. Parece ser que un elemento clave para el buen funcionamiento de este programa, como cualquier programa educativo, es que los docentes participantes crean firmemente en el proyecto, afronten los retos con entusiasmo y se impliquen tanto o más que los becarios.

CAPÍTULO 8:

Resultados Cuantitativos – Desarrollo de la competencia intercultural en los participantes en *Global Classrooms Cantabria*

En este capítulo se presentan los resultados del estudio cuantitativo. En primer lugar examinamos los niveles iniciales de competencia intercultural del alumnado de los centros control, y el alumnado del grupo experimental, participante en el programa *Global Classrooms Cantabria*. Es importante recordar que estos últimos se encontraban en momentos muy distintos al iniciar este estudio; los estudiantes del grupo experimental que cursaban 3º y 4º ESO en el momento de iniciar el proceso de evaluación en 2010 ya habían participado en el programa durante uno y dos cursos, respectivamente. Por tanto, a efectos de esta investigación, la cohorte de estudiantes de ambos grupos que cursaban 2ºESO en el curso académico 2010-11 nos resulta especialmente interesante a la hora de estudiar la evolución de su competencia intercultural, y el impacto que puede haber tenido la participación o no en el programa *MUN Global Classrooms Cantabria*.

En el primer apartado contrastaremos los resultados obtenidos por los participantes en función de variables básicas como el grupo (experimental o control), el centro, el curso (2º, 3º o 4º ESO). Además, consideraremos el posible impacto en los niveles iniciales de variables como el nivel de estudios y la procedencia de los padres, tener familia, compañeros de clase o amigos de otras culturas, haber viajado al extranjero, la participación en actividades en inglés fuera del ámbito escolar y la colaboración de sus familias con organizaciones no-gubernamentales o sin ánimo de lucro. Estas variables se volverán a tener en cuenta para controlar por su influencia a la hora de determinar cómo el programa *Global Classrooms Cantabria* afecta la evolución de la competencia intercultural.

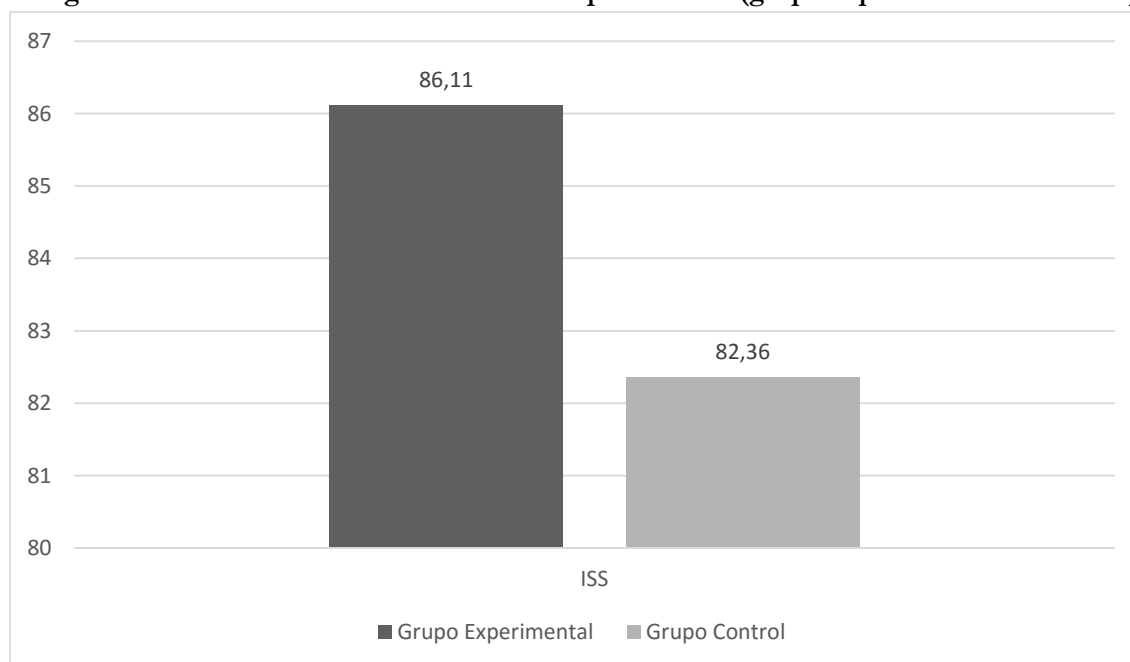
En el segundo apartado examinaremos los resultados obtenidos en la fase post-test, valorando el posible impacto de cómo se ha implementado el programa en los centros, y controlando por las variables espurias vistas en la fase pre-test. Estos dos tipos de variables también serán importantes a la hora de examinar la evolución de la competencia intercultural entre las fases pre y post-test, resultados que se presentan en el último apartado de este capítulo. Aunque se

presentarán resultados para las tres cohortes, nos centraremos en evaluar el impacto de variables procedentes de la aplicación del programa en la cohorte de 2ºESO: la duración e intensidad del programa, las condiciones del aula, las condiciones docentes, el diseño metodológico y el número de condiciones favorables que presenta el programa en cada centro experimental. Finalmente, se presentará un resumen de los datos más destacables y unas breves observaciones.

8.1 Resultados pre-test: Niveles iniciales de competencia intercultural

Al analizar las diferencias de medias y medianas para la escala ISS y las escalas de Conocimientos, Habilidades, Actitudes y Consciencia del instrumento AIC en la fase pre-test, no se han encontrado diferencias significativas entre el conjunto del grupo control y el grupo experimental. Al examinar los resultados por cursos, no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de estudio en la fase pre-test para la cohorte de 2ºESO ni para 4ºESO. En el caso de 3ºESO, al aplicar la prueba T de Student para dos muestras independientes obtenemos un valor de 2,114 asumiendo varianzas iguales con un p-valor de 0,036 en la escala ISS para la diferencia de medias entre el grupo experimental y control. Esta diferencia de medias representa un tamaño de efecto pequeño, $r = 0,15$. Como se puede observar en la figura 8.1, los estudiantes de 3ºESO del grupo experimental ($M = 86,11$) obtuvieron resultados significativamente superiores que los del grupo control ($M = 82,36$) en la escala ISS.

Figura 8.1 Resultados en la escala ISS en T1 para 3ºESO (grupo experimental vs. control)



8.1.1 Diferencias por centros en T1

Se ha aplicado la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes para contrastar los resultados obtenidos por los tres cursos en los distintos centros que conforman la muestra. Hemos observado que hay diferencias significativas entre centros para los cursos 2ºESO y 4ºESO. En el caso de 2ºESO, hubo diferencias significativas entre los centros para las escalas ISS, $H(15) = 29,342$, $p = 0,015$; AIC Habilidades, $H(15) = 29,01$, $p = 0,016$; AIC Consciencia, $H(15) = 43,556$, $p < 0,001$. En el caso de 4ºESO, solo hubo diferencias significativas entre centros para la escala AIC Consciencia, $H(8) = 16,314$, $p = 0,038$.¹³¹

En los resultados cualitativos hemos observado que dos centros del grupo experimental comenzaron con la aplicación del programa antes de la realización de la fase pre-test, indicando que estos sujetos no estaban en el momento 'cero' del programa al aplicar los instrumentos de evaluación en T1. No obstante, cuando hemos contrastado los resultados obtenidos por estos dos centros en T1 con el conjunto de los restantes centros del grupo experimental para 2ºESO no se han observado diferencias significativas, y por tanto se ha optado por mantener estos dos centros como parte de la muestra. Las semanas adicionales de contacto con el programa se han contabilizado dentro de dos variables de programa que serán utilizadas en los análisis en la fase post-test y para analizar la evolución de los resultados entre T1 y T2.

8.1.2 Diferencias por sexo

Cogiendo la muestra completa, se ha aplicado la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes para contrastar los resultados obtenidos por sexo en los tres cursos. La U de Mann-Whitney arroja un valor de 6.239,50; $z = -2,726$, $p = 0,006$, $r = -0,17$ en la escala AIC Conocimientos para la diferencia de medianas entre alumnas y alumnos en 2º ESO. Los alumnos (Mdn = 33) obtuvieron resultados significativamente mayores que las alumnas (Mdn = 31). En el caso de 3ºESO, hubo diferencias significativas entre alumnos y alumnas para las escalas ISS y AIC Conocimientos. En el primer caso, las mujeres (Mdn = 88,00) lograron resultados significativamente mayores que los hombres (Mdn = 83,00), $U = 5.450,00$, $z = 2,479$, $p = 0,013$, $r = 0,18$. En el caso de AIC Conocimientos, los hombres (Mdn = 35) obtuvieron resultados significativamente mayores que las mujeres (Mdn = 31), $U = 3.176$, $z = -3,8181$, $p < 0,001$, $r = -0,27$. Finalmente, en el caso de 4ºESO, hubo diferencias significativas en las escalas ISS y AIC Consciencia. En la escala ISS, las mujeres (Mdn = 89,00) obtuvieron resultados significativamente mayores que los hombres (Mdn = 85,50), $U = 2.372,00$, $z = 2,985$, $p = 0,003$, $r = 0,27$. En la escala AIC Consciencia, las mujeres (Mdn = 38,00) también obtuvieron mejores resultados que los hombres (Mdn = 33,00), $U = 2.288,00$, $z = 2,934$, $p = 0,003$, $r = 0,27$. El tamaño de efecto en todos los casos es entre pequeño y medio.

¹³¹ Al examinar los resultados en T1 comparando centro por centro, se han descubierto numerosas diferencias de medias y medianas entre centros. Se ha decidido no presentar el conjunto de resultados por centros aquí, en parte porque todos los subgrupos por centro y curso fueron de tamaño reducido ($N < 30$) y en parte por motivos de espacio.

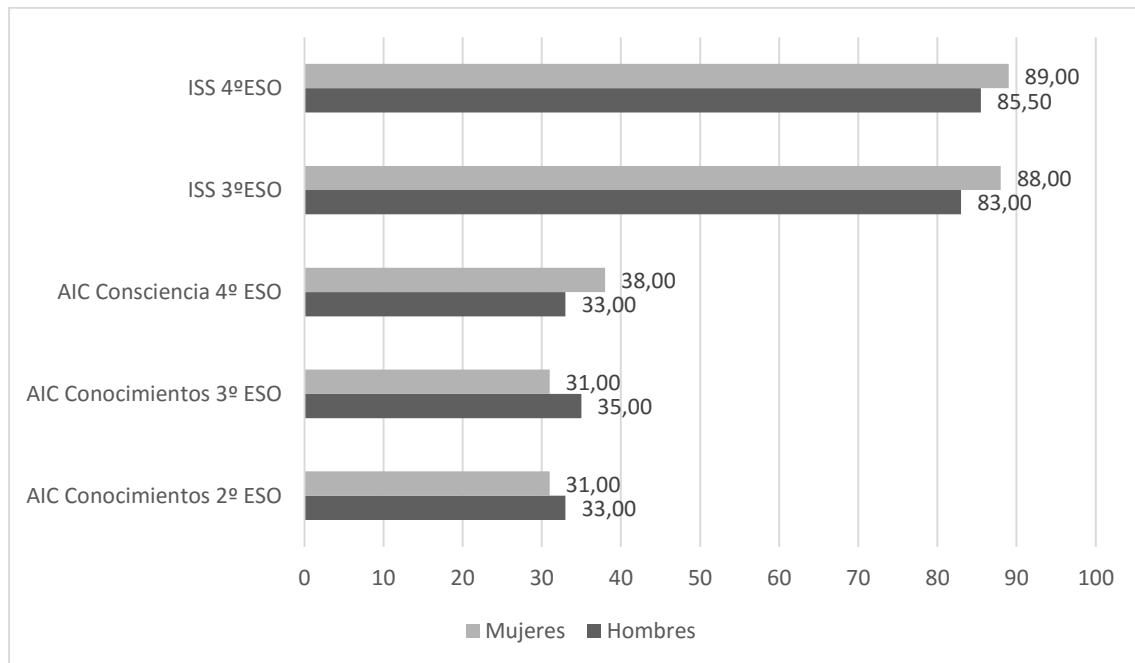
Si repetimos los análisis por los grupos experimental y control, encontramos que no hay diferencias significativas entre los alumnos y las alumnas de 2º ESO en el grupo control, pero observamos que en el grupo experimental los alumnos sacan resultados significativamente mejores que las alumnas. La U de Mann-Whitney arroja un valor de 3.777,50; $z = -2,465$, $p = 0,014$, $r = -0,18$ en la escala AIC Conocimientos para la diferencia de medianas entre alumnas y alumnos del grupo experimental en 2º ESO. Los alumnos (Mdn = 33,00) obtuvieron resultados significativamente mayores que las alumnas (Mdn = 31,00). El tamaño de efecto observado sigue siendo entre pequeño y medio.

En el caso de 3ºESO, observamos que en el grupo control los hombres ($M = 37,31$) sacan resultados significativamente mayores en la escala AIC Conocimientos que las mujeres ($M = 30,81$). La T de Student arroja un valor de 3,688, $p = 0,001$, $r = 0,48$. Esta misma tendencia se observa en el grupo experimental donde los hombres (Mdn = 34,50) sacan resultados significativamente mayores que las mujeres (Mdn = 33,00) con una U de Mann-Whitney arroja un valor de 2.049,00, $z = -2,629$, $p = 0,009$, $r = -0,21$. Además en el grupo experimental de 3ºESO observamos que las alumnas (Mdn = 89,00) obtuvieron resultados significativamente mayores que los hombres (Mdn = 83,5) en la escala ISS, $U = 3.363,00$, $z = 2,684$, $p = 0,007$, $r = 0,22$, reflejando los resultados obtenidos para la muestra global de 3ºESO, aunque no observamos una diferencia significativa entre mujeres y hombres en el grupo control. Los tamaños de efecto son algo mayores al dividir la muestra por grupos de estudio, llegando a tener un efecto grande para la escala AIC conocimientos en el grupo control.

En el caso de 4ºESO, observamos que los resultados arrojados por el conjunto de la muestra se diferencian al dividir por grupos control y experimental. En el caso del grupo control, las diferencias solo llegan a ser significativas para la escala ISS, donde las mujeres (Mdn = 85,5) obtienen mejores resultados que los hombres (Mdn = 93,5), $U = 265,00$, $z = 2,947$, $p = 0,003$, $r = 0,48$. Esta diferencia no llega a ser estadísticamente significativa en el grupo experimental, pero parece que hay una tendencia similar. Observamos que en el grupo experimental las mujeres (Mdn = 36,00) obtienen resultados significativamente mejores que los hombres (Mdn = 32,00) en la escala AIC Consciencia, $U = 1.075,50$, $z = 2,585$, $p = 0,010$, $r = 0,29$. Al igual que con la escala ISS, observamos una tendencia parecida en el otro grupo de estudio que no llega a ser significativa.

Estos resultados parecen indicar que, en términos generales, los hombres obtienen mejores resultados en la sección de AIC Conocimientos, mientras que a medida que van avanzando las mujeres pasan a destacar en la escala ISS y AIC Consciencia. Podemos observar estas tendencias en la siguiente figura 8.2. Como se puede comprobar, cogiendo al conjunto de la muestra, en 2º y 3ºESO, los hombres obtienen mayores puntuaciones en la escala AIC Conocimientos. En 3º y 4ºESO observamos cómo son las mujeres que destacan en la escala ISS, que mide la sensibilidad intercultural. Finalmente, con el conjunto de la muestra de 4ºESO, observamos cómo son las mujeres quienes obtienen mayores niveles en AIC Consciencia.

**Figura 8.2 Resultados por cursos y sexo en las escalas
AIC Conocimientos, AIC Consciencia e ISS**



8.1.3 Diferencias por niveles de estudio de los padres

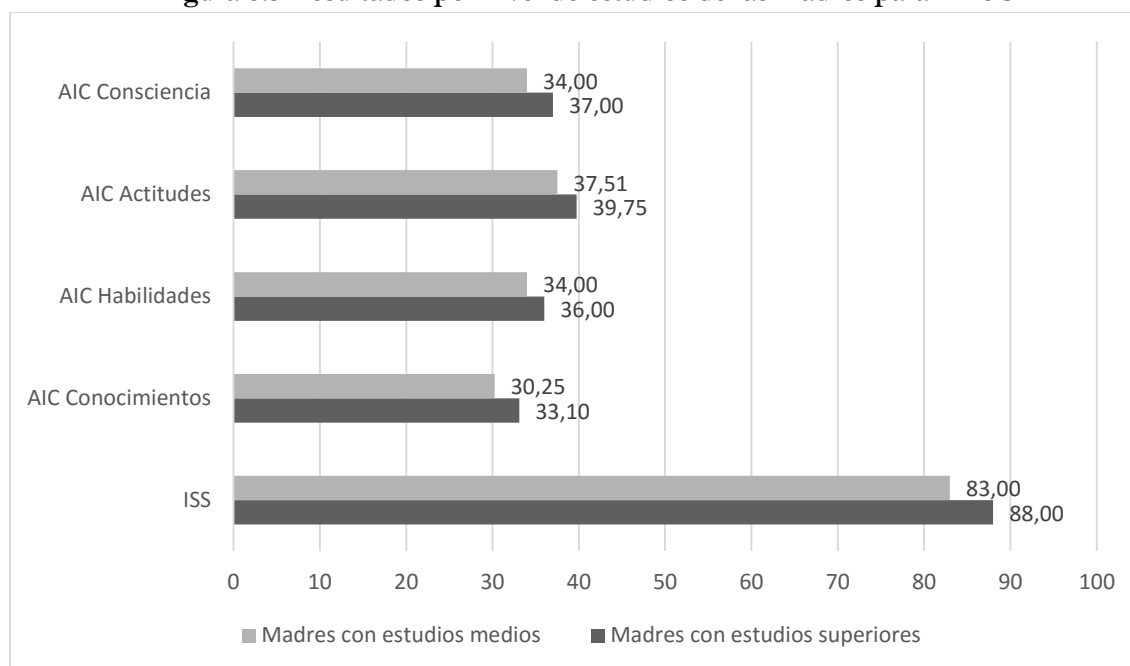
Hemos contrastado los resultados obtenidos en función de los niveles de estudios de las madres de los sujetos, divididos entre el grupo de madres que habían completado estudios medios (primarios o secundarios) y madres que habían completado estudios superiores (formación profesional o universitarios) al ver que en los análisis preliminares parecía que los resultados de estas cuatro categorías indicaban una tendencia a agruparse según estas dos categorías. En primer lugar, hemos observado las diferencias de medias y medianas para los tres cursos en el conjunto de la muestra, para luego comprobar si estas diferencias se traducen a los dos grupos de estudio.

En el caso de 2ºESO, los sujetos cuyas madres habían finalizado estudios superiores obtuvieron significativamente mejores resultados en todas las escalas. Para la escala ISS hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney, donde obtenemos un valor de 8.205,50, $z = 2,572$, $p = 0,010$, $r = 0,17$ (estudios superiores: Mdn = 88,00; estudios medios: Mdn = 83,00). Para la escala AIC Habilidades se obtuvo $U = 8.795,00$, $z = 3,213$, $p = 0,001$, $r = 0,21$ (estudios superiores: Mdn = 36,00; estudios medios: Mdn = 34,00). Para la escala AIC Consciencia se obtuvo $U = 8.709,50$, $z = 3,474$, $p = 0,001$, $r = 0,22$ (estudios superiores: Mdn = 37,00; estudios medios: Mdn = 34,00). Para la escala AIC Conocimientos hemos realizado la prueba T de Student, donde obtenemos un valor de -2,468, $p = 0,003$, $r = 0,19$ (estudios superiores: $M = 33,10$; estudios medios: $M = 30,25$). La escala AIC Actitudes arroja un T de Student de -3,004, $p = 0,003$, $r = 0,19$ (estudios superiores: $M = 39,75$; estudios medios: $M = 37,51$). Todas las escalas mostraron un tamaño de efecto entre pequeño y mediano. Al dividir la muestra por grupos de estudio, estos valores siguen siendo significativos solamente para el grupo

experimental; en el grupo control los resultados del alumnado con madres que tienen mayores niveles de estudios parecen ser mejores que los sujetos cuyas madres tienen estudios medios, aunque no llegan a ser estadísticamente significativos.

En la figura 8.3 a continuación, se pueden observar las diferencias de medias y medianas para el conjunto de 2ºESO en función del nivel de estudios de sus madres. Destacamos que los alumnos cuyas madres tienen estudios superiores obtuvieron mejores resultados en todas las escalas.

Figura 8.3 Resultados por nivel de estudios de las madres para 2ºESO



En el caso de 3º y 4ºESO, no se encontraron diferencias significativas para el conjunto de la muestra en función del nivel de estudios de las madres. Al dividir la muestra por grupos de estudio estos resultados se repiten con la excepción del curso 3ºESO del grupo experimental, donde los sujetos con madres del grupo de estudios superiores arrojan mayores niveles en la escala AIC Consciencia, $U = 2.881,50$, $z = 2,209$, $p = 0,027$, $r = 0,18$.

Cuando repetimos los análisis en función de los niveles de estudios de los padres, observamos resultados parecidos, aunque hay menos diferencias significativas entre los sujetos con padres con estudios superiores o medios. Otra vez vemos que las mayores diferencias se hallan en el conjunto de la muestra de 2ºESO. En la escala AIC Conocimientos, los sujetos cuyos padres tenían estudios superiores ($M = 33,06$) obtuvieron resultados significativamente mayores que los sujetos cuyos padres tenían estudios medios ($M = 30,66$). Para esta escala se obtuvo un T de Student de $-2,470$, $p = 0,014$, $r = 0,16$. Para la escala AIC Actitudes se obtuvo $T = -2,412$, $P = 0,017$, $r = 0,16$ (estudios superiores: $M = 39,55$; estudios medios: $M = 37,68$). En cuanto a 3º y 4ºESO, no existen diferencias significativas en función de los niveles de estudio de los padres. Al dividir la muestra por grupos de estudio, observamos que estos resultados siguen siendo significativos solo para el grupo experimental, donde además de lo observado para el conjunto de la muestra, los estudiantes cuyos padres tienen estudios superiores ($M = 37,11$)

obtienen mayores resultados en la escala AIC Consciencia ($M = 34,95$) que los estudiantes cuyos padres tienen estudios medios, $T = -1,995$, $p = 0,048$, $r = 0,17$.

8.1.4 *Diferencias por padres o familia extranjera*

Al examinar las diferencias entre sujetos con padres españoles, un progenitor extranjero o dos progenitores extranjeros no se hallaron diferencias significativas.¹³² Pasamos a observar si hay diferencias de medias en función de si los sujetos tienen al menos un progenitor extranjero o padres españoles. En este caso observamos que para el conjunto de la muestra hay algunos resultados en 2º y 3º ESO. Al aplicar la prueba T de Student con el conjunto de la muestra de 2ºESO, observamos que los sujetos con al menos un progenitor extranjero ($M = 42,00$) obtienen mayores puntuaciones que los sujetos con padres españoles ($M = 38,75$) en la escala AIC Actitudes, $T = -3,725$, $p = 0,005$, $r = 0,60$. Al aplicar la prueba U de Mann-Whitney con el conjunto de la muestra de 3ºESO, observamos que los sujetos con al menos un progenitor extranjero ($Mdn = 38,00$) obtuvieron resultados significativamente mayores que los sujetos con padres españoles ($Mdn = 32,00$) en la escala AIC Conocimientos, $U = 1.128,00$, $z = 2,321$, $P = 0,02$, $r = 0,16$. No obstante, en estos dos casos, el número de sujetos con al menos un progenitor es muy reducido, no llegando a $N > 30$.¹³³

Al observar que el porcentaje de la muestra con padres extranjeros para el conjunto de la muestra evaluada en estas pruebas es bastante bajo (4%), hemos repetido estos análisis en función de los sujetos que comunicaron tener familia procedente de otras culturas (>20%). Al analizar por cursos, solo se encuentran diferencias significativas para la escala de AIC Consciencia en 4ºESO. Los sujetos con familiares extranjeros ($M = 38,10$) obtuvieron significativamente mejores resultados que los que no tienen familiares extranjeros ($M = 35,23$), $T = -2,076$, $p = 0,040$, $r = 0,19$. Al dividir la muestra por grupos de estudio (experimental y control) no se han obtenido resultados que difieren mucho de los presentados para el conjunto de la muestra. En términos generales, parece que tener padres o familia extranjera no afecta muy significativamente a estos resultados.

8.1.5 *Diferencias por experiencias de contacto intercultural*

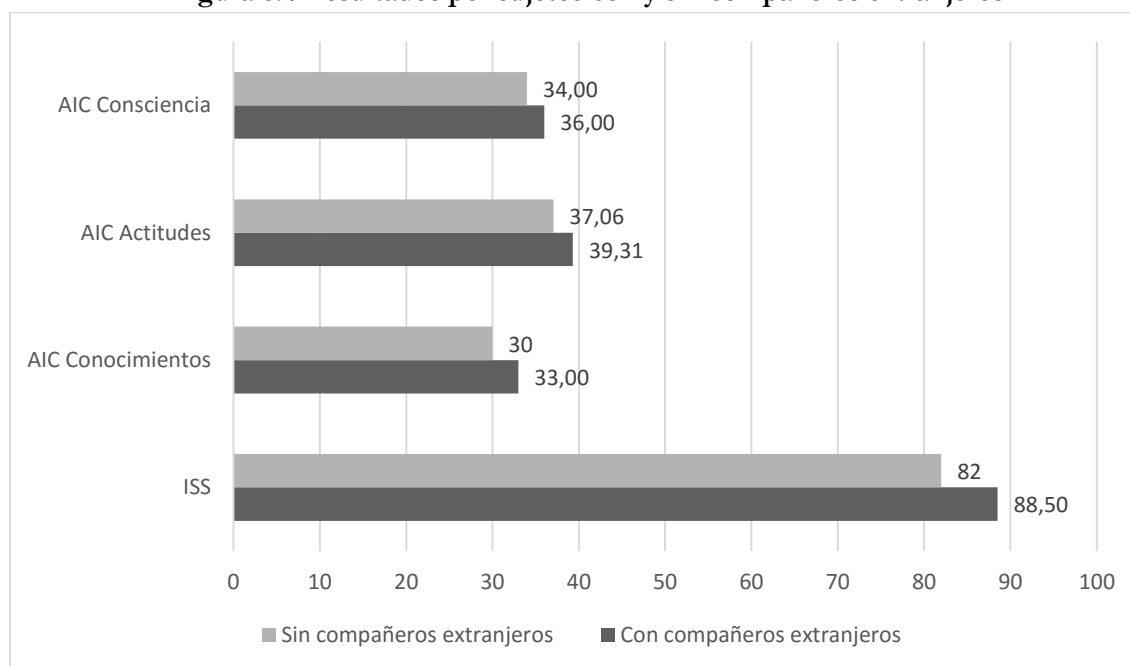
Hemos comparado las diferencias de medias y medianas entre los sujetos con compañeros extranjeros y los que no tienen compañeros extranjeros, dividiendo la muestra por cursos. En el caso de 2ºESO, hemos observado diferencias significativas en las escalas ISS, AIC Conocimientos, AIC Actitudes y AIC Consciencia. Al aplicar la prueba U de Mann-Whitney, hemos observado que los sujetos con compañeros extranjeros ($Mdn = 88,50$) obtuvieron mejores resultados que los sujetos que no los tenían ($Mdn = 82,00$) para la escala ISS, $U = 6.041,50$, $z = 2,710$, $p = 0,007$, $r = 0,18$. Hemos observado este mismo resultado para AIC Conocimientos, $U = 5.818,00$, $z = 2,054$, $p = 0,040$, $r = 0,13$ (compañeros extranjeros: Mdn

¹³² Los N para los grupos ‘un padre extranjero’ y ‘dos padres extranjeros’ fue extremadamente bajo o nulo para la mayoría de los cursos, afectando adversamente a los análisis.

¹³³ Si repetimos el análisis con el conjunto de la muestra, sin dividir por cursos, vemos que los sujetos con al menos un progenitor extranjero obtuvieron puntuaciones significativamente mayores en las escalas ISS, AIC Conocimientos y AIC Habilidades.

= 33,00, sin compañeros extranjeros: Mdn = 30,00) y AIC Consciencia, $U = 5.579,00$, $z = 1,971$, $p = 0,049$, $r = 0,13$ (compañeros extranjero: Mdn = 36,00, sin compañeros extranjeros: Mdn = 34,00). Para la escala de AIC Actitudes, los sujetos con compañeros de otras culturas ($M = 39,31$) obtuvieron significativamente mayores resultados que los sujetos sin compañeros de otras culturas ($M = 37,06$) en la prueba T de Student, $T = -2,429$, $p = 0,16$, $r = 0,16$. El tamaño de efecto fue entre pequeño y medio para todas las escalas. En el caso de 3°ESO, solo observamos diferencias significativas en la escala AIC Actitudes. Los sujetos con compañeros extranjeros (mediana = 40,00) obtuvieron mejores resultados que los sujetos sin compañeros extranjeros (mediana = 36,00), $U = 2.517,00$, $z = -2,088$, $p = 0,037$, con un tamaño de efecto pequeño a medio, $r = -0,15$. No se registraron diferencias significativas para 4°ESO. Al examinar los resultados por grupos de estudio, experimental y control, se observan resultados muy similares. Se puede comprobar en la figura 8.4 cómo los sujetos con compañeros extranjeros tienen mayores niveles en las escalas ISS, AIC Conocimientos, AIC Actitudes y AIC Consciencia.

Figura 8.4 Resultados por sujetos con y sin compañeros extranjeros



Al comprobar las diferencias de medias entre los sujetos con amigos extranjeros y sin extranjeros, no hemos hallado diferencias significativas para el conjunto de la muestra por cursos. Al dividir por curso y grupo experimental, observamos que solo hay diferencias significativas para los sujetos de 2°ESO del grupo experimental en la escala ISS. Los estudiantes con amigos extranjeros (Mdn = 88,00) obtuvieron mejores resultados que los alumnos sin amigos extranjeros (Mdn = 84,5, $U = 2.885,50$, $z = 2,010$, $p = 0,044$, con un tamaño de efecto pequeño a medio, $r = 0,15$).

Por último, se ha examinado si los alumnos con experiencias viajando al extranjero obtuvieron resultados significativamente mejores que los sujetos que no habían viajado al extranjero. No se han encontrado diferencias significativas para el conjunto de la muestra por cursos, ni por grupo de estudio y cursos.

8.1.6 *Diferencias por experiencias con inglés fuera del aula*

Aproximadamente un 90% de los sujetos de este estudio participaban en al menos una actividad en inglés fuera del aula; de estos, indicaron participar entre 1 y 6 actividades fuera del aula. Al contrastar entre los sujetos por el número de actividades, se ha observado que los sujetos que participan en más actividades parecen obtener mejores resultados en todas las escalas. Se ha dividido la muestra entre aquellos sujetos que realizan entre 1 y 3 actividades por un lado, y aquellos sujetos que realizan entre 4 y 6 actividades en inglés por otro lado, al parecer que allí había un punto de inflexión. Las actividades contempladas son: recibir clases particulares, participar en campamentos en inglés, leer en inglés, ver la televisión o películas en inglés, usar Internet en inglés y jugar a videojuegos en inglés.

Cuando examinamos los resultados del conjunto de la muestra por cursos, observamos que los sujetos de 2ºESO que participan en mayor número de actividades en inglés fuera del aula ($M = 41,00$) obtienen mejores resultados en la escala AIC Actitudes que los sujetos que participan en menos actividades ($M = 38,56$), $T = -2,674$, $p = 0,010$, con un tamaño de efecto entre medio y grande, $r = 0,33$.

En el caso de 3ºESO observamos diferencias significativas para todas las escalas del instrumento AIC. Al aplicar la prueba U de Mann-Whitney, observamos que los sujetos que participan en más actividades ($Mdn = 37,00$) obtuvieron mejores resultados que los que realizaban menos actividades en inglés ($Mdn = 31,00$) para la escala AIC Conocimientos, $U = 3.443,00$, $z = 2,643$, $p = 0,008$, $r = 0,20$. La escala AIC Actitudes arrojó $U = 3.289,00$, $z = 2,269$, $p = 0,023$, $r = 0,17$ (4-6 actividades: mediana = 41,00; 1-3 actividades: mediana = 39,00). Con la prueba T de Student observamos que los sujetos que realizan de 4 a 6 actividades en inglés ($M = 39,21$) obtuvieron mejores resultados que los que realizan de 1 a 3 actividades ($M = 34,97$) en la escala AIC Habilidades, $T = -3,949$, $p < 0,001$, $r = 0,30$. La escala AIC Consciencia arrojó $T = -2,645$, $p = 0,009$, $r = 0,20$ (4-6 actividades: $M = 38,39$; 1-3 actividades: $M = 35,41$).

En el caso de 4ºESO también observamos que los sujetos que participan en más actividades en inglés consiguen mejores resultados, en este caso en tres de las cuatro escalas del instrumento AIC. La T de Student arrojó un valor de $-2,560$ con un p-valor de $0,012$ para la escala AIC Conocimientos para la diferencia de medias entre sujetos que realizan de 4 a 6 actividades en inglés ($M = 35,52$) y los que realizan de 1 a 3 ($M = 31,81$), con un tamaño de efecto entre pequeño y medio, $r = 0,25$. Para la escala AIC Actitudes se ha obtenido $T = -2,800$, $p = 0,006$, $r = 0,27$ (4-6 actividades: $M = 41,83$; 1-3 actividades: $M = 38,32$). Para la escala AIC Habilidades se ha aplicado la prueba U de Mann-Whitney, obteniendo $U = 1.452,50$, $z = 2,018$, $p = 0,044$, $r = 0,20$ (4-6 actividades: mediana = 37,00; 1-3 actividades: mediana = 34,00).

Al examinar los resultados dividiendo por el grupo de estudio, observamos que en 2ºESO el grupo experimental obtiene resultados significativamente diferentes en función de esta variable mientras que no hay diferencias significativas en el grupo control. Para la escala ISS, se realizó la prueba U de Mann-Whitney. Los estudiantes que participan en 4 a 6 actividades en inglés

(Mdn = 86,5) obtuvieron mejores resultados que los que realizan de 4 a 6 actividades (Mdn = 92,00), $U = 2.455,50$, $z = 2,460$, $p = 0,014$, $r = 0,19$. Para las subescalas del instrumento AIC se realizó la prueba T de Student. En la escala AIC Habilidades la prueba arrojó $T = -2,461$, $p = 0,15$, $r = 0,19$ (4-6 actividades: $M = 38,24$; 1-3 actividades: $M = 35,05$). La escala AIC Actitudes obtuvo $T = -3,049$, $p = 0,004$, $r = 0,42$ (4-6 actividades: $M = 41,56$; 1-3 actividades: $M = 38,28$). La escala AIC Consciencia obtuvo $T = -2,215$, $p = 0,028$, $r = 0,17$ (4-6 actividades: $M = 37,83$; 1-3 actividades: $M = 35,22$).

Esta distinción también se observa en 3ºESO, donde los estudiantes del grupo experimental que participan en mayor número de actividades en inglés obtienen resultados significativamente mayores mientras que en el grupo control no se han hallado diferencias significativas en función del número de actividades realizadas en inglés. Se ha realizado la prueba T de Student para la escala AIC Habilidades y se ha observado que los estudiantes que realizan 4 a 6 ($M = 38,84$) actividades en inglés tienen mejores resultados que los que participan en 1 a 3 ($M = 34,68$), $T = -3,242$, $p = 0,002$, $r = 0,28$. También hemos observado que estos alumnos puntúan mejor en la escala AIC consciencia, $T = -2,388$, $p = 0,018$, $r = 0,21$ (4-6 actividades: $M = 38,84$; 1-3 actividades: $M = 35,47$). Al aplicar la prueba U de Mann-Whitney observamos resultados parecidos para la escala AIC Conocimientos, $U = 1.790,50$, $z = 2,107$, $p = 0,035$, $r = 0,18$ (4-6 actividades: Mdn = 35,00; 1-3 actividades: Mdn = 31,00).

No obstante, en 4ºESO se han hallado diferencias significativas en función de esta variable para ambos grupos. En el caso de los sujetos de 4ºESO del grupo experimental, hemos observado que los estudiantes que participan en más actividades en inglés (Mdn = 41,00) obtienen mejores resultados en la escala AIC Actitudes que los que participan en solo 1-3 actividades (Mdn = 36,00), $U = 701,00$, $z = 2,011$, $p = 0,044$, $r = 0,24$. Para los sujetos de 4ºESO del grupo control hemos observado que los sujetos que participan en 4-6 actividades consiguen significativamente mejores resultados en las escalas AIC Habilidades, AIC Actitudes y AIC Consciencia que los que participan en menos actividades. Al aplicar la prueba T de Student para la escala AIC Habilidades obtenemos $T = -2,765$, $p = 0,010$, $r = 0,44$ (4-6 actividades: $M = 40,00$; 1-3 actividades: $M = 34,50$). Para la escala AIC Actitudes obtenemos $T = -2,819$, $p = 0,008$, $r = 0,45$ (4-6 actividades: $M = 45,29$; 1-3 actividades: $M = 39,5$). Para la escala AIC Consciencia obtenemos $T = -2,186$, $p = 0,036$, $r = 0,37$ (4-6 actividades: $M = 40,43$; 1-3 actividades: $M = 35,58$). Observamos un mayor tamaño de efecto para este grupo, medio a grande, que para los sujetos de 4ºESO del grupo experimental.

Estos resultados parecen indicar que los estudiantes que demuestran mayor interés e implicación en el aprendizaje del inglés fuera del aula puntúan mejor en las escalas de competencia intercultural en la fase pre-test del estudio.

8.1.7 *Diferencias por colaboración familiar con ONG*

Aproximadamente el 35% de los sujetos proceden de familias que colaboran de alguna forma con organizaciones no-gubernamentales o sin ánimo de lucro, o bien de manera económica o como voluntariado. Al dividir la muestra por cursos y grupos de estudio (experimental y control), hemos observado que en algunos grupos la colaboración familiar con ONG se

relaciona con mayores niveles de competencia intercultural. Los estudiantes de 2ºESO del grupo experimental cuyas familias colaboran con ONG o causas sociales ($M = 33,93$) obtuvieron mejores resultados en la escala AIC Conocimientos que los estudiantes cuyas familias no realizan este tipo de colaboración ($M = 31,56$), $T = -2,092$, $p = 0,038$, $r = 0,16$. Estos también puntuaron mejor en la escala AIC Actitudes, $T = -2,153$, $p = 0,033$, $r = 0,16$ (con colaboración: $M = 40,10$; sin colaboración: $M = 38,03$). Estas diferencias no se vieron para el grupo control de 2ºESO, ni al analizar el conjunto de la muestra para 2ºESO.

En el caso de 3ºESO, se observó para el conjunto de la muestra que los sujetos cuyas familias colaboraban sacaban mejores puntuaciones en la escala AIC Conocimientos, $U = 5.061,50$, $z = 2,035$, $p = 0,042$, $r = 0,15$ (con colaboración: $Mdn = 34,00$; sin colaboración: $Mdn = 31,00$). Al dividir la muestra por grupos de estudio, encontramos que esta diferencia significativa sigue existiendo solamente para el grupo experimental, $U = 3.142,00$, $z = 2,787$, $p = 0,005$, $r = 0,23$ (con colaboración: $Mdn = 34,00$; sin colaboración: $Mdn = 30,00$). No se observaron diferencias significativas para el conjunto de 4ºESO. Tampoco se han observado diferencias significativas al dividir por grupos experimental y control en 4ºESO.

8.2 Resultados post-test

Tras dos cursos de aplicación del programa *Global Classrooms Cantabria* con el grupo experimental, se vuelve a medir sus resultados en los instrumentos ISS y AIC en la fase post-test. Al contrastar el conjunto del grupo experimental con el conjunto del grupo control no se observaron diferencias significativas. Al dividir la muestra por cursos solo observamos diferencias significativas entre el grupo de 4ºESO para la escala ISS. Se ha observado que los sujetos del grupo control ($M = 88,91$) obtuvieron resultados significativamente mejores que los del grupo experimental ($M = 83,65$), $T = -2,289$, $p = 0,025$, con un tamaño de efecto entre pequeño y medio, $r = 0,24$. Al no ver grandes diferencias entre los dos grupos de estudio será necesario examinar el impacto de otros factores, como la aplicación del programa en los centros experimentales, o variables espurias como los que hemos visto en el análisis de los resultados de la fase pre-test que pueden interferir con los resultados.

8.2.1 Diferencias por centros en T2

Al comparar los resultados obtenidos por centros y cursos en la fase post-test, no observamos diferencias significativas para 2º y 3ºESO. En la cohorte de 4ºESO encontramos diferencias significativas entre centros para las cuatro escalas del instrumento AIC. Se ha aplicado la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes para contrastar los resultados obtenidos. Hubo diferencias significativas entre los centros para las escalas AIC Conocimientos, $H(7) = 18,51$, $p = 0,010$; AIC Habilidades, $H(7) = 15,18$, $p = 0,034$; AIC Actitudes, $H(7) = 15,61$, $p = 0,29$; y AIC Consciencia, $H(7) = 18,78$, $p = 0,009$.

8.2.2 Diferencias en 2º ESO en función de variables de programa

Presentamos aquí los resultados obtenidos por los sujetos de 2ºESO en la fase post-test en función de los siguientes variables de programa: duración, intensidad, condiciones de aula,

condiciones docentes, metodología (habilidades interculturales) y el número de condiciones de programa necesarias para su funcionamiento idóneo que se cumplieron. Estas comparaciones se han limitado a 2ºESO por dos motivos. En primer lugar, son los únicos sujetos sin contacto previo con el programa *Global Classrooms Cantabria*. En segundo lugar, es el grupo donde disponemos de más datos sobre la aplicación del programa en los centros experimental, junto con el grupo de 3ºESO.

El primer variable, duración del programa, controla por el número de horas de contacto que tuvieron los sujetos durante los dos cursos que duró la evaluación. Por tanto, los sujetos del grupo control tuvieron 0 horas de contacto mientras que los del grupo experimental se han dividido en tres grupos: menos de 100 horas, de 100 a 150 horas y más de 200 horas, considerándose este último grupo como el contexto idóneo. Se han aplicado un ANOVA de 1 factor y la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. No se han encontrado diferencias significativas en 2ºESO para este variable.

En segundo lugar, hemos examinado el impacto de la intensidad del programa, medido como la media de horas de contacto semanal que tuvieron los participantes con el programa. En este caso se han formado tres grupos, el grupo control, los centros donde la intensidad era mayor que la media (más de 3 horas semanales) y centros donde la intensidad era menor que la media (menos de 3 horas semanales). Al aplicar las pruebas ANOVA de un factor y Kruskal-Wallis para muestras independientes no se han encontrado diferencias significativas.

Las condiciones del aula, definido en los resultados cualitativos como aspectos relevantes al comportamiento, entrega y motivación del alumnado, conforman la siguiente variable de programa a medir. Se ha dividido la muestra de 2ºESO en tres grupos, 1) el grupo control, 2) estudiantes del grupo experimental cuyas condiciones del aula sí eran favorables y 3) estudiantes del grupo experimental cuyas condiciones de aula no eran favorables. Al aplicar la prueba ANOVA de un factor encontramos que los grupos con condiciones favorables de aula ($M = 38,29$) obtuvieron significativamente mejores resultados en la escala AIC Consciencia que los grupos donde no contaban con condiciones favorables ($M = 36,15$), $F(2,209) = 3,32$, $p = 0,038$, $r = 0,18$.

Las condiciones docentes, definidos en los resultados cualitativos como docentes implicados con reacción favorable al programa, conforman otro variable de programa. Se ha dividido la muestra de 2ºESO en tres grupos, 1) el grupo control, 2) condiciones docentes favorables y 3) condiciones docentes no favorables. La prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes arroja $H(2) = 6,236$, $p = 0,044$ para la escala AIC Actitudes donde observamos que el grupo con mejores resultados es el de condiciones docentes no favorables ($Mdn = 43$), seguido por condiciones docentes favorables ($Mdn = 40$) y el grupo control ($Mdn = 39$).

