

TESIS DOCTORAL

La Competencia Intercultural en la Enseñanza Superior: el caso de La Universidad de La Laguna

Benito Codina Casals

Directora:

Olga M^a Alegre de la Rosa

Julio 2016

Programa de Doctorado en Educación
Escuela de Doctorado y Estudios de Postgrado de la
Universidad de La Laguna

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa

Dña. **OLGA MARÍA ALEGRE DE LA ROSA**, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna y Directora de la Tesis Doctoral titulada “**La Competencia Intercultural en la Enseñanza Superior: el caso de La Universidad de La Laguna**” realizada por **D. BENITO CODINA CASALS**, considera que dicha Tesis Doctoral reúne los requisitos científicos y académicos para ser presentado a su lectura y defensa.

La Laguna, 23 de mayo de 2016

Olga María Alegre de la Rosa
Catedrática de Universidad de La Laguna

Agradecimientos

A mi Directora de Tesis, por su paciencia y capacidad de enseñanza.

A Cristina por su ayuda inestimable a la hora de la mejora del documento.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	7
2.1. MULTICULTURALIDAD Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.....	7
2.1.1. La Diversidad Cultural y el constructo de Multiculturalidad	7
2.1.2. Dicotomía entre Multiculturalidad e Interculturalidad.....	11
2.1.3. La convivencia cultural y la expansión del conocimiento: sociedad hipercomunicada.....	13
2.2. COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	14
2.2.1. Conceptos previos.....	14
2.2.2. Constructo de Competencia Intercultural	17
2.3. EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD	20
2.3.1. Competencias: definición y aplicación educativa.....	20
2.3.2. La Educación Intercultural en el marco universitario	22
3. ESTUDIO EMPÍRICO.....	30
3.1. ESTUDIO 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL	39
3.1.1. Objetivos específicos.....	39
3.1.2. Método	39
3.1.3. Resultados.....	60
3.1.4. Discusión.....	77
3.1.5. Conclusiones.....	81
3.2. ESTUDIO 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL.....	83
3.2.1. Objetivos específicos.....	83
3.2.2. Método	83
3.2.3. Resultados.....	100
3.2.4. Discusión.....	116
3.2.5. Conclusiones.....	119

3.3. ESTUDIO 3: Diferencias entre el profesorado y el alumnado de la ULL en cuanto a la importancia y competencias vinculadas a la interculturalidad	121
3.3.1. Objetivos específicos.....	121
3.3.2. Método	121
3.3.3. Resultados.....	125
3.3.4. Discusión.....	132
3.3.5. Conclusiones.....	135
3.4. ESTUDIO 4: Investigación evaluativa de un programa formativo	137
3.4.1. Hipótesis experimental.....	138
3.4.2. Objetivos específicos.....	138
3.4.3. Método	139
3.4.4. Resultados.....	169
3.4.5. Discusión.....	177
3.4.6. Conclusiones.....	179
4. DISCUSIÓN GENERAL	181
5. CONCLUSIÓN GENERAL.....	197
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
7. ÍNDICES Y ANEXOS	221
Índice de Tablas	221
Índice de Figuras.....	224
Índice de Anexos.....	227

1. INTRODUCCIÓN

Para dar comienzo a este apartado del por qué y el para qué, conviene enmarcar este proyecto en un novedoso e incipiente contexto educativo universitario común, comunitario, por tratarse de nuestro ámbito europeo. Estamos convencidos de que la adquisición de competencias comunicativas e interculturales constituye un tema de gran importancia para la consecución de los objetivos de Bolonia, tanto para promover la movilidad y la dimensión europea de la enseñanza superior, como para potenciar el empleo de los graduados universitarios y fomentar el atractivo de la enseñanza superior en nuestro entorno.

La consecución de dicha competencia intercultural, responde a un emplazamiento claramente multicultural como es la Unión Europea. Tales objetivos únicamente pueden alcanzarse si a todo el estudiantado y el profesorado, como mínimo, se les brinda la oportunidad de aprender idiomas, o de poseer la ocasión de experimentar su proceso de aprendizaje en otros contextos externos al propio país o estado en el que se resida. Estamos hablando de poder viajar, o de participar en programas de intercambio interuniversitario. La inclusión de al menos dos lenguas europeas, además de la lengua materna, debería constituir una prioridad en la política estratégica de las universidades y el tratamiento de las competencias comunicativas e interculturales debería ser contemplado e integrado de modo sistemático en el actual diseño de los títulos universitarios. Por ello, valoramos fundamentalmente el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa para el triunfo de la competencia profesional e intercultural.

Por lo tanto, está claro que en las universidades se ha de producir un necesario cambio educativo para dar respuesta a la sociedad del conocimiento, al proceso de globalización informacional y tecnológica. El aprendizaje de las competencias comunicativas e interculturales está en la base de este cambio, puesto que el dominio de las mismas constituye uno de los elementos clave para afianzar la identidad europea y la integración política, socio-económica y cultural.

No cabe duda de que la diversidad cultural y lingüística es una de las características más destacadas de la Unión Europea. En la actualidad, conviven en el mundo muchos millones de personas de contextos étnicos, culturales y lingüísticos diferentes. Europa es un buen ejemplo de ello. Poder entender y hablar idiomas constituye una capacidad básica necesaria para afianzar la movilidad y la integración europeas y, por consiguiente, facilitar una comunicación intercultural efectiva y basada en la escucha, en la reciprocidad, en el entendimiento y en valores interculturales, como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Por otro lado y haciendo hincapié en el concepto que conforma nuestro objeto de estudio y análisis, la “Competencia Intercultural”, cabe decir que se sustenta en una visión holística (constructivista) de la competencia en sí misma, considerada en la mayoría de las propuestas curriculares y proyectos del ámbito educativo español, la cual integra los cuatro pilares básicos descritos en el Informe Delors: saber (“aprender a conocer”), saber hacer (“aprender a hacer”), saber ser (“aprender a ser”) y saber estar (“aprender a vivir juntos”) (Delors, 1996; González y Wagenaar, 2001).

Por lo tanto y para dar término a esta justificación de las razones que guían este trabajo, decir que, tal como se recoge explícitamente en el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español (2003) las competencias se han de considerar con un carácter amplio, constituyendo un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades en un contexto, que implica o comprende la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (Edwards *et al.*, 2005).

A continuación se muestra la organización seguida en la presentación de la tesis doctoral, donde el contenido de esta investigación está estructurado en siete apartados, comenzando en el **apartado 1** por la presente introducción.

El **apartado 2** representa el marco teórico del estudio a partir del cual se ha definido la diversidad, describiendo las particularidades que ello conlleva en la convivencia cultural y el progreso experimentado ante la expansión del conocimiento. Además, se ha definido la dicotomía existente entre la multiculturalidad y la interculturalidad.

La competencia intercultural aparece definida como piedra angular en este trabajo, por lo que se analizan las primeras concepciones que surgen del término hasta profundizar en el amplio constructo que alberga.

Por último, se considera la interculturalidad dentro del contexto educativo, entendida desde el desarrollo de competencias interculturales y la acción de enseñanza-aprendizaje desarrollada ante la educación intercultural en el marco universitario.

El **apartado 3** presenta el diseño general de la investigación, en el que se acota el tema a investigar, atendiendo a argumentos y cuestiones relevantes con relación al objeto de estudio dentro del constructo de la competencia intercultural.

Posteriormente, se delimita el planteamiento del problema a estudiar y los objetivos generales de la investigación, como logros finales que alcanzar y que guiarán el proceso de desarrollo del trabajo.

A continuación se detallan los cuatro estudios en los que se divide la investigación.

El **punto 3.1** describe el primer estudio orientado a conocer la importancia que el profesorado de la Universidad de La Laguna (ULL) otorga a las competencias transversales y las destrezas implicadas con las relaciones interpersonales, así como establecer su nivel de implementación e identificar las posibles vías de conformación.

En referencia a este primer estudio se detalla el desarrollo metodológico en el que se especifica los objetivos de esta fase de estudio; la muestra seleccionada; el instrumento de recogida de datos, el procedimiento desarrollado y el análisis de la información recogida en el mismo.

A continuación se integran los resultados considerados y analizados en torno a tres aspectos centrales del estudio: competencias genéricas, destrezas vinculadas con la competencia “Relaciones Interpersonales” y la adaptación de los planes de estudio a las competencias “Relaciones Interpersonales” e “Interculturalidad”. Finalmente se expone la discusión y las conclusiones al respecto.

El **punto 3.2.** describe el segundo estudio, centrado en conocer la valoración que el alumnado de la Universidad de La Laguna otorga a las competencias genéricas y

destrezas relacionadas con las “Relaciones Interpersonales”, valorar la opinión que muestran ante el nivel de implementación de las mismas en las asignaturas que cursan e identificar alternativas de conformación.

El método al que responde este segundo estudio de la tesis, detalla los objetivos específicos, la muestra seleccionada, el instrumento de recogida de información, el procedimiento seguido y el análisis de los datos llevado a cabo.

Los resultados extraídos de este segundo estudio se presentan en torno al análisis de las competencias genéricas, las destrezas vinculadas con la competencia “Relaciones Interpersonales” y las estrategias, conocimientos y habilidades para la formación en Competencias Interculturales por parte del alumnado. Se cierra el apartado con la discusión y las conclusiones.

El **punto 3.3.** describe el tercer estudio en el que se analizó la correspondencia y confluencia de opiniones entre las valoraciones aportadas por el profesorado y el alumnado, tratadas en los estudios anteriores, de manera independiente.

El apartado referido al método especifica los objetivos de esta fase de estudio, la muestra seleccionada, el instrumento de recogida de datos, el procedimiento desarrollado y el análisis de la información recogida en el mismo.

En el apartado referente a los resultados obtenidos, se analiza la *bondad de ajuste* y el *contraste de medidas* entre las diferentes medias estudiadas. Finalizando este apartado con la discusión y las conclusiones.

El **punto 3.4.** describe el cuarto estudio en el que se diseñó una propuesta formativa que facilitase el desarrollo profesional y la inclusión de la competencia transversal “interculturalidad” entre el profesorado de la Universidad de La Laguna, mediante el empleo de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), aplicando y evaluando su nivel de utilidad y de eficiencia para incrementar el conocimiento en materia de interculturalidad, las habilidades interculturales y la mejora de las actitudes relacionadas.

Siguiendo la misma estructura que en las fases de estudio previas, en el apartado referente al método, se detallan los objetivos específicos, la muestra seleccionada, el instrumento de recogida de información, el procedimiento seguido y el análisis de los

datos.

En los resultados se presenta el diseño del curso (justificación, estructura organizativa y recursos utilizados), para posteriormente profundizar en la valoración cuantitativa y cualitativa del curso virtual. Se finaliza con la discusión y las conclusiones.

En el **apartado 4** mostramos la discusión general de la investigación y en el **apartado 5**, las conclusiones generales, donde se recopilan las ideas clave de cada estudio, se da respuesta a los objetivos de investigación planteados desde el inicio y se extraen conclusiones en contraste con las aportaciones existentes desde la literatura científica, que ayudan a fundamentar los resultados destacados en la presente investigación.

Para finalizar se añaden las referencias bibliográficas, los índices de las tablas y figuras y los anexos.

2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. MULTICULTURALIDAD Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

2.1.1. La Diversidad Cultural y el constructo de Multiculturalidad

Ser consciente de que la sociedad en la que vivimos ha sido y es multicultural y constatar que convivir, relacionarnos y comunicarnos entre personas culturalmente diversas, supone considerar la necesidad de una preparación y unas competencias interculturales que favorezcan la comunicación y el diálogo intercultural entre las personas.

Son diversas las perspectivas que han analizado estas diferencias culturales. Nos encontramos con el modelo de Kluckhohn y Stodtbeck (1961), para quienes la cultura consiste en formas de pensar, de sentir y de reaccionar, adquiridos y transmitidos principalmente mediante símbolos, y que constituyen los logros distintivos de grupos humanos. Para ellos, el corazón principal de la cultura reside en las ideas tradicionales, históricamente derivadas y seleccionadas, y especialmente, en los valores asociados a las mismas. De otra parte, el modelo de Stewart y Bennett (1991), describe una amplia gama de modelos culturales con los cuales se puede entender una cultura particular. Sus cuatro grandes dimensiones son: orientación hacia la actividad, orientación hacia las relaciones sociales, orientación hacia uno mismo y orientación hacia el mundo, planteando en cada una de ellas opciones en un continuo formado por el “ser”, el “llegar a ser” y el “hacer”. Destaca también el modelo de Condon y Yousef (1977), en el que se ampliaron los valores propuestos por Kluckhohn y Stodtbeck (1961) hasta en seis ámbitos: uno/a mismo/a, la familia, la sociedad, la naturaleza humana, la naturaleza y lo sobrenatural. Para cada uno de ellos, explicaron las dimensiones que incluían y las opciones existentes a modo de continuo. El modelo de Hofstede (1980), en el que se investigaron las diferencias culturales en las orientaciones de valor relacionadas con el trabajo, identificando cinco dimensiones: distancia de poder, entendida como el grado

en que se cree que el poder debería ser distribuido desigualmente y grado de aceptación ante las decisiones de la autoridad; la evitación de la incertidumbre, considerada como el grado de adaptación al cambio, el afrontamiento de las incertidumbres; el individualismo – colectivismo, explicada como la relación entre las personas y los grupos sociales más amplios a los que pertenecen; es decir, el grado en que se tiene lealtad en uno mismo o en el grupo; y la feminidad – masculinidad, considerada como el grado en que se valoran comportamientos dinámicos y de adquisición de riquezas, o bien, la capacidad cuidar a los otros y la calidad de vida (feminidad). Existe el modelo contextual de Hall y Hall (1990) en el que se tiene muy en cuenta la contextualización de la comunicación, dado que la cultura actúa como pantalla que selecciona a qué estímulos prestar atención y como interpretarlos. Estos autores presentan un continuo en el que en un extremo se halla el “alto contexto” y en el otro, el “bajo contexto”. En el primero, la información se halla en el contexto físico o interiorizado de la persona, por lo que cobran una gran importancia los aspectos no verbales. En el segundo, al contrario, la información está explícita en el mensaje verbal, por lo que alcanza una gran importancia la lógica y el razonamiento verbal que se realiza. Por último, se encuentra el modelo de Bond (1991) en el que el autor declaró el sesgo occidental en las taxonomías anteriores. Formuló cuatro dimensiones de modelos culturales: integración (sentido de estabilidad social), altruismo (sentido de ternura y compasión), disciplina moral (sentido de moderación o restricción en las actividades diarias), dinamismo confuciano en el trabajo (orientación de la persona hacia la vida y el trabajo).

Estos modelos y su incidencia en la comunicación intercultural, nos han descubierto una serie de obstáculos y barreras potenciales, tanto personales (el modo en que percibimos la realidad, el modo en que la organizamos, el abuso de estereotipos, un modo de pensamiento basado en prejuicios y produciendo situaciones de discriminación) como contextuales (las relaciones asimétricas de poder entre las personas que se comunican, el grado de diferenciación entre las culturas presentes y situaciones de choque cultural). Estos obstáculos ponen de relieve la necesidad de disponer de capacidades que posibiliten afrontar con éxito el reto de la interculturalidad.

De hecho, en la presente tesis doctoral pretendemos analizar la importancia percibida y la presencia de la competencia intercultural y de las habilidades que

conducen a su consecución, tanto desde la perspectiva del profesorado universitario, como de su alumnado.

Así mismo, el reconocimiento de que las diferencias culturales son más que plausibles, hace lógico pensar que cada cultura es como es, y que el resto de ellas, además de que también poseen su propia identidad, debieran ser conscientes de la existencia de costumbres y hábitos, así como de valores, normas y dialectos diferentes (Alegret, 1998). He ahí donde debe residir el papel de la interculturalidad, en el diálogo constante entre culturas diferentes, en base a tener en cuenta un medio en el que la comunicación intercultural, al igual que las simples relaciones interpersonales, permitan la convivencia respetuosa y recíproca de la gran diversidad cultural existente.

Entrando a explicar más pormenorizadamente el valor de la diversidad, en concreto, la de la diversidad cultural, que caracteriza a las sociedades multiculturales de las que partimos y en las que enmarcamos este proyecto de desarrollo y fomento de competencias, de cambios cualitativos en las actitudes personales y colectivas, podemos decir que la misma es una realidad, es un existir y un “ser de un modo original”, diverso, diferente o semejante dependiendo del lugar que se ocupe. Cada etnia o cultura al ser única también posee su propia identidad cultural y conforma la diversidad de culturas que pueden convivir, coexistir y cohabitar en contextos sociales multiculturales. Lo interesante es que no sólo basta con esto, sino que se establezcan relaciones respetuosas, en un clima relacional constante, recíproco, y por supuesto, siempre positivo, basado en la comunicación, en el fomento de valores y en el diálogo entre culturas. En esta dirección, el estudio de Alegre y Villar (2015) realizado con estudiantes universitarios reflejó diferencias significativas entre los estudiantes que han tenido alguna experiencia en interculturalidad y los que no la han tenido en cuanto a sus actitudes hacia los valores y cultura inclusiva.

Desde este punto de vista, la UNESCO (2002) manifestó en su *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* del año 2001, al comentar que esta diversidad es como una “(...) fuente de intercambios, de innovación y de creatividad. La diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. He ahí uno de los planteamientos o fundamentos clave para entender que la

competencia intercultural requiere para su logro exitoso el respeto incondicional de la diversidad cultural, lingüística y el derecho a ser cada pueblo tal y como es.

Como Aneas (2003) apunta, en la sociedad actual ha habido un cambio hacia el "descubrimiento" de la diversidad cultural en nuestra vida cotidiana. La historia nos muestra que nuestro país no es novato en el abordaje de la multiculturalidad. En su pasado existen multitud de ejemplos de convivencia de varias culturas. Su historia está salpicada de conquistas, reconquistas, mestizaje y colonizaciones. Situaciones que configuraron en su tiempo una sociedad multicultural en la que los diversos grupos establecieron normas de convivencia. Un claro ejemplo de ello es el caso de Canarias. No podemos olvidar que su identidad cultural se ha construido sobre un conjunto de influencias de diversos grupos históricos. Grupos que debido a circunstancias económicas, sociales y políticas completamente coyunturales, son ahora los que ocupan el lugar que en otro tiempo ocuparon otros (Codina, 2009).

En este instante, al haber hecho mención al ejemplo más próximo que nos ocupa, y al haber aludido a los procesos por los cuales dichas identidades se construyen, enriquecen, se nutren unas de otras o incluso se inculcan, convendría comentar que para justificar la importancia de la inclusión del contenido concreto "Relaciones Interculturales - Choques Culturales", se ha profundizado en tales ideas, por lo que es crucial saber, conocer y además, entender, que ninguna etnia se desarrolla sin interacción con otras, tal como plantearon García y Goenechea (2009), al decir que "(...) actualmente, es imposible que una sociedad permanezca aislada de las demás, por lo que los intercambios y aportaciones culturales recíprocas, además de deseables, son inevitables" (p. 34).

Pero además, resulta interesante el hecho de que en el proceso de identificación cultural intervienen otros factores y modos de construir dicha identidad y por lo tanto, la diversidad que la sustenta. Por ejemplo, el caso de cómo en una misma etnia o cultura se asimilan los patrones culturales de generación en generación (endoculturación). O por el contrario, cómo un pueblo o etnia tiene que asimilar rasgos o caracteres de otros pueblos o etnias por mera imposición u obligación, o incluso por pura necesidad (aculturación). Por otro lado, cabe entender también los principales tipos de posicionamientos étnicos al relacionarse una etnia con el resto. Tal es el caso del etnocentrismo, cuando según los patrones culturales de una determinada etnia se tiende

a ver de una manera específica al resto de etnias o culturas; y/o el relativismo cultural, que aludiría a un planteamiento contrario, basado en la relatividad, sobre el hecho de que se conciben todas las culturas por igual, que todas poseen sus propios rasgos o características y que éstas son igual de correctas, justas o legítimas que las del resto de pueblos con los que se relacionan.

En definitiva, vivimos en modelos sociales multiculturales, necesitados de establecer constantemente relaciones entre sus integrantes, entendiéndose éstos como conjuntos de personas, sociedades, pueblos, naciones, etnias o culturas.

Son diversas las perspectivas que han tenido en cuenta y que han analizado estas diferencias culturales y, en definitiva, el concepto de diversidad cultural: Bond (1991), Condon y Yousef (1977), Díaz-Couder (1998), Hall y Hall (1990), Hofstede (1980), Kluckhohn y Stodtbeck (1961) y Stewart y Bennett (1991). Como estudios y/o publicaciones más recientes, mencionar la Declaración Universal de UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2002), Del Val (2000), Gallardo (2007), Grañeras et al. (2006), Herrera y Ramírez (2005), Riviere (2009), entre otras.

Destaca el tipo de relaciones interculturales que se han establecido históricamente y que aún en la actualidad son patentes, a las cuales ya hemos hecho referencia anteriormente al aludir a las relaciones y choques interculturales. En el plano de la convivencia intercultural, se destaca como fundamental la diferenciación entre etnocentrismo cultural y relativismo cultural (Meneses, 2010), en tanto que el primero conlleva un predominio hegemónico y de control y poder de un grupo étnico y cultural sobre otro diferente.

2.1.2. Dicotomía entre Multiculturalidad e Interculturalidad

Bajo este planteamiento de sociedades multiculturales, conviene y es más que necesario definir, delimitar y diferenciar dos conceptos clave para el desarrollo de esta investigación, como son los de “Multiculturalidad” e “Interculturalidad”.

A simple vista, el término multiculturalidad puede concebirse como uno integrador e inclusivo de la diversidad cultural, pero tras revisar la bibliografía publicada al respecto, se ha comprobado que cuando se habla de multiculturalidad, en sí misma, ésta no alberga ningún elemento de respeto y consideración de diferencias socioculturales, ya que, según de De Espinosa y Llobera (1995), la multiculturalidad

sería “la convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas variadas” (p.18), pero sólo aludiendo al hecho de que en un mismo lugar habiten culturas diversas y no haciendo referencia al posible diálogo que se pueda establecer entre ellas.

Por su parte, Galindo (2005) coincide con lo anterior al afirmar que el hecho de la multiculturalidad conlleva un planteamiento basado en la existencia en un mismo espacio socio-geográfico de grupos humanos diversos culturalmente. Además, se debe apreciar si dicha coexistencia cultural, siendo las diferentes culturas heterogéneas, se resume en convivencia, respeto e integración; o por el contrario, sólo se limitan a coexistir sin establecer relaciones entre sí. Si esta premisa se cumpliera, se estaría hablando de un contexto en el que la multiculturalidad se traduciría en un mero estatismo socio-cultural y, por consiguiente, en un claro choque o proceso de incomunicación entre las culturas. Sería como concebir un medio social en el que, independientemente de que vivan grupos étnicos diferentes, éstos no se relacionasen entre sí. Por todo esto, la multiculturalidad no insta a que el diálogo intercultural se haga efectivo, de ahí que cobre fuerza el término de “interculturalidad”, que sí posee connotaciones de respeto y reconocimiento de las diferencias, y el de la “diversidad cultural”, que puede coexistir, cohabitar y/o convivir en un mismo lugar. Ruiz y López (2006) constataba en relación a este planteamiento, que la multiculturalidad sólo se refiere a la coexistencia de una o más culturas diferentes, pero que la interculturalidad da un paso más allá y se preocupa por integrar conceptos ya mencionados, tales como el diálogo y la interacción intercultural. De ahí que Ruiz y López (2006), defina la interculturalidad como “la interacción entre culturas, entendidas, como ya dijimos anteriormente, como sistemas dinámicos de acción y comunicación, en continua transformación y que permiten el intercambio, la relación entre ellas y la producción de lo cultural” (p. 41).

Al respecto, García y Goenechea (2009) dicen que el hecho de que cada vez con mayor frecuencia se establecen relaciones de diálogo y convivencia entre grupos sociales y étnicos con diferencias lingüísticas y culturales, ha provocado el descubrimiento de la diversidad cultural, la cual se aleja de planteamientos evolutivos y biológicos aunque los incluye, y por ende, se acerca a otros de carácter más social e ideológico. Esto es debido a que las formas de hablar y expresarse, de interpretar la realidad y el mundo, de adaptarse a éste y de reaccionar al medio que nos rodea, son

también diferentes según el seno sociocultural de origen.

Relacionando nuevamente el concepto de diversidad cultural con el de comunicación y competencia intercultural, García y Goenechea (2009) afirman que en la actualidad es imposible concebir el hecho de que un grupo étnico o una determinada cultura viva de un modo independiente, sin relacionarse con el resto, ya que las diversas culturas tienen que ser y de hecho lo son, complementarias, es decir, se yuxtaponen, se corrigen y ratifican de manera recíproca, reconociendo en este proceso sus propias características y las de las culturas vecinas, así como también favorecen el diálogo y la apertura a nuevas posibilidades, o hechos culturales.

2.1.3. La convivencia cultural y la expansión del conocimiento: sociedad hipercomunicada

Desde hace varios años, la Comunidad Europea viene trabajando para dar respuesta a los enormes impactos económicos y socioculturales derivados de la globalización, junto al avance de la Sociedad del Conocimiento y la Innovación (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, 1996, 2000; Gibbons et al., 2007). El conocimiento ha pasado a ser un nuevo e importante factor de producción que ha provocado el surgimiento de la Economía del Conocimiento que, en estrecha relación con el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), está modificando rápidamente los mercados laborales y las estructuras socio-culturales.

Tal como indica Ortega (2004) “La sociedad hipercomunicada ha roto las fronteras y ha abierto espacios de comunicación donde antes sólo había aislamiento y monólogos... Lo uniforme y homogéneo ha dado paso a lo complejo, plural y mestizo. Estos fenómenos (globalización y migración)... están produciendo profundos cambios en nuestra realidad social” (p. 48).

El fenómeno de la globalización ha significado fundamentalmente un fuerte impacto en la concepción que se tenía de la sociedad, del Estado, de la nación, de la cultura, o incluso de la identidad. Se ha pasado de una idea individualista a otra de carácter más colectiva (conceptos de identidad e identidad colectiva o cultural, respectivamente) acerca de la administración política, económica, tecnológica y sobre la convivencia sociocultural. Se ha extendido a nivel mundial el valor de la comunidad, de la libertad y del derecho al acceso a los recursos, a la cultura, a la equidad. Todo ello ha

propiciado el auge de un ideal global de sociedad, de economía, y de desarrollo humano.

Por lo tanto, este contexto globalizador, ha conllevado que se entienda a la economía del conocimiento y al acceso a la misma como la moneda de cambio por excelencia; es decir, la comunicación e información resultan factores clave para el desarrollo político, económico y sociocultural. La economía del conocimiento se identifica como una clara redefinición de los aspectos económicos. Basándose en un plano intelectual y cultural, ésta se traduce en una nueva revalorización de los elementos económicos y productivos tradicionales y, por lo tanto, en novedosos conceptos culturales, comunicativos e informativos que hacen que se comience a entender el desarrollo de la sociedad en un hecho impregnado de requerimientos tecnológicos, de necesidades científicas. Ha pasado a ser un contexto propicio para que se legitime el valor que en el seno de cada sociedad se le da al conocimiento. En términos de globalización, se le atribuyen a los valores que conlleva como necesarios y perseguidos. Sería, en definitiva, el derecho basado en el conocimiento.

De lo que se habla, no es de otra cosa que de la Sociedad de la Información y la Comunicación, que viene a significar que con los grandes avances industriales y tecnológicos, se ha desarrollado un nuevo modelo de sociedad avanzada, informatizada e interconectada. Retomando las palabras de Ortega (2004), nuestra sociedad está *hipercomunicada* (Ruiz y López, 2006; Caldeiro y Aguaded, 2015) dado que la información se encuentra en todas partes y el acceso a ésta se ha hecho público y es de carácter interactivo, destacando el gran auge que, al respecto, ha tenido la consolidación de la World Wide Web y el desarrollo de internet y las tecnologías de la información y la comunicación a nivel mundial.

2.2. COMPETENCIA INTERCULTURAL

2.2.1. Conceptos previos

Existen una serie de conceptos esenciales que hay que tener en cuenta a la hora de adentrarnos en el estudio de la competencia intercultural y en el logro de su fomento en el espacio de la educación superior. Pensemos en que, para llegar al fin propuesto, el de incorporar la interculturalidad a la formación académica superior, aún hay mucho

que andar y no es un camino que se recorra en términos de “antes y después” de nuestra intervención, sino de lo que va ocurriendo en cada instante. Por ello, cabe aludir a la secuencialidad en los conceptos y contenidos que conforman tanto esta introducción, como al proceso formativo diseñado a partir de los resultados de los primeros estudios de esta investigación, a través de un entorno virtual de aprendizaje (EVA), sustentado por la plataforma Moodle de la Universidad de La Laguna.

Dichos conceptos o contenidos secuenciales son: “Sociedad (socialización) y Cultura”; “Cultura e Identidad: Identidad Cultural”; “Diversidad y Diversidad Cultural”; “Relaciones Interculturales y los choques culturales”; “Multiculturalidad”; “Interculturalidad”; “Valores Interculturales”; el concepto de “Competencia”; la “Competencia Comunicativa y Lingüística”; la “Competencia Intercultural o Comunicación Intercultural”; además sobre “Cómo fomentar la Competencia Intercultural”; y por último, “la Competencia Intercultural en la Universidad”. Como se puede ver, dicha secuencialidad es deductiva, lo que viene a significar que se orienta desde aspectos generales a otros cada vez más específicos.

Muchos de estos conceptos ya los hemos tratado con anterioridad. Pero en concreto, en relación con la “sociedad y la cultura”, se ha hablado muchísimo de este binomio y su capacidad de albergar un hecho común, que apuntamos como el proceso de socialización. Como Giménez y Malgesini (1997) afirman: “La cultura se aprende a través del proceso de socialización, no forma parte de la herencia genética, sino que se adquiere a través de la relación de cada individuo con el medio social y natural en el que se desenvuelve de forma cotidiana” (p. 100).

Desde este planteamiento, la socialización podría ser entendida como la “comunicación” (Lalueza et al., 2008), en la medida de que es el medio que posee la sociedad para albergar a las personas, al individuo. Además de transmitir normas y valores, también sirve como vehículo informativo y comunicativo.

Desde la visión de sociedad hipercomunicada (Ortega, 2004), resulta fundamental centrarse en la importancia que poseen los procesos de comunicación que se producen entre personas, grupos sociales o étnicos. En definitiva, la que establecen las diversas culturas que conviven en la actualidad. La mencionada comunicación intercultural es, además, un factor clave para poder entender de un modo más minucioso

lo que en realidad implica y significa, lo que nos atrevemos a presentar como competencia intercultural. Para ello, se le debe dar el valor exigido al concepto, en la medida en que, por medio de los procesos comunicativos, las construcciones sociales y culturales legitiman la convivencia, el entendimiento, el respeto y la tolerancia, lo que facilita la consciencia y la receptividad para entender los hechos o caracteres que pueden diferenciar a unas culturas de las otras.

Por otro lado, la cultura conlleva un modo de ser original, un conjunto de rasgos, características, normas, valores, gustos culinarios, usos lingüísticos, etc., diversos y compartidos por un mismo grupo de personas. Por esta razón y en palabras de Rivière (2009), Subdirectora General de Cultura de UNESCO, “la cultura es la especificidad de un modo de ser original, reconocible por sus obras y sus signos, que se enorgullece con razón de ser totalmente distinto de cualquier otro modo de ser y, al mismo tiempo, es una apertura a todo lo que parece ser diferente, una fascinación por lo inédito” (p.3).

El desarrollo de la ciudadanía implica la necesidad de una oferta educativa y formativa de calidad que, entre otras cosas, favorezca el diálogo intercultural, el respeto de las diferencias y de la diversidad, la tolerancia, la empatía cultural, la solidaridad y la hospitalidad y, por lo tanto, la ruptura de ideales etnocéntricos empapados de poder, autoridad, control y supremacía de una cultura sobre otra. Se podría aludir en este instante al concepto “identidad”, tanto en su dimensión individualista como en su dimensión colectiva. Nos referimos a la identidad personal en sí misma y a la “identidad cultural” o colectiva, que en muchos aspectos hace referencia al autoconocimiento personal (identidad) y reconocimiento de sentimientos de pertenencia a una determinada sociedad, comunidad, pueblo, nación, etnia o cultura (identidad cultural). Molano (2007), señaló que “el concepto de Identidad Cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el que se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (p. 73).

Por lo tanto, la identidad cultural es como sentirse a uno mismo o misma, miembro de algo superior, que nos comprende, nos abarca, nos otorga el sentimiento o las ganas de querer experimentar tales sentimientos. Se trataría de que ser canario o canaria, ser español o española, ser europeo o europea, cobre sentido y valor en el espíritu de la persona, pero también en el establecimiento de interacciones sociales, ya

que este proceso identitario no se construye por sí sólo, sino que, como recoge Molano (2007), entre otros autores, la identidad cultural se construye en contacto o interrelación cultural con otros grupos o etnias distintas a la propia. En nuestros modelos de sociedades actuales cada vez más complejas, globalizadas y diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción respetuosa, un clima adecuado de relaciones. Al igual que la voluntad, el esfuerzo y el empeño por lograr la convivencia de personas y grupos sociales, culturales y étnicos con identidades culturales plurales, diversas, variadas y dinámicas. Por esta razón, está más que justificado el hecho de que exista un vínculo fuertemente estrecho entre la sociedad, la cultura, la ciudadanía, la identidad cultural y por consiguiente, la competencia intercultural.

Si tenemos en cuenta a Europa como un espacio socio-político, socio-económico, socio-cultural y socio-educativo comunitario, es necesario que la ciudadanía europea reviva el sentimiento de pertenencia a dicha comunidad. La identidad europea justificaría la verdadera importancia que conlleva convivir casi 450 millones de personas de orígenes bien distintos, con idiomas diferenciados y con rasgos culturales diversos. El respeto, la tolerancia y la solidaridad tienen que servir de vehículo para llegar a ser esa gran familia que Europa desea ser.

2.2.2. Constructo de Competencia Intercultural

La competencia intercultural emerge como uno de los constructos más potentes a considerar. El concepto de competencia, tal y como recuerda Lévy-Leboyer (1996) ha sido utilizado desde diversas acepciones semánticas, tales como autoridad, capacidad profesional, competición, cualificación, incumbencia e incluso, como suficiencia.

En este estudio, coincidimos con la referencia expresada por Lévy-Leboyer (1996) en la que entiende la competencia intercultural como “una capacidad de la persona respecto al grado de preparación, de saber hacer; los conocimientos y pericia para desarrollar las tareas y funciones” (p. 8). De tal manera que aludir a la competencia intercultural de una persona implicaría que estamos calificándola como hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones, tanto en contextos profesionales de carácter multicultural (Aneas 2005). Ello comporta, necesariamente, toda una serie de requisitos, actitudes, destrezas, conocimientos que son los que permiten dar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo, que emergen de los citados contextos multiculturales.

Existen varias definiciones y enfoques en relación con la interculturalidad, que describimos en la tabla 1.

Tabla 1. Objetivos de la interculturalidad

Autor	Descripción
Moreno, 1999	Persigue la comunicación, un horizonte de diálogo y negociación.
Zabalza, 1992	Busca el conocimiento, la comprensión y el respeto por la cultura propia y la de los otros, donde a partir del conocimiento y respeto por lo propio, se construye la capacidad de conocimiento y respeto de lo diferente.
Cortina, 1999	Su importancia radica en la comprensión de los otros, sin imponerles nuestros valores ni identificarnos necesariamente con los de ellos.
Bartolomé et al, 1999	Es importante en la medida de que es mucho más lo que nos une que lo que nos separa a las distintas culturas.
Beltrán, 2002	El objeto principal de la interculturalidad es la coexistencia e interrelación de personas o grupos de diversas culturas e identidades en un mismo espacio o formación social.
Sabariego, 2002	La tolerancia no sólo consiste en aceptar pasivamente los derechos de otros grupos culturales, sino que comporta, además, un reconocimiento activo y comprensivo de esas culturas.
Bartolomé y Cabrera, 2003	El enfoque intercultural hace más hincapié en las relaciones que en las diferencias entre culturas, que se entienden de forma dinámica influyéndose mutuamente a través de estas relaciones.
Bartolomé, 2004	La diversidad cultural, el diálogo entre tradiciones culturales distintas, la posibilidad de salir del propio nicho cultural y enriquecerse con los aportes de otras personas y con el contraste crítico entre puntos de vista distintos, entre perspectivas diferentes, ha sido valorada muy positivamente desde el enfoque intercultural
Soriano, 2005	Potencia competencias que permiten participar de forma responsable, crítica y democrática en la sociedad multicultural
Palomero, 2006	Ejerce un papel fundamental en la formación inicial de los futuros profesionales.
Peñalva y Soriano, 2010	Promueve de forma dinámica y abierta el contacto entre culturas e identidades culturales.

Fuente: Elaboración propia

La competencia intercultural comporta toda una serie de requisitos, actitudes, destrezas y conocimientos, que le permiten dar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que surgen de los diferentes contextos multiculturales. Las bases que determinan dicha competencia intercultural se podrían establecer a partir de dos grandes ámbitos: por un lado, la cualificación

profesional y, por otro, las bases psicosociales de las relaciones interculturales. Echeverría (2002) analizó el impacto de las grandes transformaciones estructurales, de carácter tecnológico, económico o de dinámica social, sobre los procesos de producción o prestación de servicios y las estructuras organizativas. Consideró que éstos suponen las bases que determinan los requerimientos a los que la persona ha de dar respuesta mediante su competencia profesional. Estos requerimientos, estableció Echeverría, van más allá de la propia capacidad técnica y comportan una serie de actitudes y conductas en las que la relación interpersonal, la participación, el aprendizaje permanente y el interés por el otro, son elementos clave e integran, tal y como planteaba Bunck (1994), una serie de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de la persona, que le permiten el desarrollo de su tarea o función. Por lo tanto, la competencia intercultural implicará la disposición y el ejercicio, por parte de la persona, de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitirán el desarrollo de su tarea o función, sea la que fuere su cualificación de origen, así como relacionarse y superar los posibles retos y dificultades que puedan surgir debido a las interacciones culturales.

El segundo componente fundamental de la conceptualización, es el de las bases psicosociales de las relaciones interculturales, que nos permiten conocer el impacto de la cultura y las relaciones interculturales en los comportamientos profesionales. Para ello hemos de empezar definiendo operativamente el concepto de cultura que se considera, al aludir a la competencia intercultural. En este contexto cabe citar a Pedersen (1997), quien recuerda que Kroeber y Kluckhohn (1952) hallaron más de ciento cincuenta definiciones diferentes de cultura. La que aquí utilizamos es la que establece Aneas (2003) y que hace referencia a “un conjunto de hechos, reglas, emociones, símbolos o artefactos conscientes e inconscientes que pueden determinar prácticas, normas de relación social, etc., que pueden afectar a variables de tipo etnográfico (nacionalidad, etnia, lenguaje o religión) o a identidades, imágenes, pertenencias, cuya meta es la adaptación de la persona y su grupo social al entorno en el que viven y que determinan tanto la relación social como otros aspectos más individuales de la persona, tanto en la vida privada como en el desempeño de una actividad profesional” (p. 6). Asimismo, este concepto de cultura determina tanto la relación social como otros aspectos más individuales de la persona, tanto en la vida privada como en el desempeño de una actividad profesional.

Autores como Hofstede (1980, 1991), Trompenaars y Hampden-Turner (1998), Bond (1991, 1993), Hall (1976, 1983), han caracterizado teórica y empíricamente estas influencias en forma de modelos culturales con los que se pueden reconocer, comprender y analizar culturas para facilitar el conocimiento, comprensión e interacción con las personas pertenecientes a las mismas. Por otro lado, la literatura ha mostrado cómo en las relaciones interculturales, es decir, la situación en la que personas de diversas culturas entran en contacto, se activan una serie de procesos psicológicos y sociales que determinan la naturaleza y resultado de las mismas. Dentro de estos procesos, resulta muy significativa la generación de ansiedad causada por la situación de incertidumbre que sienten los individuos al actuar o interactuar en contextos culturales no propios, tal y como señalan Stephan y Stephan (1989a). Otro ejemplo de estas situaciones, es la teoría desarrollada por Gudykunst (1995, 1998) sobre la gestión de dicha ansiedad ocasionada por la incertidumbre y que junto a los conocimientos sobre modelos culturales se erige como factor clave de competencia intercultural.

2.3. EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

2.3.1. Competencias: definición y aplicación educativa

Ha surgido con fuerza el término competencia, junto al de resultados de aprendizaje (learning outcomes), hasta el punto de convertirse en una referencia común en el proceso de convergencia europea (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005; Fernández-Salineró, 2006).

El término “competencia” hace referencia a tres aspectos (Zabalza, 2005): (a) El nivel de dominio que se posee en relación a algo. Se habla así de competencia lingüística, social, informática, profesional (o del profesional competente). Hay varios grados de dominio, desde el básico al especialista. (b) La capacidad para utilizar el conocimiento en actuaciones prácticas. (c) Un dominio que abarca tanto dimensiones vinculadas a las habilidades derivadas de dicho conocimiento, como a dimensiones vinculadas a capacidades genéricas. En este mismo sentido se explica Cabero (2005) al afirmar que las competencias determinan capacidades a adquirir en tres ámbitos: conocimiento, ejecución y actitud. Es decir, ser competente requiere, por una parte, un cierto conocimiento conceptual, un saber hacer o saber aplicar, y adoptar un estilo concreto de actuación, unos compromisos personales con ciertos valores y actitudes hacia el desempeño.

Se habla de la formación por competencias, o centrada en las competencias, como uno de los pilares para avanzar en el cumplimiento de los objetivos de la Declaración de Bolonia (1999), aunque, en la práctica, existe todavía escasa claridad en cuanto a su conceptualización, alcances y aplicabilidad. De hecho, hay una gran diversidad de enfoques conceptuales y metodológicos a la hora de definir y categorizar las competencias que, en general, se corresponden con planteamientos y modelos conductistas, funcionalistas y constructivistas. La visión holística (constructivista) de competencia, considerada en la mayoría de las propuestas curriculares y proyectos del ámbito educativo español, integra los cuatro pilares básicos descritos en el Informe Delors: saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Delors, 1996; González y Pagani, 2003). Tal como se recoge explícitamente en el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español (2003), elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, se plantea que las competencias se consideren con un carácter amplio, constituyendo un saber hacer complejo, un saber hacer con consciencia, resultado de la integración, movilización y adecuación de las capacidades, en un contexto que implica o comprende la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

De hecho, Delors (1996) ya señalaba la importancia de aprender a convivir como elemento clave de la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos. A su vez, otros autores como Echeverría (2001, 2002, 2003) o Martínez Clares et al. (2003) apuntaban la necesidad de “saber estar” y “saber ser” para dominar el ámbito social y los valores, comportamientos y actitudes sociales. Asimismo, Bunk (1994) desde su perspectiva de las competencias de acción profesional, indicaba las competencias participativas y personales como guías del comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal.

Dichas competencias habilitadoras de las actitudes y valores interculturales, quedarían enmarcadas dentro de las genéricas, generales o transversales y éstas, a su vez, siguiendo la clasificación propuesta por el Proyecto Tuning (Tuning, 2003) dentro de las interpersonales. Ahora bien, lo importante no es la nomenclatura o la terminología que utilicemos, sino que esas competencias hagan posible la tarea de enseñar y aprender para la profesionalidad y estén basadas en el saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Echeverría, 2003). Es decir, que la formación se dirija hacia competencias de acción en una sociedad cambiante y en continua transformación y

evolución (Martínez Clares et al., 2003), de tal manera que la Universidad tienda puentes entre el sistema educativo y una realidad social ante la que tienen que estar preparados nuestros futuros profesionales.

Al respecto, merece la pena recoger el planteamiento expuesto por Martínez y Millet (2012) que establece que el nuevo concepto de competencia plantea que el alumnado sea el centro del aprendizaje. Para ello sugieren que el profesorado movilice todos sus recursos para que ese aprendizaje se lleve a cabo en la acción. Asimismo, establecen que el aprendizaje por competencias consiste en que el alumnado aprenda desde la práctica y que pueda generalizar su uso fuera del contexto escolar. Por ello, se destaca el valor que se le da al propio proceso de aprendizaje y al papel activo del alumnado en la consecución de las competencias señaladas.

2.3.2. La Educación Intercultural en el marco universitario

La afluencia de personas procedentes de distintos lugares del planeta es una realidad que va en aumento, que puede ser constatada día a día y que configura la diversidad cultural que encontramos en nuestras ciudades, pueblos y dentro del ámbito educativo, en nuestras aulas.

Mediante el desarrollo de la ciudadanía, se fomenta el valor que posee la convivencia sociocultural, la integración étnica y la retroalimentación constante entre hechos culturales diferentes. La Declaración de Bolonia (1999), que corresponde a una Declaración determinada por el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, que tiene por subtítulo “Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Enseñanza”, promulgada el 19 de junio de 1999, defiende y aboga por el cumplimiento de esta premisa.

La Declaración de Bolonia (1999) señala que la misión de la Universidad es generar, acumular y distribuir el conocimiento, así como formar a personas que ejerzan como ciudadanos en la sociedad. Esta propuesta de educación, tiene como idea principal igualar la educación para todos los países que pertenecen a la Unión Europea, a través de la aplicación de ciertas modificaciones en los planes educativos, principalmente, a través del cambio y seguimiento de las mismas pautas de aprendizaje. El fin de esta propuesta educativa es la obtención de títulos superiores con un mismo valor para todos los países pertenecientes a la Unión Europea, para así reforzar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas; en definitiva, dimensiones

de producción económica.

