

El aula de geografía e historia, un buen escenario para el desarrollo de la educación intercultural

Rita Matencio López, *Universidad de Murcia*

Francisca José Serrano Pastor, *Universidad de Murcia*

Carmen Sánchez-Fuster, *Universidad de Murcia*

Resumen

La finalidad de esta investigación es conocer la percepción acerca de la competencia intercultural de los distintos miembros de la comunidad educativa de un instituto de titularidad pública. La metodología empleada se ha basado en una investigación evaluativa mediante el modelo de evaluación CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) en un aula de Geografía e Historia de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria. Este artículo se centra en las fases de diagnóstico y de producto. Para la primera se ha empleado un diseño no experimental tipo encuesta, de corte transversal y con una finalidad descriptivo-comparativa, en el que se han utilizado tres cuestionarios destinados a cada uno de los agentes educativos del centro: profesorado, familias y alumnado. Para la fase de producto, se utiliza con el alumnado una escala de competencia intercultural asumiendo un diseño pre-experimental de comparación de grupo estático. Los resultados obtenidos legitiman y justifican la necesidad de realizar un tratamiento intercultural al currículo de ESO. Se ha diseñado, aplicado y evaluado un programa de intervención intercultural. Se ha analizado si los participantes del mismo han mejorado la competencia intercultural en sus tres ámbitos: cognitivo, afectivo y comportamental. El programa diseñado, aplicado y evaluado aporta posibilidades didácticas de contribuir al desarrollo y la mejora de la competencia intercultural desde el área de Geografía e Historia. Es un buen recurso para descubrir el análisis social desde los parámetros interculturales y, en definitiva, para el conocimiento de lo social.

Palabras clave: educación intercultural; comportamiento cultural; Geografía; Historia; Educación Secundaria; investigación evaluativa.

The Geography and History classroom, a good setting for the development of intercultural education

Abstract

The purpose of this research is to know the perception about the intercultural competence of the different members of the educational community of a publicly owned institute. The methodology used has been based on an evaluative investigation using the CIPP evaluation model (Context, Input, Process and Product) in a Geography and History classroom of the 3rd year of Compulsory Secondary Education. This article focuses on the diagnostic and product phases. For the first a non-experimental survey-type design has been used, with a cross-section and with a descriptive-comparative purpose, in which three questionnaires have been used for each of the school's educational agents: teachers, families and students. For the product phase, a scale of intercultural competence is used with the students assuming a pre-experimental static group comparison design. The results obtained legitimize and justify the need to carry out an intercultural treatment of the ESO curriculum. An intercultural intervention program has been designed, applied and evaluated. It has been analyzed if the participants have improved intercultural competence in its three areas: cognitive, affective and behavioral. The program designed, applied and evaluated provides didactic possibilities to contribute to the development and improvement of intercultural competence from the area of Geography and History. It is a good resource to discover social analysis from the intercultural parameters and, ultimately, for the knowledge of the social.

Key words: intercultural education; cultural behavior; Geography; History; Secondary Education; evaluative research.

Fecha de recepción del original: 15 de junio de 2022; versión definitiva: 15 de mayo de 2023.

Rita Matencio López, Institución: Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo 30.110 Murcia.

Tel.: +34 3486888840. E-mail: ritamaria.matencio@um.es. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4884-7617>

Francisca José Serrano Pastor, Institución: Universidad de Murcia. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Campus Universitario de Espinardo 30.110 Murcia.

Tel.: +34 868884057. E-mail: fjserran@um.es. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5193-209X>

Carmen Sánchez-Fuster, Institución: Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo 30.110 Murcia.

Tel.: +34 868888840, E-mail: cfuster@um.es. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3968-7423>

El aula de geografía e historia, un buen escenario para el desarrollo de la educación intercultural

Rita Matencio López, *Universidad de Murcia*

Francisca José Serrano Pastor, *Universidad de Murcia*

Carmen Sánchez-Fuster, *Universidad de Murcia*

1. Introducción

Si bien nuestra sociedad es más multicultural que nunca y en nuestras aulas es manifiesta la diversidad cultural, en demasiadas ocasiones, lejos de percibirse como una situación normal del devenir de las sociedades a la que hay que dar una respuesta satisfactoria, se identifica como un factor que potencia los problemas de disciplina y que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A esta percepción no ayuda, precisamente, nuestro sistema educativo en tanto no contribuye a dar una respuesta suficientemente adecuada a la coexistencia de grupos culturalmente diversos, circunstancia que ocasiona desigualdades de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales. La escuela, de forma habitual, promueve el paradigma de la homogeneidad sin tener en cuenta, la realidad multicultural y heterogénea. No acepta o invisibiliza el conflicto de intereses, expectativas, necesidades y de valores que aporta esta diversidad cultural. Sigue considerando utópicamente un alumno prototipo para cada nivel educativo, con unas necesidades educativas equivalentes y con unos intereses coincidentes (Fernández y Darretxe, 2011).

En consonancia con estas disfunciones, el propósito de esta investigación es conocer la percepción acerca de la competencia intercultural que descubren los distintos miembros de la comunidad educativa de un centro de Educación Secundaria de carácter público del municipio de Murcia. Los resultados obtenidos legitiman y justifican la necesidad de realizar un tratamiento intercultural al currículo de ESO, en concreto, dentro del aula de Geografía e Historia de 3.º ESO. Por lo que una vez aplicado dicho programa de intervención intercultural se analiza si los participantes del mismo han mejorado la competencia intercultural en sus tres ámbitos: cognitivo, afectivo y comportamental.

La evidencia empírica confirmará que el área de Geografía e Historia se postula como una buena herramienta para el conocimiento de lo social y un buen recurso para descubrir el análisis social desde los parámetros interculturales.

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

OE 1 Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad por los agentes educativos.

OE 2. Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos con la educación intercultural.

OE 3. *Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa.*

2. Repensar la educación intercultural desde el aula de geografía e historia

En la búsqueda de nuevos retos para reforzar la idea de educación para todos de calidad y desde una lectura atenta de este mundo global, es preciso encontrar las herramientas adecuadas a tal fin. Conscientes que trabajar en contextos sociales complejos, esta concepción de la educación expone al docente a nuevos caminos plagados de incertidumbres y de equivocaciones; no obstante, creemos que, en todo proceso de aprendizaje, los errores no son horrores y, además, posibilitan nuevos conocimientos. Las instituciones edu-

cativas se encuentran con la tarea de gestionar esta diversidad pero también de promover la construcción de una cultura común preparando los futuros ciudadanos (Tidiane-Wane & Cordier, 2019).

Hoy se hace más indispensable que nunca “una pedagogía de la sensibilidad y la diferencia que tenga como base la ética de la alteridad y como objetivo prioritario el reconocimiento y la acogida del otro” (Ortega, 2007: 44), de personas sin tener en cuentas su lugar de nacimiento o género (Goñi; Ros *et al.*, 2018, Dalsi, 2019) y siendo tolerantes (Banderas, 2020).

En el marco institucional de la LOMCE, concretada en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre (BOE 3/01/15) sobre las enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria, se hace referencia a la educación por competencias básicas, que con mayor o menor acierto se están desarrollando desde los diferentes ámbitos de conocimiento. Sin embargo, en modo alguno, se señala a la *competencia intercultural* como una más para formación de ciudadanos activos, solidarios y críticos dentro de una sociedad multicultural, plural y en continua transformación.

Consideramos que dada la composición social de nuestro país urge ser competente interculturalmente para generar conocimientos y comportamientos adecuados hacia los demás, sean no de su misma cultura. Pensar en interculturalidad presume un sentido positivo. Sin embargo, estas relaciones pueden revestir aspectos negativos, como el racismo o la desvalorización de las diferencias culturales (Mato, 2008).

Ciertamente, la detección de esta competencia nos lleva a considerar que merece una atención investigadora por ser una competencia obviada, velada o sesgada dentro de los currículos, los proyectos educativos o las leyes educativas, en ese sentido destaca el estudio realizado por Martínez-Hita *et al.* (2022) en el que señala que en el currículo de Ontario (Canadá) aparece entre sus objetivos el desarrollo de competencias y capacidades personales que consideran que son imprescindibles para la investigación histórica y transferibles a otros contextos de la vida.

El mismo Consejo de Europa, en 2008, manifestaba la necesidad de un aprendizaje y enseñanza de competencias interculturales con el objetivo de promover el diálogo intercultural para toda la vida, lo que Rodríguez Lestegás (2008) denomina una *identidad europea intercultural*. Si bien, puntualiza que el desarrollo de dichas competencias no se adquiere de forma automática, sino que se deben aprender, se deben practicar y se deben mantener a lo largo de la vida. Al hilo de esta justificación, recogemos literalmente estas recomendaciones:

El aprendizaje y la enseñanza de competencias interculturales son esenciales para la cultura democrática y la cohesión social. Al ofrecerse a todos, una educación de calidad que propicie la inclusión, se fomentan la participación activa y el compromiso cívico, y se previene la desventaja educativa [...] En definitiva, las instituciones educativas deberían velar por que el desarrollo del diálogo intercultural y la educación inclusiva (2008: 51).

El desarrollo de la competencia intercultural es un objetivo básico de toda propuesta pedagógica intercultural. En este sentido, la implementación de lo intercultural en el ámbito educativo queda materializado como mínimo desde una doble dimensión: a nivel cognitivo y a nivel actitudinal (Rodrigo, 2010). No obstante, reconocidos autores consideran oportuno sumar, un tercer nivel constituido por el nivel comportamental, entre los que destacamos Bennet (1998), Kim (2001), Aguado (2003), García, García y Moreno (2012).

