

Peñalva, A. & López-Goñi, J.J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 139-153.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871>

Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal

Alicia Peñalva Vélez, José Javier López-Goñi

Universidad Pública de Navarra

Resumen

En una sociedad multicultural las competencias ciudadanas interculturales son básicas para formar a una "ciudadanía cultural" responsable. En este estudio se presentan los principales hallazgos sobre las competencias ciudadanas interculturales en 110 alumnos del primer curso de Magisterio de la Universidad Pública de Navarra. También se comparan las principales diferencias entre el alumnado que había recibido formación en interculturalidad (70,9%; n = 78) y el que no. Por último, se comentan las implicaciones que tienen estos datos para la inclusión de la temática intercultural en los nuevos grados de Magisterio.

Palabras clave

Competencias ciudadanas; competencia intercultural; formación del profesorado; EEES.

Citizenship skills development in students from new degrees of teaching: Intercultural and personal skill

Contacto

Alicia Peñalva Vélez, alicia.penalva@unavarra.es, Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía. Campus Arrosáa. s/n, 31006. Pamplona (Navarra).

Abstract

In a multicultural society intercultural citizenship skills are essential for cultural citizenship training. In this study we show the results of the development of intercultural citizenship skills in 110 students from the Public University of Navarre. We compare too the main differences between the pupils who had received formation in interculturalidad (70.9%; n = 78) and the one that no. Finally we discuss how to account for these results to the initial training of teachers.

Key words

Citizenship skills; intercultural skill; teachers initial training; European Higher Education Area.

Introducción

En los últimos años las aulas y escuelas españolas han incrementado de forma exponencial su número de alumnado extranjero (Coelho, Oller y Serra, 2011; Leiva, 2010). En los países de recepción de inmigrantes la escuela se transforma en la mayoría de los casos en el principal espacio de socialización de estos niños y niñas, así como en un contexto de transmisión cultural (Coelho et al., 2011). También sucede en el resto de países de la Unión Europea (Leiva, 2010), por lo que se plantea el reto de la formación del profesorado en temas de diversidad cultural (Aguado, Gil y Mata, 2008).

La atención a la diversidad cultural se considera básica para fortalecer la equidad y la igualdad (Leiva, 2010a). La promoción positiva de la diversidad cultural se entiende por lo tanto como una garantía de cohesión social, de solidaridad, como una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y social (Santos-Rego, 2009). Los sistemas educativos deben asegurar unas bases sólidas para la igualdad de oportunidades en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas, a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad (López-Melero, 2004; Jordán, 2007).

La atención a la diversidad cultural e identitaria es una demanda que la sociedad y el sistema educativo plantean al profesorado (Ortega-Velasco, 2011; Leiva y Escarbajal, 2011), y que se aborda en el plano educativo desde planteamientos multiculturales o interculturales (Leiva, 2010). Desde una perspectiva social la multiculturalidad define a las sociedades actuales porque son espacios donde conviven distintas culturas e identidades (Soriano y Peñalva, 2011). La interculturalidad define esa misma realidad de convivencia como un proceso de interacción e interrelación entre las distintas culturas e identidades (Peñalva y Soriano, 2010). A nivel social, el interculturalismo se entiende como un proceso comunicativo que no se consigue de forma natural con la simple convivencia (Rodrigo-Alsina, 2006).

Desde una perspectiva educativa, el interculturalismo se define como una actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, como la mejor forma de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural (Leiva, 2011a). De hecho es en el terreno educativo europeo donde nace la distinción más reconocida entre multiculturalismo e interculturalismo (Soriano y Peñalva, 2011). El primero se entiende como más descriptivo, el segundo como más centrado en la acción. El interculturalismo es una construcción susceptible de favorecer la comprensión de los problemas sociales y

educativos, enlazándolos con la diversidad cultural. El multiculturalismo reconoce la pluralidad de los grupos, pero sólo se preocupa por evitar la ruptura de la unidad colectiva, no por promover la convivencia entre ellos. Por esta razón pierde parte de la dimensión educativa que tiene el interculturalismo, así como su sentido de dinámica e interacción cultural (Casanova, 2005; Leiva, 2010).

Por esta razón en el ámbito educativo se entiende que el modelo intercultural es el más adecuado para gestionar la diversidad, y formar a la ciudadanía crítica (Aguado, 2005; Leiva, 2011). Esta idea está respaldada por las distintas normativas y resoluciones europeas planteadas respecto a la educación intercultural (Peñalva, 2009; Peñalva y Sotés, 2009), y se articula a través del concepto de Dimensión Europea de la Educación (DEE) (Peñalva, 2009). La DEE se promociona con el objetivo de consolidar el espíritu de ciudadanía europea, educando en el respeto a la diversidad educativa y cultural de Europa, en la capacidad personal de adaptarse a otras culturas, de comprender el modo de vida de otros entornos socioculturales, y de establecer relaciones personales con personas pertenecientes a otros contextos (Soriano y Peñalva, 2011).