Se trataría de ofrecer las competencias necesarias para la compartición de valores en un espacio social y cultural común, y con ello permitir la articulación de la diversidad. Se aludiría, pues, a la competencia intercultural que presentamos, la cual favorecería la edificación y consolidación de dicho espacio sociocultural común, en el que las diversas culturas puedan interrelacionarse y entenderse como si de una misma se tratase, favoreciendo por lo tanto, las relaciones interculturales.

Revisando brevemente la investigación que sobre formación intercultural se ha realizado hasta ahora, en la mayoría de los casos el término “intercultural” aparece ligado al de educación. La bibliografía sobre este tema es abundante y prolífica. Por ejemplo, los trabajos de Aguado (2002) y Aguado (2003) sobre la mediación intercultural en el ámbito socioeducativo y de la pedagogía intercultural, o aquellos centrados en la formación de mediadores y en la propia interculturalidad (Alcalá del Olmo, 2004; Alegre, Codina, Jiménez, Pérez y Sánchez (2005); AA.VV, 2002; Ayala y Vélez, 2011; Bermúdez et al., 2002; Ducoli, 2005; Escarbajal, 2010; García y Goenechea, 2009; González Gordon, 2006; Málic y Herraz, 2005; Merino, 2004; Ruiz y López, 2006; Schmelkers, 2004; Trujillo, 2006; Zavala, Cusihuamán, y Cuenca, 2005. Bien es cierto que el problema de la interculturalidad se ha centralizado en la escuela y la mayoría de los esfuerzos de integración se han canalizado a través de las instituciones educativas. Rocha y Sobral (1997) hablan de la educación intercultural como la herramienta que incluiría todos los componentes formales y no formales de la educación y los niveles familiares y comunitarios de la misma. Cabe destacar que en este proyecto que se presenta para el fomento de la competencia intercultural, se ha aludido a la educación intercultural no únicamente desde el plano exclusivamente escolar o de institución de enseñanza formal, sino que también puede trasladarse al plano no formal de la educación. Por ello se justifica ampliamente la incorporación del contenido de “valores interculturales” puesto que la defensa de contextos de interacción social y cultural debe fundamentarse en la edificación sólida del respeto, la tolerancia y la solidaridad.

No obstante, en materia de educación intercultural conviene recoger el planteamiento de Merino (2004), que señala: “La educación intercultural se propone como un instrumento conceptual y de acción para avanzar en la tarea de desarrollar

puentes y cauces de respeto, relación dialogante y encuentro entre las personas y los grupos humanos sea cual sea su origen, color, religión, cultura, sexo o cualquier otra diferencia, como requisito imprescindible en la construcción de un mundo solidario y equitativo, convencidos de que no es la cultura como hecho cerrado sino la razón y las personas quienes crean las zonas de encuentro y convivencia” (p. 156).

Por otro lado, Alcalá del olmo (2004), expone que desde la educación intercultural “se subraya la importancia de promover procesos de interacción apoyados en el respeto mutuo y el enriquecimiento, imprescindibles en nuestras actuales sociedades multiculturales” (p. 128).

Sobre la “interculturalidad”, Rodarte (2011), expone lo siguiente: “La interculturalidad, es un proceso de interrelación que parte de la reflexión en el reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias. Estas relaciones son complejas y buscan desarrollar negociaciones e intercambios culturales entre los participantes (...) La interculturalidad aspira a la intensa interacción entre las culturas a través del respeto y el reconocimiento; el intercambio de saberes, de experiencias, y la convivencia social” (p. 13).

Con estas ideas se justifica la importancia de la interculturalidad, ya que en todas ellas se alude al establecimiento de relaciones entre culturas, teniendo éstas que sustentarse en los valores que se defienden en este proyecto.

Por otro lado, los obstáculos y las barreras potenciales ya mencionadas con anterioridad, ponen de relieve la necesidad de disponer de capacidades que posibiliten afrontar con éxito el reto de la interculturalidad. Por ello, la competencia intercultural emerge como uno de los constructos más potentes. La podemos definir como *el conjunto de estrategias, conocimientos y habilidades para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz.*

Es por ello por lo que, además de establecer un nuevo currículum concebido y desarrollado a partir de perfiles profesionales e integrado por competencias de acción profesional que promuevan el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos, también debe atenderse a cómo generar nuevas actitudes y valores, entre los que se encontraría el de la interculturalidad. Si bien cabe reseñar que el concepto de

competencia intercultural es aplicable en contextos muy diversos, y tanto a personas como a entidades de diferentes características. De ahí que una de las variables que analizamos en nuestra investigación es el de los posibles cambios actitudinales, en cuanto a sensibilidad intercultural, producidos en virtud del proceso formativo que seguirá una muestra de profesorado universitario.

La competencia intercultural que comprende las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, tal como nos muestra Baños (2006) se justificaría de la siguiente manera: “La diversidad propia de la sociedad multicultural, hace emerger nuevos retos educativos, especialmente en cuanto a la educación en valores” (p.354). Desde este punto de vista, son igual de importantes los conocimientos sobre otras culturas como los valores, las actitudes y los modos de actuar en contextos de interrelación cultural.

Consecuencia de ello, surge la necesidad de desarrollar ciertas habilidades para poder relacionarnos satisfactoriamente con personas que no necesariamente compartan nuestras creencias, nuestra visión de la vida, o nuestros valores, costumbres, hábitos, estilos de vida, etc. Favorecer una comunicación auténticamente intercultural implica conocer estos aspectos de diversidad cultural y la voluntad de superar las posibles barreras que ésta pueda suponer. Para ello podemos recurrir a ciertos conocimientos, actitudes y habilidades, a las que denominamos *competencia comunicativa intercultural*. En este sentido, nos estamos refiriendo a la existencia de competencias cognitivas, comportamentales y afectivas que aseguren su presencia. Ello supone la existencia del conocimiento y la conciencia de elementos comunicativos de la propia cultura y de otras, la presencia de habilidades verbales de adaptación de la conducta a la situación y al contexto de interculturalidad, y la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas (Spitzberg, 2000).

En el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza primaria y secundaria, se ha puesto de manifiesto en los últimos años la relevancia de tener dicha competencia en consideración, de cara al desarrollo de una sociedad intercultural, respetuosa con la diversidad cultural y favorecedora de la integración. Nuestro interés, en esta investigación, se centra en el nivel universitario, ya que la competencia intercultural va a ser o es ya, un elemento clave en el logro profesional intercultural. Resulta una base primordial para el ejercicio de la ciudadanía y posibilitará un mejor desempeño

profesional cuando se den relaciones interculturales. Además, hay que tener en cuenta que dicha competencia no se circunscribe a contextos productivos. La educación, la intervención social y sanitaria, incluso en organizaciones sin ánimo de lucro, son entornos en los que se plantean metas y se desarrollan actividades profesionales (de gestión, de intervención, de comunicación,...). Cuando dichas actividades afectan a personas de diversas culturas, se generan relaciones interculturales para las que la competencia intercultural resulta ser un factor fundamental.

Como fórmula Orozco (2000), resulta evidente que las Universidades transmiten conocimientos disciplinares, pero también deben incluir en sus currículum formativos otras competencias que se dirijan a promover el cambio actitudinal de sus estudiantes, que les capaciten para situarse en la pragmática de la vida y la cultura.

En palabras de Ginés (1998), en las Universidades se ha de producir un necesario cambio educativo para dar respuesta a la sociedad del conocimiento. El aprendizaje de las competencias comunicativas e interculturales está en la base de este cambio, puesto que el dominio de las mismas constituye uno de los elementos clave para afianzar la identidad europea y la integración política, socioeconómica y cultural. En este sentido, no debemos perder de vista que la diversidad lingüística es una de las características más destacadas de la Unión Europea, en la que en la actualidad conviven 450 millones de personas de contextos étnicos, culturales y lingüísticos diferentes. Poder entender y hablar idiomas constituye una capacidad básica necesaria para afianzar la movilidad y la integración europea.

Al respecto, cabe plantear la verdadera importancia que deben de cobrar tanto la competencia comunicativa como la competencia lingüística, ya que como indican Oltra y Pardo (2013): “en este sentido, quizá uno de los grandes aprendizajes haya sido la importancia de la formación no sólo lingüística (nos atreveríamos a decir que ni siquiera sobre todo lingüística), sino también en otras competencias y sobre todo el trabajo de las actitudes lingüísticas” (p. 271).

Además, hay que diferenciar la cualificación comunicativa de la lingüística, la cual alude al dominio de una lengua. Por ello, citando a Schachter y Santiago (2008): “la competencia lingüística se entiende como el hecho de ‘saber una lengua’, conocimiento que comprende varios componentes: fonológico, sintáctico, semántico,

léxico y morfológico” (p. 371). Desde esta idea se pretende justificar la importancia y relevancia que deben poseer los programas de enseñanza de idiomas en los contextos de enseñanza superior, que conjuntamente con los programas de movilidad interuniversitaria por los que apuesta Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999), como es el caso de *Erasmus*, garantizarían el desarrollo de tales competencias.

Recordemos que en 2007 se puso en marcha el programa Lifelong Learning, que constó de un presupuesto de 7 mil millones de euros para el período comprendido entre 2007 y 2013 y con 3 millones de participantes (Valle, 2014). Ahora éste se ha convertido en el programa *Erasmus +* (2014-2020), con un nuevo presupuesto de 14,7 millones de euros, que aglutina los cuatro subprogramas hasta ahora existentes: *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci* y *Grundtvig*, y que pretende la movilidad de 4 millones de europeos.

Dicho programa persigue estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad Europea y más allá de las fronteras de la Unión Europea, para generar una sociedad del conocimiento avanzada, mejorar las capacidades educativas y formativas de las personas para la empleabilidad de estudiantes, profesorado y trabajadores y trabajadoras. En él, hasta 2199 instituciones académicas de grado superior participan en la iniciativa Erasmus + en 33 países involucrados en el programa, siendo uno de los de intercambio cultural más importantes de la historia de la humanidad.

Esta iniciativa se desarrolla el marco universitario actual y en el nuevo currículo de la educación superior, en el que el establecimiento de los perfiles profesionales formativos gira en torno a competencias específicas, relacionadas con los aspectos técnicos directamente vinculados con la titulación y por otras de carácter transversal, entendidas como el “cúmulo de aptitudes y actitudes requeridas en diferentes entornos y en contextos diversos, por lo cual son ampliamente generalizables y transferibles” (Echeverría, 2001, p. 19). Todo ello en la búsqueda de la excelencia en la educación superior, considerada como la promoción de una docencia de calidad, la elevación de las condiciones de enseñanza y el estímulo de la vida profesional docente (Villar y Alegre, 2009).

Por esta razón, el papel de las instituciones de enseñanza universitaria europeas,

como dicen Peñalva y Soriano (2010): “debe orientarse hacia la promoción de la dimensión europea de la Educación Superior, que sean conscientes de su papel en el proceso de desarrollo de la Identidad Europea de los ciudadanos y ciudadanas” (p. 118). Esta Identidad debe articularse en torno a valores como la solidaridad y la comprensión de la diversidad de culturas.

Consiguientemente, esta investigación va en la línea apuntada por Corcuera (2004), Corominas (2001), o Hernández Pina et al. (2005), que señalan a la extensión de la formación de los universitarios más allá de la preparación científica y técnica, para abarcar otras dimensiones de la persona calificadas como “la utilidad del conocimiento”. Si bien dicha cuestión aún parece no suficientemente definida, queda claro que estamos hablando del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias transversales, en la que el papel del docente y del discente es interactivo. Nuestro objeto de estudio, la competencia intercultural, implicará la disposición y ejercicio, por parte de la persona, de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan el desarrollo de su tarea o función, sea la que fuere su cualificación de origen, que le permitirán relacionarse y superar los posibles retos y dificultades que puedan surgir debido a las interacciones culturales.

Para ir finalizando y haciendo hincapié en el papel de las universidades en el fomento de la competencia intercultural y contextualizado dicho interés en la enseñanza de idiomas y en la movilidad de alumnado y profesorado a nivel europeo, convendría retomar el caso de *Erasmus*, acrónimo del nombre oficial en inglés: *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (en español "Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios"). Éste parte de la iniciativa de Bolonia para el fomento y adquisición de competencias, tanto comunicativas como lingüísticas, señalando lo que deben desarrollar y adquirir los profesionales y futuros profesionales formados en las universidades para garantizar los objetivos propuestos. El programa *Erasmus* tiene como objetivo atender a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes tanto a nivel de educación superior formal y postgrados, incluyendo los estudios de doctorado, además de acoger a los estudiantes en prácticas a quienes se les organiza un período en las que desarrollan éstas en una empresa u organización también en otro país europeo. Recordemos que para acceder a dicho programa, la única exigencia establecida es la existencia de cierta competencia lingüística, sustancia en un nivel B-2 o equivalente de un idioma, pero en

ningún caso se dice nada acerca del conjunto de estrategias, conocimientos y habilidades para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural distinto al suyo, que favorezcan un grado de interacción suficientemente eficaz, tal y como hemos definido previamente.

Por todo ello, pretendemos llevar a cabo un análisis exploratorio de la práctica cotidiana en materia de formación intercultural del profesorado de la Universidad de La Laguna, si su implementación se lleva a cabo y por qué vía. Asimismo, se realizará otro análisis exploratorio con el alumnado del mismo centro universitario para determinar su percepción acerca de la aplicación de esa competencia y sus destrezas relacionadas, la importancia que le atribuyen y las vías de conformación o puesta en práctica que sugieren. Todo ello dirigido al diseño de un proceso formativo para dicho profesorado, que haga énfasis en la inclusión en el diseño curricular de las materias de la competencia transversal objeto de estudio, mejorando con ello su capacitación, que le permita dar respuesta a las demandas competenciales de una sociedad en continua evolución. Para ello, como hemos apuntado, emplearemos un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) al igual que otros autores lo han empleado dentro de los planes de mejora de la calidad docente (Alegre y Villar, 2007, 2011; Villar y Alegre, 2006, 2008a).

La hipótesis de partida expresa que a través de este proceso formativo se logrará un cambio para la mejora competencial por parte del profesorado, que facilite la inclusión de la competencia transversal denominada “interculturalidad”.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

Acotamiento del tema

La sociedad en la que vivimos se caracteriza por tener un carácter plural en la que convergen múltiples culturas que atesoran sus propias costumbres, tradiciones, ideales y creencias, definiendo de este modo su propia identidad. Sin embargo, esa identidad particular de cada una de ellas responde a una identidad de carácter universal que se relaciona con el deseo de compartir valores en un espacio social y cultural común. La fusión de estos valores facilita el enriquecimiento integral que conlleva la diversidad.

Este enriquecimiento socio-cultural adquiere máximo valor cuando se favorece el acercamiento entre culturas y se potencia la relación entre éstas. Bajo el paradigma de propiciar la consolidación de un espacio socio-cultural que fortalezca los intercambios culturales, surge con fuerza el concepto de interculturalidad. La relevancia de la interculturalidad se centra, por lo tanto, en impulsar las relaciones entre las diversas culturas, a partir de valores compartidos que apoyen un acercamiento real basado en intercambios recíprocos, fundamentados desde el respeto y el entendimiento mutuo (Zapata-Ros, 2015).

Esta realidad plural y las inquietudes de crecimiento social y cultural que se promulgan, plantean diversas cuestiones que resolver. En este sentido, la diversidad característica de la sociedad multicultural en la que crecemos, supone nuevos planteamientos educativos (Tourriñan López, 2008), por lo que surge la necesidad de disponer de capacidades y habilidades que posibiliten afrontar con éxito el reto de la interculturalidad.

En especial, se debe incidir en la educación en valores, que permita una comunicación e interrelación satisfactoria desde la apreciación hasta el respeto y

conocimiento solidario. Es por ello que, desde el contexto educativo, se debe impulsar un modelo de educación que favorezca la diversidad cultural y la integración social. Se trata de abordar la competencia intercultural como una estrategia de evolución, tanto profesional como personal, que dote a la ciudadanía de las virtudes necesarias para generar relaciones interculturales satisfactorias y sepa actuar exitosamente en diversos escenarios y circunstancias, dentro de una sociedad con ideales en continuo desarrollo.

La educación universitaria lejos de transferir meramente conocimientos propios de cada especialidad formativa, debe hacerlo de capacidades, habilidades y aptitudes que permitan un crecimiento integral del alumnado, profesional y personal, lo que impulsará un beneficio común para el desarrollo de la sociedad a través del aprendizaje de las competencias comunicativas e interculturales (Harsch y Poehner, 2016). Así pues, la formación universitaria debería tener un fuerte componente intercultural, que asegure la calidad de su futura actividad profesional. Si la temática intercultural formase parte de los planes de estudio, se lograría, por un lado, adecuar dicha formación a los principios del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a los emanados de la Declaración de Bolonia (Peñalva y Soriano, 2010); y, por otro, proporcionar los conocimientos, habilidades, estrategias e instrumentos personales y profesionales necesarios para la ciudadanía intercultural (Aguado et al., 2008).

En el estudio ya indicado, realizado por Peñalva y Soriano (2010) se buscaba establecer los contenidos interculturales en la formación inicial obligatoria en la universidad española. Sobre las 73 universidades analizadas, solo 34 asignaturas se referían de manera específica a la interculturalidad en su título, en sus objetivos y en sus contenidos, de las cuales, solo 4 eran de tipo troncal u obligatorio, siendo las demás de carácter opcional. Por lo tanto, resulta muy poco significativa la presencia de esta dimensión como elemento sustancial de la formación en la educación superior.

Por esta razón, con esta investigación queremos analizar el grado de respuesta que la Universidad de La Laguna está dando a la competencia intercultural como materia transversal en el plan formativo, a la vez que se pretende conocer el nivel de desarrollo que el profesorado universitario lleva a cabo en este ámbito, así como la percepción que tanto éste como el alumnado tiene de la importancia de la interculturalidad para el desarrollo personal y profesional de éstos últimos.

Planteamiento del problema de investigación

En primer lugar, se presenta como principal problema de investigación la limitada presencia de la competencia intercultural en los contenidos de las materias impartidas en la universidad española, y en concreto la nula aparición de materia o asignatura alguna de carácter obligatorio sobre este ámbito en la Universidad de La Laguna (Peñalva y Soriano, 2010). Por otro lado, se ha constatado de la oferta formativa para el profesorado en materias relacionadas con la atención a la diversidad educativa, entre ella, la interculturalidad, no ha tenido como consecuencia una incidencia significativa en la transformación de las práctica docente, según constatan diversos estudios e investigaciones (Aguado, 2006, 2007 y 2008; López-Reillo 2006; Nieto y Santos Rego, 1997).

En el primer estudio, analizaremos tanto la importancia atribuida a las competencias interpersonales, como fundamento de la interculturalidad, dentro de las denominadas de carácter genérico, así como las destrezas relacionadas con ella.

Posteriormente, se cuestiona la percepción que el alumnado tiene acerca de la aplicación de las competencias interpersonales, como ya hemos dicho, esencia de la interculturalidad y la importancia que le atribuye, que averiguaremos en el segundo estudio.

De este modo, el objetivo de partida que planteamos en estos estudios exploratorios es averiguar qué valor se le atribuye a las competencias interpersonales dentro de las denominadas de carácter genérico o transversal, como base de la interculturalidad, así como las principales destrezas que la acompañan, en qué medida se implementan ambos componentes y las vías de conformación que se consideran más adecuadas para su inclusión en los contenidos educativos. Todo ello, tanto desde la perspectiva del profesorado, como del alumnado.

Fruto de este análisis, se derivará como resultado el diseño de un proceso formativo utilizando un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), que incluye los contenidos de la interculturalidad como competencia transversal, dirigido al profesorado, a fin de que permita su mejor capacitación, para así favorecer la preparación del estudiantado a las demandas de la sociedad actual, en continua

evolución. La hipótesis que subyace a este estudio experimental es que el abordaje de contenidos y habilidades relacionadas con la competencia intercultural, mejorará tanto las actitudes del profesorado hacia la interculturalidad, como su conocimiento de lo que la misma es y supone.

Objetivos generales de la investigación

Para dar respuesta al problema de investigación de la presente tesis doctoral, se plantearon los siguientes objetivos generales de investigación:

1. Analizar la importancia percibida y la presencia de las competencias interpersonales, como fundamento de la interculturalidad y de las destrezas que conducen a su consecución, en las materias docentes por parte del profesorado de la Universidad de La Laguna.
2. Analizar la valoración y la percepción de la puesta en práctica, así como las vías de conformación, de las competencias interpersonales y de las destrezas que conducen a su consecución, por parte del alumnado de la Universidad de La Laguna.
3. Contrastar el alcance y profundidad de estas dimensiones entre ambos colectivos.
4. Diseñar y evaluar una propuesta formativa que facilite el desarrollo profesional docente y la inclusión de la competencia transversal “interculturalidad” entre el profesorado de la Universidad de La Laguna, como respuesta a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, que mejore el conocimiento y las actitudes favorables hacia dicha interculturalidad.

Estos objetivos se pretenden alcanzar a través de los resultados de los estudios que a continuación se describen, que han seguido la metodología que se resume en la tabla 2.

Tabla 2. Resumen de la metodología seguida en los estudios de la tesis doctoral

	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3	Estudio 4
Objetivos específicos	<p>Conocer la importancia que el profesorado de la Universidad de La Laguna otorga a las competencias interpersonales, dentro de las denominadas genéricas o transversales.</p> <p>Detectar el nivel de implementación que el profesorado de la Universidad de La Laguna lleva a cabo de las competencias interpersonales y de las destrezas relacionadas con las relaciones interpersonales.</p> <p>Identificar las vías que el profesorado de la Universidad de La Laguna plantea para la incorporación de las competencias transversales relacionadas con la interculturalidad en las materias/asignaturas que imparte, y de las destrezas relacionadas con la interculturalidad.</p> <p>Establecer la adaptación de los actuales planes de estudio a la Competencia “Relaciones Interpersonales” e “Interculturalidad” y sus causas.</p>	<p>Conocer la valoración que el alumnado de la Universidad de La Laguna otorga a las competencias interpersonales dentro de las de carácter genérico y a las destrezas relacionadas con las “relaciones interpersonales”.</p> <p>Detectar el nivel de implementación que el alumnado de la Universidad de La Laguna considera que se lleva a cabo de las competencias transversales relacionadas con la interculturalidad en las asignaturas que cursan, y de las destrezas vinculadas con las relaciones interpersonales.</p> <p>Identificar las vías que el alumnado de la Universidad de La Laguna sugiere para la incorporación de las competencias interpersonales en las materias/asignaturas que cursa, así como de las destrezas relacionadas con la interculturalidad (vías de conformación).</p> <p>Valorar las estrategias, conocimientos y habilidades más adecuadas para fomentar la competencia intercultural.</p>	<p>Comparar la importancia que el profesorado de la Universidad de La Laguna y su alumnado otorgan a las competencias interpersonales y sus destrezas vinculadas.</p> <p>Comparar el nivel de implementación que el profesorado de la Universidad de La Laguna establece de las competencias interpersonales, así como de las destrezas relacionadas con las “relaciones interpersonales”, con el nivel percibido por su alumnado.</p> <p>Comparar la ordenación que tanto el profesorado como el alumnado de la ULL lleva a cabo de las competencias principales para el futuro profesional, así como de las destrezas relacionadas con las competencias interpersonales.</p> <p>Comparar las vías de conformación que sugiere tanto el alumnado como el profesorado apuntan para la inclusión de la competencia intercultural en el proceso formativo de la educación superior y sus destrezas.</p>	<p>A partir de la hipótesis experimental: “El desarrollo de un programa formativo dirigido al profesorado de la Universidad de La Laguna, en materia de interculturalidad, a través de un entorno virtual de aprendizaje, mejorará el nivel de conocimiento sobre la materia y las actitudes favorables hacia la misma”, los objetivos fueron los siguientes:</p> <p>Diseñar una propuesta formativa que facilite el conocimiento y, por lo tanto, la inclusión de la competencia transversal “interculturalidad” entre el profesorado de la Universidad de La Laguna, como respuesta a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, mediante el empleo de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).</p> <p>Aplicar un programa formativo para el desarrollo profesional y la inclusión de la competencia transversal “interculturalidad” entre el profesorado de la Universidad de La Laguna.</p> <p>Evaluar los efectos que este proceso formativo tiene sobre el nivel de conocimiento y las actitudes favorables hacia la interculturalidad.</p> <p>Evaluar el nivel de satisfacción del profesorado con el proceso formativo.</p>

	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3	Estudio 4
Sujetos	<p>Se ha elegido la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, dado que en ella coincide personal docente e investigador procedente de 38 áreas de conocimiento y a 24 departamentos diferenciados, que se corresponden con los campos científicos de las Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Técnicas.</p> <p>Para su selección, se llevó a cabo un muestreo probabilístico multietápico. Estratificado con afijación proporcional, con un nivel de confianza del 95%, partiendo del número de profesores pertenecientes a cada campo científico para establecer su distribución y una vez conocido el número total, de tal manera que garantizase su significación. Se empleó como técnica de segundo orden un muestreo aleatorio simple para la elección de los profesores correspondientes a cada uno de dichos campos científicos. $N= 38 (1-\alpha = 0.95)$</p>	<p>Se llevó a cabo un muestreo probabilístico multietápico estratificado con afijación proporcional, con un nivel de confianza del 95%, partiendo del número de alumnos pertenecientes a cada campo científico para establecer su distribución y una vez conocido el número total, de tal manera que garantizase su significación, se empleó como técnica de segundo orden un muestreo aleatorio simple para la elección de los alumnos correspondientes a cada uno de dichos campos científicos. $N=149 (1-\alpha = 0.95)$.</p>	<p>Los sujetos, instrumentos y procedimiento son los descritos para los estudios 1 y 2.</p>	<p>Para su selección, se llevó a cabo un muestreo probabilístico multietápico. Estratificado con afijación proporcional, con un nivel de confianza del 95%, partiendo del número de profesores pertenecientes a cada campo científico para establecer su distribución y una vez conocido el número total, de tal manera que garantizase su significación. Se empleó como técnica de segundo orden un muestreo aleatorio simple para la elección de los profesores correspondientes a cada uno de dichos campos científicos. $N= 31 (1-\alpha = 0.95)$</p>

	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3	Estudio 4
Instrumentos	<p>Cuestionario estandarizado, de elaboración propia, aplicado a la muestra seleccionada del profesorado de Facultad de Educación de La Universidad de Laguna, en el que se han evaluado distintas dimensiones relacionadas con la competencia intercultural.</p> <p>Validez de contenido (IVC) de 0,81 para los ítems básicos (IB)* del cuestionario dirigido al profesorado y el alumnado y de 0,85 para los ítems relativos a los Planes de Estudio (PE) del instrumento para el profesorado.</p> <p>(*) Dado que el cuestionario del Estudio 1 (profesorado) y del Estudio 2 (alumnado) eran iguales en cuanto a sus 66 ítems esenciales (valoración, implementación y conformación de competencias genéricas y destrezas vinculadas con las relaciones interpersonales), se llevó a cabo el estudio de sus propiedades simultáneamente.</p>	<p>Para este estudio se utilizó un cuestionario estandarizado, de elaboración propia, aplicado a la muestra seleccionada del alumnado de la Universidad de La Laguna, en el que se ha evaluado la presencia de actitudes y valores interculturales en las estrategias de enseñanza.</p> <p>Validez de contenido (IVC) de 0,81 para los ítems básicos (IB) y de .0,89 para el de las estrategias, conocimientos y habilidades (ECH) de los discentes</p> <p>El resultado obtenido en cuanto a la homogeneidad de la prueba fue un α de Cronbach de 0,88 para el total de la muestra y de 0,87 para los ítems que hacen referencia a las estrategias, conocimientos y habilidades (ECH) de los discentes, lo que manifiesta una alta consistencia interna. Las correlaciones de todos los ítems con el total de la escala estuvieron por encima de 0,3, por lo que se mantuvieron en su conjunto, al no modificar el valor α anterior.</p>	<p>Cuestionarios descritos para Estudios 1 y 2.</p>	<p>Se utilizaron cinco tipos de instrumentos de medición y de recogida de información para determinar el nivel de conocimiento antes/después en materia de interculturalidad, el nivel de progreso de los participantes y las posibles modificaciones a nivel de sensibilidad intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario estandarizado, de elaboración propia, de conocimientos sobre interculturalidad. - Cuestionarios evaluativos de contenidos temáticos - Escala de sensibilidad intercultural - Encuesta de satisfacción - Grupo de discusión

	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3	Estudio 4
Escalas de medida	Escalas ordinales tipo Lickert, con 4 valores; escalas ordinales con respuesta múltiple y escalas nominales con 4 categorías de respuesta.	Escalas ordinales tipo Lickert, con 4 valores; escalas ordinales con respuesta múltiple y escalas nominales con 4 categorías de respuesta y respuesta múltiple.	Las mismas que para estudios 1 y 2.	Escalas ordinales tipo Lickert, con 5 valores (sensibilidad intercultural); escalas nominales dicotómicas y de alternativa múltiple (cuestionarios temáticos evaluativos y de conocimientos antes/después sobre interculturalidad); Encuesta con preguntas abiertas; entrevista semiestructurada (grupo de discusión) y observación participante (grupo de discusión)
Tipos de análisis	Descriptivos e inferenciales a partir de pruebas paramétricas (t student).	Descriptivos e inferenciales a partir de pruebas paramétricas (t student).	Bondad de ajuste del conjunto de las dimensiones para las distribuciones de profesores y alumnos de Kolmogorov-Smirnov. Análisis inferencial (t student) para la determinación de la igualdad de las medias. Contraste de proporciones entre el modelo de conformación de las competencias generales establecido por el profesorado y el alumnado mediante prueba ji-cuadrado, con la corrección de continuidad de Yates.	Descriptivos e inferenciales a partir de pruebas paramétricas (t student); análisis del discurso y categorización.

3.1. ESTUDIO 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

3.1.1. Objetivos específicos

Para el primer estudio se propusieron cuatro objetivos específicos:

1. Conocer la importancia que el profesorado de la Universidad de La Laguna otorga a las competencias interpersonales, como fundamento de la interculturalidad, dentro de las denominadas genéricas o transversales.
2. Detectar el nivel de implementación que el profesorado de la Universidad de La Laguna lleva a cabo de las competencias interpersonales y de las destrezas relacionadas con las relaciones interpersonales.
3. Identificar las vías que el profesorado de la Universidad de La Laguna plantea para la incorporación de las competencias transversales relacionadas con la interculturalidad en las materias/asignaturas que imparte, y de las destrezas relacionadas con ésta.
4. Establecer la adaptación de los actuales planes de estudio a la Competencia “Relaciones Interpersonales” e “Interculturalidad” y sus causas.

3.1.2. Método

3.1.2.1. Sujetos

Se ha elegido la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, dado que en ella coincide personal docente e investigador procedente de 38 áreas de conocimiento y a 24 departamentos diferenciados, que se corresponden con los campos científicos de las Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Técnicas.

Para su selección, se llevó a cabo un muestreo probabilístico multietápico, estratificado, con afijación proporcional, con un nivel de confianza del 95%, partiendo del número de profesores pertenecientes a cada campo científico, para establecer su distribución. Una vez conocido el número total, de tal manera que garantizase su significación, se empleó como técnica de segundo orden un muestreo aleatorio simple, para la elección de los profesores correspondientes a cada uno de dichos campos científicos (ver anexo 1). Se manejó un error muestral elevado (15%), que se justifica en

la medida de la dificultad para acceder a la muestra, dada su dispersión y escasa disponibilidad y su escasa varianza como población (tabla 3).

Tabla 3. Distribución muestral del profesorado participante en el Estudio 1

MUESTREO ALEATORIO ESTRATIFICADO CON AFIJACIÓN PROPORCIONAL				
Tamaño de la población objetivo				281
Tamaño de la muestra que se desea obtener				38
Número de estratos a considerar				5
Afijación simple: elegir de cada estrato				7,6 sujetos
Estrato	Identificación	Nº sujetos en el estrato	Proporción	Muestra del estrato
1	Ciencias Experimentales	28	10,0%	4
2	Ciencias de la Salud	53	18,9%	7
3	Ciencias Sociales	99	35,2%	12
4	Humanidades	92	32,7%	12
5	Ciencias Técnicas	9	3,2%	3
		281	100,0%	38

Características de la muestra

En este primer estudio participaron 38 profesores, distribuidos uniformemente en cuanto a la variable sexo (tabla 4) y, como ya se señaló, a través del establecimiento de su representatividad en el ámbito de los campos científicos, a través de un estudio muestral.

Tabla 4. Distribución por sexos de la muestra del profesorado

	Frecuencia	Porcentaje válido
Hombre	20	52,6
Mujer	18	47,4
Total	38	100,0

El mayor porcentaje de profesores se encuentra en el intervalo de edad de 41 a 50 años, suponiendo un 63,2% de la muestra (n=24) (tabla 5 y figura 1).

Tabla 5. Distribución por edades de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje válido
31 - 35	1	2,6
36 - 40	2	5,3
41 - 45	9	23,7
46 - 50	15	39,5
51 - 55	7	18,4
56 - 60	3	7,9
+ 60	1	2,6
Total	38	100,0

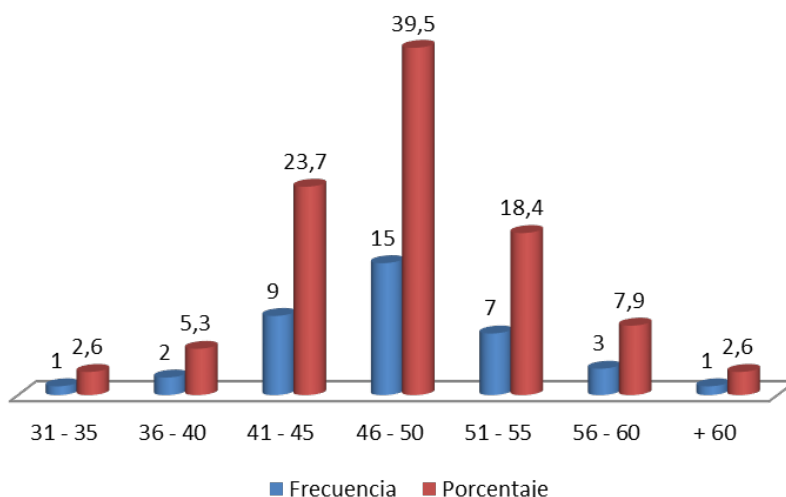


Figura 1. Distribución por edades de la muestra

Del conjunto de la muestra, el 89,5% poseían formación a nivel de postgrado (n=34), frente al 7,9% con una licenciatura (n=4) (tabla 6).

Tabla 6. Distribución de la muestra por título académico

	Frecuencia	Porcentaje válido
Licenciado	4	8,1
Postgrado	34	91,9
Total	38	100,0

En cuanto a la categoría profesional el 57,9% eran profesores titulares de universidad, seguidos de un 13,2% contratado y el resto en otras modalidades contractuales (ver figura 2).

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

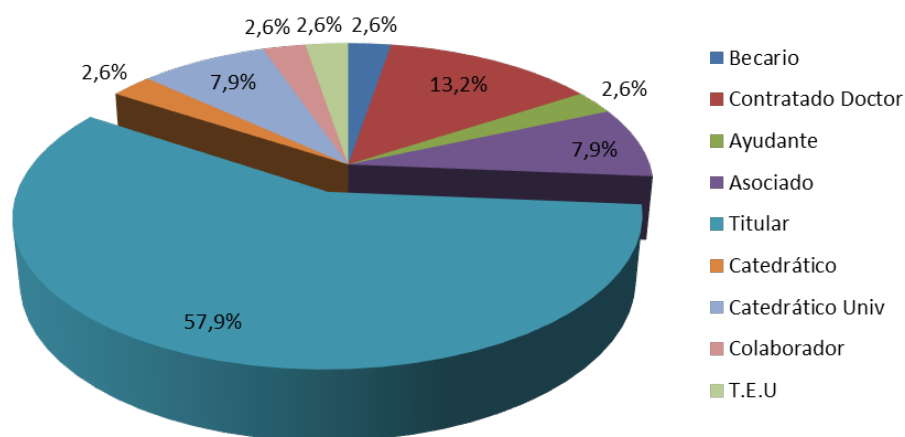


Figura 2. Categoría profesional del profesorado participante

En relación con los años de docencia, el 55,3% llevaba 20 años o más impartiéndola, seguido de un 28,9% que se encontraba en el intervalo entre 16 y 19 (ver figura 3).

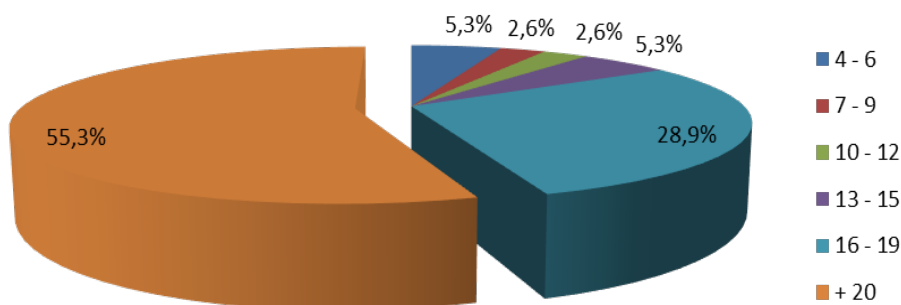


Figura 3. Años de docencia del profesorado participante

El campo científico del profesorado de la muestra, se ajusta al existente en el conjunto de la Universidad y se distribuye según refleja la tabla 7.

Tabla 7. Distribución en campos científicos del profesorado de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje válido
Ciencias Sociales	27	71,1
Ciencias Experimentales	6	15,8
Ciencias de la Salud	1	2,6
Humanidades	1	2,6
Ciencias Técnicas	3	7,9
Total	38	100,0

3.1.2.2. Instrumento

Para este estudio se ha utilizado un cuestionario estandarizado, de elaboración propia, aplicado a la muestra seleccionada del profesorado de Facultad de Educación de La Universidad de Laguna, en el que se han evaluado distintas dimensiones relacionadas con la competencia intercultural.

Partiendo del análisis de contenido, a través de la revisión bibliográfica, hemos identificado los diferentes modelos de competencias considerados clave (Dede, 2010; Mishra y Kereluik, 2011) y la síntesis de los mismos elaborada por Esteve et al. (2013) y representada en la tabla 8.

Tabla 8. Análisis de los modelos de competencias clave

ID	Nombre del modelo	Año	Nombre de la institución	Tipo de institución	Ámbito de la institución	Categorías o dimensiones
SCANS	The SCANS Skills and Competencies	1991	Departamento de Trabajo de los Estados Unidos	Administración Pública	Estados Unidos	1. Competencias fundamentales 2. Competencias laborales
DESECO	Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)	2005	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Organización internacional	Internacional	1. Uso de herramientas de manera interactiva. 2. Relacionarse con los demás en grupos heterogéneos. 3. Actuar de manera autónoma.
ENGAUGE	enGauge 21 st Century Skills: Literacy in the Digital Age	2003	Metiri Group	Organización privada	Estados Unidos	1. Alfabetización en la era digital 2. Pensamiento creativo 3. Comunicación efectiva 4. Alta productividad
UE	Competencias clave para el aprendizaje permanente	2006	Unión Europea	Organización internacional	Europa	No
P21	Framework for 21 st Century Learning	2009	Partnership for 21st Century Skills	Organización privada	Estados Unidos	1. Habilidades para el aprendizaje y la innovación. 2. Habilidades para la vida y la carrera profesional. 3. Alfabetización digital.
SINGAP	Nurturing our Young for the Future: Competencies for the 21 st Century	2010	Ministerio de Educación de Singapur	Administración pública	Singapur	1. Valores fundamentales. 2. Competencias sociales y emocionales. 3. Competencias para el siglo XXI

Fuente: Esteve et al, 2013

Asimismo, se analizaron las competencias transversales interculturales propuestas por Aneas (2003) (figura 4), el modelo de competencias interculturales de Deardorff (2004) (figura 5), el modelo del Sheridan (2005) sobre el mismo ámbito (figura 6). A partir de ahí, se identificaron las 10 competencias que fueron mencionadas con mayor frecuencia vinculadas a la interculturalidad.

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

<i>Competencias interculturales transversales</i>	
<i>CIT</i>	
<i>Diagnosticar</i>	Los aspectos culturales que determinan a las personas de la organización. Incidentes, necesidades y situaciones ocasionados por las diferencias culturales en el desempeño del trabajo en la empresa.
<i>Relacionarse</i>	Negociación intercultural. Comunicación intercultural. Trabajo en equipo intercultural.
<i>Afrontar</i>	Potenciar el autoaprendizaje intercultural. Afrontar y resolver problemas interculturales. Desarrollar soluciones que consideren las otras culturas.

Figura 4. Competencias transversales interculturales (Aneas, 2003)

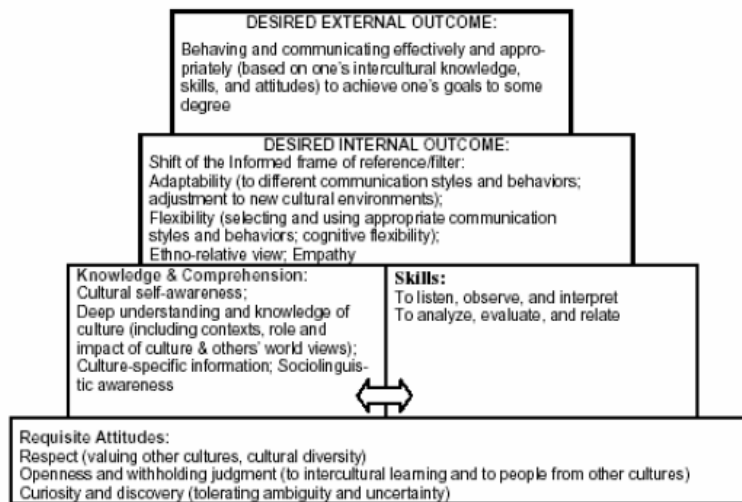


Figura 5. Modelo de competencias interculturales (Deardorff, 2004)

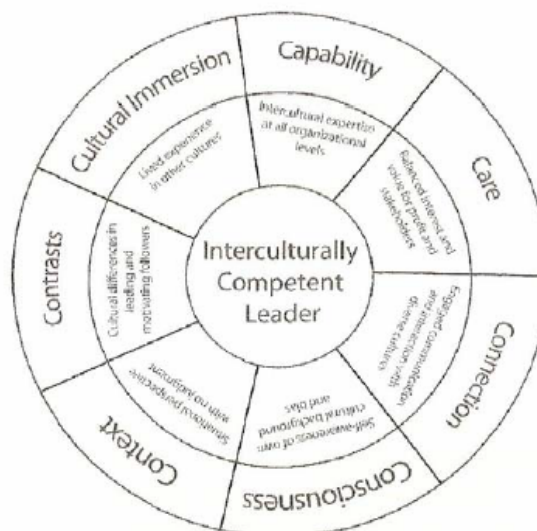


Figura 6. Modelo de competencias interculturales (Sheridan, 2005)

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

En la tabla 9, podemos observar los las distintas dimensiones que aborda el cuestionario, con sus objetivos, justificación teórica e ítems a los que afecta.