En la misma línea, para autores como García, García y Moreno (2012: 28), la adquisición de la competencia intercultural requiere el desarrollo de tres tipos de competencias específicas, tales como:

Competencias cognitivas: en alusión a la capacidad de comprender que todos formamos parte de un cultural; conocer la cultura del otro; identificar las causas históricas, sociales y políticas de la exclusión, etc.

Competencias afectivas: referidas a la capacidad de generar y recibir emociones positivas; controlar la ansiedad que genera el desconocimiento del otro; superar el culturalismo en las relaciones con el inmigrante como explicación simplificadora de toda su situación.

Competencias prácticas: identificadas con la capacidad para manejar la comunicación no verbal; la flexibilidad cognitiva; la empatía, las habilidades de resolución de conflictos; las habilidades sociales; la conducta prosocial; la asertividad, etc.

Una educación intercultural que abarca los pilares de la educación del informe Delors (1996): conocer, saber hacer, convivir y ser, por lo que se trata de una educación permanente para la vida y consecuentemente, debería incluirse en la actividad académica ya que pretende maximizar el desarrollo personal y social del individuo. Y es que una educación intercultural, prefiere centrar su mirada en el individuo y no en abstracciones sobre identidades culturales (Sáez, 2006).

Pero toda apuesta intercultural suscita la idoneidad de emprender un currículo intercultural, en nuestro caso desde el área de Geografía e Historia. Un currículo que se materializa en un marco de trabajo impregnado de unos objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, unas estrategias metodológicas, así como unos recursos y materiales didácticos subsidiarios de la educación intercultural y que trazan las coordenadas de la presente investigación.

El área de Geografía e Historia ofrece una magnífica oportunidad para poder transmitir y compartir el discurso que verifique la complejidad de las tramas sociales como producto de múltiples dimensiones y factores que imbrican contextos culturales diversos. No se trata de conseguirlo con propuestas abstractas, sino que “la realidad cercana es lo suficientemente rica y compleja como para flexibilizar y transversalizar contenidos actualizados y significativos. Basta con cambiar la mirada” (Pivetta, 2009: 241).

Esta realidad plural nos lleva a plantearnos dos preguntas: ¿la diversidad cultural es una buena ocasión para enseñar a aprender?, o una ocasión ¿para aprender a enseñar? Entendemos que ambas cuestiones pueden ser respondidas afirmativamente. Sin duda, la práctica docente, teniendo en cuenta la realidad multicultural que nos acompaña, puede y debe generar en el aula una reflexión crítica encaminada a lograr una identidad multicultural compartida desde la aceptación a las diferencias. Además, de tomar conciencia de que los contenidos sociales serán provistos de mayor significatividad si éstos integran conceptos culturales propios de los grupos culturales minoritarios, porque:

no poder ver al “otro” constituye una mirada mutiladora, en donde no sólo el otro es discriminado, sino que yo mismo pierdo, me autodiscrimino y separa una realidad rica y valiosa en tanto diferente y compleja. Se da un doble proceso, donde yo dejo al otro fuera de “mi mundo” y obviamente “mi mundo” queda reducido sin el otro. Sin el otro pierdo la sobreabundancia que aporta la diversidad (Perlo, 2009: 164).

Al hilo de estas consideraciones, el profesorado del área de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria se enfrenta a situaciones y realidades marcadas por la diversidad cultural que exigen respuestas eficaces y comprometidas. Pero nos encontramos con una gran dificultad, el currículo actual de Geografía e Historia es una herramienta poco eficaz y escasamente respetuosa con la diversidad cultural puesto que no favorece al alumnado a vivir dicha diversidad como medio para la integración social ni para mirar y comprender el mundo en el que vivimos (Galindo, 2005). Unos centros multiculturales con capital cultural diferente no encuentran acomodo en un currículo homogéneo y lineal. Entonces, la diversidad cultural presente se hace invisible y se enfrenta ciertamente al gran obstáculo de comprender una realidad que no conocen.

Durante mucho tiempo la diversidad cultural ha sido excluida de los conocimientos académicos, en concreto, las propuestas curriculares del área de Geografía e Historia, de modo que:

persiste una mirada sobre los otros construida desde un lugar de superioridad y poco respetuosa con la diversidad cultural [...] la escasa atención que aún se presta, a las culturas no-europeas o la subvalorización de los aportes culturales de indígenas, africanos y de los inmigrantes llegados a fines de siglo pasado así como, de inmigrantes procedentes de países limítrofes, del sudeste asiático y de los migrantes internos, indican la vigencia de criterios etnocéntricos y prejuiciosos respecto a otras culturas. La visión monocultural en la formación de identidades estructuró los aprendizajes en ciencias sociales durante décadas (Merino, 2005: 45-46).

En esta línea, Falantes (2010) señala que el currículo de Ciencias Sociales no contempla un enfoque global que potencie la interculturalidad con perspectiva integradora. Al contrario, se trabaja desde unidades didácticas o programas, por docentes en solitario o en pequeños grupos, sin tener más repercusión que lo que acontece en el aula. No obstante, el mismo autor refiere que son pasos importantes en la implementación de propuestas didácticas con una intención de cambio.

El currículo intercultural es posible si los centros educativos y su profesorado reciben y poseen una formación adecuada con la finalidad de que éste se pueda abordar y ofrecer una respuesta a la realidad de su aula y del contexto en el que se inscribe. Sin duda, el profesorado se convierte en una pieza fundamental como “agente” de transformación, si se cuenta con su predisposición, implicación y compromiso para el desarrollo de una educación intercultural (Goenechea, 2008; Jordán, Ortega y Mínguez, 2002). Algunas prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad son analizadas por Aguilera-Valdivia (2023) en centros educativos con una alta concentración de estudiantes. Por su parte Monné y Porté (2022) nos transmite las soluciones que aportan los estudiantes de un Máster (futuros profesores), ante el reto de promover la competencia intercultural entre los estudiantes y así **garantizar los procesos de inclusión de las minorías presentes en el aula** (sus propuestas se centran en el intercambio lingüístico, gastronómico y también contemplan la participación familiar). Iñiguez-Berrozpe et al. (2021) realizan un análisis exploratorio del concepto de eficacia intercultural en relación con la profesión docente, los resultados de su análisis destacan que el profesorado en formación presenta índices elevados tanto en actitud, pero los conocimientos son escasos.

La concreción curricular para el área de Geografía e Historia estriba en traducir la multiculturalidad de nuestras aulas en un proyecto educativo intercultural. Ahora bien, es preciso delimitar qué entendemos por un currículo intercultural ¿educar para igualar?, ¿educar para la diferencia?, ¿educar para el pluralismo cultural?, o ¿educar para convivir en la diversidad cultural? Más allá de estas consideraciones, destacamos que un currículo intercultural debe capacitar para:

hacer frente a los cambios rápidos que se despliegan en nuestra sociedad en todos los ámbitos de la actividad humana: el político, el económico, el cultural, el científico y el tecnológico. En suma preparar-educar-orientar, integrar para vivir en un mundo de incertidumbres y cambios permanentes (Liceras y Rodríguez, 2005: 390).

Por otra parte, un currículo intercultural no va dirigido solo a las aulas y centros multiculturales; no es un currículo únicamente para los grupos culturalmente minoritarios, sino para todos. Que reconozca y valore la diversidad cultural y capacita al alumnado a mejorar la autoestima y autonomía personal. Para conseguirlo, se precisa favorecer en el alumnado la capacidad crítica de los valores en contra de los derechos humanos, la eliminación de los prejuicios y estereotipos y favorecer la comunicación y el diálogo entre las diferentes culturas basado en la alteridad.

Convencidos de que el calificativo intercultural implica la adquisición de la competencia intercultural, y a través de ella adquirir habilidades para la vida, que se nutren de los siguientes verbos: entender, comprender, empatizar, aceptar, intercambiar, interactuar, escuchar, y en definitiva, dialogar. Como afirma de manera acertada Emilio Lledó, el diálogo es donde se encuentra el pensamiento. Un pensamiento que esgrime un haz de relaciones que permiten el reconocimiento del otro.

Recientemente la nueva ley educativa en vigor LOMLOCE introduce cambios tendentes a adaptar el sistema educativo desafíos y retos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030, en este sentido presta atención a la interculturalidad. El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria incorpora las una competencia específica (competencia 6) con el objetivo de que los estudiantes comprendan los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural. Indispensable en un mundo globalizado en el que cada vez son más necesarias las actitudes tolerantes y de respeto hacia otras minorías étnicas y otras culturas, vivimos en una sociedad intercultural, realidad muy presente en las aulas, se hace necesario eliminar los estereotipos y poner en valor la riqueza de la diversidad y en definitiva la multiculturalidad.

En este orden de cosas, esta investigación nace como un reto fraguado en nuestro desarrollo personal y profesional que persigue involucrar la lógica de la investigación e innovación educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nuestra preocupación por dotar de las herramientas necesarias a nuestros estudiantes para conectar la vida escolar con la realidad social nos orienta hacia una perspectiva disciplinar que convierta los sujetos en ciudadanos. No disimulamos que concebimos la educación como un instrumento indispensable para la construcción de una ciudadanía activa, responsable, comprometida y sensible con su entorno próximo y/o alejado. Y en este sentido, como docentes del área de Geografía e Historia se nos

ofrece una magnífica oportunidad para concretar estas intenciones donde la tarea docente sirve de resorte para enseñar y educar.