Distintos organismos europeos (Parlamento Europeo y Consejo de Europa, 2006) han definido las competencias educativas básicas de la ciudadanía europea. Tal y como indica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) deberían desarrollarse en el currículo básico escolar. El concepto de ciudadanía con el que se trabaja se presenta desligado del concepto tradicional de nacionalidad que favorece la integración e inclusión de las personas en la sociedad actual. Es un concepto que promueve por sí mismo la idea de participación ciudadana desde los principios de democracia y corresponsabilidad (Peñalva y Soriano, 2010). Se está hablando por lo tanto de competencias ciudadanas, en el sentido en que se define la competencia, como capacidad que se apoya en los conocimientos, pero sin reducirse a ellos (Perrenoud, 2004). La competencia es una combinación dinámica de atributos que se relacionan con los procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que deberían mostrar los alumnos al final de un proceso educativo (Tuning, 2003). Las competencias incluyen conocimientos (saber), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser) y pueden centrarse en el sujeto (como competencias básicas, personales o profesionales), o en las materias de estudio (como competencias genéricas y específicas de cada materia).

En el ámbito de la educación superior la Declaración de Bolonia de 1999 también señaló la necesidad de desarrollar, a través de la educación, la ciudadanía cultural. En este caso se estaba hablando de una ciudadanía cultural pero de tipo intercultural (Soriano y Peñalva, 2010). Posteriormente, el proyecto Tuning (2003) abordó de manera específica la identificación y clasificación de las competencias que debían incorporarse (como puntos dinámicos de referencia) a los planes de estudio de educación superior desarrollados a partir del EEES para el desarrollo de esta ciudadanía intercultural. Algunas de las competencias genéricas que se identificaron para el ciudadano europeo fueron la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, la capacidad crítica y autocrítica, las habilidades interpersonales, o la valoración y el respeto por la diversidad y la multiculturalidad.

A este respecto corresponde indicar que como señala Soriano (2006) ser ciudadano es algo bastante complejo, que necesita de habilidades, conocimientos, actitudes y hábitos colectivos. El ciudadano no nace, sino que se hace, y Europa es una realidad multicultural en la que es necesario formar al ciudadano democrático e intercultural (Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004), siendo el campo educativo el principal área de desarrollo de la interculturalidad (Leiva, 2011). En este sentido los niveles de educación obligatoria son

vitales puesto que tienen un papel clave en la construcción de la identidad personal, en la formación de la ciudadanía y en el desarrollo de las competencias básicas (Buendía et al., 2004).

La ciudadanía cultural de carácter intercultural se ha definido en términos operativos como: (1) la capacidad personal de adaptación a otras culturas; (2) la capacidad de comprensión del modo de vida de otros entornos socioculturales, y (3), la capacidad para relacionarse con miembros de otros contextos (Peñalva, 2009; Soriano y Peñalva, 2011). Estas capacidades implican unas habilidades más allá del simple dominio de idiomas ajenos al propio.

García y Pérez (1997) ya indicaron que, tanto en la formación inicial del profesorado como en la continua o permanente, era una prioridad absoluta la capacitación intercultural tanto para la aplicación de aspectos sobre diversidad cultural, como para el diseño y aplicación de procesos de educación intercultural. Palomero (2006) destacó la necesidad de incluir la interculturalidad en los estudios de Pedagogía y Magisterio, reivindicando así el papel clave del enfoque intercultural en la formación inicial de los futuros profesionales. Por último, Calatayud (2006) señaló que el 80% del profesorado en ejercicio reclamaba formación en educación intercultural, basándose en los desafíos que, según percibían, suponían la multiculturalidad y la diversidad cultural en las aulas. Es más, en los últimos años la mayoría de los docentes que han participado en actividades de formación permanente ha subrayado la necesidad de adquirir competencias interculturales (López-Reillo y García-Fernández, 2006).

Así pues, la formación de los docentes debería tener un fuerte componente intercultural, que asegure la calidad de su actividad profesional (Leiva, 2011). Si la temática intercultural formase parte de los planes de estudio, se lograría: (1) adecuar dicha formación a los principios de las reformas educativas derivadas del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y consecuentemente a los principios emanados de la Declaración de Bolonia (Peñalva y Soriano, 2010); y (2) proporcionar al profesorado los conocimientos, habilidades, estrategias e instrumentos personales y profesionales que le permitiera educar y educarse para la ciudadanía intercultural (Aguado et al., 2008).

¿Se recoge esta demanda en los planes de estudio de Magisterio? En el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (Peñalva y Soriano, 2010) se señalaron las competencias específicas del grado para la educación primaria y la educación infantil. Entre las que desarrollan la ciudadanía, se encuentran: (1) el respeto a las diferencias culturales y personales de los educandos y de los demás miembros de toda la comunidad educativa (referidas al saber hacer); y (2), la capacidad de dinamizar con el alumnado, la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y la capacidad de afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa (referidas al saber estar).