Tabla 9. Justificación de las Dimensiones del Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales

Dimensión	Objetivo	Justificación Teórica	Ítems Prof.	Ítems Alu.
Datos descriptivos	Identificar y categorizar a los sujetos que contesten al cuestionario.	El cuestionario es el instrumento más utilizado para la obtención de datos en estudios empíricos de carácter educativo (Briones, 1990). Se construye después de haber formulado el tema de investigación, sus objetivos y el contenido del mismo (García, Ibáñez y Alvira, 1994). Un cuestionario debe poder identificarse a través de su marco de referencia o datos de identificación de cada sujeto o grupo.	1-7	1-4
Valoración de las competencias genéricas relacionadas con la interculturalidad	Conocer la importancia que el profesorado y alumnado de la Universidad de La Laguna otorga a las competencias interpersonales, dentro de las denominadas genéricas o transversales.	Efectuando un análisis de contenido, partiendo de la revisión bibliográfica, hemos identificado los diferentes modelos de competencias considerados clave (Dede, 2010; Mishra y Kereluik, 2011) y la síntesis de los mismos elaborada por Esteve et al. (2013). Asimismo, se analizaron las competencias transversales interculturales propuestas por Aneas (2003), el modelo de competencias interculturales de Deardorff (2004) y el modelo del Sheridan (2005)	8-17	5-14
Intensidad de aplicación de las competencias en las asignaturas/materias impartidas/recibidas	Establecer la presencia de la competencia transversal definida como interculturalidad, a través de las relaciones interpersonales, dentro del conjunto de las evaluadas, así como de las destrezas tendentes a conseguirla, en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por el profesorado, y la percepción del alumnado de ese mismo hecho.	Existen muy pocos contenidos interculturales en la formación inicial obligatoria en la universidad española. (Peñalva y Soriano, 2010). Cuando existen, la mayoría son de carácter opcional. Por lo tanto, resulta muy poco significativa la presencia de esta dimensión como elemento sustancial de la formación en la educación superior.	18-27	15-24

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

Dimensión	Objetivo	Justificación Teórica	Ítems Prof.	Ítems Alu.
Métodos de conformación de las competencias	Identificar las vías que el profesorado y alumnado de la Universidad de La Laguna plantea para la incorporación de las competencias transversales relacionadas con la interculturalidad en las materias/asignaturas que imparte.	La educación superior se encuentra ante el reto de generar ambientes apropiados para la producción y transferencia de conocimientos, nuevos tipos de aprendizaje y para el desarrollo de competencias genéricas y específicas de cada disciplina. Existen distintos modelos de aprendizaje, pero en común tienden a transferir el protagonismo hacia el estudiante como principal agente de su propio aprendizaje. Esto supone la gestión del propio conocimiento y la preparación para adquirir nuevas estrategias y competencias, que comporta un proceso de aprendizaje centrado más en las actividades y no tanto en los contenidos (Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, 2007).	28-37	25-34
Orden de importancia de las competencias	Establecer las tres competencias relacionadas con la interculturalidad, que consideran más importantes para el futuro profesional, tanto desde la perspectiva del profesorado, como del alumnado.	Establecer la importancia de las competencias profesionales significa centrarse en la participación del profesional que, como persona, construye, moviliza e integra sus cualidades motivacionales y cognitivas en la regulación de una actuación profesional eficiente en escenarios laborales heterogéneos y diversos (Le Boterf, 2001; Rodríguez González et. al., 2007; Donoso et al., 2009).	38	35
Valoración de las destrezas incluidas en la competencia “Relaciones Interpersonales”	Conocer la importancia que el profesorado y alumnado otorga a las destrezas relacionadas con la adquisición de la competencia general “relaciones interpersonales”	La competencia intercultural comporta toda una serie de requisitos, actitudes, destrezas y conocimientos, que le permiten dar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que surgen de los diferentes contextos multiculturales. Las bases que determinan dicha competencia intercultural se podrían establecer a partir de dos grandes ámbitos: por un lado, la cualificación profesional y, por otro, las bases psicosociales de las relaciones interpersonales (Rodrigo, 1999; Echeverría, 2002)	39-50	36-47

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

Dimensión	Objetivo	Justificación Teórica	Ítems Prof.	Ítems Alu.
Intensidad de aplicación de las destrezas en las asignaturas/materias impartidas	Establecer la presencia de las destrezas relacionadas con la competencia transversal “relaciones interpersonales”, base de la interculturalidad, en las materias asignaturas impartidas/cursadas.	Existen muy pocos contenidos interculturales en la formación inicial obligatoria en la universidad española. (Peñalva y Soriano, 2010). Cuando existen, la mayoría son de carácter opcional. Por lo tanto, resulta muy poco significativa la presencia de esta dimensión como elemento sustancial de la formación en la educación superior (De Wit, 2011)	51-62	48-59
Métodos de conformación de las destrezas	Identificar las vías que el profesorado y alumnado plantea para la incorporación de las destrezas relacionadas con las relaciones interpersonales.	La educación superior se encuentra ante el reto de generar ambientes apropiados para la producción y transferencia de conocimientos, nuevos tipos de aprendizaje y para el desarrollo de destrezas y habilidades específicas de cada disciplina. Se persigue la gestión del propio conocimiento y la preparación para adquirir nuevas destrezas, lo que comporta un proceso de aprendizaje centrado más en las actividades y no tanto en los contenidos (Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, 2007).	63-74	60-71
Orden de importancia de las destrezas para el futuro profesional	Establecer las tres destrezas relacionadas con las relaciones interpersonales, que alumnado y profesorado considera más importantes para el futuro profesional	Establecer la a importancia de las destrezas interculturales para el futuro profesional, significa centrarse en la construcción, movilización e integración de sus cualidades motivacionales y cognitivas, y en la regulación de una actuación profesional eficiente en escenarios laborales heterogéneos y diversos (Le Boterf, 2001; Rodríguez González et. al., 2007; Donoso et al., 2009).	75	72

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

Dimensión	Objetivo	Justificación Teórica	Ítems Prof.	Ítems Alu.
<p>Presencia de la interculturalidad en los actuales Planes de Estudio</p>	<p>Determinar la presencia y factores que la influyen, de la interculturalidad en los actuales planes de estudio, desde la perspectiva del profesorado.</p>	<p>En un estudio realizado por Peñalva y Soriano (2010) se buscaba establecer los contenidos interculturales en la formación inicial obligatoria en la universidad española. Sobre las 73 universidades analizadas, solo 34 asignaturas se referían de manera específica a la interculturalidad en su título, en sus objetivos y en sus contenidos, de las cuales, solo 4 eran de tipo troncal u obligatorio, siendo las demás de carácter opcional. Por lo tanto, resulta muy poco significativa la presencia de esta dimensión como elemento sustancial de la formación en la educación superior.</p>	<p>76-82</p>	
<p>Importancia de estrategias, conocimientos y habilidades en la formación en competencia intercultural</p>	<p>Establecer las estrategias, conocimientos y habilidades más importantes para la formación en competencias interculturales.</p>	<p>Estudios como los de Deardorff (2004) y el de Straffon (2003) coinciden en señalar que las experiencias interculturales permiten a los estudiantes progresar en las habilidades de la competencia comunicativa intercultural y afirman que existe una relación proporcional positiva y directa entre el tiempo de estancia en el extranjero y el grado de sensibilidad intercultural adquirido. Esta sensibilidad intercultural se intensifica partir de programas de intercambio como el <i>Erasmus</i> (Vicente y Gómez, 2012).</p>		<p>73-106</p>

A partir de este análisis, elaboramos el *Cuestionario sobre Competencia Intercultural*. En el mismo (anexo 2) se abordaron las siguientes dimensiones de información:

- Las medidas demográficas, tales como: género, rango de edad, título académico, categoría profesional, años de docencia y campo científico.
- La valoración otorgada a las competencias interpersonales dentro de las genéricas.
- La inclusión de alguna de las competencias en las asignaturas impartidas por el profesorado.
- La opinión acerca de la conformación de las competencias.
- El orden de importancia de las competencias genéricas listadas para el futuro profesional.
- La valoración de las destrezas incluidas en la competencia genérica denominada “Relaciones Interpersonales”.
- La inclusión de alguna de las destrezas listadas en las asignaturas impartidas.
- La opinión acerca de la conformación de las destrezas.
- El orden de importancia otorgado a las destrezas.
- La opinión acerca de la presencia de la interculturalidad en los actuales Planes de Estudio actuales de la Facultad de Educación.

El profesorado participante en este primer estudio, valoró un conjunto de 10 competencias genéricas relacionadas con la interculturalidad, entendidas como el conjunto de destrezas y conocimientos de carácter general requeridos para el desempeño profesional, que según la revisión bibliográfica efectuada, aparecían más vinculadas con el desarrollo de dicha interculturalidad y de 12 destrezas vinculadas, a su vez, con la Competencia “Relaciones Interpersonales”, considerada como la más relacionada con el objeto de estudio (ver anexo 2). Éstas fueron (tabla 10):

Tabla 10. Competencias genéricas y destrezas analizadas en el cuestionario

Competencias	Organización y gestión
	Comunicación
	Gestión de la información
	Toma de decisiones y solución de problemas
	Trabajo en equipo
	Relaciones interpersonales
	Adaptación al cambio
	Liderazgo, iniciativa y dirección
	Disposición hacia la calidad
	Control y gestión personal
Destrezas	Relación social
	Negociación
	Liderazgo
	Trabajo en equipo
	Comprensión de la diversidad cultural
	Tolerancia
	Compromiso ético
	Capacidad motivadora
	Flexibilidad/adaptación social
	Sensibilidad intercultural
	Crítica y autocrítica
	Comunicación con los demás

Cada una de estas competencias aparecía desarrollada con sus indicadores para una mejor comprensión de las mismas por parte de los respondientes (tabla 11).

Tabla 11. Competencias genéricas e indicadores vinculados

Competencias	Indicadores
Organización y gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los códigos de funcionamiento interno y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresas, asociaciones, organizaciones, etc.). - Fijar objetivos y priorizarlos en función de determinados criterios. - Determinar funciones y establecer responsabilidades. - Gestionar tiempos, dinero, materiales, etc. - Evaluar procesos y resultados.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar la propia opinión y saber defenderla. - Adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación. - Verificar la comprensión del mensaje. - Saber escuchar y saber hacer preguntas.
Gestión de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar las fuentes donde obtener información relevante y fiable. - Análisis e interpretación de la información. - Clasificar y archivar la información. - Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.
Toma de decisiones y solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar el problema y analizar causas. - Generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes. - Saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones.
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar claramente los objetivos del grupo y orientar la actuación para lograrlos. - Priorizar los intereses colectivos a los personales. - Evaluar la actuación del grupo de trabajo y hacer críticas constructivas. - Saber trabajar en red: compartir y articular tareas entre los trabajadores de diferentes secciones o departamento de una empresa o institución o entre personas que trabajan en diferentes organizaciones.
Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitado de empatía: «saber ponerse en el lugar del otro». - Saber entender y saber trabajar con personas de etnia, religión, cultura o nivel de formación diferente. - Saber actuar como mediador/a acercando posiciones divergentes. - Saber tratar a los otros con amabilidad, cordialidad y simpatía.

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

Competencias	Indicadores
Adaptación al cambio	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad y apertura a nuevas ideas, circunstancias o situaciones. - Asumir el riesgo, la incertidumbre, la ambigüedad. - Percibir los cambios como oportunidades. - Modificar los comportamientos ante nuevos contextos o nuevas circunstancias.
Liderazgo, iniciativa, dirección	<ul style="list-style-type: none"> - Saber persuadir o influir en las conductas de los otros. - Animar y motivar a los otros. - Crear sinergias. - Saber delegar. - Previsión y anticipación de acontecimientos o situaciones.
Disposición hacia la calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Afán de mejora en los procesos y en los resultados. - Afán de innovación. - Deseo de conseguir la excelencia. - Sentirse orgullosa/o de hacer las cosas bien. - Procurar la satisfacción del cliente o usuario.
Control y gestión personal	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía: saber trabajar sin o con mínima supervisión. - Saber afrontar el estrés o el trabajo bajo presión. - Ofrecer una imagen personal positiva. - Implicarse en la propia formación personal a lo largo de la vida. - Desarrollar estrategias de auto-promoción: «saberse vender».

Para cada una de estas dimensiones se pidió al profesorado que valorase, en primer lugar, su importancia en una escala ordinal tipo Lickert, con 4 grados de importancia, de 1 a 4, siendo 1="nada importante", 2="poco importante", 3="bastante importante" y 4="muy importante".

En segundo lugar, si se tenía en cuenta en la impartición de la docencia que ellos llevaban a cabo, a través de una escala ordinal, con 4 grados, de 1 a 4, siendo 1="nada", 2="poco", 3="bastante" y 4="mucho".

En tercer lugar, cómo consideraban que deberían conformarse esas competencias genéricas, a través de una escala con 4 alternativas de respuesta, codificadas de 1 a 4, siendo 1="integradas en el currículum de la asignatura", 2="mediante asignaturas

optativas o de libre configuración”, 3=”mediante fuentes de información paralelas al currículum”, o bien 4=”mediante otros procedimientos”.

Y, en cuarto lugar, se les preguntaba acerca de cuestiones relativas a los Planes de Estudio de las distintas titulaciones donde impartían docencia, que tenían que ver con la presencia de contenidos propios con la interculturalidad y la diversidad cultural. Para su respuesta, se ofrecía una escala nominal con distintas alternativas de respuesta (anexo 2).

Se realizaron diversos análisis para determinar las propiedades psicométricas del instrumento denominado *Cuestionario sobre Competencia Intercultural*. Dado que el cuestionario del Estudio 1 (profesorado) y del Estudio 2 (alumnado) eran iguales en cuanto a sus 66 ítems básicos (IB) (valoración, implementación y conformación de competencias genéricas y destrezas vinculadas con las relaciones interpersonales), se llevó a cabo simultáneamente para ambos. Los componentes diferenciales, referidos a los Planes de Estudio en el caso del profesorado (PE) (7 ítems), y la importancia de las estrategias, conocimientos y habilidades para la formación de competencias profesionales (ECH) (34 ítems), en el caso del alumnado, se estudiaron aparte.

En primer lugar, se estudió la validez de contenido a través de su índice (IVC), a partir de la evaluación de cinco expertos, que debieron valorar cuantitativamente cada uno de los ítems utilizando el siguiente criterio de relevancia (0 = nada relevante, 1 = algo relevante, 2 = muy relevante). Los resultados de estos análisis arrojaron un índice de validez de contenido de 0,81 para los ítems básicos (IB) del cuestionario dirigido al profesorado y de 0,85 para los ítems relativos a los Planes de Estudio (PE) (tabla 12). Empleando el procedimiento descrito por Lawshe (1975), nos otorga como resultado un índice que puede considerarse como bastante aceptable (Sireci, 1998).

Tabla 12. Validez de Contenido de los ítems del Cuestionario sobre Competencia Intercultural dirigido al profesorado y al alumnado

Validez de Contenido Ítems Cuestionarios (IVC)	
	Profesorado
Básicos (IB)	0,81
Planes de Estudio (PE)	0,85

En segundo lugar, se realizó una prueba piloto, siguiendo el criterio de que el número de sujetos participantes en esta prueba ha de ser siempre superior al número de ítems del cuestionario (Argimón y Jiménez, 2004). Se utilizaron 13 sujetos (5 profesores y 8 alumnos) sin ningún criterio de muestreo, considerando que, simplemente, cumpliesen los criterios necesarios para poder participar en el estudio. Se examinó la fiabilidad como consistencia interna u homogeneidad entre los ítems, aplicando el coeficiente Alpha de Cronbach (Cronbach, 1951), cuyos valores oscilan entre 0 y 1, considerando como aceptable valores iguales o superiores a 0,70. También se calcularon los coeficientes de correlación de cada ítem con los valores del cuestionario total-correctado; es decir, una vez extraído del cuestionario o de la escala el valor del ítem que se pretende correlacionar, eliminando del cuestionario aquellos de baja correlación con el total-correctado, cuando éste es inferior a 0,3035, colaborando de forma automática a un aumento del valor del Alfa de Cronbach (α).

El resultado obtenido en cuanto a la homogeneidad de la prueba fue un Alfa de Cronbach $\alpha=0,88$ para el total de la muestra y para los dos cuestionarios, en cuanto a los ítems básicos (IB); de $\alpha=0,89$ para los ítems relativos a los Planes de Estudio (PE) del instrumento para el profesorado; y de $\alpha=0,87$ para los ítems que hacen referencia a las estrategias, conocimientos y habilidades (ECH) de los discentes; lo que manifiesta una alta consistencia interna. Las correlaciones de todos los ítems con el total de la escala estuvieron por encima de 0,3, por lo que se mantuvieron en su conjunto, al no modificar el valor α anterior (tablas 13 y 14).

Tabla 13. Propiedades de los ítems básicos (IB) del Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales

Propiedades de los ítems del Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales en la ULL		
ítem	Correlación ítem – total corregida	Alfa si eliminamos el ítem
1	0,88	0,65
2	0,89	0,64
3	0,88	0,65
4	0,92	0,61
5	0,87	0,66
6	0,89	0,64
7	0,86	0,67
8	0,85	0,68
9	0,86	0,67
10	0,90	0,63
11	0,73	0,80
12	0,69	0,84
13	0,70	0,83
14	0,70	0,83
15	0,73	0,80
16	0,72	0,81
17	0,77	0,76
18	0,78	0,75
19	0,82	0,71
20	0,70	0,83
21	0,82	0,71
22	0,76	0,77
23	0,79	0,74
24	0,78	0,75
25	0,80	0,73
26	0,82	0,71
27	0,81	0,72
28	0,78	0,75
29	0,79	0,74
30	0,69	0,84
31	0,82	0,71
32	0,88	0,65
33	0,85	0,68
34	0,89	0,64
35	0,87	0,66
36	0,88	0,65
37	0,86	0,67
38	0,87	0,66
39	0,88	0,65
40	0,88	0,65
41	0,89	0,64
42	0,90	0,63
43	0,69	0,84
44	0,70	0,83
45	0,69	0,84
46	0,72	0,82
47	0,75	0,78
48	0,71	0,82

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

49	0,74	0,79
50	0,78	0,75
51	0,76	0,77
52	0,81	0,72
53	0,73	0,80
54	0,80	0,73
55	0,88	0,65
56	0,89	0,64
57	0,87	0,66
58	0,88	0,65
59	0,89	0,64
60	0,91	0,62
61	0,86	0,67
62	0,85	0,68
63	0,88	0,65
64	0,87	0,66
65	0,89	0,64
66	0,89	0,64

Tabla 14. Propiedades de los ítems relativos a los Planes de Estudio (PE) del cuestionario para el profesorado

Propiedades de los ítems del Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales en la ULL referidas a los Planes de Estudio (Profesorado)		
ítem	Correlación ítem – total corregida	Alfa si eliminamos el ítem
1	0,87	0,66
2	0,89	0,64
3	0,91	0,62
4	0,92	0,61
5	0,88	0,65
6	0,89	0,64
7	0,90	0,63

3.1.2.3. Procedimiento

Este cuestionario se aplicó de manera directa, mediante entrevista personal en los casos en los que el profesorado lo permitía y mediante entrega y posterior recogida particularizada para el resto. La recogida de datos la llevaron a cabo 2 colaboradores especialmente entrenados en la técnica de entrevista, y en la recogida y codificación de datos, en el propio recinto de la Facultad de Educación de La Universidad de La Laguna.

El entrenamiento de los colaboradores consistió en una sesión de tres horas de duración, en la que el investigador les explicó los fundamentos del estudio y sus objetivos. Asimismo, se trató y practicó la técnica de la entrevista, utilizando para ello el propio cuestionario elaborado. A fin de incrementar la objetividad en la recogida de

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

información, los colaboradores se lo aplicaron al responsable y éstos entre sí, corrigiendo los errores a la hora de formular las preguntas o de recoger las respuestas.

Para acceder al profesorado, se utilizaron dos procedimientos: por un lado, el abordaje directo, accediendo a éste directamente a la salida de sus clases, y previa valoración de su adecuación al estudio muestral llevado a cabo; y por otro, acudiendo a sus despachos en las horas de tutoría. Para ello se había solicitado su colaboración previamente para llevar a cabo la recogida de información, mediante correo electrónico. Para su identificación se empleó el recurso de “búsqueda de usuarios” existente en la página Web de la Universidad de La Laguna.

La recogida de información a través del cuestionario para el profesorado mediante la entrevista directa se prolongó a lo largo de 30 días, con una duración media por entrevista de unos 20 minutos. En el caso del contacto previo para posterior entrevista, dicho proceso duró 65 días.

3.1.2.4. Análisis de datos

Se realizó un estudio descriptivo e inferencial de los datos obtenidos. Para ello se empleó el programa estadístico SPSS 21.0 En los análisis se llevaron a cabo medidas de tendencia central y de variabilidad, así como de diferencia de medias. La significación estadística se aceptó para $p \leq 0,05$ y para $p \leq 0,01$ como muy significativa (tabla 15).

Tabla 15. Análisis realizados para responder a los objetivos del Estudio 1

ESCALAS DE MEDIDA	TIPO DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
	Valoración de las Competencias Genéricas	
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada importante 2 = poco importante 3 = bastante importante 4 = muy importante	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con medias de valoración, y especificación de desviación típica	N = Número de sujetos que contestaron al ítem Media (M) = Medía de las valoraciones efectuadas Desv. Típ. (DT) = Desviación típica de la medida

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

ESCALAS DE MEDIDA	TIPO DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
Intensidades de inclusión de las Competencias Genéricas		
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada 2 = poco 3 = bastante 4 = mucho	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con medias de valoración, y especificación de desviación típica	N = Número de sujetos que contestaron al ítem Media (M) = Medía de las valoraciones efectuadas Desv. Típ. (DT) = Desviación típica de la medida
Comparación de Valoración e Intensidad de inclusión		
Escalas de medida ordinal	Contraste t de Student para la determinación de la igualdad de las medias	Es uno de los contrastes más conocidos. La interpretación es la siguiente: se establece como diferencia significativa cuando comparado con la distribución de probabilidad de <i>t de Student</i> , ésta arroja un valor inferior $p \leq 0,05$, ó $p \leq 0,01$ para mucha significación
Ordenación de las competencias principales para el futuro profesional		
Escala de medida ordinal, con respuesta múltiple	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con porcentaje y porcentaje de casos	N = Número de sujetos que contestaron Porcentaje (%) = de respuestas para cada alternativa Porcentaje de casos (%) = de respuestas a la ordenación de las 3 competencias
Modo de conformación de las Competencias		
Escala nominal con 4 categorías de respuesta: 1= Integradas en el currículum de la asignatura 2= Mediante asignaturas optat./de libre config. 3= Fuentes de info. Paralelas al currículum 4= Otro	Descripción del porcentaje de sujetos que contestaron a cada categoría de respuesta	Porcentaje (%) = de respuestas para cada alternativa
Valoración de las Destrezas vinculadas con la Competencia “Relaciones Interpersonales”		
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada importante 2 = poco importante 3 = bastante importante 4 = muy importante	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con medias de valoración, y especificación de desviación típica	N = Número de sujetos que contestaron al ítem Media (M) = Medía de las valoraciones efectuadas Desv. Típ. (DT) = Desviación típica de la medida

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

ESCALAS DE MEDIDA	TIPO DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
Intensidades de inclusión de las Destrezas		
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada 2 = poco 3 = bastante 4 = mucho	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con medias de valoración, y especificación de desviación típica	N = Número de sujetos que contestaron al ítem Media (M) = Medía de las valoraciones efectuadas Desv. Típ. (DT) = Desviación típica de la medida
Comparación de Valoración e Intensidad de inclusión de las Destrezas		
Escalas de medida ordinal	Contraste t de Student para la determinación de la igualdad de las medias	Se establece como diferencia significativa cuando comparado con la distribución de probabilidad de <i>t de Student</i> , ésta arroja un valor inferior $p \leq 0,05$, ó $p \leq 0,01$ para mucha significación
Ordenación de las Destrezas principales para el futuro profesional		
Escala de medida ordinal, con respuesta múltiple	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con porcentaje y porcentaje de casos	N = Número de sujetos que contestaron Porcentaje (%) = de respuestas para cada alternativa Porcentaje de casos (%) = de respuestas a la ordenación de las 3 competencias
Modo de conformación de las Destrezas		
Escala nominal con 4 categorías de respuesta: 1= Integradas en el currículum de la asignatura 2= Mediante asignaturas optat./de libre config. 3= Fuentes de info. Paralelas al currículum 4= Otro	Descripción del porcentaje de sujetos que contestaron a cada categoría de respuesta	Porcentaje (%) = de respuestas para cada alternativa
Planes de Estudio y su adaptación a la Competencia “Relaciones Interpersonales” e “Interculturalidad”		
Escala nominal con alternativas de respuesta diferenciadas	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem y del porcentaje válido de respuestas, calculado sin tener en cuenta los casos perdidos	N = Número de sujetos que contestaron Porcentaje válido(%) = de respuestas para cada alternativa, una vez descontados los casos perdidos

3.1.3. Resultados

Los resultados del primer estudio se presentan a continuación organizados en torno a tres aspectos principales:

1. Análisis de las Competencias genéricas.
2. Análisis de las Destrezas vinculadas con la Competencia “Relaciones Interpersonales”.
3. Análisis de los Planes de Estudio y su adaptación a la competencia “Relaciones Interpersonales” e “Interculturalidad”.

3.1.3.1. Análisis de las Competencias Genéricas

En cuanto a las **valoraciones de las competencias genéricas relacionadas con la interculturalidad**, todas fueron muy altas, con una media de 3,51 sobre 4 (n=38) sin diferencias estadísticamente significativas entre ellas, sobresaliendo las de “Comunicación” (M=3,73; DT=0,44; n=38), “Gestión de la información” (M=3,65; DT=0,58; n=38) y “Relaciones interpersonales” (M=3,65; DT=0,58; n=38), siendo las menos valoradas, dentro del alto nivel asignado, las de “Organización y gestión” (M=3,15; DT=0,63; n=38) y la de “Liderazgo, iniciativa y dirección” (M=3,21; DT=0,66; n=38) (tabla 16 y figura 7).

Tabla 16. Medias y desviaciones típicas de las valoraciones de las Competencias Genéricas

	N	Media	Desv. típ.
Valoración organización y gestión	38	3,1579	,63783
Valoración Comunicación	38	3,7368	,44626
Valoración Gestión de la información	38	3,6579	,58246
Val. Toma de decisiones y solución de problemas	38	3,6316	,54132
Valoración Trabajo en equipo	38	3,5263	,64669
Valoración Relaciones interpersonales	38	3,6579	,58246
Valoración Adaptación al cambio	38	3,5000	,60404
Valoración Liderazgo, iniciativa y dirección	38	3,2105	,66405
Valoración Disposición hacia la calidad	38	3,5263	,68721
Valoración Control y gestión personal	37	3,5135	,73112

Valoración media de las competencias genéricas

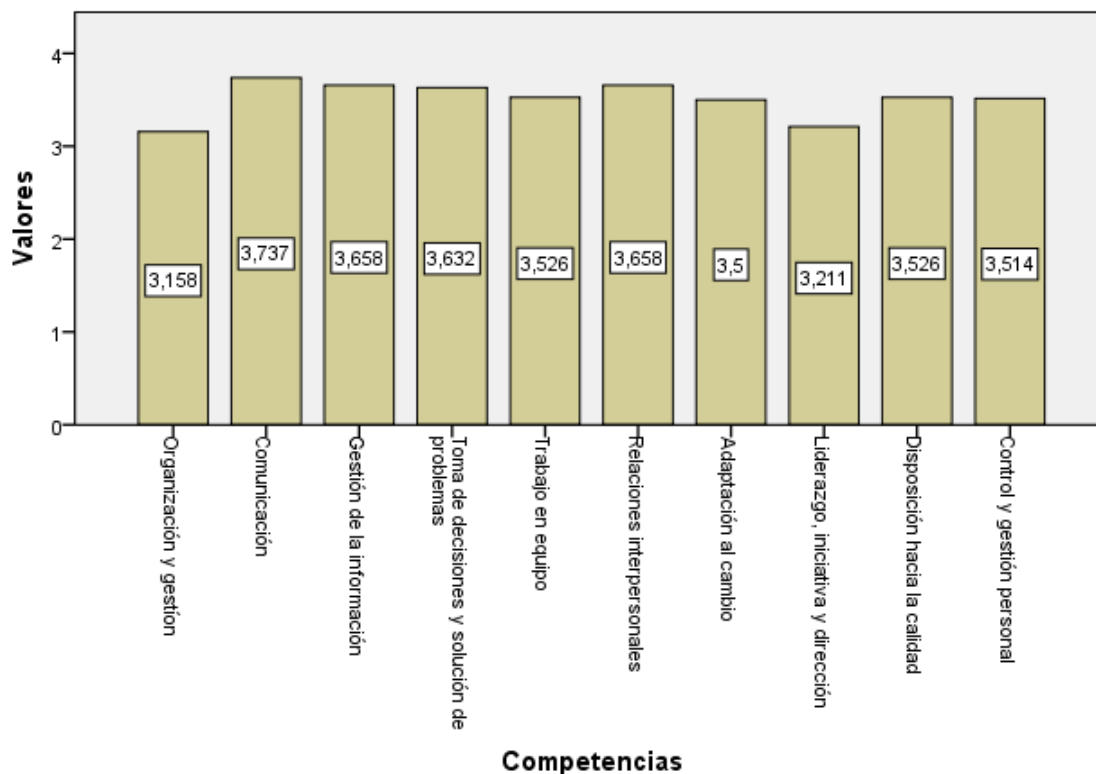


Figura 7. Valoración Media de las Competencias Genéricas

En relación con la **intensidad** con la que se tiene en cuenta la inclusión de alguna de las Competencias Genéricas planteadas, aparecen las denominadas “Comunicación” (M=3,31; DT=0,87; n=38), “Gestión de la Información” (M=3,21; DT=0,87; n=38) y “Toma de Decisiones y Solución de Problemas” (M=3,21; DT=0,99; n=38) (tabla 17 y figura 8).

Tabla 17. Medias y desviaciones típicas de las intensidades de aplicación de las Competencias Genéricas

	N	Media	Desv. típ.
Intensidad organización y gestión	38	2,7368	,79472
Intensidad Comunicación	38	3,3158	,87318
Intensidad Gestión de la información	38	3,2105	,87481
Int. Toma de decisiones y solución de problemas	38	3,2105	,99071
Intensidad Trabajo en equipo	37	3,0811	,89376
Intensidad Relaciones interpersonales	38	3,0789	,88169
Intensidad Adaptación al cambio	38	2,7632	1,10121
Intensidad Liderazgo, iniciativa, dirección	38	2,6842	1,09311
Intensidad Disposición hacia la calidad	38	2,8947	1,00779
Intensidad Control y gestión personal	37	2,8378	1,06754

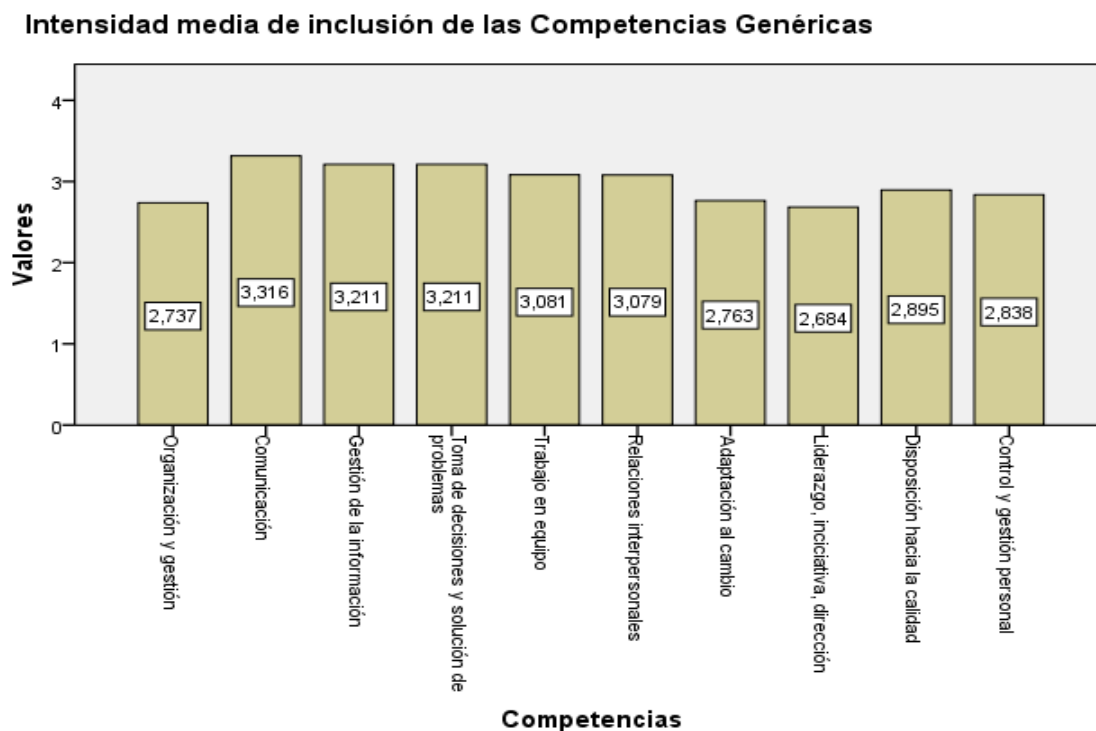


Figura 8. Intensidad Media de las Competencias Genéricas

Si comparamos las valoraciones atribuidas con las intensidades de aplicación, podemos observar lo siguiente (figura 9):

- Existe un diferencial estadísticamente muy significativo ($p \leq 0,01$) entre todas las competencias entre la valoración atribuida y su aplicación a las asignaturas/materias impartidas ($t=2,8767$; $p=0,0052$)
- Las competencias en las que esa diferencia es mayor son las de “adaptación al cambio” (0,74) ($t=3,6162$; $p=0,0005$) (entendida como la flexibilidad y apertura a nuevas ideas, circunstancias o situaciones; asumir el riesgo, la incertidumbre; percibir los cambios como oportunidades; y modificar el comportamiento ante nuevos contextos o nuevas circunstancias) y el “control y gestión personal” (0,68) ($t=3,1765$; $p=0,0022$) (entendida como la capacidad de autonomía o el saber trabajar sin o con mínima supervisión; saber afrontar el estrés o el trabajo bajo presión; ofrecer una imagen personal positiva; implicarse en la propia formación personal a lo largo de la vida; y desarrollar estrategias de auto-promoción o “saberse vender”).
- La competencia “relaciones interpersonales”, presenta una diferencia

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

estadísticamente muy significativa ($p \leq 0,001$) entre su valoración y su aplicación a los contenidos docentes (0,58) ($t=3,3776$; $p=0,0012$)

- Las competencias con una menor diferencia entre lo valorado y lo aplicado, aunque también estadísticamente significativo, en las asignaturas o materias han sido las de “organización y gestión” (0,42) ($t=2,5474$; $p=0,0129$) (entendida como el conocimiento de los códigos de funcionamiento interno y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos –empresas, asociaciones, organizaciones, etc.-; fijar objetivos y priorizarlos en función de determinados criterios; determinar funciones y establecer responsabilidades; gestionar tiempos, dinero, materiales, etc.; y evaluar procesos y resultados), y la de “toma de decisiones y solución de problemas” (0,42) ($t=2,2993$; $p=0,0243$) (entendida como la capacidad de clarificar el problema y analizar causas; generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes; y saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones).

Comparación de medias en Valoración e Intensidad

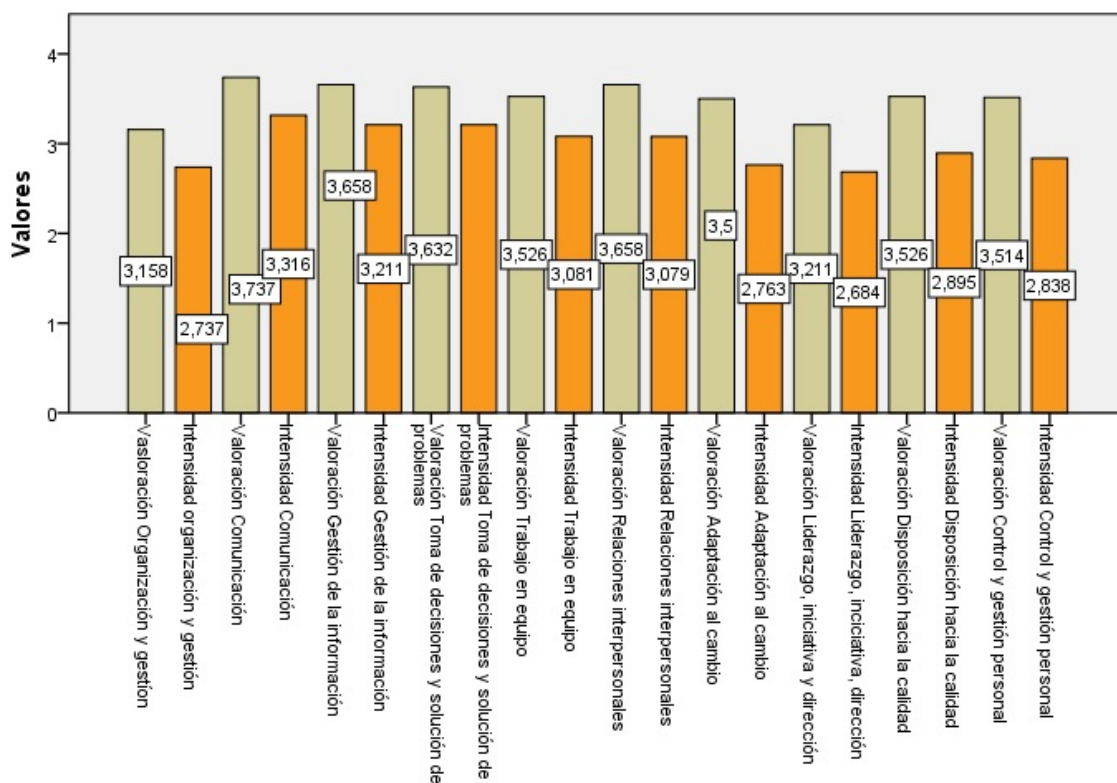


Figura 9. Comparación de medias en Valoración e Intensidad de aplicación de Competencias Genéricas

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

En relación con la manera en la que deberían **conformarse** o desarrollarse estas competencias genéricas, el profesorado se inclinó en un 69,6% por “integrarlas en el currículo de la asignatura”, seguido en un 11,47% por el empleo de “fuentes de información paralelas al currículo”, mientras que “mediante el empleo de asignaturas optativas o de libre configuración fue elegido en tercer lugar con un 10,13%, quedando “otras alternativas” en última instancia con un 8,8% (figura 10).

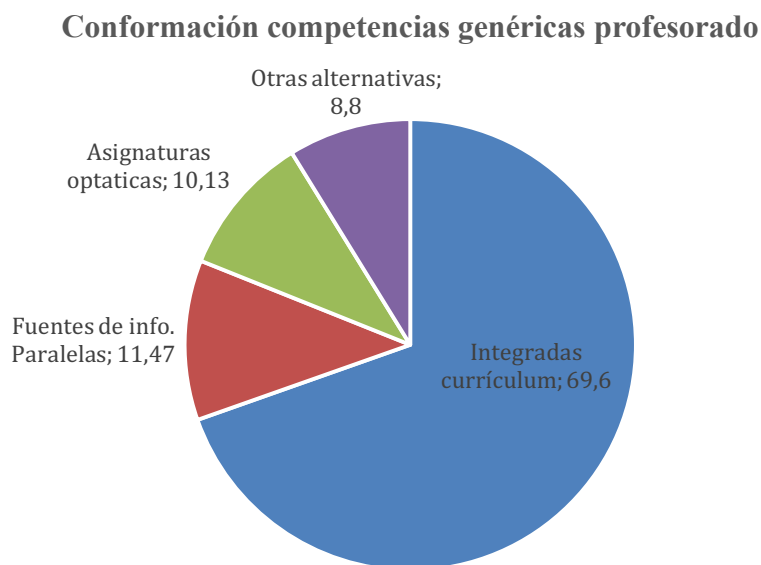


Figura 10. Formas de conformación de las competencias genéricas por parte del profesorado

La competencia en la que más se insiste por “integrarla dentro del currículo de la asignatura” es la de “toma de decisiones y solución de problemas” (89,2%), mientras que en la que más se considera el empleo de “fuentes de información paralelas al currículo” es la de “organización y gestión” (18,9%). La competencia que se entiende que mejor puede ser conformada “mediante el empleo de asignaturas optativas o de libre configuración” es igualmente de la “organización y gestión” (18,9%).

Finalmente, en cuanto a las Competencias Genéricas relacionadas con la interculturalidad, se pidió al profesorado participante en el estudio que estableciese aquellas *tres que considerase como principales para el futuro profesional*. Del análisis de la frecuencias ante la respuesta múltiple efectuada, se obtiene como resultado que el “trabajo en equipo” es la más importante (18,9%; n=21), seguida de la “capacidad de toma de decisiones y solución de problemas” (14,4%; n=16), de la “gestión de la información” (13,5%; n=15). Podemos observar como la de “relaciones

interpersonales” se sitúa en quinto lugar, bastante por detrás de las anteriormente citadas. (tabla 18 y figura 11).

Tabla 18. Ordenación de las Competencias principales para el futuro profesional

Competencias	Respuestas		Porcentaje de casos
	Nº	Porcentaje	
Organización y gestión	6	5,4%	16,2%
Comunicación	14	12,6%	37,8%
Gestión de la información	15	13,5%	40,5%
Toma de decisiones y solución de problemas	16	14,4%	43,2%
Trabajo en Equipo	21	18,9%	56,8%
Relaciones interpersonales	11	9,9%	29,7%
Adaptación al cambio	9	8,1%	24,3%
Liderazgo, iniciativa, dirección	2	1,8%	5,4%
Disposición hacia la calidad	11	9,9%	29,7%
Control y gestión personal	6	5,4%	16,2%
Total	111	100,0%	300,0%

Porcentaje de importancia de las Competencias Genéricas

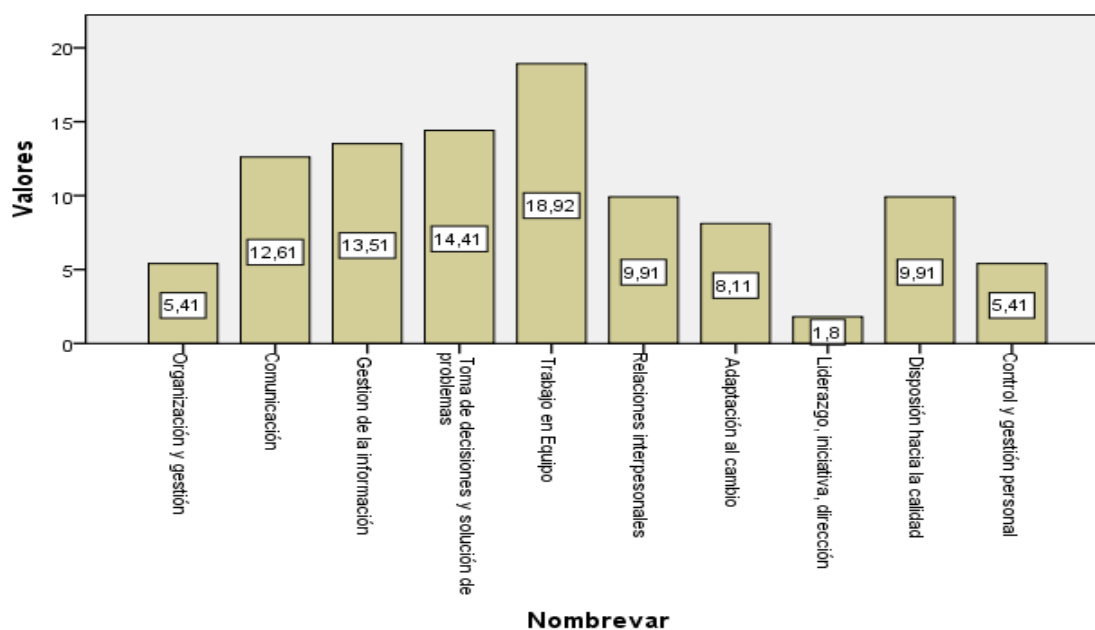


Figura 11. Porcentaje de importancia de las Competencias Genéricas

3.1.3.2. Análisis de las Destrezas vinculadas con la Competencia “Relaciones Interpersonales”

En cuanto a las **valoraciones de las destrezas** presentadas, todas fueron muy altas, con una media de 3,5 sobre 4 (n=38), sobresaliendo las de “compromiso ético”

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

(M=3,7105; DT=0,45961), “capacidad crítica y autocrítica” (M=3,7105; DT=0,45961) y “capacidad de comunicación con los demás” (M=3,7368; DT=0,50319) (tabla 19 y figura 12).

Tabla 19. Medias y desviaciones típicas de las valoraciones de las Destrezas

	N	Media	Desv. típ.
Valoración Relación Social	38	3,4211	,64228
Valoración Negociación	38	3,3158	,73907
Valoración Liderazgo	38	2,8158	,80052
Valoración Trabajo en equipo	38	3,5789	,64228
Valoración Compresión de la diversidad cultural	38	3,6053	,59455
Valoración Tolerancia	38	3,6842	,57447
Valoración Compromiso ético	38	3,7105	,45961
Valoración Capacidad motivadora	38	3,4211	,68306
Valoración Flexibilidad /adaptación social	38	3,4474	,60168
Valoración Sensibilidad intercultural	38	3,6053	,59455
Valoración Crítica y autocrítica	38	3,7105	,45961
Valoración Comunicación con los demás	38	3,7368	,50319

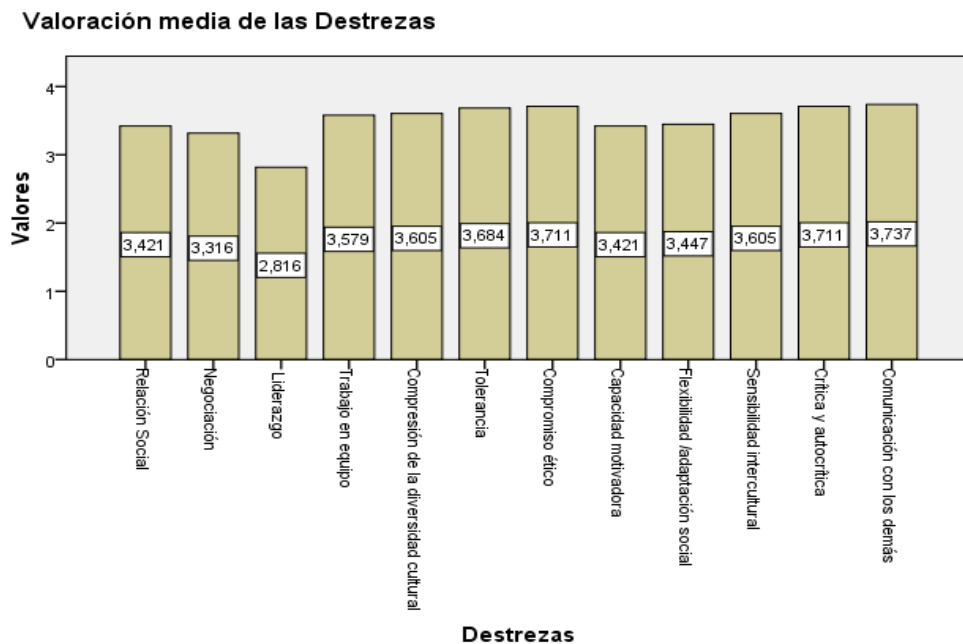


Figura 12. Valoración Media de las Destrezas

Con relación a la **intensidad** con la que se tiene en cuenta la inclusión de alguna de las destrezas planteadas, aparecen las denominadas “Comunicación con los demás” (M=3,34; DT=0,78) y “Compromiso ético” (M=3,26; DT=0,97) como las más sobresalientes (tabla 20 y figura 13).