Se ha observado que algunos centros del grupo experimental utilizaban una metodología para impartir el programa que incluía los cuatro componentes de la competencia intercultural mientras que en algunos centros no se incluían actividades de aprendizaje diseñadas para desarrollar un componente, las habilidades interculturales. Se ha creado una variable para contrastar los resultados en función de estos enfoques metodológicos, dividiendo la muestra

por el grupo control, los centros experimentales que trabajaron específicamente las habilidades y los centros experimentales que no trabajaron específicamente las habilidades. Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas comparando entre grupos en la fase post-test.

Finalmente, se ha computado por cada centro experimental el número total de condiciones favorables: intensidad/duración del programa, condiciones del aula, condiciones docentes y habilidades interculturales para contrastar los resultados obtenidos por los sujetos. Tampoco se han observado diferencias significativas entre grupos en la fase post-test.

8.3 Resultados pre-test vs post-test: Evolución de la competencia

Cuando contrastamos los resultados obtenidos en la fase pre-test y la fase post-test para el conjunto del grupo experimental y el conjunto del grupo control observamos que hubo mejoras significativas para ambos grupos de estudio entre T1 y T2, es decir, ambos grupos demostraron evolución de la competencia intercultural. A continuación presentaremos los resultados por cursos y grupo de estudio, además de explorar el impacto de las variables espurias procedentes del estudio demográfico presentadas en la primera sección de este capítulo. Al analizar los resultados de la fase pre-test, hemos observado que una serie de variables espurias, o demográficas se relacionaban con diferencias en los niveles iniciales de competencia intercultural de la cohorte de 2ºESO. Se observaron diferencias en función de las siguientes variables: nivel educativo de los padres, tener compañeros extranjeros, número de actividades en inglés fuera del aula y colaboración familiar con organizaciones no-gubernamentales o causas sociales. Es posible que la evolución de la competencia intercultural se viera afectada por la presencia de estos variables extraños. Por tanto, para controlar por su efecto en los grupos experimental y control de 2ºESO se repetirán los análisis segmentando por las variables demográficas citadas arriba. Estos resultados se presentan en sub-apartados por variables. Como veremos, algunos de estas variables influyen en la adquisición de la competencia intercultural de los estudiantes participantes en este estudio. Finalmente, se presentan los resultados de controlar por estas variables para ver cómo su interacción afecta al desarrollo y adquisición de la competencia intercultural entre el alumnado participante en *Global Classrooms Cantabria* de la cohorte de 2ºESO.

8.3.1 Evolución en la competencia intercultural por curso y grupo de estudio

Al analizar los resultados obtenidos por los estudiantes del grupo experimental de la cohorte de 2ºESO observamos que mejoran significativamente en todas las subescalas del instrumento AIC. Hemos realizado una prueba T de Student para muestras relacionadas para la escala AIC Conocimientos y hemos observado una mejora significativa entre la fase pre-test y la fase post-test ($T = -5,300$, $p < 0,001$). Para las escalas AIC Habilidades, AIC Actitudes y AIC Consciencia se ha utilizado la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Hemos observado una mejora significativa entre T1 y T2 en las tres escalas: AIC Habilidades ha obtenido ($z = -4,166$, $p < 0,001$), AIC Actitudes ($z = -2,902$, $p = 0,004$) y AIC Consciencia ($z = -2,308$, $p = 0,021$).

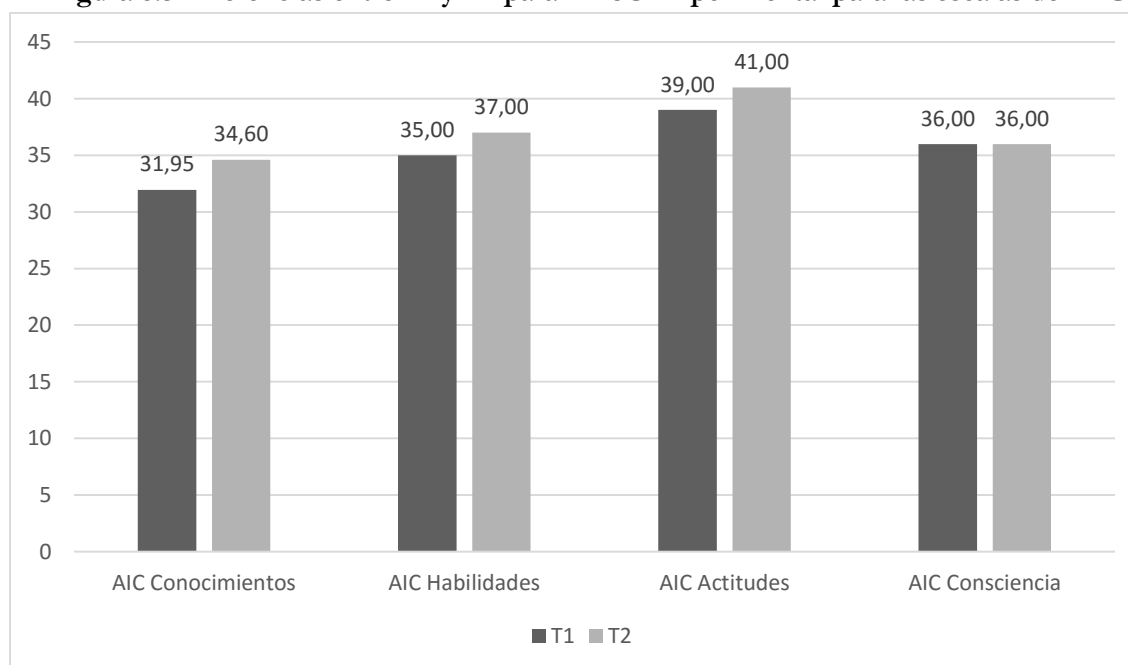
En la tabla se pueden observar las diferencias de medias y medianas y el tamaño de efecto obtenido para cada prueba.

Tabla 8.1 Resultados en T1 y T2 para 2ºESO Experimental

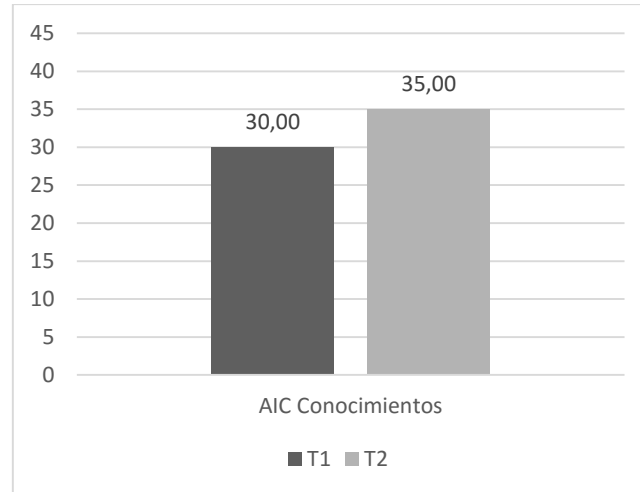
Escala	T1		T2		T	z	p	r
	M	Mdn	M	Mdn				
AIC Conocimientos	31,95		34,60		-5,300		<0,001	0,42
AIC Habilidades		35,00		37,00		-4,166	<0,001	-0,33
AIC Actitudes		39,00		41,00		-3,557	<0,001	-0,28
AIC Consciencia		36,00		37,00		-2,828	0,005	-0,23

En la figura 8.5 se puede apreciar cómo los resultados en estas cuatro escalas han aumentado entre la primera y la segunda medición. Se presentan las medias para AIC Conocimientos y las medianas para las otras tres escalas del AIC.

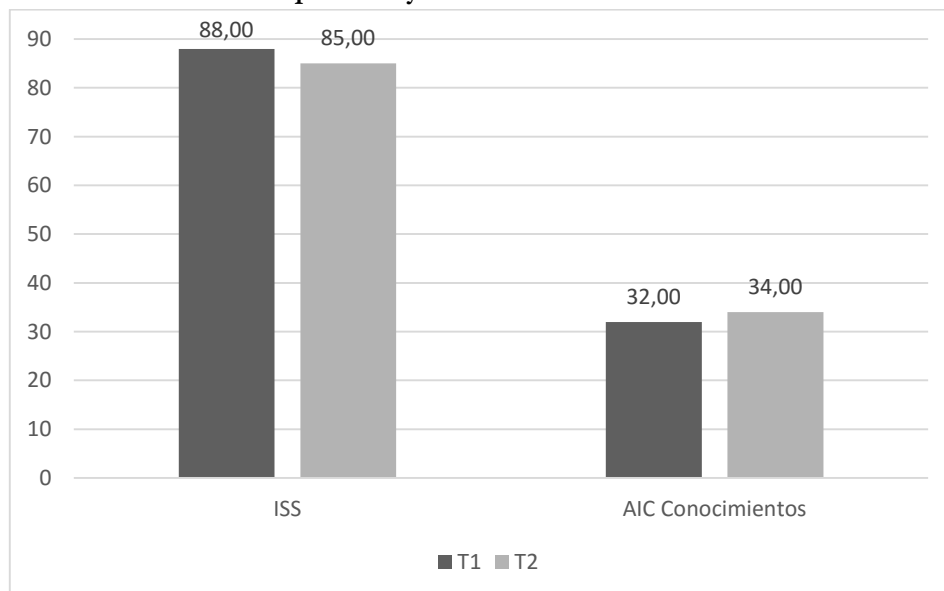
Figura 8.5 Diferencias entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental para las escalas del AIC



En el caso de la cohorte de 2ºESO del grupo control solo observamos mejoras significativas en la escala AIC Conocimientos. Al aplicar la prueba de rango con signos de Wilcoxon observamos que hay una mejora significativa entre T1 (Mdn = 30,00) y T2 (Mdn = 35,00), $z = -3,052$, $p = 0,002$, $r = -0,43$. Es interesante notar que el tamaño de efecto para esta escala, $r = -0,43$, un efecto entre medio y grande, es muy parecido al obtenido para el grupo experimental en esta misma escala, $r = 0,42$. En la siguiente figura 8.6 se puede apreciar la diferencia de medianas entre T1 y T2 para 2ºESO Control en la escala AIC Conocimientos.

Figura 8.6 Diferencia entre T1 y T2 para 2°ESO Control para AIC Conocimientos

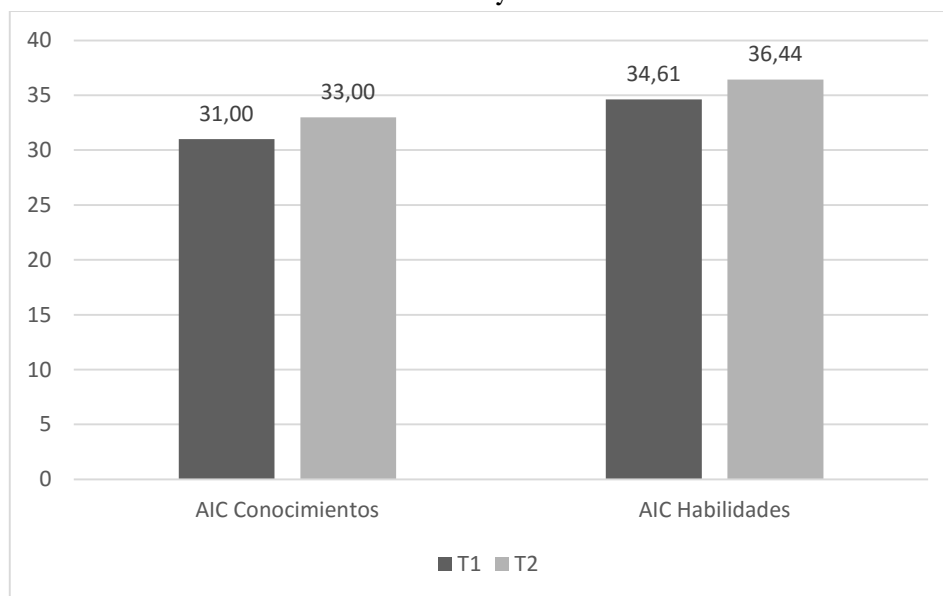
En el caso de 3°ESO del grupo experimental, observamos diferencias significativas en dos escalas con la prueba de rango con signos de Wilcoxon. En el caso de la escala ISS, este grupo obtuvo mejores resultados en T1 (Mdn = 88,00) que en T2 (Mdn = 85,00), $z = -2,920$, $p = 0,004$, $r = -0,27$. Sin embargo, para la escala AIC Conocimientos sí hemos observado una mejora significativa entre T1 (32,00) y T2 (34,00), $z = -3,421$, $p = 0,001$, $r = 0,31$. En el caso de 3°ESO grupo control no hubo diferencias significativas entre T1 y T2. En la figura 8.7 se puede observar una representación gráfica para las medianas obtenidas en las escalas ISS y AIC.

Figura 8.7 Diferencias entre T1 y T2 para 3°ESO Experimental para ISS y AIC Conocimientos

Para el grupo 4°ESO experimental se ha consignado una mejora significativa en las escalas AIC Conocimientos y AIC Habilidades entre T1 y T2. En el primer caso, se ha aplicado la prueba de rango con signos de Wilcoxon obteniendo para la escala AIC Conocimientos $z = -2,952$, $p = 0,003$, $r = -0,33$ (T1: Mdn = 31,00; T2: Mdn = 33,00). En el caso de la escala AIC Habilidades

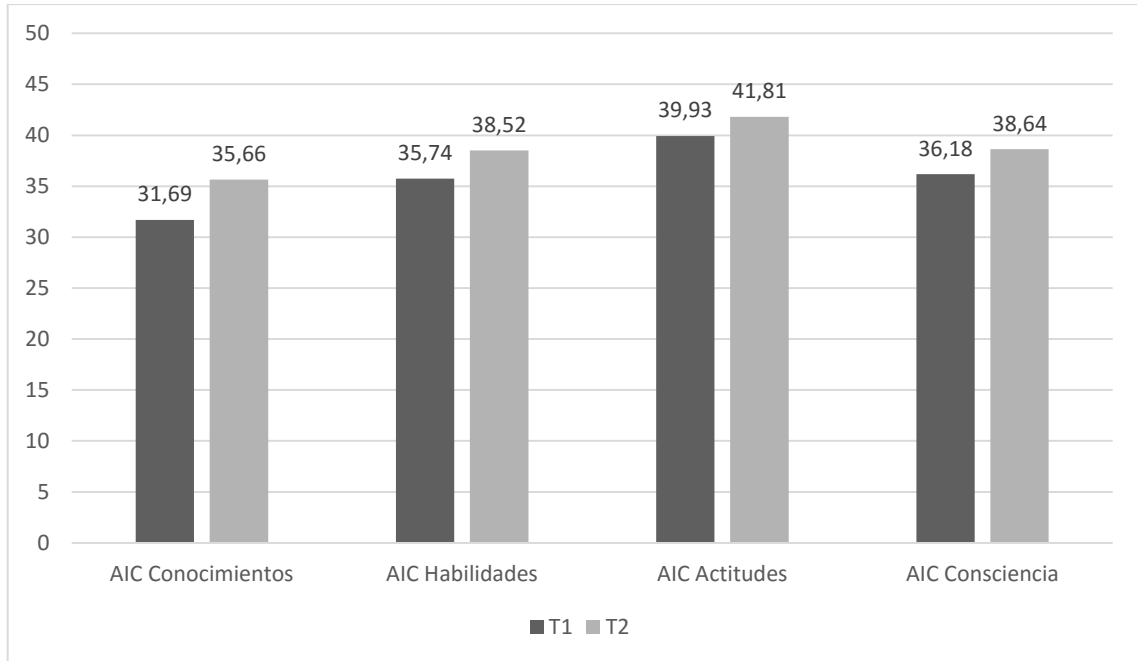
se ha aplicado una prueba T de Student para muestras relacionadas, obteniendo $T = -2,020$, $p = 0,049$, $r = 0,27$ ($T1: M = 34,61$; $T2: M = 36,44$). Estas diferencias se pueden observar en la figura 8.8 a continuación, donde se incluyen las medianas para la escala AIC Conocimientos y las medias para la escala AIC Habilidades.

Figura 8.8 Diferencias entre T1 y T2 para 4ºESO Experimental en AIC Conocimientos y AIC Habilidades



También hemos observado evolución en las subescalas del instrumento AIC para el grupo 4ºESO control. Los sujetos obtuvieron significativamente mejores resultados en T2 que en T1 para las escalas AIC Conocimientos, AIC Habilidades, AIC Actitudes y AIC Consciencia al aplicar la prueba T de Student para muestras relacionadas. En el caso de AIC Conocimientos, la prueba arrojó $T = -4,169$, $p < 0,001$, $r = 0,60$ ($T1: M = 31,69$; $T2: M = 35,66$). Para AIC Habilidades se observó $T = -3,019$, $p = 0,005$, $r = 0,48$ ($T1: M = 35,74$, $T2: M = 38,52$). Para AIC Actitudes se observó $T = -2,165$, $p = 0,038$, $r = 0,36$ ($T1: M = 39,93$; $T2: M = 41,81$). Finalmente, la escala AIC Consciencia arrojó $T = -2,459$, $p = 0,020$, $r = 0,40$ ($T1: M = 36,18$; $T2: M = 38,64$). En todos estos resultados se ha observado un tamaño de efecto entre medio y grande, llegando a ser un efecto grande en el caso de la escala AIC Conocimientos, lo cual parece indicar que el grupo control mejoró más que el grupo experimental. En la figura 8.9 a continuación se pueden observar las medias para estas cuatro escalas para la fase pre-test y post-test para el grupo 4ºESO Control.

Figura 8.9 Diferencias entre T1 y T2 para 4°ESO Control en las escalas AIC



8.3.2 Evolución en función del nivel de estudios de las madres para 2°ESO

A la hora de controlar por los estudios de los padres hemos optado por presentar los resultados en función del nivel educativo de las madres, ya que en el tiempo 1 se observaron más diferencias en función de esta variable comparada con el nivel educativo de los padres. Controlando por el nivel de los estudios de las madres para el 2°ESO experimental, observamos que los estudiantes cuyas madres tenían estudios medios (primaria o secundaria) mejoraron significativamente en todas las escalas del instrumento AIC y experimentaron mejoras no estadísticamente significativas en la escala ISS. Al aplicar la prueba T de Student para muestras relacionadas, la escala AIC Conocimientos obtuvo $T = -4,466$, $p < 0,001$, la escala AIC Habilidades obtuvo $T = -3,541$, $p = 0,001$, la escala AIC Actitudes obtuvo $T = -2,280$, $p = 0,027$ y la escala AIC Consciencia obtuvo $T = -3,397$, $p = 0,001$. Como se puede observar en la tabla 8.2, los tamaños de efecto para todas las escalas fueron entre medio y grande, con la excepción de AIC Conocimientos, que fue grande.

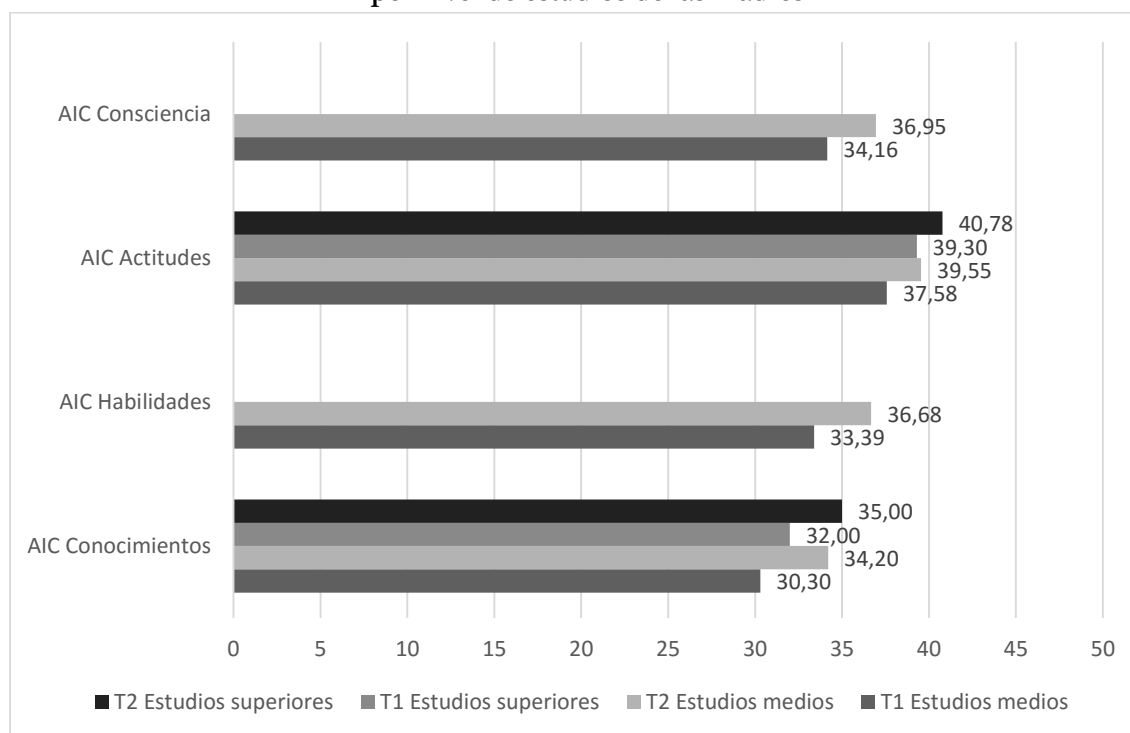
Tabla 8.2 Resultados en T1 y T2 para 2°ESO Experimental controlando por el nivel de estudios de las madres

Escala	T1	T2	T	p	r
	M	M			
AIC Conocimientos	30,30	34,20	-4,466	< 0,001	0,54
AIC Habilidades	33,39	36,68	-3,541	0,001	0,42
AIC Actitudes	37,58	39,55	-2,280	0,027	0,30
AIC Consciencia	34,16	36,95	-3,397	0,001	0,42

En el caso de los estudiantes de 2ºESO experimental cuyas madres tenían estudios superiores (Formación profesional o universitaria) que partieron con significativamente mayores niveles en las cuatro escalas del instrumento AIC en T1, observamos que solo mejoraron significativamente en T2 en las escalas AIC Conocimientos y AIC Actitudes. Para la primera escala, AIC Conocimientos, se ha aplicado la prueba de rango con signos de Wilcoxon obteniendo $z = -2,886$, $p = 0,004$, con un tamaño de efecto entre pequeño y medio, $r = 0,29$ (T1: Mdn = 32,00; T2: Mdn = 35,00). Para la escala AIC Actitudes se ha aplicado la prueba T de Student para muestras relacionadas, obteniendo $T = -2,113$, $p = 0,037$, con un tamaño de efecto entre pequeño y medio, $r = 0,21$ (T1: M = 39,30; T2: M = 40,78).

En la figura 8.10 a continuación, se puede observar cómo los sujetos con madres que tenían estudios medios, que partieron con menores niveles en las escalas del AIC en T1, mejoraron más que sus compañeros cuyas madres tenían estudios superiores. Se presentan medias para todas las escalas excepto AIC Conocimientos para Estudios Superiores, donde se presentan medianas.

Figura 8.10 Evolución de las escalas de AIC en 2ºESO Experimental controlando por nivel de estudios de las madres



Al repetir estos mismos análisis con 2ºESO Control, observamos que los sujetos no mejoraron tanto como sus homólogos del grupo experimental. Para los sujetos de 2ºESO Control cuyas madres tenían estudios medios, hemos observado mejoras significativas entre T1 y T2 para las escalas AIC Conocimientos y AIC Habilidades; para los sujetos cuyas madres tenían estudios superiores, solo hemos observado mejoras significativas en la escala AIC Conocimientos. Al aplicar la prueba T de Student para muestras relacionadas para la escala AIC Conocimientos observamos que el grupo con madres que tenían estudios medios ha obtenido $T = -3,480$, $p = 0,003$, con un tamaño de efecto grande, $r = 0,62$ (T1: M = 31,10, T2: M = 34,90). En el caso

de la escala AIC Habilidades, se ha obtenido $T = -2,926$, $p = 0,009$, con un tamaño de efecto grande, $r = 0,56$ (T1: $M = 33,75$; T2: $M = 37,75$). Para el grupo con madres que tenían estudios superiores existe una mejora significativa entre T1 ($M = 31,84$) y T2 ($M = 34,00$) para la escala AIC Conocimientos, $T = -2,092$, $p = 0,045$, con un tamaño de efecto entre medio y grande, $r = 0,36$. Al contrastar estos datos con los resultados obtenidos por el grupo 2°ESO experimental observamos claramente que al controlar por el nivel de estudios de las madres, los estudiantes del grupo experimental que parten con menores niveles han aumentado significativamente en más componentes de la competencia intercultural, cuatro frente a dos, que sus compañeros del grupo control. En la siguiente figura 8.11 se pueden comprobar las diferencias entre el porcentaje de cambio que hubo en las puntuaciones para ambos grupos entre la fase pre-test (T1) y la fase post-test (T2).

Figura 8.11 Evolución de las escalas de AIC en 2°ESO Control controlando por nivel de estudios de las madres

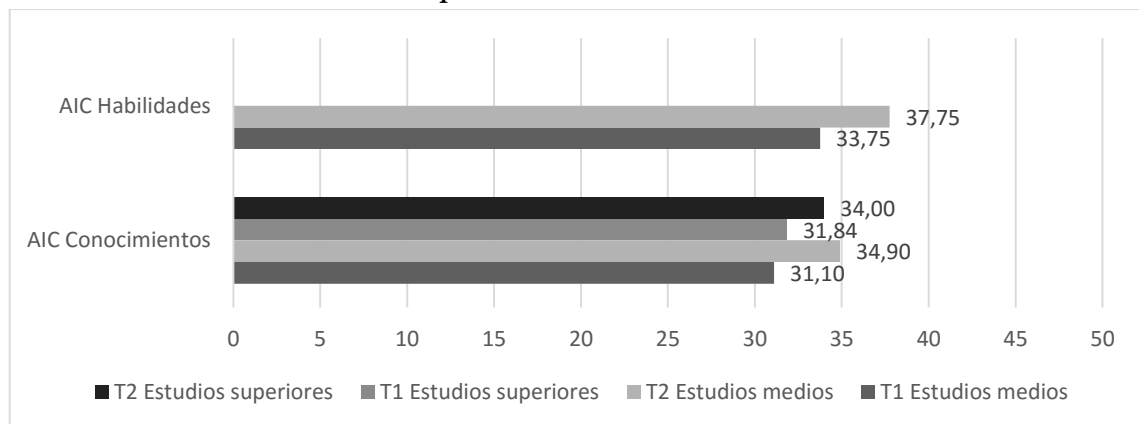
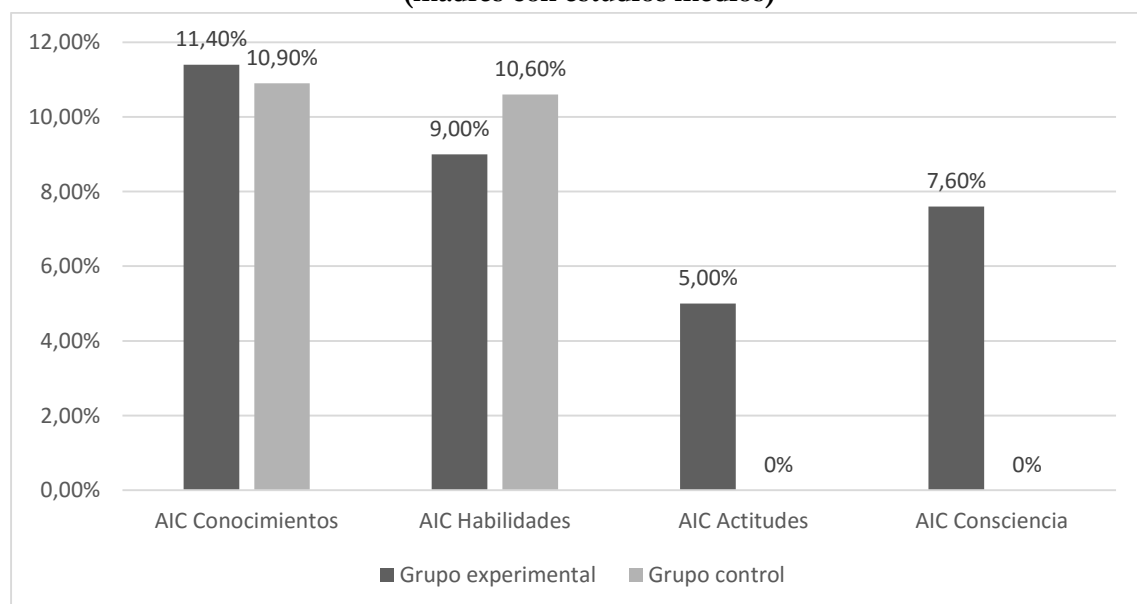


Figura 8.12 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 en AIC para 2°ESO (madres con estudios medios)



8.3.3 Evolución en función de compañeros extranjeros para 2ºESO

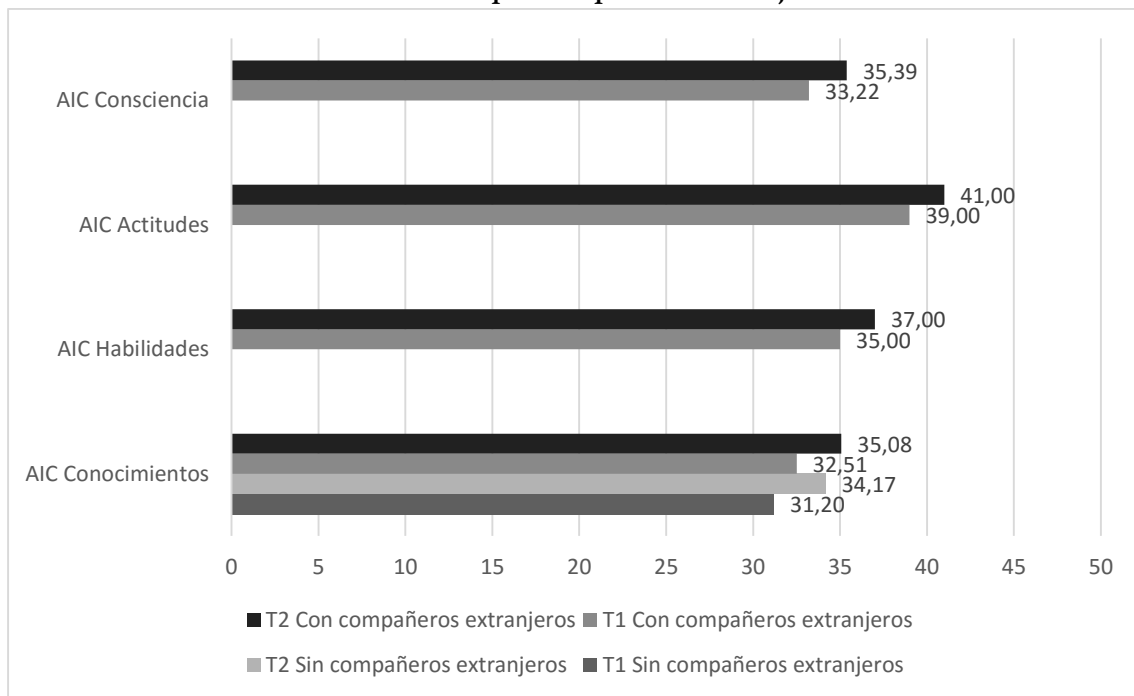
En la fase pre-test hemos observado que el aproximadamente 30% de la muestra que no tenía compañeros extranjeros partía con menores niveles de competencia intercultural que el 70% que sí tenían compañeros extranjeros. Al controlar por esta variable para el grupo experimental de 2ºESO observamos que los estudiantes que no tenían compañeros extranjeros experimentan menos mejoras que los estudiantes que sí tenían compañeros extranjeros. Los estudiantes sin compañeros extranjeros mejoraron significativamente solamente en la escala AIC Conocimientos entre T1 y T2, $T = -2,456$, $p = 0,020$, con un tamaño de efecto entre medio y grande, $r = 0,41$. Los estudiantes con compañeros extranjeros mejoraron significativamente en las cuatro escalas del AIC. Para las escalas AIC Conocimientos y AIC Consciencia se ha aplicado la prueba T de Student para muestras relacionadas y para las escalas AIC Habilidades y AIC Actitudes se ha aplicado la prueba de rango con signos de Wilcoxon. Para la escala AIC Conocimientos hemos obtenido $T = -4,304$, $p < 0,001$. La escala AIC Consciencia ha arrojado $T = -3,093$, $p = 0,002$. Para la escala AIC Habilidades hemos obtenido $z = -3,742$, $p < 0,001$ y para la escala AIC Actitudes $z = -2,918$, $p = 0,004$. En la siguiente tabla podemos observar las medias, medianas y los tamaños de efecto para estas escalas, además de las estadísticas de prueba presentadas aquí.

Tabla 8.3 Resultados en T1 y T2 para 2ºESO Experimental controlando por compañeros extranjeros

Comp. Ext.	Escala	T1		T2		T	z	p	r
		M	Mdn	M	Mdn				
No	AIC Conocimientos	31,20		34,17		-2,456		0,020	0,41
Sí	AIC Conocimientos	32,51		35,08		-4,304		<0,001	0,38
	AIC Habilidades		35,00		37,00		-3,742	<0,001	-0,34
	AIC Actitudes		39,00		41,00		-2,918	0,004	-0,27
	AIC Consciencia	33,22		35,39		-3,093		0,002	0,27

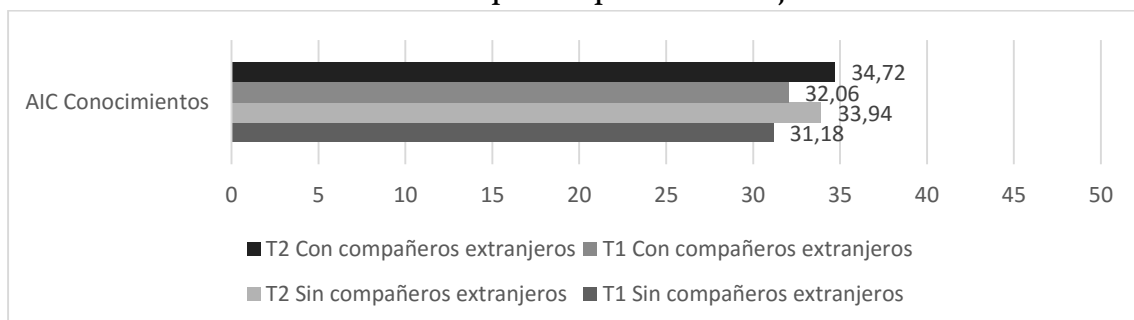
En la figura 8.13 se puede apreciar las diferencias de medias o medianas para estas cuatro escalas. Se ve claramente cómo los estudiantes sin compañeros extranjeros solo mejoran en la escala AIC Conocimientos mientras que los que sí tienen compañeros extranjeros han aumentado sus resultados en las cuatro escalas.

Figura 8.13 Evolución de las escalas de AIC en 2ºESO Experimental controlando por compañeros extranjeros



Cuando repetimos estos análisis para el grupo control de 2ºESO observamos que tanto los sujetos con compañeros extranjeros como los que no tienen compañeros extranjeros solo experimentaron mejoras significativas en la escala AIC Conocimientos. Al aplicar la prueba T de Student para muestras relacionadas se observa que los sujetos sin compañeros extranjeros mejoran significativamente entre T1 (M = 31,18) y T2 (M = 33,94), $T = -2,176$, $p = 0,045$, con un tamaño de efecto entre medio y grande, $r = 0,48$. Para los sujetos con compañeros extranjeros se ha obtenido $T = -2,621$, $p = 0,013$, con un tamaño de efecto entre medio y grande, $r = 0,43$ (T1: M = 32,06; T2: M = 34,72).

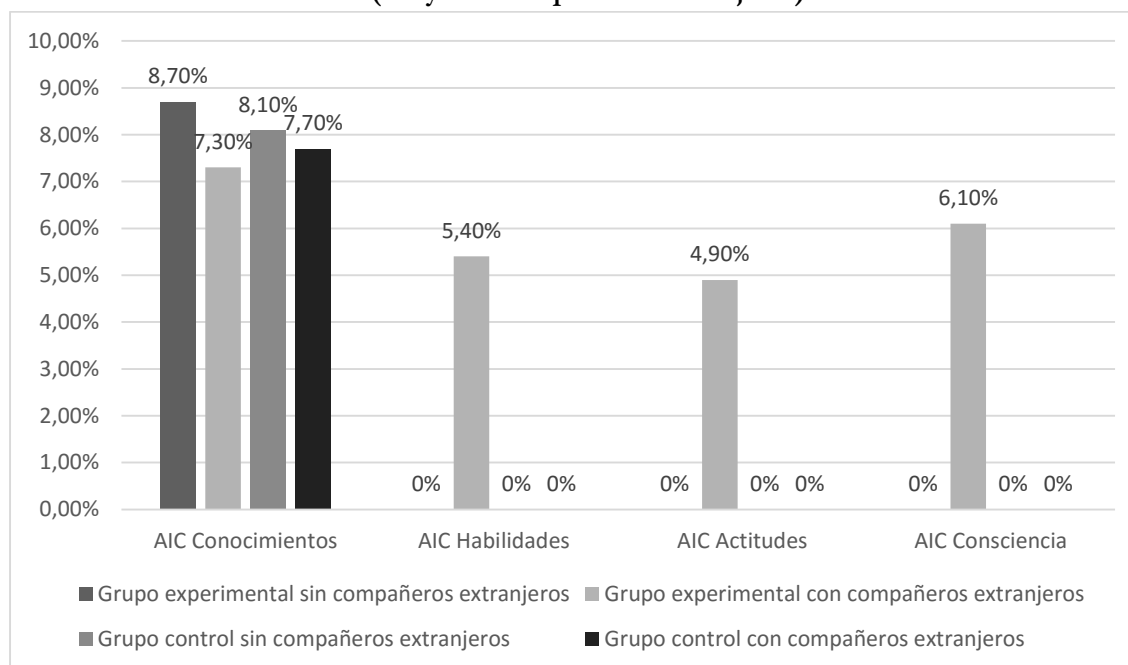
Figura 8.14 Evolución de las escalas de AIC en 2ºESO Control controlando por compañeros extranjeros



En este caso es interesante destacar que son los estudiantes con compañeros extranjeros que más se han beneficiado de participar en el programa. Mientras que todos los sujetos de 2ºESO del grupo control y los sujetos sin compañeros extranjeros del grupo experimental solo mejoraron significativamente en la escala AIC Conocimientos, los sujetos con compañeros extranjeros de 2ºESO del grupo experimental sí mejoraron significativamente en las cuatro

destrezas medidas por el instrumento AIC. En la siguiente figura 8.13 se puede apreciar el porcentaje de mejora entre T1 y T2 para estos cuatro subgrupos para las cuatro escalas del AIC.

Figura 8.15 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 en AIC para 2ºESO
(sin y con compañeros extranjeros)



8.3.4 Evolución en función de actividades en inglés fuera del aula para 2ºESO

Hemos visto en la fase pre-test que los sujetos de 2ºESO Experimental que participan en más actividades fuera del aula en inglés (entre 4 y 6 actividades) obtuvieron significativamente mejores resultados en todas las escalas medidas con la excepción de AIC Conocimientos que los sujetos que realizaban menos actividades en inglés (entre 1 y 3). En el caso de los sujetos de 2ºESO control no hubo diferencias en función de esta variable en la fase pre-test. Por tanto, hemos procedido a observar el impacto de esta variable sobre la evolución de la competencia.

Al controlar por esta variable, hemos comprobado que los estudiantes del grupo 2ºESO experimental que participan en menos actividades en inglés fuera del aula experimentaron mejoras significativas en más escalas que los estudiantes que realizaban entre 4 y 6 actividades en inglés fuera del aula. Al aplicar la prueba T de Student para dos muestras para la escala AIC Conocimientos se ha observado que los alumnos que participan en entre 1 y 3 actividades han mejorado significativamente entre T1 y T2, $T = -3,853$, $p < 0,001$. Para las escalas AIC Habilidades, AIC Actitudes y AIC Consciencia se ha aplicado la prueba de rango con signos de Wilcoxon. La escala AIC Habilidades ha arrojado $z = -3,361$, $p = 0,001$. Para la escala AIC Actitudes se ha obtenido $z = -2,573$, $p = 0,010$. Finalmente, la escala AIC Consciencia ha arrojado $z = -2,617$, $p = 0,009$. Los sujetos que participaron en más actividades mejoraron significativamente solamente en las escalas AIC Conocimientos y AIC Actitudes. Para la escala AIC Conocimientos se ha obtenido $T = -2,284$, $p = 0,032$. La escala AIC Actitudes ha arrojado $T = -2,692$, $p = 0,014$. Es importante señalar que el tamaño de efecto para estos dos resultados

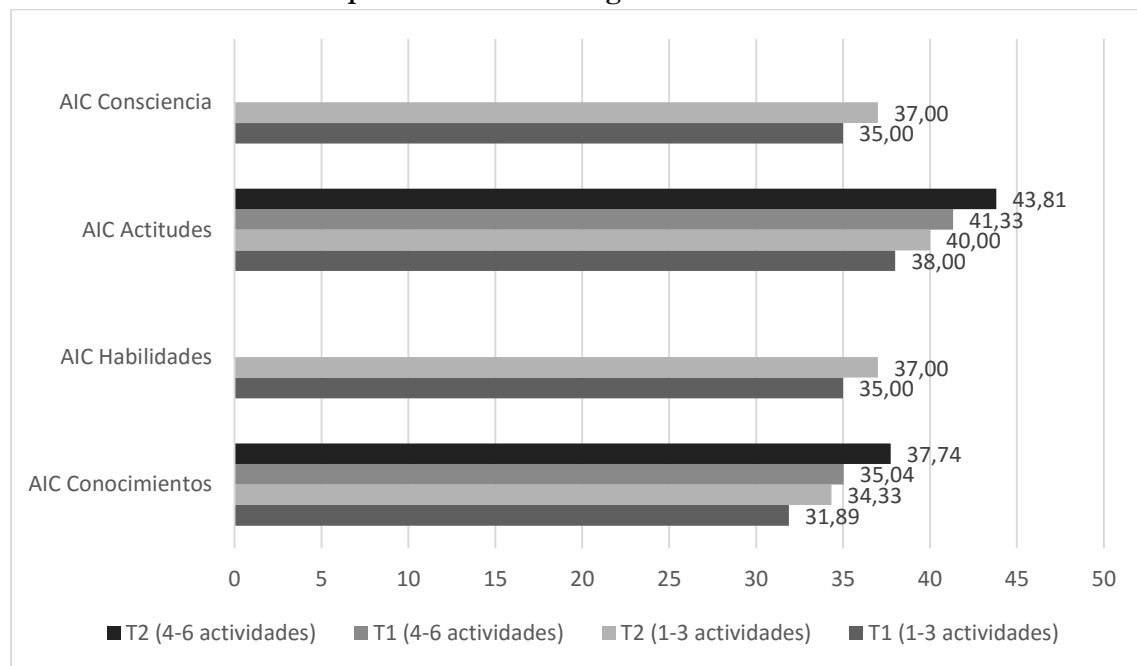
fue mayor que los tamaños de efecto observados para los estudiantes que participaron en menos actividades, como se puede comprobar en la tabla 8.4 a continuación.