Es decir, la formación inicial del profesorado debería desarrollar la competencia intercultural, que es una combinación de capacidades específicas como: (1) las actitudes positivas hacia la diversidad cultural; (2) la capacidad comunicativa; (3) la capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales; y (4), la capacidad de tener conciencia sobre la propia cultura y sobre cómo ésta influye en la visión e interpretación de la realidad (Jandt, 1995; Deardorff, 2009). Sólo así se podrá lograr el desarrollo de la competencia ciudadana de tipo intercultural.

El análisis de la formación inicial del profesorado en España indica que en la práctica no se aborda de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes y sus familias (Aguado, 2006; Coelho et al., 2011). La

educación intercultural, entendida como una educación para todos, no es la perspectiva generalmente adoptada en estos programas. La inclusión de temas relevantes desde el enfoque intercultural en el currículo es opcional. Como regla general, el profesor en formación puede elegir alguna materia optativa en relación con cuestiones relacionadas con la educación intercultural (Coelho et al., 2011). En ningún caso se ha optado por adoptar un enfoque intercultural en el currículo general de formación del profesorado (Aguado et al., 2008). Por todo ello, los planes de estudio que se diseñen para la formación inicial del profesorado, deberían contemplar la interculturalidad como un contenido explícito fundamental. La interculturalidad debería tener un papel primordial en la configuración de las nuevas enseñanzas de grado, que son en última instancia las garantes de que la ciudadanía europea se forme de acuerdo a los objetivos del EEES (Aguado, 2005; Soriano y Peñalva, 2010).

Desde una perspectiva aplicada, los estudios sobre el desarrollo de las competencias interculturales analizan su desarrollo a partir de propuestas educativas planificadas para ello (Edwards y López, 2008; Rodríguez, 2008; Deardorff, 2009). Sin embargo es fundamental conocer cómo, la competencia intercultural, como competencia ciudadana (Intermón Oxfam, 2005), puede ser una competencia básica, personal y profesional. Es fundamental por lo tanto, analizar la competencia ciudadana intercultural como una competencia centrada en el sujeto, no en las materias de un plan de estudios.

En esta línea de investigación, Soriano (2006) indicó que la competencia intercultural está formada, a su vez, por tres tipos de competencias ciudadanas: (1) la competencia crítica; (2) la competencia comunicativa social; y (3), la competencia de resolución de conflictos. Para la evaluación de esta competencia elaboró un instrumento de medida que se ha empleado en este artículo y se describe en la sección correspondiente.

Desde una perspectiva de mejora de los planes de estudio de Magisterio, es necesario valorar con qué competencias interculturales básicas, personales y profesionales accede el alumnado a la universidad. Posteriormente se podrá definir qué competencias interculturales están presentes o ausentes, y valorar si se deberían incluir explícitamente en los planes de estudio de los grados. Además sería el punto de partida para valorar la evolución que siguen estas competencias en el proceso formativo. Ésta es la única manera de poder incorporar mejoras en el proceso de aprendizaje. Por todo ello, los objetivos de este estudio son conocer qué porcentaje de alumnado ha recibido formación en interculturalismo, y valorar si existen diferencias en las diferentes competencias ciudadanas entre el alumnado que ha sido formado en interculturalismo y el que no.

Metodología

Muestra

Fueron invitados a participar todos los alumnos de 1º de Magisterio matriculados en el curso 2009-2010 en la Universidad Pública de Navarra y que asistían a clase (N = 120). La muestra final se compuso de 110 alumnos que habían cursado previamente estudios de Bachiller o de formación profesional. La edad media de los participantes fue de 19,7 años (d.t. = 3,5). El 88,2% (n = 97) eran mujeres y el 11,8% (n = 13) hombres. Ningún alumno de los asistentes a clase rehusó participar y todas las encuestas fueron válidas. No se ofreció ningún tipo de contraprestación para la realización del estudio.

Instrumentos

Se empleó la escala de competencias ciudadanas de Soriano (2006). Esta escala tipo Lickert (con 5 alternativas de respuesta) está compuesta de 54 ítems en la que se recogen las competencias que se consideran adecuadas para la participación de los ciudadanos en una sociedad democrática. En cada una de las tres competencias (crítica, comunicativa y social, y resolución de conflictos) se establecen actitudes y conductas que valoran los aprendizajes de cada persona en cada uno de los tres ámbitos. La formulación de las actitudes y conductas se realiza en unos ítems en sentido positivo, y en otros de manera negativa. De esta manera se espera que en algunos casos las actitudes o conductas adecuadas impliquen desacuerdo con el enunciado propuesto. Esta escala presenta unas adecuadas propiedades psicométricas (Soriano, 2006).