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

Tabla 20. Medias y desviaciones típicas de las intensidades de aplicación de las Destrezas

	N	Media	Desv. típ.
Intensidad Relación Social	38	2,8947	,95265
Intensidad Negociación	38	2,6842	,93304
Intensidad Liderazgo	38	2,2895	,92730
Intensidad Trabajo en equipo	38	3,1842	,95451
Intensidad Comprensión de la diversidad cultural	38	3,1053	,83146
Intensidad Tolerancia	37	3,1892	1,02301
Intensidad compromiso ético	38	3,2632	,97770
Intensidad Capacidad motivadora	38	3,0000	,98639
Intensidad Flexibilidad /adaptación social	38	2,8947	,89411
Intensidad Sensibilidad intercultural	38	3,1842	,83359
Intensidad Crítica y autocrítica	38	3,1842	,86541
Intensidad Comunicación con los demás	38	3,3421	,78072

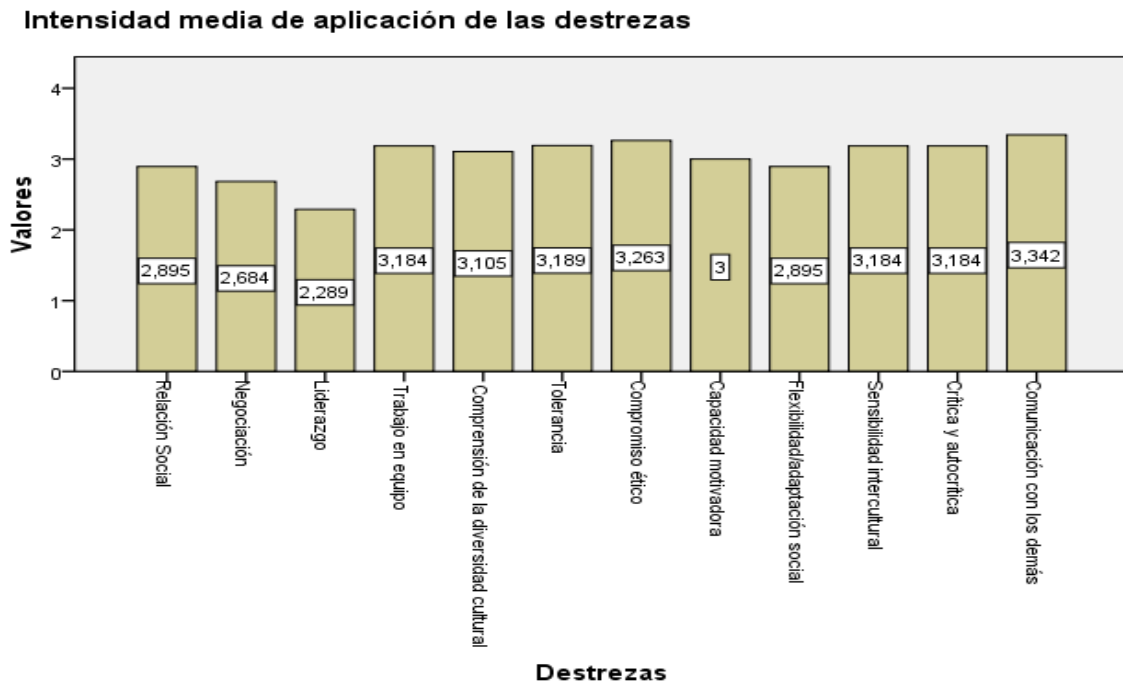


Figura 13. Intensidad Media de las Destrezas

Si comparamos las valoraciones atribuidas con las intensidades de aplicación, podemos observar lo siguiente (figura 14):

- Existe un diferencial, estadísticamente muy significativo ($p \leq 0,001$), tangible en todas las destrezas entre la valoración atribuida ($M=3,5043$; $DT=0,6079$) y su aplicación a las asignaturas/materias impartidas ($M=3,0179$; $DT=0,9133$), situado en $M=0,4864$ ($t=2,7330$; $p=0,0078$). O sea, se valoran muy significativamente más de lo que se aplican en la docencia.

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

- Las destrezas en las que esa diferencia es mayor son las de “negociación” (0,63) ($t=3,2710$; $p=0,0016$) y “flexibilidad/adaptación social” (0,55) ($t=3,1614$; $p=0,0023$).
- La destreza “sensibilidad intercultural” también manifiesta una diferencia significativa ($p\leq 0,05$) entre su valoración y su ejecución a nivel docente (0,43) ($t=2,5353$; $p=0,0133$).
- Las competencias con una menor diferencia entre lo valorado y lo aplicado en las asignaturas o materias, siendo aún y así estadísticamente significativas ($p\leq 0,05$) han sido las de “comunicación con los demás” (0,39) ($t=2,6195$; $p=0,0107$), y la de “trabajo en equipo” (0,40) ($t=2,1148$; $p=0,0378$).

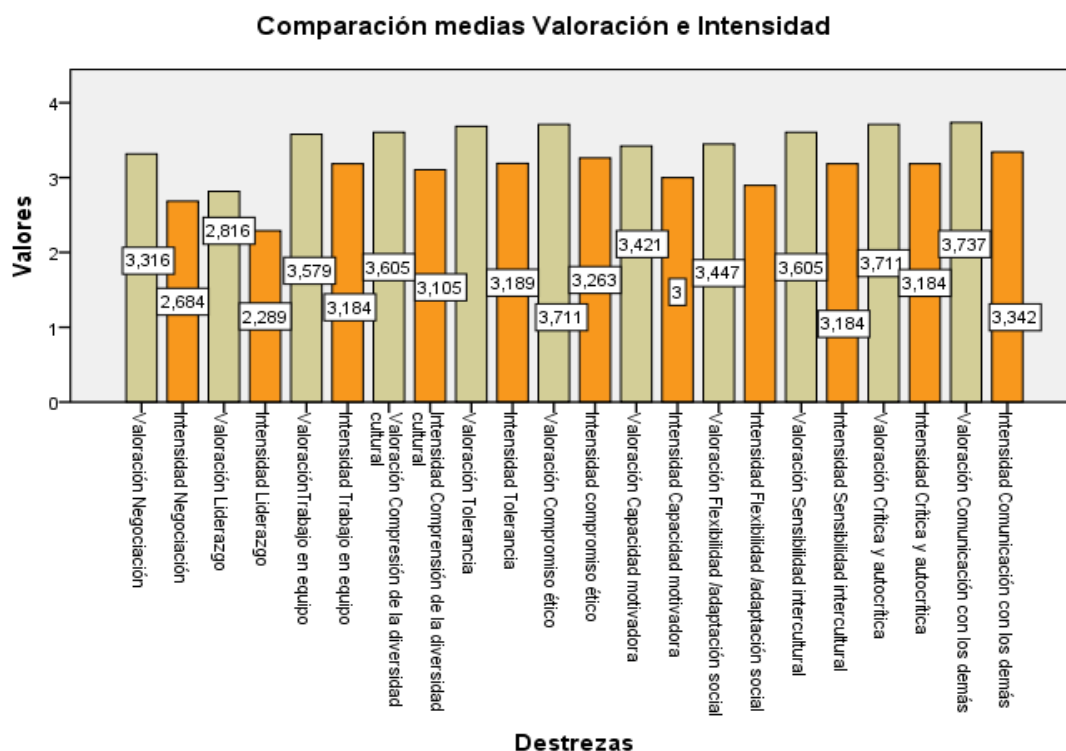


Figura 14. Comparación de medias de Valoración e Intensidad de aplicación de las Destrezas

En relación con la manera en la que deberían **conformarse** o desarrollarse estas destrezas, el profesorado se inclinó en un 65,13% por “integrarlas en el currículo de la asignatura”, seguido en un 16,23% a través del empleo de “asignaturas optativas o de libre configuración”, mientras que un 11,84% optaba por “otras alternativas” y, finalmente, un 6,8% apuntaba por el empleo de “fuentes de información paralelas al currículo” (figura 15).

Conformación destrezas profesorado

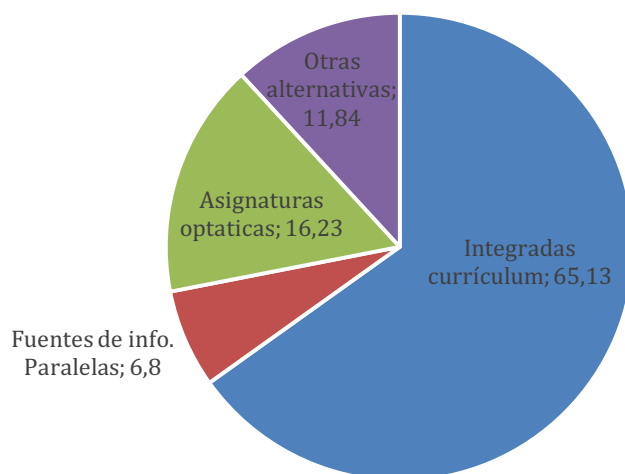


Figura 15. Formas de conformación de las destrezas vinculadas a la competencias "relaciones interpersonales"

La competencia mayormente destacada para "integrarla dentro del currículum de la asignatura" es la de "trabajo en equipo" (78,9%), mientras que en la que más se considera el empleo de "asignaturas optativas o de libre configuración" es la de "sensibilidad intercultural" (23,7%). La destreza que más se señala para su implementación a través de "fuentes de información paralelas al currículum" es la de "liderazgo" (18,4%).

Por último, en cuanto a las Destrezas relacionadas con las Relaciones Interpersonales, se pidió al profesorado participante en el estudio que estableciese aquellas tres que considerase como principales para el futuro profesional. Del análisis de la frecuencias ante la respuesta múltiple efectuada, se obtiene como resultado que el "trabajo en equipo" es la más importante (18,4%), seguida de la "capacidad de crítica y autocrítica" (11,4), de la "comunicación con los demás" (11,4%) y "capacidad de negociación" (11,4) todas ellas con el mismo valor (tabla 21 y figura 16).

Tabla 21. Ordenación de las Destrezas principales para el futuro profesional

Destrezas	Respuestas		Porcentaje de casos
	Nº	Porcentaje	
Relación social	5	4,4%	13,2%
Negociación	13	11,4%	34,2%
Liderazgo	7	6,1%	18,4%
Trabajo en equipo	21	18,4%	55,3%
Comprensión de la diversidad cultural	8	7,0%	21,1%
Tolerancia	9	7,9%	23,7%
Compromiso ético	10	8,8%	26,3%
Capacidad motivadora	5	4,4%	13,2%
Flexibilidad/adaptación social	7	6,1%	18,4%
Sensibilidad intercultural	3	2,6%	7,9%
Crítica y autocrítica	13	11,4%	34,2%
Comunicación con los demás	13	11,4%	34,2%
Total	114	100,0%	300,0%



Figura 16. Porcentaje de importancia de las Destrezas

3.1.3.3. Análisis de los Planes de Estudio y su adaptación a la Competencia “Relaciones Interpersonales” e “Interculturalidad”

La tercera parte del estudio realizado con el profesorado de la ULL, se basaba en los Planes de Estudio en las que imparten docencia y su adaptación a la competencia “Relaciones Interpersonales” e “Interculturalidad”.

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

La primera cuestión trataba acerca de si los Planes de Estudio mostraban flexibilidad a las demandas/necesidades de la sociedad actual o, por el contrario, son producto de las restricciones de la legalidad educativa vigente.

Las respuestas dadas por el profesorado señalan mayoritariamente que “son productos de las restricciones de la legalidad vigente” (45,7%; n=16), frente a un 25,7% (n=9) que considera las Planes de Estudio como “flexibles” (tabla 22 y figura 17).

Tabla 22. Flexibilidad/restrictividad a las demandas/necesidades sociales

¿Es/son flexible/s a las demandas/necesidades de la sociedad actual o es/son producto de la/s restricciones de la legalidad vigente?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Flexible/s	9	25,7
Son productos de las restricciones de la legalidad vigente	16	45,7
Ambos	5	14,3
Responder a necesidades sociales y de interés	4	11,4
Ni uno ni otro	1	2,9
Total	35	100,0

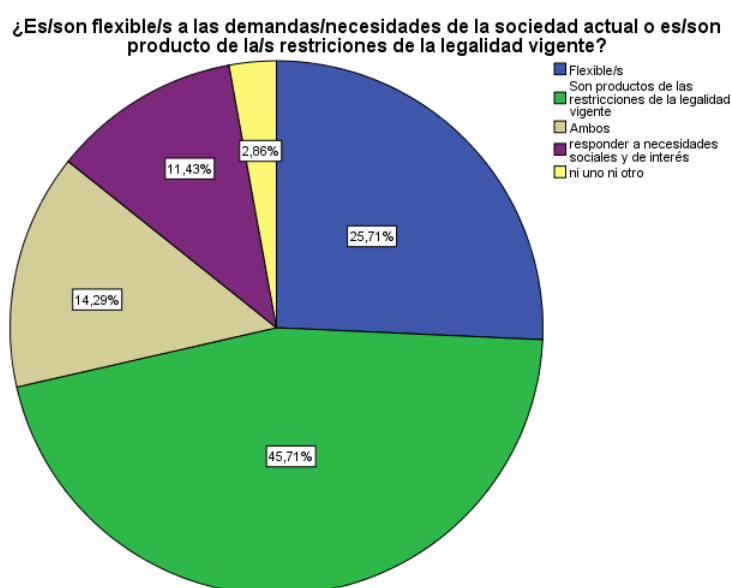


Figura 17. Flexibilidad/restrictividad a las demandas/necesidades sociales

La segunda cuestión se refería a si dicha flexibilidad o restrictividad surgía más por el tipo de profesores que hay, o por lo que los alumnos necesitan.

Las respuestas indican que son los profesores los que más estimulan esas situaciones (58,3%; n=21), frente a los que entienden que son los alumnos los que lo hacen (22,2%; n=8) (tabla 23 y figura 18).

Tabla 23. Incentivo de la flexibilidad/restrictividad

¿Surge más por el tipo de profesores que hay o por lo que alumnos necesitan?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Por tipo de profesores	21	58,3
Por los alumnos	8	22,2
Ambos	5	13,9
Ni uno ni otro	2	5,6
Total	36	100,0

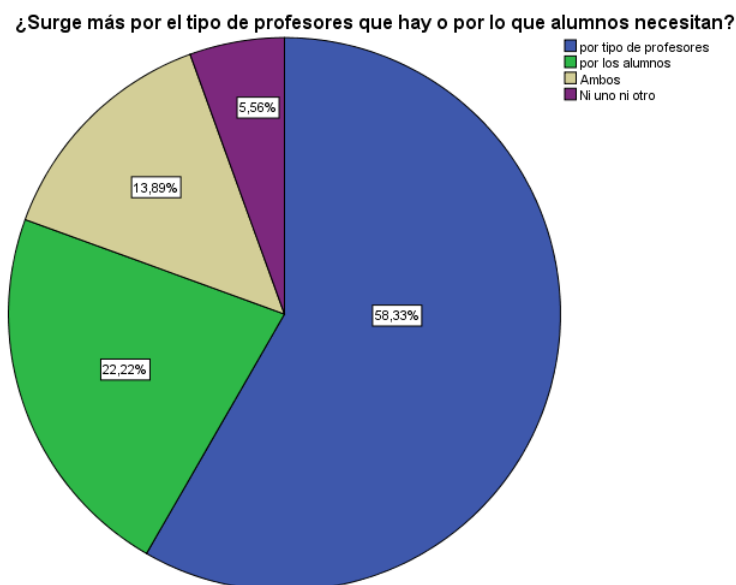


Figura 18. Incentivo de la flexibilidad/restrictividad

La tercera cuestión hacía referencia a si el profesorado preguntado tenía en cuenta la adquisición de la competencia denominada “relaciones interpersonales”.

La respuesta mayoritaria fue la de “no” (59,4%; n=21), aunque ésta se dividió en dos, un 24,3% (n=9) lo definió como “no suficiente”, mientras que un 35,1% (n=13) lo hizo como “no, en absoluto”. Por el contrario, un 40,5%, entendía que “sí” se tenía en cuenta (tabla 24 y figura 19).

Tabla 24. Nivel en el que se tiene en cuenta la competencia “relaciones interpersonales”

¿Tiene en cuenta la adquisición de la competencia denominada "Relaciones interpersonales"?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
No suficiente	9	24,3
No en absoluto	13	35,1
Sí	15	40,5
Total	37	100,0

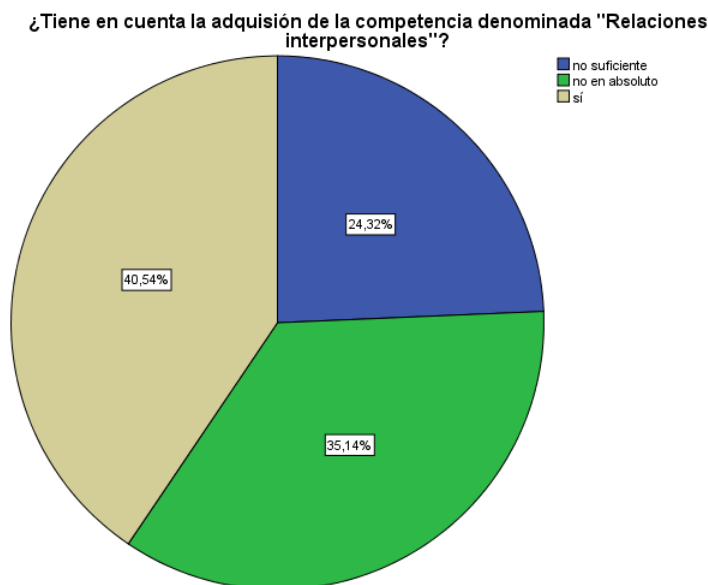


Figura 19. Nivel en el que se tiene en cuenta la competencia "relaciones interpersonales"

La cuarta cuestión planteaba si el profesorado "consideraba que se tenía en cuenta el enfoque intercultural tanto en los objetivos como en los contenidos del programa". Los resultados indican una respuesta mayoritaria hacia el "no" (68,4%; n=26), en dos sentidos, un 60,5% (n=23) lo entiende como "no, en absoluto", mientras que un 7,9% (n=3) lo hace como "no suficiente". En el lado opuesto se sitúa la posición del "sí", con un 31,6% (n=12) (tabla 25 y figura 20).

Tabla 25. Nivel en el que se tiene en cuenta el enfoque intercultural

¿Considera que se tiene en cuenta el enfoque intercultural tanto en los objetivos como en los contenidos del programa?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
No suficiente	3	7,9
No en absoluto	23	60,5
Sí	12	31,6
Total	38	100,0

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

¿Considera que se tiene en cuenta el enfoque intercultural tanto en los objetivos como en los contenidos del programa?

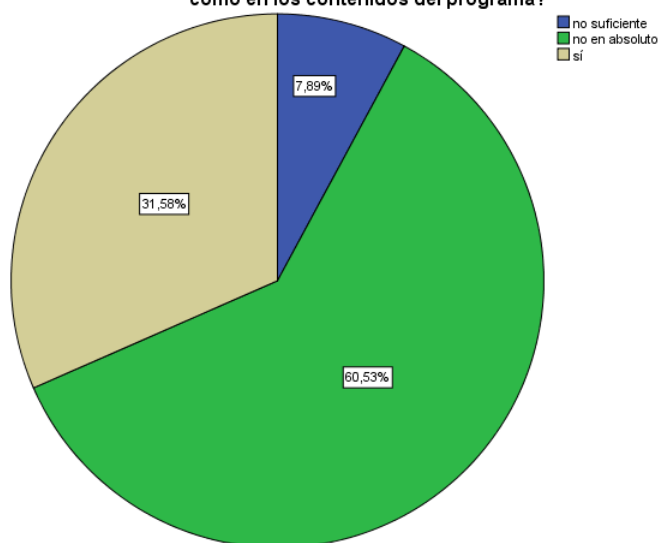


Figura 20. Nivel en el que se tiene en cuenta el enfoque intercultural

La quinta cuestión hacía referencia a “¿qué estrategias propondría Ud. Que pudieran ayudar al alumnado para estar mejor preparado para la gestión de la diversidad cultural?”.

La respuesta más frecuente ha sido la del “conocimiento intercultural” (37,5%; n=12), seguida de “el fomento del intercambio” (25%; n=8) (tabla 26 y figura 21).

Tabla 26. Estrategias para ayudar en la gestión de la diversidad cultural

¿Qué estrategias propondría Ud. que pudieran ayudar al alumnado para estar mejor preparado para la gestión de la diversidad cultural?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Conocimiento Intercultural	12	37,5
Curso educación/mediación intercultural	6	18,8
Fomentar el intercambio en sus centros educativos	8	25,0
Tolerancia en la educación desde las primeras etapas y en la familia	2	6,3
Experiencias practicas	4	12,5
Total	32	100,0

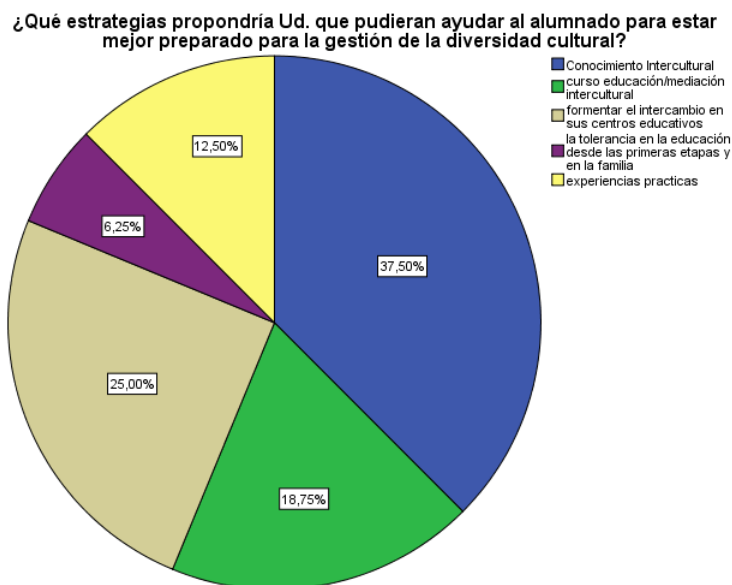


Figura 21. Estrategias para ayudar en la gestión de la diversidad cultural

La sexta cuestión hacía referencia a la opinión que tiene el profesorado de la estrategia de los programas de intercambio al extranjero (Programa *Erasmus*).

Los resultados indican que las respuestas positivas “buena” y “muy buena” son las mayoritarias (62,9%; n=22), seguida de los que opinan que “debe ser más intensa” (37,1%; n=13) (tabla 27 y figura 22).

Tabla 27. Opinión de los programas de intercambio

¿Qué opinión tiene de la estrategia de los programas de intercambio al extranjero (Programa Erasmus)?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Muy buena	8	22,9
Buena	14	40,0
Debe ser más intenso	13	37,1
Total	35	100,0
Ns/Nc	3	
Total	38	

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

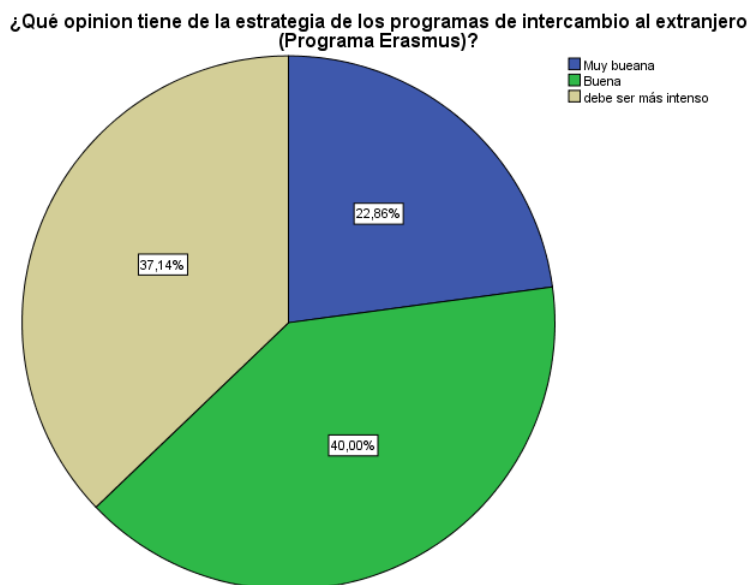


Figura 22. Opinión de los programas de intercambio

La última de las preguntas giraba en torno a la opinión del profesorado acerca de si “se le da la importancia suficiente a la estrategia de la inclusión de los idiomas en los Planes de Estudio”.

En este caso se puede afirmar que la respuesta, con pequeños matices, es coincidente, el 94,3% (n=33) opina que “no se le da importancia”, que ésta “es insuficiente”, o que se le da “casi nada” de importancia. Frente a esta cifra, sólo un 5,7% (n=2) cree que tiene “importancia suficiente” (tabla 28 y figura 23).

Tabla 28. Importancia de los idiomas en los Planes de Estudio

¿Cree Ud. que se le da la importancia suficiente a la estrategia de la inclusión de los idiomas en los planes de estudio?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Casi nada	2	5,7
No suficiente	2	5,7
No	29	82,9
Sí	2	5,7
Total	35	100,0

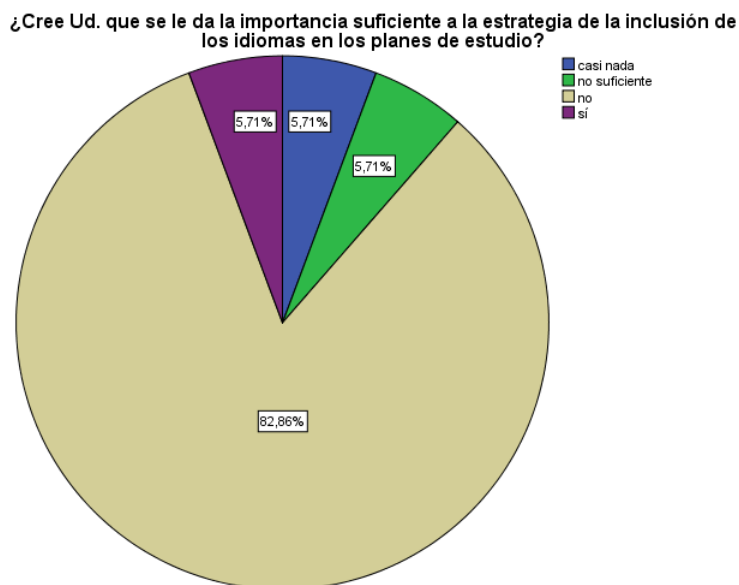


Figura 23. Importancia de los idiomas en los Planes de Estudio

3.1.4. Discusión

En este primer estudio se pretendía conocer la importancia que el profesorado de la Universidad de La Laguna otorga a las competencias genéricas relacionadas con la interculturalidad, así como el nivel de implementación que lleva a cabo de ellas y las vías que plantea para su incorporación en las materias/asignaturas que imparte (Objetivo Específico 1.1.).

A partir de los resultados alcanzados, se observa una valoración muy alta del conjunto de las competencias denominadas “genéricas”, con una media de 3,51 sobre 4 (n=38) en línea de lo planteado en el Proyecto Tunning (2003). Tait y Godfrey (1999), también plantearon que todos los estudiantes deben tener un nivel mínimo de competencias genéricas que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz en la educación superior. La opinión del profesorado participante en este estudio ha ido en esa misma línea.

De éstas, otorgan más peso a las que tienen que ver con la gestión de la información y con la comunicación, incluyendo dentro de la misma, la de carácter interpersonal. Otras, de carácter organizativo, de dirección y de capacidad de liderazgo o toma de iniciativa, quedan en un segundo lugar.

Las consideradas como “más importantes” para el futuro desempeño profesional del alumno vuelven a ser las relacionadas con la “gestión de la información”, a las que se le unen la tarea de “trabajo en equipo” y la “capacidad de toma de decisiones y solución de problemas”, inherente a todo proceso de aprendizaje. Esta clasificación concurre con lo especificado en estudios anteriores (Australian Education Council, Mayer Committe, 1992). Resulta curioso observar como otras competencias, más próximas al objeto de este estudio, la interculturalidad, quedan lejos de los primeros lugares. En concreto, la denominada “relaciones interpersonales”, sólo es entendida como una de las tres más importantes por un 9,9% (n=11) del profesorado. Cabe señalar que la comunicación intercultural, como un elemento esencial de dichas relaciones, explica las interacciones sociales complejas y dinámicas que se desarrollan a nivel interpersonal y colectivo determinadas por contextos sociales y políticos muy diversos, en un proceso de globalización acelerado, clave para el ejercicio de la interculturalidad (Aguado, 2003 y Slavin, 2003; Grimson, 2001).

A la hora de correlacionar estas respuestas con la medida en la que incorporan dichas competencias genéricas en sus asignaturas/materias (Objetivo Específico 1.2.) se observa como existe un diferencial estadísticamente muy significativo ($p \leq 0,01$), en todas las competencias entre la valoración atribuida y su aplicación a las asignaturas/materias impartidas ($t=2,8767$; $p=0,0052$). O sea, se valoran más de lo que se llevan a cabo. En este sentido debemos de tener en cuenta que los currículos universitarios cuentan con conocimientos de carácter global que no pueden ser traducidos directamente en una actividad concreta, como es un trabajo grupal o un portfolio. Se requiere además que este conocimiento sea transmitido de forma clara y concisa, lo que no siempre es legitimado en este enfoque por competencias (Espinosa y Porlán, 2013).

En concreto, la competencia “relaciones interpersonales”, presenta una diferencia estadísticamente muy significativa ($p \leq 0,01$) entre su valoración y su aplicación a los contenidos docentes ($t=3,3776$; $p=0,0012$). Además, se mantiene la misma jerarquización que en el caso de la valoración, siendo las de carácter comunicativo las que más se implementan, a las que habría que añadirle las relacionadas con la solución de problemas. Asimismo, aquellas a las que menos se considera, son las que se valoraron como menos importantes. Por ello, podemos decir

que existe una clara causalidad entre competencias importantes para el profesorado y competencias tenidas en cuenta en los diseños curriculares.

Cuando se trata de enunciar la mejor manera de poner en práctica las competencias genéricas (Objetivo Específico 1.3.), el profesorado se inclina mayoritariamente hacia el modelo tradicional, esto es, su integración en el currículo de la asignatura, dejando otras opciones muy alejadas de ésta.

Respecto a dicha implementación curricular, podemos profundizar en las distintas posibilidades que ofrece. Yaniz y Villardón (2012) plantean la existencia de tres modalidades de incorporación de las competencias genéricas al currículo: (a) paralela, donde existe un plan único de desarrollo de competencias genéricas para toda la institución universitaria y asignaturas destinadas al desarrollo de ellas. (b) diferenciada, donde también la definición de competencias genéricas es común para todas las carreras, pero cada titulación diseña un plan de formación de competencias genéricas propio, seleccionando las más adecuadas para su perfil profesional, y (c) integrada, donde las competencias específicas y genéricas se definen de manera particular para cada carrera y se planifican para todo el recorrido académico.

A la hora de valorar las destrezas vinculadas con la competencia “relaciones interpersonales”, volvió a obtenerse una puntuación muy alta, como ocurrió con las competencias transversales, con una media de 3,5 sobre 4 ($n=38$). Vuelven a ser las más valoradas las relacionadas con la comunicación ($M=3,73$; $DT=0,50$), a las que hay que unirle el “compromiso ético” ($M=3,71$; $DT=0,45$) y la “capacidad crítica y autocrítica” ($M=3,71$; $DT=0,45$).

En su conjunto, las consideradas como más importantes tienen que ver, al igual que ocurría con las competencias genéricas, con el “trabajo en equipo” y la “comunicación”, añadiéndosele a éstas una nueva, “la capacidad crítica y autocrítica”. Por el contrario, destrezas de marcado carácter intercultural como “la comprensión de la diversidad cultural” o la “sensibilidad intercultural”, quedan solamente con un 7,0% ($n=8$) y un 2,6% ($n=3$) respectivamente, de elecciones.

Su aplicación a la docencia se lleva a cabo en mayor medida que en el caso de las competencias genéricas, ya que coinciden las dos destrezas más valoradas, ya señaladas (comunicación y capacidad crítica-autocrítica), con las que más se ponen en

práctica. Asimismo, la “capacidad de liderazgo”, que es la que no se valora en exceso, también es la que menos se aplica, según el profesorado. Si bien es cierto, igualmente, que estas destrezas, en su conjunto, se valoran más que lo que se aplican, evidenciándose un claro déficit formativo en este sentido.

Al igual que ocurría con las competencias, las destrezas se entiende que deben ser puestas en práctica esencialmente a través de su integración en el currículo de la asignatura, quedando otras opciones como marginales, entendemos que más por desconocimiento que por elección.

Para justificar la escasa inclusión de las competencias relacionadas con la interculturalidad en los planes educativos de la Universidad (Objetivo Específico 1.4.), los docentes entrevistados plantearon las restricciones legislativas que existen para ello (a nivel de diseño de los planes de estudio), la escasa formación en este sentido del profesorado y a la ausencia de su inclusión en los objetivos de sus guías docentes. Como soluciones planteaban un mayor conocimiento intercultural del alumnado, los programas de intercambio y la mejora de los idiomas en los planes de estudio. Parece claro que concuerda con lo señalado por Biggs (2005) en cuanto a que son imprescindibles cuatro circunstancias para que se produzca un aprendizaje eficaz por parte del estudiante: a) una buena base de conocimientos bien estructurados, b) un contexto motivacional adecuado, c) actividad por parte del estudiante y d) la interacción con otros, que en el caso de la interculturalidad no se produce.

3.1.5. Conclusiones

- Existe una diferencia estadísticamente muy significativa entre la valoración que el profesorado hace de las competencias consideradas clave para el desarrollo profesional y el reconocimiento de su aplicación a las materias impartidas.
- Esta diferencia se mantiene para la competencia denominada “relaciones interpersonales”, considerada como un elemento clave para el desarrollo de la competencia intercultural.
- Las 3 competencias genéricas más importantes para el futuro profesional de los alumnos, según el profesorado son: el “trabajo en equipo”, la “capacidad de toma de decisiones y solución de problemas” y la “gestión de la información”, situándose la de “relaciones personales” en quinto lugar.
- El profesorado apuesta mayoritariamente por integrar estas competencias genéricas en el currículo de las asignaturas.
- Las destrezas vinculadas con la competencia “relaciones interpersonales” son valoradas todas de maneras muy alta.
- No obstante, al igual que ocurre con las competencias, se reconoce un muy significativo menor nivel de aplicación.
- Las tres destrezas vinculadas con las relaciones interpersonales que más se valoran para el futuro desempeño profesional son: el “trabajo en equipo”, “la capacidad crítica y autocrítica” y la “comunicación con los demás”.
- La manera más defendida de desarrollar estas destrezas desde la Universidad, es la integrarlas en el currículo de las asignaturas.
- El profesorado reconoce que los planes de estudio “son productos de las restricciones de la legalidad vigente” y “producto del tipo de profesores que hay”.

Estudio 1: La competencia intercultural entre el profesorado de la ULL

- El profesorado considera mayoritariamente que no se tiene en cuenta la competencias “relaciones interpersonales”, ni el “enfoque intercultural” en los objetivos y contenidos de sus programas.
- Por último, el profesorado propone como estrategias más relevantes para preparar a su alumnado para la gestión de la diversidad cultural, la adquisición de conocimientos sobre la interculturalidad, los programas de intercambio y la inclusión de los idiomas en los planes de estudio.

3.2. ESTUDIO 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

3.2.1. Objetivos específicos

Para el segundo estudio nos propusimos tres objetivos específicos:

1. Conocer la valoración que el alumnado de la Universidad de La Laguna otorga a las competencias genéricas relacionadas con la interculturalidad y a las destrezas relacionadas con las “relaciones interpersonales”.
2. Detectar el nivel de implementación que el alumnado de la Universidad de La Laguna considera que se lleva a cabo de las competencias transversales relacionadas con la interculturalidad en las asignaturas que cursan y de las destrezas vinculadas con las relaciones interpersonales, como base de dicha interculturalidad.
3. Identificar las vías que el alumnado de la Universidad de La Laguna sugiere para la incorporación de las competencias relacionadas con la interculturalidad en las materias/asignaturas que cursa, así como de las destrezas relacionadas (vías de conformación).
4. Valorar las estrategias, conocimientos y habilidades más adecuadas para fomentar la competencia intercultural.

3.2.2. Método

3.2.2.1. Sujetos

Se llevó a cabo un muestreo probabilístico multietápico, estratificado con afijación proporcional, con un nivel de confianza del 95%, partiendo del número de alumnos pertenecientes a cada campo científico, para establecer su distribución. Una vez conocido el número total, de tal manera que garantizase su significación, se empleó

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

como técnica de segundo orden un muestreo aleatorio simple para la elección de aquellos correspondientes a cada uno de dichos campos científicos. Partimos del número de matriculados en 2014 en la Universidad de La Laguna, que ascendían a 18.156.

Se dividieron en función de la atribución de cada uno de sus grados a los diferentes campos científicos existentes: Ciencias Sociales (36,91%), Humanidades (26,17%), Ciencias Experimentales (3,36%), Ciencias de la Salud (15,44%) y Ciencias Técnicas (18,12%). A partir de ahí, se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional (tabla 29).

La muestra resultante fue de 149 alumnos, repartidos en 55 de Ciencias Sociales, 39 de Humanidades, 5 de Ciencias Experimentales, 23 de Ciencias de la Salud y 27 de Ciencias Técnicas. Todo ello con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 8,0%.

Tabla 29. Muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional del alumnado

MUESTREO ALEATORIO ESTRATIFICADO CON AFIJACIÓN PROPORCIONAL				
Tamaño de la población objetivo				18.156
Tamaño de la muestra				149
Número de estratos a considerar				5
Afijación simple: elegir de cada estrato				29,8 sujetos
Estrato	Identificación	Nº sujetos en el estrato	Proporción	Muestra del estrato
1		6.701	36,9%	55
2		4.751	26,2%	39
3		611	3,4%	5
4		2.803	15,4%	23
5		3.290	18,1%	27
	Nivel de confianza: 95% Error muestral: 8%			
		18.156	100,0%	149

El cuestionario fue aplicado en el plazo de una semana en diferentes facultades: Física y Matemáticas, Educación (Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio), Farmacia,

Química, Biología, Empresariales, Informática, Medicina/Enfermería, Historia, Filología y Psicología.

Características de la muestra

En este estudio participaron 149 alumnos, distribuidos por campos científicos en función del número de matriculados en la Universidad de La Laguna. Se equipararon en cuanto a sexo en un número equivalente, 48,32% hombres y 51,68% mujeres (figura 24).

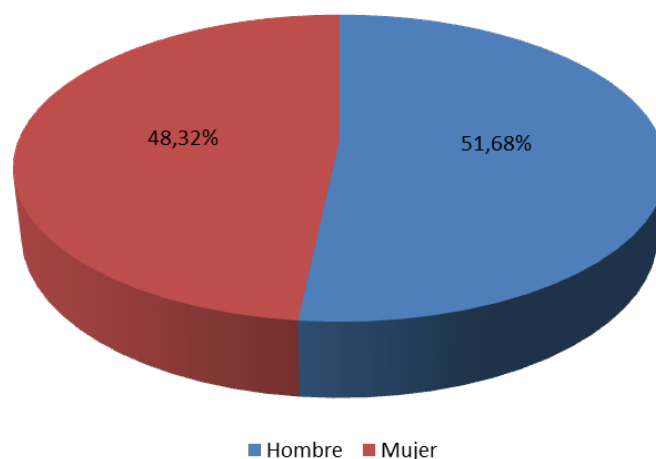


Figura 24. Distribución de la muestra por sexo

En cuanto a edades, el 77,2% (n=115) se situaron en el intervalo entre 18 y 24 años, el 21,5% (n=32) entre 25 y 30, quedando el 0,7% (n=1) respectivamente para los restantes dos intervalos establecidos, de 31-35 y 36-40 (figura 25).

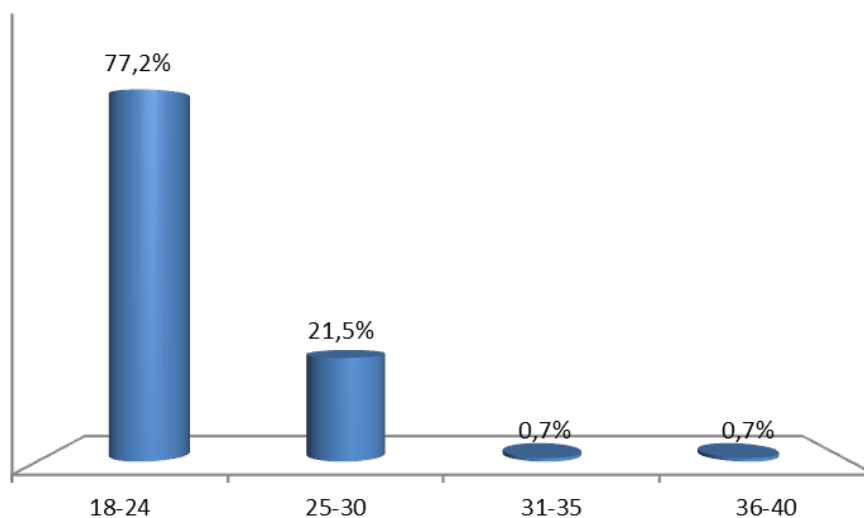


Figura 25. Distribución de la muestra por grupos de edad

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

La titulación estudiada por los alumnos se distribuyó en un 73,83% (n=110) para la obtención de una licenciatura, el 16,1% (n=24) para una diplomatura, el 3,4% (n=5) para un doctorado y un 6,7% (n=10) para otras titulaciones académicas (ver figura 26).

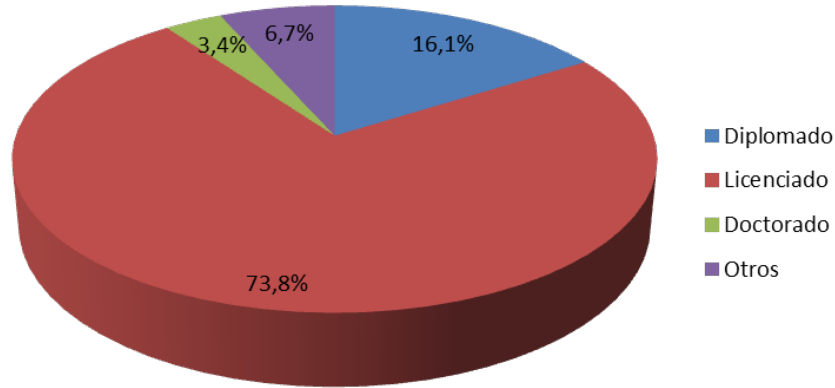


Figura 26. Distribución de las titulaciones estudiadas por la muestra de alumnos

El 36,2% (n=54) de la muestra de alumnos pertenecen a estudios relacionados con las Ciencias Sociales, el 26,8% (n=40), a las Ciencias Técnicas, el 18,1% (n=27) a Ciencias de la Salud, el 15,4% (n=23) a Ciencias Experimentales y, finalmente, el 3,4% (n=5) a Humanidades (ver figura 27).

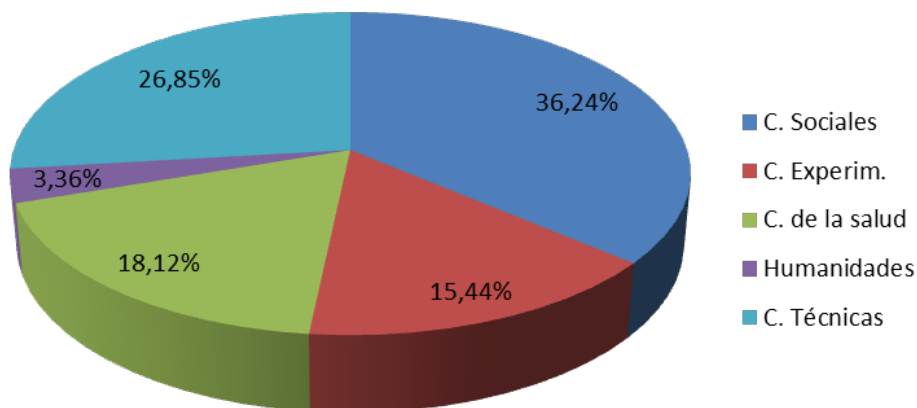


Figura 27. Distribución de la muestra de alumnos por campos científicos

3.2.2.2. Instrumento

Para este estudio se ha utilizado un cuestionario estandarizado, de elaboración propia, aplicado a la muestra seleccionada del alumnado de La Universidad de Laguna,

en el que se ha evaluado la presencia de actitudes y valores interculturales en las materias y estrategias de enseñanza.