Convenimos que enfrentarse a un mundo cuyo principal rasgo es ser un mosaico de culturas y experiencias de vida es el marco al que se abre la educación actual. Y educar bajo el prisma de la interculturalidad supone integrar tres aspectos clave: *educar en* la interculturalidad, *desde* la interculturalidad y *para* la interculturalidad. De modo, que estos tres elementos consiguen aunar: implicación pedagógica, curricular y reflexión en la acción docente. La investigación que aquí se presenta, surge por la necesidad de los autores de conocer en el ámbito de un instituto de educación secundaria las percepciones que de la interculturalidad tienen los diferentes agentes implicados en la vida del instituto, y así poder así diseñar actividades que favorezcan la educación intercultural en el ámbito del centro.

3. Diseño de la investigación

La elección que orienta el enfoque de esta investigación responde a la necesidad de asegurar los objetivos que se plantean en el presente estudio, y que determinan y justifican un diseño basado en el enfoque multiparadigmático de la *investigación evaluativa*, cuyo valor y eficacia radica en la complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo. En consecuencia, este enfoque holístico nos permite generar gran cantidad de datos con la finalidad de proporcionar una mejor comprensión de la realidad analizada a partir de las perspectivas de los participantes (McMillan y Schumacher, 2010).

El diseño de la investigación evaluativa se concreta en el modelo de evaluación CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) que conlleva la secuenciación de cuatro grandes etapas vertebradas en una etapa de contexto identificada con la fase de diagnóstico, una etapa de entrada que entraña la fase del diseño del programa, una etapa de proceso que se corresponde con la fase de implementación del programa, y finalmente, una etapa del producto en la que se aborda una evaluación sumativa. Si bien, en este artículo solo nos centramos en la fase de diagnóstico y de producto.

En concreto, la consecución de la fase de diagnóstico nos introduce en un estudio exploratorio de la comunidad educativa (familias, alumnado y profesorado) de un instituto público del municipio de Murcia a través de un diseño no experimental tipo encuesta, de corte transversal y con una finalidad descriptivo-comparativa, en el que se han utilizado tres *cuestionarios* de elaboración propia estructurados destinados a cada uno de los agentes educativos del centro implicados (alumnado, profesorado y familia), se les pide a los participantes que muestren su acuerdo o desacuerdo con una serie de cuestiones en función de una escala Likert de cuatro puntos.

1. *Cuestionario interculturalidad alumnado (CIA)*. Se les plantean a los alumnos las siguientes afirmaciones para conocer su grado de acuerdo o desacuerdo.

- a) La cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada
- b) ¿Tendría que haber un idioma único y una única cultura?
- c) Todas las culturas reciben influencia de otras.
- d) De poder haber podido elegir una apariencia física, me hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos.

2. *Cuestionario de interculturalidad de las familias (CIF)*. con el fin de conocer la opinión de las familias sobre la diversidad cultural de la sociedad española:

- a) El racismo está presente en mi lugar de residencia
- b) En mi lugar de residencia se discrimina a gente con menos dinero.

c) En mi lugar de residencia se discrimina a las personas en función de su color de piel.

3. *Cuestionario de interculturalidad del profesorado (CIP)*. Se solicita a los profesores y profesoras del centro que manifiesten su acuerdo o desacuerdo a las siguientes afirmaciones:

- a) El profesorado percibe la diversidad cultural como una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada.
- b) Entiendo la diversidad cultural como una dificultad que puede solucionarse con voluntad y comprensión
- c) La diversidad cultural limita las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes dentro de una comunidad concreta.

Y otras cuestiones referidas a su percepción sobre la diferencia entre sociedad multicultural e intercultural, sobre tolerancia de la población española, aumento del racismo etc.

4. Participantes

La fase de diagnóstico, que posibilita la evaluación de contexto, cuenta con el concurso del alumnado, sus familias y el profesorado del instituto que garantiza la afinidad de los participantes con los objetivos propuestos en esta investigación. En total, son 724 participantes. Ha sido nuestra intención, por un lado, centrarnos en el alumnado que cursa estudios de ESO en este centro ($n= 460$) Por otro, contar con la participación de los docentes en activo que constituyen la plantilla del centro ($n= 51$), y finalmente, nos ha interesado que las familias de este alumnado quedasen igualmente involucradas en el proyecto ($n= 213$).

En relación a la fase sumativa (producto), la verificación experimental del programa de intervención intercultural se realiza en dos grupos de alumnado que cursa 3.º de ESO que actúan como grupo experimental. A los que se suma la intervención de otros dos grupos de alumnos del mismo nivel y centro, constituidos por un total de cuarenta y que están orientados a actuar como grupo de control con la intención de pulsar las similitudes y las diferencias con respecto al grupo experimental en relación a la competencia intercultural en sus tres ámbitos (cognitiva, afectiva y comportamental).

5. Procedimiento y plan de análisis de la información

El tratamiento y análisis cuantitativo de la información se han desarrollado con el uso del paquete estadístico IBM SPSS para Windows (versión 19.0). La información que ha requerido este tipo de tratamiento y análisis es la que se ha derivado de la aplicación de los cuestionarios para valorar la competencia intercultural del alumnado, las familias y los docentes en la fase de evaluación del contexto o diagnóstica (CIA, CIF y CIP) y de las escalas de actitud relativas a la competencia intercultural genérica para la evaluación de producto.

Recogida la información mediante tales instrumentos procedimos a la elaboración de las diferentes matrices de datos que fueron la base para aplicar las técnicas estadísticas.

5.1 Análisis exploratorio de los datos

Para efectuar el análisis exploratorio se ha realizado el cálculo de los estadísticos descriptivos de tendencia central, de variabilidad e índices de simetría y curtosis para las variables cuantitativas (de intervalo y de razón o de proporción) y ordinales. Para las variables nominales y ordinales se han calculado las

frecuencias absolutas y relativas. Asimismo, se han utilizado recursos gráficos tales como histogramas para las variables cuantitativas. Los diagramas de barras se han utilizado para las variables ordinales y nominales.

La comprobación del supuesto de normalidad con las variables implicadas se ha realizado mediante el uso de los estadísticos de Shapiro-Wilk ($n < 50$) o de Kolmogorov-Smirnov ($n \geq 50$), atendiendo al número de elementos muestrales. La prueba de homogeneidad de la varianza utilizada ha sido la de Levene.

5.2. Análisis confirmatorio de los datos.

En este caso se ha desarrollado un análisis *univariado* para cada una de las variables que ha consistido en el cálculo de los estadísticos de tendencia central y de dispersión para las variables ordinales, de intervalo y de razón o de proporción; para las variables cualitativas y ordinales, se han calculado las frecuencias y los porcentajes. También se han obtenido los cuartiles y percentiles para las variables ordinales.

Estas técnicas analíticas se han complementado con otras de carácter gráfico, tales como los histogramas para las variables cuantitativas y los diagramas de barras y gráficos de sectores para las variables nominales y ordinales.

Se han aplicado técnicas no paramétricas de comparación de rangos medios para las variables ordinales y cuantitativas; en particular, la prueba de *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes y la prueba *H* de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes. Destacar que hemos utilizado estas pruebas no paramétricas porque el contraste realizado con las pruebas de normalidad y de homogeneidad de la varianza así lo determinaban, al no cumplir con tales supuestos las distribuciones de los datos implicadas en los análisis estadísticos.

Para el proceso de análisis de las distintas características psicométricas de los cuestionarios dirigidos al alumnado, profesorado y familias se han desarrollado las siguientes pruebas:

Prueba no paramétrica *W* de Kendall para varias muestras relacionadas, con el fin de estimar la concordancia entre los expertos y el grado de concordancia entre los mismos.

Prueba Alfa de Cronbach, utilizando el modelo Alfa para el análisis de la consistencia interna.

Prueba factorial de componentes principales utilizando, como criterio de extracción de factores el de Kaiser (autovalores o eigenvalores > 1) y como método de rotación de la matriz de componentes principales, el varimax. Ello nos ha permitido analizar la validez de constructo de los citados instrumentos.

Para el contraste de hipótesis hemos asumido un valor crítico $\alpha = .05$ ($p < .05$).

6. Análisis e interpretación de los resultados

6.1. Análisis e interpretación de la fase de diagnóstico

La evaluación del *contexto* posibilita la consecución de dos objetivos:

6.1.1 Objetivo 1

El primer objetivo de esta investigación consiste en obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad por los agentes educativos.

A través de la recogida de información entre los distintos miembros de la comunidad educativa del instituto (alumnado, familias y profesorado) para detectar las fortalezas y debilidades acerca de la competencia intercultural y tomar consecuentemente las decisiones de planificación, que nos han permitido identificar el marco de actuación del programa en el área de Geografía e Historia.

Si nos centramos en el primer objetivo: *Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad por los agentes educativos* ha sido resuelto a partir de la información facilitada por el alumnado, las familias y el profesorado del IES en donde se les solicitaba que valorasen la diversidad cultural en la sociedad.