Tabla 8.4 Resultados en T1 y T2 para 2ºESO Experimental controlando por número de actividades fuera del aula en inglés

Núm. Act.	Escala	T1		T2		T	z	p	r
		M	Mdn	M	Mdn				
1-3	AIC Conocimientos	31,89		34,33		-3,853		< 0,001	0,35
	AIC Habilidades		35,00		37,00		-3,361	0,001	-0,31
	AIC Actitudes		38,00		40,00		-2,573	0,010	-0,24
	AIC Consciencia		35,00		37,00		-2,617	0,009	-0,25
4-6	AIC Conocimientos	35,04		37,74		-2,284		0,032	0,44
	AIC Actitudes	41,33		43,81		-2,692		0,014	0,52

Estas diferencias de medias y medias se han representado gráficamente en la figura 8.16. Como se puede observar, los estudiantes que participaban en más actividades en inglés fuera del aula partían de niveles más altos en T1, pero solo mejoraron significativamente en dos escalas.

Figura 8.16 Evolución de las escalas de AIC en 2ºESO Experimental controlando por actividades de inglés fuera del aula

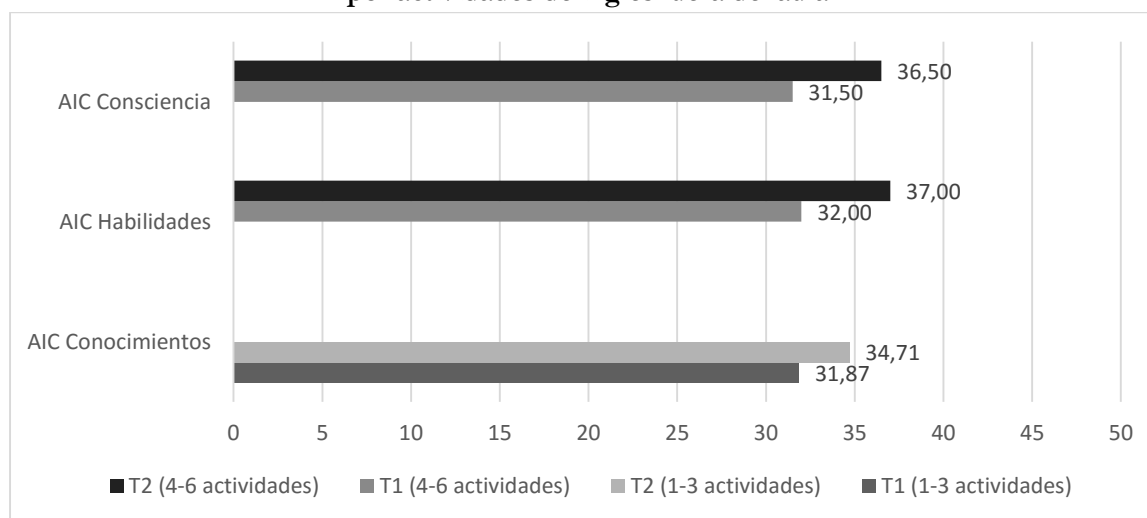


Cuando repetimos estos análisis con el grupo 2ºESO control hemos observado que hubo menos mejoras significativas que para el grupo experimental. En el caso de los sujetos que realizaban entre 1 y 3 actividades en inglés se ha observado que han mejorado significativamente sus puntuaciones únicamente en la escala AIC Conocimientos entre T1 y T2, $T = -3,057$, $p = 0,004$, $r = 0,45$. En cuanto a los que participaban en más actividades, se han observado mejoras significativas para la escala AIC Habilidades, y la escala AIC Consciencia, $z = -2,213$, $p = 0,027$. Estos resultados se puede observar en la siguiente tabla 8.5 y representados gráficamente en la figura 8.17.

Tabla 8.5 Resultados en T1 y T2 para 2°ESO Control controlando por número de actividades fuera del aula en inglés

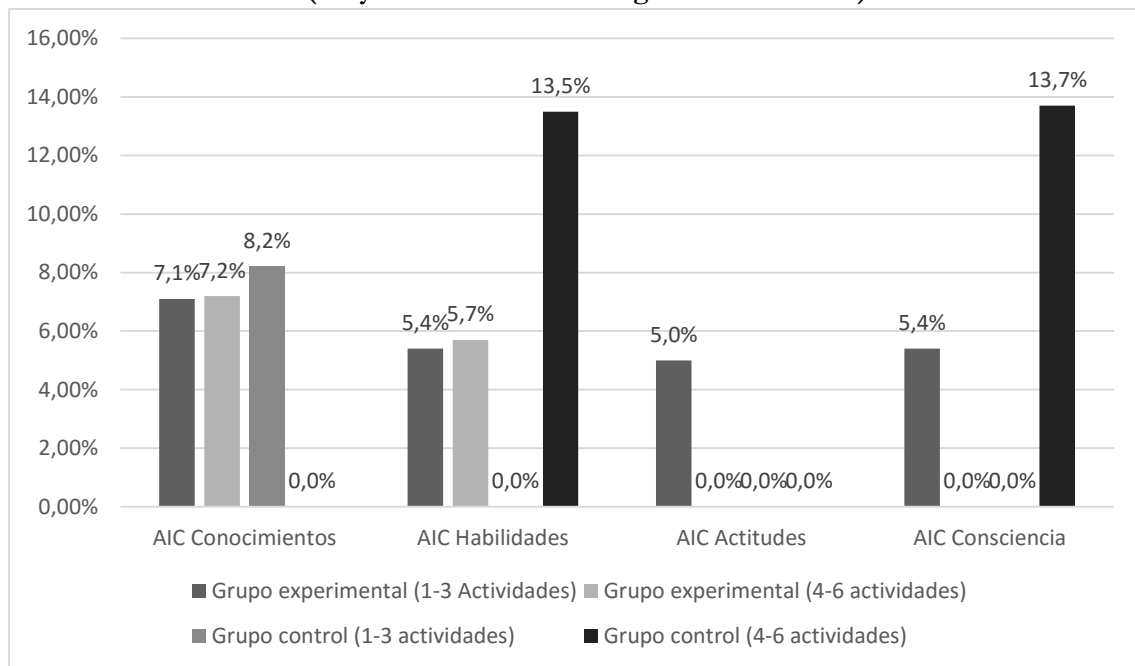
Núm. Act.	Escala	T1		T2		T	z	p	r
		M	Mdn	M	Mdn				
1-3	AIC Conocimientos	31,87		34,71		-3,057		0,004	0,45
4-6	AIC Habilidades		32,00		37,00		-2,410	0,016	0,85
	AIC Consciencia		31,50		36,50		-2,213	0,027	0,78

Figura 8.17 Evolución de las escalas de AIC en 2°ESO Control controlando por actividades de inglés fuera del aula



Estas dos escalas obtuvieron un tamaño de efecto muy elevado; no obstante, debemos señalar que el número de sujetos que conforman este subgrupo es muy reducido. Se trata de unos 8 individuos del grupo control que tienen un perfil determinado: estudiantes con un alto grado de interés en el aprendizaje de inglés. Como hemos podido observar, estos resultados no son generalizables al conjunto de la muestra de 2°ESO control. En la figura 8.18 se presentan los porcentajes de cambio entre T1 y T2 para los sujetos de los grupos de 2°ESO experimental y control en función del número de actividades en inglés que realizan fuera del aula. Vemos un porcentaje de cambio muy elevado para los sujetos del grupo control que realizaban entre 4 y 6 actividades en inglés fuera del aula; no obstante, debemos recordar que fue un grupo muy reducido ($N = 8$).

Figura 8.18 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 en AIC para 2ºESO (1-3 y 4-6 actividades en inglés fuera del aula)



8.3.5 Interacciones entre variables demográficas para 2ºESO Experimental

Tras estos análisis, está claro que incluso controlando por las variables espurias cuyo impacto se observó en la fase pre-test, el grupo experimental de 2ºESO experimenta mejoras en todas las cuatro componentes de la competencia intercultural mientras que el grupo control presenta mejoras principalmente en la escala AIC Conocimientos. Vistos estos resultados, nos parece relevante indagar en cómo estas variables espurias pueden estar influyendo en el impacto del programa sobre la cohorte de 2ºESO. Al haber observado que las tres variables que más parecen influir en la adquisición de la competencia intercultural son el nivel de estudios de la madre, el número de actividades y la presencia de compañeros extranjeros en el aula, hemos analizado la interacción entre estas variables en la adquisición de competencia intercultural entre el alumnado del grupo experimental.

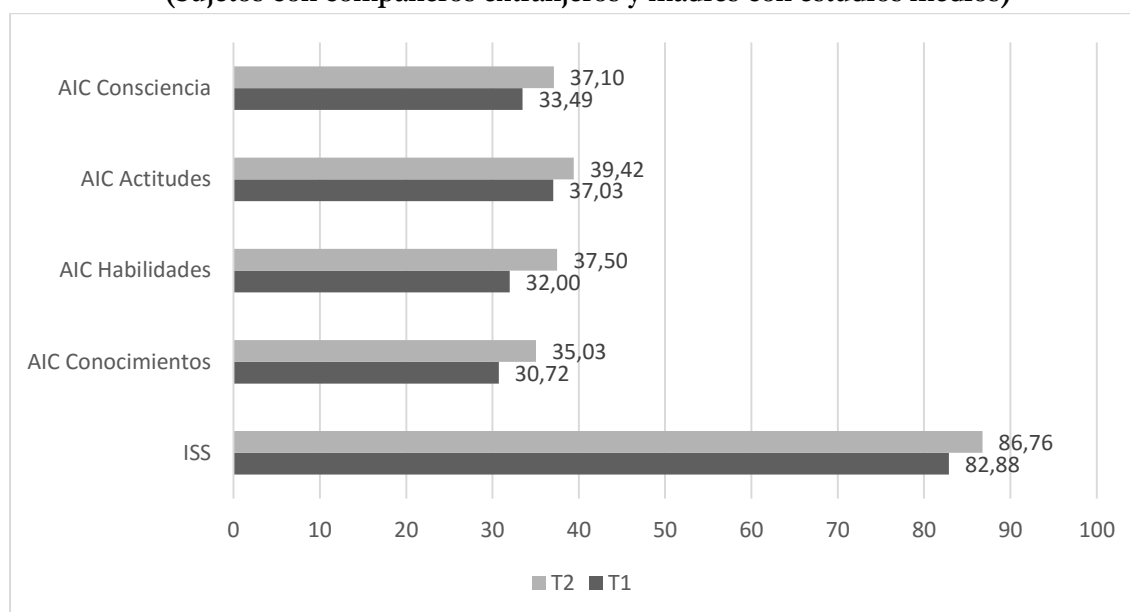
Hemos comprobado que los estudiantes del grupo experimental de 2ºESO con compañeros españoles mejoraron significativamente después de haber participado en el programa GC en las cuatro escalas del instrumento AIC mientras que los participantes sin compañeros extranjeros solo mejoraron en la escala AIC Conocimientos, al igual que el grupo control. También hemos observado que los estudiantes cuyas madres tenían estudios medios partían de menores niveles de competencia intercultural que sus compañeros con madres que tenían estudios superiores, y que los estudiantes con madres que tenían estudios medios mejoraron en más escalas entre T1 y T2. Cuando seleccionamos solamente a los estudiantes con compañeros extranjeros, vimos que los sujetos del grupo con madres con menores niveles educativos (que partieron de los niveles más bajos de competencia intercultural) mejoran significativamente en todas las escalas medidas, mientras que los sujetos cuyas madres tienen mayores niveles educativos solo mejoraron entre T1 (M = 33,22) y T2 (M = 35,17) la escala AIC Conocimientos, $T = -2,586$, $p = 0,012$, con un tamaño de efecto entre pequeño y mediano

$r = 0,28$. Como se puede observar en la tabla 8.6, las escalas ISS y AIC Actitudes obtuvieron un tamaño de impacto entre medio y alto y las demás escalas del instrumento AIC obtuvieron tamaños de impacto grandes. Estas diferencias de medias y medianas se pueden observar gráficamente en la siguiente figura 8.19.

Tabla 8.6 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Sujetos con compañeros extranjeros y madres con estudios medios)

Escala	T1		T2		T	z	p	r
	M	Mdn	M	Mdn				
ISS	82,88		86,76		-2,071		0,047	0,34
AIC Conocimientos	30,72		35,03		-4,576		<0,001	0,63
AIC Habilidades		32,00		37,50		-3,813	<0,001	-0,61
AIC Actitudes	37,03		39,42		-2,281		0,028	0,35
AIC Consciencia	33,49		37,10		-3,696		0,001	0,52

Figura 8.19 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Sujetos con compañeros extranjeros y madres con estudios medios)



Cuando seleccionamos solamente a los estudiantes que no tenían compañeros extranjeros y controlamos por el nivel de estudios de la madre, comprobamos que ninguno de los dos grupos experimenta mejoras en ninguna de las escalas medidas.

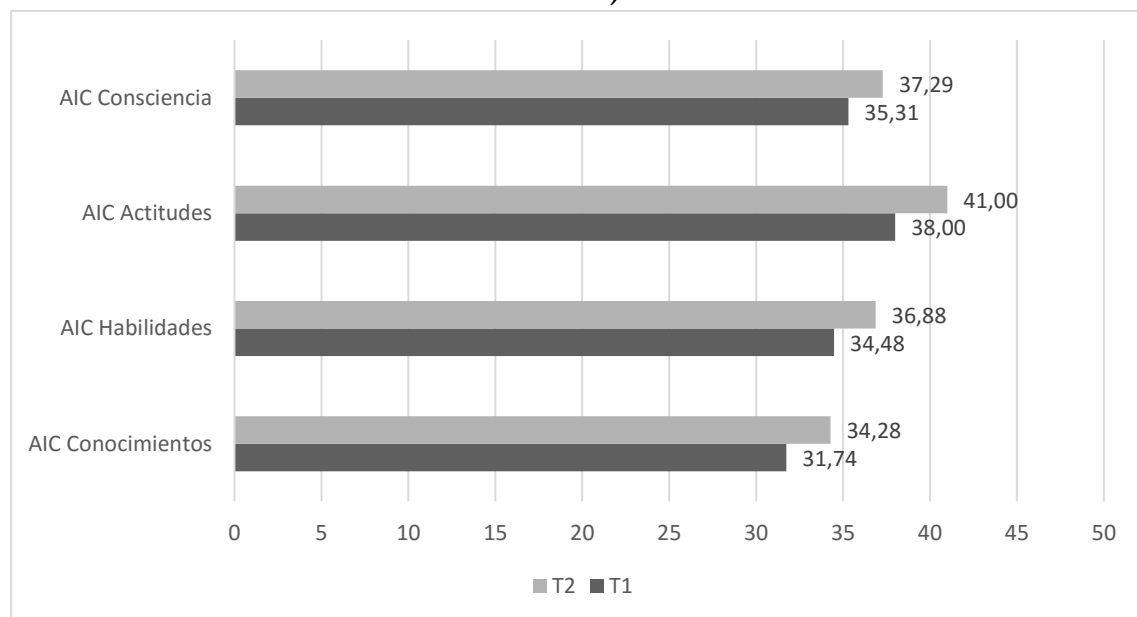
También hemos observado que el número de actividades que realizaban los estudiantes en inglés fuera del aula estaba relacionado con sus puntuaciones en las escalas, con los alumnos que realizan menos actividades en inglés, que partían de significativamente menores niveles de competencia intercultural, mejoraron en más escalas que sus compañeros que realizaban más actividades en inglés. Hemos observado que cuando seleccionamos solamente a los estudiantes con compañeros extranjeros, los estudiantes que participan en menos actividades en inglés (1-3 actividades), y partieron con significativamente menores niveles de competencia intercultural son los que experimentan más evolución significativa entre el T1 y el T2 para todas las escalas del instrumento AIC. Los sujetos que participaban en más actividades (4-6 actividades) solo

mejoraron significativamente en la escala AIC Actitudes entre T1 (M = 42,06) y T2 (M = 44,23), $T = 2,451$, $p = 0,026$, con un tamaño de efecto entre medio y grande, $r = 0,43$. En la siguiente tabla 8.7 se pueden observar las puntuaciones obtenidas por los sujetos que participaban en menos actividades en inglés. El tamaño de efecto en este caso es menor que el que hemos registrado en las pruebas anteriores, cuando hemos controlado por los niveles de estudio de las madres de los sujetos. No obstante, otra vez queda patente que los estudiantes que parten de menores niveles y tienen compañeros extranjeros experimentan más aumento en su competencia intercultural. Estos resultados se pueden apreciar de manera gráfica en la siguiente figura 8.20.

Tabla 8.7 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental
(Sujetos con compañeros extranjeros y que participaban en 1-3 actividades en inglés fuera del aula)

Escala	T1		T2		T	z	p	r
	M	Mdn	M	Mdn				
AIC Conocimientos	31,74		34,28		-3,665		<0,001	0,36
AIC Habilidades	34,48		36,88		-3,107		0,002	0,30
AIC Actitudes		38,00		41,00		-2,241	0,025	-0,23
AIC Consciencia	35,31		37,29			-2,976	0,004	0,29

Figura 8.20 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental
(Sujetos con compañeros extranjeros y que participaban en 1-3 actividades en inglés fuera del aula)



Una vez más, cuando solamente seleccionamos a los estudiantes que no tienen compañeros extranjeros y controlamos por el número de actividades que realizaban en inglés fuera del aula, observamos que no hay mejoras significativas entre la fase pre-test y la fase post-test.

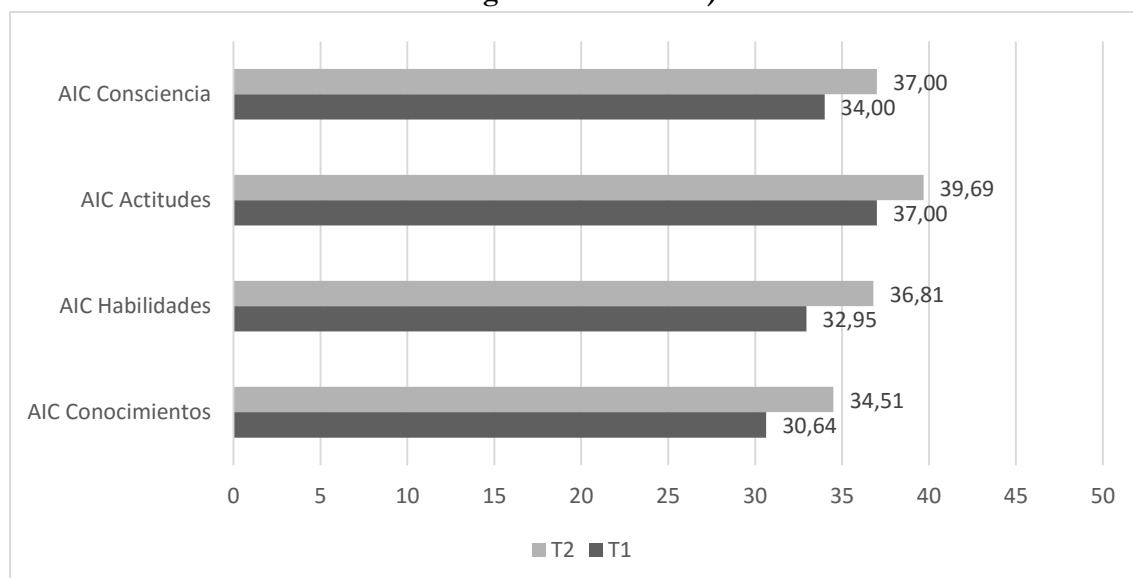
Finalmente, cuando controlamos por la interacción entre el nivel educativo de las madres y el número de actividades que realizaban los estudiantes en inglés vemos que los estudiantes con madres con nivel educativo medio que participaban en menos actividades en inglés (1-3)

mejoraron significativamente en todas las escalas del AIC, como se puede observar en la tabla 8.8 y la figura 8.21 a continuación.

Tabla 8.8 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Sujetos con madres con nivel educativo medio y que participaban en 1-3 actividades en inglés fuera del aula)

Escala	T1		T2		T	z	p	r
	M	Mdn	M	Mdn				
AIC Conocimientos	30,64		34,51		-3,634		0,001	0,51
AIC Habilidades	32,95		36,81		-3,371		0,002	0,46
AIC Actitudes	37,00		39,69		-2,696		0,010	0,39
AIC Consciencia		34,00		37,00		-2,857	0,004	-0,44

Figura 8.21 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Sujetos con madres con nivel educativo medio y que participaban en 1-3 actividades en inglés fuera del aula)



Hemos observado que los estudiantes que participaban en más actividades en inglés (4-6) y con madres que tenían un nivel educativo medio solo mejoraron significativamente entre T1 (Mdn = 39,00) y T2 (Mdn = 42,00) en la escala AIC Habilidades, $z = -2,032$, $p = 0,042$, $r = 0,91$. Sin embargo, el número de estudiantes que cumplían todos estos criterios (2ºESO, grupo experimental, madres con estudios medios y 4-6 actividades en inglés) es muy reducido; solamente cinco sujetos, por tanto, estos resultados son difícilmente generalizables. Cuando examinamos solamente a los estudiantes cuyas madres tenían un nivel educativo superior, encontramos que el número de actividades realizadas en inglés no resulta especialmente importante. Tanto para los sujetos que realizaban menos actividades (1-3) como los que realizaban más (4-6), solo se han observado mejoras significativas en una escala. En el caso de los sujetos que realizaban menos actividades en inglés, se ha observado una mejora entre T1 (M = 32,58) y T2 (M = 34,39) para la escala AIC Conocimientos, $T = -2,245$, $p = 0,028$, $r = 0,27$. Para los estudiantes que realizaban más actividades en inglés que tenían madres con estudios superiores, hemos observado una mejora entre T1 (M = 40,88) y T2 (M = 43,81) en la escala AIC Actitudes, $T = -2,715$, $p = 0,016$, $r = 0,57$.

8.4 Resultados pre-test vs post-test: Variables de programa y la evolución de la competencia intercultural

Como último tratamiento de los datos se ha comprobado si las variables de programa arrojadas por el estudio cualitativo descritas en el capítulo siete tienen algún impacto sobre la evolución de las puntuaciones entre la fase pre-test y la fase post-test. Es decir, queremos confirmar si la manera de desarrollar el programa en los centros influye en la adquisición de la competencia intercultural por parte de los estudiantes del grupo experimental. En concreto, se ha observado el impacto de siete variables sobre la muestra de 2ºESO experimental: duración del programa, intensidad del programa, condiciones del aula, condiciones docentes, inclusión de habilidades interculturales en la metodología, y el número de condiciones idóneas cumplidas.

8.4.1 Evolución en función de la duración del programa para 2ºESO experimental

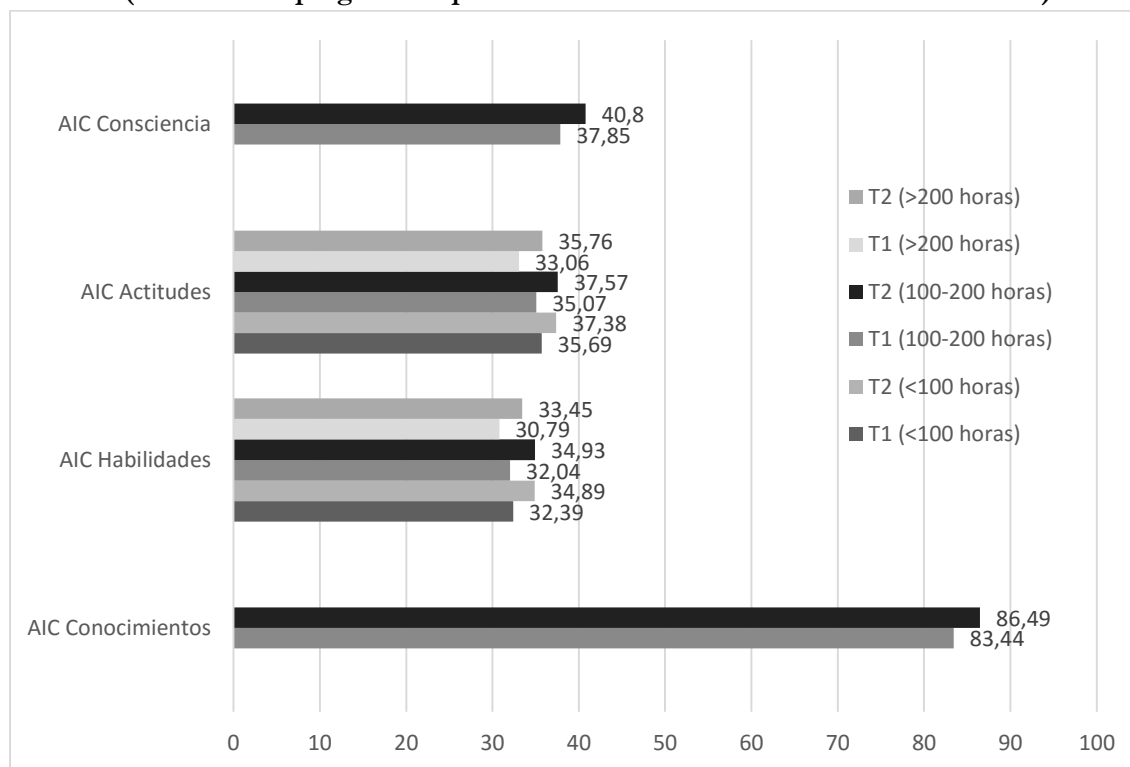
Al separar el grupo de 2ºESO experimental en función de la duración total del programa expresado en número de horas de contacto total, encontramos que hay variaciones en los resultados en cuanto a mejoras significativas entre la fase pre-test y la fase post-test. Hemos dividido esta parte de la muestra en tres grupos: menos de 100 horas totales, entre 100 y 200 horas totales y más de 200 horas totales de contacto con el programa. Al aplicar la prueba T de Student para muestras relacionadas, observamos que los tres grupos obtuvieron distintos resultados. Para el grupo que tuvo menos de 100 horas de contacto con el programa, mejoraron significativamente solamente en dos escalas, AIC Conocimientos ($T = -3,463$, $p = 0,001$) y AIC Habilidades ($T = -2,178$, $p = 0,032$). Los estudiantes que recibieron entre 100 y 200 horas de contacto con el programa aumentaron significativamente en todas las escalas medidas: ISS ($T = -2,148$, $p = 0,038$), AIC Conocimientos ($T = -3,404$, $p = 0,001$), AIC Habilidades ($T = -2,563$, $p = 0,014$), AIC Actitudes ($T = -3,121$, $p = 0,003$), y AIC Consciencia ($T = -2,333$, $p = 0,024$). Finalmente, los estudiantes que tuvieron más de 200 horas de contacto con el programa mejoraron significativamente en tres escalas, AIC Conocimientos ($T = -2,248$, $p = 0,032$), AIC Habilidades, ($T = -2,236$, $p = 0,032$) y AIC Consciencia ($T = -2,278$, $p = 0,030$).

En la siguiente tabla 8.9 se pueden observar además las medias y los tamaños de efecto para estas escalas para los tres sub-grupos. A continuación, en la figura 8.22 se pueden apreciar visualmente las diferencias de medias entre las dos mediciones en función de la duración del programa. Destacan claramente los resultados obtenidos por el grupo que recibió entre 100 y 200 horas de contacto con el programa por haber mejorado significativamente en las cinco escalas.

Tabla 8.9 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental
(Duración de programa expresada en número de horas de contacto totales)

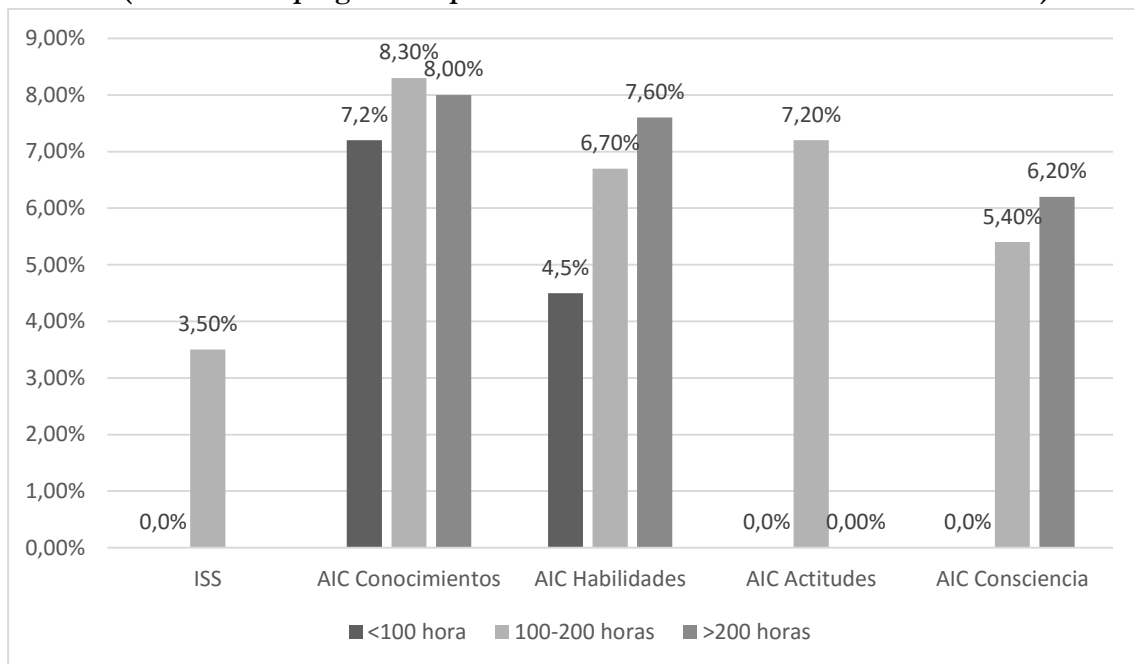
Duración	Escala	T1	T2	T	p	r
		M	M			
<100 horas	AIC Conocimientos	32,39	34,89	-3,463	0,001	0,37
	AIC Habilidades	35,69	37,38	-2,178	0,032	0,24
100 – 200 horas	ISS	83,44	86,49	-2,148	0,038	0,31
	AIC Conocimientos	32,04	34,93	-3,404	0,001	0,46
	AIC Habilidades	35,07	37,57	-2,563	0,014	0,36
	AIC Actitudes	37,85	40,80	-3,121	0,003	0,42
>200 horas	AIC Consciencia	36,02	37,91	-2,333	0,024	0,30
	AIC Conocimientos	30,79	33,45	-2,248	0,032	0,37
	AIC Habilidades	33,06	35,76	-2,236	0,032	0,36
	AIC Consciencia	34,27	36,55	-2,276	0,030	0,37

Figura 8.22 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental
(Duración de programa expresada en número de horas de contacto totales)



En la figura 8.23, observamos cómo, además de mejorar en más escalas, los estudiantes que recibieron más de 100 horas de contacto con el programa también tuvieron mayores porcentajes de cambio en sus puntuaciones entre la primera y la última aplicación de los cuestionarios que aquellos que recibieron menos horas de contacto con el programa.

Figura 8.23 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2ºESO experimental (Duración de programa expresada en número de horas de contacto totales)



8.4.2 Evolución en función de la intensidad del programa para 2ºESO Experimental

Cuando observamos la evolución de los resultados en función de la intensidad del programa, descrita como el número medio de horas de contacto semanales durante los dos cursos objetos de este estudio, vemos que tanto los sujetos que han tenido un contacto menos intenso que la media de todos los centros (menos de 3 horas a la semana) como aquellos que han tenido un contacto más intenso (más de 3 horas a la semana) mejoran entre los dos tiempos. Se han aplicado la Prueba T de Student para muestras relacionadas y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para contrastar los resultados entre la fase pre-test y post-test.

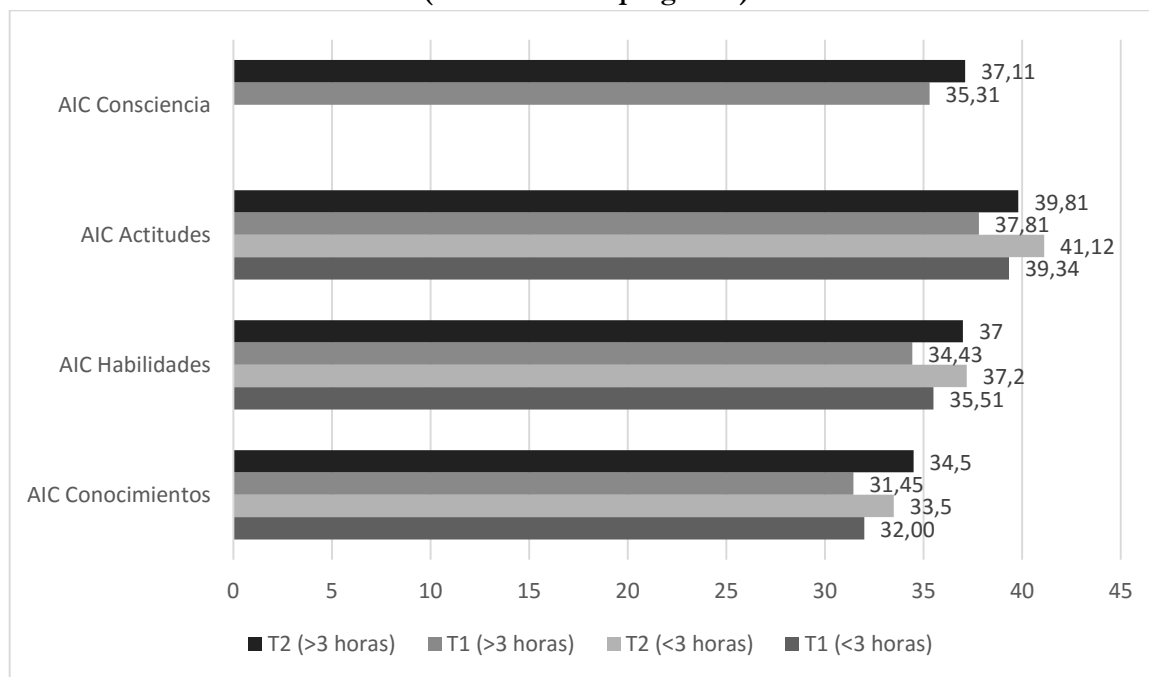
Los estudiantes que participaban en menos de tres horas del programa por semana mejoraron significativamente en las escalas AIC Conocimientos ($z = -2,796$, $p = 0,005$), AIC Habilidades ($T = -2,014$, $p = 0,047$) y AIC Actitudes ($T = -2,071$, $p = 0,042$). Los estudiantes de centros donde la intensidad del programa fue de más de tres horas por semana mejoraron en todas las escalas del instrumento AIC: AIC Conocimientos ($T = -4,457$, $p < 0,001$), AIC Habilidades ($T = -3,699$, $p < 0,001$), AIC Actitudes ($T = -2,951$, $p = 0,004$) y AIC Consciencia ($T = -3,019$, $p = 0,003$). En este caso, como se puede ver en la tabla 8.10, observamos un tamaño de efecto mayor para el conjunto de centros donde la intensidad del programa fue mayor; el tamaño de efecto oscila entre medio y grande para estos sujetos, mientras que para los que tuvieron un contacto menos intenso con el programa el tamaño de efecto fue menor.

**Tabla 8.10 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Intensidad de programa)**

Intensidad	Escala	T1		T2		T	z	p	r
		M	Mdn	M	Mdn				
<3 horas	AIC Conocimientos		32,00		33,50		-2,796	0,005	-0,32
	AIC Habilidades	35,51		37,20		-2,014		0,047	0,22
	AIC Actitudes	39,34		41,12		-2,071		0,042	0,23
>3 horas	AIC Conocimientos	31,45		34,50		-4,457		<0,001	0,45
	AIC Habilidades	34,43		37,00		-3,699		<0,001	0,38
	AIC Actitudes	37,81		39,81		-2,951		0,004	0,31
	AIC Consciencia	35,31		37,11		-3,029		0,003	0,32

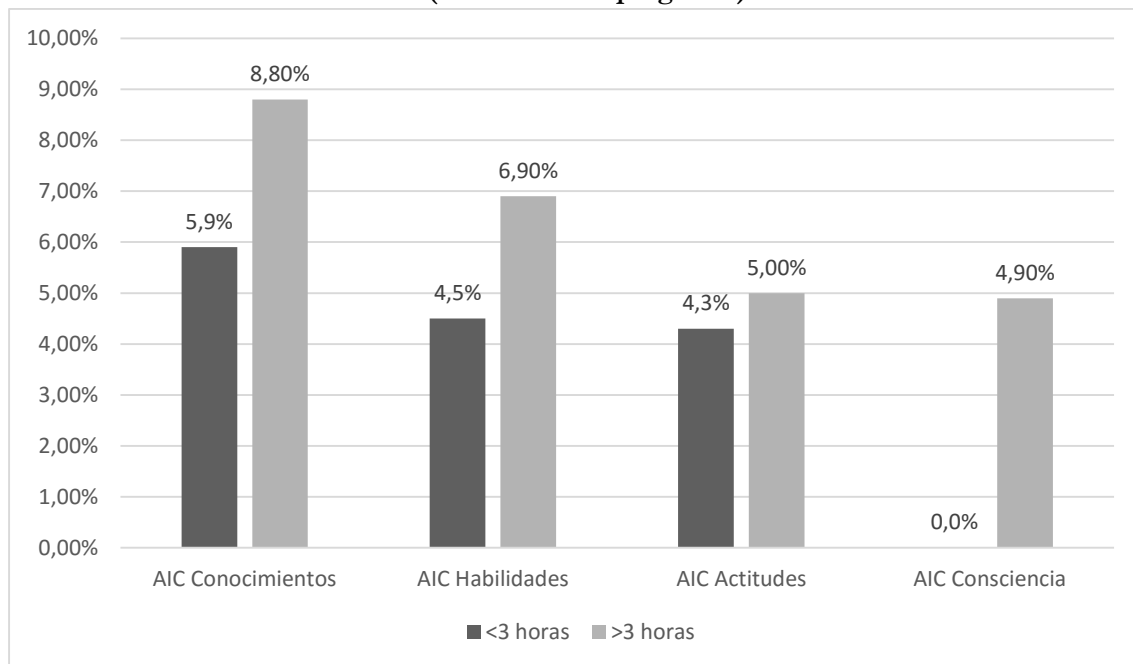
En la siguiente figura 8.24 se recogen representaciones gráficas para los resultados obtenidos en función de la intensidad del programa. Es interesante observar que los estudiantes del grupo de intensidad baja (<3 horas) partieron, de media, con mayores niveles que sus homólogos del grupo de intensidad alta (>3 horas) para las escalas AIC Habilidades y AIC Actitudes.

**Figura 8.24 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Intensidad del programa)**



En la siguiente figura 8.25 se presentan los porcentajes de cambio entre T1 y T2. Como se puede observar, los estudiantes que tuvieron un contacto más intenso con el programa mejoraron más en todas las escalas del instrumento AIC.

**Figura 8.25 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Intensidad de programa)**



8.4.3 Evolución en función de las condiciones de aula para 2ºESO experimental

Al separar la muestra de 2ºESO experimental en función de las condiciones de aula, hemos observado que esta variable de programa también está relacionada con la adquisición de la competencia intercultural. Hemos dividido el grupo en función de si las condiciones de su grupo de clase (comportamiento, motivación, disciplina, entrega al programa) eran favorables para el desarrollo del programa o no. Se ha aplicado la prueba T de Student para muestras relacionadas a cada subgrupo con la intención de comprobar si hubo evolución en las puntuaciones entre las fases pre- y post-test.

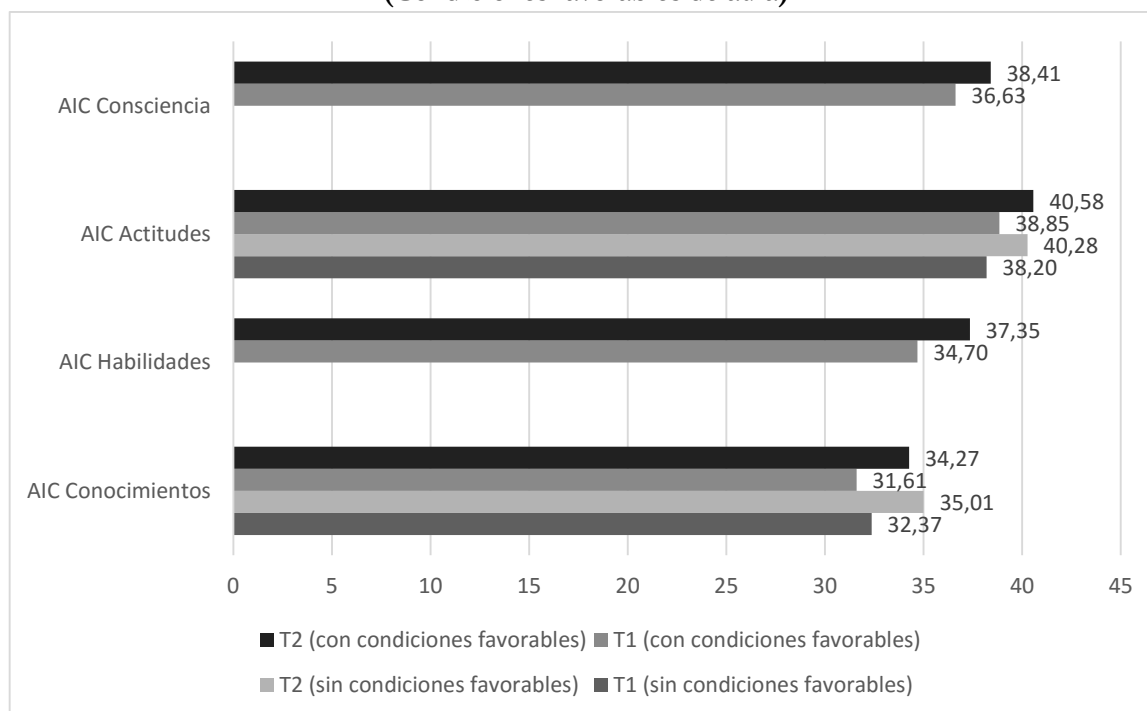
En el caso de los estudiantes que procedían de grupos de clase donde las condiciones del aula no fueron favorables para el desarrollo del programa, se ha observado que solo han mejorado significativamente en dos escalas, AIC Conocimientos ($T = -3,238$, $p = 0,002$) y AIC Actitudes ($T = -2,596$, $p = 0,011$). En contraste, los estudiantes que sí contaban con condiciones favorables de aula experimentaron mejoras significativas en las cuatro escalas del AIC: AIC Conocimientos ($T = -4,252$, $p < 0,001$), AIC Habilidades ($T = -3,767$, $p < 0,001$), AIC Actitudes ($T = -2,353$, $p = 0,021$) y AIC Consciencia ($T = -2,947$, $p = 0,004$). No se han observado grandes diferencias entre los tamaños de efecto en función de esta variable, como se puede comprobar en la tabla 8.11 a continuación.