Al igual que para el caso del profesorado, partiendo del análisis de contenido, a través de la revisión bibliográfica, hemos identificado los diferentes modelos de competencias considerados clave (Dede, 2010; Mishra y Kereluik, 2011) y la síntesis de los mismos elaborada por Esteve et al. (2013), así como las competencias transversales interculturales propuestas por Aneas (2003), el modelo de competencias interculturales de Deardorff (2004) y el modelo del Sheridan (2005) sobre el mismo ámbito.

A partir del análisis de contenido de los modelos anteriores, en este cuestionario se abordaron las siguientes dimensiones de información:

- Las medidas demográficas, tales como: género, rango de edad, título académico y campo científico.
- La valoración otorgada a las competencias genéricas relacionadas con la interculturalidad.
- La medida en la que se “tiene en cuenta” dichas competencias en las asignaturas cursadas.
- La opinión acerca de la conformación de las competencias, o vías de aplicación.
- El orden de importancia de las competencias genéricas listadas para el futuro profesional.
- La valoración de las destrezas incluidas en la competencia genérica denominada “Relaciones Interpersonales”.
- La inclusión de alguna de las destrezas listadas en las asignaturas cursadas.
- La opinión acerca de la conformación de las destrezas o vías de puesta en marcha.
- El orden de importancia otorgado a las destrezas.
- La valoración de distintas estrategias, conocimientos y habilidades, en función de su importancia para la formación en competencias interculturales.

En la tabla 30, podemos observar los las distintas dimensiones que aborda el cuestionario, con sus objetivos, justificación teórica e ítems a los que afecta.

Tabla 30. Justificación de las Dimensiones del Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales

Dimensión	Objetivo	Justificación Teórica	Ítems Prof.	Ítems Alum.
Datos descriptivos	Identificar y categorizar a los sujetos que contesten al cuestionario.	El cuestionario es el instrumento más utilizado para la obtención de datos en estudios empíricos de carácter educativo (Briones, 1990). Se construye después de haber formulado el tema de investigación, sus objetivos el contenido del mismo (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1994). Un cuestionario debe poder identificarse a través de su marco de referencia o datos de identificación de cada sujeto o grupo.	1-7	1-4
Valoración de las competencias genéricas relacionadas con la interculturalidad	Conocer la importancia que el alumnado de la Universidad de La Laguna otorga a las competencias relacionadas con la interculturalidad, dentro de las denominadas genéricas o transversales.	Efectuando un análisis de contenido, partiendo de la revisión bibliográfica, hemos identificado los diferentes modelos de competencias considerados clave (Dede, 2010; Mishra y Kereluik, 2011) y la síntesis de los mismos elaborada por Esteve et al. (2013). Asimismo, se analizaron las competencias transversales interculturales propuestas por Aneas (2003), el modelo de competencias interculturales de Deardorff (2004) y el modelo del Sheridan (2005)	8-17	5-14
Intensidad de aplicación de las competencias en las asignaturas/materias impartidas/recibidas	Establecer la presencia de la interculturalidad dentro de las competencias transversales, así como de las destrezas tendentes a conseguirla, en los procesos de aprendizaje seguidos, y la percepción del alumnado de ese mismo hecho.	Existen muy pocos contenidos interculturales en la formación inicial obligatoria en la universidad española. (Peñalva y Soriano, 2010). Cuando existen, la mayoría son de carácter opcional. Por lo tanto, resulta muy poco significativa la presencia de esta dimensión como elemento sustancial de la formación en la educación superior.	18-27	15-24
Métodos de conformación de las competencias	Identificar las vías que el alumnado de la Universidad de La Laguna plantea para la incorporación de las competencias transversales en las materias/asignaturas que imparte.	La educación superior se encuentra ante el reto de generar ambientes apropiados para la producción y transferencia de conocimientos, nuevos tipos de aprendizaje y para el desarrollo de competencias genéricas y específicas de cada disciplina. Existen distintos modelos de aprendizaje, pero en común tienden a transferir el protagonismo hacia el estudiante como principal agente de su propio aprendizaje. Esto supone la gestión del propio conocimiento y la preparación para adquirir nuevas estrategias y competencias, que comporta un proceso de aprendizaje centrado más en las actividades y no tanto en los contenidos (Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, 2007).	28-37	25-34

Dimensión	Objetivo	Justificación Teórica	Ítems Prof.	Ítems Alum.
Orden de importancia de las competencias	Establecer las tres competencias que consideran más importantes para el futuro profesional, desde la perspectiva del alumnado.	Establecer la importancia de las competencias profesionales significa centrarse en la participación del profesional que, como persona, construye, moviliza e integra sus cualidades motivacionales y cognitivas en la regulación de una actuación profesional eficiente en escenarios laborales heterogéneos y diversos (Donoso et al., 2009; Le Boterf, 2001; Rodríguez González et al., 2007).	38	35
Valoración de las destrezas incluidas en la competencia “Relaciones Interpersonales”	Conocer la importancia que el alumnado otorga a las destrezas relacionadas con la adquisición de la competencia general “relaciones interpersonales”	La competencia intercultural comporta toda una serie de requisitos, actitudes, destrezas y conocimientos, que le permiten dar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que surgen de los diferentes contextos multiculturales. Las bases que determinan dicha competencia intercultural se podrían establecer a partir de dos grandes ámbitos: por un lado, la cualificación profesional y, por otro, las bases psicosociales de las relaciones interpersonales (Echeverría, 2002; Rodrigo Alsina, 1999)	39-50	36-47
Intensidad de aplicación de las destrezas en las asignaturas/materias impartidas	Establecer la presencia de las destrezas relacionadas con la competencia transversal “relaciones interpersonales”, en las materias asignaturas cursadas.	Existen muy pocos contenidos interculturales en la formación inicial obligatoria en la universidad española. (Peñalva y Soriano, 2010). Cuando existen, la mayoría son de carácter opcional. Por lo tanto, resulta muy poco significativa la presencia de esta dimensión como elemento sustancial de la formación en la educación superior (de Wit, 2011)	51-62	48-59
Métodos de conformación de las destrezas	Identificar las vías que el alumnado plantea para la incorporación de las destrezas relacionadas con las relaciones interpersonales!	La educación superior se encuentra ante el reto de generar ambientes apropiados para la producción y transferencia de conocimientos, nuevos tipos de aprendizaje y para el desarrollo de destrezas y habilidades específicas de cada disciplina. Se persigue la gestión del propio conocimiento y la preparación para adquirir nuevas destrezas, lo que comporta un proceso de aprendizaje centrado más en las actividades y no tanto en los contenidos (Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, 2007).	63-74	60-71

Dimensión	Objetivo	Justificación Teórica	Ítems Prof.	Ítems Alum.
Orden de importancia de las destrezas para el futuro profesional	Establecer las tres destrezas relacionadas con las relaciones interpersonales, que el alumnado considera más importantes para el futuro profesional	Establecer la a importancia de las destrezas interculturales para el futuro profesional, significa centrarse en la construcción, movilización e integración de sus cualidades motivacionales y cognitivas, y en la regulación de una actuación profesional eficiente en escenarios laborales heterogéneos y diversos (Le Boterf, 2001; Donoso et al., 2009; Rodríguez González et al., 2007).	75	72
Presencia de la interculturalidad en los actuales Planes de Estudio	Determinar la presencia y factores que la influyen, de la interculturalidad en los actuales planes de estudio (solo para el profesorado)	En un estudio realizado por Peñalva y Soriano (2010) se buscaba establecer los contenidos interculturales en la formación inicial obligatoria en la universidad española. Sobre las 73 universidades analizadas, solo 34 asignaturas se referían de manera específica a la interculturalidad en su título, en sus objetivos y en sus contenidos, de las cuales, solo 4 eran de tipo troncal u obligatorio, siendo las demás de carácter opcional. Por lo tanto, resulta muy poco significativa la presencia de esta dimensión como elemento sustancial de la formación en la educación superior.	76-82	
Importancia de estrategias, conocimientos y habilidades en la formación en competencia intercultural	Establecer las estrategias, conocimientos y habilidades más importantes para la formación en competencias interculturales (solo para el alumnado)	Estudios como los de Deardorff (2004) y el de Straffon (2003) coinciden en señalar que las experiencias interculturales permiten a los estudiantes progresar en las habilidades de la competencia comunicativa intercultural y afirman que existe una relación proporcional positiva y directa entre el tiempo de estancia en el extranjero y el grado de sensibilidad intercultural adquirido. Esta sensibilidad intercultural se intensifica partir de programas de intercambio como el <i>Erasmus</i> (Vicente y Gómez, 2012).		73-106

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

Por lo tanto, el alumnado participante en el segundo estudio, valoró un conjunto de 10 competencias genéricas, relacionadas con la interculturalidad, entendidas como el conjunto de destrezas y conocimientos de carácter general requeridos para el desempeño profesional y de 12 destrezas vinculadas con la Competencia “Relaciones Interpersonales”, establecida como la más relacionada con el objeto de estudio. Éstas fueron (tabla 31).

Tabla 31. Competencias genéricas y destrezas analizadas en el cuestionario

Competencias	Organización y gestión
	Comunicación
	Gestión de la información
	Toma de decisiones y solución de problemas
	Trabajo en equipo
	Relaciones interpersonales
	Adaptación al cambio
	Liderazgo, iniciativa y dirección
	Disposición hacia la calidad
	Control y gestión personal
Destrezas	Relación social
	Negociación
	Liderazgo
	Trabajo en equipo
	Comprensión de la diversidad cultural
	Tolerancia
	Compromiso ético
	Capacidad motivadora
	Flexibilidad/adaptación social
	Sensibilidad intercultural
	Crítica y autocrítica
	Comunicación con los demás

Cada una de estas competencias aparecía desarrollada con sus indicadores para una mejor comprensión de las mismas por parte de los respondientes (ver tabla 32).

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

Tabla 32. Competencias genéricas e indicadores vinculados

Competencias	Indicadores
Organización y gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los códigos de funcionamiento interno y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresas, asociaciones, organizaciones, etc.). - Fijar objetivos y priorizarlos en función de determinados criterios. - Determinar funciones y establecer responsabilidades. - Gestionar tiempos, dinero, materiales, etc. - Evaluar procesos y resultados.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar la propia opinión y saber defenderla. - Adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación. - Verificar la comprensión del mensaje. - Saber escuchar y saber hacer preguntas.
Gestión de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar las fuentes donde obtener información relevante y fiable. - Análisis e interpretación de la información. - Clasificar y archivar la información. - Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.
Toma de decisiones y solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar el problema y analizar causas. - Generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes. - Saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones.
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar claramente los objetivos del grupo y orientar la actuación para lograrlos. - Priorizar los intereses colectivos a los personales. - Evaluar la actuación del grupo de trabajo y hacer críticas constructivas. - Saber trabajar en red: compartir y articular tareas entre los trabajadores de diferentes secciones o departamento de una empresa o institución o entre personas que trabajan en diferentes organizaciones.
Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitado de empatía: «saber ponerse en el lugar del otro». - Saber entender y saber trabajar con personas de etnia, religión, cultura o nivel de formación diferente. - Saber actuar como mediador/a acercando posiciones divergentes. - Saber tratar a los otros con amabilidad, cordialidad y simpatía.

Competencias	Indicadores
Adaptación al cambio	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad y apertura a nuevas ideas, circunstancias o situaciones. - Asumir el riesgo, la incertidumbre, la ambigüedad. - Percibir los cambios como oportunidades. - Modificar los comportamientos ante nuevos contextos o nuevas circunstancias.
Liderazgo, iniciativa, dirección	<ul style="list-style-type: none"> - Saber persuadir o influir en las conductas de los otros. - Animar y motivar a los otros. - Crear sinergias. - Saber delegar. - Previsión y anticipación de acontecimientos o situaciones.
Disposición hacia la calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Afán de mejora en los procesos y en los resultados. - Afán de innovación. - Deseo de conseguir la excelencia. - Sentirse orgullosa/o de hacer las cosas bien. - Procurar la satisfacción del cliente o usuario.
Control y gestión personal	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía: saber trabajar sin o con mínima supervisión. - Saber afrontar el estrés o el trabajo bajo presión. - Ofrecer una imagen personal positiva. - Implicarse en la propia formación personal a lo largo de la vida. - Desarrollar estrategias de auto-promoción: «saberse vender».

Para cada una de estas competencias se pidió al alumnado que valorase su importancia en una escala tipo Lickert, con 4 grados de importancia, de 1 a 4, siendo 1="nada importante", 2="poco importante", 3="bastante importante" y 4="muy importante"; así como si se tenía en cuenta en la docencia que ellos recibían, a través de una escala de 1 a 4, siendo 1="nada", 2="poco", 3="bastante" y 4="mucho".

En tercer lugar, cómo consideraban que deberían conformarse esas competencias genéricas, a través de una escala con 4 alternativas de respuesta, codificadas de 1 a 4, siendo 1="integradas en el currículum de la asignatura", 2="mediante asignaturas optativas o de libre configuración", 3="mediante fuentes de información paralelas al currículum", o bien 4="mediante otros procedimientos".

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

Por último, se le pidió al alumnado que valorara las siguientes estrategias, conocimientos y habilidades según estimaran importantes para su formación en competencias interculturales, a través de una escala, nuevamente, de 1 a 4, siendo 1="nada importante", 2="poco importante", 3="bastante importante" y 4="muy importante" (tabla 33).

Tabla 33. Estrategias, conocimientos y habilidades para fomentar la competencia intercultural

Estrategias

- Fomento programas de intercambio al extranjero de los estudiantes, mediante ayudas económicas, becas o incentivos (ej. Erasmus con más facilidades).
- Fomento de la relación entre los estudiantes de diferentes países (ej. con alumnado de intercambio).
- Potenciación de la hospitalidad de extranjeros en tu casa.
- Voluntariado lingüístico.
- Participación en eventos relacionados con otras culturas (foros, convivencias, jornadas multiculturales, talleres o seminarios).
- Existencia de más diversidad de culturas en las clases (profesorado y alumnado extranjero).
- Invitación de profesores foráneos o extranjeros.
- Realización de trabajos en grupo.
- Cursos de ética.
- Oferta de trabajos bien remunerados en el extranjero.

Conocimientos

- Cursos de idiomas (en general).
- Cursos de idiomas como asignaturas obligatorias.
- Incentivar el aprendizaje de idiomas mediante intercambios.
- Cursos de idiomas del Servicio de Idiomas de la ULL.
- Clases en idiomas extranjeros.
- Conferencias y/o charlas en idiomas extranjeros.
- Cursos subvencionados de idiomas para todos los estudiantes.
- Cursos con profesores nativos del idioma.
- Obligación de conseguir un determinado nivel en los idiomas más importantes.
- Cursos de idiomas en horarios compatibles con las clases.
- Dar opción de que los cursos de idiomas cuenten como créditos de libre elección.

Habilidades

- Creación de grupos de trabajo u organizar actividades entre los Erasmus y los estudiantes del país.
 - Fomento de los programas de intercambio de estudiantes (Erasmus) dando incentivos monetarios más elevados.
 - Asignaturas optativas sobre culturas y/o otros países.
 - Actividades con gente extranjera, tanto profesionales como de ocio.
 - Trabajo en grupos multiculturales.
 - Clases interactivas con personas de diferentes culturas.
 - Ferias y exposiciones hechas por extranjeros.
 - Fomentar los trabajos en grupos en las asignaturas (mayor participación en clase y prácticas en grupo).
 - Aumentar el nº de seminarios que nos aproximen a otras culturas.
 - Conferencias y/o charlas sobre culturas.
 - Foros para conocer otras culturas.
 - Realización de programas para la gente que viene de fuera.
 - Viajes.
-

Dado que el cuestionario del Estudio 1 (profesorado) y del Estudio 2 (alumnado) eran iguales en cuanto a sus 66 ítems esenciales (valoración, implementación y conformación de competencias genéricas y destrezas vinculadas con las relaciones interpersonales), se llevó a cabo el estudio de sus propiedades simultáneamente.

En primer lugar, se estudió la validez de contenido a través de su índice (IVC), a partir de la evaluación de cinco expertos, que debieron valorar cuantitativamente cada uno de los ítems utilizando el siguiente criterio de relevancia (0 = nada relevante, 1 = algo relevante, 2 = muy relevante). Los resultados de estos análisis arrojaron un índice de validez de contenido de 0,81 para los ítems básicos (IB) y 0,89 para el de las estrategias, conocimientos y habilidades (ECH) de los discentes (tabla 34). Empleando el procedimiento descrito por Lawshe (1975), nos otorga como resultado un índice que puede considerarse como bastante aceptable (Sireci, 1998).

Tabla 34. Validez de Contenido de los ítems del Cuestionario sobre Competencia Intercultural dirigido al alumnado

Validez de Contenido Ítems Cuestionarios (IVC)	
	Alumnado
Básicos (IB)	0,81
Estrategias, conocimientos y habilidades (ECH)	0,89

En segundo lugar, se realizó una prueba piloto, siguiendo el criterio de que el número de sujetos participantes en esta prueba ha de ser siempre superior al número de ítems del cuestionario (Argimón y Jiménez, 2004). Se utilizaron 13 sujetos (5 profesores y 8 alumnos) sin ningún criterio de muestreo, considerando que, simplemente, cumpliesen los criterios necesarios para poder participar en el estudio. Se examinó la fiabilidad como consistencia interna u homogeneidad entre los ítems, aplicando el coeficiente Alpha de Cronbach (Cronbach, 1951), cuyos valores oscilan entre 0 y 1, considerando como aceptable valores iguales o superiores a 0,70. También se calcularon los coeficientes de correlación de cada ítem con los valores del cuestionario total-correcto; es decir, una vez extraído del cuestionario o de la escala el valor del ítem que se pretende correlacionar, eliminando del cuestionario aquellos de baja correlación con el total-correcto, cuando éste es inferior a 0,3035, colaborando de forma automática a un aumento del valor del Alfa de Cronbach (α).

El resultado obtenido en cuanto a la homogeneidad de la prueba fue un Alfa de Cronbach $\alpha=0,88$ para el total de la muestra y para los dos cuestionarios, en cuanto a los ítems básicos (IB); de $\alpha=0,89$ para los ítems relativos a los Planes de Estudio (PE) del instrumento para el profesorado; y de $\alpha=0,87$ para los ítems que hacen referencia a las estrategias, conocimientos y habilidades (ECH) de los discentes; lo que manifiesta una alta consistencia interna. Las correlaciones de todos los ítems con el total de la escala estuvieron por encima de 0,3, por lo que se mantuvieron en su conjunto, al no modificar el valor α anterior (tablas 13 y 14).

En concreto, el resultado obtenido en cuanto a la homogeneidad de la prueba fue un Alfa de Cronbach de $\alpha=0,88$ para el total de la muestra y de $\alpha=0,87$ para los ítems que hacen referencia a las estrategias, conocimientos y habilidades (ECH) de los

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

discentes, lo que manifiesta una alta consistencia interna. Las correlaciones de todos los ítems con el total de la escala estuvieron por encima de 0,3, por lo que se mantuvieron en su conjunto, al no modificar el valor α anterior (tabla 35).

Tabla 35. Propiedades de los ítems del Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales en la ULL referidas a Estrategias, Conocimientos y Habilidades (Alumnado)

Propiedades de los ítems del Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales en la ULL referidas a Estrategias, Conocimientos y Habilidades (Alumnado)		
ítem	Correlación ítem – total corregida	Alfa si eliminamos el ítem
1	0,90	0,63
2	0,91	0,62
3	0,70	0,83
4	0,71	0,82
5	0,73	0,80
6	0,70	0,83
7	0,72	0,81
8	0,73	0,80
9	0,71	0,82
10	0,75	0,78
11	0,93	0,60
12	0,69	0,84
13	0,72	0,81
14	0,72	0,81
15	0,69	0,84
16	0,93	0,60
17	0,82	0,71
18	0,69	0,84
19	0,84	0,69
20	0,81	0,72
21	0,83	0,70
22	0,82	0,71
23	0,70	0,83
24	0,76	0,77
25	0,76	0,77
26	0,71	0,82
27	0,72	0,81
28	0,72	0,81
29	0,70	0,83
30	0,73	0,80
31	0,93	0,60
32	0,70	0,83
33	0,71	0,82
34	0,92	0,61

3.2.2.3. Procedimiento

Este cuestionario se aplicó de manera directa, mediante entrevista personal de unos 12 minutos de duración media.

La recogida de datos la llevaron a cabo 2 colaboradores especialmente entrenados en la técnica de entrevista y en la recogida y codificación de datos, en el propio recinto de la Facultad de Educación de La Universidad de La Laguna.

El entrenamiento de los colaboradores fue el mismo ya indicado para el caso del cuestionario de aplicación al profesorado.

3.2.2.4. Análisis de Datos

Se realizó un estudio descriptivo e inferencial de los datos obtenidos. Para ello se empleó el programa estadístico SPSS 21.0 En los análisis se llevaron a cabo medidas de tendencia central y de variabilidad, así como de diferencia de medias. La significación estadística se aceptó para $p \leq 0,05$ y para $p \leq 0,01$ como muy significativa (tabla 36).

Tabla 36. Análisis realizados para responder a los objetivos del Estudio 2

ESCALAS DE MEDIDA	TIPO DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
Valoración de las Competencias Genéricas		
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada importante 2 = poco importante 3 = bastante importante 4 = muy importante	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con medias de valoración, y especificación de desviación típica	N = Número de sujetos que contestaron al ítem Media (M) = Medía de las valoraciones efectuadas Desv. Típ. (DT) = Desviación típica de la medida
Intensidades de inclusión de las Competencias Genéricas		
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada 2 = poco 3 = bastante 4 = mucho	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con medias de valoración, y especificación de desviación típica	N = Número de sujetos que contestaron al ítem Media (M) = Medía de las valoraciones efectuadas Desv. Típ. (DT) = Desviación típica de la medida

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

ESCALAS DE MEDIDA	TIPO DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
	Comparación de Valoración e Intensidad de inclusión	
Escalas de medida ordinal	Contraste t de Student para la determinación de la igualdad de las medias	Es uno de los contrastes más conocidos. La interpretación es la siguiente: se establece como diferencia significativa cuando comparado con la distribución de probabilidad de <i>t de Student</i> , ésta arroja un valor inferior $p \leq 0,05$, ó $p \leq 0,01$ para mucha significación
	Ordenación de las competencias principales para el futuro profesional	
Escala de medida ordinal, con respuesta múltiple	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con porcentaje y porcentaje de casos	N = Número de sujetos que contestaron Porcentaje (%) = de respuestas para cada alternativa Porcentaje de casos (%) = de respuestas a la ordenación de las 3 competencias
	Modo de conformación de las Competencias	
Escala nominal con 4 categorías de respuesta: 1= Integradas en el currículum de la asignatura 2= Mediante asignaturas optat./de libre config. 3= Fuentes de info. Paralelas al currículum 4= Otro	Descripción del porcentaje de sujetos que contestaron a cada categoría de respuesta	Porcentaje (%) = de respuestas para cada alternativa
	Valoración de las Destrezas vinculadas con la Competencia “Relaciones Interpersonales”	
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada importante 2 = poco importante 3 = bastante importante 4 = muy importante	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con medias de valoración, y especificación de desviación típica	N = Número de sujetos que contestaron al ítem Media (M) = Medía de las valoraciones efectuadas Desv. Típ. (DT) = Desviación típica de la medida
	Intensidades de inclusión de las Destrezas	
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada 2 = poco 3 = bastante 4 = mucho	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con medias de valoración, y especificación de desviación típica	N = Número de sujetos que contestaron al ítem Media (M) = Medía de las valoraciones efectuadas Desv. Típ. (DT) = Desviación típica de la medida

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

ESCALAS DE MEDIDA	TIPO DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
	Comparación de Valoración e Intensidad de inclusión de las Destrezas	
Escalas de medida ordinal	Contraste t de Student para la determinación de la igualdad de las medias	Se establece como diferencia significativa cuando comparado con la distribución de probabilidad de <i>t de Student</i> , ésta arroja un valor inferior $p \leq 0,05$, ó $p \leq 0,01$ para mucha significación
	Ordenación de las Destrezas principales para el futuro profesional	
Escala de medida ordinal, con respuesta múltiple	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con porcentaje y porcentaje de casos	N = Número de sujetos que contestaron Porcentaje (%) = de respuestas para cada alternativa Porcentaje de casos (%) = de respuestas a la ordenación de las 3 competencias
	Modo de conformación de las Destrezas	
<p>Escala nominal con 4 categorías de respuesta:</p> <p>1= Integradas en el currículum de la asignatura</p> <p>2= Mediante asignaturas optat./de libre config.</p> <p>3= Fuentes de info. Paralelas al currículum</p> <p>4= Otro</p>	Descripción del porcentaje de sujetos que contestaron a cada categoría de respuesta	Porcentaje (%) = de respuestas para cada alternativa
	Estrategias, conocimientos y habilidades para fomentar la competencia intercultural	
<p>Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores</p> <p>1= nada importante</p> <p>2 = poco importante</p> <p>3 = bastante importante</p> <p>4 = muy importante</p>	Descripción del número de sujetos que contestaron a cada ítem, con medias de valoración, y especificación de desviación típica	N = Número de sujetos que contestaron al ítem Media (M) = Media de las valoraciones efectuadas Desv. Típ. (DT) = Desviación típica de la medida

3.2.3. Resultados

3.2.3.1. Análisis de las Competencias Genéricas

En cuanto a las **valoraciones de las competencias**, todas fueron muy altas, con una media de 3,27 sobre 4 (n=148) sobresaliendo las de “Comunicación” (M=3,52; DT=0,64; n=149), “Trabajo en equipo” (M=3,50; DT=0,75; n=149) y “Toma de

decisiones” (M=3,42; DT=0,67; n=147), siendo las menos valoradas, dentro del alto nivel asignado, las de “Organización y gestión” (M=2,98; DT=0,77; n=149) y la de “Adaptación al cambio” (M=3,09; DT=0,79; n=149) (tabla 37 y figura 28).

Tabla 37. Medias y desviaciones típicas de las valoraciones de las Competencias Genéricas

	N	Media	Desv. típ.
Valoración Organización y Gestión	149	2,98	,775
Valoración Comunicación	149	3,52	,643
Valoración Gestión Información	148	3,26	,739
Valoración Toma Decisiones	147	3,42	,672
Valoración Trabajo en Equipo	149	3,50	,750
Valoración Relaciones Interpersonales	148	3,26	,852
Valoración Adaptación al Cambio	149	3,09	,796
Valoración Liderazgo-iniciativa-dirección	148	3,10	,879
Valoración hacia la Calidad	146	3,20	,785
Valoración Control y Gestión Personal	148	3,34	,806

Comparación Medias de Valoración de Competencias

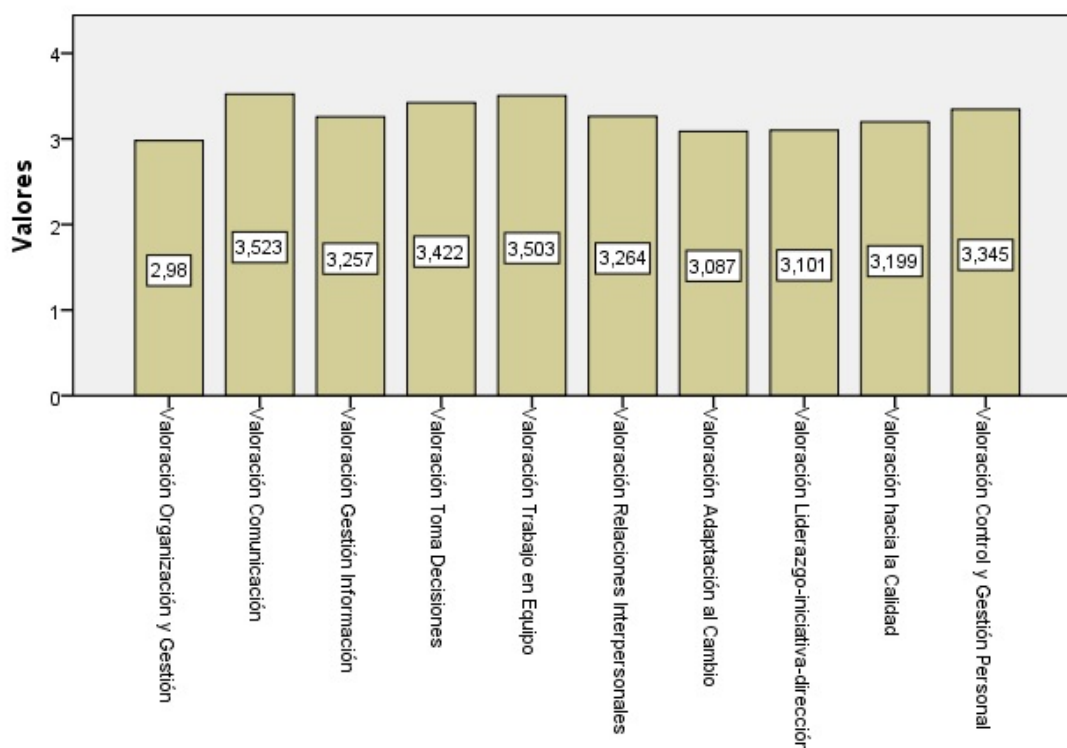


Figura 28. Valoración Media de las Competencias Genéricas

Con relación a la **intensidad** con la que se tiene en cuenta la inclusión de alguna de las Competencias Genéricas planteadas en las asignaturas que se cursan, aparecen las denominadas “Trabajo en Equipo (M=2,73; DT=0,89; n=147), “Gestión de la

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

Información” (M=2,63; DT=0,85; n=148) y “Comunicación” (M=2,50; DT=0,82; n=147) (tabla 38 y figura 29).

Tabla 38. Medias y desviaciones típicas de las intensidades de aplicación de las Competencias Genéricas

	N	Media	Desv. típ.
Intensidad Organización y Gestión	146	2,12	,818
Intensidad Comunicación	147	2,50	,822
Intensidad Gestión Información	148	2,63	,851
Intensidad Toma Decisiones	147	2,47	,870
Intensidad Trabajo en Equipo	147	2,73	,896
Intensidad Relaciones Interpersonales	148	2,34	,937
Intensidad Adaptación al Cambio	148	2,16	,886
Intensidad Liderazgo-iniciativa-dirección	145	2,18	,910
Intensidad hacia la Calidad	143	2,31	,922
Intensidad Control y Gestión Personal	147	2,46	,995

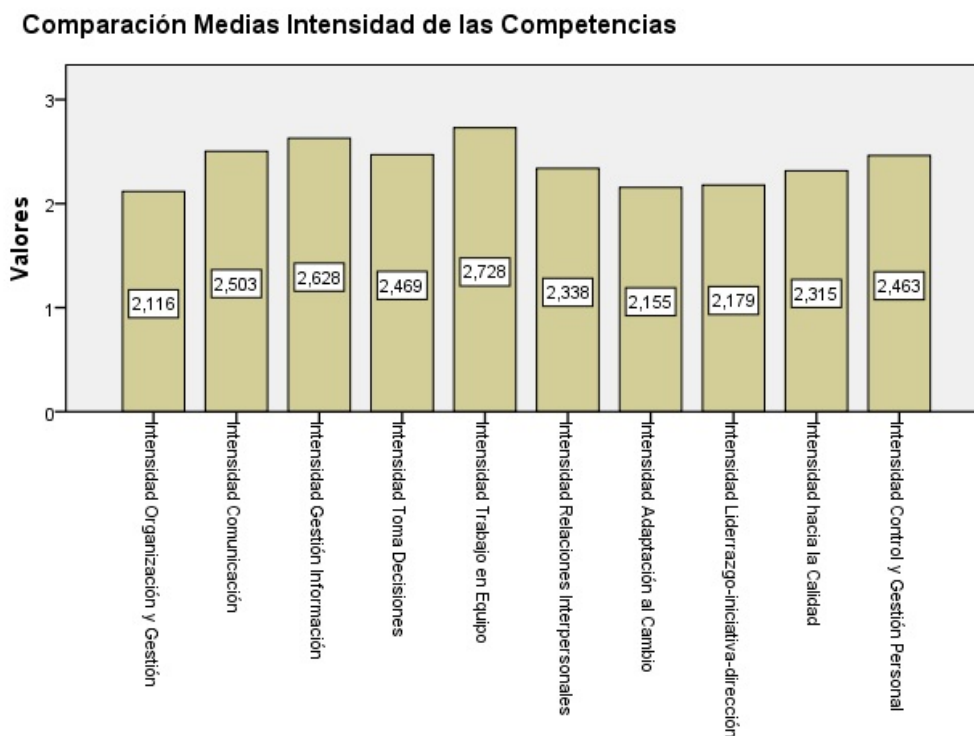


Figura 29. Intensidad Media de las Competencias Genéricas

Si comparamos las valoraciones atribuidas con las intensidades de aplicación en las asignaturas cursadas, podemos observar lo siguiente (figura 30):

- Existe un diferencial, estadísticamente muy significativo ($p \leq 0,001$), y tangible en todas las competencias (M=-0,88) entre la valoración atribuida y su aplicación a las asignaturas/materias cursadas ($t=9,0501$; $p=0,0001$). Esto

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

es, se valoran más las competencias que lo que se aplican en la práctica docente.

- Las competencias en las que esa diferencia es mayor son las de “comunicación” (1,02) ($t=11,8997$; $p=0,0001$) (entendida como la capacidad de expresar la propia opinión y saber defenderla; adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación; verificar la comprensión del mensaje; y saber escuchar y saber hacer preguntas) y la “toma de decisiones y solución de problemas” (0,95) ($t=10,4776$; $p=0,0001$), (entendida como la capacidad de clarificar el problema y analizar causas; generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes; y saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones).
- Las competencias con una menor diferencia entre lo valorado y lo aplicado en las asignaturas o materias, siendo aún y así muy significativas, han sido las de “gestión de la información” (0,63) ($t=6,8001$; $p=0,0001$) (entendida como la capacidad para seleccionar las fuentes donde obtener información relevante y fiable; analizar e interpretar la información; clasificarla y archivarla; e identificar contradicciones, falacias o falsas analogías), y la de “trabajo en equipo” (0,77) ($t=8,0215$; $p=0,0001$) (entendida como la capacidad para identificar claramente los objetivos del grupo y orientar la actuación para lograrlos; priorizar los intereses colectivos a los personales; evaluar la actuación del grupo de trabajo y hacer críticas constructivas; y saber trabajar en red).

Comparación Medias Valoración - Intensidad de las Competencias

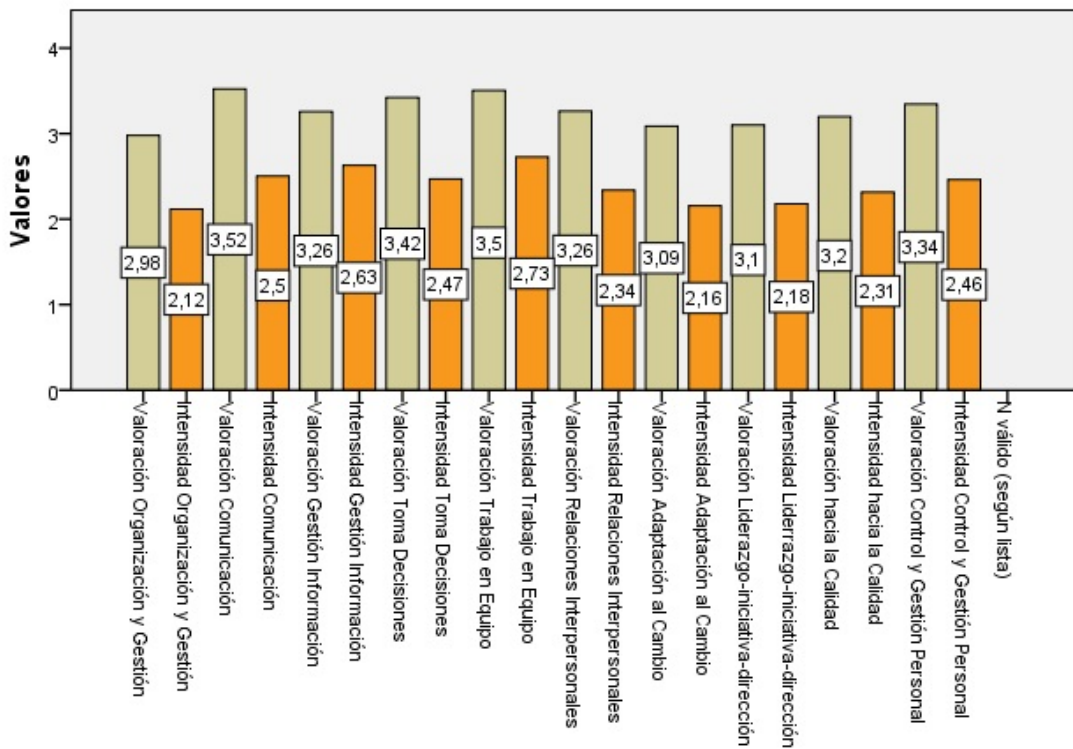


Figura 30. Comparación de medias en Valoración e Intensidad de aplicación de Competencias Genéricas

En relación a la manera en la que deberían **conformarse** o desarrollarse estas competencias genéricas, el alumnado se inclinó en un 44,77% por “integrarlas en el currículo de la asignatura”, seguido en un 31,71% por el empleo de “asignaturas optativas o de libre configuración”, y en tercer lugar, el uso de “fuentes de información paralelas al currículo” (13,98%), mientras que “otras alternativas” lo eligió el 9,53% de la muestra (figura 31).

Conformación Competencias Genéricas Alumnado

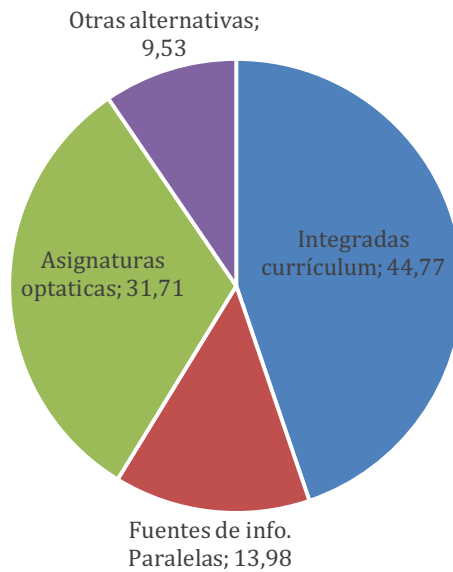


Figura 31. Formas de conformación de las competencias genéricas por parte del alumnado

La competencia en la que más se apuesta por “integrarla dentro del currículum de la asignatura” es la de “comunicación” (50,3%; n=75%), mientras que en la que más se considera el empleo de “fuentes de información paralelas al currículum” es la de “adaptación al cambio” (20,1%; n=30). La competencia que se entiende que mejor puede ser conformada “mediante el empleo de asignaturas optativas o de libre configuración” es la de “organización y gestión” (38,3%; n=57).

Finalmente, en cuanto a las Competencias Genéricas relacionadas con la interculturalidad, se pidió al alumnado participante en el estudio que estableciese aquellas *tres que considerase como principales para su futuro profesional*. Del análisis de la frecuencias ante la respuesta múltiple efectuada, se obtiene como resultado que el “adaptación al cambio” es la más importante (19,9%; n=89), seguida de la “gestión de la información” (16,3%; n=73), de las “relaciones interpersonales” (13,0%; n=58) (tabla 39 y figura 32).

Tabla 39. Ordenación de las Competencias principales para el futuro profesional

	Respuestas		
	Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos
Organización y gestión	54	12,1%	36,2%
Comunicación	28	6,3%	18,8%
Gestión de la información	73	16,3%	49,0%
Toma de decisiones y solución de problemas	41	9,2%	27,5%
Trabajo en Equipo	23	5,1%	15,4%
Relaciones interpersonales	58	13,0%	38,9%
Adaptación al cambio	89	19,9%	59,7%
Liderazgo, iniciativa, dirección	32	7,2%	21,5%
Disposición hacia la calidad	30	6,7%	20,1%
Control y gestión personal	19	4,3%	12,8%
Total	447	100,0%	300,0%

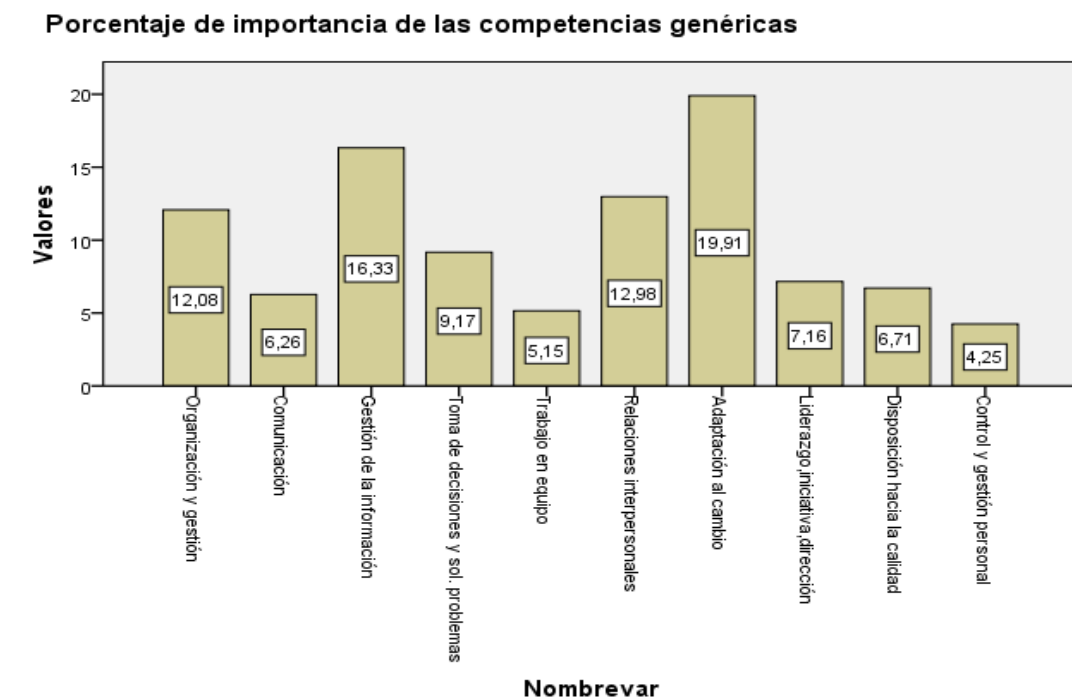


Figura 32. Porcentaje de importancia de las Competencias Genéricas

3.2.3.2. Análisis de las Destrezas vinculadas con la Competencia “Relaciones Interpersonales” por parte del alumnado

En cuanto a las **valoraciones de las destrezas** presentadas, todas fueron muy altas, con una media de 3,52 sobre 4 (tabla 39 y figura 33).

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

Tabla 40. Medias y desviaciones típicas de las valoraciones de las Destrezas

	N	Media	Desv. típ.
Valoración Relación Social	147	3,31	,690
Valoración Negociación	148	2,78	,840
Valoración Liderazgo	147	2,78	,858
Valoración Trabajo en Equipo	147	3,57	,630
Valoración Comprensión Diversidad Cult.	143	3,29	,786
Valoración Tolerancia	149	3,34	,750
Valoración Compromiso Ético	147	3,09	,921
Valoración Capacidad Motivadora	148	3,42	,729
Valoración Flexibilidad/adapt. social	149	3,28	,752
Valoración Sensibilidad Intercultural	148	3,05	,831
Valoración Crítica y autocrítica	147	3,39	,727
Valoración Comunicación con los demás	149	3,66	,665

Comparación Medias Valoración Destrezas

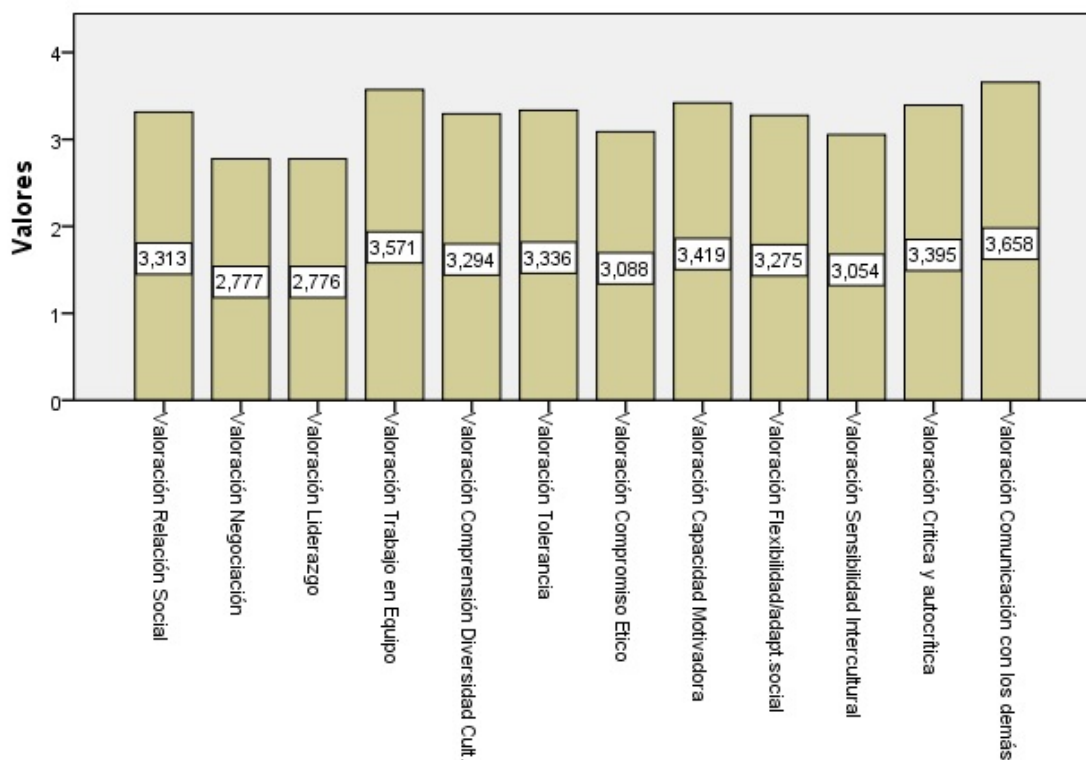


Figura 33. Valoración Media de las Destrezas

Las destrezas más valoradas, dentro de la competencia denominada “relaciones interpersonales”, como más relacionada con la interculturalidad, fueron la “comunicación con los demás” ($M=3,66$; $DT=0,66$), el “trabajo en equipo” ($M=3,57$; $DT=0,63$) y la “capacidad crítica y autocrítica” ($M=3,39$; $DT=0,72$).