La escala original se empleó con alumnado de Secundaria. Con el objeto de adecuar la escala al alumnado de Magisterio se modificó el enunciado de 11 ítems relacionándolos con el desempeño docente. El alfa de Cronbach obtenido tras la modificación fue de 0,858 para la competencia ciudadana crítica, de 0,749 para la competencia ciudadana comunicativa y social, de 0,528 para la competencia ciudadana en resolución de conflictos y de 0,865 para la escala total, con lo que se contó con un instrumento con unas adecuadas propiedades psicométricas.

Posteriormente se añadieron tres ítems en los que se preguntaba a los alumnos si habían recibido formación en interculturalismo, relaciones de género, o resolución de conflictos. Para ellos se definió la formación como haber superado al menos 6 créditos de materias de grado con contenidos relacionados con cada uno de los tres ámbitos. Asimismo se les preguntó si habían realizado lecturas sobre dichos temas (3 ítems).

Procedimiento

Para la realización de la presente investigación se solicitó a los alumnos que asistieron a clase la cumplimentación de la escala. En todo momento se aseguró el carácter confidencial de la respuesta, así como la naturaleza voluntaria de la participación en el estudio.

Se realizaron análisis descriptivos para todas las variables. En los análisis bivariados se empleó la prueba de χ^2 o la prueba *t*, según la naturaleza de las variables analizadas, considerándose una $p < .05$ como significativa. Para el análisis multivariado se empleó el análisis de segmentación CHAID (*Chi-squared Automatic Interaction Detection*). Esta técnica, desarrollada por Cellard, Labbe, y Cox, (1967), Bourouche y Tennenhaus (1972), Kass (1980) y Madgison (1989), valora la capacidad discriminante de una variable nominal mediante la significación de la X^2 . Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS (vs. 15.0).

Resultados

El 70,9% de los sujetos ($n = 78$) habían recibido formación en interculturalismo, y el 82,7% ($n = 91$) habían realizado lecturas sobre interculturalismo o multiculturalismo. Un 8,4% ($n = 9$) del alumnado ni había recibido formación en interculturalismo ni había realizado lecturas sobre el tema.

- *Competencia ciudadana crítica*

Tal y como se puede apreciar en la tabla 1, la muestra valorada presenta actitudes positivas en relación con los ítems propuestos, tanto en las formulaciones directas positivas como negativas.

Tabla 1. Descripción de la competencia ciudadana crítica: influencia de la formación en interculturalidad

	TOTAL (N = 107)		CON FORMACIÓ N (n = 78)		SIN FORMACIÓ N (n = 29)		t
	X	DT	X	DT	X	DT	
<i>Formulación positiva (1 = Nada de acuerdo - 5 = Totalmente de acuerdo)</i>							
Creo que conocer la cultura de este país o de otros países extranjeros, y que otros conozcan la mía nos enriquece mutuamente	4,6	,7	4,7	0,7	4,5	0,7	1,3
Cuando una persona necesita ayuda se la presto, me da igual si es español o extranjero	4,6	,7	4,6	0,6	4,4	0,8	1,6
Me interesaría conocer la cultura de mis alumnos/as españoles y de otros países diferentes al mío	4,3	,9	4,4	0,9	4,2	0,9	0,8
Si las personas en presencia de una situación injusta nos pusieramos en el lugar del otro	4,3	1,0	4,3	1,1	4,4	0,8	0,8
No me importa adquirir costumbres de otra cultura si con ello me puedo enriquecer como persona	4,2	,9	4,2	1,0	4,3	0,7	0,5
Cuando sea profesor/a intentaré hablar a mis alumnos/as de distintas culturas	4,2	,8	4,3	0,7	4,1	0,9	1,0
Me gustaría que entre mis amigos y amigas haya chicos y chicas españoles/as y de otros países diferentes al mío	3,8	1,0	3,8	1,0	3,8	1,0	0,2
Me gustaría que en clase se diesen a conocer y se trabajasen las costumbres de otros países y culturas	3,7	1,0	3,7	1,0	3,7	1,1	0,1
Cuando ejerza como profesor/a me gustaría tener alumnos/as extranjeros en mi clase	3,7	1,0	3,7	0,9	3,8	1,2	0,2
Es bueno que vengan personas de otros países a vivir y a trabajar a este país, de esta forma crecemos culturalmente	3,6	1,1	3,6	1,0	3,6	1,2	0,3
<i>Formulación negativa (5 = Nada de acuerdo - 1 = Totalmente de acuerdo)</i>							
Tener alumnos/as extranjeros/as en una clase puede ser un problema para el profesor/a	2,3	1,0	2,3	0,9	2,4	1,1	0,3
Si veo una persona tirada en la calle y aparentemente enferma, paso de largo, siempre hay alguien que le ayudará	2,0	1,1	1,8	1,0	2,3	1,2	2,3*
Mis costumbres, mi lengua, mi religión son mejores	1,2	,6	1,1	0,5	1,3	0,9	1,2

* $p < 0,05$

Cuando se compara al alumnado con formación en interculturalidad con el no formado, hay un único ítem en el que se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Este ítem muestra una mayor desresponsabilización entre el alumnado no formado ya que si ven a una persona tirada en la calle, y aparentemente enferma pasarían de largo porque siempre hay alguien que le ayudará.