**Tabla 8.11 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Condiciones favorables de aula)**

¿Son favorables?	Escala	T1	T2	T	p	r
		M	M			
NO	AIC Conocimientos	32,37	35,01	-3,238	0,002	0,37
	AIC Actitudes	38,20	40,28	-2,596	0,011	0,30
SÍ	AIC Conocimientos	31,61	34,27	-4,252	<0,001	0,42
	AIC Habilidades	34,70	37,35	-3,767	<0,001	0,37
	AIC Actitudes	38,85	40,58	-2,353	0,021	0,25
	AIC Consciencia	36,63	38,41	-2,947	0,004	0,30

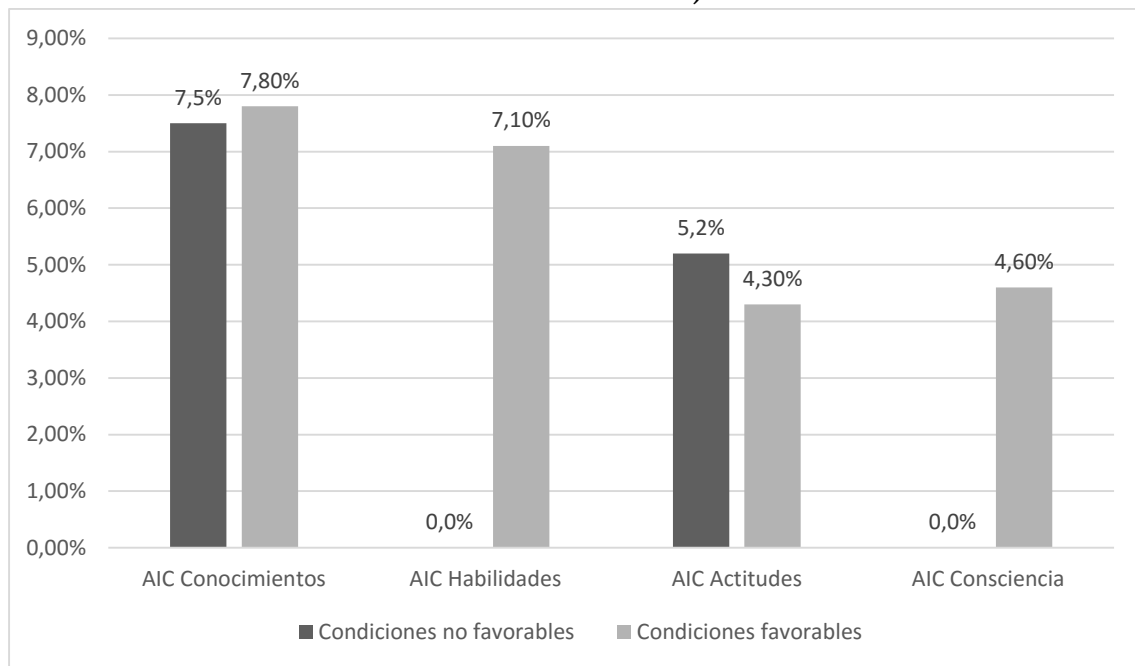
En la siguiente figura 8.26 se pueden visualizar las puntuaciones medias para estas escalas en función de las condiciones de aula. Como se puede observar, los resultados para AIC Conocimientos y AIC Actitudes son muy semejantes.

**Figura 8.26 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Condiciones favorables de aula)**



En la siguiente figura 8.27 se presentan los porcentajes de cambio entre T1 y T2. La evolución en estas escalas parece ser muy similar en el caso de AIC Conocimientos y AIC Actitudes, y por tanto parece que esta variable no influye sobre la adquisición de estos componentes de la competencia intercultural.

Figura 8.27 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental (Condiciones favorables de aula)



8.4.4 Evolución en función de las condiciones docentes para 2°ESO Experimental

Cuando comparamos la evolución de los estudiantes en función de las condiciones docentes, observamos que esta variable tiene un impacto significativo en el desarrollo de la competencia intercultural. Se ha dividido la muestra de 2°ESO Experimental en función de si los grupos de clase contaban con condiciones docentes favorables, según los resultados del estudio cualitativo (profesorado implicado en el desarrollo del programa y con actitud positiva hacia el programa). Se han aplicado la prueba T de Student para muestras relacionadas y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

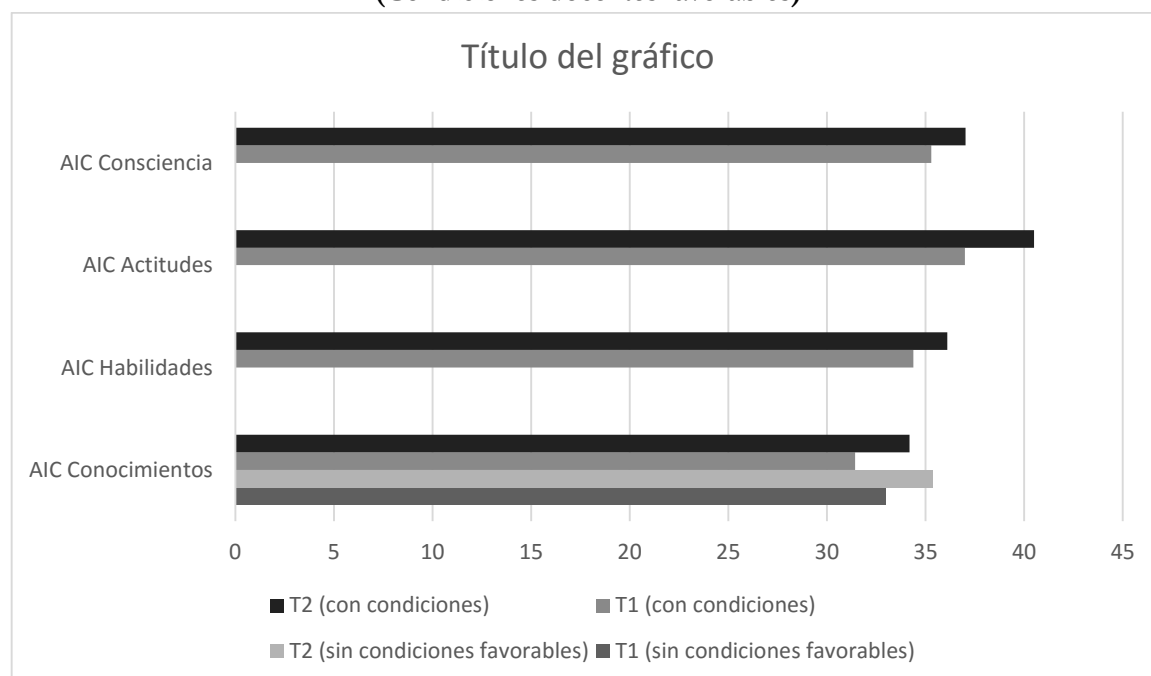
Para los estudiantes del grupo que no contaba con condiciones docentes favorables solamente se ha observado una evolución significativa en la escala AIC Conocimientos ($T = -2,469$, $p = 0,017$). Los estudiantes que sí contaban con condiciones docentes favorables mejoraron significativamente en todas las escalas del instrumento AIC: AIC Conocimientos ($T = -4,819$, $p < 0,001$), AIC Habilidades ($T = -3,476$, $p = 0,001$), AIC Actitudes ($T = -3,476$, $p = 0,001$) y AIC Consciencia ($T = -3,266$, $p = 0,001$). En la tabla 8.12 se puede apreciar las diferencias de medias o medianas y el tamaño de efecto para estas escalas, que fue entre medio y grande para todas las escalas con mejoras significativas entre T1 y T2.

**Tabla 8.12 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Condiciones docentes favorables)**

¿Son favorables?	Escala	T1		T2		T	z	p	r
		M	Mdn	M	Mdn				
NO	AIC Conocimientos	33,00		35,39		-2,469		0,017	0,33
SÍ	AIC Conocimientos	31,43		34,20		-4,819		<0,001	0,47
	AIC Habilidades	34,39		36,10		-3,476		0,001	0,32
	AIC Actitudes		37,00		40,50		-3,516	0,001	0,34
	AIC Consciencia	35,30		37,04		-3,266		0,001	0,30

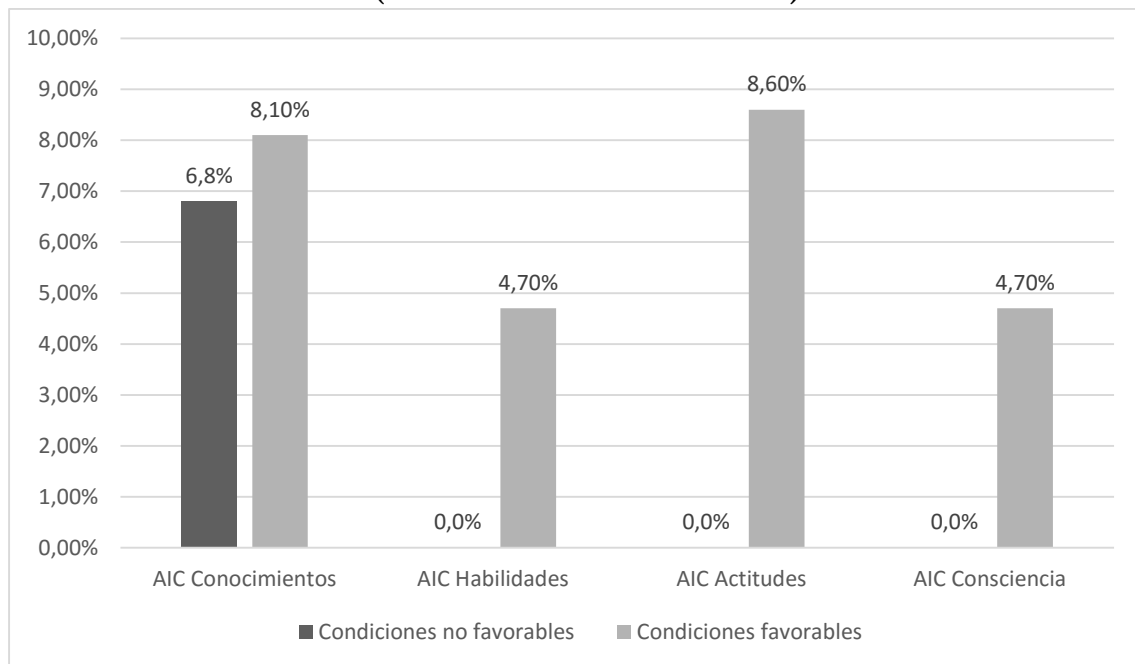
En la siguiente figura 8.28 se recogen las puntuaciones medias para estas escalas en función de las condiciones docentes. Se aprecia claramente que en el grupo sin condiciones docentes favorables solo se ha visto una mejora significativa en la escala AIC Conocimientos.

**Figura 8.28 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Condiciones docentes favorables)**



En la siguiente figura 8.29 se presentan los porcentajes de cambio entre T1 y T2. Como se puede apreciar, en los centros que contaban con condiciones docentes favorables los estudiantes mejoraron en más escalas que en los centros donde no se contaba con condiciones docentes favorables.

**Figura 8.29 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental
(Condiciones docentes favorables)**



8.4.5 Evolución en función de la inclusión de habilidades interculturales para 2°ESO experimental

Cuando dividimos el grupo de 2°ESO experimental en función de la inclusión de habilidades interculturales como parte del diseño metodológico del programa hemos observado que los resultados no difieren mucho entre un grupo y el otro. Los centros donde no se trabajó este tipo de contenidos explícitamente aumentaron sus resultados entre la fase pre-test y la fase post-test en tres escalas: AIC Conocimientos ($z = -2,982$, $p = 0,003$), AIC Habilidades ($T = -3,049$, $p = 0,002$) y AIC Consciencia ($T = -2,057$, $p = 0,044$). Para el conjunto de la muestra donde sí se trabajaron contenidos relacionados con las habilidades interculturales hubo mejoras significativas en las cuatro escalas del instrumento AIC: AIC Conocimientos ($z = -4,072$, $p < 0,001$), AIC Habilidades¹³⁴, ($z = -2,691$, $p = 0,007$), AIC Actitudes ($T = -3,714$, $p < 0,001$) y AIC Consciencia ($T = -2,586$, $p = 0,011$). Como se puede observar en la tabla 8.7, los tamaños de efecto para estas escalas no difieren mucho entre los dos grupos, todos rondando un efecto medio (0,30) con la excepción de la escala AIC Conocimientos para los que sí trabajaron habilidades, que se acerca más a un tamaño de efecto grande (0,50). Estos resultados se detallan en la tabla 8.13 a continuación y en la siguiente figura 8.30 se pueden apreciar gráficamente los resultados entre T1 y T2.

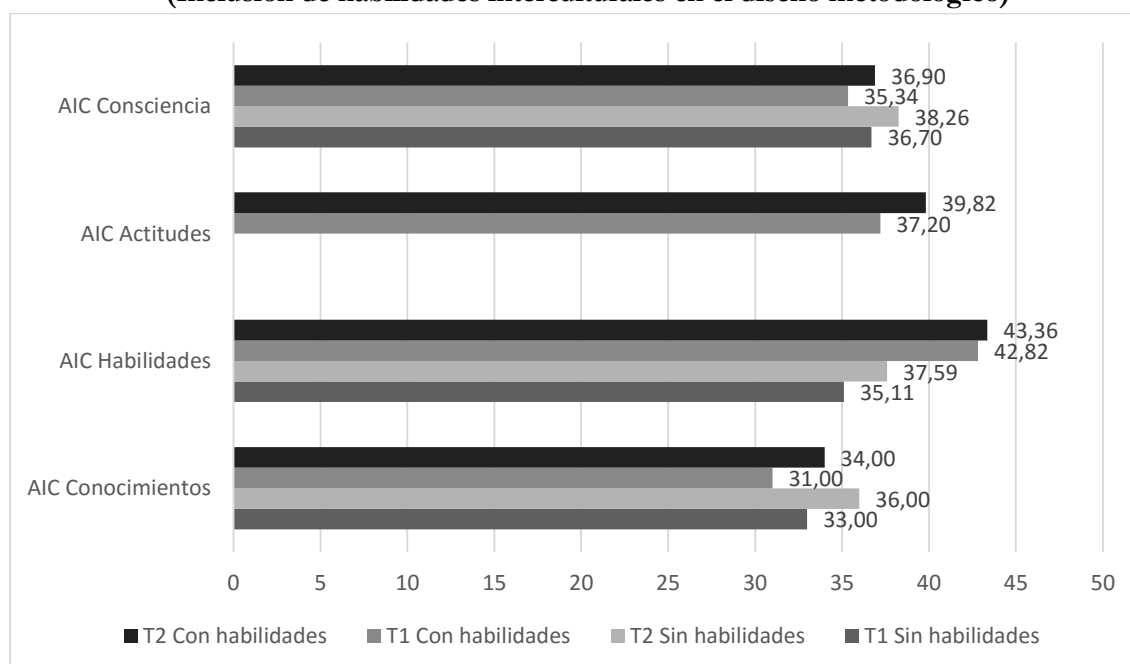
¹³⁴ Para esta escala hay una diferencia de rangos que se traduce en una diferencia significativa en la población. Se han utilizado estos datos en lugar de las medias en la tabla 8.7 y las figuras 8.30 Y 8.31.

**Tabla 8.13 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental
(Inclusión de habilidades interculturales en el diseño metodológico)**

	Escala	T1		T2		T	z	p	r
		M	Mdn	M	Mdn				
NO	AIC Conocimientos		32,50		33,50		-2,982	0,003	0,36
	AIC Habilidades	35,11		37,59		-3,049		0,002	0,34
	AIC Consciencia	36,70		38,26		-2,057		0,044	0,24
SÍ	AIC Conocimientos		31,00		34,00		-4,072	<0,001	0,44
	AIC Habilidades		42,82*		43,36*		-2,691	0,007	0,27
	AIC Actitudes	37,20		39,82		-3,714		<0,001	0,37
	AIC Consciencia	35,34		36,90		-2,586		0,011	0,29

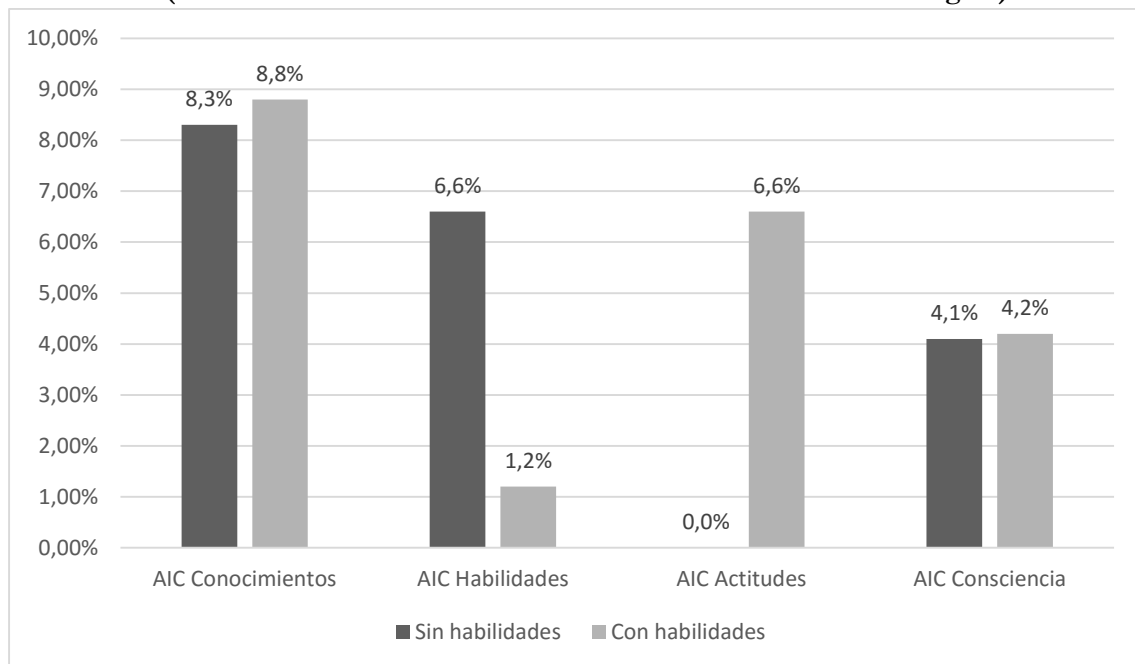
*Rangos

**Figura 8.30 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental
(Inclusión de habilidades interculturales en el diseño metodológico)**



Cuando observamos el porcentaje de cambio entre T1 y T2 en la figura 8.31, las diferencias en función de esta variable no están muy claras. Por un lado, parece que sí hubo más mejoras en AIC Conocimientos para el grupo con habilidades, pero esta diferencia se invierte si miramos la escala AIC Habilidades. No se aprecia apenas diferencia entre los grupos para la escala AIC Consciencia. Parece que esta variable no tiene un gran impacto en el desarrollo de la competencia intercultural para los participantes en el programa.

**Figura 8.31 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Inclusión de habilidades interculturales en el diseño metodológico)**



8.4.6 Evolución en función del número de condiciones idóneas de programa para 2ºESO Experimental

Por último, se ha observado si el número de condiciones idóneas de grupo se puede relacionar con los resultados obtenidos entre la fase pre-test y la fase post-test. Basándonos en los datos obtenidos en el estudio cualitativo, se ha dividido la muestra de 2ºESO experimental en cinco subgrupos en función del número de condiciones de programa se han cumplido, cuyo impacto individual ya se ha examinado en las secciones anteriores de este apartado 8.4. En primer lugar se han incluido cuatro condiciones: 1) intensidad del programa, 2) condiciones de aula, 3) condiciones docentes y 4) habilidades interculturales; resultando en cinco opciones, entre 0 y 4 condiciones cumplidas.

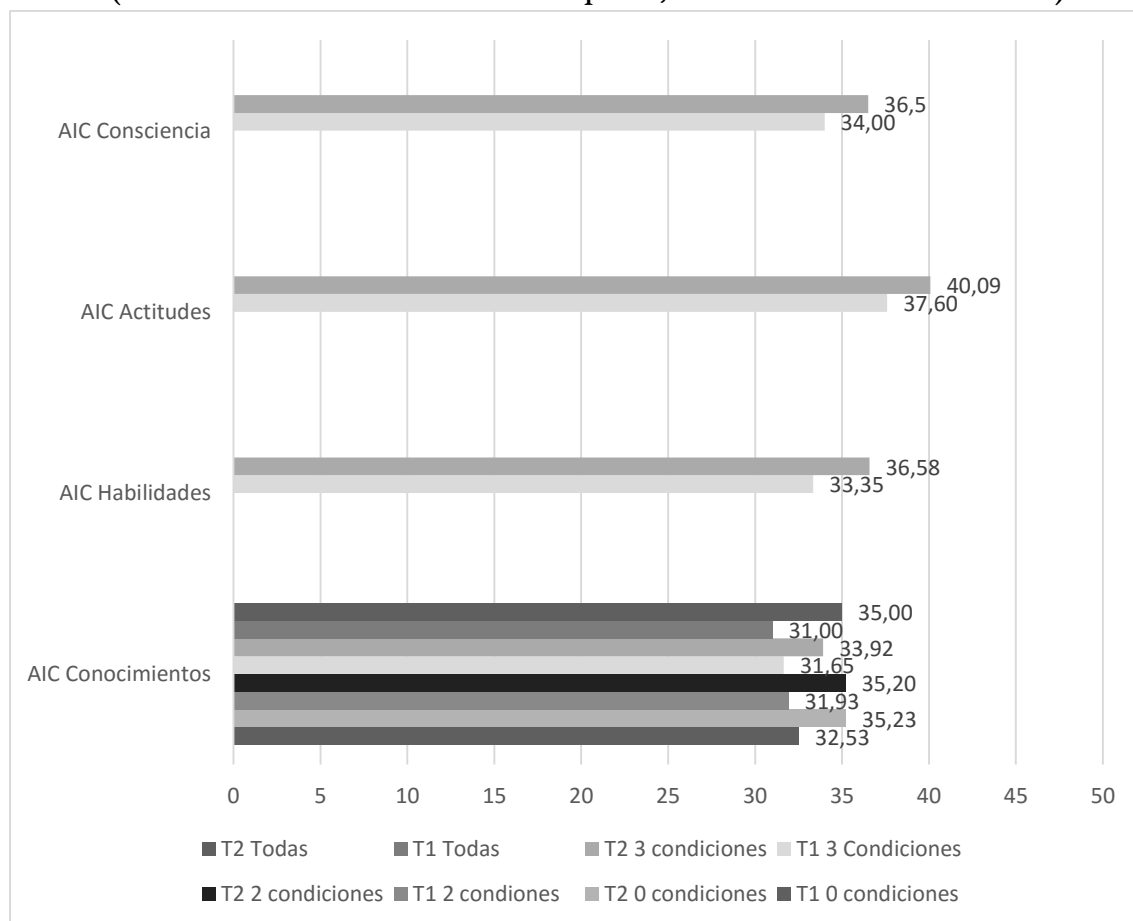
Para el conjunto de la muestra de 2ºESO experimental que no cumplió ninguna condición, solo observamos mejoras significativas entre T1 y T2 para la escala AIC Conocimientos ($T = -2,291$, $p = 0,027$). El conjunto de centros que solo cumplieron una condición no obtuvieron mejoras significativas en ninguna escala. El grupo que cumplió con dos condiciones mejoró significativamente solamente en la escala AIC Conocimientos ($T = -2,200$, $p = 0,045$). Sin embargo, la porción de la muestra donde se cumplieron tres de las cuatro condiciones experimentó mejoras en las cuatro escalas del instrumento AIC: AIC Conocimientos ($T = -3,009$, $P = 0,004$), AIC Habilidades ($T = -3,283$, $p = 0,002$), AIC Actitudes ($T = -2,774$, $p = 0,002$) y AIC Consciencia ($z = -2,894$, $p = 0,002$). Estos resultados se pueden observar en la tabla 8.14 a continuación, junto con las medias y los tamaños de efecto.

Tabla 8.14 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Número de condiciones idóneas cumplidas, con habilidades interculturales)

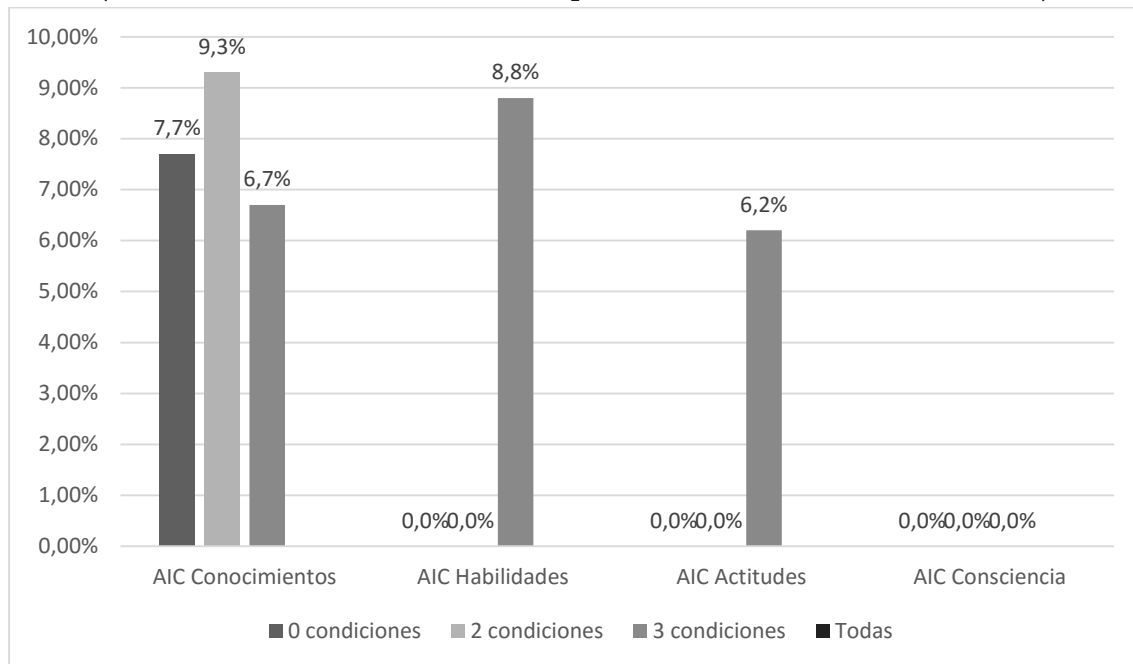
Número	Escala	T1		T2		T	z	p	r
		M	Mdn	M	Mdn				
0	AIC Conocimientos	32,53		35,23		-2,291		0,027	0,39
1	(No hubo mejoras)								
2	AIC Conocimientos	31,93		35,20		-2,200		0,045	0,51
3	AIC Conocimientos	31,65		33,92		-3,009		0,004	0,39
	AIC Habilidades	33,35		36,58		-3,283		0,002	0,40
	AIC Actitudes	37,60		40,09		-2,774		0,002	0,35
	AIC Consciencia		34,00		36,50		-2,894	0,004	0,39
Todas	AIC Conocimientos		31,00		35,00		-3,268	0,001	0,54

Como se puede ver en las figuras 8.32 y 8.33, solamente los centros que cumplieron con tres condiciones mejoraron en todas las escalas del AIC, aunque los centros que cumplieron con dos condiciones mejoraron más en términos de porcentaje de cambio.

Figura 8.32 Resultados entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Número de condiciones idóneas cumplidas, con habilidades interculturales)



**Figura 8.33 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Número de condiciones idóneas cumplidas, con habilidades interculturales)¹³⁵**



Como se ha observado en la sección 8.4.5, la variable de programa ‘habilidades interculturales’ no parece haber impactado el desarrollo de la competencia intercultural por parte de los participantes en el programa. Por tanto, hemos repetido este análisis eliminando esa condición. En este caso, la muestra se ha dividido en cuatro grupos, desde 0 condiciones cumplidas hasta un total de 3 condiciones cumplidas. Observamos que los resultados para los centros que no cumplían ninguna condición no varían, pero al eliminar la condición de ‘habilidades interculturales’ vemos cambios para los centros que cumplían una, dos o todas (tres) las condiciones. Para los centros que cumplían 1 condición, se han observado mejoras en las escalas AIC Conocimientos ($T = -3,349$, $p = 0,002$), AIC Habilidades ($T = -2,101$, $p = 0,043$) y AIC Consciencia ($T = -2,195$, $p = 0,003$). En el caso de los centros que cumplían dos condiciones, se han registrado mejoras en las escalas AIC Habilidades ($T = -2,101$, $p = 0,043$), AIC Actitudes ($T = -3,260$, $p = 0,002$) y AIC Consciencia ($T = -2,251$, $p = 0,031$). Finalmente, los centros donde se cumplían las tres condiciones solo mejoraron en AIC Conocimientos ($z = -3,268$, $p = 0,001$). En la tabla 8.15 a continuación se pueden ver las medias o medianas obtenidas en estas escalas y el tamaño de impacto, que es entre medio y grande para todas las escalas con la excepción de AIC Conocimientos en el caso de los centros que cumplieron las tres condiciones, que obtuvo un tamaño de efecto grande.

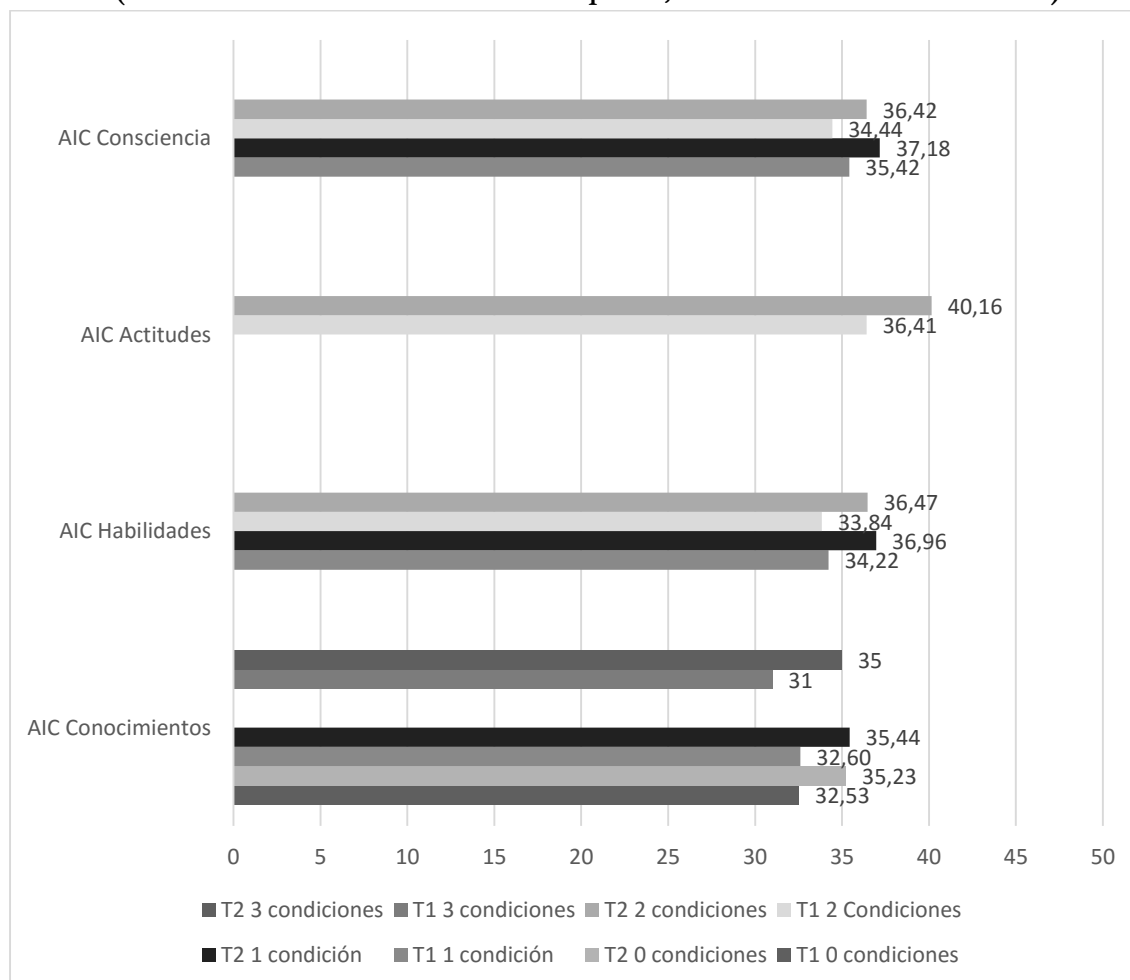
¹³⁵ No se ha incluido el conjunto de centros que solo cumplieron una condición en la tabla por no haber obtenido mejoras significativas entre T1 y T2.

**Tabla 8.15 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental
(Número de condiciones idóneas cumplidas, sin habilidades interculturales)**

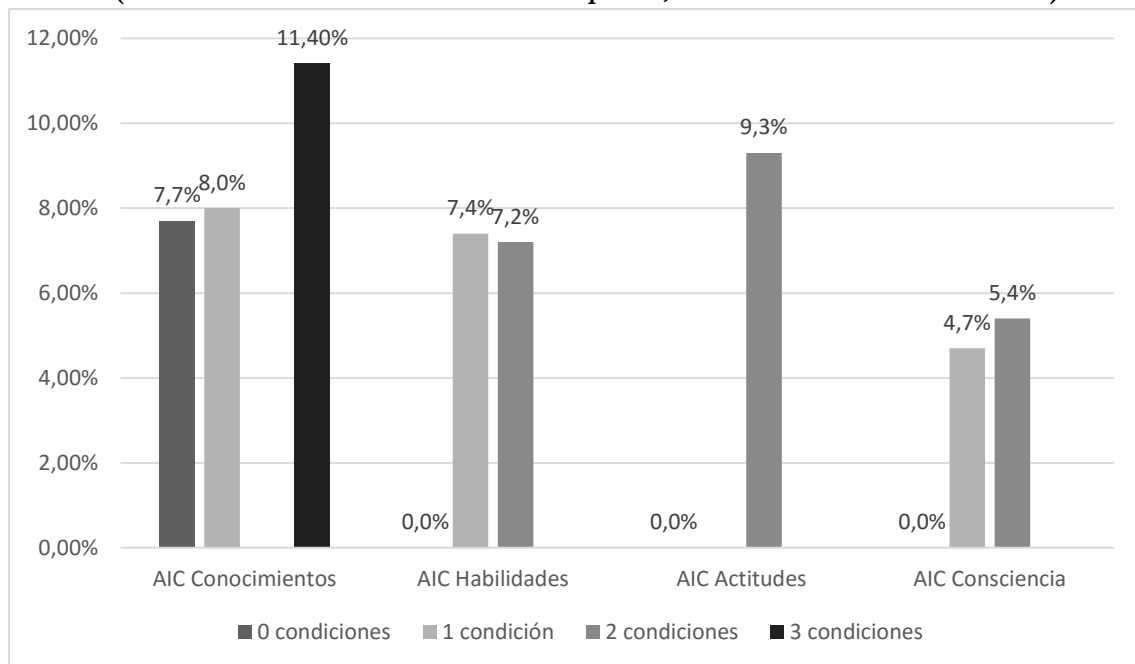
Número	Escala	T1		T2		T	z	p	r
		M	Mdn	M	Mdn				
0	AIC Conocimientos	32,53		35,23		-2,291		0,027	0,34
1	AIC Conocimientos	32,60		35,44		-3,349		0,002	0,46
	AIC Habilidades	34,22		36,96		-2,914		0,006	0,40
	AIC Consciencia	35,42		37,18		-2,195		0,033	0,31
2	AIC Habilidades	33,84		36,47		-2,101		0,043	0,33
	AIC Actitudes	36,41		40,16		-3,260		0,002	0,48
	AIC Consciencia	34,44		36,42		-2,251		0,031	0,36
3	AIC Conocimientos		31,00		35,00		-3,268	0,001	-0,54

Estos resultados se pueden observar en formato gráfico en la figura 8.34 a continuación. Al realizar esta agrupación sin la variable de habilidades docentes, son los centros que cumplen una o dos condiciones las que experimentan más mejoras. No obstante, como se puede observar en la figura 8.35, son los centros que cumplen todas las condiciones los que más porcentaje de cambio experimentan en la escala AIC Conocimientos.

**Figura 8.34 Resultados entre T1 y T2 para 2°ESO Experimental
(Número de condiciones idóneas cumplidas, sin habilidades interculturales)**



**Figura 8.35 Porcentaje de cambio entre T1 y T2 para 2ºESO Experimental
(Número de condiciones idóneas cumplidas, sin habilidades interculturales)**



8.5 Observaciones y conclusiones

Cerraremos la presentación de los resultados del estudio cuantitativo con un resumen y comentario de los datos más destacables dentro de los resultados obtenidos por los sujetos en los cuestionarios interculturales. Aunque se han realizado análisis con las tres cohortes presentes en este estudio (2º, 3º y 4ºESO), en este resumen nos centraremos principalmente en los resultados obtenidos por la cohorte de 2ºESO, por un motivo esencial: era el único curso donde los sujetos del grupo experimental no habían participado previamente en el programa *Global Classrooms Cantabria* (GCC) y donde más claramente se va a poder ver el impacto que puede tener en el desarrollo de la competencia intercultural. Es, además, en este curso donde se ha visto claramente una diferencia significativa entre los grupos de estudio. Como ya hemos visto, entre las fases pre y post-test los estudiantes del grupo 2ºESO experimental, sujetos que participaron durante dos cursos académicos en el programa GCC, mejoraron en todos los cuatro componentes de la competencia intercultural mientras que los sujetos del grupo 2ºESO control solo mejoraron en el componente cognitivo.

Para entender mejor estos resultados, ha sido necesario realizar análisis a varios niveles, para las dos fases de la investigación, entre estas dos fases, y en función de variables demográficas y de programa. Adicionalmente, cabe mencionar que todos los resultados resumidos aquí son estadísticamente significativos a $p < 0,050$. En primer lugar resumiremos los resultados del análisis de la fase pre-test, donde se han contrastado los dos grupos de estudio, además de analizar la influencia de variables procedentes del cuestionario demográfico que parecen afectar significativamente al desarrollo de la competencia intercultural. En segundo lugar se presentará brevemente un resumen de los resultados post-test, comparando entre grupos de estudio y en función de las variables de programa derivadas del estudio cualitativo presentado en el capítulo

7. Finalmente, nos centraremos en resumir los resultados obtenidos al examinar la evolución de los niveles de competencia intercultural entre los dos tiempos, por un lado con el conjunto de la cohorte de 2ºESO controlando por las variables que hemos visto que tuvieron un impacto significativo en los niveles iniciales en la fase pre-test, y por otro, analizando la evolución de la competencia solamente para el grupo 2ºESO Experimental en función de cómo se ha aplicado el programa en los centros experimentales.

Hemos observado que no hubo diferencias significativas entre los grupos experimental y control para las tres cohortes en la fase pre-test de este estudio, con la excepción de la escala ISS para la cohorte de 3ºESO, donde se ha constatado que los sujetos del grupo experimental obtuvieron resultados significativamente superiores a los del grupo control. En el caso de 2ºESO, no esperábamos encontrar diferencias entre los grupos experimental y control. Sin embargo, al ver que no existían apenas diferencias entre los grupos para 3º y 4º ESO donde el grupo experimental ya ha tenido participación en el programa *Global Classrooms Cantabria*, nos ha indicado que sería necesario indagar en las posibles diferencias entre el grupo experimental en función de la aplicación del programa. Aunque sí hubo diferencias significativas entre centros en esta primera fase de la evaluación, no se han observado diferencias para la cohorte de 2ºESO entre los dos centros que comenzaron a aplicar el programa antes de la realización de la fase pre-test de la evaluación y el resto del conjunto de la muestra, y por tanto no se han descartado de la muestra.

Tras contrastar los resultados obtenidos en la fase pre-test con las variables obtenidas del cuestionario demográfico, se ha observado que existen diferencias significativas en los niveles iniciales de competencia intercultural en función de las siguientes variables: de sexo, los niveles educativos de los padres, la procedencia de sus padres, tener compañeros extranjeros, tener amigos extranjeros, el número de actividades de inglés que realizan fuera de clase y si sus familias colaboran con alguna ONG o causa social. Dentro de estos resultados, son especialmente destacables las diferencias observadas en función del nivel educativo de las madres, tener o no compañeros extranjeros y el número de actividades de inglés que realizaban fuera de clase.

En el primer caso, hemos observado diferencias significativas en función del nivel de estudios de las madres para el conjunto de la cohorte de 2ºESO para todas las escalas medidas. Los sujetos cuyas madres tenían estudios superiores (Formación Profesional o universitarios) partieron de significativamente mayores niveles de competencia intercultural que los sujetos cuyas madres tenían estudios medios (Primaria o Secundaria). El impacto del nivel educativo de las madres parece ser mayor que el de los padres, ya que cuando repetimos los análisis en función del nivel de estudios de los padres, solo hubo diferencias en función de dos de las cuatro escalas del AIC, AIC Conocimientos y AIC Actitudes, en ambos casos con un tamaño de efecto muy reducido ($r = 0,16$). Vistos estos resultados, se ha tomado la decisión de controlar por el nivel educativo de las madres al analizar la evolución de las puntuaciones entre los dos tiempos.

La segunda variable clave que hemos observado es tener compañeros extranjeros. Tras analizar para el conjunto de 2ºESO las diferencias en función de tener padres, familia, compañeros o

amigos extranjeros, hemos comprobado que la variable que más parece afectar a los niveles de competencia intercultural es si los sujetos tienen compañeros extranjeros. Mientras que tener al menos un progenitor de procedencia extranjera solo se traduce en significativamente mayores niveles de competencia intercultural en la escala AIC Actitudes para el conjunto de 2ºESO y en la escala AIC Conocimientos para el conjunto de 3ºESO, y tener familiares extranjeros no parece afectar significativamente los niveles de competencia intercultural, los sujetos de 2ºESO que tenían compañeros de clase extranjeros obtuvieron resultados significativamente mejores en cuatro de las cinco escalas: ISS, AIC Conocimientos, AIC Actitudes y AIC Consciencia. El impacto de tener compañeros extranjeros parece más importante que tener amigos de otras culturas; solamente se han encontrado diferencias significativas en función de tener o no tener amigos extranjeros para la escala ISS, y solamente para el grupo 2ºESO experimental.

Otra variable que parece impactar los niveles iniciales de competencia intercultural son las actividades que realizan los sujetos en inglés fuera del horario lectivo. Se ha dividido la muestra en función del número de actividades que realizaban los sujetos en inglés fuera de clase, un primer grupo que realizaba entre 1 y 3 actividades y otro grupo que realizaba entre 4 y 6 de las siguientes actividades: acudir a clases particulares, participar en campamentos, leer libros o revistas, utilizar internet, ver películas o la televisión o jugar a videojuegos. Para todas las tres cohortes hemos observado que los sujetos que participan en más actividades en inglés fuera del aula parten de niveles significativamente mayores de competencia intercultural que sus compañeros que realizan menos actividades en inglés fuera de clase. Esta diferencia se aumenta cuando separamos la muestra por grupos de estudio; los estudiantes del grupo experimental que participan en más actividades en inglés parten con mayores niveles de competencia intercultural en comparación con sus compañeros de clase que los sujetos del grupo control en las mismas condiciones. Al observar estas diferencias en la fase pre-test, postulamos que es posible que tener niveles dispares de partida en función de sus experiencias con inglés fuera del aula se traducirá en diferencias en la evolución de la competencia intercultural.

En la fase post-test del estudio no se han observado apenas diferencias significativas entre los grupos experimental y control, ni para el conjunto de la muestra, ni segmentando por cursos. Únicamente encontramos diferencias significativas entre los grupos de estudio de la cohorte 4ºESO para la escala ISS, donde los sujetos del grupo control obtuvieron mejores resultados que el grupo experimental; sin embargo, estos datos, sin contrastarlos con los resultados de la fase pre-test no nos proporcionan mucha información. Hemos observado diferencias significativas entre centros para la fase post-test, y algunas diferencias en función de las variables de programa extraídas del estudio cualitativo. No obstante, sin controlar por las puntuaciones sacadas en la fase pre-test, estos datos son difícilmente interpretables. Por tanto, nos hemos centrado más de los análisis finales en la evolución de resultados entre las fases pre- y post-test, ya que el impacto de las variables espurias extraídas del estudio demográfico y las variables de programa extraídas del estudio cualitativo se ha visto más claramente al controlar por los niveles iniciales de competencia intercultural.

Como ya hemos comentado al principio de este apartado, cuando analizamos la evolución de las puntuaciones entre T1 y T2, observamos que los sujetos de 2ºESO Experimental mejoraron

significativamente sus resultados en las cuatro escalas del instrumento AIC mientras que los sujetos del grupo control solo aumentaron significativamente sus puntuaciones en la escala AIC Conocimientos y mide el componente cognitivo del constructo teórico de la competencia intercultural. En el caso de la cohorte de 3ºESO es importante recordar que este grupo llevaba un curso participando en el programa GCC en el momento de aplicar los cuestionarios de la fase pre-test, y al finalizar con la aplicación post-test llevaban tres cursos de participación en el programa. Hemos observado para 3ºESO experimental mejoras significativas para el grupo experimental en las escalas ISS y AIC Conocimientos, mientras que sus homólogos del grupo control no han experimentado mejoras significativas. Finalmente, en el caso de 4ºESO se han constatado mejoras significativas para ambos grupos. La cohorte de 4ºESO experimental, recordamos, llevaba dos cursos de participación en el programa GCC al arrancar la evaluación, y al realizar la última medición, habían participado un total de tres cursos y llevaban un curso académico sin contacto con el programa. El grupo 4ºESO experimental mejoró significativamente sus puntuaciones en las escalas AIC Conocimientos y AIC Habilidades, mientras que el grupo 4ºESO Control obtuvo mejoras significativas en todas las escalas del instrumento AIC.