En relación con el *alumnado* cabe resaltar que este objetivo se vertebra entorno a cuatro cuestiones que permiten recoger información en relación a la concepción de cultura y en su variante identificada con rasgos físicos. Los datos obtenidos se recolectan a través de las siguientes preguntas: a) ante la cuestión de si cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada los datos arrojan unos resultados del 48.3% que expresan un mayor grado de acuerdo frente al 51.7% que se muestra en desacuerdo ($\bar{X} = 2.49, \sigma = .965, ME=2$); b) al plantear si tendría que haber un idioma único y una sola cultura un 33% está de acuerdo frente a un 67% que se muestra contrario, lo que evidencia que se aprecia la riqueza cultural e idiomática presente en nuestras sociedades ($\bar{X} = 2.05, \sigma = 1.169, ME=2$); c) al considerar si todas las culturas reciben influencias de otras, un 76.2% responde afirmativamente frente a un mayoritario 76.2% que no percibe que las culturas aúnen diferentes influencias, por tanto, se defiende la idea que las culturas son estáticas aunque son minoritarios ($\bar{X} = 2.99, \sigma = .815, ME=3$); y finalmente, d) ante la cuestión de si de haber podido elegir mi apariencia física, me hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos, el 40.5% está de acuerdo con esta premisa frente a un 59.5% que muestra su desacuerdo ($\bar{X} = 2.25, \sigma = 1.130, ME=2$).

Para la obtención de la información proporcionada por las *familias* acerca de la diversidad cultural en nuestra sociedad, se han planteado cuatro cuestiones cuyos resultados confirman que ante la cuestión de si en su lugar de residencia existe discriminación, el 55.6% manifiesta su conformidad frente al 44.4% que rechaza ($\bar{X} = 2.20, \sigma = 1.254, ME=2$). El 36.5% afirma que donde vive se discrimina a la gente de otros países, mientras que el 63.5% muestra su disconformidad con esta situación ($\bar{X} = 1.59, \sigma = .918, ME=1$). En esta línea, el 33.7% afirma que en su lugar de residencia se discrimina a la gente por tener menos dinero frente al 66.7% que manifiesta su desacuerdo ($\bar{X} = 1.56, \sigma = .921, ME=1$). Cifras similares las observamos al considerar que donde viven se discrimina a la gente según el color de la piel, donde el 32.9% muestra su conformidad frente al 67.9% que rechaza esta afirmación ($\bar{X} = 1.53, \sigma = .877, ME=1$).

Finalmente, para lograr la evidencia empírica de dicho objetivo relacionado con el *profesorado*, se han planteado siete ítems para cuyo análisis procedemos a reagruparlos en dos áreas temáticas, por un lado, aquellos que se identifican con el posicionamiento hacia la diversidad cultural que percibe el profesorado y, por otro, se corresponde con la visión que poseen los docentes respecto a la situación que vive España ante la diversidad cultural de la sociedad.

En relación al primer ámbito establecido, mayoritariamente (98%) el profesorado percibe la diversidad cultural como una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada frente a un 2% que rechaza ($\bar{X} = 3.57, \sigma = .728, ME=4$). Además, en su mayoría (66.7%) entiende la diversidad cultural como una dificultad que puede solucionarse con voluntad y comprensión, aunque un 33.3% muestra su disconformidad ($\bar{X} = 2.53, \sigma = 1.217, ME=3$). Por último, muestran su desacuerdo abiertamente (73.9%), cuando se les consulta si la diversidad cultural limita las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes dentro de una comunidad concreta, si bien, un 26.1% manifiesta su acuerdo en este extremo ($\bar{X} = 1.30, \sigma = .553, ME=1$).

Si nos centramos en el ámbito de la situación que se percibe en España respecto a la diversidad cultural observamos que de forma contundente (91.5%) el profesorado indica que, en España, por lo general, coexistimos, pero no convivimos con la diversidad cultural, por lo refleja claramente, que el profesorado distingue perfectamente entre una sociedad multicultural y una sociedad intercultural ($\bar{X} = 2.79, \sigma = .832, ME=3$). No obstante, un 8.5% considera que esta situación no se plantea. En esta línea, un 85.7% del profesorado defiende que, por lo general, en España somos tolerantes con la población culturalmente minoritaria, si bien un 14.3% muestra su disconformidad ($\bar{X} = 2.35, \sigma = .779, ME=2$). Aunque, un 40% defiende que, en España, generalmente, ha empeorado la situación de orden público con el aumento de población culturalmente minoritaria frente a un 60% que no identifica a dicha población con problemas de convivencia ($\bar{X} = 1.56, \sigma = .755, ME=1$). Finalmente, un 67.4% denuncia que, en España, por lo general, ha aumentado el racismo y la discriminación en los últimos años, aunque un 32.6% experimenta un rechazo a este supuesto ($\bar{X} = 2.09, \sigma = .915, ME=2$).

6.1.2 Objetivo 2.

El objetivo 2 de esta investigación es *descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos con la educación intercultural* encuentra respuesta a través de los tres colectivos de la comunidad educativa que participan en la presente investigación (el alumnado, las familias, y el profesorado).

Para la resolución de este objetivo relacionado con *el alumnado* se han concretado cinco ítems orientados a obtener evidencias de cuál debe ser el objetivo de los centros educativos en entornos multiculturales. Los datos confirman que se percibe como una necesidad la educación intercultural en nuestro centro, como se manifiesta en el hecho de que el 85.3% defiende que en el instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural frente a un 14.7% que lo rechaza ($\bar{x} = 3.03, \sigma = .918, ME=3$), si bien las cifras descienden cuando se plantea que el instituto potencie la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas, un 65.6% frente a un 34.4% que muestra su desacuerdo ($\bar{x} = 2.48, \sigma = .942, ME=2$). Asimismo, los datos se siguen matizando cuando se sostiene que el instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países (82.8%) frente a un 17.2% que rechaza la propuesta ($\bar{x} = 2.93, \sigma = .961, ME=3$). En esta línea, el 68.9% apoya que en el instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España frente al 31.1% que lo rechaza ($\bar{x} = 2.10, \sigma = 1.046, ME=2$). Por lo que un 73.6% manifiesta que las compañeras y compañeros de otras culturas distintas a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa frente a un 26.4% que manifiesta su disconformidad ($\bar{x} = 2.80, \sigma = .918, ME=3$).

Si atendemos a *las familias*, cabe precisar que se han diseñado tres cuestiones cuyas valoraciones evidencian que un elevado 89.1% manifiesta que los institutos deben garantizar al alumnado de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia, frente al 10.9% que rechaza esta propuesta ($\bar{x} = 2.80, \sigma = 1.037, ME=3$). Asimismo, el 84.9% afirma que los centros deben integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad, frente al 15.1% que muestra su desacuerdo con este supuesto ($\bar{x} = 2.63, \sigma = 1.066, ME=2$). Finalmente, el 82% sostiene que el alumnado culturalmente minoritario debería seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, mientras que el 18% muestra su descontento con esta afirmación ($\bar{x} = 2.86, \sigma = 1.178, ME=3$).

Por último, en cuanto al profesorado se han elaborado tres cuestiones que confirman de forma contundente (94.1%) que los institutos deben garantizar al alumnado culturalmente minoritario la adaptación a nuestra cultura y mantener, a la vez, la suya propia, aunque un 5.9% rechaza esta propuesta ($\bar{x} = 3.33, \sigma = .931, ME=4$). Igualmente, defiende (84.8%) que los institutos deben dedicarse a integrar al alumnado culturalmente minoritario en nuestra cultura social y escolar, puesto que se han integrado en nuestra sociedad, aunque un 15.2% muestra su disconformidad ($\bar{x} = 2.50, \sigma = 1.006, ME=2$). Finalmente, más de la mitad del profesorado (57.4%) apoya que el alumnado culturalmente minoritario cultive su cultura y lenguas en su casa y no en el instituto, si bien un 42.6% se opone a este extremo ($\bar{x} = 1.96, \sigma = 1.021, ME=2$).

A tenor de los resultados de la fase de diagnóstico que estima la urgencia de dar una respuesta adecuada al tratamiento de la diversidad cultural en nuestras aulas, estuvimos en disposición de realizar una *evaluación de entrada* a partir de la elaboración de una propuesta pedagógica ilustrada en el diseño y presentación de un programa de intervención intercultural bajo la denominación de "*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*" con la expectativa de minimizar los problemas detectados y contribuir a dar respuesta a las necesidades plasmadas, tomando como marco referencial el currículo de Geografía del tercer curso de ESO y como eje temático, los movimientos migratorios con el propósito de desarrollar y mejorar la competencia intercultural.

6.2. Análisis e interpretación de la fase de sumativa (producto)

Esta evaluación sumativa encuentra como precedentes directos una *evaluación del proceso*, que se abre paso una vez concluidas las fases de diagnóstico y de evaluación de entrada. En ese momento se recogió la información acerca de la evolución del programa. No obstante, la valoración del programa ha podido

realizarse de forma más exhaustiva a través de la evaluación de *producto* al permitir hacer un balance de los efectos deseados y no deseados, positivos y negativos para la readaptación, modificación y beneficios de la continuidad del programa.

De modo que la constatación de la viabilidad del programa de intervención intercultural *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado* nos encamina a responder a otro de los objetivos: *3 Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa.*

Esto implica la necesidad de conocer aquellas alteraciones ocasionadas en el alumnado tras la implementación del programa y que abre la posibilidad de confirmar la esencia del mismo. Para su consecución, recordemos, se realiza un estudio de contraste cuyos protagonistas son tanto el alumnado participante como no participante del programa. A tal fin, se ha seleccionado un grupo de control de igual etapa y curso al de los participantes para efectuar la implementación de un *cuestionario de competencia intercultural general*, propuesto por Blasco, Bueno y Torregrosa (2004), por entender que cumple con las garantías de rigor y fiabilidad exigidos en cualquier instrumento de recogida de información.

En nuestro caso, se ha procedido a realizar una adaptación de dicho modelo con la intención de poder verificar empíricamente las diferencias y/o similitudes entre el alumnado participante y no participante del programa en relación al nivel de asimilación de la competencia intercultural en sus tres ámbitos: cognitivo, afectivo y comportamental.