- *Competencia ciudadana comunicativa y social*

Los resultados presentados en la tabla 2 muestran que el alumnado mantiene actitudes positivas hacia los enunciados propuestos.

Tabla II. Descripción de las competencias ciudadanas comunicativa y social: influencia de la formación en interculturalidad

	TOTAL (N = 107)		CON FORMACIÓN (n = 78)		SIN FORMACIÓN (n = 29)		t
	X	DT	X	DT	X	DT	
<i>Formulación positiva (1 = Nada de acuerdo - 5 = Totalmente de acuerdo)</i>							
Hay que participar abiertamente en los debates de clase argumentando los propios puntos de vista	4,6	0,6	4,6	0,6	4,6	0,5	0,6
Los españoles y extranjeros que viven en España tienen las mismas obligaciones al participar como ciudadanos/as en la sociedad	4,5	0,9	4,5	0,9	4,5	0,9	0,1
Escucho con la misma atención las opiniones que expresan las personas extranjeras y las de este país	4,4	0,9	4,4	0,8	4,3	0,8	0,9
Las personas extranjeras tienen los mismos derechos que las españolas	4,3	1,0	4,5	0,8	3,9	1,4	2,5*
Los extranjeros/as que viven en España tienen los mismos derechos que los/as españoles/as	4,2	1,0	4,3	0,9	4,1	1,2	0,8
Me parece importante relacionarme con personas de otros países	4,0	1,0	3,9	0,9	4,2	0,9	1,4
Me gustaría tener compañeros/as de trabajo extranjeros	3,9	,9	3,8	0,9	4,0	0,9	0,8
Los centros educativos han de hacer un esfuerzo para que los carteles y las notificaciones que se envían a las familias se hagan en el idioma que éstas conocen	3,7	1,2	3,8	1,1	3,6	1,2	0,7
Los medios de comunicación deberían emitir programas donde participen colectivos de distintas culturas para acercarnos los unos a los otros	3,7	1,0	3,7	0,9	3,5	1,1	0,9
<i>Formulación negativa (5= Nada de acuerdo - 1 = Totalmente de acuerdo)</i>							
La información que emiten los medios de comunicación sobre las personas extranjeras ayuda a entender mejor sus costumbres y culturas	2,4	1,0	2,4	1,0	2,4	1,0	0,4
La información que emiten los medios de comunicación sobre las personas extranjeras es siempre objetiva	2,0	1,1	1,9	1,0	2,2	1,3	1,3
Los españoles/as tienen más derechos al participar en la sociedad que las personas que vienen de fuera y se instalan en España	1,9	1,2	1,6	0,9	2,4	1,4	2,6*
La información que emiten los medios de comunicación sobre las personas extranjeras ayuda a tener una buena imagen de ellas	1,9	1,0	1,8	0,9	1,8	1,0	0,3

* $p < 0,05$

En dos ítems los alumnos sin formación en interculturalidad muestran una actitud menos positiva hacia la participación de las personas inmigrantes en la sociedad de acogida.

- *Competencia ciudadana en resolución de conflictos*

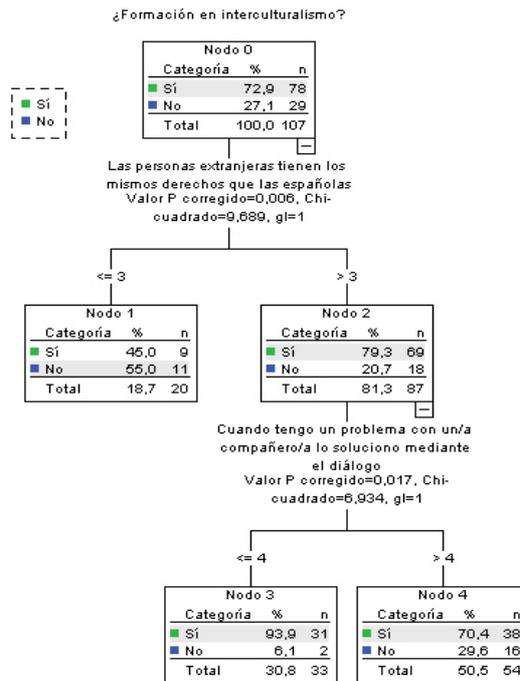
En cuanto a la competencia ciudadana en resolución de conflictos, los datos recogidos en la tabla 3 indican que el alumnado presenta habilidades adecuadas para el desarrollo de dicha competencia.