En los casos de 3º y 4ºESO resulta difícil determinar hasta qué punto el programa ha impactado la evolución de las puntuaciones para el grupo experimental. En ambos casos los estudiantes ya habían participado en el programa GCC, y por tanto sus resultados iniciales en la fase pre-test estaban ‘contaminadas’ por sus experiencias previas con el programa. Además, para 4ºESO experimental, al realizarse la última medición un año después de su salida del programa, e iniciada la etapa de Bachillerato, su interpretación se vuelve incluso más difícil. No solamente se han alejado en el tiempo del programa, al iniciar otra etapa educativa con posibles cambios de centro educativo, hubo una pérdida muestra importante entre los dos tiempos de medición tanto para el grupo experimental como para el control.

Teniendo esto en cuenta, se tomó la decisión de centrar los análisis en la cohorte de 2ºESO, donde los sujetos que conformaban la muestra se encontraban en igualdad de condiciones, sin contacto previo con el programa y sin diferencias de medias en la fase pre-test. Por un lado, se ha examinado el impacto e interacción en la evolución de competencia intercultural de ambos grupos de estudio controlando por las variables demográficas que tuvieron el mayor impacto en la fase pre-test: el nivel de estudios de las madres, tener compañeros extranjeros y el número de actividades en inglés realizadas fuera del ámbito escolar. Por otro, se ha examinado la influencia de las variables de programa arrojadas por el estudio cualitativo: duración del programa, intensidad del programa, condiciones de aula, condiciones docentes, inclusión de habilidades interculturales y finalmente cómo contar con las condiciones idóneas para la realización del programa afecta a las diferencias de medias y/o medianas entre T1 y T2.

En cuanto a las variables demográficas, hemos observado que, en general, los estudiantes del grupo experimental que partieron con menores niveles de competencia intercultural en función del nivel de estudios de sus madres son los que más mejoran. Cuando controlamos por el nivel de estudios de las madres, observamos que los sujetos cuyas madres tenían estudios medios (Primaria o Secundaria) mejoraron significativamente en todas las escalas del instrumento AIC, mientras que los estudiantes con madres con estudios superiores (Formación Profesional y

universitarios), solo han aumentado sus habilidades en la escala AIC conocimientos. Este impacto se ve también en el grupo control, donde los sujetos cuyas madres tenían un nivel educativo medio mejoraron en las escalas AIC Conocimientos y AIC Habilidades, mientras que los cuyas madres tenían estudios superiores obtuvieron mejoras solamente en AIC Conocimientos.

Por otra parte, hemos observado que tener o no tener compañeros extranjeros también está relacionado con el desarrollo de la competencia intercultural para los estudiantes que participaron en GCC. Los estudiantes de 2ºESO Experimental que tenían compañeros extranjeros mejoraron en todas las escalas del instrumento AIC. Por su parte, los estudiantes de 2ºESO experimental sin compañeros extranjeros solo mejoraron en la escala AIC Conocimientos, igual que los sujetos de 2ºESO Control, sin importar si tuviesen compañeros extranjeros o no. Esto parece indicar que tener contacto intercultural de primera mano puede ser clave para el buen funcionamiento del programa GCC.

Cuando controlamos por el número de actividades realizadas en inglés fuera del entorno escolar, volvemos a observar cómo los estudiantes que partieron de niveles iniciales inferiores son los que más se han beneficiado de participar en el programa. Los estudiantes del grupo experimental que participaban en menos actividades en inglés (1-3) mejoraron sus puntuaciones significativamente entre los dos tiempos para todas las escalas del instrumento AIC, mientras que los estudiantes que participaban en más actividades (4-6) solo obtuvieron mejoras significativas en AIC Conocimientos y AIC Actitudes, aunque es digno de mencionar que este conjunto de sujetos ha obtenido puntuaciones muy elevadas en T2 en la escala AIC Actitudes, aunque esto no se traduce en un porcentaje de mejora muy elevado. En el caso del grupo control, observamos lo contrario. Los sujetos que mejoran en más escalas son aquellos que realizan más actividades en inglés fuera del aula (4-6), en concreto, experimentaron mejoras significativas en las escalas AIC Habilidades y AIC Consciencia. En contraste, los sujetos que realizan menos actividades (1-3) solo mejoraron en la escala AIC Conocimientos.

Cuando controlamos por la interacción entre estas variables para el grupo 2ºESO experimental hemos observado que la combinación de estos tres variables impacta significativamente en el desarrollo de la competencia intercultural. Observamos que al seleccionar solo los sujetos con compañeros extranjeros, cuando controlamos por el nivel de estudios de las madres, los sujetos cuyas madres tenían un nivel educativo medio mejoraron significativamente en todas las escalas, incluida la escala ISS, mientras que los estudiantes cuyas madres tenían estudios superiores solo mejoraron en la escala AIC Conocimientos. Siguiendo con los sujetos con compañeros extranjeros, cuando controlamos por el número de actividades realizadas en inglés, observamos que los estudiantes que realizan menos actividades en inglés son, otra vez, los que más se benefician del programa, experimentando mejoras en las cuatro escalas del instrumento AIC, frente a los que participaron en más actividades, que solo mejoraron significativamente en la escala AIC Actitudes. En los dos casos, controlando por el nivel educativo de las madres o por el número de actividades en inglés, al seleccionar solamente a los estudiantes sin compañeros extranjeros, no observamos mejoras significativas. Por último, cuando controlamos por el nivel educativo de las madres y el número de actividades realizadas en inglés, encontramos que los sujetos cuyas madres tienen un nivel educativo medio

y que participan en menos actividades en inglés mejoraron significativamente en todas las escalas del AIC. Para las otras tres posibles combinaciones solo obtenemos mejoras en una escala cada una: AIC Habilidades (madres con estudios medios + más actividades en inglés), AIC Conocimientos (madres con estudios superiores + menos actividades en inglés) y AIC Actitudes (madres con estudios superiores + más actividades en inglés). Al combinar estas variables, emergen dos claras conclusiones. Por un lado, los estudiantes que vienen de entornos familiares con menos nivel socio-educativo, y aquellos que no tienen tanto contacto con el inglés en sus vidas fuera del centro educativo son los que más se pueden beneficiar del programa. Por otro, estar en contacto con personas de otras culturas amplifica los beneficios interculturales de participar en el programa GCC.

Finalmente, las variables de programa que hemos obtenido del estudio cuantitativo también parecen explicar cómo un programa como *Global Classrooms Cantabria* puede servir para mejorar la competencia intercultural del alumnado. En primer lugar hemos observado qué diferencias hubo en función del número de horas totales de contacto con el programa durante los dos cursos que duró el estudio, dividiendo el grupo 2ºESO Experimental en tres grupos: menos de 100 horas, entre 100 y 200 horas y más de 200 horas. Los estudiantes que tuvieron entre 100 y 200 horas de contacto mejoraron en todas las escalas medidas, mientras que los que recibieron menos de 100 horas solo mejoraron en AIC Conocimientos y AIC Habilidades, y los sujetos con más de 200 horas mejoraron en AIC Conocimientos, AIC Habilidades y AIC Consciencia. Cuando contrastamos los porcentajes de cambio entre T1 y T2, hemos observado que los estudiantes que han recibido menos de 100 horas aumentaron menos sus puntuaciones entre los dos tiempos. Cuando atendemos a la evolución en función de la intensidad del programa en términos de la media de horas de contacto con el programa, vemos que los estudiantes que tuvieron un contacto más intenso (>3 horas por semana) mejoraron en más escalas del instrumento AIC (cuatro frente a tres) y lograron un mayor porcentaje de cambio entre T1 y T2.

Al controlar por las condiciones de aula, también observamos tendencias diferentes entre grupos. Los estudiantes en grupos donde se contaban con condiciones favorables de aula en términos de disciplina y motivación mejoraron en todas las escalas del instrumento AIC mientras que los no contaban con condiciones favorables solo mejoraron en AIC Conocimientos y AIC Actitudes. La diferencia es aún más evidente cuando hemos analizado los resultados en función de las condiciones docentes. Cuando segmentamos 2ºESO experimental en función de las condiciones docentes, los sujetos con condiciones docentes favorables, es decir, docentes implicados que valoraban el programa, hemos visto que aumentaron sus puntuaciones en todas las escalas del instrumento AIC, mientras que en los centros donde las condiciones docentes no eran favorables solo mejoraron significativamente en la escala AIC Conocimientos. Por último, hemos observado sí la inclusión de contenidos relacionados con las habilidades interculturales ha podido impactar el desarrollo de este componente de la competencia intercultural. En este caso, parece no estar relacionado; los resultados obtenidos han sido muy similares tanto para los centros donde se han trabajado estos contenidos como para los que no. Cuando combinamos todos estos factores para ver sí los centros que cumplen un máximo de condiciones idóneas obtienen mejores resultados,

observamos que parece que a más condiciones que se cumplen, vemos mejoras significativas en más escalas.

Para concluir y sintetizar los resultados obtenidos en este estudio cuantitativo, cerraremos con unas observaciones generales subrayando los resultados más destacables. Por una parte, cabe mencionar que todas las cohortes, tanto del grupo experimental como del grupo control, parten de unas puntuaciones bastante elevadas en las escalas medidas. La versión final del instrumento ISS tiene una puntuación máxima de 105; los resultados obtenidos en esta escala en la fase pre-test rondaban los 80 puntos. En las escalas empleadas del instrumento AIC las puntuaciones medias poblacionales que hemos observado oscilaban entre 30 y 40 puntos para unas escalas que tienen una puntuación máxima de 50 puntos, indicando que partimos de unos niveles iniciales por encima de la media de estas escalas. Por otra parte, se ha constatado que diversas variables espurias o demográficas, como los estudios de la madre, tener compañeros extranjeros y las actividades realizadas en inglés fuera de clase, y variables derivadas del programa, cómo la duración e intensidad del programa y las condiciones de aula y docentes interactúan para afectar los resultados obtenidos en los dos tiempos de medición, y, sobre todo, la evolución de la competencia intercultural en estos sujetos. Esta complejidad de posibles factores influyentes externos e internos al programa objeto de este estudio dificulta la realización de conclusiones absolutas sobre hasta qué punto este programa puede servir para mejorar la competencia intercultural del alumnado, en especial cuando intentamos medir la evolución de los sujetos que ya iniciaron su participación antes de la aplicación de la fase pre-test de este estudio.

No obstante, hemos visto que los resultados para la única cohorte sin contacto previo con el programa son más claros. Los estudiantes de 2ºESO experimental mejoraron significativamente en los cuatro componentes de la competencia intercultural entre T1 y T2: Conocimientos, Habilidades, Actitudes y Consciencia, mientras que sus homólogos del grupo control solo mejoraron en conocimientos interculturales. Además, parece que la efectividad del programa aumenta cuando se cumplen ciertas condiciones: un mínimo de 100 horas de contacto con el programa, una intensidad mayor de 3 horas semanales, la participación de docentes implicados que valoran positivamente al programa, y unas condiciones de aula no solamente favorables en términos de disciplina y motivación, sino también donde está presente la diversidad cultural.

CAPÍTULO 9:

Discusión y conclusiones

En los dos capítulos anteriores se han presentado detalladamente los resultados de los dos estudios que han conformado esta investigación. Por un lado, se ha descrito el estudio cualitativo que ha servido para conocer a fondo el desarrollo y la aplicación de una experiencia educativa que combina un Modelo de Naciones Unidas con un programa de educación bilingüe, analizar si contaba con elementos de formación intercultural y observar qué aspectos de su aplicación podrían ser susceptibles de convertirse en variables relevantes para el estudio cuantitativo. Por otro, se han presentado los principales hallazgos del estudio cuantitativo cuyo propósito principal era determinar hasta qué punto dicha experiencia puede servir para aumentar la competencia intercultural del alumnado participante, además de controlar variables externas e internas a la aplicación del programa en los centros experimentales. En este último capítulo del marco empírico y de la presente tesis veremos contrastados estos resultados con las hipótesis de investigación vistas en el capítulo 5 y con los resultados de otros estudios anteriores presentados en el marco teórico. Pretendemos confirmar si nuestras suposiciones sobre el programa objeto de esta investigación, *Global Classrooms Cantabria* eran ciertas, es decir, si esta experiencia educativa se puede entender como un ejemplo de formación intercultural capaz de aumentar significativamente los conocimientos, habilidades, actitudes y conciencia intercultural de los estudiantes participantes.

A continuación revisaremos las cuatro hipótesis presentadas al inicio de este marco teórico, examinando los resultados obtenidos, contrastándolos con el marco teórico y examinando las posibles interpretaciones de los principales hallazgos de la investigación. En segundo lugar se comentarán las limitaciones con las que nos hemos encontrado a lo largo de la investigación y su significado en función de la consecución de los objetivos de investigación planteados en el capítulo 5. Después, consideraremos una serie de posibles caminos a seguir – líneas de futura investigación que servirían para responder las cuestiones sin resolver y las incógnitas arrojadas por esta investigación. Concluiremos con un resumen y unas observaciones finales sobre los resultados obtenidos y su interpretación.

9.1 Discusión de los resultados

En esta sección se presentarán y debatirán los resultados de los estudios cualitativo y cuantitativo en función de las hipótesis de investigación. Los resultados obtenidos para las dos partes del estudio se interpretan aquí teniendo en cuenta tanto el marco teórico de la presente

tesis como la interacción entre los datos cualitativos y cuantitativos recogidos a lo largo de los dos cursos escolares que duró la investigación. Además, será importante discutir estos resultados en el contexto en el que se han obtenido: programas de educación bilingüe inglés-español en la Comunidad Autónoma de Cantabria, con sus particularidades y todo lo que implica desarrollar un programa de formación intercultural enmarcado dentro de otro programa de características similares con objetivos que a menudo se solapan. Las cuatro hipótesis de investigación que debatiremos son:

1. Existen diferencias en los niveles de competencia intercultural del alumnado en función de variables demográficas o antecedentes como edad, sexo, centro de estudios, formación previa del profesorado, experiencias en el extranjero o amistades interculturales previas a la participación en el programa *Global Classrooms*.
2. Las estrategias de aprendizaje experiencial que el programa *Global Classrooms* incluye fomentan el desarrollo de la competencia intercultural; ejemplos son juegos de rol, trabajo colaborativo y la simulación de experiencias de contacto intercultural, junto con otros elementos como formación en lengua extranjera, la toma de perspectivas diferentes a la propia, habilidades para la negociación y resolución de conflictos, la investigación como herramienta básica para conocer a fondo otros países, otras culturas y temas de actualidad, y actividades de reflexión.
3. La participación en el programa *Global Classrooms* mejora la adquisición de la competencia intercultural en los alumnos participantes, adquiriendo conocimientos sobre otras culturas y países, fomentando una actitud positiva hacia la diversidad cultural, desarrollando capacidades para interactuar con personas de diversa procedencia cultural y fomentando su autoconciencia y la conciencia del otro.
4. El diseño y desarrollo particular del programa *Global Classrooms* en cada centro participante afecta de manera significativa en la adquisición de la competencia intercultural en función de variables de programa como la duración e intensidad del programa, el grado de implicación de los docentes y becarios y la recepción del programa y su evaluación por parte de la comunidad educativa.

9.1.1 Hipótesis 1: Existen diferencias previas en los niveles de competencia intercultural

HIPOTÉISIS 1:

Existen diferencias en los niveles de competencia intercultural del alumnado en función de variables demográficas o antecedentes como edad, sexo, centro de estudios, formación previa del profesorado, experiencias en el extranjero o amistades interculturales previas a la participación en el programa *Global Classrooms*.

Como primer acercamiento a los resultados cuantitativos de la investigación, hemos examinado las diferencias iniciales en la competencia intercultural entre los sujetos en la fase pre-test en función de una serie de variables espurias procedentes del cuestionario demográfico aplicado en el tiempo 1 de la investigación. Según los modelos teóricos vistos en el capítulo uno, la competencia intercultural, un conjunto de destrezas cognitivas, comportamentales y afectivas que permiten a los individuos interactuar de manera apropiada con personas de procedencia diversa, no es un concepto estático. Esta competencia se adquiere y se desarrolla en función de las experiencias vitales de cada uno, y que podemos entender como un proceso evolutivo, de acuerdo con el modelo expuesto por Hammer, Bennet y Wiseman (2003). Una de las situaciones que se ha considerado más propicias para el desarrollo de actitudes favorables a la diversidad es el contacto de primera mano con personas de otras culturas, un concepto conocido por la hipótesis del contacto (Allport, 1954), sobre todo si este contacto se realiza bajo una serie de condiciones favorables (Allport, 1954; Amir, 1969; Bramel, 2004; Forbes, 2004; Pettigrew, 1998; Pettigrew y Tropp, 2006; Santibañez y otros, 2007). Por lo tanto, en el cuestionario demográfico se recogió información sobre la procedencia del alumnado, sus experiencias viajando al extranjero, su contacto con familiares, amigos y compañeros de clase procedente de otras culturas y la colaboración de sus familias con organizaciones no gubernamentales (ONG) o causas sociales, además de otras variables demográficas que intuíamos podrían vincularse con diferencias significativas en la competencia intercultural, como pueden ser el sexo, la edad, el nivel socio-educativo de sus familias y su participación en actividades extra-escolares en lengua inglesa.

Hemos encontrado que tres de estas arrojan diferencias significativas en los niveles iniciales de competencia intercultural: el nivel educativo de las madres, la participación en actividades en inglés fuera del ámbito escolar formal y tener compañeros de clase procedentes de otras culturas. Hemos observado que los sujetos cuyas madres tenían estudios superiores (Formación Profesional o universitarios) partían de mayores niveles de competencia intercultural en comparación con los compañeros cuyas madres tenían estudios medios (Primaria o Secundaria). De manera similar, los estudiantes que afirmaban tener más contacto con el inglés fuera del aula, bien sea en forma de clases particulares, campamentos o actividades lúdicas (lectura, televisión, películas, internet o videojuegos), presentaban niveles significativamente mayores de competencia intercultural. En este caso, estos resultados se pueden relacionar con la interconexión que hemos observado entre la competencia intercultural y la competencia comunicativa en lengua extranjera. La competencia sociolingüística descrita por Bachman (1990) implica el desarrollo de habilidades

comunicativas aplicadas a contextos sociales y culturales; cuando se trata del aprendizaje de lenguas extranjeras, se añade otra dimensión, estrechamente vinculada con la competencia intercultural. En nuestro caso, hemos observado como alumnos con mayores inquietudes hacia el aprendizaje del inglés han desarrollado de forma colateral su competencia intercultural, un objetivo expreso, como hemos visto, en el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras (Byram, 1997), en la política lingüística europea con la puesta en práctica del Marco Común de Referencia Europea para las lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) y la metodología AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008), empleada como estrategia principal en muchos programas de educación bilingüe como los que cursaban los sujetos de este estudio.

El tipo de contacto intercultural que tenía más impacto significativo en las puntuaciones iniciales fue contacto con compañeros de clase procedentes de otros países o culturas; los estudiantes que tenían compañeros extranjeros partían de niveles más elevados de competencia intercultural. En el caso de la primera variable, vemos que el nivel socio-cultural de las familias parece estar vinculado con el desarrollo de la competencia intercultural, probablemente porque los estudiantes con madres con mayores niveles de formación entran en contacto con realidades y actitudes de mayor diversidad que no son habituales en los entornos familiares de menor nivel socio-cultural¹³⁶. Por otra parte, vemos que el alumnado que realiza más actividades en inglés tiene mayores niveles de competencia intercultural. Esto se puede deber por un lado a mayores niveles de motivación y apertura, y por otro por un fenómeno conocido como el contacto para-social: el contacto simulado o virtual con otras realidades mediante los medios de comunicación favorece el desarrollo de actitudes positivas y la disminución de prejuicios y estereotipos (Schiappa, Gregg y Hewes, 2005). Finalmente, el contacto real y diario con compañeros de clase de otras culturas está ligado a mayores niveles de competencia intercultural, lo cual coincide con numerosos estudios que afirman que el contacto con la diversidad puede servir para mejorar las relaciones entre personas de procedencia diversa (Naudé, 2012; Pettigrew, 1998; Santibáñez y otros, 2007).

Otras tres variables parecen relacionarse también, pero en menor medida con respecto a los niveles iniciales de competencia intercultural: el sexo, tener al menos un progenitor procedente de otra cultura y la colaboración familiar con ONG o causas sociales. Se han observado algunas diferencias en función del sexo de los estudiantes; los chicos obtuvieron mayores puntuaciones iniciales en los aspectos cognitivos mientras que las chicas puntuaron mejor en las escalas relacionadas con aspectos afectivos. Esta diferencia en función de sexos parece coincidir con lo observado por Rosenthal, Rosenthal y Jones (2001) en su estudio de las motivaciones y actuaciones de delegados universitarios que participaron en una conferencia MUN of the Southwest; encontraron que las mujeres valoraban más aspectos afectivos de la experiencia mientras que los hombres expresaban más confianza en sus conocimientos y habilidades. Por otra parte, los sujetos con al menos un progenitor extranjero también obtuvieron mejores resultados en la fase inicial del estudio, concretamente en los aspectos cognitivos y afectivos

¹³⁶ Aunque sí hubo sujetos procedentes de familias de origen inmigrante, ha sido difícil controlar el nivel educativo de las madres a la vez de seleccionar por el origen de los progenitores debido a la proporción tan reducida de la muestra que representaban.

medidos por la escala AIC. Los estudiantes cuyas familias colaboraban con algún tipo de ONG o causa social también puntuaron mejor en las escalas relacionadas con los conocimientos y las actitudes interculturales. Como último apunte, también hemos encontrado diferencias significativas entre centros, aunque ha sido difícil extraer conclusiones debido en parte al tamaño reducido de la muestra al dividir por curso y centro ($N < 30$) y por otra parte a la imposibilidad de contrastar la formación previa de los docentes así como otros posibles variables de centro con las puntuaciones de los sujetos.

Algunos de estos hallazgos coinciden con los resultados obtenidos por Vilà Baños (2005) en su estudio sobre los niveles de competencia intercultural entre adolescentes de Cataluña con su traducción y adaptación del instrumento *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) de Chen y Starosta (2000), que también halló diferencias en función del sexo, el contacto con otras culturas y variables relacionadas con el conocimiento de otras lenguas. Para la variable del sexo, Vilà Baños también observó que las alumnas destacaron en los aspectos afectivos de la competencia intercultural. En su caso, la procedencia de los padres y tener amistades de más de dos culturas se relacionaban significativamente con mayores niveles de competencia intercultural, lo cual guarda cierta correspondencia con lo observado en nuestro estudio. Finalmente, esta autora también ha encontrado que el perfil lingüístico del alumnado se relaciona con diferencias significativas en la competencia intercultural; en su caso, los sujetos bilingües y plurilingües demostraron niveles significativamente mayores. Esto corresponde con lo que hemos visto con nuestros sujetos: los estudiantes que demuestran mayor interés en otras lenguas fuera del aula también obtienen mayores puntuaciones iniciales.

En resumen, podemos concluir que nuestra primera hipótesis se ha confirmado, al menos parcialmente. Aunque no hemos dado con diferencias significativas en función de todas las variables examinadas, sí se ha visto que algunas variables claves se pueden relacionar con niveles iniciales de competencia intercultural. Los estudiantes participantes en esta investigación presentan niveles significativamente diferenciados de competencia intercultural principalmente en función del nivel socio-educativo de sus madres, su relación con la lengua inglesa fuera del ámbito escolar y tener o no contacto diario con otras culturas en forma de compañeros de clase de procedencia extranjera. Hemos observado que otros factores, como el sexo, la procedencia cultural de los padres y la colaboración familiar con ONG, también tienen un impacto significativo en estas puntuaciones, pero en menor grado.

9.1.2 *Hipótesis 2: Global Classrooms Cantabria es un programa de formación intercultural*

HIPOTÉISIS 2:

Las estrategias de aprendizaje experiencial que el programa *Global Classrooms* incluye fomentan el desarrollo de la competencia intercultural; ejemplos son juegos de rol, trabajo colaborativo y la simulación de experiencias de contacto intercultural, junto con otros elementos como formación en lengua extranjera, la toma de perspectivas diferentes a la propia, habilidades para la negociación y resolución de conflictos, la investigación como herramienta básica para conocer a fondo otros países, otras culturas y temas de actualidad, y actividades de reflexión.

A lo largo de dos cursos académicos se ha seguido el desarrollo del programa *Global Classrooms Cantabria* desde la formación inicial del profesorado, pasando por su puesta en práctica en las aulas, para culminar con la observación de las conferencias de modelo de Naciones Unidas celebradas como el colofón de cada edición de esta experiencia educativa. Esto ha incluido un análisis de los objetivos, la estructura, los contenidos y la metodología prescrita por una parte, y una observación participante de las vivencias diarias en las aulas, examinando cómo este programa se ha ido encajando en los programas de educación bilingüe (PEB) y la estructura particular de cada centro, para tomar un diseño particular que reflejaba la situación de cada centro experimental.

Al finalizar el capítulo dos, se presentaron una serie de elementos que son centrales en cualquier modelo de formación intercultural y que recuperamos aquí para contrastar con los resultados obtenidos del estudio cualitativo:

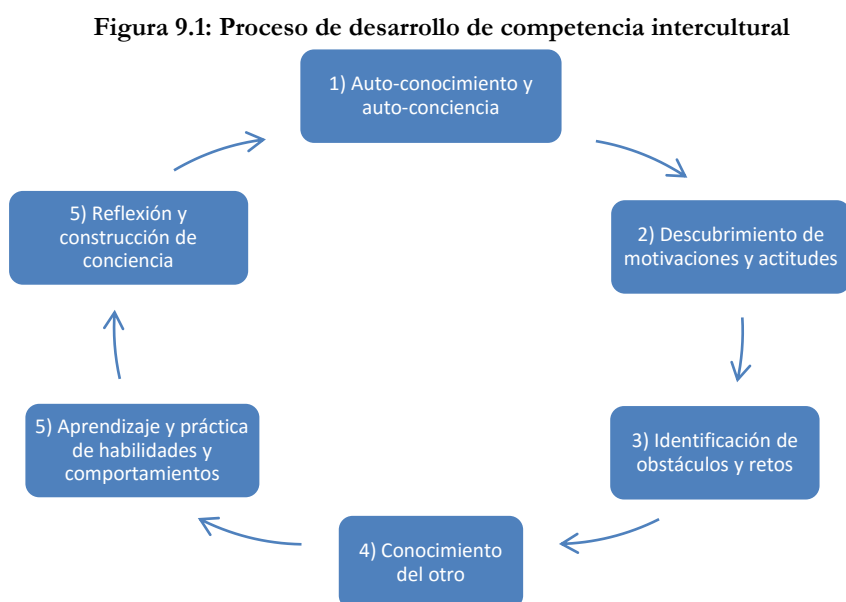
- Formación en conocimientos, actitudes, habilidades y conciencia
- Un proceso que parte de la cultura propia para aterrizar en las culturas de otras personas
- Estrategias metodológicas cognitivas, activas e interculturales
- Estrategias o enfoques como el aprendizaje experiencial y el aprendizaje colaborativo
- Contacto guiado real o simulado con otras culturas

En primer lugar, hemos encontrado que el programa GCC incluye explícitamente, tanto en sus objetivos oficiales como en su desarrollo en el aula, todos los componentes considerados claves por los teóricos. Se ha observado que los contenidos y actividades de aprendizaje no se han quedado en el llamado modelo ‘clásico’ de la formación intercultural centrado solo en el componente cognitivo (Fowler y Blohm, 2004), ni se ha limitado a la formación en cultura con ‘C’ mayúscula que durante mucho tiempo ha sido el enfoque adoptado para la enseñanza de lenguas extranjeras (Kramsch, 1993, Thanasoulas, 2001). La programación oficial, objeto de la formación inicial que recibieron los docentes participantes, incluye elementos relacionados no solo con los conocimientos sobre los países y culturas asignados a los estudiantes ‘delegados,’ sino toda una serie de pautas para educar en valores, promover habilidades de debate, negociación y toma de roles y perspectivas diferentes a la propia, así como tomar conciencia

de las diferencias culturales y su impacto en las negociaciones entre personas de distintos países. Hemos visto cómo los aspectos afectivos enfatizados por Fantini (2000) cobran protagonismo dentro de los objetivos oficiales del programa junto con una serie de habilidades que concuerdan con las propuestas por Santibáñez, Cruz y Eizaguirre (2005). El aspecto con menos presencia en esta parte de la programación oficial es la consciencia intercultural; hemos observado que no se explicita la toma de consciencia sobre la cultura propia que defienden Berthoin y Friedman (2003) como el punto de partida para la toma de consciencia sobre otras culturas.

Al examinar los contenidos y materiales oficiales del programa que son comunes a todos los centros del grupo experimental, hemos observado que los dos componentes que reciben más énfasis eran los conocimientos y las habilidades interculturales. No obstante, al analizar la aplicación del programa en las aulas, se ha comprobado cómo los cuatro componentes estaban presentes en mayor o menor medida en el diseño particular del programa en todos los centros participantes. En el caso concreto de las habilidades interculturales se ha comprobado que algunos centros hicieron más hincapié en su inclusión en las actividades de aprendizaje.

Otro elemento central a cualquier programa de formación intercultural es un componente de aprendizaje experiencial, o *learning by doing*, un concepto expuesto inicialmente por Kolb (1984) con su modelo de proceso de aprendizaje intercultural. Este modelo, junto con el trabajo de Bennet (2009), Huber y Reynolds (2014), Lustig y Koester (2003) y Sen Gupta (2003), fue la base para un modelo de proceso para el desarrollo de la competencia intercultural que propusimos en el capítulo dos y que parte de lo conocido, es decir, uno mismo y su cultura propia, recorriendo una serie de pasos para aterrizar en la construcción de una consciencia intercultural. Recuperamos este proceso en la figura 9.1 a continuación:



Fuente: Elaboración propia a partir de Bennett (2009), Huber y Reynolds (2014), Kolb (1984), Lustig y Koester (2003) y Sen Gupta (2003).

En el caso del programa *Global Classrooms Cantabria*, podemos observar que los pasos expuestos en su programación y vividos en las aulas coinciden con algunos, pero no todos, los pasos descritos en este modelo. La fase de auto-conocimiento y auto-consciencia se limita a una toma de consciencia del país y cultura propia como punto de referencia, usando España como punto de partida para contrastar indicadores socio-demográficos en relación con los contenidos vinculados a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. No hemos observado la inclusión de actividades pensadas para que el estudiante tome consciencia de sí mismo como ser cultural, ni objetivos, contenidos o actividades que fomenten la comprensión de la propia identidad individual. El segundo paso sí se ha visto como parte de la programación; se preveía la realización de actividades diseñadas para provocar la curiosidad del alumnado sobre los países asignados y sus culturas. De hecho, hemos podido comprobar que la motivación de los estudiantes participantes es un elemento central en la formación inicial y continua del profesorado del programa. Sin embargo, el tercer paso, identificar obstáculos para la comprensión del ‘otro’ cultural que proponen Lustig y Koester (2003), no forma parte de la programación ni se ha observado en la práctica. Los tres pasos con más presencia en el programa GCC son los últimos: el conocimiento del otro, el aprendizaje y práctica de habilidades interculturales y la reflexión y construcción de consciencia. Como hemos visto ya, los conocimientos y habilidades interculturales están presentes tanto en el diseño oficial del programa como en su aplicación real en las aulas. El último paso, la reflexión y construcción de consciencia, no aparece explícitamente en el currículo oficial pero sí que es un elemento importante en los centros y en el proceso de formación continua de los docentes participantes. Hemos observado que la reflexión sobre lo aprendido y la toma de consciencia se pueden considerar como aspectos longitudinales que se han incorporado mediante actividades de pensamiento crítico, auto-evaluación y co-evaluación en muchos de los centros experimentales.

El siguiente elemento esencial que hemos recogido es la inclusión de una diversidad de estrategias y enfoques metodológicos apropiados para el desarrollo de la competencia intercultural, como las estrategias cognitivas y activas propuestas por Fowler y Blohm (2004) o los enfoques mencionados por Huber y Reynolds (2014). Hemos observado que el programa GCC combina estrategias metodológicas cognitivas como ponencias, el uso de textos escritos, textos digitales y materiales audio-visuales con otras activas como el uso de juegos de rol y simulaciones. En cuanto a los enfoques metodológicos, se ha constatado que tanto el currículo oficial como la aplicación práctica del programa en todos los centros experimentales ha incluido los tres enfoques citados por los teóricos como fundamentales en la educación y formación intercultural: el aprendizaje colaborativo, el trabajo por proyectos y el aprendizaje experiencial, aunque hayan tenido mayor o menor énfasis dentro del diseño particular de cada centro. Adicionalmente, pese a la prevalencia de materiales y formación disponible sobre el enfoque comunicativo, se ha observado que muchos docentes seguían prefiriendo el enfoque clásico del método gramática-traducción, incluso con el alumnado de los PEB. Con la introducción del programa GCC muchos se vieron prácticamente ‘obligados’ a adoptar el enfoque comunicativo, que, como ya hemos visto en los capítulos uno y dos, comparte muchos elementos con el programa GCC y enfatiza la inclusión de los tres enfoques señalados por Huber y Reynolds (2014).

Finalmente, el último elemento central para el desarrollo de un programa de formación intercultural es un componente de contacto guiado, bien sea simulado (hipotético) o real, con personas de otras culturas. Hemos podido comprobar que este programa ofrece, como parte de su diseño oficial y también en la práctica, oportunidades para ambos tipos de contacto. Por un lado, todos los centros experimentales contaban con la colaboración de un becario Fulbright norteamericano que entraba en contacto un mínimo de dos horas semanales con todo el alumnado participante, proporcionando un contacto directo y real con alguien procedente de otra cultura.¹³⁷ Por otra parte, el objetivo último del programa en términos prácticos es la preparación de una simulación a gran escala del Organismo de Naciones Unidas, lo cual implica semanas de actividades diseñadas para simular el contacto entre personas de diferentes culturas con la finalidad de negociar acuerdos tomando la perspectiva de los países asignados a las distintas delegaciones.

Cuando contrastamos el diseño y la aplicación de *Global Classrooms Cantabria* con otros programas de formación intercultural presentados en el capítulo tres, podemos observar que comparten muchas características, sobre todo con los programas Modelo de Naciones Unidas (MUN) y algunos de los programas destinados a alumnado de secundaria presentados en la sección 3.4. En primer lugar, hemos visto que la estructura básica del programa GCC es muy similar a los modelos universitarios de Cal Poly (Weatheryby y Huff, 1979), el Hudson River Group (Reitano, 2003) y el programa MUN 'Express' descrito por Crossley-Frolick (2010). Guarda incluso más relación, por no decir que es prácticamente idéntico en estructura, objetivos y contenidos a las experiencias MUN ubicadas en la etapa secundaria: Valley Gardens MUN (Bisset, 1997), *Global Classrooms Houston* (Jensen, 2007) y *Global Classrooms Tampa* (Miliziano, 2009). Estos programas comparten aspectos de formación intercultural como el componente cognitivo de aprendizajes sobre otros países como parte de la preparación para representarlos como delegados de la ONU, el componente comportamental que engloba las habilidades necesarias para negociar, debatir, trabajar en equipo y resolver conflictos y trabajar algunos aspectos actitudinales, como el respeto y la comprensión de personas con otras creencias y perspectivas. Hemos observado además que *Global Classrooms Cantabria* también comparte los mismos fallos que las experiencias MUN comentadas en el capítulo tres: el desarrollo de la consciencia intercultural no forma una parte esencial y explícita de las actividades realizadas dentro del marco de este tipo de programas.

Es precisamente esta clase de actividades que se centran en el proceso de toma de consciencia las que marcan la diferencia entre muchos de los otros programas de formación intercultural destinados a alumnado de Secundaria. Por ejemplo, los manuales basados en el programa formativo del Peace Corps y pensados específicamente para su uso en el aula de Primaria y Secundaria enfatizan el proceso de toma de consciencia, el conocimiento de la cultura propia y la indagación en la identidad propia como paso esencial en el camino hacia la competencia intercultural (Paul D. Coverdell World Wise Schools, 2002; 2004). Por otra parte, el programa de formación intercultural diseñado específicamente para su aplicación en el contexto de

¹³⁷ Es importante recordar aquí que los sujetos del grupo control también cuentan con la colaboración semanal de un auxiliar de conversación de habla inglesa, generalmente procedente de algún país anglosajón.

Secundaria en una región de Cataluña por Vilà Baños (2005) no incorpora la consciencia intercultural como elemento principal en la estructura su diseño metodológico explícitamente, sin embargo, actividades de concienciación sí forman parte de las propuestas para el aula.

Por otra parte, cabe mencionar que tanto Bisset (1997) como Miliziano (2009) en sus investigaciones basadas en metodología etnográfica con programas MUN en la etapa secundaria concluyen que el modelo de *Global Classrooms* se puede considerar un ejemplo de ‘educación global’ que sirve para fomentar actitudes de apertura hacia otras realidades culturales en el alumnado de la etapa Secundaria, lo que Bisset llama ‘espíritu global’ y Miliziano ‘consciencia transcultural.’ Como hemos observado en el capítulo dos, estas conceptualizaciones se tratan de términos afines al constructo de la competencia intercultural, y sobre todo al marco de la educación intercultural, dentro de la cual podemos ubicar una experiencia en formación intercultural como es el programa MUN *Global Classrooms Cantabria*.

En resumen, considerando los elementos identificados como centrales a los programas y experiencias de formación intercultural, creemos que el programa MUN *Global Classrooms Cantabria* sí se puede considerar como un ejemplo de experiencia de formación intercultural, aunque carece de algunas de las características claves. Hemos visto que propone formación en los cuatro componentes de la competencia intercultural y que estos cuatro elementos (conocimientos, actitudes, habilidades y consciencia) están presentes en el diseño particular de cada centro experimental. El programa incluye algunos de los pasos expuestos en el proceso formativo, aunque falla en dos pasos en concreto: por una parte, la inclusión de actividades de concienciación sobre la cultura propia y el paso de auto-conocimiento, y, por otra, la identificación de retos u obstáculos al desarrollo de la competencia intercultural. No obstante, el programa incluye las estrategias y los enfoques metodológicos principales defendido por los teóricos, con un fuerte componente de aprendizaje experiencial, además de compartir muchas características con otros programas MUN similares que han sido calificados como ejemplos de educación ‘global’ o ‘transcultural.’ Por último, hemos podido comprobar que el programa proporciona, en teoría y en la práctica, un contacto guiado mediante encuentros interculturales simulados y con una figura clave en el desarrollo del programa: el becario Fulbright.

9.1.3 Hipótesis 3: *Global Classrooms Cantabria sirve para mejorar la competencia intercultural*

HIPOTÉISIS 3:

La participación en el programa *Global Classrooms* mejora la adquisición de la competencia intercultural en los alumnos participantes, adquiriendo conocimientos sobre otras culturas y países, fomentando una actitud positiva hacia la diversidad cultural, desarrollando capacidades para interactuar con personas de diversa procedencia cultural y fomentando su autoconciencia y la conciencia del otro.

Los resultados del estudio cuantitativo han demostrado que los estudiantes que participaban por primera vez en el programa *Global Classrooms Cantabria* en el curso que iniciamos este estudio han mejorado significativamente en más aspectos de la competencia intercultural que

sus homólogos del grupo control, sujetos que no participaron en la experiencia de formación intercultural. Aunque no hubo diferencias significativas entre los grupos experimental y control en la fase post-test, sí hemos observado que los estudiantes del grupo 2ºESO experimental han mejorado significativamente en todas las escalas del instrumento AIC mientras que los sujetos del grupo 2ºESO control mejoraron únicamente en la escala AIC Conocimientos entre el tiempo uno y el tiempo dos del estudio. Los sujetos de esta cohorte resultan especialmente interesantes para controlar esta evolución: es el único curso del grupo experimental que no había tenido contacto con el programa GCC antes de iniciar el proceso de evaluación. Estos resultados parecen indicar que el programa GCC sí sirve para mejorar la competencia intercultural, y resulta más efectivo que un programa de educación bilingüe (PEB) tradicional.

Cuando contrastamos los resultados obtenidos por el grupo control con lo que conocemos sobre los PEB, resulta lógico que los conocimientos interculturales sean el aspecto de la competencia intercultural que experimenta mejoras tras pasar únicamente por un programa bilingüe, como es el caso del grupo experimental. Hemos observado en el capítulo dos que los conocimientos interculturales, y sobre todo los conocimientos pertenecientes al país del idioma objeto de estudio, siempre han tenido un papel relevante dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras (Bachman, 1990; Byram, 1997; Canale y Swain, 1980). En el caso concreto de los PEB, con su énfasis en el enfoque comunicativo y la introducción de la metodología AICLE¹³⁸ la cultura de la lengua meta ha cobrado aún más protagonismo (Bentley, 2010; Marsh, 2002). No obstante, los resultados obtenidos por el grupo control parecen indicar que los PEB observados en esta investigación se limitan solamente a trabajar la vertiente cognitiva de la competencia intercultural, y, posiblemente, persiguen la competencia 'bicultural' en la segunda lengua en lugar de una competencia intercultural que puede servir para navegar entre muchas culturas, como indican algunos autores (Alptekin, 2002; Byram, 2003; Kramsch, 1993, Valls Campà, 2011). Estos resultados nos indican que uno de los objetivos explícitos de estos programas, tanto a nivel regional como a nivel español y europeo, como es el fomento de la competencia intercultural, no se está cumpliendo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002; Resolución de 28 de septiembre de 2006, resolución de 26 de abril de 2010, LOE). Estos resultados concuerdan con lo que observó Forsman (2010) al aplicar un programa longitudinal de competencia intercultural con su alumnado de inglés como lengua extranjera en Finlandia. Pese a haber insistido en un diseño centrado en la competencia intercultural, Forsman concluyó que es bastante difícil alejarse de un modelo centrado en la cultura de la lengua meta para explorar la diversidad cultural, y la interacción del alumnado con ella, en el ámbito del aula de lengua extranjera.

Por tanto, parece ser que la introducción de una experiencia educativa complementaria, como MUN, en lugar de cambiar el currículo normal del aula de segundas lenguas puede ser la clave para poder conseguir que los estudiantes evolucionen en todos los aspectos de la competencia intercultural. De hecho, las diferencias entre el grupo experimental, que participó en el programa GCC, y el grupo control reflejan los resultados obtenidos en otros estudios donde los sujetos tomaron parte en un programa complementario en lugar de una intervención dentro del aula de segundas lenguas. Podemos señalar la intervención educativa diseñada por Vilà

¹³⁸ Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Baños (2005) que implicó la creación de una asignatura totalmente nueva en el contexto de un centro bilingüe Catalán-Español. Aunque no contó con grupo control, observó mejoras significativas en la sensibilidad intercultural del alumnado participante tras menos de un curso de aplicación de un programa intercultural. El ejemplo más claro lo encontramos en un estudio que se realizó en un contexto muy similar al nuestro. Yashima y Zenuk-Nishide (2008) encontraron que estudiantes japoneses participantes en un PEB inglés-japonés que recibieron más horas de clase con metodología AICLE y más contacto con un programa MUN mejoraron en lo que estos autores llamaron ‘postura internacional’, mientras que los estudiantes que seguían un programa más centrado en la competencia gramatical no evolucionaron en este indicador, aunque todos los sujetos del estudio habían participado en intercambios internacionales. Los resultados de estos autores concuerdan con lo que hemos observado aquí para el programa GCC: la participación en un programa MUN enmarcado en un programa bilingüe resulta más efectivo para mejorar la competencia intercultural de los participantes que participar únicamente en un PEB.