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

En relación a la **intensidad** con la que se tiene en cuenta la inclusión de alguna de las destrezas planteadas en las asignaturas/materias cursadas, aparecen las denominadas “trabajo en equipo” (M=2,98; DT=0,82), “comunicación con los demás” (M=2,70; DT=0,95) y “capacidad crítica y autocrítica” (M=2,46; DT=0,89) como las más sobresalientes (tabla 41 y figura 34).

Tabla 41. Medias y desviaciones típicas de las intensidades de aplicación de las Destrezas

	N	Media	Desv. típ.
Intensidad Relación Social	147	2,37	,838
Intensidad Negociación	146	1,85	,773
Intensidad Liderazgo	143	2,01	,800
Intensidad Trabajo en Equipo	147	2,98	,823
Intensidad Comprensión Diversidad Cult.	144	2,33	,939
Intensidad Tolerancia	147	2,37	,862
Intensidad Compromiso Ético	141	2,21	,960
Intensidad Capacidad Motivadora	146	2,25	,938
Intensidad Flexibilidad/adapt. social	146	2,31	,868
Intensidad Sensibilidad Intercultural	141	2,20	,896
Intensidad Crítica y autocrítica	146	2,46	,895
Intensidad Comunicación con los demás	146	2,70	,950

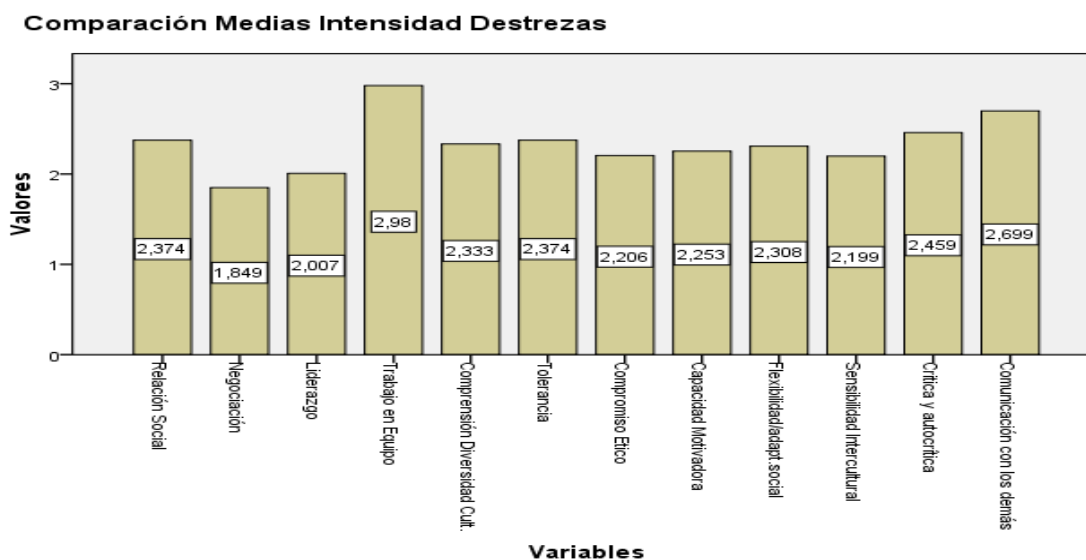


Figura 34. Intensidad Media de las Destrezas

Si comparamos las valoraciones atribuidas con las intensidades de aplicación, podemos observar lo siguiente (figura 35):

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

- Existe un diferencial, altamente significativo ($p \leq 0,01$), por lo tanto, muy relevante, en todas las destrezas entre la valoración atribuida ($M=3,2466$; $DT=0,7649$) y su aplicación a las asignaturas/materias impartidas ($M=2,33366$; $DT=0,8785$), ($t=9,4439$; $p=0,0001$). O sea, se valoran más de lo que en realidad se aplican en la docencia ($-0,92$).
- Las destrezas en las que esa diferencia es mayor son las de “capacidad motivadora” (1,17) ($t=11,9507$; $p=0,0001$), “flexibilidad/adaptación social” (0,97) ($t=10,2648$; $p=0,0001$) y “tolerancia” (0,97) ($t=10,3324$; $p=0,0001$).
- Las competencias con una menor diferencia entre lo valorado y lo aplicado, siendo aún y así altamente significativas, en las asignaturas o materias han sido las de “liderazgo” (0,77) ($t=7,8993$; $p=0,0001$), y la de “trabajo en equipo” (0,60) ($t=6,9018$; $p=0,0001$).

Comparación Medias Valoración - Intensidad Destrezas

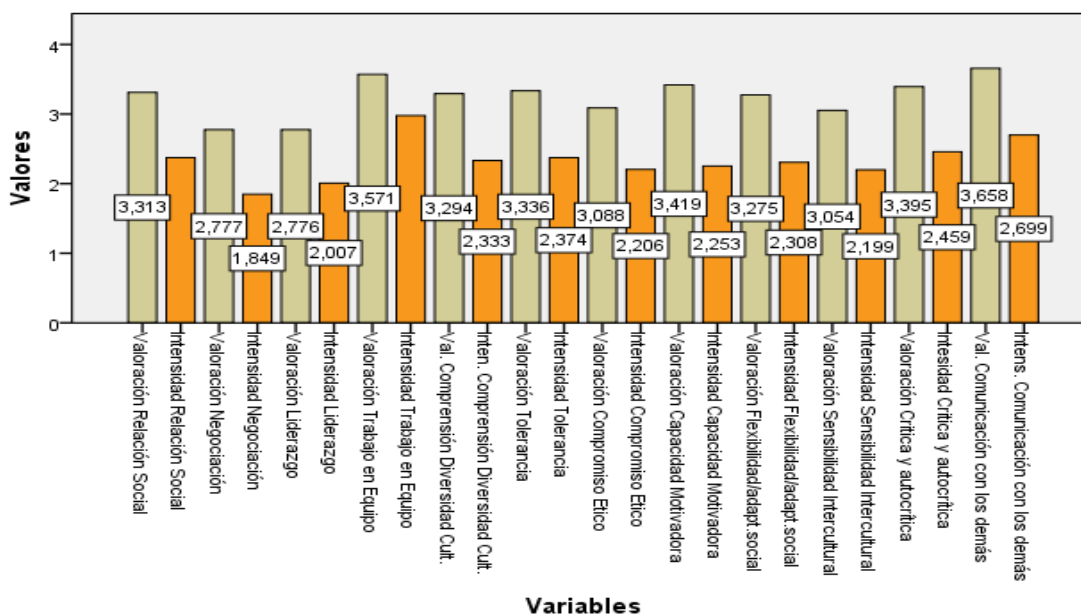


Figura 35. Comparación de medias de Valoración e Intensidad de aplicación de las Destrezas

En relación a la manera en la que deberían **conformarse** o desarrollarse estas destrezas, el alumnado se inclinó en un 45,55% por “integrarlas en el currículo de la asignatura”, seguido en un 26,27% a través del empleo de “asignaturas optativas o de libre configuración”, mientras que un 14,24% apuntaba por el empleo de “otras alternativas” y, finalmente, un 13,93% optaba por “fuentes de información paralelas al currículo” figura 36).

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

La destreza en la que más se apuesta por “integrarla dentro del currículum de la asignatura” es la de “capacidad motivadora” (50,3%), mientras que en la que más se considera el empleo de “asignaturas optativas o de libre configuración” es la de “negociación” (29,5%). La destreza que más se señala para su implementación a través de “fuentes de información paralelas al currículum” es la de “liderazgo” (20,1%).

Conformación destrezas genéricas Alumnado

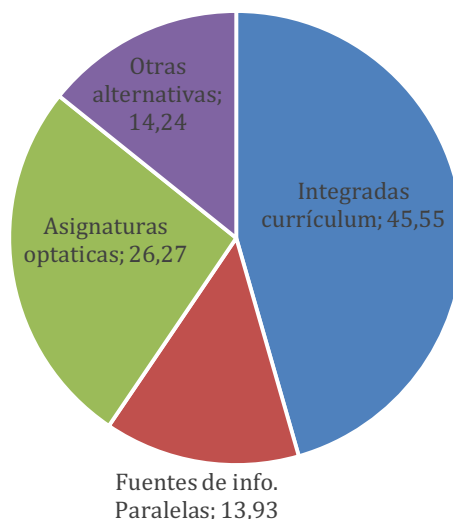


Figura 36. Formas de conformación de las destrezas por parte del alumnado

Por último, en cuanto a las Destrezas relacionadas con la competencia “relaciones interpersonales”, se pidió al alumnado participante en el estudio que estableciese aquellas tres que considerase como principales para el futuro profesional. Del análisis de la frecuencias ante la respuesta múltiple efectuada, se obtiene como resultado que el “capacidad motivadora” es la más importante (18,83%), seguida de la “comunicación con los demás” (13,68), y de la “sensibilidad intercultural” (13,0%) (tabla 42 y figura 37).

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

Tabla 42. Ordenación de las Destrezas principales para el futuro profesional

	Respuestas		Porcentaje de casos
	Nº	Porcentaje	
1	48	10,8%	32,2%
2	28	6,3%	18,8%
3	19	4,3%	12,8%
4	25	5,6%	16,8%
5	33	7,4%	22,1%
6	39	8,7%	26,2%
7	13	2,9%	8,7%
8	84	18,8%	56,4%
9	27	6,1%	18,1%
10	58	13,0%	38,9%
11	11	2,5%	7,4%
12	61	13,7%	40,9%
Total	446	100,0%	299,3%

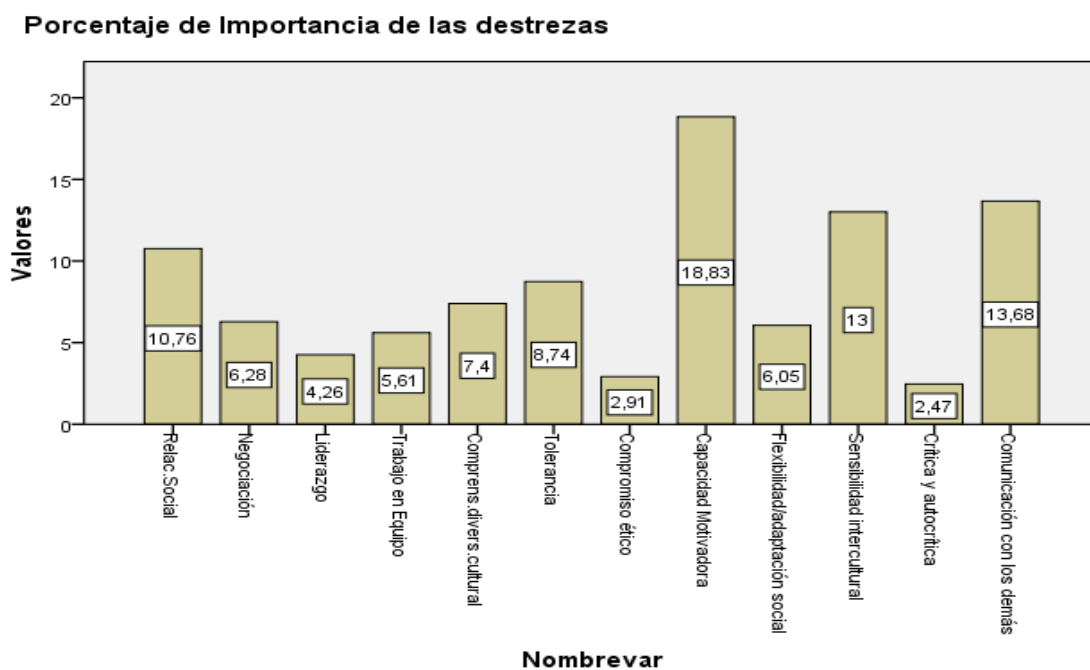


Figura 37. Ordenación de las Destrezas principales para el futuro profesional

3.2.3.3. Análisis de estrategias, conocimientos y habilidades para la formación en Competencias Interculturales

La tercera parte del estudio realizado con el alumnado de la ULL, se basaba en la valoración de una serie de estrategias, conocimientos y habilidades para la formación en Competencias Interculturales.

En cuanto a las “estrategias”, se les plantearon un listado de 10 posibles, que debían valorar como “muy importante” (4), “bastante importante” (3), “poco importante” (2), o “nada importante” (1).

En dichas estrategias, los alumnos valoraron como las más importantes “el fomento de programas de intercambio al extranjero de los estudiantes, mediante ayudas económicas, becas o incentivos (p.e. *Erasmus* con más facilidades” (M=3,47;DT=0,69), seguida de “la oferta de trabajos bien remunerados en el extranjero” (M=3,41; DT=0,76), y “trabajos en grupo” (M=3,40; DT=0,75). Como estrategias menos valoradas aparecen la de “potenciación de la hospitalidad de extranjeros en tu casa” (M=2,62; DT=0,83) y de los “los cursos de ética” (M=2,57; DT=0,86) (tabla 43 y figura 38).

Tabla 43. Medias y desviaciones típicas relativas a la importancia de distintas estrategias para la formación en Competencias Interculturales

	N	Media	Desv. típ.
Programas Intercambio	142	3,47	,691
Relaciones entre estudiantes	149	3,22	,686
Hospitalidad con extranjeros	143	2,62	,830
Voluntariado Lingüístico	148	3,11	,821
Eventos relac. otras Culturas	148	3,09	,799
Más diversidad cultural en clases	148	2,98	,845
Profesores extranjeros	147	3,02	,872
Trabajos en grupo	149	3,40	,752
Cursos de ética	145	2,57	,864
Trabajos en el extranjero	147	3,41	,765
N válido (según lista)	131		

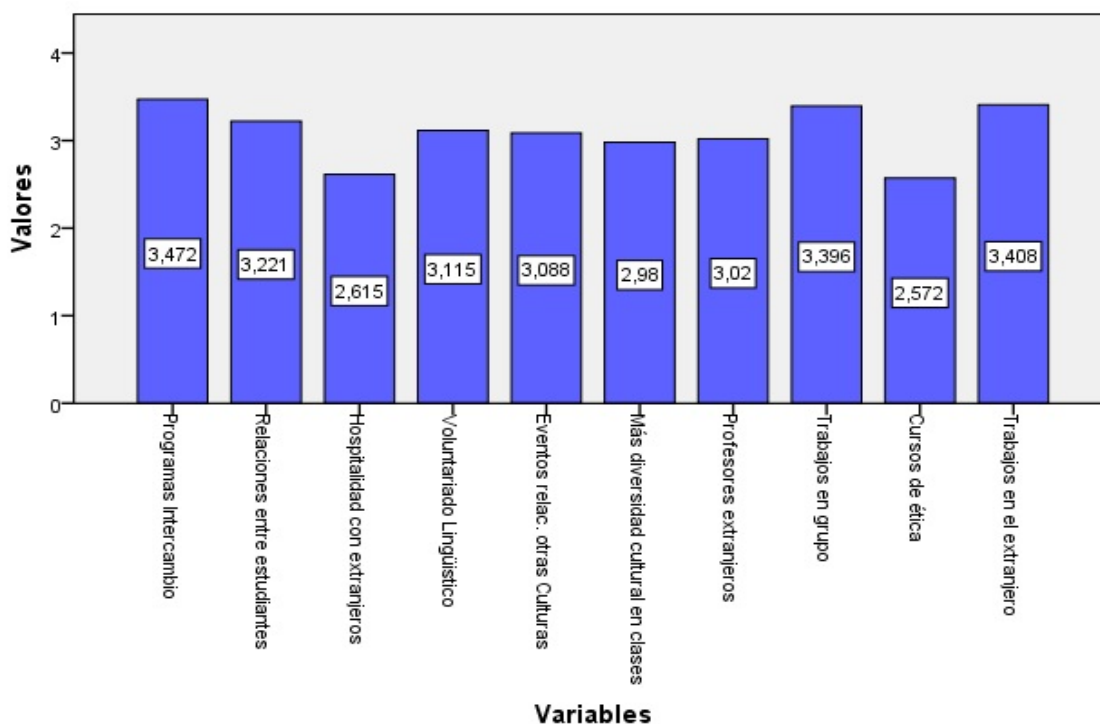


Figura 38. Importancia de distintas estrategias para la formación en Competencias Interculturales

En cuanto a los “conocimientos”, se les plantearon un listado de 11 posibles, que debían valorar como “muy importante” (4), “bastante importante” (3), “poco importante” (2), o “nada importante” (1).

En dichos conocimientos, los alumnos valoraron como los más importantes “cursos subvencionados de idiomas para todos los estudiantes” (M=3,56; DT=0,66), con la misma valoración que “dar opción de que los cursos de idiomas cuenten como créditos de libre elección” (M=3,56; DT=0,70), y de los “cursos de idiomas (en general)” (M=3,55; DT=0,59). Como conocimientos menos valorados aparecen el de “conferencias y/o charlas en idiomas extranjeros” (M=2,75; DT=0,92) y “cursos de idiomas como asignaturas obligatorias” (M=2,91; DT=0,89) (tabla 44 y figura 39).

Tabla 44. Medias y desviaciones típicas relativas a la importancia de distintos conocimientos para la formación en Competencias Interculturales

	N	Media	Desv. típ.
Cursos Idiomas en general	149	3,55	,598
Cursos Idiomas Obligatorios	148	2,91	,891
Idiomas mediante Intercambios	149	3,37	,738
Idiomas en Servicio Idiomas ULL	149	3,19	,723
Clases en otros idiomas	147	3,04	,921
Conferencias y charlas otros idiomas	146	2,75	,929

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

	N	Media	Desv. típ.
Cursos subvencionados idiomas	149	3,56	,662
Cursos con profesores nativos	149	3,19	,880
Obligación de un nivel de idiomas	149	2,95	,903
Idiomas en horarios compatibles	147	3,39	,781
Idiomas como CLE	149	3,56	,701
N válido (según lista)	142		

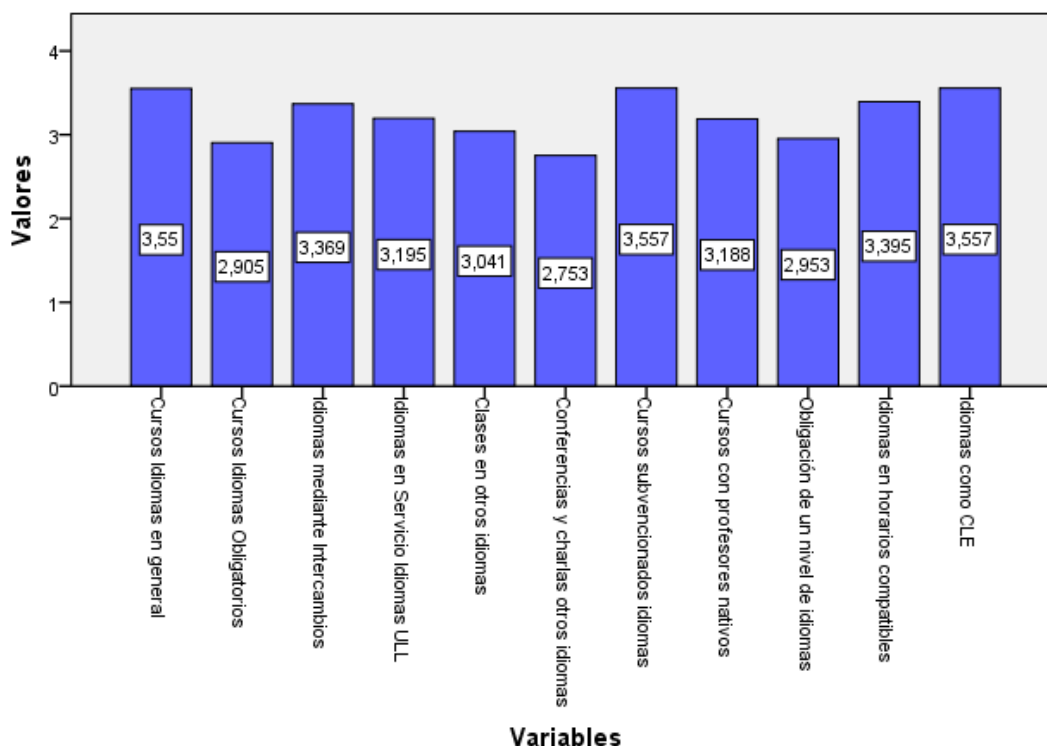


Figura 39. Importancia de distintos conocimientos para la formación en Competencias Interculturales

En cuanto a las “habilidades” para la formación en competencias interculturales, se les plantearon un listado de 13 posibles, que debían valorar como “muy importante” (4), “bastante importante” (3), “poco importante” (2), o “nada importante” (1).

En dichas habilidades, los alumnos valoraron como las más importantes el de “viajes” (M=3,77; DT=0,51) seguido del “fomento de programas de intercambio de estudiantes (Erasmus) dando incentivos monetarios más elevados” (M=3,34; DT=0,73). Como habilidades menos valoradas aparecen la de “foros para conocer otras culturas” (M=2,72; DT=0,89) y “seminarios sobre otras culturas” (M=2,79; DT=0,84) (tabla 45 y figura 40).

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

Tabla 45. Medias y desviaciones típicas relativas a la importancia de distintas habilidades para la formación en Competencias Interculturales

	N	Media	Desv. típ.
Grupos Trabajo con Erasmus	148	3,09	,722
Programas Intercambio con más dinero	149	3,34	,732
Asignaturas Optativas sobre otras Culturas	149	3,09	,817
Actividades con extranjeros	148	3,15	,741
Trabajo en Grupos Multiculturales	148	3,18	,738
Clases Interactivas con diferentes culturas	148	2,99	,833
Ferias y exposiciones por extranjeros	149	2,81	,898
Trabajos en grupos en las asignaturas	147	3,19	,743
Seminarios sobre otras culturas	146	2,79	,840
Conferencias y charlas sobre culturas	148	2,88	,872
Foros para conocer otras culturas	148	2,72	,895
Programas para extranjeros	148	3,07	,800
Viajes	147	3,77	,511
N válido (según lista)	141		

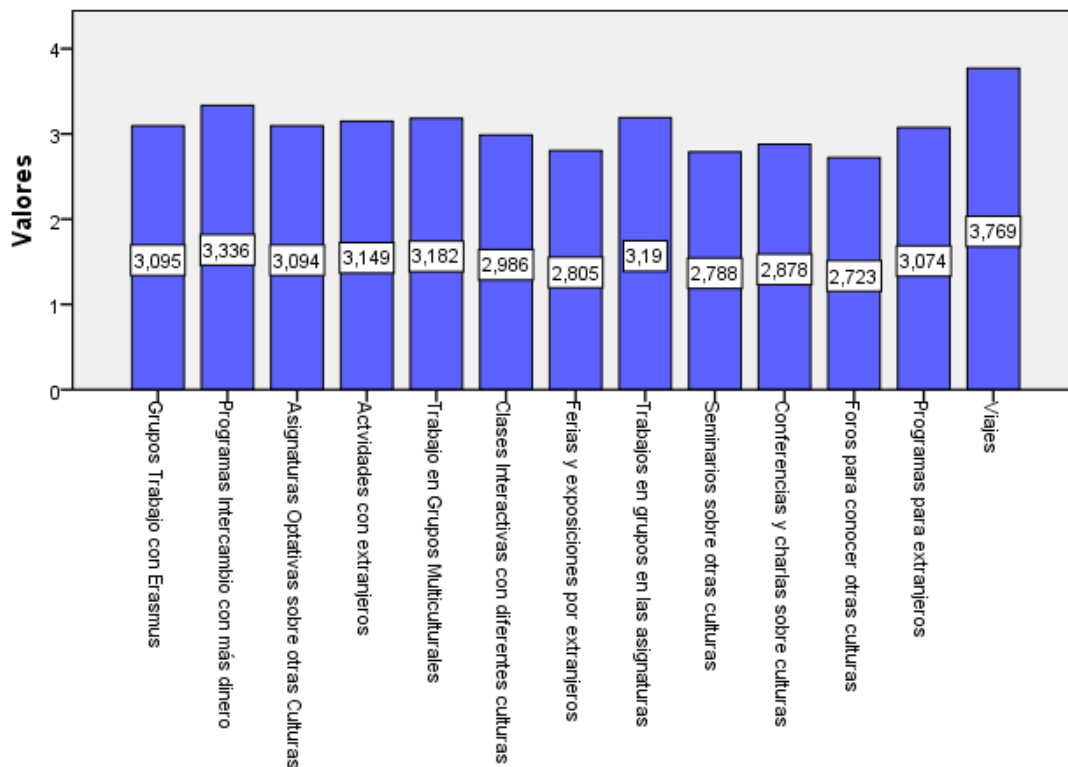


Figura 40. Importancia de distintas habilidades para la formación en Competencias Interculturales

3.2.4. Discusión

En este estudio se pretendía establecer la valoración que el alumnado de la Universidad de La Laguna otorga a las competencias genéricas y destrezas relacionadas con las “relaciones interpersonales”, como fundamento de la interculturalidad; el nivel que consideran que se tiene en cuenta en su aplicación, en las asignaturas que cursan; y la manera en la que creen que deberían implementarse (vías de conformación); además de valorar las estrategias, conocimientos y habilidades más adecuadas para fomentar la competencia intercultural.

A partir de los resultados alcanzados, se observa una valoración muy alta del conjunto de las competencias denominadas “genéricas” relacionadas con el logro de la interculturalidad, en línea de lo planteado en el Proyecto Tunning (2003), como ocurrió en el caso del profesorado, con una media de 3,27 sobre 4 (n=148) (Objetivo Específico 2.1.), sin diferencias estadísticamente significativas entre ellas. De éstas, otorgan más peso a las que tienen que ver con el trabajo en equipo, la comunicación y la toma de decisiones. Entre las menos valoradas se encuentran las vinculadas a organización y gestión y capacidad de adaptación al cambio, estando, no obstante, por encima de la media de la escala de valores establecida.

Entre las consideradas como “más importantes” para el futuro desempeño profesional por parte del alumnado, aparecen las relacionadas nuevamente con la gestión de la información y la capacidad de adaptación al cambio. Resulta curioso observar cómo en este caso, y a diferencia de lo que ocurre con los resultados del profesorado, la competencia denominada “relaciones interpersonales” sí que se presenta como una de las tres más importantes (M=3,26; DT=0,852), siendo ésta eje del objeto de este estudio, la interculturalidad. Lo cual evidencia, por un lado, la ya citada ausencia de la misma entre las prioridades actuales del profesorado y la demanda por parte del alumnado de su inclusión en los contenidos curriculares. Ejes que consideran importantes autores como Grimson (2001), Aguado (2003), o Slavin (2003).

A la hora de analizar estas respuestas citadas con la medida en la que incorporan dichas competencias genéricas en las asignaturas/materias que cursan (Objetivo Específico 2.2.), dicha relación se mantiene, siendo las de carácter comunicativo, de gestión de la información y las de trabajo en equipo las que más implementan. Esta elección coincide con la planteado por Donoso et al. (2009), cuando apunta que la

persona con competencia intercultural integrará componentes cognitivos y actitudinales favorables al conocimiento cultural y a la interacción con otros que resultan desconocidos y/o desconcertantes, favoreciendo la comunicación, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

Esta presencia, no obstante, se aleja del valor atribuido en cuanto a importancia por parte de los alumnos. Esto es, existe un diferencial entre la valoración atribuida a las competencias y el nivel de aplicabilidad que se hace de ellas dentro de las materias o asignaturas que se cursan. Dicho diferencial es estadísticamente muy significativo ($p \leq 0,001$) y tangible en todas las competencias ($M = -0,88$) entre la valoración atribuida y su aplicación a las asignaturas/materias cursadas ($t = 9,0501$; $p = 0,0001$). Por lo tanto, se valoran más las competencias que lo que se aplican en la práctica docente. En definitiva, los datos parecen reflejar una clara tendencia hacia un modelo educativo basado en las competencias “tradicionales”, olvidándose de otras “nuevas”, no menos demandadas por el alumnado, entre las que se encontrarían las vinculadas con la interculturalidad.

Cuando se trata de enunciar la mejor manera de poner en práctica las competencias genéricas (Objetivo Específico 2.3.), el alumnado se inclina hacia el modelo tradicional, esto es, su integración en el currículo de la asignatura, pero no de forma tan clara como la hacía el profesorado (44,77%, $n = 149$ vs 65,13%, $n = 38$). En este caso aparecen otras alternativas con peso, como es el de las “asignaturas optativas o de libre configuración”, con un 31,71% ($n = 149$), frente al 16,23% ($n = 38$) que le otorgaban los docentes.

A la hora de llevar a cabo la misma valoración, pero en este caso de las destrezas vinculadas con la competencia “relaciones interpersonales”, volvió a obtenerse una puntuación muy alta, con una media de 3,52 sobre 4 ($n = 147$). Vuelven a ser las más valoradas las relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo y la capacidad crítica y autocrítica.

En su conjunto, las consideradas como más importantes tienen que ver con la “capacidad motivadora”, la “comunicación” y, ahora sí, aparece la “sensibilidad intercultural” en tercer lugar. Este dato señala la importancia que a la competencia que es objeto de este estudio le otorga el alumnado.

Estudio 2: La competencia intercultural entre el alumnado de la ULL

Su aplicación a la docencia se lleva a cabo, según los estudiantes, de forma menor a la valoración que le atribuyen. Existe un diferencial, altamente significativo ($p \leq 0,01$), por lo tanto, muy relevante, en todas las destrezas entre la valoración atribuida ($M=3,2466$; $DT=0,7649$) y su aplicación a las asignaturas/materias impartidas ($M=2,33366$; $DT=0,8785$), ($t=9,4439$; $p=0,0001$). O sea, se valoran más que lo que en realidad se aplican en la docencia.

Así la valoración media de las destrezas es de $M=3,52$ ($DT=0,76$), mientras que la intensidad de aplicación media es de $M=2,34$ ($DT=0,87$), lo cual establece un diferencial de 1,18. Vemos que las diferencias son mayores en aquellas destrezas “no curriculares”, tales como la “capacidad motivadora”, la “capacidad de adaptación social” o la “tolerancia”, siendo menores en las más “clásicas”, tales como el “trabajo en equipo”.

Al igual que ocurría con las competencias, las destrezas se entiende que deben ser puestas en práctica esencialmente a través de su integración en el currículo de la asignatura (Objetivo Específico 3.3.). No obstante, también al igual que en el caso anterior, los alumnos consideran que existen otras opciones posibles, como es el caso del empleo de “asignaturas optativas o de libre configuración”.

Finalmente, los resultados hallados en cuanto a la valoración de las posibles estrategias, conocimientos y habilidades para la formación en Competencias Interculturales (Objetivo Específico 3.4.), nos indican que el fomento de programas de intercambio en el extranjero, mediante ayudas económicas, becas o incentivos, como es el caso del Programa Erasmus, así como la oferta de trabajos bien remunerados en el exterior, son dos opciones estratégicas interesantes. Este dato es coincidente con los hallados en estudios análogos (Romero et al, 2006). Desde el punto de vista de los conocimientos, aparecen los idiomas como elemento sobresaliente, pero no como materias obligatorias, sino como opciones extracurriculares. En cuanto a las habilidades, vuelven a congregarse las preferencias de los estudiantes por los programas de intercambio y las oportunidades de viajar, para facilitar la formación de competencias interculturales.

Estudios como los de Deardorff (2004) y el de Straffon (2003) coinciden en señalar que las experiencias interculturales permiten a los estudiantes progresar en las

habilidades de la competencia comunicativa intercultural, y afirman que existe una relación proporcional positiva y directa entre el tiempo de estancia en el extranjero y el grado de sensibilidad intercultural adquirido. Esta sensibilidad intercultural se intensifica partir de programas de intercambio como el *Erasmus* (Vicente y Gómez, 2012).

3.2.5. Conclusiones

- Los alumnos han otorgado una alta valoración media del conjunto de competencias planteadas como necesarias para el futuro desarrollo profesional.
- El “trabajo en equipo” es la competencia que aparece como más valorada y que al mismo tiempo más de desarrolla en las distintas materias/ asignaturas.
- Existe un diferencial, estadísticamente muy significativo, entre la valoración que se hace de las competencias genéricas y su nivel de puesta en práctica en los estudios que cursan los alumnos universitarios.
- Los alumnos consideran que la mejor manera de poner en práctica dichas competencias transversales es a través de su integración en los currículo de las asignaturas.
- Dentro de las destrezas que forman parte de la adquisición de la interculturalidad, la más valorada por el alumnado es la que tiene que ver con la “comunicación con los demás”, que podríamos entender como “comunicación intercultural”.
- Al igual que ocurre con las competencias genéricas, el alumnado considera que su implementación en su formación está por debajo de su importancia.
- Establecen que como las competencias, la mejor manera de aplicar dichas destrezas sería mediante su integración en el currículo.
- El alumnado entiende que los programas de intercambio, son la estrategia que más ayuda a formar las competencias interculturales; la formación en idiomas, el conocimiento que más lo logra; y los grupos de trabajo con estudiantes extranjeros, las habilidades que más lo favorece.

3.3. ESTUDIO 3: Diferencias entre el profesorado y el alumnado de la ULL en cuanto a la importancia y competencias vinculadas a la interculturalidad

3.3.1. Objetivos específicos

Para este tercer estudio nos propusimos tres objetivos específicos:

1. Comparar la importancia que el profesorado de la Universidad de La Laguna y su alumnado otorgan a las competencias genéricas relacionadas con la adquisición de la interculturalidad y sus destrezas vinculadas.
2. Comparar el nivel de implementación que el profesorado de la Universidad de La Laguna establece de las competencias generales relacionadas con la interculturalidad, así como de las destrezas relacionadas con las “relaciones interpersonales”, con el nivel percibido por su alumnado.
3. Comparar la ordenación que tanto el profesorado como el alumnado de la ULL lleva a cabo de las competencias relacionadas con la interculturalidad, principales para el futuro profesional, así como de las destrezas.
4. Comparar las vías de conformación que sugiere tanto el alumnado como el profesorado apuntan para la inclusión de la competencia intercultural en el proceso formativo de la educación superior y sus destrezas.

3.3.2. Método

Los sujetos, instrumentos y procedimiento han sido descritos en los estudios 1 y 2 . Por ello, se procede directamente al Análisis de datos que hemos realizado como contraste entre ambas muestras: profesorado y alumnado.

3.3.2.1. Análisis de datos

Se llevó a cabo, en primer lugar, un análisis de la Bondad de Ajuste para las distribuciones de profesores y alumnos en las dimensiones analizadas, que nos permitiera medir el grado de concordancia existente entre la distribución de nuestro

conjunto de datos y una distribución teórica específica, en este caso, normal (Moscoso *et al*, 2000). El objetivo perseguido es señalar si los datos del profesorado y alumnado provienen de una población que tiene la distribución teórica normal. Es decir, contrastar si las observaciones podrían razonablemente proceder de la distribución especificada. Este contraste se realiza para comprobar si se verifica la hipótesis de normalidad necesaria para que el resultado de algunos análisis sea fiable, como el que posteriormente se llevará a cabo mediante el establecimiento de diferencias significativas, o no, entre las medias de los grupos para las diferentes dimensiones analizadas.

La prueba elegida para ello fue la de carácter no paramétrico de Bondad de Ajuste para variables continuas de Kolmogorov-Smirnov. Esta prueba se utiliza para probar hipótesis acerca de la distribución de la población, de la cual se extrae una variable aleatoria (García Pérez, 2008). La hipótesis nula para la prueba de bondad de ajuste es que la distribución de la población es una distribución dada frente a la alternativa de que los datos no se ajustan a la distribución dada (Pérez, 2010). Al ser desarrollado para variables continuas, como es nuestro caso, la hace más poderosa que la de Chi-cuadrado (χ^2).

Posteriormente, se llevó a cabo un contraste de medias, de cara a comprobar o no la hipótesis nula “no existen diferencias significativas entre el profesorado y el alumnado en las dimensiones objeto de estudio” (Bisquerra, 1987). La prueba elegida fue la *t* de Student, dado de que se tratan de dos grupos con independencia estadística, y son conocidas la media, la desviación típica y el número de sujetos de cada grupo (Sánchez Carrión, 1995), en el caso de las dimensiones relacionadas con la valoración e intensidad de aplicación de las competencias genéricas y las destrezas vinculadas con la competencia “Relaciones Interpersonales”.

Para analizar las posibles diferencias entre la ordenación que efectuaba el profesorado y el alumnado de las competencias y destrezas principales para el futuro profesional, se utilizó la prueba de Chi-cuadrado (χ^2), con la corrección de continuidad de Yates, para conseguir una mejor aproximación al valor de *P*, dado que las frecuencias esperadas para algunas variables eran pequeñas (Hitchcock, 2009).

Estudio 3: Diferencias entre el profesorado y el alumnado de la ULL

Por último, para comparar la manera en la que deberían **conformarse** o desarrollarse estas destrezas, según la opinión del profesorado y del alumnado, se utilizó nuevamente la prueba de probabilidad exacta de Fisher (1954), ya enunciada (tabla 46).

Tabla 46. Análisis realizados para responder a los objetivos del Estudio 3

ESCALAS DE MEDIDA	TIPO DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
	Bondad de Ajuste del Conjunto de Dimensiones	
Dimensiones medidas sobre escala ordinales de tipo Lickert, con 4 valores y Escalas de medida ordinal	Bondad de Ajuste de Kolmogorov-Smirnov para las distribuciones de profesores y alumnos en las dimensiones: Valoración de las Competencias Genéricas (CG) Intensidades de aplicación de las CG Ordenación de las Competencias Principales para el futuro profesional Valoración de las Destrezas Intensidad de aplicación de las Destrezas Ordenación de las Destrezas Principales para el futuro profesional	D = la mayor diferencia absoluta observada entre la frecuencia acumulada observada y la frecuencia acumulada teórica. Ks = Estadístico de Kolmogorov-Smirnov P = valor probabilístico
	Contraste de medias en la dimensión Valoración de las Competencias Genéricas	
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada importante 2 = poco importante 3 = bastante importante 4 = muy importante	Contraste t de Student para la determinación de la igualdad de las medias	Es uno de los contrastes más conocidos. La interpretación es la siguiente: se establece como diferencia significativa cuando comparado con la distribución de probabilidad de <i>t de Student</i> , ésta arroja un valor inferior $p \leq 0,05$, ó $p \leq 0,01$ para mucha significación
	Contraste de Medias en la dimensión Intensidades de inclusión de las Competencias Genéricas	
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada 2 = poco 3 = bastante 4 = mucho	Contraste t de Student para la determinación de la igualdad de las medias	Se establece como diferencia significativa cuando comparado con la distribución de probabilidad de <i>t de Student</i> , ésta arroja un valor inferior $p \leq 0,05$, ó $p \leq 0,01$ para mucha significación

Estudio 3: Diferencias entre el profesorado y el alumnado de la ULL

ESCALAS DE MEDIDA	TIPO DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
	Contraste de Proporciones asignadas entre la ordenación de las competencias principales para el futuro profesional	
Escala de medida ordinal, con respuesta múltiple	Prueba de Chi-cuadrado (χ^2), con la corrección de continuidad de Yates	Para conseguir una mejor aproximación al valor de P , dado que las frecuencias esperadas para algunas variables eran pequeñas (Hitchcock, 2009). Nivel de significación: $p \leq 0,05$ - $p \leq 0,01$
	Contraste de proporciones asignadas entre el modelo de conformación de las competencias generales establecido por el profesorado y el alumnado	
Escala nominal con 4 categorías de respuesta: 1= Integradas en el currículum de la asignatura 2= Mediante asignaturas optat./de libre config. 3= Fuentes de info. Paralelas al currículum 4= Otro	Prueba de Chi-cuadrado (χ^2), con la corrección de continuidad de Yates	Para conseguir una mejor aproximación al valor de P , dado que las frecuencias esperadas para algunas variables eran pequeñas (Hitchcock, 2009). Nivel de significación: $p \leq 0,05$ - $p \leq 0,01$
	Contraste de medias en la dimensión Valoración de las Destrezas vinculadas con la Competencia “Relaciones Interpersonales”	
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada importante 2 = poco importante 3 = bastante importante 4 = muy importante	Contraste t de Student para la determinación de la igualdad de las medias	Se establece como diferencia significativa cuando comparado con la distribución de probabilidad de <i>t de Student</i> , ésta arroja un valor inferior $p \leq 0,05$, ó $p \leq 0,01$ para mucha significación
	Contraste de medias en la dimensión Intensidad de inclusión de las Destrezas	
Dimensiones medidas sobre una escala ordinal tipo Lickert, con 4 valores 1= nada 2 = poco 3 = bastante 4 = mucho	Contraste t de Student para la determinación de la igualdad de las medias	Se establece como diferencia significativa cuando comparado con la distribución de probabilidad de <i>t de Student</i> , ésta arroja un valor inferior $p \leq 0,05$, ó $p \leq 0,01$ para mucha significación

Estudio 3: Diferencias entre el profesorado y el alumnado de la ULL

ESCALAS DE MEDIDA	TIPO DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
Se establece como diferencia significativa cuando comparado con la distribución de probabilidad de <i>t de Student</i> , ésta arroja un valor inferior $p \leq 0,05$, ó $p \leq 0,01$ para mucha significación	Se establece como diferencia significativa cuando comparado con la distribución de probabilidad de <i>t de Student</i> , ésta arroja un valor inferior $p \leq 0,05$, ó $p \leq 0,01$ para mucha significación	Se establece como diferencia significativa cuando comparado con la distribución de probabilidad de <i>t de Student</i> , ésta arroja un valor inferior $p \leq 0,05$, ó $p \leq 0,01$ para mucha significación
Contraste de proporciones en la ordenación de las Destrezas principales para el futuro profesional		
Escala de medida ordinal, con respuesta múltiple	Prueba de Chi-cuadrado (χ^2), con la corrección de continuidad de Yates	Para conseguir una mejor aproximación al valor de <i>P</i> , dado que las frecuencias esperadas para algunas variables eran pequeñas (Hitchcock, 2009). Nivel de significación: $p \leq 0,05$ - $p \leq 0,01$

3.3.3. Resultados

3.3.3.1. Análisis de la Bondad de Ajuste

En la prueba de Bondad de Ajuste, nos encontramos la no significación de ninguna de las seis dimensiones analizadas (tabla 47), por lo que podemos concluir que todas las distribuciones se ajustan a la normalidad.

Tabla 47. Análisis Bondad de Ajuste de Kolmogorov-Smirnov para las distribuciones de profesores y alumnos en las dimensiones analizadas

Dimensiones	D	Ks	p	Sig.
Valoraciones de las Competencias Genéricas	0,250	0,790	0,559	NS
Intensidades de aplicación de las Competencias Genéricas	0,250	0,821	0,467	NS
Ordenación de Competencias principales para el futuro profesional	0,300	0,948	0,329	NS
Valoraciones de las Destrezas	0,250	0,866	0,441	NS
Intensidad de aplicación de las Destrezas	0,333	1,154	0,139	NS
Ordenación de las Destrezas principales para el futuro profesional	0,195	0,671	0,756	NS

A partir de este hecho, podemos llevar a cabo un análisis del contraste de medias, partiendo de la constatación de que las distribuciones se ajustan a la citada normalidad.

3.3.3.2. Contraste de medias en la dimensión Valoración de las Competencias Genéricas relacionadas con la Interculturalidad

El análisis efectuado nos permite encontrar diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en las competencias genéricas “comunicación”, “gestión de la información” y “calidad”, y muy significativa ($p \leq 0,01$) en “adaptación al cambio”. En estos casos, el profesorado valora estas competencias de manera más importante que el alumnado. Por el contrario, en la denominada “relaciones interpersonales”, que tiene que ver con la capacidad empática “saber ponerse en el lugar del otro”, “saber entenderse y trabajar con personas de etnia, religión, cultura o nivel de formación diferente, y saber actuar como mediador/a acercando posiciones divergentes” (tabla 48) el alumnado la valora de manera significativamente más alta que el profesorado ($t=2,739$; $p=0,003$). Esto denota un mayor interés de los primeros por los valores vinculados con la Interculturalidad en los segundos que en los primeros.