Tabla III. Descripción de la competencia ciudadana en resolución de conflictos: influencia de la formación en interculturalidad

	TOTAL CON FORMACIÓN (N = 107)		SIN FORMACIÓN (n = 29)		t		
	X	DT	X	DT			
<i>Formulación positiva (1 = Nada de acuerdo - 5 = Totalmente de acuerdo)</i>							
Una persona que viene de Marruecos a vivir y trabajar a España es inmigrante	4,6	,9	4,6	0,7	4,4	1,2	0,9
Cuando tengo un problema con un/a compañero/a lo soluciono mediante el diálogo	4,6	,6	4,5	0,6	4,6	0,5	1,1
Las personas de otros países tienen el mismo derecho que los españoles a los lugares públicos de ocio	4,4	,8	4,6	0,8	4,2	1,0	1,9
Una persona que viene de Alemania a vivir y trabajar a España es inmigrante	4,2	1,2	4,3	1,2	4,2	1,3	0,3
Las personas que vienen de fuera de España realizan los trabajos que no queremos hacer los españoles	3,7	1,1	3,5	1,2	4,1	0,9	2,5*
<i>Formulación negativa (5 = Nada de acuerdo - 1 = Totalmente de acuerdo)</i>							
Los españoles preferimos que los inmigrantes vivan lejos de nuestras casas	2,7	1,3	2,4	1,2	3,2	1,1	3,2*
Cuando se producen conflictos entre varios compañeros/as, aunque pueda ayudar a resolverlos, me muestro indiferente, no van conmigo	2,0	1,0	1,9	1,0	2,0	1,1	0,5
Veo como un problema que en los centros educativos también haya alumnado de otros países	1,7	1,0	1,5	0,9	1,9	1,2	1,6
Me parece adecuado que existan centros educativos exclusivos para alumnos/as extranjeros/os	1,7	1,0	1,6	1,0	1,8	1,2	1,0
Si discuten una persona de mi país con otro/s de otra/s procedencia/s, me da igual quién tenga razón, siempre estoy a favor de la persona de mi misma procedencia	1,2	,7	1,2	0,6	1,3	0,8	0,9

p < 0,05; **p < 0,01

Tabla IV. Formación en interculturalidad y competencias de resolución de conflictos (análisis CHAID)



Discusión y conclusiones

Los datos presentados en este estudio avalan la impresión de que el interculturalismo está presente en el contexto educativo en el que se desenvuelven los estudiantes, y por supuesto, en el que van a tener que desenvolverse los futuros docentes. Así lo demuestra el hecho de que un alto porcentaje de la muestra haya recibido formación en interculturalismo (70,9%) o haya realizado lecturas sobre interculturalismo (82,7%).

Que los docentes lleguen a ser competentes a nivel intercultural va a depender de dos ejes básicos: de la concepción pedagógica que tengan sobre el significado de la interculturalidad, y de su formación intercultural (Leiva, 2010). Este último aspecto será el que asegure la calidad de su actividad profesional (Aguado et al., 2008; Soriano, 2010), e incidirá positivamente en que se consiga el fin de la educación intercultural: lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos, para que este clima de respeto y tolerancia se traslade a la sociedad en que vivimos. La escuela no sólo debe generar conocimiento significativo, también ciudadanía crítica e intercultural (Leiva, 2011), la escuela es la institución responsable de convertir a todas las personas de cada generación en ciudadanos (Martínez y Zurita, 2011). Con esta finalidad se promueve la formación del maestro en la competencia intercultural, ya que como señala Soriano (2006) está formada a su vez por tres competencias ciudadanas (crítica, comunicativa y social y resolución de conflictos).

Por otro lado los resultados obtenidos muestran que todo el alumnado de la muestra posee competencias ciudadanas básicas, y que todos ellos son competentes a nivel de ciudadanía crítica. La competencia ciudadana crítica es la capacidad y actitud de la persona para cuestionarse la realidad que le rodea, para cuestionar las informaciones, explicaciones y valoraciones que recibe sobre dicha realidad (Soriano, 2006). Efectivamente los datos de este estudio indican que el alumnado en general, y el que afirma haber recibido formación en interculturalidad en particular, se muestra competente en estos aspectos. El alumnado valora de manera positiva las informaciones que puedan contribuir al conocimiento de otras realidades culturales, y muestra una actitud positiva hacia el abordaje de la diversidad cultural en el contexto educativo. La diversidad cultural se entiende desde un punto de vista positivo, como un enriquecimiento personal, y las diferencias entre culturas se perciben como un derecho a respetar. Por lo tanto, los alumnos se perciben capaces de valorar las diferencias y la pluralidad en un sentido positivo y enriquecedor. Estos son aspectos básicos de la competencia ciudadana crítica.