Este test está conformado por cuarenta y cinco cuestiones, de las cuales diecisiete permiten diagnosticar el grado de competencia intercultural cognitiva, otras catorce se identifican con la competencia intercultural afectiva y finalmente, otras catorce cuestiones se identifican con la competencia intercultural comportamental.

Consecuentemente, a partir de la aplicación de este cuestionario nos proponemos dar respuesta a las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural frente al grupo no participante.

Hipótesis 2: El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural cognitiva frente al grupo no participante.

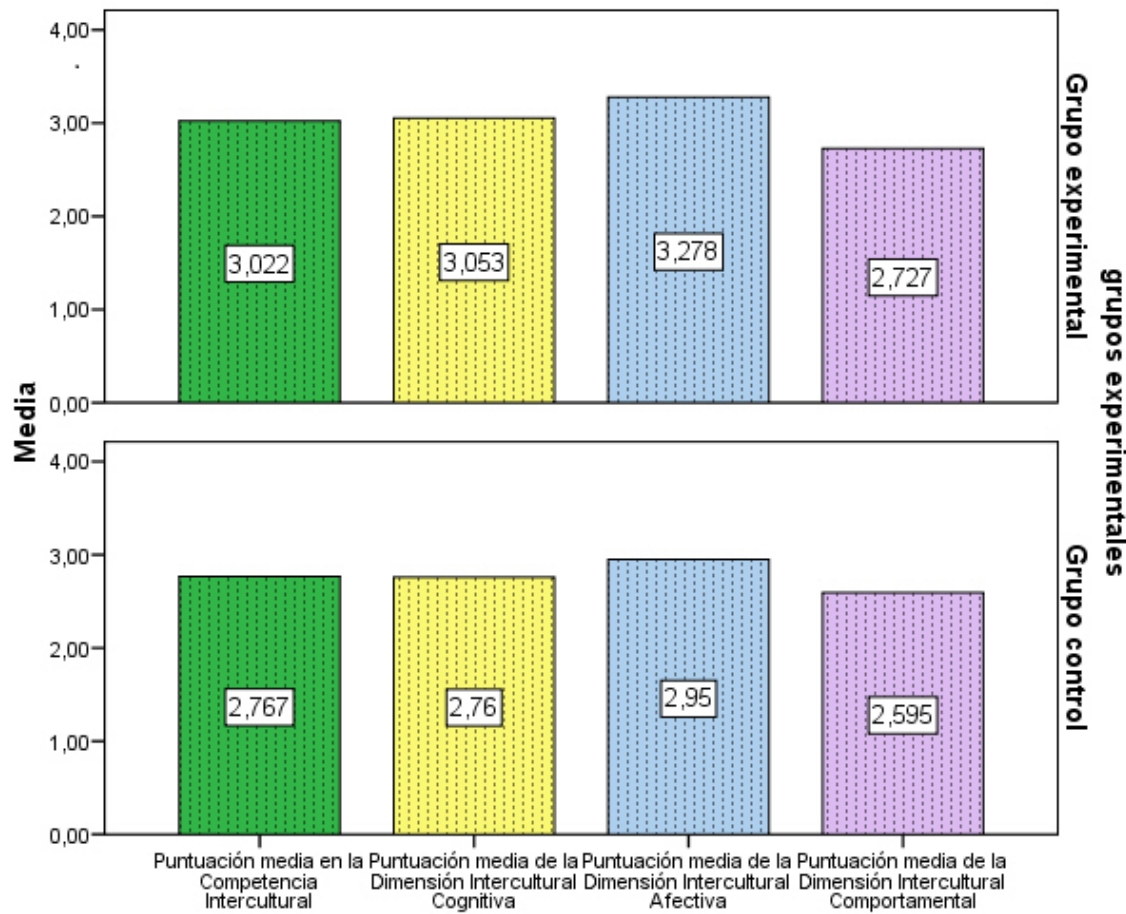
Hipótesis 3: El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural afectiva frente al grupo no participante.

Hipótesis 4: El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural comportamental frente al grupo no participante.

El análisis descriptivo-comparativo entre el grupo experimental y el grupo de control se efectúa a través de los estadísticos de las puntuaciones medias de la competencia intercultural en sus dimensiones total, cognitiva, afectiva y comportamental, así como las puntuaciones medias de frecuencias, abordadas igualmente en las cuatro dimensiones anteriores. Dicho análisis sirve para ofrecer respuesta a las hipótesis anteriormente señaladas.

La Figura 1 nos permite extraer una serie de conclusiones a partir de la comparación entre el grupo experimental y el grupo de control seleccionados en relación a cuatro variables dependientes: a) puntuación media de la competencia intercultural; b) puntuación media de la competencia intercultural cognitiva; c) puntuación media de la competencia intercultural afectiva; y finalmente, d) puntuación media de la competencia intercultural comportamental.

Figura 1. Diagrama comparativo entre las puntuaciones medias de competencia intercultural y de las dimensiones interculturales cognitiva, afectiva y comportamental del grupo experimental y grupo de control.



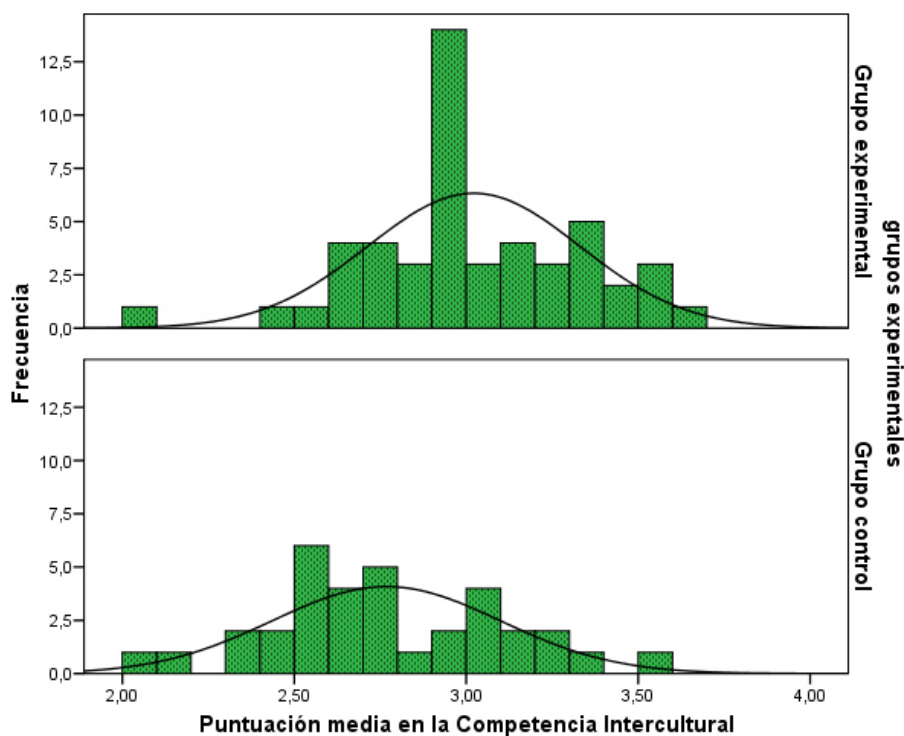
Fuente: elaboración propia.

En una primera aproximación, observamos que existe una marcada diferencia entre las puntuaciones otorgadas al grupo experimental y al grupo de control en todas las variables anteriormente citadas (Figura 1).

Estos datos constatan que, sin duda, es la competencia intercultural en su dimensión comportamental la que entraña una mayor resistencia a la variación, y consecuentemente, sobre la que resulta más problemático o dificultoso actuar. No debemos olvidar de que la naturaleza de esta dimensión asociada a la praxis es más proclive a mantenerse en el tiempo. Por el contrario, la competencia intercultural cognitiva resulta ser la que entraña menor dificultad a su desarrollo y/o mejora, como ponen de manifiesto los datos anteriormente descritos. Finalmente, se sitúa en un nivel intermedio la competencia intercultural afectiva.

Además, este análisis descriptivo-comparativo se completa con el estudio de las puntuaciones medias de frecuencias de la competencia intercultural y de sus tres dimensiones: cognitiva, afectiva y comportamental otorgadas en los grupos experimental y de control. A tal fin, se ilustran los datos a través de diferentes histogramas que a continuación son objeto de análisis (véanse Figuras 2, 3, 4 y 5).

Figura 2. Puntuación media en la competencia intercultural del alumnado del grupo experimental y de control.



Fuente: Elaboración propia.

El grupo experimental presenta (Figura 2) una forma simétrica en la distribución de los valores de la puntuación media en la competencia intercultural. Se acerca a una distribución de datos que se corresponde a un modelo de curva normal. En este histograma observamos un máximo que destaca respecto al resto de frecuencias que corresponde con un valor superior a 12.5 situado en la parte central del histograma. El resto de valores decrece a ambos lados con puntuaciones que fluctúan entre 5 y 1.

Sin embargo, si comparamos los datos anteriores con el histograma correspondiente al grupo de control, constatamos que hay una distribución irregular de frecuencias en la puntuación media de la competencia intercultural que origina una forma platicúrtica sesgada a la derecha, circunstancia que nos lleva a pensar que existen varias distribuciones en forma de campana con sus centros distribuidos a lo largo del proceso. Los valores máximos son visiblemente más bajos respecto al grupo experimental, situándose la puntuación máxima en 6.5 frente al 12.5 del grupo anterior. Mientras que el resto de valores oscilan entre 6 y 1.