El impacto del programa no ha sido tan claro en el caso de los cursos 3º y 4º de la ESO, donde los estudiantes del grupo experimental ya llevaban uno o dos cursos académicos de participación en el programa GCC al aplicarles el primer pase de los cuestionarios. En el caso de 3ºESO, observamos una evolución positiva para el grupo experimental en las escalas ISS y AIC Conocimiento, mientras que los sujetos del grupo control no obtuvieron diferencias significativas en ninguna de las cinco escalas medidas. En el grupo de 4ºESO, hemos observado que los sujetos del grupo experimental obtuvieron mejoras significativas únicamente en dos escalas (AIC Conocimientos y AIC Habilidades) frente a todas las escalas del instrumento AIC para el grupo control. En estos dos casos, hay varios factores que pueden estar impidiendo observar el impacto del programa. En primer lugar, al no contar con mediciones para su tiempo cero de participación, es imposible determinar con qué niveles han partido estos sujetos. Además, como ya hemos visto para la cohorte de 2ºESO, la ausencia de diferencias de medias entre los grupos experimental y control en la fase post-test, y las diferencias encontradas en función de variables demográficas también parecen confundir estos resultados. Adicionalmente, en el caso concreto de 4ºESO es importante recordar que estos sujetos se encontraban en un momento vital y evolutivo muy diferente al resto de la muestra al terminar la fase post-test: finalizaban 1ºBachillerato, muchos ya fuera de sus PEB de la ESO, y en la mayoría de los casos, con una pérdida muestral muy elevada debido a los sujetos que eligieron que eligieron cambiar de centro o itinerario educativo para la etapa post-obligatoria de su formación. No obstante, sin más información es imposible interpretar lo que estaba sucediendo con la cohorte de 4ºESO.

Otro aspecto a tener en cuenta es la evolución experimentada por los docentes participantes en el programa. Para las cohortes de 3º y 4ºESO, gran parte de los centros experimentales contaban con docentes novatos en el programa cuyos aprendizajes se solapaban con los de sus estudiantes. Esto contrasta directamente con la experiencia de la cohorte de 2ºESO que contaba en casi todos los centros experimentales (con la excepción de CE7) con docentes que tenían al menos un curso de experiencia impartiendo el programa GCC. En su trabajo con docentes participantes en el programa *Global Classrooms Tampa*, Miliziano (2009) señala que los docentes ‘novatos’ del programa expresaban más frustración con aspectos como la gestión del

tiempo y la incorporación del programa en su diseño curricular. Cómo veremos al comprobar la hipótesis cuatro, el papel de los docentes parece resultar clave para el funcionamiento de este tipo de formación intercultural con alumnado en la etapa de secundaria.

Volviendo al grupo de 2°ESO, donde se han centrado los análisis, hemos observado el efecto de controlar tres de las variables demográficas que arrojaron diferencias significativas en la fase pre-test del estudio, con resultados significativos muy sugerentes que exploraremos aquí. En primer lugar, hemos visto que los estudiantes que procedían de entornos socio-culturales más bajos partían de niveles más bajos y son los que experimentan más mejoras entre el tiempo uno y el tiempo dos. Controlando el nivel de estudios de las madres, hemos observado cómo son los sujetos tanto del grupo experimental cómo el grupo control que mejoran en más aspectos de la competencia intercultural. En el caso del grupo experimental, los estudiantes cuyas madres tenían un nivel de estudios medio (Primaria o Secundaria) mejoraron significativamente en todos los aspectos de la competencia intercultural, frente a solamente dos (Conocimientos y Actitudes) para los estudiantes cuyas madres tenían un nivel de estudios superior (formación profesional o universitario). En el caso del grupo control, los sujetos con madres con estudios medios mejoraron en dos escalas (AIC Conocimientos y AIC Habilidades) frente a una para los sujetos con madres con estudios superiores (AIC Conocimientos).

Hemos observado un efecto muy parecido al controlar el número de actividades que realizaban los sujetos en inglés fuera del ámbito escolar formal. Los estudiantes del grupo 2°ESO experimental que participaban en menos actividades en inglés y, por tanto, partían de puntuaciones más bajas en el tiempo uno son los únicos que mejoraron en todas las escalas del instrumento AIC. Por su parte, los estudiantes del grupo experimental que participaban en más actividades escolares y, por tanto, partían de puntuaciones más altas solo mejoraron en dos escalas (AIC Conocimientos y AIC Actitudes), alcanzando unos resultados muy elevados, sobre todo en el caso de la escala AIC Actitudes. En el caso del grupo control, hemos observado una tendencia inversa cuando hemos controlado por el número de actividades que realizaban los sujetos en inglés fuera del aula. Resulta que los sujetos que participaban en menos actividades solo mejoraron en la escala AIC Conocimientos, mientras que los sujetos que realizaban más actividades mejoraron en otras dos escalas, AIC Habilidades y AIC Consciencia.

El impacto del programa parece estar claramente vinculado con los niveles iniciales de competencia intercultural de los participantes. Como hemos visto en otros estudios, los estudiantes que parten de mayores niveles de competencia intercultural parecen sufrir un efecto techo; es decir, participar en el programa no les aporta los mismos beneficios que los sujetos que partieron de niveles más bajos. Engle y Engle (2004) en su trabajo con estudiantes de intercambio norteamericanos en Francia también encontraban que muchos de los sujetos partían de niveles elevados de competencia intercultural, y que estos sujetos podían llegar incluso a retroceder. Vande Berg, Connor-Linton y Paige (2009) también encontraban este efecto techo en otro estudio con estudiantes internacionales; los sujetos que participaban en formación intercultural que partían de mayores niveles no experimentaron el mismo grado de evolución significativa que los sujetos que partían de menores puntuaciones.

Hubo otra variable que tiene un impacto muy importante en la evolución de las puntuaciones, y donde hemos observado diferencias muy importantes entre los grupos experimental y control para 2ºESO. Cuando controlamos los sujetos que afirmaron tener compañeros de procedencia extranjera, observamos que esta variable no tiene ningún impacto en la evolución de la competencia intercultural para el grupo control: estos sujetos siguen mejorando significativamente solamente en la escala AIC Conocimientos. Sin embargo, cuando controlamos la variable tener o no tener compañeros extranjeros para 2ºESO Experimental, los resultados son mucho más llamativos: mejoraron en todas las escalas del instrumento AIC solamente los sujetos con compañeros extranjeros. Es más, los sujetos sin compañeros extranjeros solo experimentan mejoras en la escala AIC Conocimientos, el mismo resultado que hemos observado en el grupo control. Esto parece indicar que tener o no tener compañeros extranjeros, y el contacto intercultural diario que esto implica, puede ser clave para el impacto del programa GCC en el desarrollo de la competencia intercultural. El papel de contacto intercultural real en primera persona parece ser clave para que una experiencia formativa de este tipo pueda tener un impacto significativo en la competencia intercultural de los participantes. Los estudiantes necesitan tener la oportunidad para practicar lo aprendido y aplicarlo en sus vidas diarias para que los aprendizajes se conviertan en competencia.

Finalmente, cuando contrastamos los resultados en función de la interacción entre estas tres variables, el nivel de estudios de las madres, el número de actividades realizadas en inglés fuera del aula y tener o no tener compañeros de otras culturas, hemos observado que los estudiantes que más se han beneficiado de participar en el programa GCC en términos de su adquisición de competencia intercultural son aquellos que partieron de puntuaciones menores que además cuentan con compañeros procedentes de otros países y culturas. Volviendo al estudio de Vande Berg, Connor-Linton y Paige (2009), podemos comprobar que otros estudios han encontrado que este tipo de contacto favorable y guiado propuesto por los defensores de la hipótesis del contacto resulta imprescindible a la hora de alcanzar mejoras reales y medibles en la competencia intercultural. Estos autores no solo encontraron que los sujetos que participaron en un intercambio universitario internacional mejoraron más su competencia intercultural que los estudiantes de lenguas extranjeras en los campus de origen; también observaron que los sujetos que sí participaron en el intercambio internacional pero tuvieron un contacto extremadamente limitado con la otra cultura (principalmente por pasar su tiempo libre exclusivamente con sus compatriotas) no mejoraron en absoluto. Otro estudio con estudiantes universitarios de intercambio encontró lo mismo: pese a participar en un programa de formación intercultural, los estudiantes del grupo control que no viajaron obtuvieron aprendizajes interculturales menos profundos que los sujetos que tuvieron contacto intercultural de primera mano gracias a su participación en un intercambio académico (Elola y Ozkoz, 2008).

En resumen, se puede considerar que se ha comprobado parcialmente la hipótesis 3. Participar en el programa MUN *Global Classrooms Cantabria* produce mejoras significativas en más componentes de la competencia intercultural que participar solamente en un PEB inglés-español. No obstante, para que esas mejoras se produzcan es necesario que los participantes tengan un contacto real y profundo con personas de otras culturas, en este caso con sus

compañeros de clase procedentes de otras culturas. Finalmente, hemos observado que existe un efecto techo en las puntuaciones para aquellos estudiantes que parten de mayores niveles de competencia intercultural.

9.1.4 Hipótesis 4: *Cómo se implementa Global Classrooms Cantabria afecta al desarrollo y la adquisición de la competencia intercultural*

HIPOTÉISIS 4:

El diseño y desarrollo particular del programa *Global Classrooms* en cada centro participante afecta de manera significativa en la adquisición de la competencia intercultural en función de variables del programa como la duración e intensidad del programa, el grado de implicación de los docentes y becarios y la recepción del programa y su evaluación por parte de la comunidad educativa.

Para comprobar esta cuarta y última hipótesis, se han extraído variables sobre la aplicación del programa GCC en los centros experimentales del estudio cualitativo para contrastar con los resultados obtenidos por el grupo 2ºESO experimental en el estudio cuantitativo. Hemos encontrado que la duración del programa en número de horas de contacto total, la intensidad del programa en número medio de horas de contacto semanal, las condiciones o clima del aula y las condiciones docentes, es decir, la relación de los docentes con el programa, parecen influir en la adquisición de la competencia intercultural por parte del alumnado. En el caso de estas variables, que hemos llamado de programa, no podemos hablar de diferencias significativas entre grupos. Sin embargo, hemos podido observar que la evolución de la competencia intercultural entre la fase pre-test y post-test parece estar relacionada con estos factores procedentes del estudio cualitativo. Aun así, debemos indicar que, como ya hemos visto, otras variables espurias también han impactado en el desarrollo de la competencia intercultural por parte de los estudiantes participantes en el programa MUN *Global Classrooms Cantabria*.

En primer lugar, los participantes que tuvieron más horas de contacto con el programa, y de manera más intensa, mejoraron en más escalas que sus compañeros en centros donde el contacto con el programa fue menor. Concretamente, los estudiantes que recibieron menos de 100 horas de contacto totales con el programa solo mejoraron significativamente en dos escalas (AIC Conocimientos y AIC Habilidades) y experimentaron menos cambio porcentual que sus compañeros que recibieron más de 100 horas. De manera similar, los estudiantes que tuvieron un contacto más intenso (más de tres horas semanales) mejoraron en todos los componentes de la competencia intercultural mientras que los que tuvieron un contacto menos intenso (menos de tres horas semanales) solo mejoraron en cuatro aspectos. Esta relación entre la duración del programa y la evolución de la competencia intercultural refleja lo que hemos visto para los estudiantes universitarios que participaron en la investigación de Vande Berg, Connor-Linton y Paige (2009). Los sujetos en su estudio que pasaron más tiempo en el extranjero tuvieron más mejoras en su competencia lingüística e intercultural que los que tuvieron un contacto menos prolongado. Nuestros resultados también concuerdan con lo hallado por Yashima y Zenuk-Nishide (2008) que también observaron que los sujetos que recibieron un

contacto más intenso con formación intercultural en formato MUN obtuvieron más beneficios en términos de competencia intercultural que sus compañeros que recibieron un contacto menos intenso.

Otra variable de programa que parece condicionar el desarrollo de la competencia intercultural es el clima de aula, o lo que hemos denominado en este estudio ‘condiciones de aula.’ Mediante el estudio cualitativo se realizaron descripciones del clima del aula para todos los grupos de clase de 2ºESO experimental, contrastando descriptores como ‘motivados,’ ‘trabajadores,’ ‘disciplinados,’ con otros como ‘falta de esfuerzo’ o ‘problemas de comportamiento’ para determinar si los grupos contaban con unas condiciones de aula favorables para el correcto desarrollo del programa. Hemos visto una clara diferencia en función de esta variable: los estudiantes en grupos con un buen clima de aula, es decir, con condiciones de aula favorables, mejoraron en todos los componentes de la competencia intercultural, mientras que los que contaban con condiciones no favorables solo experimentaron mejoras en los componentes cognitivos y afectivos (AIC Conocimientos y actitudes). En su estudio piloto con un grupo de alumnado de Secundaria en Cataluña, Vilà Baños (2005) también encontró indicios que factores como la motivación del alumnado y el clima del aula pueden ser claves; tener un ambiente adecuado y participantes entregados parece afectar significativamente al éxito de un programa de formación intercultural. Otras dos investigadoras que realizaron sus estudios con grupos de Secundaria participantes en programas MUN *Global Classrooms* en los Estados Unidos también observaron que uno de los elementos necesarios para el correcto funcionamiento del programa y uno de los mayores obstáculos para los docentes participantes era la motivación del alumnado (Jensen, 2007; Miliziano, 2009). Jensen (2007) en particular destaca el impacto de la relación entre el profesorado y el alumnado a la hora de aplicar el programa en el aula. Por una parte califica la motivación de los estudiantes como el gran reto del docente en esta clase de experiencia; por otra concluye que el programa en sí resulta motivante para los participantes, un doble efecto que también hemos podido comprobar en las entrevistas con los docentes responsables del programa MUN *Global Classrooms Cantabria*.

Por último, hemos visto que contar con docentes implicados que valoraban el programa parece ser la variable de programa que más impacto tiene en si los sujetos consiguen mejorar su competencia intercultural a través de su participación en el programa GCC. Los estudiantes procedentes de grupos donde había condiciones docentes favorables mejoraban significativamente en todos los aspectos de la competencia intercultural. Es decir, observamos más evolución en competencia intercultural en los centros donde el profesorado de referencia para el alumnado del grupo experimental (y no solamente los becarios), además de valorar positivamente la experiencia, participaba plenamente en el desarrollo del programa y sus contenidos en el aula. En contraste, en los centros experimentales donde no se contaba con condiciones docentes favorables, los estudiantes solo experimentaron mejoras significativas en el componente cognitivo (AIC Conocimientos), el mismo resultado que hemos observado para los sujetos del grupo control que no participaron en el programa GCC.

Este hallazgo se casa perfectamente con los resultados de otros estudios sobre el impacto de la formación intercultural en el desarrollo de esta competencia en alumnado adolescente. Bisset (1997), Jensen (2007) y Miliziano (2009) destacan la importancia de la figura del docente en el

éxito o fracaso de estos programas. Todos estos autores observaban lo mismo: llevar a cabo una experiencia educativa de este tipo requiere una dedicación especial por parte del profesorado implicado debido a la carga adicional de trabajo (elaboración de materiales nuevos, asimilación de nuevos contenidos), el cambio total de enfoque metodológico que requiere y la sensación de responsabilidad y compromiso que adquieren al sumergirse en una experiencia educativa tan intensa. Vilà Baños (2005) también destaca el papel clave del docente como central al funcionamiento de programas de formación intercultural, y cuestiona si el profesorado de Secundaria en España está realmente preparado para enfrentarse a los retos de la educación intercultural. Como hemos visto en la presente investigación, menos de una cuarta parte de los docentes participantes afirmaban haber participado en formación específica en interculturalidad previo a su participación en este estudio. De hecho, pese a tener la oportunidad de participar en más de treinta horas de formación específica para el programa GCC a lo largo de cada uno de los dos cursos que duró esta investigación todavía nos hemos encontrado con centros donde los docentes no estaban preparados para enfrentarse con el desafío que este programa supone.

En resumen, podemos afirmar que tres variables procedentes de la manera de aplicar el programa GCC en los centros, la duración e intensidad del programa, las condiciones de aula y las condiciones docentes parecen afectar al desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes participantes. De estas tres variables, la que más impacto tiene parece ser el grado de implicación que tienen los docentes responsables y cómo valoran el programa, un factor que ha sido observado por otros investigadores estudiando experiencias de formación de este tipo con población adolescente.

9.2 Limitaciones del estudio

La implementación de esta investigación no ha estado exenta de retos, dificultades y contratiempos, algunos de los cuales que se pueden llegar a considerar verdaderas limitaciones para la puesta en marcha, proceso y resultados del estudio realizado. A continuación se detallarán las principales limitaciones del estudio y su posible impacto en los resultados obtenidos. Comenzaremos por explorar problemáticas asociadas al diseño y procedimiento de investigación, incluyendo la relación de la investigadora principal con la investigación. En segundo lugar, se examinará la recepción del proceso de evaluación por las comunidades educativas donde se desarrolló, centrándonos en las reacciones del profesorado. Finalmente, comentaremos brevemente el comportamiento de los instrumentos de evaluación en relación con los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo.

9.2.1 *Diseño y procedimiento de investigación*

Una de las primeras limitaciones detectadas se centra en el retraso en el inicio de la fase pre-test de la investigación, incluyendo el retraso que supuso para el arranque de la tercera edición del programa objeto del estudio y el consecuente impacto que tuvo con el desarrollo de la investigación. Aunque la reacción del profesorado a esta situación se comenta más detalladamente en la siguiente sección, otra de las consecuencias del comienzo tardío de la

investigación fue cierta confusión en los centros del grupo experimental en cuanto a las instrucciones de inicio de curso. Se ha observado que pese a las instrucciones impartidas a los becarios a principios de curso, y a la petición a los centros de no comenzar el programa hasta después de realizar la fase pre-test con los cuestionarios de evaluación, dos centros, CE6 y CE7, comenzaron a desarrollar actividades GCC unas cuatro semanas antes de la primera aplicación del cuestionario. Por lo tanto, los resultados de estos dos centros pudieron haberse visto afectados a la hora de contrastar la información obtenida en el tiempo 1 con los datos recogidos al finalizar el estudio en el tiempo 2. No obstante, al contrastar los niveles iniciales de estos centros con los demás centros del grupo experimental no se observaron diferencias significativas y por tanto no se eliminaron de la muestra.

En este mismo sentido, la organización de las aplicaciones de los cuestionarios demográfico e intercultural no se llevó a cabo acorde con lo previsto en el diseño de investigación. Idealmente, todos los centros participantes habrían debido aplicar los cuestionarios en el mismo periodo y bajo las mismas condiciones. Sin embargo, como sabemos, los centros educativos no son un laboratorio, sino organismos con sus propias estructuras, tiempos y programaciones, lo cual dificulta la coordinación de una tarea tan compleja como la aplicación simultánea de tres instrumentos de evaluación en 16 centros educativos diferentes, pese a contar con la colaboración de los equipos directivos, los coordinadores del programa en los centros y la ayuda inestimable de los becarios Fulbright que ejercían el doble papel de becarios de investigación. El desfase en la aplicación de los cuestionarios fue más grande en el tiempo 1, cuando los centros del grupo control realizaron el pase pre-test unos tres meses después que los centros control debido a unas complicaciones iniciales con los permisos para acceder a estos centros. Afortunadamente, cuando hemos llegado a nuestro tiempo 2, el tercer pase de los cuestionarios, estas dificultades de coordinación se habían superado y todos los centros realizaron esta última aplicación de los instrumentos en menos de dos semanas. ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de este desfase inicial de la aplicación de los cuestionarios? ¿Es posible que en el transcurso de dos meses los sujetos experimentales hubiesen mejorado sus niveles iniciales de competencia intercultural gracias a su participación en el PEB y por tanto impedir una medición fidedigna de su evolución? ¿Puede que el momento de aplicación hubiese afectado a la manera de interactuar con los instrumentos (principios de curso vs finales del primer trimestre)? Es verdad que la adquisición de competencias es un proceso paulatino, puede que este desfase inicial no haya afectado significativamente a los resultados, ya que el tiempo real transcurrido entre mediciones fue de 20 meses para el grupo experimental frente a 17 para el grupo control. Desgraciadamente, sea cual sea el impacto de este desfase no tenemos manera de averiguarlo.

Otra limitación relacionada con el procedimiento de investigación fue la decisión de no grabar las entrevistas en profundidad con becarios y docentes. Dicha decisión se sustentaba en dos motivos, en primer lugar debido a la influencia que puede tener la grabación en la forma de responder de los participantes y, en segundo, por cuestiones de viabilidad. Se pretendía que los entrevistados estuviesen lo más cómodos posibles y que se sintiesen libres de expresarse sin ser condicionados por la grabación, sobre todo en el caso de los docentes, ya que la participación en el programa y la relación entre docentes y becarios ha resultado complicada e incluso conflictiva en algunos casos. En segundo lugar, el volumen de entrevistas realizados

(47 en total, normalmente de entre 1-2 horas de duración, además de conversaciones telefónicas y mensajes de correo electrónico para confirmar o aclarar algunos de los datos recogidos previamente) significó que sería inviable transcribir y codificar todos los datos para el contexto de este estudio. Aunque hubiera sido interesante grabar y analizar todas las temáticas tratadas en las entrevistas (sobre todo desde el punto de vista afectivo), al tratarse de información complementaria que servía para contextualizar el estudio cuantitativo, la investigadora se centró en recoger y confirmar los datos pertinentes al contexto y desarrollo del programa.

La colaboración de los becarios del programa GCC ha sido clave para el desarrollo de la investigación, sin embargo también se pueden relacionar algunas limitaciones con este aspecto del estudio. Aunque adquirieron a principios de curso el compromiso de completar diarios para cada curso durante todo el periodo de aplicación del programa educativo, responsabilidad que se les recordó en las formaciones y reuniones del programa, no todos los becarios completaron los diarios, y en un caso concreto, no se entregó ni un solo diario para el curso 2010-11 (CE8). Por otra parte, lo que comprendieron los becarios sobre la información relevante para completar los diarios ha variado sustancialmente. Finalmente, como ya se ha comentado, la relación docente-becario en algunos centros también ha supuesto un impedimento a la hora de aplicar los cuestionarios a la muestra experimental; en los centros donde esta relación no era idónea, la coordinación de esta tarea resultó ser más compleja. No obstante, gracias a la decisión de triangular la información del estudio cualitativo mediante tres procesos de recogida de información (los diarios de los becarios, las entrevistas en profundidad con los becarios y las entrevistas en profundidad con los docentes), la resultante pérdida de información no ha supuesto tanta dificultad a la hora de realizar la descripción del diseño particular del programa en cada centro.

9.2.2 *Recepción del proceso de evaluación*

Aunque el proceso de evaluación ha sido diseñado para ser lo menos invasivo y disruptivo posible para el desarrollo habitual del programa *Global Classrooms Cantabria* en los centros experimentales, un retraso de más de un mes en el inicio de la evaluación y por tanto del programa, ha dificultado la recepción positiva de la investigación por parte de varios centros. Aún teniendo en cuenta el cambio de fecha de la conferencia de Modelo de ONU de Santander, una de las mayores preocupaciones de los docentes participantes era no contar con el tiempo suficiente para preparar a los alumnos por haber empezado las actividades didácticas relacionados con el programa un mes más tarde de lo habitual.

La incertidumbre inicial sobre el programa y la evaluación así como la necesidad de no difundir información previa a completar los acuerdos con la Consejería también fue fuente de tensiones, especialmente para los becarios; les resultaba muy “*incomodo*” estar informados sobre el proceso de evaluación y los motivos por el retraso en el arranque del programa pero no poder compartir todos los detalles con sus centros. La falta de comunicación sobre la evaluación resultó muy frustrante para el centro CE7 que tuvo que interrumpir el programa una vez iniciado a principios de octubre para no ‘contaminar’ los datos. Esta situación también provocaba sensaciones de ansiedad y frustración para la investigadora principal, ya que como colega de

los demás profesores participantes se vio obligada a restringir la información sobre el proceso de evaluación, pese a las peticiones reiteradas de algunos compañeros y centros.

La necesidad de organizar el horario de aplicación de cuestionarios también generó tensiones en algunos centros, ya que los profesores no implicados se quejaron de tener que “perder” más horas de clase con un programa que ya requiere mucho tiempo para mini-conferencias, conferencias y otras actividades escolares relacionadas. Incluso los docentes participantes en GCC expresaron preocupación por la cantidad de horas necesarias para realizar los cuestionarios, aunque la mayoría aceptaron que no eran realmente horas “perdidas.” No obstante, hubo un centro que no participó en la aplicación final del instrumento de evaluación, adjudicando motivos organizativos del centro y la baja inesperada del becario asignado al centro, siendo este el impacto más importante que hemos observado en este sentido.

Aunque la mayoría de los docentes participantes en el programa GCC y por tanto el proceso de evaluación llegaron a aceptarlo como un “mal necesario,” la actitud hacia la evaluación no se puede describir en términos positivos, ya que en el mejor de los casos los docentes presentaron actitudes ambivalentes y de aceptación. En el peor de los casos, algunos de los docentes expresaron a sus becarios y en las entrevistas con la investigadora actitudes negativas y de rechazo al proceso de evaluación. Como la colaboración del profesorado es esencial siempre que se realiza una investigación en un entorno educativo, estas reacciones negativas podrían tener un impacto significativo en el desarrollo del estudio y los resultados obtenidos. De hecho, hemos podido observar que se correlaciona directamente la valoración que dan los docentes al programa con la evolución de la competencia intercultural entre los estudiantes del grupo experimental.

9.2.3 Comportamiento de los instrumentos de evaluación

Debido a los problemas de temporalización mencionados arriba por la cuestión de los permisos y accesos a los centros fue imposible realizar una fase verdaderamente pre-test en esta investigación. Los instrumentos de evaluación empleados para este estudio fueron adaptados y traducidos para otras investigaciones, y en el caso de la traducción y adaptación del instrumento *Acquiring Intercultural Competence* (AIC) de Fantini (2000, 2007), aplicados a otras poblaciones en el contexto español (educadores en formación y voluntariado internacional) (Norman, 2008; Santibáñez y otros, 2007). La imposibilidad de pilotar el instrumento con el mismo tipo de población como se había previsto inicialmente ha implicado que el comportamiento anómalo de ítems o escalas no se ha podido detectar y controlar de antemano. En el caso del instrumento AIC, hemos observado que su comportamiento ha sido adecuado y hemos podido obtener resultados significativos que se han podido interpretar en el contexto de la investigación. No obstante, no se ha empleado una de las cinco escalas en el análisis de los datos, concretamente la escala denominada ‘cuestionario B’ en la versión empleada con los sujetos. Esta escala mide una serie de variables relacionadas con la personalidad, cuya finalidad original era contrastar qué aspectos de la personalidad se correlacionan con el desarrollo de la competencia intercultural. En el contexto de este estudio, este tipo de análisis no formaba parte de los objetivos previstos y por tanto no se han empleado los datos recogidos con esta escala.

En el caso del otro instrumento, la traducción y adaptación española de Vilà Baños (2005) del *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) de Chen y Starosta (2000), hemos observado que uno de los ítems tuvo un comportamiento anómalo y fue retirado de la escala. Aún con esta modificación hemos podido comprobar que esta escala no ha arrojado con claridad resultados significativos en la mayoría de los análisis realizados. Es posible que al tratarse de una escala que mide a la vez varios componentes de la competencia intercultural resulta menos sensible a cambios sutiles a medio plazo en los niveles de competencia intercultural. Para su traducción y validación del instrumento Vilà Baños identificó una serie de factores de agrupación para los variables para poder examinar partes de la escala por separado. En nuestro caso, al contar con otro instrumento capaz de medir los cuatro componentes de la competencia intercultural y al ver la necesidad de acotar la envergadura de la investigación, se ha optado por emplear el conjunto de la escala y no realizar los análisis por factores. Es posible que si hubiésemos realizado un proceso más exhaustivo de análisis con este instrumento habríamos hallado resultados más significativos. No obstante, como encontrar correlaciones entre los instrumentos ISS y AIC no formaba parte de los objetivos de este estudio al ya haber sido realizado en un trabajo anterior (Norman, 2008), los datos arrojados por este instrumento se han presentado de manera complementaria con los obtenidos por el instrumento AIC.

9.2.4 *Relación de la investigadora principal con la investigación*

Es importante recordar aquí el doble papel de la investigadora principal, que participaba en el programa como docente y formador a la vez de coordinar la evaluación. Como se ha mencionado en el capítulo cinco, al emplear una metodología etnográfica con matices de investigación-acción, la cercanía del evaluador a lo evaluado tiene consecuencias que no suceden en estudios donde el investigador tiene una perspectiva puramente ‘etic.’ Una de las primeras limitaciones es la relación con los otros participantes en la evaluación. Para muchos de los compañeros docentes, la investigadora principal era la ‘cara visible’ de la investigación y considerada como la interlocutora para el proceso de evaluación. Aunque la mayoría de las entrevistas docentes con los coordinadores de los programas *Global Classroom* y los PEB se desarrollaron con normalidad y en un ambiente relajado, en el caso de dos de las entrevistas se llevaron a cabo en un contexto menos favorable. Estas situaciones no solo resultaron incómodas para la investigadora, sino que pueden haber afectado a otros pasos en el proceso de evaluación por indicar un menor compromiso por parte de los docentes con su correcto desarrollo, como ya hemos comentado.

Otra limitación asociada con este tipo de metodología es la capacidad para mantenerse objetivo y reflexionar sobre lo vivido a la vez de inmiscuirse plenamente en la experiencia para poder adoptar las dos posturas, ‘etic’ y ‘emic.’ Estos aspectos de la investigación han resultado mucho más difíciles de lo que la investigadora principal podía imaginar cuando comenzó a diseñar el estudio. Al tener un contacto diario y profundo con el programa en su aula, aplicándolo con sus propios alumnos, y participar plenamente en el proceso de formación de los compañeros docentes, era a menudo difícil separar la experiencia de primera mano de participar en el programa de los procedimientos de la investigación, y sobre todo no imbuir los pasos del estudio con la misma emotividad que se vive el programa con el alumnado. En la antropología clásica de siglos pasados, donde el investigador se desplazaba a otro país para sumergirse en

otra cultura y así vivirlo desde dentro, se decía que corría el peligro de convertirse en ‘nativo’ (*go native* en inglés) y perder la perspectiva ‘etic’ que traía desde su propia cultura. En los términos usados para esta investigación, sería el caso de un *soujourner* cultural que se asimila completamente en la cultura de acogida, borrando su identidad anterior en lugar de desarrollar una nueva identidad intercultural. Y en el caso concreto de esta investigadora, hubo muchos momentos de pérdida de perspectiva, donde los roles de docente, formadora, coordinadora e investigadora se solapaban y se confundían, y su identidad como norteamericana de nacimiento y española por elección pudieron complicar las relaciones con distintos interlocutores, ellos a la vez también procedentes de dos culturas. El impacto de esta limitación se ha visto sobre todo a la hora de reflexionar sobre los datos obtenidos y redactar los capítulos empíricos de la tesis. Ha requerido un esfuerzo importante poderse distanciar de los datos para así examinarlos e interpretarlos con el grado necesario de objetividad, y no ‘meterse’ demasiado.

Una última limitación que queremos señalar es que los objetivos de la investigación fueron excesivamente ambiciosos. Al proyectar la realización de un análisis en profundidad y longitudinal tanto del desarrollo del programa como del desarrollo de la competencia intercultural por parte del alumnado participante, la investigadora ha pecado quizás de demasiado optimista en cuanto al número de objetivos a conseguir. Aunque se ha conseguido tocar al menos en parte todos estos objetivos, se han quedado muchas oportunidades para profundizar en la multitud de datos recogidos, sobre todo en el caso del estudio cualitativo. Puestos a repetir la experiencia, tomaríamos la decisión de centrar y acotar mucho más el campo de actuación y no pretender abarcar tanto.

9.3 Buenas prácticas identificadas y propuestas de mejora

Uno de los objetivos de este estudio es identificar buenas prácticas y aportar sugerencias de mejora para la aplicación del programa MUN *Global Classrooms Cantabria* y otras actividades de formación intercultural de características similares para su utilización con alumnado adolescente. Es más, esto es precisamente un aspecto esencial de uno de los enfoques metodológicos de este estudio, la investigación-acción en el ámbito educativo. Por lo tanto, a continuación se presentarán unas observaciones y conclusiones sobre las buenas prácticas identificadas en el programa GCC y algunas sugerencias de cómo mejorar programas pensados para incidir en el desarrollo y adquisición de la competencia intercultural por parte de los estudiantes de secundaria a la vez de progresar hacia un modelo de educación verdaderamente intercultural.

9.3.1 Buenas prácticas del programa MUN Global Classrooms Cantabria

Ateniéndonos a los aspectos teóricos vistos en el capítulo dos sobre la implementación de formación intercultural, hemos podido comprobar que el programa GCC es un ejemplo de este tipo de formación. Se ha observado que este programa enfatiza y ejemplifica ciertos elementos de la formación intercultural, lo que podemos considerar ejemplos de buenas

prácticas para otras experiencias formativas similares. En concreto, hemos observado que este programa fomenta activamente algunos componentes de la competencia intercultural y proporciona oportunidades para trabajar otros. Adicionalmente, participar en el programa significa un cambio cualitativo para el profesorado en su forma de dar clase y su relación con las estrategias metodológicas empleadas tradicionalmente en el aula de segundas lenguas. A continuación examinaremos brevemente algunos de estos ejemplos de buenas prácticas.

En primer lugar, hemos observado que los programas MUN trabajan directa y explícitamente los conocimientos y habilidades interculturales. El objetivo principal del alumnado participante, investigar un país y representarlo como delegado en una conferencia MUN, implica adquirir una serie de conocimientos y poner en práctica las destrezas necesarias para interactuar con sus compañeros para negociar acuerdos que respetan los intereses de todas las partes involucradas. Por un lado, los delegados realizan aprendizajes muy profundos sobre los países representados. Por otro, trabajan habilidades estrechamente vinculadas con la comunicación intercultural: negociación, escucha activa y resolución de conflictos. Estos aprendizajes se enmarcan en actividades de simulación que requieren una participación activa y la aplicación continua de lo aprendido.

Los componentes de actitudes y conciencia intercultural no reciben tanto protagonismo dentro de la programación oficial de GCC, pero hemos encontrado que el programa presenta oportunidades para incluir estos aspectos en las actividades de formación. Entrar en contacto con otras realidades culturales, las situaciones de desigualdad entre países y regiones del mundo y toda una serie de temáticas relacionadas con el bienestar social y económico de otras personas abre una puerta para tratar el aspecto afectivo de la competencia intercultural. Los estudiantes parten de actitudes preconcebidas sobre el otro y su propia identidad cultural. El tipo de actividades y contenidos trabajados por GCC permite muchos momentos que se pueden traducir en un despertar. Es decir, los docentes implicados, con la formación adecuada, pudieron y podrían aprovechar para ayudar al alumnado a tomar conciencia de las diferencias culturales y cómo entenderlos como fuente de posibilidades, en lugar de conflictos.

Uno de los aspectos más positivos y mejor valorados por los docentes participantes es efectivamente ese gran cambio metodológico que supone la incorporación del programa en su currículum habitual. Como buena práctica destacamos el cambio de estrategias didácticas que hemos observado en la mayoría de los centros. Igual que lo que observaron Bisset (1997), Jensen (2007) y Miliziano (2009) en sus investigaciones con MUN en centros de Secundaria en Norteamérica, hemos visto cómo la introducción del programa *Global Classrooms* en el aula de inglés ha supuesto una transformación en el papel del docente, que pasa de ser el foco y fuente de aprendizaje a ser un guía que acompaña un aprendizaje mucho más centrado en el estudiante. Los objetivos del programa impulsaron a los docentes a adoptar un enfoque de trabajo por proyectos, lo cual contribuye a la implementación de actividades de aprendizaje colaborativo y aprendizaje entre iguales. Las actividades de simulación conllevan necesariamente el empleo de una metodología centrada en el aprendizaje activo y experiencial, que recordamos es un componente esencial en cualquier programa de formación intercultural.

Por otra parte, también se ha encontrado que muchos de los docentes participantes valoraron la oportunidad para dar el salto y comenzar a trabajar con un tipo de metodología que comparte los objetivos y estrategias del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras, y más concretamente, de la metodología AICLE. Como hemos visto con el estudio de Yashima y Zenuk-Nishide (2008) y como ha sido demostrado en el campo de la didáctica de segundas lenguas, los métodos que adoptan el enfoque comunicativo son más eficaces que los tradicionales métodos centrados en la competencia gramatical al producir estudiantes con mayores niveles de competencia comunicativa en la lengua meta, y en el desarrollo del componente sociolingüístico de dicha competencia, tan estrechamente con las capacidades interculturales objeto de este estudio de la formación intercultural.

9.3.2 Propuestas de mejora: MUN como formación intercultural

Ya que se ha comprobado que es posible emplear un programa MUN como formación intercultural, y gracias a la información obtenida de la evaluación del programa MUN *Global Classrooms Cantabria*, hemos identificado una serie de elementos que podrían ayudar a garantizar, mejorar e intensificar los beneficios que aportan este tipo de experiencias al alumnado participante en clave intercultural. Estos elementos incluyen recomendaciones sobre: 1) la formación de los docentes participantes, 2) el papel del contacto intercultural, 3) la inclusión de actividades para trabajar explícitamente las actitudes y consciencia intercultural, 4) el impacto del clima del grupo y, 5) por último, un elemento esencial: la motivación e implicación del profesorado.

- 1) Como parte de la formación inicial y continua del profesorado responsable para programas MUN en Secundaria (o incluso cualquier tipo de formación intercultural para la población adolescente) sería recomendable incorporar información específica sobre la competencia intercultural: qué es, cómo se adquiere y se desarrolla y cómo se puede enseñar. Es necesario que los docentes tomen consciencia de su papel como educadores interculturales y sean capaces de incorporar objetivos, contenidos, actividades y estrategias en la programación de sus clases que llevan al desarrollo de los cuatro componentes de la competencia intercultural.
- 2) El contacto real con personas de otras culturas parece ser un elemento imprescindible para poder garantizar la efectividad de programas de formación intercultural. No es suficiente simular este contacto con juegos de rol y simulacros de reuniones de organismos internacionales. Los estudiantes necesitan entrar en contacto realmente con otras culturas para poner en práctica sus habilidades, adoptar actitudes y desarrollar una consciencia intercultural. Aunque la gran mayoría de las aulas de nuestros centros educativos cuentan con la presencia de alumnado extranjero, y los PEB en concreto implican la presencia de un representante de otra cultura, los docentes deben recibir formación en cómo orientar este contacto. Por otra parte, sería aconsejable buscar oportunidades para experimentar contacto con personas de procedencia diversa de manera profunda y significativa para los grupos sin compañeros procedentes de otras culturas.

- 3) Uno de los grandes retos para este tipo de programas es la inclusión de actividades para fomentar los aspectos afectivos y, sobre todo, la consciencia de la cultura propia y la de los demás. A menudo los programas MUN saltan el paso de toma de consciencia sobre la identidad propia y las actitudes preconcebidas que pueden impedir la construcción de una nueva identidad intercultural. Cuando los docentes implicados y los responsables de este tipo de programas se sientan para acordar y diseñar la programación de experiencias MUN, deben tener en cuenta estos dos componentes y extraer técnicas y actividades de otros modelos formativos creados expresamente para la formación o educación intercultural.
- 4) El clima de aula incluida la relación entre los estudiantes participantes conforma otro elemento que pueden afectar significativamente la eficacia de MUN como formación intercultural. Sería necesario que los docentes valorasen estos aspectos de los grupos participantes para tomar las medidas necesarias para que los estudiantes se sientan motivados, se identifiquen con el programa y se comprometan con sus objetivos. Esto no es tarea fácil, y somos conscientes de que es una asignatura pendiente para cualquier educador, y más para los que trabajamos con estudiantes atravesando su adolescencia. No obstante, como propuesta de mejora consideramos importante que los docentes implicados tengan en cuenta el clima de aula y cómo mejorarlo, tal y como recomienda también Vilà Baños (2005) tras la aplicación piloto de su modelo de formación intercultural.
- 5) La organización de un programa MUN requiere un esfuerzo importante y prolongado por parte del profesorado participante, muchas veces por encima de sus responsabilidades habituales. Miliziano (2009) ya observó que muchos docentes encuentran su motivación de manera intrínseca, al ser educadores vocacionales y comprometidos con buscar el mejor camino posible para transformar a sus estudiantes en ciudadanos informados, críticos y activos. No obstante, tanto cuando la organización y puesta en marcha de este tipo de experiencia es una decisión ajena al profesorado como cuando es por iniciativa de los propios docentes, es necesario garantizar su implicación plena. Los docentes tienen que creer firmemente en el programa, encontrarse motivados y tener el apoyo administrativo y organizacional necesario para desarrollar su experiencia MUN en las mejores condiciones posibles para que el tiempo, dinero y esfuerzo invertido se convierta en resultados tangibles y duraderos para los estudiantes, los centros y la comunidad en general.

9.4 Líneas de futura investigación

Al concluir una investigación siempre quedan preguntas sin responder, incógnitas sin resolver y surgen nuevos interrogantes que no se planteaba el investigador en el momento de emprender su estudio. En el caso de la evaluación de esta experiencia en formación intercultural se nos ha quedado por el camino mucho material para seguir indagando en el funcionamiento de los programas Modelo de Naciones Unidas y su impacto en la competencia intercultural, además de surgir nuevas líneas posibles de investigación relacionados tanto con la formación y educación intercultural como con su intersección con la enseñanza de segundas

lenguas. A continuación se describen brevemente algunas de las cuestiones que nos han quedado en el tintero.

9.4.1 ¿Un PEB en sí mismo mejora la competencia intercultural?

Al realizar este estudio nos hemos basado en alumnado procedente de programas bilingües (PEB) inglés-español como grupo control para poder emparejar centros y estudiantes con características similares y para controlar el impacto de participar en programas que ya conllevan un fuerte componente cultural. Sin embargo, queda la pregunta de si la participación en un programa bilingüe, sin un elemento añadido como MUN puede ser fuente de formación intercultural. Hemos observado que los sujetos del grupo control también mejoraron en el aspecto cognitivo de la competencia intercultural para la cohorte de 2ºESO y en todos los aspectos para 4ºESO. ¿Es posible que estos programas por sí solos sirvan para aumentar la competencia intercultural? Para confirmarlo sería necesario realizar otro estudio con lo que podríamos denominar un grupo control-control: estudiantes que no participan ni en MUN ni en un PEB para poder controlar completamente por el impacto de otras variables como el contacto con los becarios/auxiliares de conversación y el aumento en contenidos culturales que supone una formación más intensiva en lenguas extranjeras.

9.4.2 ¿Qué más nos pueden contar los becarios?

Para esta investigación, el análisis de contenido de los diarios de los becarios Fulbright se ha centrado principalmente en extraer datos que podrían servir como variables de programa para el estudio cuantitativo. Sería interesante indagar más en los diarios y las entrevistas realizadas por estos becarios para identificar otras temáticas de interés y comprender más en profundidad el papel que desempeñaron en el programa. Los becarios y auxiliares de conversación son un componente muy frecuente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en España. Su papel como embajadores culturales y por tanto fuente de aprendizajes interculturales resulta especialmente interesante cuando nos planteamos cómo incorporar este tipo de formación en el aula de segundas lenguas. Teniendo en cuenta que contamos con dos cursos completos de diarios de campo para 11 becarios, sería muy interesante realizar un análisis de contenido en profundidad para explorar estos conceptos, o incluso diseñar otra investigación pensada específicamente en estudiar cómo el auxiliar de conversación incide en el desarrollo de competencia intercultural.