La competencia comunicativa y social se define como la capacidad de la persona para actuar en situaciones de comunicación que permite compartir informaciones con otros y expresar mensajes en un lenguaje preciso (Soriano, 2006). Para su puesta en marcha se precisa desarrollar una serie de actitudes como la escucha activa y la claridad, la responsabilidad democrática y la participación. Los datos obtenidos en este estudio indican que el alumnado se muestra competente en todos los aspectos relacionados con la capacidad de establecer una comunicación cultural eficaz. Ocurre así en general con todo el alumnado, pero nuevamente en una mayor proporción en el caso del alumnado formado en interculturalidad. Todo el alumnado muestra actitudes positivas hacia el empleo del diálogo en las relaciones interpersonales, y hacia la comunicación de tipo intercultural. El alumnado también percibe como necesaria la participación democrática en la sociedad de las distintas culturas que la conforman, y valora como positivas las relaciones que se pueden establecer entre dichas culturas. Por último demuestra actitudes favorables a la promoción de una información cultural objetiva, tanto a nivel educativo como a nivel de los medios de comunicación.

Por último, la competencia ciudadana de resolución de conflictos es la capacidad para identificar y enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas en un contexto dado (Soriano, 2006). Es la capacidad que tienen las personas de identificar la información que reciben, y los conocimientos que adquieren, así como de aplicar las estrategias necesarias para regular el uso que hacen de ellos desde el marco de la convivencia. Según los datos obtenidos, el alumnado muestra actitudes positivas hacia la comprensión de la diversidad cultural como positiva para la convivencia entre los miembros de la sociedad multicultural y rechaza la vivencia de la diversidad cultural como un conflicto. También muestra tener conocimientos sobre cómo se debe abordar la diversidad cultural en el ámbito educativo y en el social, y valora el diálogo como un método válido para la resolución de conflictos.

En las tres competencias estudiadas (crítica, comunicativa social y resolución de conflictos) se muestra una mayor sensibilidad en aspectos como la ayuda a los demás, o la sensibilidad hacia las personas extranjeras. En todos los casos quienes demuestran ser más competentes son aquellos sujetos que se han beneficiado de la formación previa en interculturalidad. Pero tal y como advierte Soriano (2006) la formación en interculturalidad no se refleja necesariamente en el desarrollo de la habilidad en resolución de conflictos. Esto lleva a indicar que son constructos independientes y que como tal necesitan una formación complementaria, específica y diferenciada.

En conclusión, la principal aportación de este estudio es que, según los resultados derivados del análisis de segmentación, ser competentes interculturalmente no implica saber gestionar los conflictos con el otro. Efectivamente, los resultados indican en líneas generales que, de las tres competencias analizadas, la de resolución de conflictos es la más deficitaria. Los resultados también señalan que el no haber recibido formación en interculturalidad está relacionado con actitudes negativas hacia el reconocimiento de derechos en las personas extranjeras. Se puede interpretar que la formación en interculturalidad sí contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas de tipo crítico y comunicativa y social, pero no asegura que se desarrolle la competencia ciudadana de resolución de conflictos, que parece demandar una formación específica.

La formación en interculturalidad resulta fundamental para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Por ello es imprescindible plantearse la necesidad de incluir por lo menos un seguimiento de la evolución de dichas competencias en los planes de Magisterio. También es posible que sea necesario incluirlas como materias de estudio específicas. De no hacerlo así, se corre el riesgo de no lograr competencias genéricas como la responsabilidad social, el compromiso ciudadano o la valoración y respeto por la diversidad. Tampoco se lograrían competencias específicas como el respeto a las diferencias culturales y personales de los educandos, o la construcción participada de las reglas de convivencia democrática.

Este estudio presenta algunas limitaciones por las que se debe ser cauto a la hora de generalizar los resultados. La primera es que la muestra está compuesta únicamente por alumnos de 1º de Magisterio. Es necesario continuar con esta línea de investigación ampliando la muestra a alumnado de otras titulaciones. Aunque sobre todo, sería interesante tomar estos resultados como punto de partida para un análisis en el que se pueda valorar si existe relación entre la adquisición de competencias interculturales personales o básicas, y el posterior desarrollo de competencias interculturales profesionales. La segunda limitación es que, aunque en este estudio el alumnado que no ha recibido formación en interculturalidad actúa como grupo de control, serían deseables otros estudios que valorasen, además, otros posibles diferentes subgrupos de alumnos (alumnado extranjero, con experiencia profesional, en formación de posgrado, etc.).