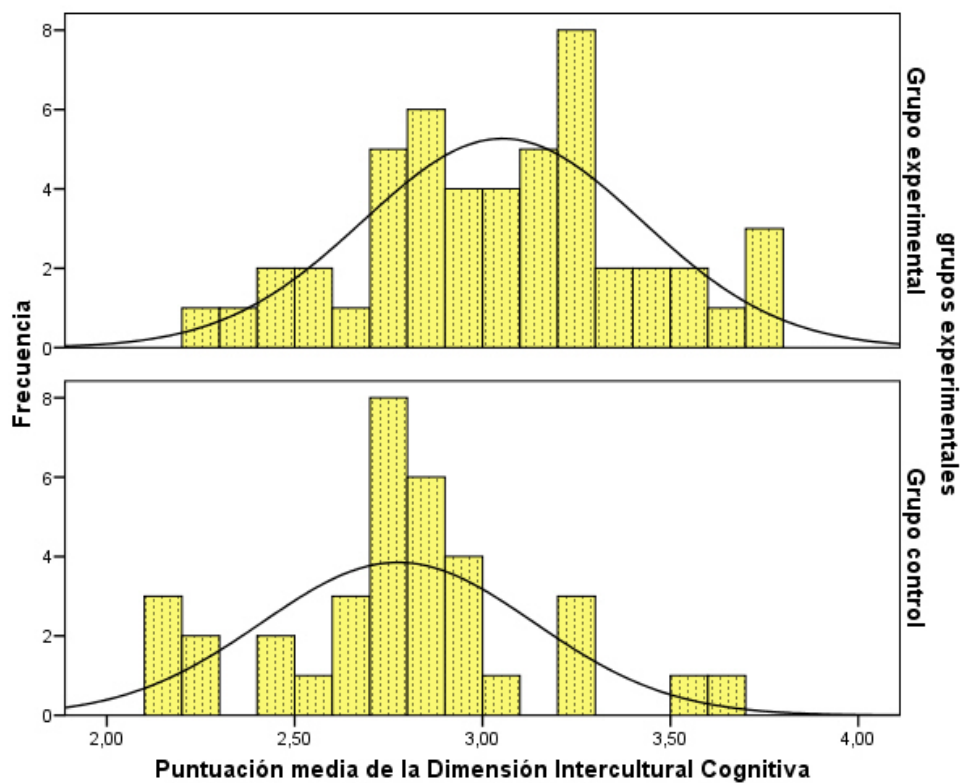
Estos datos muestran que el alumnado participante del programa posee un mayor desarrollo de la competencia intercultural que aquel alumnado que no ha sido objeto de intervención.

A continuación, detallamos cada una de las distintas dimensiones de la competencia intercultural para realizar un análisis más exhaustivo de las mismas.

En el histograma referido al grupo experimental (Figura 3) se caracteriza por tener una forma de distribución normal de las frecuencias en relación a la competencia intercultural cognitiva, aunque se constatan dos grandes picos, el primero con un valor de 8 y el segundo, con un valor de 6. Así mismo, el resto de valores están situados por encima de 1, oscilando entre esta puntuación y 5.

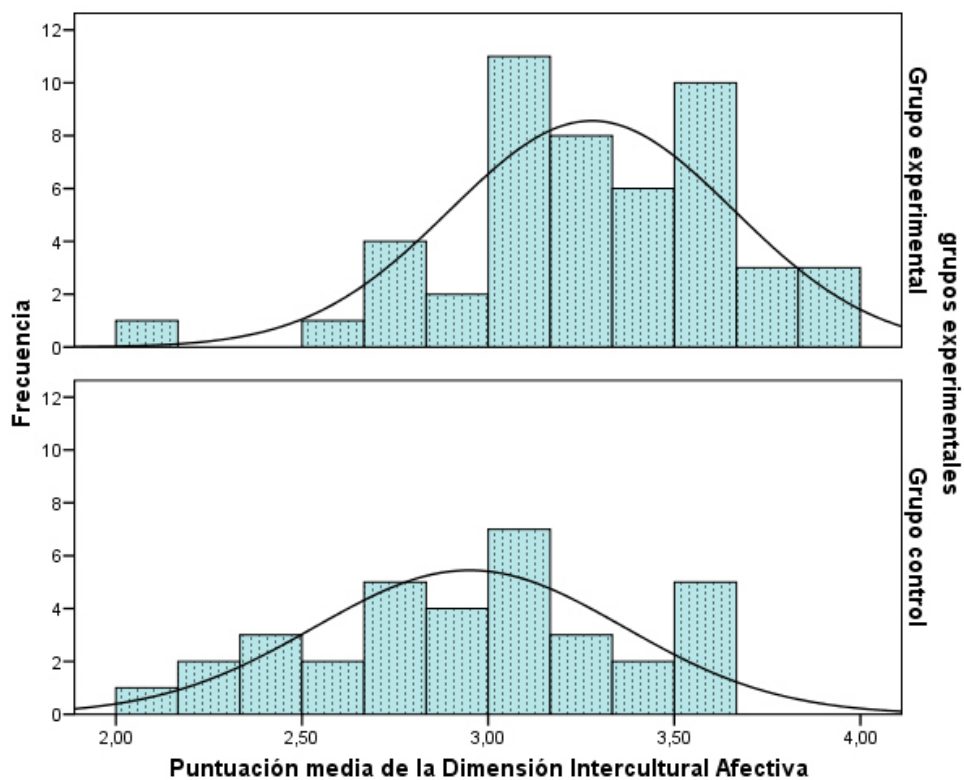
Si nos centramos en el histograma del grupo de control observamos que experimenta una ligera desviación hacia la izquierda respecto al grupo experimental. No obstante, si abordamos las puntuaciones, cabe señalar que los datos son semejantes respecto al grupo experimental. De modo que se identifica un primer máximo de 8 y un segundo máximo de 6. Mientras que el resto de valores fluctúan entre 4 y 1.

Figura 3. Puntuación media en la competencia intercultural cognitiva del alumnado del grupo experimental y de control



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Puntuación media en la competencia intercultural afectiva del alumnado del grupo experimental y de control



Fuente: elaboración propia.

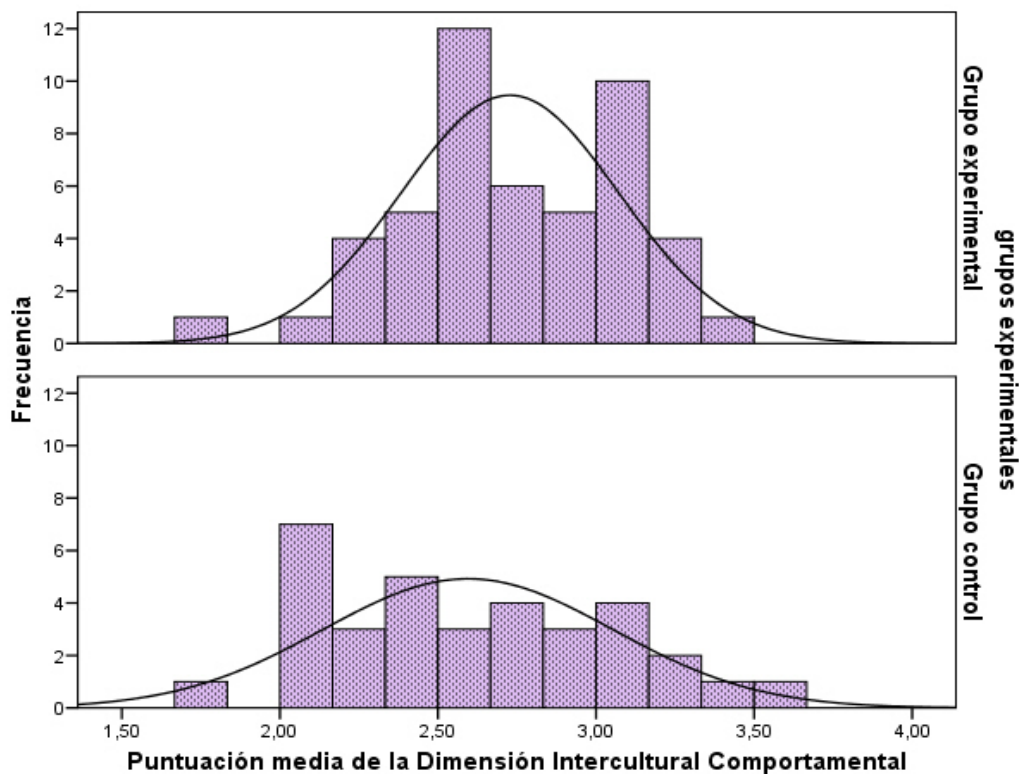
Del análisis comparativo podemos extraer como conclusión que, aunque el grupo experimental denota un mejor comportamiento en competencia intercultural cognitiva, los datos revelan que estas diferencias no son excesivamente significativas respecto al grupo de control. Esta realidad podemos justificarla por el hecho de que la actividad académica normalmente está más centrada en desarrollar aspectos cognitivos a través de los distintos currículos de las diferentes disciplinas. En el caso concreto del área de Geografía e Historia los contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje priorizan los aspectos cognitivos frente a otros afectivos o actitudinales.

Al analizar la competencia intercultural afectiva (Figura 4), observamos que en el histograma correspondiente al grupo experimental se observa una distribución normal de frecuencias en donde se establecen dos máximos, el primero con una puntuación de 11 y el segundo, con otra de 10. El resto de valores oscilan entre 8 y 1.

Si nos centramos en el grupo de control se constata que el valor máximo se reduce ostensiblemente a 7, mientras que el resto de valores fluctúan entre 5 y 1.