Tabla 48. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Valoración de las Competencias Genéricas

DIMENSIÓN	ÍTEMS	Prueba t		Medias del profesorado y alumnado	
		Valor de t	p	Prof.	Alum.
Valoración de las Competencias Genéricas	Organización y Gestión	1,300	0,193	3,16	2,98
	Comunicación	1,988	0,048*	3,74	3,52
	Gestión Información	2,299	0,022*	3,66	3,26
	Toma Decisiones	1,786	0,0756	3,63	3,42
	Trabajo en Equipo	0,225	0,821	3,53	3,50
	Relaciones Interpersonales	2,739	0,006**	3,26	3,66
	Adaptación al Cambio	2,962	0,003**	3,50	3,09
	Liderazgo-iniciativa-dirección	0,719	0,472	3,21	3,10
	Calidad	2,365	0,019*	3,53	3,20
	Control y Gestión Personal	1,168	0,244	3,51	3,34

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

3.3.3.3. Contraste de medias en la dimensión Intensidad de Aplicación de las Competencias Genéricas

En el análisis comparativo de los dos grupos, profesorado y alumnado, nos encontramos con diferencias significativas y muy significativas en todas las variables (tabla 49). En este caso, el profesorado entiende que la “intensidad” con la que se tiene en cuenta la inclusión de las competencias genéricas en la docencia que llevan a cabo es mayor que la que aprecia el alumnado. Esta diferencia es manifiesta en la relativa a “relaciones interpersonales” ($t= 4,394$; $p=0,0001$).

Tabla 49. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Intensidades de Aplicación de las Competencias Genéricas

DIMENSIÓN	ÍTEMS	Prueba t		Medias del profesorado y alumnado	
		Valor de t	p	Prof.	Alum.
Intensidades de aplicación de las Competencias Genéricas	Organización y Gestión	4,186	0,0001**	2,74	2,12
	Comunicación	5,412	0,0001**	3,32	2,50
	Gestión Información	3,727	0,0003**	3,21	2,63
	Toma Decisiones y Solución Problemas	4,540	0,0001**	3,21	2,47
	Trabajo en Equipo	2,125	0,034*	3,08	2,73
	Relaciones Interpersonales	4,394	0,0001**	3,08	2,34
	Adaptación al Cambio	3,535	0,0005**	2,76	2,16
	Liderazgo-iniciativa-dirección	2,887	0,0044**	2,68	2,18
	Calidad	3,380	0,0009**	2,89	2,31
	Control y Gestión Personal	2,046	0,0422*	2,84	2,46

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

3.3.3.4. Contraste de proporciones asignadas entre la ordenación del profesorado y del alumnado de las competencias principales para el futuro profesional

En el análisis comparativo de la ordenación de las competencias principales para el futuro profesional de los dos grupos, no encontramos diferencias significativas en ninguno de los componentes, a excepción del “trabajo en equipo” $\chi^2(1, N=187) = 6,371$, $p < 0,0116$, en el que los profesores le otorgan mayor importancia ($p=0,189$) que los alumnos ($p=0,051$) (tabla 50).

Estudio 3: Diferencias entre el profesorado y el alumnado de la ULL

Tabla 50. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Ordenación de las Competencias Principales para el Futuro Profesional

DIMENSIÓN	ÍTEMS	χ^2	p	Proporción del profesorado u alumnado	
				Prof. (n=38)	Alum. (n=149)
Ordenación de las competencias principales		0,846	0,3577	0,051	0,121
	Comunicación	1,306	0,2531	0,126	0,063
	Gestión Información	0,039	0,8436	0,135	0,163
	Toma Decisiones	0,148	0,7007	0,144	0,092
	Trabajo en Equipo	6,371	0,0116*	0,189	0,051
	Relaciones Interpersonales	0,009	0,9234	0,099	0,130
	Adaptación al Cambio	2,336	0,1264	0,081	0,199
	Liderazgo-iniciativa-dirección	0,484	0,4864	0,018	0,072
	Calidad	0,205	0,6510	0,099	0,067
Control y Gestión Personal	0,113	0,7367	0,054	0,043	

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

3.3.3.5. Contraste de medias en la dimensión Valoración de las Destrezas

En este contraste efectuado, nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas en las destrezas “negociación” ($t=3,6181$; $p=0,0004$), “comprensión de la diversidad cultural” ($t=2,3367$; $p=0,0206$), “tolerancia” ($t=2,6047$; $p=0,0099$), “compromiso ético” ($t=4,0169$; $p=0,0001$) y “capacidad crítica y autocrítica” ($t=2,5807$; $p=0,0106$). En todos los casos, el profesorado las valoró de manera más elevada que el alumnado (tabla 51).

Tabla 51. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Valoración de las Destrezas

DIMENSIÓN	ÍTEMS	Prueba t		Medias del profesorado y alumnado	
		Valor de t	p	Prof.	Alum.
Valoración de las Destrezas	Relación Social	0,8881	0,3756	3,42	3,31
	Negociación	3,6181	0,0004**	3,32	2,78
	Liderazgo	0,2596	0,7954	2,82	2,78
	Trabajo en Equipo	0,0869	0,9309	3,58	3,57
	Comprensión Diversidad Cultural	2,3367	0,0206*	3,61	3,29
	Tolerancia	2,6047	0,0099**	3,68	3,34
	Compromiso Ético	4,0169	0,0001**	3,71	3,09
	Capacidad Motivadora	0,000	1,000	3,42	3,42
	Flexibilidad/adaptación social	1,2915	0,1982	3,45	3,28
	Sensibilidad Intercultural	3,9024	0,0001	3,61	3,05
	Crítica y autocrítica	2,5807	0,0106*	3,71	3,39
	Comunicación con los demás	0,6922	0,4897	3,74	3,66

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

3.3.3.6. Contraste de medias en la dimensión Intensidad de Aplicación de las Destrezas

En este análisis comparativo, el profesorado valoró la intensidad de la aplicación de las destrezas vinculadas con la competencias “relaciones interpersonales” de manera significativamente más elevada que el alumnado en todos los casos, a excepción del “liderazgo” y del “trabajo en equipo” (tabla 52), de forma prácticamente similar a lo ocurrió en el caso de la competencias genéricas.

Tabla 52. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Intensidades de Aplicación de las Destrezas

DIMENSIÓN	ÍTEMS	Prueba t		Medias del profesorado y alumnado	
		Valor de t	p	Prof.	Alum.
Intensidades de aplicación de las Destrezas	Relación Social	3,3393	0,0010**	2,89	2,37
	Negociación	5,6399	0,0001**	2,68	1,85
	Liderazgo	1,8532	0,0655	2,29	2,01
	Trabajo en Equipo	1,2912	0,1982	3,18	2,98
	Comprensión Diversidad Cultural	4,6598	0,0001**	3,11	2,33
	Tolerancia	4,9749	0,0001**	3,19	2,37
	Compromiso Ético	5,9618	0,0001**	3,26	2,21
	Capacidad Motivadora	4,3444	0,0001**	3,00	2,25
	Flexibilidad/adaptación social	3,3467	0,0003**	2,89	2,31
	Sensibilidad Intercultural	6,0707	0,0001**	3,18	2,20
	Crítica y autocrítica	4,4473	0,0001**	3,18	2,46
	Comunicación con los demás	3,8282	0,0002**	3,34	2,70

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

3.3.3.7. Contraste de proporciones asignadas entre la ordenación del profesorado y del alumnado de las destrezas principales para el futuro profesional

En el análisis comparativo de la ordenación de las destrezas principales para el futuro profesional de los dos grupos, nos encontramos con solo una diferencia significativa, la que hace referencia al “trabajo en equipo”, en la que el profesorado ($p=0,184$) la sitúa en una posición significativamente más relevante que los discentes ($p=0,056$) $\chi^2(1, N=187) = 5,334, p < 0,0209$ (tabla 53).

Tabla 53. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Ordenación de las Destrezas Principales para el Futuro Profesional

DIMENSIÓN	ÍTEMS	χ^2	p	Proporción del profesorado u alumnado	
				Prof. (n=38)	Alum. (n=149)
Ordenación de las destrezas principales	Relación Social	0,509	0,4756	0,044	0,108
	Negociación	0,376	0,5397	0,114	0,063
	Liderazgo	0,113	0,7367	0,061	0,043
	Trabajo en Equipo	5,334	0,0209*	0,184	0,056
	Comprensión de la Diversidad Cultural	0,011	0,9147	0,070	0,074
	Tolerancia	0,027	0,8703	0,079	0,087
	Compromiso Ético	1,064	0,3022	0,088	0,029
	Capacidad Motivadora	3,171	0,0749	0,044	0,188
	Flexibilidad /Adaptación Social	0,033	0,8558	0,061	0,061
	Sensibilidad Intercultural	2,274	0,1316	0,026	0,130
	Crítica y Autocrítica	2,833	0,0923	0,114	0,025
	Comunicación con los demás	0,042	0,8377	0,114	0,137

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

3.3.3.8. Contraste de proporciones asignadas entre el modelo de conformación de las competencias generales establecido por el profesorado y el del alumnado

La conformación de las competencias generales mediante su integración en el currículo, es la opción más elegida por ambos grupos, siéndolo en mayor medida por el profesorado ($p=0,696$) que entre el alumnado ($p=0,4477$). Dicha diferencia se manifiesta como estadísticamente significativa $\chi^2 (1, N = 187) = 5,758, p < 0,0164$.

La opción de la aplicación de asignaturas optativas o de libre configuración, por el contrario, es más elegida por el alumnado ($p=0,3171$) que por el profesorado ($p=0,0167$). Dicha diferencia resulta significativa $\chi^2 (1, N = 187) = 5,725, p < 0,0167$. Mientras que para los estudiantes es la segunda opción, para los docentes es la tercera.

El uso de fuentes de información paralelas al currículo para desarrollar las competencias generales, es ligeramente más seleccionada por el alumnado ($p=0,1398$) que para el profesorado ($p=0,1147$). Esta diferencia no resulta significativa.

Por último, la conformación mediante otras opciones no especificadas, es la menos elegida tanto por docentes ($p=0,088$) como por discentes ($p=0,0954$) (tabla 54).

Tabla 54. Resultados del profesorado y alumnado en la conformación de las competencias generales

DIMENSIÓN	ÍTEMS	χ^2	p	Proporción del profesorado y alumnado	
				Prof. (n=38)	Alum. (n=149)
Conformación de las Competencias Generales	Integración en el Currículo	5,758	0,0164*	0,696	0,4477
	Asignaturas Optativas o de Libre Configuración	5,725	0,0167*	0,1013	0,3171
	Fuentes de información paralelas al Currículo	0,096	0,7567	0,1147	0,1398
	Otras alternativas	0,083	0,7738	0,088	0,0954

* $p \leq 0,05$

3.3.3.9. Contraste de proporciones asignadas entre el modelo de conformación de las destrezas establecido por el profesorado y el del alumnado

La conformación de las destrezas relacionadas con la competencias “relaciones interpersonales” mediante su integración en el currículo, es la opción más elegida por ambos grupos, siéndolo en mayor medida por el profesorado ($p=0,6513$) que entre el alumnado ($p=0,4555$). Dicha diferencia se manifiesta como estadísticamente significativa $\chi^2(1, N=187) = 4,145$, $p < 0,0417$.

La opción de la aplicación de asignaturas optativas o de libre configuración, por el contrario, es más elegida por el alumnado ($p=0,2627$) que por el profesorado ($p=0,1623$). Dicha diferencia, no obstante, no resulta estadísticamente significativa.

El uso de fuentes de información paralelas al currículo para desarrollar las destrezas específicas, es ligeramente más seleccionada por el alumnado ($p=0,1393$) que para el profesorado ($p=0,068$). Esta diferencia no resulta significativa y es la menos elegida por los grupos.

Por último, la conformación mediante otras opciones no especificadas, tampoco ofrece diferencias significativas entre los docentes ($p=0,1184$) y los discentes ($p=0,1425$) (tabla 55).

Tabla 55. Resultados del profesorado y alumnado en la conformación de las destrezas

DIMENSIÓN	ÍTEMS	χ^2	p	Proporción del profesorado y alumnado	
				Prof. (n=38)	Alum. (n=149)
Conformación de las Destrezas	Integración en el Currículo	4,145	0,0417*	0,6513	0,4555
	Asignaturas Optativas o de Libre Configuración	1,264	0,2609	0,1623	0,2627
	Fuentes de información paralelas al Currículo	0,560	0,560	0,068	0,1393
	Otras alternativas	0,096	0,096	0,1184	0,1425

* $p \leq 0,05$

3.3.4. Discusión

En este tercer estudio se pretendía comparar los resultados del profesorado y del alumnado de la ULL en cuanto a la importancia que le otorgan a las competencias relacionadas con la adquisición de la interculturalidad y sus destrezas, así como el nivel de implementación que se lleva a cabo de todas ellas en la docencia, al igual que la ordenación que se atribuye a las competencias más importantes, vinculadas con dicha interculturalidad, para el futuro profesional.

El análisis comparativo nos muestra una significativa mayor valoración de competencias y destrezas por parte del profesorado que del alumnado, sobre todo en aquellas de las primeras que se encuentran más relacionadas con aspectos más procedimentales, tales como “trabajo en equipo”, “comunicación” o “calidad”, o sea, más orientadas hacia un fin, hacia el “saber hacer” (Gertrudis et al., 2015). Por el contrario, el alumnado valora significativamente más las competencias más directamente vinculadas con las “relaciones interpersonales”, que como decíamos en los resultados, tiene que ver con la capacidad empática «saber ponerse en el lugar del otro», saber entenderse y trabajar con personas de etnia, religión, cultura o nivel de formación diferente, y saber actuar como mediador/a, acercando posiciones divergentes. Quizás sea este hecho, el de la mayor valoración de elementos vinculados con la comunicación y las relaciones interpersonales por parte del alumnado, la que marca las diferencias con el colectivo del profesorado. Podríamos decir que los discentes muestran sus

preferencias por competencias y destrezas más “actitudinales” (Mérida et al, 2006), entendidas como aquellas que se refieren a aspectos volitivos o éticos, que orientan y otorgan sentido al saber y al hacer.

En este orden de cosas, resulta evidente que las relaciones sociales tienen efectos indudablemente beneficiosos sobre el bienestar (Victoria García-Viniegras y González Benítez, 2000). Sin embargo, sin la compartición o el mutuo conocimiento de un sistema de valores, de creencias, con reforzadores sociales y por supuesto, con el idioma, las relaciones interpersonales se convierten en un reto complicado de superar (Martínez, García, Maya, Rodríguez y Checa, 1996). Para que se produzca un contexto intercultural resulta necesaria la adquisición de habilidades apropiadas para poder integrarse en un entorno cultural o social específico y afrontar las demandas de ese nuevo contexto cultural.

Desde el punto de vista de la “intensidad” con la que se tiene en cuenta la inclusión de las competencias genéricas relacionadas con las interculturalidad en la docencia, el profesorado entiende que es mayor que la que aprecia el alumnado. Diríamos que los docentes valoran más lo que hacen que sus propios alumnos.

Asimismo, estos últimos, al igual que ocurre con la valoración de las competencias transversales seleccionadas, considera que la relativa a “relaciones interpersonales”, recordemos, vinculada estrechamente al concepto “interculturalidad”, no tiene el peso que debiera en la docencia, al contrario de lo que opinan los docentes. Este aspecto es importante, ya que dicha competencia les debería habilitar para ser capaces de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, así como para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Estas habilidades forman parte de las denominadas “competencias sociales” (Bunk, 1994) o “competencias personales” (González Maura y González Tirados, 2008).

Por el contrario, resulta interesante observar como el profesorado, tanto en la valoración de las competencias, como en el de las destrezas, otorga mayor importancia al “trabajo en equipo” que el estudiantado. Este énfasis viene acuñado por la puesta en marcha, en muchos casos, de métodos docentes alternativos a los profesionales, que pretenden favorecer un adecuado aprendizaje de los contenidos propios de una disciplina (Soria et al., 2015). El trabajo en equipo se considera como un elemento

esencial para el desempeño colaborativo por parte del profesorado, que facilita el aprendizaje y su interiorización.

En cuanto a las destrezas vinculadas con la competencia denominada “relaciones interpersonales”, también consideradas como “destrezas colaborativas” (Landome, 2004), el profesorado tiende a valorarlas de manera significativamente más alta que el alumnado, coincidiendo, como en las competencias genéricas, en su apreciación de que su incorporación a los contenidos docentes es más alta de lo que entienden los discentes. En este caso, resulta interesante observar cómo a la hora de atribuirle su importancia de cara a un futuro profesional, éstos últimos considera las relaciones sociales y la sensibilidad intercultural, como dos elementos más valiosos que lo que establece el profesorado, aunque sin significación estadística. Ésta última destreza tiene especial relevancia si consideramos que supone un elemento fundamental para la competencia intercultural (Bennet, 1986, 1998; Hammer, Bennett y Wiseman, 2003). Elemento que promueve actitudes que facilitan una reflexión generadora de cambios comportamentales favorables hacia la diversidad cultural (Cruz Roja, 2006). De hecho, la sensibilidad intercultural supone la bidireccionalidad de la integración, tanto desde la perspectiva de la promoción de las actitudes positivas, como del encuentro intercultural y de la mejora en la comprensión de los procesos de convivencia, aspecto estrechamente relacionado con las “relaciones sociales”.

Del mismo modo, su énfasis inhibe la discriminación e influye positivamente en la no aparición de prejuicios o estereotipos. Todo ello desde la potenciación de actitudes positivas centradas en la destreza ya mencionada como “sensibilidad intercultural” (Sales y García, 1997). Estos autores, definen dichas actitudes como “una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante personas o grupos de personas, objetos sociales y situaciones” (p.87). En definitiva, se trata de una predisposición hacia conductas de aceptación de la diversidad.

Podemos concluir que existe un déficit de contenido o, al menos, de percepción, en cuanto a la presencia de la interculturalidad en el ámbito universitario. Según Cornwell y Stoddard (1999), los objetivos educativos para los estudiantes universitarios en el siglo XXI, considerando el contexto multicultural y el proceso de globalización, deberían ser los cuatro siguientes: (a) La comprensión de la diversidad cultural, tanto

dentro como fuera de nuestras fronteras y tanto desde el punto de vista de quien conoce como de quien es conocido; (b) El desarrollo de habilidades interculturales que permitan al alumnado funcionar efectiva y responsablemente en un mundo multicultural; (c) La comprensión de procesos globales, que ayuden a comprender la complejidad y problemática del mundo actual; así como la (d) preparación para la ciudadanía local y global, a través de una visión amplia y crítica que le permita ser cosmopolita en los asuntos del mundo, pero también en los locales. Si ese requerimiento no se cumple, o no es percibido como tal por los potenciales receptores, el alumnado, resulta necesaria su modificación.

En relación con los cambios que están dando las Universidades españolas como respuesta a la creciente diversidad cultural de la sociedad en su conjunto, Barragán (1999) efectúa un análisis de las universidades andaluzas y el enfoque intercultural de sus planes de estudio. De él obtiene como conclusiones la existencia de una necesidad real de formación en interculturalidad, reflejada en las demandas que los profesionales realizan una vez terminado su periodo universitario y que se manifiesta en la gran cantidad de cursos de especialización que ofrecen diversas instituciones tanto públicas como privadas (colegios oficiales, empresas de formación, diputaciones, ayuntamientos....).

Este mismo interés es el que se aprecia en este análisis comparativo por parte del alumnado de la ULL participante en la presente investigación.

3.3.5. Conclusiones

- El profesorado valora más las competencias “instrumentales” (comunicación, gestión de la información,...), mientras que el alumnado lo hace de las “actitudinales” (relaciones interpersonales).
- El profesorado considera que la inclusión de dichas competencias transversales relacionadas con la interculturalidad en los contenidos docentes, es significativamente mayor de lo que lo aprecia el alumnado.
- En la ordenación de las competencias más importante para el futuro profesional, no existen diferencias significativas entre docentes y discentes, salvo en cuanto

al “trabajo en equipo”, al que los primeros le dan una importancia significativamente mayor.

- El profesorado atribuye una mayor valoración media a las destrezas relacionadas con las “relaciones interpersonales”, que lo que lo hace el alumnado, situándose incluso cinco de ellas con diferencias estadísticamente significativas.
- El alumnado entiende de manera estadísticamente significativa que el nivel de implementación de las destrezas “interculturales” en las materias/asignaturas recibidas, es menor que lo que lo hace el profesorado.
- En cuanto a las destrezas, el profesorado le otorga más importancia a aquellas de carácter más “instrumental” (trabajo en equipo) mientras que el alumnado lo hace de otras más “actitudinales” (sensibilidad intercultural).
- Tanto enseñantes como aprendices consideran que la mejor modalidad para introducir los aspectos interculturales en su proceso de aprendizaje, es mediante su integración en el currículo.

3.4. ESTUDIO 4: Investigación experimental de un programa formativo

Tras analizar en los tres estudios previos las valoraciones aportadas por el profesorado y el alumnado de la Universidad de La Laguna acerca de la implementación de la competencia intercultural en la docencia y, por consiguiente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, planteamos un cuarto estudio prospectivo, de carácter experimental, sin presencia de grupo control, que nos permitiera conocer los efectos de un programa formativo en materia de interculturalidad en el incremento del nivel de dos variables: conocimiento intercultural y sensibilidad intercultural.

La hipótesis de partida es que a través de dicho proceso formativo, el profesorado de la Universidad de La Laguna incrementará su nivel de conocimiento en materia de interculturalidad y modificará sus actitudes positivas hacia la misma. Por lo tanto, existirá un efecto positivo entre la formación y el incremento de la competencia intercultural.

Para ello, se diseñó un proceso formativo en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de una propuesta curricular sobre la competencia transversal “interculturalidad”, dirigida al profesorado de la Universidad de La Laguna, a través de la Plataforma Moodle. Mediante esta oferta formativa, se pretendía potenciar el aprendizaje, el interés, la creación de nuevas iniciativas, entre otros aspectos, en materia de interculturalidad, así como las actitudes favorables hacia la misma, evaluadas a través de la sensibilidad intercultural.

Este Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) consiste en un conjunto de las distintas funcionalidades asociadas a la actividad formativa, dirigidas al cambio de actitudes y a la capacitación para el diseño de objetivos, competencias y contenidos de carácter intercultural en las distintas asignaturas que pudiera impartir el profesorado participante. El EVA creado permite la creación y mantenimiento de una comunidad virtual, de tal manera que el profesorado inscrito pueda:

- Compartir opiniones, experiencias y conocimientos -de forma sincrónica o

asíncrona- con el coordinador del curso.

- Realizar búsquedas rápidas de contenidos, que deberán estar digitalizados.
- Disponer de una Base de Datos documental amplia.
- Acceder a Foros de noticias y novedades, y entre los participantes.
- Realizar la corrección de los ejercicios que se soliciten de forma inmediata y obtener la retroalimentación igualmente inmediata a dichas tareas.
- Acceder a enlaces a páginas Web recomendadas con una pequeña explicación del contenido de éstas.
- Acceder a bibliografía comentada (parte de ella, por lo menos la más sustancial, está digitalizada).
- Disponer de un glosario terminológico.
- Manejar una agenda de los acontecimientos vinculados al desarrollo del estudio.
- Disponer de una mesa de ayuda permanente.

3.4.1. Hipótesis experimental

El desarrollo de un programa formativo dirigido al profesorado de la Universidad de La Laguna, en materia de interculturalidad, a través de un entorno virtual de aprendizaje, mejorará el nivel de conocimiento sobre la materia y las actitudes favorables hacia la misma.

3.4.2. Objetivos específicos

Los objetivos propuestos para este tercer estudio fueron:

- Diseñar una propuesta formativa que facilite el conocimiento y, por lo tanto, la inclusión de la competencia transversal “interculturalidad” entre el profesorado de la Universidad de La Laguna, como respuesta a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, mediante el empleo de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).
- Aplicar un programa formativo para el desarrollo profesional y la inclusión de la competencia transversal “interculturalidad” entre el profesorado de la Universidad de La Laguna.
- Evaluar los efectos que este proceso formativo tiene sobre el nivel de

conocimiento y las actitudes favorables hacia la interculturalidad.

- Evaluar el nivel de satisfacción del profesorado con el proceso formativo.

3.4.3 Método

3.4.3.1 Justificación y organización del Programa Formativo

Justificación

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior establece nuevos procedimientos de presentación de la información y desarrollo del conocimientos en la universidad. Dichos cambios tienen, entre otras consecuencias, el incremento de las acciones formativas de carácter virtual (Kandlbinder, 2003), hasta el punto que el desarrollo profesional puede darse bajo ese entorno (Salinas et al., 2014). La existencia de múltiples recursos multimedia, el streaming de vídeo y audio, el manejo de archivos y las herramientas de comunicación han hecho posible una evolución de esta modalidad de enseñanza (Menchaca y Bekele, 2008). Por lo tanto, un aprendizaje a través de e-learning nos permitirá abarcar todas las formas y opciones relativas a la tecnología Educativa, habilitadas para actividades de aprendizaje.

La información y el conocimiento son dos de los factores que van a primar en el aspecto tecnológico de la formación. Formación que se está viendo afectada por nuevas tecnologías, metodologías, estrategias e innovaciones, dando lugar a una perspectiva social de ésta, apoyada en la tecnología. Una etapa inicial, se define como e-learning o formación on-line. Aunque no existe una definición consensuada sobre su definición, a efectos prácticos podemos decir que el e-learning es cualquier tipo de enseñanza que se imparte utilizando como base herramientas informáticas. En la actualidad se va más lejos y el concepto de e-learning es para muchos "enseñanza a través de internet". Dicha etapa se caracterizó por mostrar las bondades de las cualidades a-geográficas y a-temporales del hecho comunicativo, así como el énfasis en el uso del correo electrónico (comunicación individual, envío de archivos, capacidad de envío de un mismo mensaje a toda una comunidad educativa, etc.), el chat como canal de comunicación y el uso de foros como recurso de presentación de dudas, sugerencias y soluciones entre o intra grupos. Las características generales del e-learning (Fernández, 2003) se pueden resumir en: separación física entre profesor y alumno, ubicados en

sitios geográficamente distintos; uso de soporte tecnológico para asegurar la comunicación entre profesor y alumno; existencia de comunicación bilateral (síncrona y/o asíncrona) de manera que se establezca retroalimentación entre profesor y alumno; formación personalizada; y posibilidad de incorporación de los avances tecnológicos y su uso sistemático en el proceso de e-learning. Estas características, si bien se mantienen hoy en día, se van quedando un tanto obsoletas o están pasando a un segundo plano en cuanto a su uso, no tanto en cuanto a su valor como herramienta.

Villar y Alegre (2004) presentaron un modelo basado en un Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria consistente en 7 módulos y 30 competencias entre las que destaca la de atención a la diversidad del alumnado universitario. El modelo, evaluado en diferentes ocasiones (Villar y Alegre, 2007, 2008b) con profesorado universitario de distintas universidades ha mostrado sus beneficios y utilidad práctica formativa y como desarrollo profesional del docente universitario llevado a cabo en línea.

Tras analizar y reflexionar acerca de las aportaciones y sugerencias ofrecidas por el profesorado y el alumnado de la Universidad de La Laguna, se consideró la elaboración, desarrollo y verificación de un proceso formativo como la alternativa que conduciría a mayores beneficios para la mejora profesional del profesorado universitario en la competencia transversal “interculturalidad”.

La escasa implementación de las competencias relacionadas con la interculturalidad (Objetivos 3.1.1.2, 3.1.1.4 y 3.2.1.2) y su puesta en práctica por parte del profesorado, que hace que el alumnado lo aprecie como un déficit de contenido (Objetivo 3.3.1.2.). Es por ello por lo que siguiendo el documento de *Estándares y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, publicado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005), el profesorado universitario debe adquirir un completo conocimiento y comprensión de lo que enseñan, para poder transmitirlo de manera eficaz a sus alumnos (Villar y Alegre, 2004). Se ahí que centremos en ellos nuestro esfuerzo formativo.

Diversos informes sobre las tendencias más actuales de las tecnologías para el aprendizaje, señalan al trabajo en red, con distintos tipos de dispositivos de acceso a la misma, como aquellos que están teniendo y tendrán más impacto en el aprendizaje (Durall et al., 2012; Cummings et al, 2002; Salinas et al, 2014). Desde esta perspectiva,

se tratará de aprender desde un formato aún novedoso, utilizando un abanico de herramientas del aprendizaje en red (Prendes, 2007).

El logro del perfil profesional adecuado entre el profesorado, requiere del abordaje de diversas variables críticas (Prensky, 2011), pero esencialmente tres: conocimiento sobre la propia disciplina, conocimiento pedagógico y cualidades personales que determinen el ejercicio docente (Zabalza, 2003). Dado por sentado que el conocimiento pedagógico se encuentra arraigado dentro el repertorio del profesorado ya en ejercicio, nos tocaría centrarnos en los conocimientos y en las actitudes como factores claves a desarrollar, en el búsqueda de la competencia intercultural.

Por ello, pretendemos generar un propuesta formativa flexible, adaptable a las características del usuario, que le permita la generación, ampliación o profundización de sus conocimientos en materia de interculturalidad, desde la capacidad indagatoria y la autonomía en el proceso de aprendizaje. Para este enfoque centrado en el usuario que queremos desarrollar, requeriremos apoyarnos en los recursos tecnológicos a nuestro alcance, en un modelo organizativo dúctil y en unos materiales accesibles y simples en su manejo. Además, nos centramos en la importancia del aspecto motivacional. Diversos estudios subrayan que los procesos de aprendizaje mejoran con actividades significativas vinculadas a la solución de problemas (Escudero 1989, Evensen y Hmelo, 2000). Dicha metodología propicia un proceso de aprendizaje enfocado hacia el aprender haciendo o *learning by doing* (Schank, Fano, Jona y Bell, 1994) que plantea situaciones motivantes, en las que los participantes se implican y alcanzan protagonismo en el mismo. En definitiva, lo esencial es que se logre que el usuario sea el protagonista. Para ello pretendemos que todos los recursos disponibles: sitios Web, bibliografía online, tutoriales, vídeos, píldoras audiovisuales, etc., de los cuales puede aprender, funcionen eficazmente para la adquisición de conocimientos.

Por lo tanto, basándonos en los autores indicados anteriormente que nos han servido como referentes, exponemos nuestro modelo que se centrará, desde el ámbito tecnológico, en las siguientes dimensiones (figura 41):

Estudio 4: Investigación evaluativa de un programa formativo

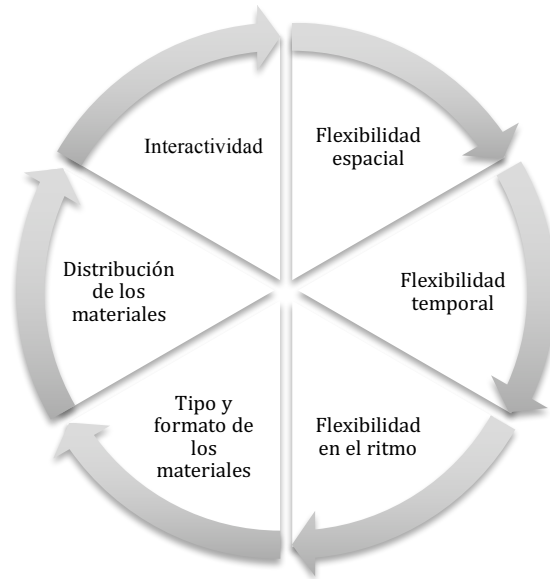


Figura 41. Dimensiones ámbito tecnológico

Desde el ámbito pedagógico, tendremos en cuenta (figura 42):

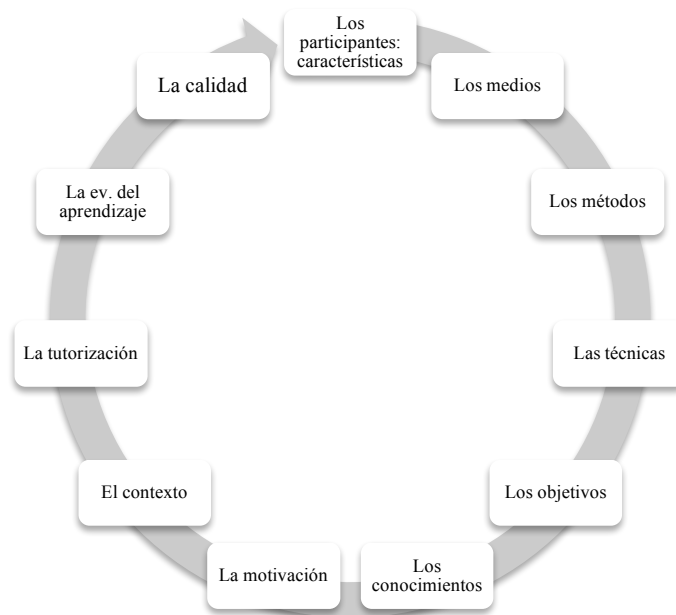


Figura 42. Dimensiones ámbito pedagógico

Por último, desde el plano organizativo (figura 43):

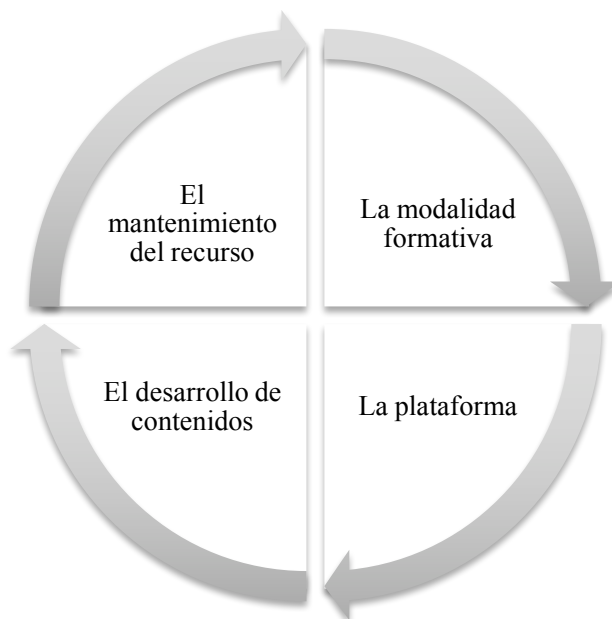


Figura 43. Dimensiones ámbito organizativo

El plano tecnológico nos llevará a centrar el proceso en el alumno, salvando los inconvenientes espacio-temporales que éste tenga, y propiciando su autonomía y la interactividad (Adell y Castañeda, 2010). El ámbito pedagógico nos hará fijarnos en todos aquellos recursos didácticos necesarios para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro de los objetivos previstos, sin perder de vista que la evaluación será una pieza fundamental, no solo del producto, sino también del proceso, de la calidad y del nivel de satisfacción del participante. La evaluación la entenderemos como un procedimiento más de adquisición de conocimientos (Mateo y Vlachopoulos, 2013).

Por último, desde el plano organizativo, vamos a hacer una descripción pormenorizada del recurso.

Estructura organizativa

Este contexto basado en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) pretendió generar una incidencia positiva en el proceso de enseñanza aprendizaje a desarrollar, tal y como destacan diversos autores (Cook, 2002; Lin, Lin, y Laffey, 2008; Menchaca y Bekele, 2008; Tait, 2003).

La estructura organizativa de dicho Entorno EVA estuvo basada en una presentación que fue de lo específico a lo general, es decir, siendo las Competencias

Interculturales el epicentro del curso, no podíamos abordar su significado sin antes pasar por una serie de conceptos que, intrínsecamente, las construyen.

El proceso de aprendizaje se llevó a cabo a través de la herramienta de Moodle denominada “lección”. Una “lección” proporciona contenidos de forma interesante y flexible. Consiste en una serie de páginas, en las que cada una de ellas termina con una pregunta y un número de respuestas posibles. Dependiendo de cuál sea la elección del aprendiz, progresará a la próxima página o volverá a una página anterior. Esto les permite obtener el refuerzo del aprendizaje y el mantenimiento de la atención hacia la tarea.

Otras herramientas utilizadas fueron las actividades de carácter virtual, los cuestionarios evaluativos, las encuestas, las búsquedas a través de la Red, la revisión teórica y los foros de debate.

La evaluación del proceso de aprendizaje se realizó de forma continua, valorándose durante todo el mismo el nivel de comprensión alcanzado en los contenidos tratados, incluyéndose al final de cada tema un cuestionario evaluativo.

Para el desarrollo de este Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) se empleó el Campus Virtual Institucional de la Universidad de La Laguna. Dentro del entorno denominado “Formación y Títulos Propios”. Previa autorización del Departamento responsable del mismo (Unidad para la docencia Virtual – UDV), se ha creado el curso “Desarrollo de la Competencia Intercultural”, que consta de cuatro bloques de contenido (figura 44).

Estudio 4: Investigación evaluativa de un programa formativo

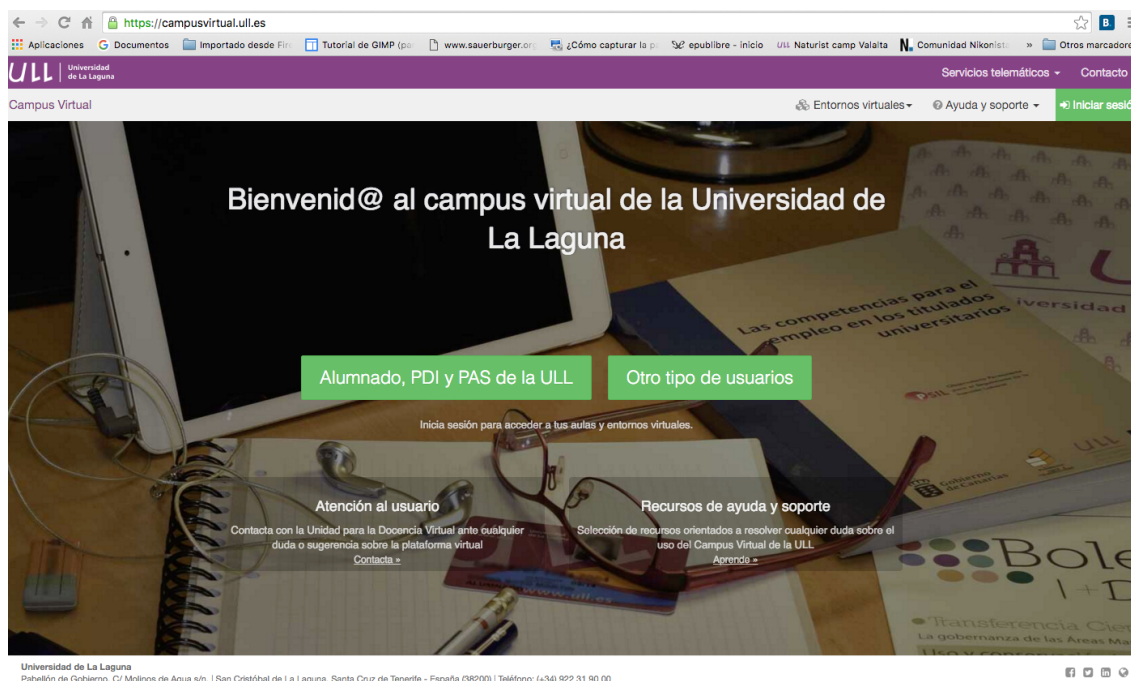


Figura 44. Portal del Campus Virtual Institucional de la ULL

A continuación se explica la estructura sobre la que se fundamentó el espacio virtual, la cual se constituye en bloques de contenido.

Organización metodológica del curso

Los contenidos a impartir en el curso “Desarrollo de la Competencia Intercultural” están divididos en **14 bloques**, y para ello se han usado las inestimables características que Moodle ofrece (figura 45).



Desarrollo de la competencia intercultural

Coordinador

Benito Codina Casals

Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

Figura 45. Curso Desarrollo de la Competencia Intercultural

Bloque 1: El primer bloque está diseñado de modo diferente al resto, pues se trata de uno introductorio, donde se alojan los recursos imprescindibles para comenzar y







desarrollar de forma adecuada el curso propuesto. Se divide en dos apartados que se orientan a dar a conocer y explicar, con carácter previo, algunas señas de identidad del curso:

- **Presentación del curso:** En este apartado se realiza una explicación introductoria de la finalidad del mismo. Se detallan los objetivos didácticos, el proceso metodológico a seguir para alcanzar dichos objetivos, los criterios de evaluación, una justificación teórica de la relevancia del tema a trabajar y los contenidos, especificándose definiciones acerca de conceptos clave que se deben conocer para un mejor entendimiento de los temas abordados. A continuación, se establece la evaluación previa de conocimientos y actitudes, mediante la cual se evalúan los conocimientos iniciales que tienen los participantes acerca de los términos cultura, multiculturalidad e interculturalidad, así como un cuestionario sobre sensibilidad intercultural, que pretende establecer la situación de partida de las actitudes hacia dicho concepto.
- **Recursos para el curso:** En este apartado se explican detalles relacionados con el manejo del curso y se presentan recursos didácticos de utilidad para el correcto desarrollo del mismo. Incluye explicaciones audiovisuales en relación a su manejo, así como el de sus lecciones, cuestionarios y actividades. Los tres aspectos clave que incluyen este apartado son: vídeos tutoriales sobre el uso de la plataforma, un amplio glosario de términos de interés y foros de debate, novedades y de asistencia técnica.



En la figura 46 se muestra la organización que presenta el bloque 1. Como se puede observar, se ha dividido en dos apartados que distinguen entre la presentación del curso y los recursos existentes para un correcto funcionamiento.

BLOQUE 1.0 Presentación del curso.

Presentación e información sobre el curso

-  Presentación del curso
-  Objetivos didácticos
-  Proceso metodológico: ¿Cómo se va a llevar a cabo el curso?
-  Criterios de evaluación: ¿Qué esperamos?
-  ¿Por qué y para qué el desarrollo de las Competencias Interculturales?
-  Contenidos


Cuestionario Previo sobre Conocimientos

-  Cuestionario sobre Conocimientos Previos
-  ¿Qué entiendes por los términos CULTURA, MULTICULTURALIDAD e INTERCULTURALIDAD?

BLOQUE 1.1 Recursos para el curso.

Para todos aquellos que puedan tener alguna duda en cuanto al entorno Moodle, puede contactar con el Centro de ayuda de la Unidad de Docencia Virtual (UDV) para el alumno en el siguiente enlace: <http://udv.ull.es/portal/contacto/>

Vídeos sobre el uso de la plataforma

-  Manejo de las lecciones
-  Manejo de cuestionarios y actividades

Glosario

-  Glosario del Curso de Interculturalidad

Foros

-  Foro de debate entre participantes
-  Novedades
-  Foro de asistencia técnica

Figura 46. Organización bloque 1

Como se ha indicado, dentro de los recursos se encuentran dos vídeos explicativos del manejo de las lecciones, cuestionarios y actividades, así como un glosario de términos propios del curso (figura 47), el foro de debate entre participantes, el foro de novedades y, por último, un foro de asistencia técnica, creado para solventar cualquier problemática vinculada con el funcionamiento del recurso tecnológico.

Estudio 4: Investigación evaluativa de un programa formativo

Especial | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | Ñ
O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | **TODAS**

Página: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ... 18 (Siguiente)
TODAS

A
Acogida: Protección y cuidado que se da a una persona que necesita ayuda o refugio.
Actitud: La forma de actuar de una persona, el comportamiento que emplea un individuo para hacer las cosas.
Actividades posibilitadoras: También llamadas tareas posibilitadoras o tareas capacitadoras, son aquellas actividades de aprendizaje que se realizan en el marco del enfoque y que se conciben como fases preparatorias de la tarea final.
Aculturación: Es un proceso de adaptación gradual de un individuo de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen.
Agnóstico: Persona que no sabe si existe dios ni puede saberlo.
Alteridad: Es el carácter de lo que es diferente. Es lo contrario a la identidad.

Figura 47. Glosarios de términos de interés

El foro de debate entre participantes está pensado para permitir a los asistentes discutir sobre aspectos relacionados con los contenidos del curso, en aras a solucionar cualquier duda que pudiera surgir. El foro de novedades solo existe como recurso, que permite al administrador del curso informar de alguna situación extraordinaria, pues en principio éste será auto evaluado. También se habilitó un foro de asistencia para exponer cualquier duda técnica.

Resto de bloques: Los bloques del 2 al 13 se destinan a los diferentes pero interrelacionados núcleos temáticos/formativos.

A lo largo de los 12 últimos bloques se reparten las 25 lecciones que forman el curso, divididas en 3 niveles de concreción:

- Nivel básico: Se considera obligatorios y de carácter teórico-práctico.
- Niveles intermedio y avanzado: Su lectura es opcional, de ampliación y de apoyo para el aprendizaje.

Estas lecciones se deben realizar secuencialmente y de manera obligatoria. Con el objetivo de aportar más linealidad al desarrollo del curso por parte del alumno, se programó el sistema de modo que no se podría acceder a las lecciones de un bloque sin haber realizado las del anterior.

Cada bloque contiene una serie de actividades propuestas y tareas virtuales para el participante, con el fin de que sirvan de práctica y reflexión, para practicar con ejemplos, supuestos, casos prácticos y respuestas a determinadas cuestiones. También se incluyó al final de cada bloque un cuestionario de autoevaluación (13 cuestionarios en total, correspondientes a los bloques temáticos), que permitieron conocer hasta qué punto se han adquirido los conocimientos propuestos para cada bloque.