Bibliografía

- Aguado, M.T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. XXI. *Revista de educación*, 7, 43-52.
- Aguado, M.T. (coord.) (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- Aguado, M.T., Gil Jaurena, I. & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-294.
- Bourouche, J. M. & Tennenhaus, M. (1972). Some segmentation methods. *Metra*, 7, 407-418.
- Buendía, L., González, D., Pozo, T. & Sánchez, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve*, 10(2), 135-183.
- Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: La voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.
- Casanova, M.A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. Soriano (ed.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 19-42). Madrid: La Muralla.
- Cellard, J. C., Labbe, B. & Cox, G. (1967). Le programme Elisée. Présentation et application. *Metra*, 3, 511-519.
- Coelho, E., Oller, J. & Serra, J.M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *Revista d'innovació educativa. @tic*, 7, 52-61.
- Deardorff, D.K. (2009). *Intercultural competence model. The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Declaración de Bolonia (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación el 19 de junio de 1999. Recuperado el 12 de junio de 2011, de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Edwards, M. & López, M. (2008). Competencias comunicativas interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 369-383.
- García, A. & Pérez, M.D. (1997). La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5.
- Intermón Oxfam (2005). *Hacia una ciudadanía global. Propuesta de competencias básicas., Informe 2005*. Extraído el 4 de enero de 2009, de <http://www.intermonoxfam.org/unidadesinformacion/anexos>.
- Jandt, F. (1995). *Intercultural Communication. An Introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Jordán, J.A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano, *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.
- Kass, G. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistics*, 29, 119-127.
- Leiva, J.J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.

- Leiva, J.J. (2010a). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274.
- Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 4(7), 43-56.
- Leiva, J.J. (2011a). Principios pedagógicos de la educación para la convivencia intercultural. En J.J. Leiva y R. Borrero, *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural* (pp. 41-66). Barcelona: Octaedro.
- Leiva, J.J., & Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 29(2), 389-416.
- López-Reillo, P. & García-Fernández, J. A. (2006). La dimensión intercultural en la educación secundaria: el modelo alternativo de formación del profesorado. En M.T. Aguado (comp.), *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid: UNED.
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona-Málaga: Aljibe.
- Madgison, J. (1989). *SPSS/PC+ CHAID*. Chicago: SPSS Inc.
- Martínez, A. & Zurita, F. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios. *Aula Abierta*, 39(2), 91-102.
- Ortega-Velasco, M.S. (2011). La mirada de la escuela a la interculturalidad: el cimiento de la ciudadanía. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 521-532.
- Palomero, J.E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en Pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55(20), 207-230.
- Parlamento Europeo & Consejo de Europa (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394/10, del 30 de diciembre de 2006.
- Peñalva, A. (2009). Desarrollo de la identidad europea y la ciudadanía intercultural a través de la educación intercultural en España. En E. Soriano (coord.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 313-346). Madrid: La Muralla.
- Peñalva, A. & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 18, 37-57.
- Peñalva, A. & Sotés, M.A. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. En R. Berrueto y S. Conejero, *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación* (Vol.2, pp. 391-402). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

- Rodrigo-Alsina, M. (2006). Presentación: miradas interculturales. *Comunicación: revista internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 4, p.15-26.
- Rodríguez, R.M. (2008). *Implicaciones para los planes de estudio de la competencia intercultural en la formación de profesores principiantes*. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Santos-Rego, M.A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 119-146.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- Tuning Educational Structures in Europe. *Informe final. Fase Uno (2003)*. Editado por Julia González y Robert Wagenaar. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. Extraído el 12 de mayo de 2010, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Education%20al.pdf

Autores

Alicia Peñalva Vélez

Licenciada en Ciencias de la Educación. Recibió su doctorado en la Universidad Pública de Navarra. Actualmente es profesora en dicha universidad, miembro del grupo de investigación "Psicología clínica y psicopatología" y desarrolla su docencia en los Grados de Magisterio en educación primaria e infantil. Entre sus líneas de investigación se incluyen temáticas relacionadas con el estudio y fundamentación de la importancia del desarrollo de competencias en la formación inicial y continua del profesorado. Abarca el estudio de todas aquellas competencias que, relacionadas con la convivencia, inciden en la mejora de la realidad emocional y personal del alumnado y el profesorado. Sus estudios se centran así en el análisis específico de las competencias emocionales (interpersonales e intrapersonales), de las competencias interculturales, y de todas aquellas que inciden en el desarrollo positivo de la convivencia escolar

José Javier López-Goñi

Psicólogo clínico. Recibió su doctorado (con premio extraordinario) en la Universidad Pública de Navarra. Actualmente es profesor titular en dicha universidad, miembro del grupo de investigación "Psicología clínica y psicopatología" y desarrolla su docencia en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Entre sus líneas de investigación se incluyen temáticas relacionadas con la evaluación de programas educativos centrados en el desarrollo de competencias, tanto en el profesorado como en el alumnado. En concreto desde una perspectiva preventiva, analiza la relación entre la formación en competencias (emocionales, interculturales, sociales...) y la salud