Los datos expuestos nos llevan a determinar que el grupo experimental denota una mejora en competencia intercultural afectiva respecto al grupo de control. Podría considerarse que este grupo experimental ha desarrollado esta competencia no solo por tener mejor predisposición hacia ella a título personal sino por haber podido participar de actividades de enseñanza-aprendizaje que tenían como finalidad precisamente el desarrollo y mejora de la competencia intercultural afectiva.

Figura 5. Puntuación media en la competencia intercultural comportamental del alumnado del grupo experimental y de control.



Fuente: elaboración propia.

Por último, al realizar un análisis comparativo de los grupos experimental y de control en relación a la competencia intercultural comportamental, observamos que el grupo experimental muestra una distribu-

ción normal (de campana) de frecuencias mientras que en el grupo de control esta distribución es más plana y con una ligera variación hacia la izquierda.

Si nos centramos en los valores, el grupo experimental plasma unas puntuaciones superiores respecto al grupo de control. A razón de un primer máximo con un valor de 12 y un segundo máximo de 10. Sin embargo, el grupo de control posee puntuaciones más bajas en sus máximos, quedando el primer máximo en un valor de 7 y el segundo máximo en un valor de 5.

El resto de valores también alcanzan valores superiores en el grupo experimental, entre 6 y 1, mientras que el caso del grupo de control estos valores se reducen entre 4 y 1. La explicación a esta realidad puede deberse en parte a que el programa de intervención ha integrado actividades de enseñanza y aprendizaje con la intención de promover la competencia intercultural comportamental. A pesar de que somos conscientes de que se trata de una competencia resistente a cambios, los datos evidencian que el alumnado participante del programa ha desarrollado una mejora importante en el progreso y activación de la competencia intercultural comportamental.

El análisis descriptivo ha puesto de manifiesto marcadas diferencias en la competencia intercultural entre los participantes y no participantes del programa de intervención: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, tanto en las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental. Pero ¿tales diferencias son estadísticamente significativas o se deben al azar? Es decir, es preciso cerciorarnos que estos resultados no son producto del azar, sino que están influidos (relacionados) por la aplicación del programa de intervención. A tal fin, se ha procedido a realizar la prueba de contraste de hipótesis *U* de Mann-Whitney revelando que efectivamente tales diferencias son estadísticamente significativas siendo los alumnos del grupo experimental los que obtienen un mayor rango promedio ($RP=49.52$) frente al alumnado del grupo de control ($RP=31.16$) ($U=464.50$, $Z=-3.42$, $p<.05$). Consecuentemente, la verificación experimental de la prueba de *U* de Mann-Whitney constata que nada se opone en aceptar nuestra primera hipótesis:

El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural frente al grupo no participante.

En relación a la segunda hipótesis, que recordemos quedaba definida como:

El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural cognitiva frente al grupo no participante.

La prueba de contrastes de hipótesis *U* de Mann-Whitney confirma que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo de control en relación a la competencia intercultural cognitiva, como bien se atestigua que el grupo experimental obtiene una puntuación superior al grupo de control a razón de ($RP=49.93$) frente al grupo de control ($RP= 32.10$) ($U=493.50$, $Z= -3,30$, $p<.05$). Estos resultados permiten concluir que nada se opone a nuestra segunda hipótesis planteada.

La tercera hipótesis establecida nos introducía en la siguiente afirmación:

El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural afectiva frente al grupo no participante.

La resolución de esta hipótesis nos la ofrece la confirmación que efectivamente el rango promedio obtenido por el alumnado del programa es significativamente mayor ($RP=49.59$) respecto al alumnado no participante ($RP=31.06$) ($U=461$, $Z= -3.45$, $p<.05$) por lo que nada se opone a la aceptación de esta tercera hipótesis.

Finalmente, al abordar la competencia intercultural comportamental se ha planteado una cuarta hipótesis:

El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural comportamental frente al grupo no participante.

Los rangos promedios obtenidos confirman que nuevamente el grupo experimental destaca ($RP=45.43$) en comparación con el grupo de control ($RP=37.06$). Obviamente, resulta ser el tipo de competencia intercultural que arroja resultados menos elevados tanto en grupo el experimental, como en el grupo de control y donde la diferencia entre ambos grupos también es menos visible, lo que nos permite constatar que de todas las dimensiones de la competencia intercultural, ésta es la que denota una menor flexibilidad para el cambio, puesto que se trata de una dimensión altamente arraigada en las personas. Estas limitaciones confirman que esta cuarta hipótesis planteada no se constata tras la verificación de los resultados de la prueba de contrastes hipótesis mediante la U de Mann-Whitney ($U=665$, $Z= -1,55$, $p>.05$).

De los resultados expuestos podemos extraer a modo de conclusión que el programa ha contribuido a activar y potenciar significativamente, la competencia intercultural en la dimensión cognitiva y afectiva. En el caso de la competencia intercultural comportamental, si bien los rangos promedios son superiores en el grupo experimental respecto al grupo de control y, por tanto, se producen mejoras, éstas no son significativas (cuarta hipótesis).

A partir de este análisis estimamos que el programa de intervención intercultural “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*”, más allá de generar aprendizajes conceptuales, ha promovido y mejorado la competencia intercultural del alumnado participante, circunstancia que nos anima a seguir implementándolo en cursos académicos posteriores, a partir de la corrección de los problemas y limitaciones detectados.

7. Discusión, conclusiones e implicaciones educativas

El trazado intercultural requiere de un diálogo cultural, que permita “distanciarse” de la propia cultura (tradiciones, costumbres, formas de entender la vida, modelos de conducta...) para poder percibir otras. Es preciso “desidentificarse” para poner en valor los propios elementos culturales y “defender todo lo que es propio como si fuera valioso y mantenible” (Fernández Herrería, 2002, p. 47).

Claramente, la competencia intercultural se convierte en una herramienta fundamental para convivir en la sociedad plural del siglo XXI. Para Etxeberría, Karrera y Murua (2010) es una competencia social que percibe las necesidades del contexto interpersonal y adapta su respuesta al mismo.

Los centros educativos no pueden obviar una formación en competencia intercultural, máxime cuando se observa que la diversidad cultural, en ocasiones, es tratada con ignorancia e incluso con rechazo. Una visión fragmentada de la realidad y con escaso espíritu crítico que transmite estereotipos y prejuicios hacia la diversidad y la diferencia, se revela como grandes obstáculos para la construcción de una educación intercultural.

La clave para subsanar estos contextos la encontramos en el desarrollo de unos centros educativos interculturales, que se configuran como escenarios privilegiados para lograr el respeto a la diversidad cultural a través de la tolerancia y la comprensión.

Asimismo, hablar de una educación intercultural supone materializar la competencia intercultural. Sacar a colación la competencia intercultural es proponer nuevos desafíos educativos que signifiquen un cambio de concepción acerca de la educación, una redefinición que derive en nuevas perspectivas formativas y de desarrollo personal. Además, debe implicar un análisis del contexto social y cultural de los centros educativos y permitir un proyecto de inclusión curricular de la diversidad.

Es preciso que los docentes tomemos conciencia de la necesidad de incorporar la competencia intercultural en nuestro quehacer educativo en tanto que posibilita la prevención de conductas discriminatorias y problemáticas en el alumnado. Ahora bien, en esta tarea no solo el papel del docente resulta fundamental, sino que toda la comunidad educativa debería apostar por proveer de mecanismos para su desarrollo.

Sin embargo, observamos que el docente del área de Geografía e Historia asiste a una gran contradicción. Por un lado, se valida que los centros educativos deben preservar la identidad cultural del alumnado, pero, por otro, constatamos un proceso continuo de aculturación y/o asimilación que desintegra cualquier avance hacia el respeto a los grupos culturalmente minoritarios. Lo que supone que el docente observa una desconexión entre la realidad cotidiana y los programas y contenidos que se trabajan.

Esta circunstancia nos conduce a reflexionar acerca de la siguiente idea ¿cómo se puede aplicar el modelo intercultural en un sistema educativo con relaciones de poder desiguales? La evidencia empírica reconoce que la educación intercultural sigue siendo un reto en nuestros centros educativos con lo que, frecuentemente, su implementación se limita a actuaciones puntuales sin que se trastocuen las estructuras educativas. En otras ocasiones, su área de influencia se circunscribe al ámbito de la educación no formal (animación sociocultural, formación permanente...) (Aguado, 2003).

Además, en el ámbito escolar tradicionalmente se identifica la diversidad cultural con la presencia de grupos étnicos o minorías culturales. Aunque, también se observa, que esta concepción va evolucionando, al constatar que nuestra sociedad global, heterogénea y dinámica no responde de forma lineal y directa a una sola cultura, sino que está integrada por varios grupos subculturales con entidad propia, que comparten elementos comunes, pero también diferenciadores.

Somos conscientes de que el éxito o fracaso de un proyecto intercultural está directamente relacionado con el perfil del docente (Fowler y Blohm, 2004; Hulsebosch y Koerner, 1993). Este se convierte en una pieza angular del triángulo didáctico (enseñante/educador-alumnado-objeto de la enseñanza y aprendizaje (Etxeberría, Karrera y Murua, 2010).

En consonancia con este planteamiento, este estudio, de marcado carácter holístico, favorece la confluencia tanto del punto de vista de los docentes y las familias como del alumnado, tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Al tiempo dota a nuestra investigación de funcionalidad encaminada a la mejora de la docencia y de los procesos de aprendizaje.