9.4.3 ¿Qué presencia tiene la competencia intercultural en los materiales de GCC?

Otra gran fuente de datos que no se pudo emplear finalmente para este estudio fueron los materiales de aprendizaje creados por los docentes y becarios del programa GCC. Sería muy interesante realizar un análisis de contenido de estos materiales para identificar hasta qué punto incorporan los cuatro componentes de la competencia intercultural, y cómo se encajan en el tipo de estrategias y actividades descritas por los teóricos de la formación intercultural. Contamos con una gran cantidad de materiales escritos, el material audio-visuales y descripciones de actividades y simulaciones recopilados por los becarios del programa a lo largo de los dos cursos que duró la investigación, además de otros materiales creados en los

dos cursos anteriores. Es posible que algunas de las diferencias entre centros que se observaron se puedan comprender en función del tipo de actividades y materiales empleados con el alumnado. Adicionalmente, tras dicho análisis se podrían aportar sugerencias de mejora más concretas y dirigidas para la elaboración de materiales y actividades que resultarían más eficaces a la hora de trabajar sobre todo las actitudes y la consciencia intercultural.

9.4.4 *¿La evolución de la competencia se observa en los trabajos de los estudiantes?*

Como parte del estudio se elaboró una sencilla rúbrica o parrilla para puntuar los trabajos escritos o *position paper* que entregan las delegaciones como resultado de sus investigaciones en preparación para la conferencia MUN. Estos trabajos también sirven para evaluar a los alumnos en la consecución de los objetivos del programa y la asignatura de inglés como lengua extranjera. La rúbrica, que se utilizó principalmente para seleccionar a los participantes en las conferencias regionales y nombrar a las delegaciones premiadas por su trabajo, contaba con una sección para valorar la capacidad intercultural del alumnado. Sin embargo, fue un análisis muy superficial cuya coordinación resultó difícil al ser completado por los becarios que partían de sus valoraciones individuales y a menudo subjetivas del trabajo de sus propios estudiantes. Podría ser interesante retomar estos trabajos para examinar su utilidad para medir la adquisición de competencia intercultural por parte del alumnado. ¿Es posible medir su desarrollo con este tipo de producción escrita? ¿Cómo se relacionan las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios con la calificación de estos trabajos? Estas preguntas solo las podemos contestar realizando un análisis mucho más minucioso de estos documentos de posición.

9.4.5 *¿Cómo interactúan performance y competencia?*

Como parte de los procesos internos de evaluación los becarios califican la actuación de los delegados en la conferencia de Santander. Se planteó para el propósito de esta investigación la posibilidad de emparejar estas puntuaciones con los resultados del cuestionario intercultural. Sería interesante dar un paso más y realizar un análisis en profundidad del día de la conferencia para ver cómo la competencia intercultural se manifiesta en forma de *performance* o actuación, volviendo a esa distinción tan debatida por Chomsky y Hymes a la hora de conceptualizar la competencia comunicativa. Hemos visto un ejemplo de cómo se ha analizado una conferencia MUN, grabando y codificando las actuaciones de los participantes para poder examinar las interacciones, el contenido, el lenguaje empleado y otros aspectos (Rosenthal, Rosenthal y Jones, 2001). Un análisis de este tipo sería una oportunidad ideal no solo para examinar cómo los aprendizajes interculturales de un programa MUN se expresan en situaciones de contacto simulado; en el caso concreto de GCC podríamos también observar la interacción entre expresión de la competencia lingüística en inglés con las destrezas interculturales.

9.4.6 *AICLE y formación intercultural ¿una pareja ideal?*

Con los resultados de este estudio hemos observado cómo la integración de un programa MUN dentro de un programa de educación bilingüe produce un cambio positivo tanto en términos de enfoque metodológico como en cuanto a la motivación del alumnado participante.

La formación intercultural comparte muchos objetivos, estrategias y posibles contenidos con el enfoque comunicativo, y más concretamente la metodología AICLE, uno de los pilares de los programas bilingües. Dado el creciente interés e importancia de la competencia intercultural como un objetivo dentro del marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, y vista la complementariedad que hemos observado entre la integración de contenidos y lenguas extranjeras y formación intercultural, sería de gran interés explorar esta conexión. ¿Es posible diseñar otras modalidades de formación intercultural que encajarían en el aula de segundas lenguas o un programa de educación bilingüe? Hemos visto otros ejemplos, como la experiencia de Forsman (2010) en Finlandia o de Vilà Baños (2005) en España, de cómo se pueden integrar contenidos y metodologías conducentes a la adquisición de la competencia intercultural en situaciones de enseñanza de segundas lenguas o un entorno bilingüe. Estos dos, y el presente estudio, han examinado la cuestión desde la perspectiva de la formación intercultural; sería interesante comprobar la efectividad de la aplicación de AICLE a MUN u otras experiencias de formación intercultural para mejorar la competencia comunicativa en la lengua vehicular del programa.

9.4.7 ¿Cómo se puede extender la formación intercultural a otras etapas?

Hemos observado mediante esta investigación y los estudios presentados en los capítulos teóricos que existen modelos de formación intercultural ideados para la educación obligatoria y terciaria. El foco de los materiales y programas destinados al campo de la educación suele estar en la enseñanza de lenguas extranjeras, alumnado que participará en intercambios académicos y de voluntariado y centros educativos que imparten etapas obligatorias que cuentan con un gran porcentaje de estudiantes extranjeros. Existen pocos estudios y poca información sobre cómo trabajar la competencia intercultural en otro ámbito educativo a menudo olvidado: la formación permanente y la educación en la etapa adulta. Hemos visto un ejemplo de una experiencia de este tipo, el estudio realizado por Stickler y Emke (2011) con estudiantes de un centro de adultos que participaron en una experiencia tándem. Queda por explorar qué técnicas, metodologías y actividades serían las más apropiadas para trabajar la competencia intercultural en la etapa adulta, y mediante qué tipo de actividades educativas no formales e informales generalmente ofrecidas por la formación permanente.

9.5 Observaciones y conclusiones

Como dice Fantini (2000), nuestro viaje hacia la competencia intercultural nunca se acaba, siempre estamos en proceso de hacernos, de aprender y de crecer. La capacidad de entender, empatizar e interactuar eficaz y apropiadamente con personas de procedencia distinta es algo que podemos aprender y enseñar, y como docentes debemos aceptar el reto de incorporar la formación intercultural en nuestras aulas. En el contexto histórico en el que nos ha tocado vivir, un tiempo donde los flujos migratorios están en auge y el contacto con el ‘otro’ cultural es una realidad diaria, aprender a construir ese ‘tercer lugar’ entre culturas resulta imprescindible. Programas que fomenten la competencia intercultural, como los modelos de Naciones Unidas, son un primer paso en el camino hacia el tipo de transformación cualitativo que se pretende desde lo que es la educación intercultural.

Aquí se presentará un resumen las principales conclusiones en función de los objetivos de investigación presentados en el capítulo cinco y algunas observaciones finales. Compaginar una evaluación objetiva y científica a la vez de vivir de primera mano un programa educativo tan envolvente como lo que es la experiencia MUN ha resultado una tarea muy compleja; llegar a este momento final de redactar las conclusiones obtenidas de años de trabajo no lo es menos. Ha sido un camino largo, con abundantes aprendizajes, muchos de los cuales no tienen cabida en estas conclusiones. No obstante, queremos hacer hincapié en unas pocas observaciones que son el resultado de todo este proceso de investigación. A continuación, de manera breve y sucinta repasaremos si se han cumplido con los siguientes objetivos.

1) Analizar y evaluar el desarrollo del programa MUN *Global Classrooms* en los centros participantes en la Comunidad Autónoma de Cantabria

Global Classrooms Cantabria, un programa de Modelo de Naciones Unidas enmarcado dentro de programas de educación bilingüe inglés-español, contiene múltiples elementos que conducen al desarrollo de la competencia intercultural. En primer lugar, la formación inicial y continua recibida por los docentes toca indirectamente a todos los componentes de la competencia intercultural y se realiza mediante estrategias como aprendizaje entre iguales y aprendizaje colaborativo. Aunque el objetivo principal sea dotar al profesorado de una caja de herramientas para la puesta en marcha de un programa MUN, se tratan muchas de las estrategias metodológicas que hemos visto como claves para la formación intercultural, y en este caso con un fuerte énfasis en las actividades de simulación.

Los centros participantes en el programa representan la diversidad de tipología, tamaño y entorno de los centros de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y se parecen en gran medida a los centros del grupo control, pese a no haber sido elegidos aleatoriamente. Los docentes participantes en el programa son, en general, profesionales muy activos y comprometidos con los programas de centro, con un nivel elevado en inglés e inquietudes personales y profesionales sobre otras culturas, pero con poca experiencia impartiendo programas de formación intercultural. El alumnado participante en los programas de educación bilingüe y en el programa GCC en los centros experimentales de este estudio en su mayoría tenía mucho contacto con personas procedentes de otras culturas en forma de amistades, compañeros de clase, familiares y viajes al extranjero, además de ser estudiantes motivados con altos niveles de participación en actividades extracurriculares en lengua inglesa.

Hemos observado que el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en los centros participantes contiene elementos y estrategias de formación intercultural, tales como la incorporación de contenidos vinculados con los conocimientos y habilidades interculturales, actividades que proporcionan oportunidades para trabajar las actitudes y conciencia intercultural, el empleo de estrategias metodológicas cognitivas y activas y enfoques metodológicos como el aprendizaje colaborativo, el trabajo por proyectos y el aprendizaje experiencial mediante actividades de simulación tales como los simulacros de organismos de las Naciones Unidas.

Gracias a la información recogida en los diarios de trabajo y las entrevistas en profundidad, hemos podido conocer y analizar el papel de los docentes y becarios implicados en el programa GCC. En general, estos educadores estaban enormemente comprometidos con el programa y dedicaban mucho tiempo y esfuerzo para crear materiales, trabajar con el alumnado participante y organizar la correcta organización de las conferencias MUN.

2) Conocer cómo afecta el programa MUN *Global Classrooms* a los niveles de desarrollo de la competencia intercultural en adolescentes de Cantabria

Con los cuestionarios demográficos empleados en el tiempo 1 de la investigación, se han identificado y conocido variables independientes de los antecedentes de los alumnos y sus centros. Hemos visto que los niveles iniciales de competencia intercultural del alumnado de los grupos control y experimental se ven afectados por variables como el sexo, el nivel educativo de las madres, su contacto con personas de otras culturas, su relación con la lengua inglesa fuera del centro escolar y la colaboración familiar con organizaciones no-gubernamentales o causas sociales. Tener madres con niveles educativos mayores, tener compañeros extranjeros en clase, realizar más actividades en inglés fuera de clase y tener familias colaboradoras con ONG o causas sociales son todas variables que parecen relacionarse con mayores niveles iniciales de competencia intercultural.

También podemos afirmar, según lo que hemos observado en este estudio, que participar en el programa MUN *Global Classrooms Cantabria* resulta más eficaz que solo participar en un programa bilingüe inglés-español para desarrollar todos los componentes de la competencia intercultural. Este resultado se ha visto más claramente para los estudiantes que cursaban 2ºESO en el momento de comenzar este estudio. Los estudiantes del grupo 2ºESO experimental experimentaron mejoras significativas en todos los aspectos de la competencia intercultural, mientras que los sujetos del grupo 2ºESO control, que no participaron en el programa GCC, solo evolucionaron en el componente cognitivo entre los dos tiempos de análisis. Hemos observado que los estudiantes que partieron de menores puntuaciones fueron los que más mejoraron. Finalmente, tener contacto en primera persona y de manera continuada con individuos de otras culturas parece clave para garantizar la eficacia de un programa de formación intercultural de este tipo. Cuando contrastamos a los estudiantes con y sin compañeros del grupo experimental, solo los estudiantes con compañeros extranjeros consiguieron mejoras significativas en todos los componentes de la competencia intercultural.

El análisis del estudio cualitativo nos ha permitido identificar y conocer variables procedentes de la aplicación del programa que podrán impactar en el desarrollo de la competencia intercultural. En concreto, hemos visto que aspectos como el número de horas de contacto con el programa, la intensidad de ese contacto, el clima del aula y la implicación y las actitudes de los docentes están relacionados con la evolución de la competencia intercultural entre el alumnado participante. Tener más contacto y un contacto más intenso, contar con un clima de aula favorable o tener profesores que se implican y creen en el programa son variables que parecen garantizar la eficacia de GCC como programa de formación intercultural. Los estudiantes que contaban con alguna de estas condiciones favorables mejoraban

significativamente en más componentes de la competencia intercultural que sus compañeros de otros centros donde no se habían cumplido.

3) Emplear los resultados obtenidos para extraer conclusiones sobre el desarrollo del programa

Los elementos del programa GCC que se correlacionan positivamente con el desarrollo de la competencia intercultural son la duración y la intensidad del contacto, contar con un clima favorable de aula y contar con condiciones docentes favorables. Es decir, para que un programa MUN funcione como formación intercultural, es necesario tener un mínimo de contacto. Hemos observado que ese mínimo se encuentra en al menos 50 horas por curso, y al menos 3 horas por semana, lo cual nos indica que parece que para ser efectivo, el programa debe durar unas 16 semanas. Por otra parte, contar con un grupo de clase motivado, trabajador y comprometido con el programa parece relacionarse con mejores resultados de aprendizaje y más evolución en la competencia intercultural. Finalmente, contar con docentes que se implican plenamente y valoran positivamente es el aspecto del programa que más impacto parece tener en el desarrollo de la competencia intercultural. Por tanto, podemos observar que uno de los elementos claves para que programas de este tipo cumplen con sus objetivos interculturales es la motivación tanto del alumnado como del profesorado.

Mejorar la eficacia de un programa MUN como *Global Classrooms Cantabria* como modelo de formación intercultural pasa por incorporar formación específica en competencia intercultural en la formación inicial y continua del profesorado participante, sobre todo estrategias para trabajar las actitudes y la consciencia intercultural. También es necesario garantizar a los participantes la oportunidad de tener un contacto guiado y positivo con personas de procedencia diversa. Para los grupos sin compañeros extranjeros, se sugiere buscar otras maneras de entrar en contacto con otras culturas, como intercambios físicos o virtuales. Por último, es necesario buscar la manera de incentivar la participación de tanto alumnado como profesorado en programas de formación intercultural. La motivación sigue siendo uno de los grandes obstáculos tanto para la incorporación de nuevos programas como para el correcto funcionamiento de los programas que ya están en marcha. Los docentes que no comprenden los beneficios de estos programas difícilmente podrán comprometerse lo suficiente como para inspirar a sus alumnos a entregarse plenamente y así aprovechar al máximo las actividades y experiencias realizadas. El primer paso en construir un sistema educativo intercultural pasa por la concienciación del docente y el reconocimiento del impacto que tiene como elemento catalizador.

En conclusión, a lo largo de esta investigación se han ido calando una serie de observaciones generales que dejaremos aquí a modo de mensaje final. En primer lugar, a pesar del ambiente de pesimismo, derrotismo y apatía que muchas veces los que trabajamos en el mundo de la educación percibimos entre los compañeros, y actitudes que contemplan el cambio y lo novedoso con desconfianza e incluso miedo, a través de esta experiencia de vivir *Global Classrooms Cantabria* de primera mano e investigar la formación y educación intercultural, hemos encontrado que hay muchos docentes, investigadores y educadores realizando una grandísima labor. Trabajan mucho, se implican mucho y trabajan bien, luchando contra esa

inercia pesimista que a menudo permea los centros educativos y resulta tan contagiosa. Con la evaluación de este programa, hemos observado docentes que han experimentado un cambio de primera mano en su forma de dar clase y entender la enseñanza de lenguas extranjeras gracias a un programa de Modelo de Naciones Unidas.

No obstante, también hemos visto cómo puede resultar muy difícil y a veces imposible convertir la teoría en práctica. Cómo encontrar y mantener la motivación para producir estos cambios cualitativos en nuestra manera de pensar, percibir el otro y transformarlo en práctica docente sigue siendo una de las 'bestias negras' del mundo de la educación. Sobrepasar ese pesimismo y convencernos a nosotros mismos y a nuestros compañeros de profesión la necesidad de renovarnos, reinventarnos y adaptarnos a las exigencias educativas de un mundo donde las habilidades de comunicación intercultural son una necesidad diaria resulta una tarea perentoria más que una asignatura pendiente. En los tiempos que corren, ir al encuentro del 'otro' cultural es simplemente un paso imprescindible para conocernos a nosotros mismos, en una sociedad donde las identidades individuales se están transformando y la diversidad implícita en la multiculturalidad ha pasado a ser la norma, no la excepción.

Bibliografía

- ACTFL. (2012). *ACTFL Proficiency guidelines*. Alexandria, VA: Author. Recuperado de http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf
- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alptekin, C. (2002). Towards Intercultural Communicative Competence. *ELT Journal*, 56 (1), pp. 57-64. doi: 10.1093/elt/56.1.57
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Anand, R., & Lahiri, I. (2009). Intercultural competence in health care - Developing skills for interculturally competent care. En D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 387-402). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ashworth, P. D., & Saxton, J. (1990). On 'competence'. *Journal of Further and Higher Education*, 14(2), pp. 3-25. doi: 10.1080/0309877900140201
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Barker, C. (2000). *Education for international understanding and global competence. Report of a meeting convened by Carnegie Corporation of New York*. Carnegie Corporation: New York.
- Barlow, F. K., Paolini, S., Pedersen, A., Hornsey, M. J., Radke, H. R., Harwood, J., . . . Sibley, C. G. (2012). The contact caveat: Negative contact predicts increased prejudice more than positive contact predicts reduced prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38 (12), pp. 1629-1643. doi: 10.1177/0146167212457953
- Bartolomé Piña, M., & Cabrera Rodríguez, J. (Edits.). (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Basabe, N., Zlobina, A., & Paez, D. (2004). Integración social-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco. *Soziologisches Euskal Koadernoak - Cuadernos Sociológicos Vascos*, 15.
- Bayot, A., Garcés, J., Ródenas, F., & Verdeguer, I. (2001). *La educación intercultural a través del modelo EUROSUR*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. *Policy Forum 'The right of learners to quality and equity in education - The role of linguistic and intercultural competences*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bennett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence: A process perspective. En D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 121-140). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), pp. 179-196. doi: 10.1016/0147-1767(86)90005-2
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.

- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennhold-Samaan, L. (2004). The evolution of cross-cultural training in the Peace Corps. En D. K. Deardorff (Ed.), *Handbook of intercultural training* (pp. 363-394). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bentley, K. (2010). *The TKT course: CLIL module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernaus, M., Furlong, Á., Jonckheere, S., & Kervan, M. (2011). *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit*. Graz: European Centre for Modern Languages/Council of Europe.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and Adaptation in a New Society. *International Migration*, 30, 69-85. doi: 10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x
- Berthoin Antal, A., & Friedman, V. (2003). *Negotiating reality as an approach to intercultural competence*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin: WZB.
- Betancourt, J. R., Green, A. R., Carrillo, J. E., & Ananeh-Firempong, O. (2003). Defining cultural competence: A practical framework for addressing racial/ethnic disparities in health and health care. *Public Health Reports*, 118 (4), pp. 293-302.
- Bhatti, G. (2012). Ethnographic and representational styles. En J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Edits.), *Research methods and methodologies in education* (pp. 80-84). Los Angeles: Sage.
- Biesta, G. (2012). Mixed methods. En J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Edits.), *Research methods and methodologies in education* (pp. 147-152). Los Angeles: Sage.
- Bisset, R. J. (1997). The implementation of analysis of a Model United Nations program in a grade 9 setting. Winnipeg, Manitoba: University of Manitoba. Recuperado de : Proquest Digital Dissertation: <http://search.proquest.com/docview/304393001?accountid=14529>
- Boas, F. (1911). *The mind of primitive man*. New York: The Macmillan Company. Recuperado de <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.32106000750650;view=1up;seq=7>
- Bollaín, S., & Maggiorini, M. (2007). *Entre vidas: Tal lejos, tan cerca*. Madrid: La Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article2>
- Boom, D. v. (2000). *Lima Distance Learning Package*. Recuperado de <http://www.agef-saar.de/AHOI/Lima/Base/Chapter1.htm>
- Bramel, D. (2004). The Strange Career of the Contact Hypothesis. En Y.-T. Lee (Ed.), *The psychology of ethnic and cultural conflict* (pp. 49-67). Westport, Conn.: Praeger.
- Breeze, E. E., & Feldman, M. (2008). *Building Bridges for Peace: An intergroup intervention for Israeli, Palestinian and American - A report on theory, best practices and evaluation after fifteen years*. Denver, CO: Seeking Common Ground. Recuperado de <http://www.buildingbridgeshift.org/wp-content/uploads/2013/05/Best-Practices-Report.pdf>
- Brown, D. E. (1991). *Human universals*. New York: McGraw-Hill.
- Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence. A review of learning theories. En L. Serco (Ed.), *Intercultural Competence, Vol I: The Secondary School*. Aalborg, Denmark: Aalborg University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *SPROGFORUM*, 18(6), pp. 8-13. Recuperado de: http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO._18_Interkulturel_kompetence.pdf

- Byram, M. (2003). On being 'bicultural' and 'intercultural'. En G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Edits.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 50-66). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages - The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 321-349). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Byram, M., Nichols, A., & Strevens, D. (Edits.). (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- California Polytechnic State University, San Luis Obispo. (2015). *Model United Nations*. Recuperado de http://cla.calpoly.edu/pols_mun.html
- Camilleri, A. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Campinha-Bacote, J. (1999). A model and instrument for addressing cultural competence in health care. *Journal of Nursing Education*, 38(5), pp. 203-207. doi: 10.1177/1043659605278941
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. doi: 10.1093/applin/I.1.1
- Cantabria. (2006) Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, Núm. 195, (10 de octubre de 2006) pp. 12178-12181
- Cantabria. (2008) Resolución de 25 de abril de 2008 de la Dirección General de Personal Docente, por la que se convoca al profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y al Cuerpo de Maestros, así como a los restantes profesores de dichos Cuerpos, tanto en prácticas como aspirantes al desempeño de puestos en régimen de interinidad de los mismos, para la acreditación de su competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés. *Boletín Oficial de Cantabria*, Núm. 88, (7 de mayo de 2008). pp. 6195-6197.
- Cantabria. (2010) Resolución de 26 de abril de 2010, por la que se convoca a los centros públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Inicial a participar en la implantación de Programas de Educación Bilingüe de alemán-español, francés-español o inglés-español. *Boletín Oficial de Cantabria*, Núm. 86 (6 de mayo de 2010). pp. 16655-16671
- Carabaugh, D. (Ed.). (1990). *Cultural communication and intercultural contact*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Oxon: Deakin University Press.
- Castles, S. (2009). World population movements, diversity, and education. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 49-61). New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Center of Intercultural Competence. (2015). *What is intercultural competence?* Recuperado de <http://www.cicb.net/en/home/what-is-it-about>
- Centre for Intercultural Learning. (2014). *Intercultural Glossary*. Foreign Affairs, Trade and Development Canada. Recuperado do: <http://www.international.gc.ca/cil-cai/glossary-glossaire.aspx?lang=eng>
- Chen, G.-M. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Biennial Convention of Pacific and Asian Communication Association*. Honolulu.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Annual Meeting of the National Communication Association*. Seattle, WA.

- Chen, J. J., & Yang, S. C. (2014). Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects. *Language Learning & Technology*, 18(1), pp. 57-75. Obtenido de <http://llt.msu.edu/issues/february2014/chenyang.pdf>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Clouet, R. (2012). Studying the role of intercultural competence in language teaching in upper secondary education in the Canary Islands, Spain. *Onomázein*, 26(2), pp. 309-334. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4419746>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education, seventh edition*. London: Routledge.
- Collins. (2014). *Collins English Dictionary*. Recuperado de <http://www.collinsdictionary.com/>
- Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria. (2010). *Cantabria. Oferta Educativa. Guía 2010-2011*. Recuperado de http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/sistema_educativo/Oferta%20Educativa_2010-11.pdf
- Contreras, J. (2005). Derecho a la educación y educación intercultural en el marco de la Unión Europea. En G. Suárez, & J. Contreras (Edits.), *Interculturalidad y educación en Europa* (pp. 161-232). Valencia: Tirant lo Blanch alternativa.
- Coulter, D. (2002). What counts as action in action research? *Educational Action Research*, 10(2), pp. 189. doi:10.1080/09650790200200181
- Council for Cultural Cooperation. (2001). *Common European framework for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Council of Europe. (2008). White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity. Strasbourg. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Crawshaw, R. (2002). *ICP - Intercultural Project Lancaster University*. Recuperado de <http://www.lancaster.ac.uk/users/interculture/about.htm>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches, third edition*. Los Angeles: Sage.
- Crossley-Frolick, K. A. (2010). Beyond Model UN: Simulating multi-level, multi-actor diplomacy using the Millennium Development Goals. *International Studies Perspectives*, 11, pp. 184-201. doi: 10.1111/j.1528-3585.2010.00401.x
- Cushner, K., & Karim, A. U. (2004). Study abroad at the university level. En D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.). *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 289-309). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education - Developing the intercultural competence of educators and their students. En D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of Intercultural Competence* (pp. 304-320). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, pp. 241-266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. En D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 477-491). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- Diáz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Doll, E. (1940). The social basis of mental diagnosis. *Journal of Applied Psychology*, 24(2), pp. 160-169. doi: 10.1037/h0061203

- Elliot, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between "knowledge" and "action" in the academy: Some reflections on action research. *Educar*, 34, pp. 11-26. Recuperado de: <https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/16555>
- Elola, I., & Oskoz, A. (2008). Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts. *Foreign Language Annals*, 41(3), pp. 454-477. doi: 10.1111/j.1944-9720.2008.tb03307.x
- Engle, L., & Engle, J. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, IX, pp. 1-20. Recuperado de: <http://frontiersjournal.org/past-volumes/vol-ix/>
- Engle, L., & Engle, L. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, X, pp. 219-236. Recuperado de: <http://frontiersjournal.org/past-volumes/vol-x/>
- Equipo Claves. (1996). *Guía para la Educación Intercultural con Jóvenes*. Madrid: Incipit. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Juventud.
- España. (1970) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de agosto de 1970, núm 187, pp. 12525-12546.
- España. (1985) Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de julio de 1985, núm 159, pp. 21015-21022.
- España. (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, núm 238, pp. 28927-28942.
- España. (2002) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, núm 307, pp. 45188-45220.
- España. (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Fadiman, A. (1997). *The spirit catches you and you fall down*. New York: Farrar, Strauss and Gireaux.
- Fantini, A. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Paper Series*, 1. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.8512&rep=rep1&type=pdf#page=33>
- Fantini, A. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Federation EIL. St. Louis, MO: Washington University.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. En D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 456-471). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Brattleboro: Federation EIL. Recuperado de http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications
- Fernandes, A., & Pereira Miguel, J. (2009). *Health and migration in the European Union: Better health for all in an inclusive society*. Woodbridge, Suffolk: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge/Pro-Brook Publishing.
- Fernández-Saliner Miguel, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, pp. 131-153. doi: 10.15572/ENCO2006.07
- Fong, R. (2009). Intercultural competence in social work - Culturally competent practice in social work. En D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 350-361). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Forbes, H. D. (2004). Ethnic Conflict and the Contact Hypothesis. En Y.-T. Lee, *The psychology of ethnic and cultural conflict* (pp. 69-88). Westport, Conn.: Praeger.

- Forsman, L. (2006). *The cultural dimension in focus: Promoting awareness of diversity and respect for difference in a Finland-Swedish EFL classroom*. Abo: Abo Akademi University Press. Recuperado de <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4132/TMP.objres.86.pdf?sequence=2>
- Forsman, L. (2010). EFL education in the new millennium: Focus on the promotion of awareness of difference and diversity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), pp. 501-5017. doi: 10.1080/00313831.2010.508926
- Fowler, S. M., & Blohm, J. M. (2004). An Analysis of Methods for Intercultural Training. En D. Landis, J. M. Bennet, & M. J. Bennet, *Handbook of Intercultural Training, third edition* (pp. 37-84). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación Botín. (2015). *Educación Responsable*. Recuperado de <http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-responsable.html>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Graf, S., Paolini, S., & Rubin, M. (2014). Negative intergroup contact is more influential, but positive intergroup contact is more common: Assessing contact prominence and contact prevalence in five Central European countries. *European Journal of Social Psychology*, pp. 105-124. Recuperado de: http://www.atlantisjournal.org/old/ARCHIVE/34.2/06_abstract_%20LuisayMiriam.pdf
- Graf, S., Paolini, S., & Rubin, M. (2014). Negative intergroup contact is more influential, but positive intergroup contact is more common: Assessing contact prominence and contact prevalence in five Central European countries. *European Journal of Social Psychology*, 44, pp. 536-547. doi: 0.1002/ejsp.2052
- Green, J. L., Skukauskaite, A., & Baker, W. D. (2012). Ethnography as epistemology. En J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Eds.) *Research methods and methodologies in education*. (pp. 309-321) Los Angeles: Sage.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1163620>
- Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety/Uncertainty management theory: Current status. En R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp. 8-58). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gudykunst, W. B. (2002). Intercultural Communication Theories. En W. B. Gudykunst, & B. Mody (Eds.), *International and Intercultural Communication* (pp. 183-205). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Guest, M. (2002). A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, 56 (2), pp. 154-161. doi: 10.1093/elt/56.2.154
- Haack, K. (2008). UN Studies and the Curriculum as Active Learning Tool. *International Studies Perspectives*, 9, pp. 395-410. doi: 10.1111/j.1528-3585.2008.00344.x
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), pp. 289-306. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x
- Hall, E. (1959). *The silent language*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, E. (1981). *Beyond Culture*. New York: DoubleDay.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hammer, M. R., Wiseman, R. L., Rasmussen, J. L., & Brusckhe, J. C. (1998). A test of anxiety/uncertainty management theory: The intercultural adaptation context. *Communication Quarterly*, 46, pp. 309-326.

- Harris, M. (1976). History and significance of the emic/etic distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5(1), 329-350. doi:10.1146/annurev.an.05.100176.001553
- Harris, R., Barnes, G., & Haines, B. (1991). Competency-based programs: A viable alternative in vocational education and training. *TAFE Journal of Research and Development*, 6(2), pp. 1-18.
- Harrison, D., Wodarski, J. S., & Thyer, B. A. (1992). *Cultural diversity and social work practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Hazleton, W. A. (1984). International organization and conflict resolution: Peace education through simulation. *Peace & Change*, 10(2), pp. 87-91. doi:10.1111/j.1468-0130.1984.tb00063.x
- Hazleton, W. A., & Jacob, J. E. (1982). Simulating international diplomacy: The national Model United Nations experience. *Teaching Political Science*, 10(2), pp. 89-98. doi: 10.1080/00922013.1983.9942346
- Health Services Executive. (2008). *National Intercultural Health Strategy*. Recuperado de http://www.hse.ie/eng/services/publications/SocialInclusion/National_Intercultural_Health_Strategy_2007_-_2012.pdf
- Heidemann, T. (2000). Organization culture and intercultural competence. *SPROGFORUM*, 18(6), pp. 31-35. Recuperado de: Heidemann, T. (2000). Organization culture and intercultural competence. *SPROGFORUM*, 18(6), pp. 31-35. Recuperado de: http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO_18_Interkulturel_kompetence.pdf
- Hobbs, H. H., & Chernotkey, H. L. (2007). Preparing students for global citizenship. *American Political Science Association Teaching and Learning Conference*. Charlotte, NC.
- Hoecherl-Alden, G. (2006). Connecting language to content: Second language literature instruction at the intermediate level. *Foreign Language Annals*, 39(2), pp. 244-254. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/216003613?accountid=14529>
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind. Revised and expanded 3rd edition*. New York: McGraw-Hill USA. Recuperado de National Culture: <http://geert-hofstede.com/national-culture.html>
- Horgan, J. C. (1997). Teaching modernization and international relations: The Model United Nations simulation. New York: St. John's University.
- Howard Hamilton, M. F., Richardson, B. J., & Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs*, 18, 5-17. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/224822787?accountid=14529>
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195-202. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/1477420?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Huber, J., & Reynolds, C. (Edits.). (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I., & Strange, J. (2003). *Mirrors and windows: An intercultural communication textbook*. Graz: Council of Europe.
- Hunter, W. D. (2004). Got global competency? *International Educator*, 13(10), pp. 6-12. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/200750637?accountid=14529>
- Hyland, T. (1994). Experiential learning, competence and critical practice in higher education. *Studies in Higher Education*, 19(3). pp. 327-340. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9411182657&lang=es&scope=site>
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.

- Hymes, D. (2001). On Communicative Competence. En A. Duranti (Ed.), *Linguistic Anthropology: A reader*. pp. 53-73. Oxford: Blackwell.
- IENE Projects. (2015). *Intercultural education of nurses in Europe*. Recuperado de <http://www.ieneproject.eu/>
- Ingram, R. R. (2012). Using Campinha-Bacote's process of cultural competence model to examine the relationship between health literacy and cultural competence. *Journal of Advanced Nursing*, 68(3), 695-704.
- Intercultural Business Improvement. (2015). *IBI - Creating the International Mindset*. Recuperado de <http://www.ibinet.nl/index2.php>
- Intercultural Communication. (2015). *Intercultural Competencies*. Recuperado de <http://www.intercultural.nl/international-competencies.aspx>
- International Education and Resource Network. (2015). *iEARN: Learning with the world, not just about it*. Recuperado de <http://www.iearn.org/>
- Jensen, A., Kirsten, J., & Lorentsen, A. (Edits.). (1995). *Intercultural Competence. Vol. II*. Aalborg, Denmark: Aalborg University Press.
- Jensen, T. W. (2007). A U.N.ified Front: An ethnographic examination into why five educators in underserved Houston Middle Schools implement the global education experience Global Classrooms: Model U.N. Houston, Texas: University of Houston. Recuperado de Proquest Digital Dissertation: 304848367
- Jordán Sierra, J. (1998). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paídos.
- Jordán Sierra, J. (2004). Introducción: la formación del profesorado en educación intercultural. En J. Jordán (Ed.), *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Catarata-MEC.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16, pp. 1-20. doi:10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Kim, Y. Y. (1995). Cross-cultural adaptation: An integrative theory. En R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp. 170-193). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kim, Y. Y. (2004). Long-term cross-cultural adaptation: Training implications of an integrative theory. En D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 337-362). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), pp. 354-367. doi:10.1017/S026144481000043
- Larrea Espinar, Á., Raigón Rodríguez, A. R., & Gómez Parra, M. E. (2012). ICT for intercultural competence development. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (40), pp. 115-124. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es+articulo?codigo=3805712>
- Larrousse. (18 de Agosto de 2014). *Larrousse Dictionnaire de français*. Recuperado de <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (Eds.). (2007). *Developing and assessing intercultural competence: A guide for language teachers and teacher educators*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Leo, J. D. (2010). *Education for intercultural understanding - Reorienting teacher education to address sustainable development: Guidelines and tools*. Bangkok: UNESCO.

- Liaw, M.L. (September de 2006). E-Learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 10(3), 49-64. Recuperado de <http://ilt.msu.edu/vol10num3/liaw/>
- Liga española de la educación. (2015). *Escuelas interculturales*. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/>
- López Martínez, M. J., & García Navarro, C. (2003). La reflexión teórica como paso previo a una práctica educativa intercultural. En E. (. Soriano Ayala, *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*. Almería: Universidad de Almería.
- Lozano, F., Boni, A., Siurana, J. C., & Calabuig, C. (2003). *La enseñanza de valores éticos en las carreras científico-técnicas. Experiencia del grupo de innovación docente en educación en valores en los estudios científico-técnicos en la UPV (Universidad Politécnica de Valencia)*. Recuperado de Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Línea temática: Universidad, profesorado y ciudadanía: www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/vivencia02.htm
- Lucas, A. G. (2010). Distinguishing between multicultural and global education: The challenge of conceptualizing and addressing the two fields. *The Clearing House*, 83, pp. 211-216. doi:10.1080/00098650903505373
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2003). *Intercultural Competence: Interpersonal communication across cultures. Fourth Edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- MacDonald, D. (2005). Intercultural effectiveness as a competitive advantage in global business. *Canadian Manufacturers and Exporters Magazine*.
- Maiztegui, C., & Santibáñez, R. (2006). Identidades y competencias en sociedades multiculturales. En A. Alzua-Sorzabal, *Eurocompetencias y cultura europea en la sociedad del conocimiento*. (pp. 122-142) San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Marsh, D. (Ed.). (2002). *CLIL - The European dimension*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Recuperado de <http://clil-cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ekwp4udVLfQ%3D&tabid=947&language=en-GB>
- Martinelli, S., & Taylor, M. (Edits.). (2000). *Intercultural learning T-Kit*. Strasbourg: Council of Europe/European Commission.
- Martínez-Flor, A., & Usó-Juan, E. (2006). A comprehensive pedagogical framework to develop pragmatics in the foreign language classroom: The 6Rs approach. *Applied Language Learning*, 16(2), 39-64. Recuperado de <http://www.dlflc.edu/wp-content/uploads/2014/04/all16two.pdf>
- McIntosh, D. (2001). The uses and limits of the Model United Nations in an international relations classroom. *International Studies Perspectives*, 2, pp. 269-280. doi: 10.1111/1528-3577.00057
- Medina Rivilla, A., & Domínguez-Garrido, C. (2005). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina Rivilla, A. Rodríguez Marcos, & A. Ibáñez de Aldecoa (Edits.), *Interculturalidad, formación del profesorado y educación* (pp. 27-50). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, X, 179-199. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891456.pdf>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning and multilingual education*. Oxford: MacMillan Education.
- Merryfield, M. M. (1993). Reflective practice in global education: Strategies for teacher educators. *Theory Into Practice*, 32, 27-32. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1476479>
- Meyer, E. (2014). *The culture map: Breaking through the invisible boundaries of global business*. New York: Public Affairs.

- Miliziano, K. R. (2009). Teaching social studies in an age of globalization: A case study of secondary social studies teachers' participation in the UNA-USA's Global Classrooms Curriculum Program. University of South Florida. Recuperado de Proquest Digital Dissertation: 304996233
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (28 de junio de 2012). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2010-2011*. Estadísticas de educación. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2010-2011.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (7 de junio de 2013). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2011-2012. Resultados detallados*. Estadísticas de la Educación. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2011-2012.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios*. Recuperado de Programa de consultas: <https://www.educacion.gob.es/centros/selectaut.do>
- Moeller, A. J., & Faltin Osborn, S. R. (2014). A pragmatic perspective on building intercultural communicative competency: From theory to classroom practice. *Foreign Language Annals*, 47(4), pp. 669-683. doi:10.1111/flan.12115
- Moran, R. T., Youngdahl, W. E., & Moran, S. V. (2009). Intercultural competence in business - Leading global projects: Bridging the cultural and functional divide. En D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 287-303). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Muldoon, J. (1995). The model United Nations revisited. *Simulation and Gaming*(26), pp. 27-36. doi:10.1177/1046878195261003
- National Standards in Foreign Language Education Project. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (2014). *World-readiness standards for foreign language learning*. Alexandria, VA: Author. Recuperado de <http://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>
- Naudé, L. (2012). At the cultural crossroads: Intergroup psychology among students in a service learning programme. *Current Psychology*, 31, pp. 221-245. doi: 10.1007/s12144-012-9142-5
- Navas, M., Garcia, M. C., Sánchez, J., Rojas, A. J., Pumares, P., & Fernández, J. S. (2005). Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 21-37. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.04.001
- Neuman, W. (1979). Educational responses to the concern for proficiency. En G. Grant, *On Competence: A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education* (pp. 6-94). San Francisco, CA: Josey-Bas.
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. En M. Byram (Ed.), *Intercultural competence* (pp. 15-62). Strasbourg: Council of Europe.
- Neuner, G. (2012). The dimensionas of intercultural education. En J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogenous world* (pp. 11-49). Strasbourg: Council of Europe.
- Norman, I. (2008). Competencia intercultural y formación de profesionales de la educación: Un estudio piloto sobre los educadores en formación en Vizcaya. [Trabajo de DEA inédita]. Universidad de Deusto, Departamento de Antropología, España.

- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), pp. 31-41. doi: 10.1080/0305764910210307
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, pp. 177-182.
- Paolini, S., Harwood, J., & Rubin, M. (2010). Negative intergroup contact makes group members salient: Explaining why intergroup conflict endures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, pp. 1723-1738. doi: 10.1177/0146167210388667
- Paolini, S., Harwood, J., Rubin, M., Husnu, S., Joyce, N., & Hewstone, M. (2014). Positive and extensive intergroup contact in the past buffers against the disproportionate impact of negative contact in the present. *European Journal of Social Psychology*, 44, pp. 548-562. doi: 10.1002/ejsp.2029
- Paul D. Coverdell World Wise Schools (Peace Corps). (2002). *Building Bridges: A Peace Corps classroom guide to cross-cultural understanding*. Washington, DC: National Geographic Society, Paul D. Coverdell World Wise Schools, Peace Corps. Recuperado de <http://files.peacecorps.gov/wws/pdf/BuildingBridges.pdf>
- Paul D. Coverdell World Wise Schools (Peace Corps). (3 de junio de 2015). *Learn about World Wise Schools*. Recuperado de <http://www.peacecorps.gov/wws/about/>
- Paul D. Coverdell World Wise Schools. (2002). *Building bridges: A Peace Corps classroom guide to cross-cultural understanding*. Washington, DC: National Geographic Education Foundation. Recuperado de <http://files.peacecorps.gov/wws/pdf/BuildingBridges.pdf>
- Paul D. Coverdell World Wise Schools. (2004). *Uncommon journeys: Peace Corps adventures across cultures*. Washington, DC: Coverdell World Wise Schools, Peace Corps. Recuperado de <http://files.peacecorps.gov/wws/pdf/UncommonJourneys.pdf>
- Peace Corps. (October de 2014). *2014 Annual volunteer survey results: Global tabular report*. Recuperado de Office of Strategic Information, Research, and Planning: http://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/opengov/2014_Annual_Volunteer_Survey.pdf
- Peace Corps. (3 de junio de 2015). *Peace Corps: About us*. Recuperado de <http://www.peacecorps.gov/about/>
- Pereda Herrero, V. (2005). Educadores interculturales. En V. Pereda Herrero, A. García Olalla, C. Maiztegui Oñate, & R. Santibáñez Gruber (Eds.), *Educación intercultural* (pp. 187-205). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pereda, V., Garcia-Olalla, A., Maiztegui, C., & Santibáñez, R. (2005). *Educación Intercultural*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pettigrew, T. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology*, 49, pp. 65-85. doi: 10.1146/annurev.psych.49.1.65
- Pusch, M. D. (2004). Intercultural Training in Historical Perspective. En D. Landis, J. M. Bennet, & M. J. Bennet, *Handbook of Intercultural Training, Third edition*. (pp. 13-36). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte Prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), pp. 137-174. doi:10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x
- Real Academia Española [RAE]. (2001). *Diccionario de la Lengua Española (DRAE), 22º Edición*. Madrid: Real Academia Española.
- Reitano, R. (2003). *Model UN and Political Engagement*. Comunicación presentada en *el Annual Meeting of the American Political Science Association*, 99, 28-31 Agosto, 2003. Philadelphia, PA. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479702.pdf>
- Rodríguez Marcos, A., González Aguado, P., Egea Reche, M., & Gutiérrez Ruíz, I. (2005). ¿Nos estamos preparando para construir la nueva sociedad intercultural? Patrones de creencias y actitudes de estudiantes que terminan magisterio. En A. Medina Rivilla, A. Rodríguez

- Marcos, & A. Ibáñez de Aldecoa (Edits.), *Interculturalidad: Formación del profesorado y educación* (pp. 81-100). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Rodríguez, L. (2004). Model United Nations: A world-focused pedagogy. *UN Chronicle*(3), pp. 57-58. Recuperado de www.un.org/chronicle
- Roland-Lévy, C., & Ross, A. (2003). *Political learning and citizenship in Europe*. London: Tretham Books.
- Rosenthal, C., Rosenthal, J. A., & Jones, J. (2001). Preparing for elite political participation: Simulations and the political socialization of adolescents. *Social Science Quarterly*, 82(3), pp.633-646. doi: 10.1111/0038-4941.00047
- Ruíz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Santibáñez, R., Gomez, N., Maiztegui, C., Solabarrieta, J., Bahillo, L., & Norman, I. (2007). *El voluntariado internacional: una experiencia de dialogo intercultural*. Bilbao: ALBOAN.
- Santibáñez, R., Cruz, F., & Eizaguirre, M. (2005). Estrategias para la educación intercultural: De la comeptencia social a la competencia intercultural. En V. Pereda, A. García-Olalla, C. Maiztegui, & R. Santibáñez, *Educación Intercultural* (pp. 119-136). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Scarino, A. (2009). Assessing intercultural capability in learning languages: Some issues and considerations. *Language Teaching*, 42(1), pp. 67-80. doi:10.1017/S0261444808005417
- Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72(1), pp. 92-115. doi: 10.1080/0363775052000342544
- School of International Studies. University of the Pacific. (2003). *What's up with culture?* Recuperado de <http://www2.pacific.edu/sis/culture/>
- Schuetze, U. (2008). Exchanging Second Language Messages Online: Developing an Intercultural Communicative Competence. *Foreign Language Annals*, 41(4), pp. 660-673. doi: 10.1111/j.1944-9720.2008.tb03323.x
- Schulz, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 40(1), pp. 9-26. doi: 10.1111/j.1944-9720.2007.tb02851.x
- Sen Gupta, A. (2003). Changing the focus: A discussion of the dynamics of the intercultural experience. En G. Alfred, M. Byram, & M. Fleming (Edits.), *Intercultural experience and education* (pp. 155-178). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sercu, L. (1995). *Intercultural competence: A new challenge for language teachers and trainers in Europe*. Aalborg: University Press.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), pp. 55-72. doi: 10.1080/14675980500502321
- Shively, R. L. (2010). From the virtual world to the real world: A model of pragmatics instruction for study abroad. *Foreign Language Annals*, 43(1), pp. 105-137. doi: 10.1111/j.1944-9720.2010.01063.x
- Shi-Xu. (2001). Pedagogy and Intercultural Communication: creating discourses of diversity, equality, common goals and rational-moral motivation. *Journal of Intercultural Studies*, 22(3), pp. 279-293. doi: 10.1080/07256860120094000
- SIT Study Abroad/SIT Graduate Institute. (2015). *SIT Digital Collections, Donald B. Watt Library & Information Commons*. Recuperado de <http://digitalcollections.sit.edu/>
- Spady, W. (1977). Competency based education: A bandwagon in search of a definition. *Educational Researcher*, 6(1), pp. 9-14. doi: 10.3102/0013189X006001009
- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory*. London: Continuum.
- Spindler, G. (1982). *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Steiner, I. (1955). Interpersonal behavior as influenced by accuracy of social perception. *Psychological Review*, 62(4), pp. 268-274. doi: 10.1037/h0045326
- Stickler, U., & Emke, M. (2011). LITERALIA: Towards developing intercultural maturity online. *Language Learning and Technology*, 15(1), 147-168. Recuperado de <http://llt.msu.edu/issues/february2011/stickleremke.pdf>
- Stier, J. (2004). Intercultural competencies as a means to manage intercultural interactions in social work. *Journal of Intercultural Communication*, 7, pp. 1-17. Recuperado de: www.immi.se/intercultural/nr7/stier.pdf
- Storti, C. (2009). Intercultural competence in human resources - Passing it on: Intercultural competence in the training arena. En D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*. (pp. 272-286) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Storti, C., & Bennhold-Saaman, L. (1997). *Culture Matters: The Peace Corps cross-cultural workbook*. Washington, DC: Peace Corps, Information Collection and Exchange Div. Recuperado de http://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/library/T0087_culturematters.pdf
- Suárez-Orozco, M. M., & Suárez-Orozco, C. (2009). Globalization, immigration, and schooling. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 62-76). New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2003). *Counseling the culturally diverse*. New York: John Wiley and Sons.
- Taguchi, N. (2015). "Contextually" speaking: A survey of pragmatic learning abroad, in class, and online. *System*, 48, pp. 3-20. doi:10.1016/j.system.2014.09.001
- Taylor, K. (2013). Simulations inside and outside the IR classroom: A comparative analysis. *International Studies Perspectives*, 14, pp. 134-149. doi: 10.1111/j.1528-3585.2012.00477.x
- Tesoriero, F. (2006). Personal growth towards intercultural competence through an international field education programme. *Australian Social Work*, 59(2), pp. 126-140. doi:10.1080/03124070600651853
- Thanasoulas, D. (2001). The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3). Recuperado de http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy.org/The_Importance_of_Teaching_Culture_in_the_Foreign_Language_Classroom.html
- The Interculture Project. (2002). *Module: Acquiring Intercultural Competence*. de <http://www.lancaster.ac.uk/users/interculture/mod.htm>
- Ting-Toomey, S. (2004). Translating conflict face-negotiation theory into practice. En D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Edits.), *Handbook of intercultural training, third edition* (pp. 217-248). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), pp. 187-225. doi: 10.1016/S0147-1767(98)00004-2
- Triandis, H. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Trompenaars, A., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in global business*. New York: McGraw-Hill.
- Tucker International. (2015). *Assessment and Development of International Personnel*. Recuperado de <http://tuckerintl.com/global-talent-development/>
- Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: Background and origins. En J. W. Burke, *Competency Based Education and Training* (pp. 10-25). London: Farmer Press.

- U.S. Department of Health and Human Services. Office of Minority Health. (2001). *National Standards for Culturally and Linguistically Appropriate Services in Health Care*. Recuperado de <http://minorityhealth.hhs.gov/assets/pdf/checked/finalreport.pdf>
- UNA-USA. (2015). *About Global Classrooms Model UN*. Recuperado de <http://www.unausa.org/global-classrooms-model-un/about-global-classrooms-model-un>
- UNESCO. (2007). UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- UNESCO. (2009). *Investing in cultural diversity and intercultural dialogue*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf>
- Unión Europea. (2002). Resolución del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea C163/1* (9 de julio de 2002), pp. 1-3.
- Unión Europea. (1976) Resolución del Consejo y de los Ministros de educación, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. *Diario Oficial, C38* (19 de febrero de 1976) pp. 1-5
- Unión Europea. (1995) Decisión nº 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates. *Diario Oficial L087* (de 20 de abril de 1995) pp. 10-24.
- Unión Europea. (1995). Resolución del Consejo y de los representantes de los estados miembros, de 5 de octubre de 1995, relativa a la lucha contra el racismo y la xenofobia en los ámbitos del empleo y de los asuntos sociales. *Diario Oficial de la Unión Europea, C296* (10 de noviembre de 2011), pp. 13-14.
- Unión Europea. (2003). Conclusiones del Consejo, de 5 de mayo de 2003, sobre los niveles de rendimiento medio europeo en educación y formación (Puntos de referencia). *Diario Oficial de la Unión Europea, C134* (7 de junio de 2003), pp. 3-4.
- Unión Europea. (2006). Decisión NO 1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 relativa al Año Europeo del Diálogo Intercultural. *Diario Oficial de la Unión Europea, L412*(30 de diciembre de 2006), pp. 44-50.
- Unión Europea. (2006) Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea L 394* (30 de diciembre de 2006), pp. 10-18.
- Unión Europea. (2015). *eTwinning: La comunidad de centros escolares europeos*. Recuperado de <http://www.etwinning.net/>
- United Nations Association of the United States of America. (2015). *Model UN: Bridging the gap and creating global citizens*. Recuperado de <http://unausa.org/global-classrooms-model-un>
- Vallejo, A., Bollaín, S., & Avisatti, M. M. (2009). *Tan lejos, tan cerca. Nueva guía didáctica*. Madrid: La Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article96>
- Vallejo, A., Bollaín, S., García-Nieto, S., & Otero, S. (2007). *Entre vidas: tan lejos, tan cerca. Por una escuela intercultural. Guía didáctica*. Madrid: La Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article3>
- Valls Campà, L. (2011). Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *Marvo ELE* (13). Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural.pdf>
- Vande Berg, M. (2009). Intervening in student learning abroad: A research-based inquiry. *Intercultural Education, 20*, pp. 15-27. doi:10.1080/14675980903370821
- Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, R. M. (Fall de 2009). The Georgetown Consortium project: Interventions for student learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 18*, 1-75. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883690.pdf>
- Verluyten, S. P. (2010). *Intercultural skills for international business and international relations*. Leuven: Acco.

- Vilà Baños, R. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación. En J. Perera, *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: ICE.
- Vilà Baños, R. (2004). La sensibilidad intercultural una competencia básica en la educación para una ciudadanía intercultural: un estudio diagnóstico en el primer ciclo de la ESO. En *Actas del Congreso sobre la inmigración en España: Ciudadanía y Participación*. Girona.
- Vilà Baños, R. (2005). La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO. *Tesis Doctoral*. Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/42453>
- Vulpe, T., Kealey, D., Protheroe, D., & MacDonald, D. (2001). *A Profile of the Interculturally Effective Person, 2nd Ed.* Gatineau (Hull), Que.: Centre for Intercultural Learning, Canadian Foreign Service Institute, Foreign Affairs and International Trade Canada.
- Wang, L., & Coleman, J. A. (2009). A survey of internet-mediated intercultural foreign language education in China. *ReCALL*, 21(1), 113-129. doi:10.1017/S0958344009000056
- Watson, J. (2003). Intercultural understanding through personal contact: A longitudinal evaluation of the effects of participation in the multicultural programmes of a volunteer organisation. *Interspectives*, 19, pp. 35-47. Recuperado de: <http://www.cisv.org/about-us/our-world/americas/cisv-canada/cisv-canada-website/cisv-education/interspectives/>
- Weatherby, J. N., & Huff, E. D. (1979). The realistic simulation: A case study of the Cal Poly Model United Nations. *Teaching Political Science*, 6(2), pp. 248-256. doi: 10.1080/00922013.1979.11000164
- Weber, S. (2003). A framework for teaching and learning intercultural competence. En *Intercultural experience and education* (pp. 196-212). Clevedon: Multilingual Matters.
- White, R. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5), pp. 297-333. doi: 10.1037/h0040934
- Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad: Selección de escritos*. Barcelona: Barral editores.
- Wight, A. R. (1970). *Guidelines for Peace Corps cross-cultural training*. Washington, DC / Estes Park, CO: Office of Training Support, Peace Corps / Center for Research and Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059940.pdf>
- Wight, A. R., & Hammons, M. A. (1970a). *Guidelines for Peace Corps cross-cultural training: Philosophy and Methodology (Part 1)*. Washington D.C./Estes Park, CO: Office of Training Support, Peace Corps/Center for Research and Education. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059937.pdf>.
- Wight, A. R., & Hammons, M. A. (1970b). *Guidelines for Peace Corps cross-cultural training: Specific methods and techniques (Part II)*. Washington, DC / Estes Park, CO: Office of Training and Support, Peace Corps / Centre for Research and Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059938.pdf>
- Wight, A. R., Hammons, M. A., & Wight, W. L. (1970). *Guidelines for Peace Corps cross-cultural training: Supplementary readings (Part III)*. Washington, DC / Estes Park, CO: Office of Training Support, Peace Corps / Centre for Research and Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059939.pdf>
- Wiseman, R. L. (2002). Intercultural communication competence. En W. B. Gudykunst, & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 207-224). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- World Learning. (2015). *History*. Recuperado de <http://www.worldlearning.org/about-us/history/>
- World Wise Schools (Peace Corps). (1998). *Looking at ourselves and others*. Washington, DC: Peace Corps. Recuperado de <http://www.peacecorps.gov/wws/classroom/publications/looking-ourselves-and-others/>

- World Wise Schools (Peace Corps). (1998). *Looking at Ourselves and Others*. Washington, DC: Peace Corps, World Wise Schools. Recuperado de <http://files.peacecorps.gov/wws/pdf/LookingatOurselvesandOthers.pdf>
- Yashima, T., & Zenuk-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System, 36*, 566-586. doi:10.1016/j.system.2008.03.006
- Zhao, H., & Coombs, S. (June de 2012). Intercultural teaching and learning strategies for global citizens: A Chinese EFL perspective. *Teaching in Higher Education, 17*(3), 245-255. doi: 10.1080/13562517.2011.611874

Anexo I. Acuerdo de Confidencialidad



CONFIDENCIALIDAD

D/D^a

.....

Con DNI /Nº de pasaporte:

Participando como investigador en el proceso de Evaluación del programa GLOBAL CLASSROOMS que promueve la **FUNDACIÓN MARCELINO BOTIN-SANZ DE SAUTUOLA Y LOPEZ** dentro del Área de Educación, durante los cursos escolares 2010/2011 y 2011/2012, tendrá acceso a datos, procesos, metodología y otra documentación así como el acceso a cuantas instalaciones se consideren pertinentes.

Reconociendo expresamente que la **FUNDACIÓN MARCELINO BOTIN-SANZ DE SAUTUOLA Y LOPEZ** le ha informado que considera secreto industrial o empresarial toda la información a la que pueda tener acceso legítimamente con ocasión de su participación en el proceso de evaluación, siendo todo ello con deber de reserva.

Se compromete a no difundir, bajo ningún concepto, las informaciones a las que pueda tener acceso, reconociendo el carácter CONFIDENCIAL de las mismas ni a utilizarlas para otros fines y/o divulgarlas a terceras partes sin el consentimiento previo por escrito de **FUNDACIÓN MARCELINO BOTIN-SANZ DE SAUTUOLA Y LOPEZ**.

Firmando la presente a los efectos oportunos en

Santander a de de 2010

Anexo II. Instrucciones para los evaluadores

Para leer:

“PEDIMOS VUESTRA COLABORACIÓN, COMO YA SABRÉIS, PARA QUE NOS AYUDÉIS EN LA MEJORA DEL PROGRAMA EN EL QUE PARTICIPÁIS (GRUPO CONTROL: UN PROGRAMA EDUCATIVO...) LLAMADO GLOBAL CLASSROOMS. VUESTRA AYUDA ES MUY IMPORTANTE Y PARA ELLO OS PEDIMOS QUE RELLENÉIS UNA SERIE DE CUESTIONES DURANTE 4 SESIONES A LO LARGO DE LOS PRÓXIMOS DÍAS. ESTO LO REALIZAREMOS EN TRES OCASIONES: AHORA, AL FINAL DE CURSO Y DENTRO DE UN AÑO Y MEDIO EN ESTE MISMO CENTRO. A CONTINUACIÓN VÁIS A ENCONTRAR UNA SERIE DE CUESTIONARIOS PARA RESPONDER SOBRE VUESTRO COMPORTAMIENTO, PENSAMIENTO O SENTIMIENTOS. EN OCASIONES RESPONDERÉIS SOBRE ESTO MISMO EN OTROS PERSONAJES QUE NO SOIS VOSOTROS MISMOS. ESTAS RESPUESTAS SON ANÓNIMAS (UTILIZAMOS UN CÓDIGO). INTENTA RESPONDER HONESTAMENTE Y LO MEJOR QUE PUEDAS, ASÍ COMO EN FUNCIÓN DE LO QUE MÁS SE ACERQUE A VUESTRA FORMA HABITUAL DE HACER LAS COSAS. POR FAVOR, NO OLVIDEIS CONTESTAR A TODAS LAS CUESTIONES Y NO DEJAR NADA EN BLANCO. UTILIZA LAPIZ PARA CORREGIR TU RESPUESTA SI TE EQUIVOCAS (SI USAN BOLIGRAFO Y QUIERES CORREGIR QUE TACHEN CLARAMENTE LA RESPUESTA Y MARQUEN OTRA)”.

Notas al evaluador:

- La evaluación es individual, si es preciso, separar las mesas.
- No responder a ninguna pregunta sobre los ítems y explicar “contesta en función de lo que más se acerque a tu realidad y lo mejor que sepas”.
- No se puede dejar ningún cuestionario en el centro. Pueden “ojearlos” pero no quedárselos.

Anexo III. Diario de trabajo

SCHOOL	
INTERN	
CLASS GROUP	
DATE	
NUMBER OF SESSIONS THIS WEEK	
SUBJECT AREAS and TEACHERS who worked on GC this week	
LEARNING OBJECTIVES	

COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH

Check the following skills or attitudes that your class worked on this week.

written comprehension

oral comprehension

written expression

oral expression

vocabulary

functions and grammar

knowledge of English-speaking cultures

attitude toward English

INTERCULTURAL COMPETENCE

Check the following skills or attitudes that your class worked on in class this week.

Knowledge of other cultures and countries

Attitudes toward other cultures

Awareness of one's own culture and others

Skills for dealing with other cultures

	CONTENTS	METHODOLOGY
LEARNING ACTIVITIES		
GROUP DYNAMICS		
GENERAL OBSERVATIONS		

Anexo IV. Entrevista Becarios

SCHOOL NAME	
FULBRIGHT NAME	
FULBRIGHT EMAIL	
GC COORDINATOR	
GRADES, SUBJECTS AND TEACHERS WORKED WITH (INCLUDING NUMBER OF HOURS)	2º ESO: 3º ESO: 4º ESO:
PREPARATION OF MATERIALS	
COORDINATION WITH TEACHERS	

<p>CLASSROOM DYNAMICS</p>	
<p>ADDITIONAL ACTIVITIES</p>	
<p>RECEPTION OF THE PROGRAM BY TEACHERS, STAFF, FAMILIES AND STUDENTS</p>	

WORKGROUP and GC BLOG	
ADDITIONAL COMMENTS	
INTERVIEW NOTES	

Anexo V. Entrevista Centros Experimentales

Datos generales

NOMBRE DEL CENTRO			
AÑO DE FUNDACIÓN		TELÉFONO	
DIRECCIÓN POSTAL			
NÚMERO DE ALUMNOS		NÚMERO DE DOCENTES	
ENSEÑANZAS IMPARTIDAS	____ ESO ____ Bachillerato de Artes		
	____ Bachillerato de Ciencias y Tecnología ____ Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales		
	Ciclos formativos (grado medio)	Ciclos formativos (grado superior)	
PROGRAMAS DEL CENTRO (año inicio)			
<p>¿Estáis desarrollando alguna actividad (incluidas las extraescolares, plan de convivencia, educación para la ciudadanía...) en la que puedan estar implicados los estudiantes de nuestro estudio y que tenga como objetivo o parte de éstos: las relaciones sociales o el manejo, conocimiento de las emociones, mejora del clima escolar... actualmente? En caso afirmativo, cuál?</p>			

<p>Duración/frecuencia, contenidos?</p> <p>En caso negativo: está previsto que pueda haber algo relacionado con estos contenidos en el próximo curso escolar (2011/12)?</p>	
---	--

Descripción general

Describe brevemente el centro, incluyendo su entorno (rural, urbano . . .) y el nivel socio-económico.

Programa Bilingüe de Inglés

Coordinador			
Departamentos participantes	-	-	
	-	-	
	-	-	
	-	-	
Cursos participantes, materias DNL, N° de alumnos	-		
	-		
	-		
	-		
	-		
Curso inicio		N° docentes participantes	
Otras Actividades del Programa			
Horario de horas del bilingüe			

Interculturalidad

Coordinador			
Actividades interculturales en el centro			
Nº de Alumnos extranjeros		Porcentaje alumnos extranjeros	
Procedencia de los alumnos extranjeros			

Descripción general

Describe brevemente el desarrollo del plan de interculturalidad del centro.

--

Viajes e intercambios

Detalla a continuación los viajes e intercambios escolares realizados en los últimos cinco años en el centro, con el curso y número de participantes. Incluye intercambios virtuales como E-twinning y Comenius.

Año	Curso(s)	Nº Alumnos	Descripción (duración, destino, tipo de actividad)

Programa Global Classrooms

Coordinador/a			
Departamentos participantes y tipo de colaboración: - Cursos - Inclusión de GC en las programaciones/ Memorias			
Curso inicio		Nº docentes participantes	
Colaboración del becario Fulbright			
Grupos: Materias y horas semanales:			
2º ESO			
3º ESO			
4º ESO			

<p>¿GC está presente en los documentos de centro?</p>	
<p>¿Cómo participan jefatura y dirección en desarrollar, apoyar y difundir el programa?</p>	
<p>Actividades complementarias</p>	

<p>Recepción del programa por parte de docentes, alumnos y familias</p>	
<p>Comentarios adicionales</p>	

<p>tenga como objetivo o parte de éstos: las relaciones sociales o el manejo, conocimiento de las emociones, mejora del clima escolar... actualmente? En caso afirmativo, cuál? Duración/frecuencia, contenidos?</p> <p>En caso negativo: está previsto que pueda haber algo relacionado con estos contenidos en el próximo curso escolar (2011/12)?</p>	
--	--

Descripción general

Describe brevemente el centro, incluyendo su entorno (rural, urbano . . .) y el nivel socio-económico.

Programa Bilingüe de Inglés

Coordinador			
Departamentos participantes	-	-	-
Cursos participantes, materias DNL, Nº de alumnos	-	-	-
Curso inicio		Nº docentes participantes	
Otras Actividades del Programa			

Horario de horas del bilingüe	
--------------------------------------	--

Interculturalidad

Coordinador			
Actividades interculturales en el centro			
Nº de Alumnos extranjeros		Porcentaje alumnos extranjeros	
Procedencia de los alumnos extranjeros			

Descripción general

Describe brevemente el desarrollo del plan de interculturalidad del centro.

Viajes e intercambios

Detalla a continuación los viajes e intercambios escolares realizados en los últimos cinco años en el centro, con el curso y número de participantes. Incluye intercambios virtuales como E-twinning y Comenius.

Año	Curso(s)	Nº Alumnos	Descripción (duración, destino, tipo de actividad)

Anexo VII. Cuestionario-Entrevista Evaluación Global Classrooms Curso 2011-12

Centro:

Coordinador/a:

Fulbright:

¿Hubo algún cambio en el PEB en el curso 2011-12 respecto al anterior? (Ampliación a bachillerato, incorporación/salida DNLs)

--

¿Qué departamentos/asignaturas participaron en el programa GC? ¿Cuántas horas/semana?

Curso	Asignatura/Departamento	Horas por semana	Tipo de colaboración
2º ESO			
3º ESO			
4º ESO			

¿Participaron otros cursos o grupos que no forman parte del programa? ¿Cómo?

--

Indica las actividades complementarias realizadas: (reuniones informativas con padres, mini-conferencias o conferencias regionales, charlas por expertos, excursiones, representaciones para compañeros, padres o la comunidad . . .)

Valora brevemente el grado de implicación y colaboración o esfuerzo del becario Fulbright:

Comenta brevemente la implicación y el apoyo del equipo directivo al programa GC:

Comenta brevemente la recepción que el programa tenía este curso pasado:

Docentes GC	
Docentes no GC	
Equipo directivo	
Padres	
Alumnos	

¿Qué aspectos del programa GC son los que más valoran los docentes implicados?

Indica cualquier queja que hubo por parte de las familias, alumnos o docentes sobre cualquier aspecto del programa (normas de vestimenta, cantidad de trabajo, temas, aspectos de la evaluación . . .)

Comentarios adicionales:

Anexo VIII. Cuestionario Demográfico Alumnos

Contesta a las preguntas con la información solicitado o en su caso, rodea la(s) respuesta(s) que correspondan.

DATOS BÁSICOS:

Centro de estudios actual:			
Curso y grupo:			
¿En qué centro(s) cursaste primaria?			
Lugar de nacimiento:			
Fecha de nacimiento:		Sexo:	Masculino Femenino

DATOS FAMILIARES:

¿Cuántos hermanos sois?	Soy hijo/a único/a	2	3	4 ó más
¿Con quién vives habitualmente?				
¿De dónde son tus padres?				
¿Qué estudios tiene tu madre?	Primaria universidad	secundaria	formación profesional	
¿A qué se dedica tu madre?				
¿Qué estudios tiene tu padre?	Primaria universidad	secundaria	formación profesional	
¿A qué se dedica tu padre?				
¿Qué idioma(s) se habla en tu casa normalmente?				

¿Tienes algún familiar cercano que viene de otro país?	SI	NO
Si has contestado "sí", explica de dónde es/son y qué idioma(s) habla(n) a continuación:		

DATOS IDIOMA:

¿Cuántos años tenías cuando empezaste a estudiar inglés?			
¿Vas a clases particulares de inglés?	SI NO	Si has contestado que sí, ¿durante cuántos años has ido?	

¿Has ido alguna vez a un campamento de inglés en verano?	SI NO	Si has contestado que sí, ¿cuántas veces has ido?	
¿Hablas o estudias algún idioma extranjero que NO sea inglés o francés?		SI	NO
Si has contestado que sí, indica cual(es):			
Estudio:			
Hablo:			

¿En tu tiempo libre, haces alguna de las siguientes actividades EN INGLÉS u otro idioma que no sea español? (rodea todas las que haces)	
Ver televisión o películas en inglés	Leer libros o revistas en inglés
Buscar información en internet en inglés	Jugar a videojuegos en inglés

DATOS CULTURALES:

¿Has viajado o vivido fuera de España alguna vez?	SI	NO
Si has contestado que sí, ¿Por qué? (Rodea todas las opciones que correspondan)		
vacaciones en familia	para visitar familia en otro país	
trabajo de mi padre/madre	viaje escolar	
intercambio escolar	cursos de idiomas	
¿Qué países has visitado?		

Si has vivido en el extranjero, ¿cuánto tiempo y dónde?	

¿Tienes compañeros de clase de otros países?	SI	NO
Si has contestado que sí, indica cuántos		y de qué países:

¿Tienes amigos de otros países?	SI	NO
Si has contestado que sí, indica cuántos		y de qué países:

¿Colaboráis tú o tu familia como voluntarios o económicamente con alguna ONG o causa social?	SI	NO
Si has contestado que sí, indicanos cómo:	voluntario	económicamente

Anexo IX. Cuestionario Demográfico Docentes GC

Datos Básicos:

NOMBRE DEL CENTRO			
Curso y letra de los grupo(s) donde trabajas con el programa GC			
ESPECIALIDAD			
Experiencia en el centro actual	años	Experiencia como docente	años
Experiencia en programas bilingües	años	Experiencia en Global Classrooms	años
Fecha de nacimiento			Sexo: Masculino Femenino
Lugar de nacimiento			

Indica si participas en algún otro programa educativo en el centro, cómo y en cuál:

Plan lector/biblioteca	
Actividades extraescolares	
Otro:	
Otro:	

Datos formación:

TITULACIÓN(ES)								
UNIVERSIDAD(ES)								
Tienes algún certificado de idiomas? Cuál?								
IDIOMAS HABLADOS Y NIVEL APROXIMADO	Español		A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Inglés		A1	A2	B1	B2	C1	C2

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
		A1	A2	B1	B2	C1	C2

¿Has recibido formación específica en algunas de las siguientes áreas? Si contestas sí, explícalo brevemente.

Competencias básicas	Sí	No	Año:	Duración:
Competencia comunicativa /CLIL	Sí	No	Año:	Duración:
Inteligencia Emocional (conocimientos de las emociones, habilidades sociales, empatía, autoestima...)	Sí	No	Año:	Duración:
Interculturalidad	Sí	No	Año:	Duración:
Resolución de conflictos o convivencia escolar	Sí	No	Año:	Duración:

--

Datos socio-culturales:

¿Has estudiado o vivido en el extranjero? sí no

Si has contestado “sí”, proporciona la información indicada a continuación para cada estancia:

LUGAR	DURACIÓN	MOTIVOS DE LA ESTANCIA

Antes de participar en el programa *Global Classrooms*, ¿has participado en alguna de las siguientes actividades? (rodea todas las pertinentes)

Modelo de Naciones Unidas

Modelo Parlamentario

Gobierno Estudiantil

¿Colaboras con alguna ONG o causa social? sí no

Si has contestado “sí”, indica cuáles a continuación:

Anexo X. Cuestionario Demográfico Docentes Control

Datos Básicos:

NOMBRE DEL CENTRO		
Curso y letra de los grupo(s) donde trabajas con el programa bilingüe		
ESPECIALIDAD		
Experiencia en el centro actual		años
Experiencia como docente		años
Experiencia en programas bilingües		años
Fecha de nacimiento		Sexo: Masculino Femenino
Lugar de nacimiento		

Indica si participas en algún otro programa educativo en el centro, cómo y en cuál:

Plan lector/biblioteca	
Actividades extraescolares	
Otro:	
Otro:	

Datos formación:

TITULACIÓN(ES)	
UNIVERSIDAD(ES)	

Tienes algún certificado de idiomas? Cuál?		
IDIOMAS HABLADOS Y NIVEL APROXIMADO	Español	A1 A2 B1 B2 C1 C2
	Inglés	A1 A2 B1 B2 C1 C2
		A1 A2 B1 B2 C1 C2
		A1 A2 B1 B2 C1 C2
		A1 A2 B1 B2 C1 C2

¿Has recibido formación específica en algunas de las siguientes áreas? Si contestas sí, explícalo brevemente.

Competencias básicas	Sí No	Año:	Duración:
Competencia comunicativa /CLIL	Sí No	Año:	Duración:
Inteligencia Emocional (conocimientos de las emociones, habilidades sociales, empatía, autoestima...)	Sí No	Año:	Duración:
Interculturalidad	Sí No	Año:	Duración:

Resolución de conflictos o convivencia escolar	Sí	No	Año:
		Duración:	

Datos socio-culturales:

¿Has estudiado o vivido en el extranjero? **sí** **no**

Si has contestado “sí”, proporciona la información indicada a continuación para cada estancia:

LUGAR	DURACIÓN	MOTIVOS DE LA ESTANCIA

¿Colaboras con alguna ONG o causa social? **sí** **no**

Si has contestado “sí”, indica cuáles a continuación:

Anexo XI. Cuestionario Intercultural

CUESTIONARIO A:

Por favor, contesta a todas las preguntas que aparecen a continuación utilizando una escala de 1 a 5 (1 = no estoy de acuerdo; 5 = estoy de acuerdo).

1. Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros de otras culturas 1 2 3 4 5
2. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas 1 2 3 4 5
3. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas 1 2 3 4 5
4. Respeto el modo de comportarse de mis compañero/as de diferente cultura 1 2 3 4 5
5. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas 1 2 3 4 5
6. No acepto las opiniones de mis compañeros de diferentes culturas 1 2 3 4 5
7. Pienso que mi cultura es mejor que otras 1 2 3 4 5
8. Estoy bastante seguro/a de mi mismo cuando converso con personas de otras culturas 1 2 3 4 5
9. Me siento con seguridad cuando hablo con gente de diferentes culturas 1 2 3 4 5
10. Siempre sé qué decir cuando converso con personas de otras culturas 1 2 3 4 5
11. A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañero/as de diferentes culturas 1 2 3 4 5
12. Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas 1 2 3 4 5

13. Soy una persona muy observadora cuando converso con personas de otras culturas 1 2 3 4 5
14. Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas. 1 2 3 4 5
15. Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo 1 2 3 4 5
16. A menudo muestro a mis compañero/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos 1 2 3 4 5
17. Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura 1 2 3 4 5
18. No me gusta estar con personas de distinta cultura de la mía 1 2 3 4 5
19. Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas 1 2 3 4 5
20. Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas 1 2 3 4 5
21. A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas 1 2 3 4 5
22. Soy sensible a los significados sutiles de en las conversaciones con mis compañero/as de distinta cultura 1 2 3 4 5

Cuestionario B

Por favor, responde a todas las preguntas que aparecen a continuación. Utilizando una escala de 1 a 5 (lo más alto), califícate en cada una de las características que aparecen a continuación marcando el número que mejor te describe como persona.

- | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|
| 1. Intolerante | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 2. Flexible | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 3. Paciente | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 4. Sin sentido del humor | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 5. Tolerante con las diferencias | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 6. Reservada en las opiniones | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 7. Capaz de adaptarse | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 8. Con curiosidad | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 9. Con mentalidad abierta | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 10. Motivada | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 11. Autosuficiente | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 12. Empática | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 13. Con claro sentido de sí | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 14. Perceptiva | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 15. Tolerante con la ambigüedad | <input type="checkbox"/> | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> | 5 |

Cuestionario C

Por favor, contesta a todas las preguntas que aparecen a continuación utilizando una escala de 1 a 5 (1 = para nada; 5= extremadamente alto).

1. Puedo citar una definición de la cultura y describir sus complejidades y componentes 1 2 3 4 5
2. Puedo identificar diferencias culturales dentro de mi propio país 1 2 3 4 5
3. Tengo conocimientos de los otros países de la Unión Europea: sus culturas, lenguas, costumbres, etc. 1 2 3 4 5
4. Puedo nombrar cuáles son los grupos de inmigrantes más numerosos en España actualmente 1 2 3 4 5
5. Tengo conocimientos sobre los países, culturas, lenguas, etc. de los inmigrantes 1 2 3 4 5
6. Puedo citar hechos históricos y socio-políticos que han afectado a mi cultura 1 2 3 4 5
7. Puedo citar hechos históricos y socio-políticos que han afectado a las culturas de los inmigrantes 1 2 3 4 5
8. Puedo hablar otro idioma 1 2 3 4 5
9. Puedo describir cuáles son los valores más importantes en mi sociedad 1 2 3 4 5
10. Puedo describir cuáles son los valores más importantes para otras culturas y cómo se contrastan con los de mi país 1 2 3 4 5

Cuestionario D

Por favor, contesta a todas las preguntas que aparecen a continuación utilizando una escala de 1 a 5 (1 = para nada; 5= extremadamente alto).

1. Soy flexible cuando interactúo con personas de otras culturas 1 2 3 4 5
2. Soy capaz de interactuar de forma apropiada en una variedad de situaciones sociales 1 2 3 4 5
3. Puedo adaptar mi forma de comunicarme para ser más eficaz con personas de otras culturas 1 2 3 4 5
4. Puedo interpretar el lenguaje no verbal de personas de otras culturas 1 2 3 4 5
5. Soy capaz de observar mi propio comportamiento y su impacto en situaciones interculturales 1 2 3 4 5
6. Cuando hablo con personas de otras culturas, intento entender sus palabras en su propio contexto cultural 1 2 3 4 5
7. Utilizo mis conocimientos de otras culturas cuando interpreto situaciones interculturales que me resultan difíciles 1 2 3 4 5
8. Puedo ayudar a resolver malentendidos y conflictos culturales cuando surjan 1 2 3 4 5
9. Cuando no entiendo o no me gustan las acciones de alguien de otra cultura, no las juzgo de inmediato 1 2 3 4 5
10. Soy capaz de escuchar todos los puntos de vista en una disputa antes de opinar 1 2 3 4 5

Cuestionario E

Por favor, contesta a todas las preguntas que aparecen a continuación utilizando una escala de 1 a 5 (1 = no me parece importante; 5= extremadamente importante).

Reconozco la importancia de:

1. Aprender sobre otras culturas 1 2 3 4 5
2. Buscar otras formas de comunicarse 1 2 3 4 5
3. Adaptar mi comportamiento para comunicarme con gente de otras culturas 1 2 3 4 5
4. Reflexionar sobre el impacto de mis acciones en los demás 1 2 3 4 5
5. Conocer a gente con intereses y puntos de vista que son diferentes de los míos 1 2 3 4 5
6. Tratar con diferentes formas de percibir, expresarse, interactuar y comportarse 1 2 3 4 5
7. Atender a las implicaciones éticas de mis elecciones (en términos de decisiones, consecuencias, resultados, etc.) 1 2 3 4 5
8. Reservar el juicio y apreciar las complejidades de comunicarse e interactuar interculturalmente 1 2 3 4 5
9. Valorar la diversidad en todos los aspectos de la sociedad 1 2 3 4 5
10. Intentar comprender diferencias de comportamiento, valores y actitudes 1 2 3 4 5

Cuestionario F

Por favor, conteste a todas las preguntas que aparecen a continuación utilizando una escala de 1 a 5 (1 = no me parece importante; 5= extremadamente importante).

Reconozco la importancia de:

1. diferencias y semejanzas entre las culturas y lenguas 1 2 3 4 5
2. mis reacciones negativas a otras culturas (i.e. miedo, burlas, superioridad, etc.) 1 2 3 4 5
3. modificar mi comportamiento en distintos interacciones interculturales 1 2 3 4 5
4. yo mismo como un ser "culturalmente condicionado" con hábitos y preferencias personales 1 2 3 4 5
5. cómo gente de otras culturas me ven a mí y a personas de mi cultura 1 2 3 4 5
6. el peligro de hacer generalizaciones sobre una cultura entera basándose en las acciones de un individuo 1 2 3 4 5
7. que factores, actitudes y valores afectan mis intentos de hablar y relacionarme con gente de otras culturas 1 2 3 4 5
8. cómo mi propia cultura influye en mi forma de interpretar las acciones de personas de otras culturas 1 2 3 4 5
9. cómo gente de otras culturas me percibe afecta su manera de relacionarse conmigo 1 2 3 4 5
10. la diversidad existente dentro de cada cultura 1 2 3 4 5

Anexo XII. Ejemplo de Programación de Contenidos

SEMANA	Actividades	Horas
15-19 noviembre 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora sobre el calentamiento global y el efecto invernadero • Ver un video sobre el calentamiento global con actividad de comprensión • Presentación digital para repasar el video • Actividad para el vocabulario del tema • Diseñar una ONG con la colaboración de los alumnos de 3º ESO 	5
22-26 noviembre 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar los temas asignados del guía didáctica • Preparar una revista sobre el cambio climático y energías alternativas • Crear y realizar presentaciones digitales sobre las ONGs creadas con los terceros 	5
29 nov – 3 diciembre 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Asignar y comenzar a investigar los países y los temas • Ver presentación sobre los derechos de la mujer • Presentar y practicar los procedimientos de debate • Crear una tarjeta postal sobre un viaje a sus países • Crear una presentación digital sobre sus países 	5
6 – 10 diciembre 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Video sobre el tráfico de animales en Brasil • Comprensión lectora de un artículo de prensa sobre el tráfico de animales salvajes • Redacción para repasar los contenidos vistos hasta la fecha • Presentaciones orales sobre sus países con soporte digital • Actividad empleando los errores habituales en las redacciones de los alumnos 	5
13 – 17 diciembre 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir la biografía de una persona famosa de sus países • Comprensión lectora de una biografía • Presentar cómo escribir una resolución • Escribir una resolución sobre un tema no GC • Dictado sobre la ONU con pronunciación y co-evaluación • Redacción sobre el tráfico de animales • Repaso de los contenidos mediante un juego 	5
10 – 14 enero 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir investigando los países y los temas de debate • Comprensión lectora y comentario de un ejemplo de <i>position paper</i> • <i>Running dictation</i> actividad con los alumnos de tercero • Charla de expertos en la Fundación Botín • Redactar el primer párrafo del <i>position paper</i> 	7
17 – 21 enero 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación por parte de los alumnos de la presentación digital usada en la charla de expertos • Comprensión lectora sobre la charla de expertos • Seguir investigando los países y los temas de debate con un guía • Comprensión lectora sobre ensayos clínicos con animales • Debatir sobre los ensayos clínicos con animales con 3º • Actividad de <i>role-play</i> sobre el tráfico de animales • Editar y evaluar el primer párrafo del <i>position paper</i> • Redactar el segundo párrafo del <i>position paper</i> 	7
24 – 27 enero 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en una mini-conferencia sobre ensayos clínicos con los terceros • Repasar la secuencia de la conferencia y practicar los procedimientos de debate • Comprensión lectora de tablas y gráficos sobre estadísticas medioambientales • Comprensión lectora de los discursos oficiales de los países en la Asamblea General 	7

	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir redactando y editando los <i>position papers</i> 	
31 enero – 4 febrero 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer entrevistas para el periódico escolar • Comenzar a redactar discursos sobre el cambio climático • Ver un documental sobre pobreza y ayuda internacional • Combinar los <i>position papers</i> • Ver y comentar un video de la conferencia del curso pasado 	7
7 – 11 febrero 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar discursos y realizar actividad de co-evaluación • Practicar la pronunciación de los errores más frecuentes • Ver un video sobre el modelo de la ONU que se realiza en su centro de intercambio de cartas en EE UU • Comprensión lectora sobre el cambio climático • Comprensión oral y valoración del discurso de inauguración del Presidente Obama • Practicar el debate moderado con el alumnado de tercero • Repasar cómo redactar una resolución • Practicar las resoluciones • Entregar borradores combinados de los <i>position papers</i> • Participar en una mini-conferencia con cuatro centros 	10
14 –17 febrero 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora de artículos de prensa sobre sus países • Resumir un artículo de prensa • Comprensión lectora de un <i>position paper</i> de un alumno de EE UU • Editar los <i>position papers</i> • Crear superhéroes que combatan problemas asociados con los temáticas del programa GC 	3
21 – 25 febrero 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Gymkhana sobre los temas de debate • Dictado sobre el Protocolo de Kioto • Entrevistas con famosos (<i>role-play</i>) con alumnos de tercero • Escribir recomendaciones para cuidar el medioambiente • Repaso final y co-evaluación de los <i>position papers</i> 	7
28 febrero – 4 marzo 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora de un artículo de prensa sobre el cambio climático en Cantabria • <i>Role-play</i> de una rueda de prensa sobre el cambio climático en Cantabria • Redactar cartas a políticos españoles con recomendaciones para solucionar el cambio climático • Repasar ropa y normas de las conferencias • Preparar el debate moderado • Redactar discursos • Redactar un texto sobre el cambio climático en Cantabria 	5
14 –18 marzo 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar y memorizar discursos con co-evaluación • Entregar resúmenes de los <i>position papers</i> • Ver noticias sobre el terremoto de Japón • Comprensión lectora sobre el terremoto de Japón • Redactar resoluciones sobre el terremoto de Japón con los alumnos de 3º • Escuchar presentaciones de los terceros sobre la energía nuclear y la crisis en Japón • Preparar y realizar debates sobre temas controvertidas 	6
21 – 25 marzo 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia de Santander 	7
28 marzo – 1 abril 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Ver y comentar video de la conferencia de Santander • Practicar el debate moderado • Preparar frases para el debate moderado • Practicar resoluciones no GC con los terceros • Organizar materiales 	7

	<ul style="list-style-type: none"> • Ver videos sobre sus países • Conferencia de Torrelavega 	
4 – 8 abril 2011	(no hay diario)	
11 – 15 abril 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Ver video sobre la gestión sostenible de los bosques • Crear carteles sobre GC • Presentación digital sobre los boques • Presentación digital sobre cómo investigar • Empezar a investigar los países nuevos • Dictado sobre los Guaraní y comentar como la deforestación afecta a los pueblos indígenas • Trabajar con el delegado de Nueva York 	7
3 – 7 mayo 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar presentaciones digitales sobre la gestión de los bosques en sus países 	2
9 – 13 mayo 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora sobre la gestión de los bosques • Debate sobre la sostenibilidad de los bosques • Presentaciones digitales de los alumnos sobre la gestión de los bosques en sus países • <i>Running dictation</i> para repasar el vocabulario del tema con los terceros • Aprender vocabulario relacionado con las elecciones • Inventar su propio partido político y diseñar su campaña electoral • Crear un glosario de los bosques con definiciones en sus propias palabras 	7
16 – 20 mayo 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Terminar carteles sobre GC • Comprensión lectora sobre la tala ilegal en Camboya • Preparar y realizar entrevistas para un <i>role-play</i> con personajes implicados en la gestión de un bosque • Definir conceptos del tema • Charla para motivar a los alumnos 	6
23 – 27 mayo 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Terminar <i>position papers</i> sobre los bosques • Presentar las entrevistas con los terceros • Finalizar materiales para la noche de padres • Prueba sobre sus países y la gestión de los bosques 	7
30 mayo – 3 junio 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación para los padres 	6