Al hilo de los resultados obtenidos en este estudio, estamos en disposición de estimar que el diseño, la aplicación y la evaluación del programa aporta posibilidades didácticas de contribuir simultáneamente al desarrollo y la mejora de la competencia intercultural desde el área de Geografía e Historia. Al tiempo que el programa permite profundizar en el desarrollo de buenas prácticas docentes. Este programa exige, por un lado, responsabilidad profesional para decidir y actuar, y por otro, una evaluación reflexiva a partir de unos conocimientos teóricos y un posicionamiento ético de la función docente. A lo que se suma la implicación directa de los participantes en este proceso evaluativo como medio de clarificación del progreso y los cambios percibidos.

Con la implementación del programa de intervención intercultural “los movimientos migratorios en un mundo globalizado”, se ha dado respuesta a las indicaciones que establece el Consejo de Europa cuando se refiere que “las competencias interculturales deberían formar parte de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Las autoridades competentes y las instituciones educativas deberían proporcionar, en la medida de lo posible, definiciones de las competencias esenciales para la comunicación intercultural, con miras a elaborar y poner en práctica planes y programas de estudios a todos los niveles de la educación, incluida la formación del profesorado” (Consejo de Europa, 2008: 51).

La valoración de que el alumnado despierta un mayor interés y motivación hacia el aprendizaje, al plantear la temática de los movimientos migratorios convertidos en contenidos disciplinares significativos evitando la mera exposición de estos. La praxis de esta forma de trabajo evidencia una mejora en el aprendizaje del alumnado ilustrado en una actitud más positiva hacia los contenidos curriculares de la materia. La autonomía, la participación, la acción, la implicación del alumnado son factores que explican dicha mejora académica. Una mejora que se hace extensiva a todo el alumnado (con más o menos dificultades de aprendizaje) desde una mayor interacción entre la profesora y el alumnado. En concreto hay que destacar:

- a) La estimación positiva que realiza el alumnado respecto al proceso de enseñanza en el aula, derivados de cambios metodológicos, organizativos y de evaluación aplicados que permiten la confrontación de ideas y opiniones y la necesidad de compartirlas. Estas situaciones de aprendizaje favorecen el desarrollo personal, la cooperación, la creatividad y la satisfacción por conocer y aprender.
- b) La necesidad de actualización profesional del docente, para planificar contenidos curriculares a partir de nuevas propuestas pedagógicas con la finalidad de visibilizar temas relevantes desde el ámbito social.

Es necesaria la implementación de un currículo intercultural que contemple al sujeto como persona, más allá de su procedencia desde el reconocimiento de los derechos humanos. Se precisa una metodología didáctica que promueva el trabajo cooperativo generador de diálogo, la utilización de recursos que aseguren distintas fuentes de información y una organización flexible de los agrupamientos, los espacios y los tiempos que mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje; por último, la evaluación debe dirigirse a la reflexión y la mejora de los procesos (Matencio *et al.*, 2015).

Estas conclusiones conllevan, como consecuencia e implicación educativa, una apuesta por la formación del profesorado orientada al aprendizaje de nuevas estrategias de enseñanza y al cambio de sus concepciones (Matencio *et al.*, 2013), en la línea de que el profesorado tome conciencia de sus propios valores y desarrolle actitudes de apertura y respeto hacia los valores de cada grupo cultural (Ortega y Mínguez, 1997).

Entendemos que el camino está trazado, solo falta abordarlo; a la luz del *logos* (pensamiento y palabra) es posible idear una auténtica comunicación intercultural (Mari, 2014) que permita acoger al “otro” para ampliar el “nosotros” (Ortega, 2013). Será preciso repetir esta experiencia al aula, ahora en el marco de la nueva ley educativa vigente, en la que tienen mayor peso y presencia la interculturalidad y las cuestiones de ciudadanía como herramientas necesarias para la formación de alumnos y alumnas responsables y activos, que se configuran como los agentes de cambio en la sociedad multicultural en la que vivimos.

Bibliografía

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguilera-Valdivia, M. (2023). “Performances en el aula”. *Perfiles Educativos*, 45 (180), 8-25. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.180.60380>
- Banderas Navarro, N. (2020). “Educar en la diversidad. Una investigación desde las Ciencias Sociales en 2.º ESO”. *REIDICS*, 7, 171-186.
- Bennet, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Intercultural Press.
- Blasco, J. L., Bueno, V. y Torregrosa, D. (2004). *Educación intercultural*. Generalitat Valenciana.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el diálogo Intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Ministerio de Cultura de España.
- Dasli, M. (2019) UNESCO guidelines on intercultural education: a deconstructive reading, *Pedagogy, Culture & Society*, 27:2, 215-232.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Informe UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Etxeberria, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). “Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 79-94.
- Falantes, L. (2010). “La red IRES (investigación y renovación escolar)”. *Educar (nos)*, (49), 12-15.
- Fernández González, A. y Darretxe Urrutxi, L. (2011). “La escuela inclusiva: realidad intercultural”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (2), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5521617>

- Fernández Herrerías, A. (2002). Valores para construir una ciudadanía intercultural. En E. Soriano (coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp. 39-81). La Muralla.
- Fowler, S. & Blohm, J. M. (2004). An analysis of methods for intercultural training. En D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett (eds.), *Handbook of intercultural training*. Third Edition (pp. 37-84), Sage: Thousand Oaks.
- Galindo, R. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En C. García, E. Gómez, M. D. Jiménez, J. López, J. M. Martínez y C. Moreno, C. *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 305-344). Universidad de Almería.
- García, R., García, J. A. y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. La Catarata.
- Goenechea, P. (2008). “¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?” *Revista Española de Pedagogía*, LXVI, 239, 119-136.
- Goñi, E., Ros, I., y Fernández-Lasarte, O. (2018). “Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age”. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105. <https://doi.org/10.1002/ejsp.835>
- Hulsebosch, P., & Koerner, M. (1993). “What does cultural identity have to do with the preparation of teachers? Pittsburgh, PA: National Council of Teachers of English. Scores: A project for change”. *International Journal of Science Education*, 9, 325-333.
- Iñiguez-Berrozpe, T., Valero, D., Flecha, A., Redondo-S.G. (2021). “Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación. Revista de Sociología de la Educación”. *RASE*, 14 (2), 139-156. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634>.
- Jordán, J. A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). “Educación intercultural y sociedad plural”. *Teoría de la Educación*, 14, 93-119. <http://dx.doi.org/10.14201/ted.2982>
- Kim, Y. Y. (1992). Intercultural communication competence: A systemsthinking view. En W. B. Gudykunst & Y. Y. Kim (eds.), *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (pp. 371-381). McGraw-Hill.
- Liceras, A. y Rodríguez, F. (2005). Necesidad de un currículo para la interculturalidad y dificultades para su consecución. En C. García, E. Gómez, M. D. Jiménez, J. López, J. M. Martínez y C. Moreno. *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 381-394). Universidad de Almería.
- Mari, G. (2014). “La aportación del concepto de “persona” a la educación intercultural”. *Revista Española de Pedagogía*, LXXII, 258, 299-313.
- Matencio, R., Miralles, P. y Molina, J. (2013). “Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia”. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 257-274.
- Matencio, R., Molina, J. y Miralles, P. (2015). “Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural en el aula”. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 67, 181-210. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2187>
- Martínez Hita, M., Gómez-Carrasco, C.J., Miralles Martínez, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países”. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. Vol. 26 (2). 1-19.
- Mato, D. (ed.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa*. Pearson.
- Merino, S. (2005). La escuela y la diversidad. Un debate necesario en la formación docente del profesorado. En C. García, E. Gómez, M.ª D. Jiménez, J. M.ª López, J. M. Martínez y C. Moreno. *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 43-58). Universidad de Almería.
- Ortega, P. (2007). Educación intercultural y migración. Propuestas educativas para la convivencia. En E. Soriano (coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 25-58). La Muralla.
- Ortega, P. (2013). “La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural”. *Revista Española de Pedagogía*, LXXI, 256, 401-422.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1997). “El reto de la educación intercultural”. *Teoría de la Educación*, 9, 41-53. <http://dx.doi.org/10.14201/ted.3126>
- Perlo, C. (2009). La organización como producto de la acción individual y colectiva: el aprendizaje organizacional. En M. A. Sagastizabal, M. A., C. Perlo, B. Pivetta y P. San Martín. *Enseñar y aprender en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación* (pp. 131-166). Editorial CEP.

- Pivetta, B. (2009). Las Ciencias Sociales: una herramienta para conocer nuestros alumnos en la diversidad. En M. A. Sagastizabal, C. Perlo, B. Pivetta y P. San Martín. *Enseñar y aprender en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación* (pp. 201-216). Editorial CEP.
- Monné Bellmunt, A., & Porté Porté, C. (2022). "Interculturality: a challenge in teacher training". *HUMAN REVIEW. International Humanities Review, Revistar Internacional de Humanidades*, 13 (3), 1-149 <https://journals.eagora.org/revHUMAN>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BORM de 30/03/2022.
- Rodríguez Lestegás, F. (2008). "construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia". *Revista Española de Pedagogía*. LXVI, 239, 85-102.
- Rodrigo, M. (2010). "Nuevos modelos educativos para una sociedad intercultural. *Contrastes*". *Revista Cultural*, 58, 97-105.
- Sáez Alonso, R. (2006). "La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo". *Revista Española de Pedagogía*, LXIV, 234, 303-322.
- Tidiane Wane & Cordier, I. (2019). Diversité culturelle et éducation au vivre ensemble en EPS: quelles compétences interculturelles pour un enseignement contextualisant? *Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS: Former des citoyens physiquement éduqué*. <https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=401>