La estructura básica seguida en la presentación de los diferentes bloques de contenidos es la siguiente:

- Título: Mediante el uso de un estilo CSS personalizado (cascading style sheets - hoja de estilo en cascada) se ha mejorado su aspecto para ser más agradable a la vista.
- Objetivos didácticos.
- Contenidos: En este apartado se centra el grueso del bloque, en él se pueden encontrar las lecciones contenidas en el mismo, así como su respectiva píldora de vídeo, que aporta otro modo de entender los contenidos.
- Actividades: En este apartado se encuentran una o más actividades propuestas para el participante.
- Bibliografía: Este enlace lleva al participante a un recurso donde puede ver los datos bibliográficos relativos a cada bloque.
- Cuestionario: Cada bloque dispone de un cuestionario. Su aspecto es básicamente igual a una actividad, con la diferencia de que sus preguntas están orientadas a ser más cualitativas y menos prácticas o reflexivas.

En la figura 48 se puede observar el caso del bloque 2.

Tema 2

BLOQUE 2 Sociedad y Cultura.



Objetivos didácticos

- Conocer distintas acepciones de los conceptos sociedad y cultura.
- Establecer la posible relación que pueda existir entre los conceptos sociedad y cultura.
- Entender la cultura como el punto de partida para considerar los valores propios de la educación intercultural y de este modo, desarrollar la competencia intercultural.

Contenidos

Sociedad / Socialización

Cultura

Si quieres saber más...

Cultura II

Cultura III

Lecciones 1 y 2



Actividades

- ✓ Actividad 2a: Socialización y rasgos culturales.
- ✓ Actividad 2b: "Hablemos de folklore"
- ✓ Actividad 2c: ¿Socialización?

Bibliografía

Bibliografía

Cuestionarios

Cuestionario Tema 2

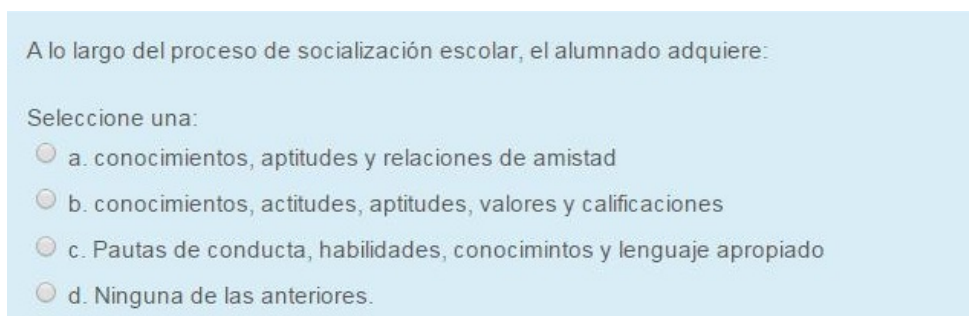
Figura 48. Estructura de cada bloque

Cuando un bloque tiene más de una lección, el sistema le propone al participante responder una sencilla pregunta antes de pasar a la siguiente lección, para garantizar que ha adquirido los conocimientos más importantes de la misma. Si la respuesta no es correcta, no permite continuar y vuelve a mostrar la misma lección para dar la oportunidad de encontrar la respuesta. Además, el participante puede repetir las lecciones tantas veces como desee.

Cada cuestionario o actividad, está compuesto por varias preguntas que pueden ser de varios tipos:

- Multi-respuesta: Requieren que el participante marque una o más respuestas

de entre las que se proponen para una pregunta concreta (figura 49).



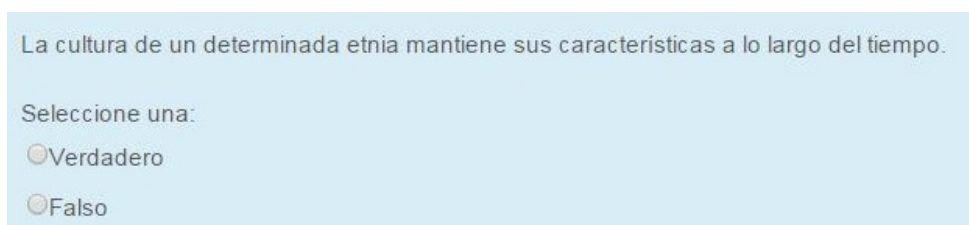
A lo largo del proceso de socialización escolar, el alumnado adquiere:

Seleccione una:

- a. conocimientos, aptitudes y relaciones de amistad
- b. conocimientos, actitudes, aptitudes, valores y calificaciones
- c. Pautas de conducta, habilidades, conocimientos y lenguaje apropiado
- d. Ninguna de las anteriores.

Figura 49. Tipo de multi-respuesta

- Dicotómica: Se busca que el discente responda afirmativamente o negativamente a un enunciado (figura 50).



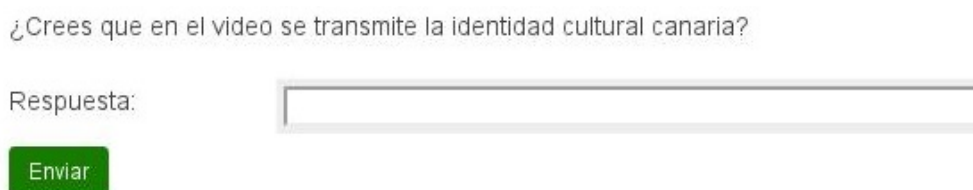
La cultura de un determinada etnia mantiene sus características a lo largo del tiempo.

Seleccione una:

- Verdadero
- Falso

Figura 50. Tipo de respuesta dicotómica

- Respuesta abierta: Pretende hacer reflexionar sobre un tema concreto en pocas palabras. Estas preguntas siempre son valoradas positivamente, independientemente de lo que se responda. Tan solo se le indica al participante una reflexión apropiada, a modo de retroalimentación, tras obtener su respuesta (figura 51).



¿Crees que en el video se transmite la identidad cultural canaria?

Respuesta:

Figura 51. Tipo de respuesta abierta

Cada pregunta permite ser respondida varias veces, con el objetivo de que si un participante lo hace incorrectamente en una de ellas, pueda corregir su error y aprender del mismo.

Al responder una pregunta, el sistema siempre aporta un comentario adecuado a la respuesta, bien sea confirmando la adecuación, o indicando la razón por la que no se

trata de la respuesta correcta, o bien dando una pista que lleva a la misma (figuras 52 y 53).

La expresión: "la identificación con nuestra cultura nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos y a comprender nuestro entorno social" significa...

Seleccione una:

a. Ser capaces de saber lo que decimos y comprendemos a nosotros/as mismos/as y también saber lo que dicen los demás. ✘

Compañer@, esta expresión o respuesta, no está mal si estuviera formulada bajo otro enunciado diferente. Si te das cuenta, no se relaciona con comprender rasgos culturales, sino que se sustenta en "comprender" o "entender" la expresión puramente oral o lingüística, el modo de expresión, por lo que alude exclusivamente a la comprensión en términos de comunicación, no de expresión cultural, ni respeto a las mismas.

b. Ser conscientes de las propias características culturales y ser capaces de sentirse miembros de un grupo e integrarse a este.

c. Siempre hay que comprender todo lo que nos rodea.

Comprobar

Incorrecta

Puntos para este envío: 0,00/1,00. A este envío se le aplicó una penalización de 0,10.

Figura 52. Tipo de retroalimentación ante respuesta incorrecta

La identidad personal es o sirve para...

Seleccione una:

a. Valorar cuestiones de carácter espiritual y afectivo.

b. Construir del autorreconocimiento y la autoestima favoreciendo la integración de la persona al contexto al que pertenece. ✔

Fabulosa respuesta, muy bien, sigue así..., la identidad personal sirve, entre otras cosas, para que cada persona construya la propia percepción de si misma, es decir, el modo en que ésta se autoreconozca, se respete y se autoestime, por lo que alude a eso, a autopercepción y autoestima, para poder ser capaz de sentirse miembro de su grupo y por lo tanto aceptado.

c. Identificar y conocer a las personas.

d. Compararse con los demás.

Comprobar

Correcta

Puntos para este envío: 1,00/1,00.

Figura 53. Tipo de retroalimentación ante respuesta correcta

Usando este método, es muy complicado fracasar en el desarrollo completo del curso. Con ello se procura que se pueda finalizar habiendo adquirido los conocimientos necesarios, pues el hecho de haber tenido que repetir la pregunta hasta dar con la respuesta correcta garantiza el sobreaprendizaje.

El programa formativo culmina con el **Bloque 14**, destinado a cumplimentar dos encuestas de satisfacción sobre el curso virtual: "Encuesta final: ¿qué has aprendido tras finalizar el curso?" y "¿qué le parece la estructura y contenidos del Aula?", así como el

Cuestionario sobre Conocimientos en materia de Interculturalidad y el de Sensibilidad Intercultural en su versión re-test.

A continuación, se especifican todos los recursos disponibles en el Aula Virtual (Tabla 56).

Tabla 56. Recursos disponibles en el Aula Virtual

Bloques de contenidos	14
Temas específicos	16
Lecciones de contenidos	25
Píldoras (ampliación de conocimientos)	11
Actividades	27
Cuestionarios	16
Enlaces de interés	32
Videos de Youtube	38
Tutoriales	2
Foros de debate y notificaciones	3

Organización de los contenidos por bloque

En la tabla 57 se presenta el esquema de objetivos y contenidos tratados en cada bloque. Es la manera en la que se estructura el curso virtual “Desarrollo de la Competencia Intercultural” (Programa del Curso).

Tabla 57. Programación del curso virtual

Bloque 2. Sociedad y Cultura
Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer distintas acepciones de los conceptos sociedad y cultura. • Establecer la posible relación que pueda existir entre los conceptos sociedad y cultura. • Entender la cultura como el punto de partida para considerar los valores propios de la educación intercultural y de este modo, desarrollar la competencia intercultural.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad / Socialización • Cultura

Bloque 3. Cultura e Identidad: Identidad cultural

Objetivos

- Definir los conceptos de Identidad e Identidad Cultural.
- Relacionar la cultura con aspectos identitarios propios.
- Valorar la identidad cultural como un reconocimiento de las diferencias socioculturales, tanto propias como de etnias con las que se conviva.

Contenidos

- Identidad
- Identidad cultural

Bloque 4. Diversidad. Diversidad cultural

Objetivos

- Conocer qué se entiende por Diversidad y por Diversidad Cultural.
- Entender y respetar el hecho de que cada cultura y/o etnia sea diferente.
- Reflexionar acerca de las diferencias culturales.
- Plantear que la diversidad cultural pueda ser un factor clave para el diálogo intercultural, el respeto y la tolerancia ante las diferencias.
- Fomentar la tolerancia y el respeto intercultural. Desarrollar la capacidad de autorreflexión ante situaciones nuevas en contextos culturales diferentes o con personas de origen étnico diferente al propio.

Contenidos

- Diversidad
- Diversidad cultural

Bloque 5. Relaciones Interculturales y Choques culturales

Objetivos

- Ampliar el conocimiento que se posea sobre las distintas formas de interrelaciones culturales.
- Desarrollar conceptos de etnocentrismo, relativismo cultural, aculturación y endoculturación.
- Delimitar la importancia que poseen las relaciones interculturales.
- Fomentar la reflexión sobre el debate que existe acerca de los conceptos señalados.

Contenidos

- Relaciones Interpersonales
 - Etnocentrismo, Relativismo cultural, Endoculturación y Aculturación
 - Relaciones Interculturales
-

Bloque 6. Multiculturalidad

Objetivos

- Conocer definiciones sobre sociedades pluriculturales y multiculturales.
- Definir el concepto Multiculturalidad.
- Explicar la no exacta vinculación del concepto multiculturalidad con el de interrelaciones culturales.
- Obtener conciencia, al vivir en sociedades multiculturales, de la importancia que posee el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural.

Contenidos

- Sociedades multiculturales y pluriculturales
- Multiculturalismo / multiculturalidad

Bloque 7. Interculturalidad

Objetivos

- Conocer definiciones del concepto Interculturalidad.
- Definir el concepto interculturalidad como esencial para concebir un tipo de relaciones interculturales basadas en el respeto y el dialogo entre etnias diferentes.
- Entender la interculturalidad como el contexto en el que las diferentes culturas o grupos étnicos se comunican entre sí.
- Generar un cambio de actitudes interculturales.

Contenidos

- Diálogo intercultural
- Interculturalismo / Interculturalidad

Bloque 8. Valores interculturales

Objetivos

- Relacionar la formación en valores con el ámbito de la Interculturalidad.
- Delimitar posibles valores vinculados con la Interculturalidad.
- Vincular la Interculturalidad con la formación en valores de respeto, tolerancia y solidaridad con respecto a las diferencias culturales.
- Definir los valores de respeto, tolerancia y solidaridad, aportando definiciones.
- Relacionar los valores interculturales con el cambio de actitudes sociales que puedan enriquecer las relaciones interpersonales e interculturales.

Contenidos

- Los importancia de los valores en el ámbito de la interculturalidad
- Fomento de los valores interculturales

Bloque 9. Competencia

Objetivos

- Conocer qué se entiende por competencia.
- Delimitar los tipos de competencias que abarca el término.
- Definir el concepto "competencia profesional".

Contenidos

- Definición de Competencia
- Clasificación general de las Competencias
- Competencia profesional

Bloque 10. Competencia comunicativa y/o lingüística

Objetivos

- Definir los conceptos Competencia comunicativa y competencia lingüística.
- Vincular el aprendizaje de segundas lenguas con el fomento de la competencia comunicativa y lingüística.
- Establecer posibles relaciones entre la competencia comunicativa y/o lingüística y la educación intercultural.
- Relacionar la competencia comunicativa y/o lingüística con la competencia intercultural.

Contenidos

- Aprendizajes de segundas lenguas
- Competencia comunicativa y/o lingüística

Bloque 11. Competencia intercultural y Comunicación intercultural

Objetivos

- Conocer las definiciones existentes del concepto "Competencia Intercultural".
- Desarrollar un proceso de asimilación acerca de lo que conlleva la competencia intercultural.
- Generar conciencia de la importancia del desarrollo de las competencias interculturales.
- Conocer y entender la importancia que posee la competencia intercultural en el contexto educativo europeo.
- Fomentar la adquisición o interiorización de valores propios de la competencia intercultural. Aprender a ser competentes a la hora de relacionarse en contextos interculturales.

Contenidos

- Competencia intercultural: Competencia intercultural

Bloque 12. ¿Cómo fomentar la Competencia intercultural?

Objetivos

- Conocer qué se entiende por competencia intercultural en educación superior.
- Conocer posibles ejemplos de metodologías empleadas para el fomento de la competencia intercultural en la enseñanza universitaria.
- Plantear posibles vías de acción, métodos, procedimientos para la integración de la competencia intercultural en el ámbito educativo de las universidades canarias.

Contenidos

- Habilidades y estrategias para el fomento de la competencia intercultural
- Cuestiones para la reflexión I
- Cuestiones para la reflexión II

Bloque 13. La Competencia intercultural en la Universidad

Objetivos

- Establecer el espacio educativo universitario como un contexto propicio para el fomento de la competencia intercultural.
- Analizar y reflexionar sobre la importancia de la competencia intercultural en la Universidad.
- Comprobar la posible puesta en marcha de proyectos sobre interculturalidad y fomento de la competencia intercultural en la Universidad.

Contenidos

- Competencia interculturalidad en la Universidad.
-

Recursos utilizados

Para el desarrollo del curso virtual se han usado los siguientes recursos:

Moodle

Moodle es un Ambiente Educativo Virtual, o sistema de gestión de cursos, de distribución libre, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Este tipo de plataformas tecnológicas también se conoce como LMS (Learning Management System). En él se centra la organización todos los recursos utilizados, así como la gestión de los profesores participantes.

Fue creado por Martin Dougiamas, quien fue administrador de WebCT en la Universidad Tecnológica de Curtin. Basó su diseño en las ideas del constructivismo en pedagogía, que afirman que el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas y en el aprendizaje colaborativo. Un profesor que opera desde este punto de vista, crea un ambiente centrado en el estudiante que le ayuda a construir ese conocimiento con base en sus habilidades y conocimientos propios en lugar de simplemente publicar y transmitir la información que se considera que los estudiantes deben conocer.

Por ello, se ha usado esta plataforma para la gestión del curso, con el objetivo de controlar los progresos de todos los participantes, así como sus evaluaciones. Además aporta un esqueleto sólido sobre el que montar todos los demás recursos del aula.

WordPress

En combinación con el sistema de lecciones del que dispone Moodle, WordPress permite mostrar al participante los contenidos que forman el curso de forma más personalizable y, por lo tanto, adaptada a las circunstancias. Además, está más enfocado a la publicación de contenidos de texto y audiovisuales, lo que permite, por ejemplo, tener todas las lecciones organizadas por categorías, de modo que si se deseara aportar una mejora a los contenidos, sería mucho más fácil localizar las diferentes partes del curso para proceder a su modificación.

WordPress es un sistema de gestión de contenido enfocado a la creación de blogs (sitios web periódicamente actualizados). Se ha convertido junto a Movable Type en el CMS (Content Management System = Sistema de Gestión de Contenidos) más popular de la blogosfera. Las causas de su enorme crecimiento son, entre otras, su licencia, su facilidad de uso y sus características como gestor de contenidos.

Todas las lecciones del curso están alojadas en forma de artículos de un blog gratuito de WordPress. El uso de esta plataforma da la posibilidad de editar con mayor libertad el aspecto de las lecciones, que luego son transferidas a Moodle, como así se hizo.

Por otro lado, permite organizar de forma mucho más eficiente todos los artículos que contiene en categorías y subcategorías. De este modo, se puede encontrar

Estudio 4: Investigación evaluativa de un programa formativo

con gran rapidez un artículo correspondiente a una lección y de un nivel de concreción determinado. También permite distinguir perfectamente las lecciones pertenecientes a cada bloque.

Tras incrustar un artículo del blog en una lección del Moodle el resultado es el siguiente (figura 54):



Figura 54. Artículo de WordPress en la Plataforma Moodle

La barra de desplazamiento vertical de la derecha permite al usuario desplazarse por la lección del blog desde el entorno del Moodle, sin necesidad de abrir el blog en una pestaña o ventana nueva. Todo eso da la sensación de no estar en varias páginas al mismo tiempo, lo que hace sentir más cómodo y por lo tanto, predispuesto a leer las lecciones.

Para evitar sobrecargar al participante con mucha información, se ha establecido un límite de 500 palabras y no más de 10 minutos de vídeos de YouTube en total, para cada una de las lecciones.

El uso de esta plataforma solo presenta como inconveniente que su contenido puede ser visualizado por cualquier usuario, pero como solo está enlazado desde el Moodle, se hace muy complicado su acceso.

YouTube

Por ser una fuente de recursos muy abundante, se ha decidido incluir en las lecciones vídeos de terceros que están alojados en la plataforma YouTube, lo que las convierte en algo mucho más ameno a la hora de ser “leídas” por el usuario.

DropBox

La plataforma DropBox está especializada en el alojamiento de ficheros, razón por la cual no se ha dudado en sacarle partido para almacenar todos los archivos que forman parte de los recursos del curso.

Dropbox es un servicio de alojamiento de archivos multiplataforma en la nube, operado por la compañía Dropbox. El servicio permite a los usuarios almacenar y sincronizar archivos en línea y entre ordenadores, y compartir archivos y carpetas con otros. Existen versiones gratuitas y de pago, cada una de las cuales con opciones variadas. Para las necesidades del curso se ha elegido la licencia gratuita, que aporta 2 GB de espacio en la nube para ser usados para cualquier recurso que se desee.

La principal razón de la elección de DropBox como recurso para ser usado por el aula, es la necesidad de alojar las píldoras de cada bloque para que puedan ser vistas online controlando en cierta medida su acceso público. Aunque las píldoras están colgadas en una carpeta pública de DropBox, solo están indexados en el Moodle, por lo que se dificulta su acceso a personas que no estuvieran inscritas en el curso.

Usando DropBox como medio de almacenamiento para las píldoras, aparte de otros recursos, se evita saturar los servidores donde se aloja el aula con las descargas que implican la visualización de los vídeos, desviando dicha carga a los servidores de DropBox, para los que no representa ningún problema.

ULLMedia

La introducción de las nuevas tecnologías de la información, y particularmente el crecimiento expansivo de Internet como medio de acceso y difusión de conocimientos, ha revolucionado las universidades españolas que, en general, pueden considerarse bastante tradicionales en este aspecto. La incorporación de las TIC al mundo formativo ha supuesto un cambio en los modelos educativos, incorporando las

capacidades de comunicación y transmisión de conocimientos que suponen las nuevas tecnologías . Esto ha conllevado la generación de nuevas estrategias docentes y la creación de plataformas (ULL media) y herramientas que dan soporte a estos servicios.

La Universidad de La Laguna dispone de un estudio de grabación que permite a profesores de la misma, grabarse en vídeo mientras explican una presentación que se puede referir a un tema concreto que se desea explicar. Esto es designado como píldora de aprendizaje o formativa.

Las píldoras formativas son pequeñas unidades de información que deben ser totalmente independientes, de manera que puedan ser utilizadas bien de forma autónoma (siendo ellas mismas un "minicurso") o como parte de un curso más extenso. Constituyen unos contenidos de aprendizaje digitales. Son contenidos de aprendizaje multimedia. Pequeñas unidades de información que se utilizan para realizar formaciones puntuales, cortas, pero continuadas en el tiempo, que por su capacidad permiten realizar descripciones de contenidos en pocos minutos, con reconocido valor educativo. Su brevedad se justifica para que se perciba que no se va a perder el tiempo si se visualiza. Para su éxito, los contenidos deben tener tratados con rigurosidad, claridad y facilidad de uso, y tener un fuerte impacto comunicativo.

Actualmente, las universidades están trabajando intensamente en la creación de repositorios de contenidos digitales con el objetivo de difundir, preservar y organizar los materiales que generan sus profesores (OpenDOAR, 2007). La mayoría del material docente utilizado se basa en contenidos que no se publican en repositorios estructurados institucionalmente y, en todo caso, utilizando sistemas 2.0 para publicar su contenido multimedia, empleando sistemas generales comerciales como Youtube, o el Campus Virtual existente (<http://campusvirtual.ull.es>) como plataforma para albergar el contenido multimedia.

En la línea de crear un sistema de producción de contenidos audiovisuales, que funcionara como repositorio digital de objetos multimedia, al mismo tiempo que permitiera su distribución en los diferentes repositorios federados, surgió ULL Media, que es un sistema PDP que alberga contenidos audiovisuales de la ULL específicamente relacionados con la educación y la comunicación universitaria. Por lo tanto, ULL Media es una plataforma de tele-enseñanza dedicada a la producción, distribución y

publicación de contenidos digitales educativos y a la divulgación de actividades investigadoras. Se enmarca dentro de la Unidad de la Docencia Virtual de la Universidad de La Laguna (<http://udv.ull.es>).

En nuestro caso, dichas píldoras son un recurso aportado por ULL Media que nos permitió realizar presentaciones en vídeo donde se explicaban los contenidos de las lecciones de forma muy agradable para el participante (figura 55).



Figura 55. ULL Media: píldora de aprendizaje

Este sistema emula con éxito una clase presencial sin necesidad de que sea necesaria la presencia del profesor en cada sesión o edición del curso. El discente tendrá la sensación de estar siendo atendido a un nivel casi personal y se sentirá impulsado a prestar toda su atención.

Como medio alternativo a los contenidos escritos, se grabó una píldora para cada tema, a excepción del último, de modo que el participante pudiera recibir algo muy similar a una clase presencial por cada bloque o tema del curso. Dichas píldoras se pueden encontrar bajo las lecciones de cada bloque (figura 56).



Figura 56. Ejemplo de pildora

El siguiente esquema pretende ilustrar como se organizaron los recursos anteriormente mencionados (figura 57).

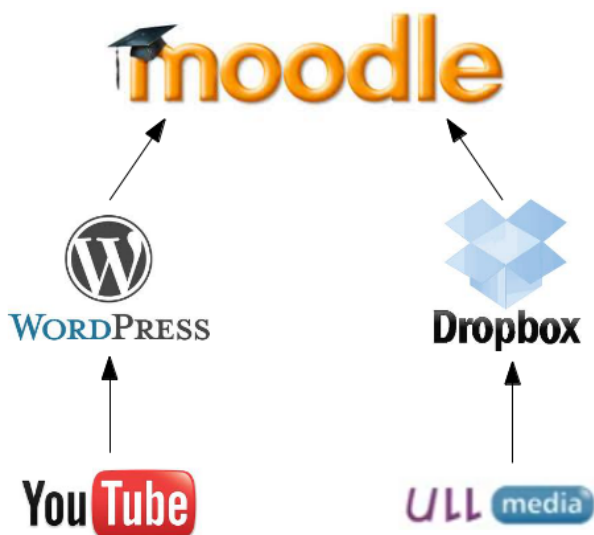


Figura 57. Conexión entre los recursos utilizados en el entorno virtual

Se puede observar que todos los vídeos de YouTube han sido introducidos en las lecciones que se almacenan en WordPress, así como que los vídeos de ULLMedia han sido alojados en Dropbox para ser enlazados desde Moodle.

3.4.3.2 Sujetos

En la evaluación y validación de la propuesta formativa planteada desde el curso diseñado desde el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), participaron 31 profesores pertenecientes a la Universidad de La Laguna (tabla 58).

Para su selección, se llevó a cabo un muestreo probabilístico multietápico, estratificado con afijación proporcional, con un nivel de confianza del 95%, partiendo del número de profesores pertenecientes a cada campo científico para establecer su distribución. Una vez conocido el número total, de tal manera que garantizase su significación, se empleó como técnica de segundo orden un muestreo aleatorio simple para la elección de los profesores correspondientes a cada uno de dichos campos científicos. Se manejó un error muestral elevado (16%), que se justifica en la medida de la dificultad para acceder a la muestra, dada su dispersión y escasa disponibilidad, y la escasa varianza de la población.

Tabla 58. Distribución muestral del profesorado participante en el Estudio 1

MUESTREO ALEATORIO ESTRATIFICADO CON AFIJACIÓN PROPORCIONAL				
Tamaño de la población objetivo				281
Tamaño de la muestra que se desea obtener				31
Número de estratos a considerar				5
Afijación simple: elegir de cada estrato				6,2 sujetos
Estrato	Identificación	Nº sujetos en el estrato	Proporción	Muestra del estrato
1	Ciencias Experimentales	28	10,0%	3
2	Ciencias de la Salud	53	18,9%	6
3	Ciencias Sociales	99	35,2%	11
4	Humanidades	92	32,7%	10
5	Ciencias Técnicas	9	3,2%	1
		281	100,0%	31

3.4.3.3 Instrumentos

Se utilizaron cinco tipos de instrumentos de medición y de recogida de información para determinar el nivel de conocimiento antes/después en materia de

interculturalidad, el nivel de progreso de los participantes, las posibles modificaciones a nivel de sensibilidad intercultural y el nivel de progreso de los participantes a partir de los cuestionarios temáticos (anexo 5).

Cuestionario de conocimientos sobre interculturalidad

En primer lugar, para averiguar el posible impacto del proceso formativo sobre el nivel de conocimiento que poseían los participantes, se elaboró un cuestionario estructurado bajo la plataforma Moodle e integrado en el Boque 1.0 del curso. Está compuesto de 20 preguntas con alternativas de respuesta de tipo dicotómico (verdadero/falso) o de respuesta múltiple con tres opciones posibles, de las que una sola es la correcta. La hipótesis de partida es que si el proyecto que nos ocupa es realmente útil para los participantes, en el sentido de que es capaz de aportar conceptos mínimos y mejorar conocimientos, los resultados del mismo, aplicado bajo la metodología test-retest, serían mejores a la finalización del proceso.

Para llevarlo a cabo, se le informaba al participante que dicho cuestionario no tenía finalidad evaluativa, sino meramente informativa, por lo que no se le suministraba al final de su cumplimentación, que era de tiempo libre, ningún tipo de retroalimentación acerca de la corrección o incorrección de sus respuestas, ni del resultado global alcanzado. Una vez finalizado el curso y dentro de su último Bloque (Bloque 14: Bloque Final), se volvía a aplicar el mismo cuestionario, en esta ocasión ofreciendo feedback diferido a las respuestas efectuadas.

Las cuestiones incluidas en el Cuestionario citado, hacen referencia al concepto competencias genéricas, específicas, profesionales, competencia intercultural, cultura, multiculturalismo, etnocentrismo, destrezas y sensibilidad-eficacia-comunicación intercultural (anexo 5).

El análisis de los resultados se llevó a cabo a través del porcentaje de respuestas correctas y su representación lineal.

Cuestionarios evaluativos de contenidos temáticos

Para evaluar tanto el nivel de comprensión, como de progreso de los participantes en los contenidos del curso, se utilizaron 13 cuestionarios estructurados, con respuestas de tipo dicotómico (verdadero/falso), alternativa múltiple, o respuesta

corta. Se integraron dentro de la plataforma Moodle y cada uno de ellos al final de cada tema. Cada respuesta, fuese correcta o incorrecta, recibía el feedback oportuno. El participante podía repetir el cuestionario tantas veces como deseara hasta superarlo, quedando registro, eso sí, de su nivel de respuestas correctas medio.

Escala de Sensibilidad Intercultural

En tercer lugar, se empleó la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta (2000), adaptada por el autor, a cuyos 22 reactivos resultantes se respondía de manera anónima expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (5 = Muy de acuerdo, 4 = De acuerdo, 3 = Indeciso, 2 = En desacuerdo, 1 = Muy en desacuerdo). Dicha adaptación consistió en: la traducción y adaptación de los ítems con el propósito de dar una mayor adecuación al objetivo del proceso formativo donde se iba a emplear; definir un tipo de escala que fuera de fácil comprensión para participantes, y que, a su vez, diera un rango de alternativas de respuesta suficientemente amplia como para acoger las particulares; revisión y ajuste de los reactivos, enfatizando la dimensión afectiva de la comunicación intercultural; la organización de los ítems de forma aleatoria para no condicionar las respuestas referidas a la reacción negativa y positiva hacia la comunicación intercultural (facilitado por las alternativas que ofrece la Plataforma Moodle).

Se realizaron diversos análisis para examinar las propiedades psicométricas del instrumento. En primer lugar, se estudió la validez de contenido, a partir de la evaluación de cinco expertos, que debieron valorar cuantitativamente cada uno de los ítems utilizando el siguiente criterio de relevancia (0 = nada relevante, 1 = algo relevante, 2 = muy relevante). Los resultados de estos análisis arrojaron un índice de validez de contenido (IVC) de 0,86. Empleando el procedimiento descrito por Lawshe (1975), nos otorga como resultado un índice que puede considerarse como bastante aceptable. En segundo lugar, se examinó la fiabilidad como consistencia interna, obteniéndose un Alpha de Cronbach $\alpha=0,84$ para el total de la muestra.

La Escala se aplicó de manera virtual, utilizando el contexto del propio curso. Esto se llevó a cabo en dos momentos. Al inicio del curso, los participantes tenían que contestarlo dentro del Bloque 1.0: Presentación del Curso, sin recibir ningún tipo de feedback al final del mismo y señalándoles que no tenía ninguna finalidad evaluativa

dentro del conjunto del proceso. A la finalización del mismo y dentro del Bloque 14: Bloque Final, volvían a cumplimentarlo.

Encuesta de Satisfacción

En cuarto lugar, con el objetivo de recabar la satisfacción de los participantes con el proceso formativo llevado a cabo y su estructura, se formularon dos preguntas de tipo abierto, en las que se les preguntaba “¿qué has aprendido tras finalizar el curso?” y “¿qué te parece la estructura y contenidos del aula?”.

El análisis de las misma se llevó a cabo a través de su contenido, mediante un proceso de categorización y recuento, que servirían como reactivos para el recurso evaluativo que se cita a continuación.

Grupo de Discusión

Con el objetivo de obtener información de primera mano con respecto a las características del curso desde el punto de vista de los participantes, se les reunió en un Grupo de Discusión (Gil Flores, 1992) compuesto por 6 profesores que habían participado en el curso, procedentes de otras tantas áreas de conocimiento de las que imparten contenidos en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Mediante esta técnica no directiva y a los componentes de dicho grupo, en la búsqueda de una producción controlada del discurso, se les plantearon las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál consideran que era el objetivo del curso?
- ¿Creen que ese objetivo se ha conseguido?
- ¿Cuál es tu opinión general del curso?
 - ¿Qué es lo que más les ha gustado?
 - ¿Qué es lo que menos les ha gustado?
- Si estuviese en sus manos, ¿qué cambiarían del curso?
 - En cuanto a contenidos
 - En cuanto a continente
- ¿Para qué creen que les ha servido el curso?
- ¿Consideran que su competencia intercultural ha mejorado tras la realización del curso?
- ¿Consideran que el curso les ha servido para facilitarle su tarea de elaborar

un proyecto formativo en el ámbito de la competencia intercultural para otros niveles educativos?

- Sugerencias

También se propusieron las siguientes preguntas de sondeo:

- ¿Consideran que la realización del curso podría servir de ayuda de cara a participar en proyectos de intercambio interuniversitario a nivel europeo, como, por ejemplo, Erasmus?
- ¿Reemplazarían las preguntas abiertas por otro tipo de preguntas más cerradas?
- ¿Consideran útil la posibilidad de disponer de un foro de debate no moderado?
- ¿Ven útil la posibilidad de disponer de un espacio de preguntas frecuentes?
- ¿Consideran que el manejo de las lecciones es amigable?
- Respecto a los niveles intermedios y avanzados de cada bloque de contenido, ¿accedieron a los mismos? ¿por qué?
- ¿Creen que en la Universidad se fomentan los conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia intercultural?
- ¿Ven importante o fundamental el aprendizaje de idiomas y la inclusión en el currículum de dicha competencia?

3.4.3.4. Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de los distintos procedimientos empleados dentro del proceso formativo, se empleó, para los datos cuantitativos, el programa estadístico SPSS 21.0. En el análisis descriptivo se llevaron a cabo medidas de tendencia central y de variabilidad. Por otro lado, para efectuar el análisis tanto de las encuestas de satisfacción como del grupo de discusión, se llevaron a cabo análisis del discurso, con categorización de las respuestas, generando informes narrativos que estructuraron toda la información recogida de acuerdo con los principales temas abordados (Krueger, 1991; Llopis Goig, 2004).

3.4.4. Resultados

3.4.4.1. Resultados del Cuestionario de conocimientos sobre interculturalidad (antes/después)

Tras el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario sobre conocimientos en materia de interculturalidad, con aplicación inicial y final, se ha observado una mejora considerable con respecto a los conocimientos adquiridos por el grupo de participantes.

Como se puede observar en la figura 58, en una primera instancia (en azul), los asistentes fueron capaces de responder con una media de aciertos ligeramente superior al 37%, mientras que tras finalizar (en rojo) esa cifra asciende a más de un 75%.

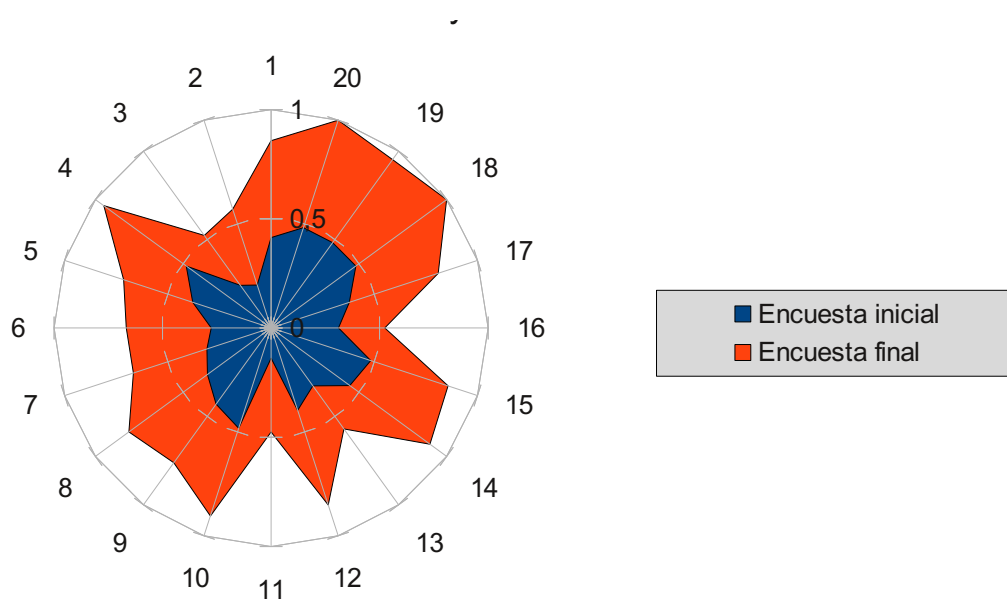


Figura 58. Comparación de conocimientos del alumnado antes de iniciar el curso y al finalizarlo

A continuación se muestra la figura 59 donde se puede ver la progresión de forma lineal. La misma demuestra que la metodología elegida para realizar este curso es efectiva, fomentando la adquisición de los conocimientos propuestos.

Evolución lineal del porcentaje de aciertos en las encuestas inicial y final.

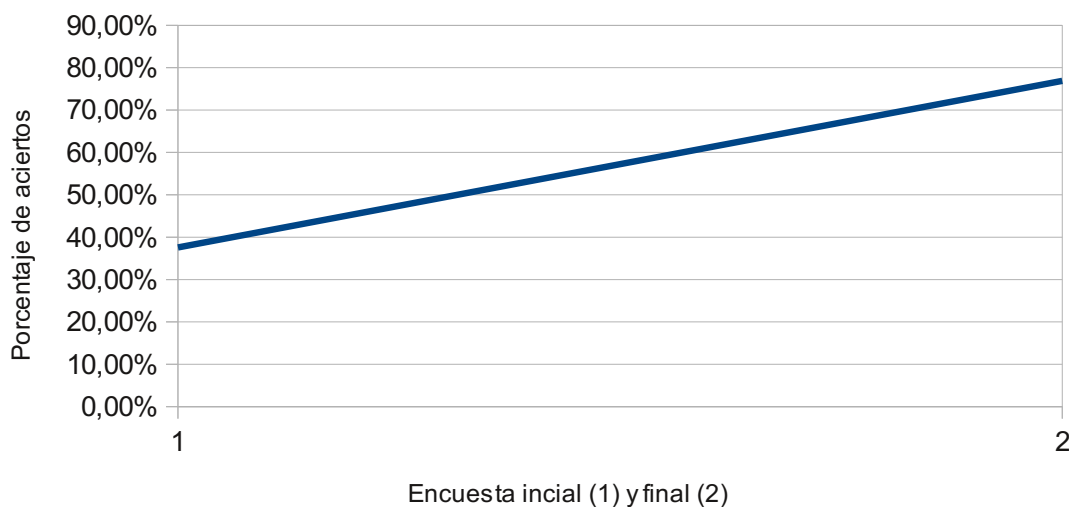


Figura 59. Evolución lineal del porcentaje de aciertos en las encuestas inicial y final

3.4.4.2. Resultados de los cuestionarios evaluativos temáticos

El análisis de las notas medias obtenidas en los cuestionarios de cada uno de los doce temas de contenidos evaluados, reafirman la eficacia del mismo.

Se ha dado la circunstancia de que ningún participante suspendió los cuestionarios, detalle que se puede explicar teniendo en cuenta que el criterio de evaluación prioriza el aprendizaje, más que buscar la clasificación..

Para lograr este objetivo, las respuestas incorrectas no significaban una penalización del 100%, sino una penalización proporcional al error cometido, con la posibilidad de un nuevo intento.

Destaca el hecho de que los participantes obtuvieron una nota media superior al 84%, dato que, aún y así, se ha visto perjudicado por el cuestionario del tema 8, que trata un tema más desconocido por los asistentes en general. Pero, incluso en este caso, la nota media fue muy cercana al 70% (figura 60).

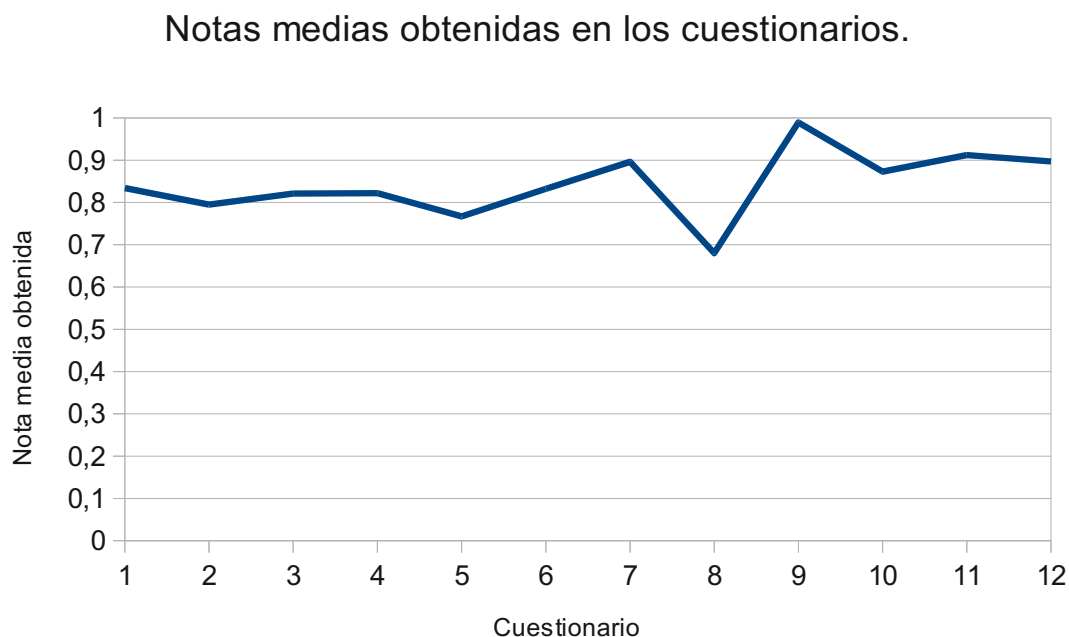


Figura 60. Nota media obtenida en los cuestionarios

3.4.4.3. Resultados de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Las medias de las respuestas positivas en la primera aplicación de la Escala oscilan entre $M=4,21$ y $M=3,42$ ($M=3,8733$; $DT=0,8108$), mostrando la existencia de una elevada sensibilidad intercultural apriorística entre el profesorado participante (tabla 59).

En cuanto a las respuestas negativas hacia la sensibilidad intercultural, también la primera aplicación de la Escala, se mueven en un rango entre $M=1,42$ y $M=1,87$ ($M=1,671$; $DT=0,679$) lo cual indica una baja presencia de actitudes contrarias hacia dicha sensibilidad.

La diferencia entre ambos tipos de respuestas para el grupo ($n=31$) se manifiesta como extremadamente significativa ($t=11,5945$; $p\leq 0,001$).

En la aplicación de la Escala a la finalización del curso, la media de las respuestas positivas se incrementa en $0,65$ ($M=4,525$; $DT=0,7825$), mientras que desciende la de las respuestas negativas en $-0,24$ ($M=1,42$; $DT=0,681$). Esta diferencia, en el caso de las actitudes positiva, resulta ser muy significativa ($t=3,2202$; $p\leq 0,0021$).

Estudio 4: Investigación evaluativa de un programa formativo

Para las actitudes negativas, dicha diferencia no obtiene dicha significación, dado que se partía de una valoración muy baja en ese sentido.

Tabla 59. Resultados Escala de Sensibilidad intercultural (media y desviación típica)

	ANTES		DESPUES	
	M	DT	M	DT
RE: positiva				
1 Disfruto de las diferencias	3,87	0,88	4,58	0,82
2 Disfruto hablando	4,01	0,82	4,89	0,81
3 Respeto el comportamiento	3,47	0,91	4,24	0,77
4 Respeto las creencias	3,67	0,86	4,43	0,8
5 Seguro de mi mismo interactuando	4,21	0,69	4,87	0,72
6 Seguridad interacción	3,97	0,71	4,56	0,74
7 Saber qué decir	3,42	0,92	4,21	0,81
8 Observador	3,61	0,89	4,32	0,91
9 Adquisición conocimiento	3,89	0,73	4,32	0,74
10 Comprensión	4,21	0,73	4,55	0,87
11 Mente abierta	4,13	0,69	4,88	0,59
12 Sensible	4,02	0,9	4,45	0,81
	3,8733**	0,8108	4,525**	0,7825
RE: negativa				
13 Evito trabajar	1,71	0,72	1,56	0,55
14 No acepto opiniones	1,67	0,65	1,34	0,78
15 Mi cultura es mejor	1,87	0,94	1,66	0,93
16 Desanimado	1,45	0,68	1,32	0,89
17 Alteración fácil	1,89	0,83	1,71	0,89
18 Negativismo	1,65	0,54	1,32	0,41
19 No me gusta estar	1,73	0,43	1,24	0,69
20 Dificil interacción	1,42	0,67	1,36	0,43
21 No tan sociable	1,56	0,71	1,31	0,65
22 Poco útil	1,76	0,62	1,48	0,59
	1,671**	0,679	1,43	0,681

** $p \leq 0,01$

3.4.4.4. Valoración cualitativa del curso

A continuación se enumera una aproximación interpretativa de las respuestas obtenidas en el grupo de discusión y en las encuestas sobre satisfacción con el curso.

A la pregunta “¿cuál consideran que era el objetivo del curso?”, la mayor parte de las respuestas fueron en la línea de:

- Cambio de actitudes.
- Ampliar conocimientos sobre la cultura.
- Corrección ideas preconcebidas sobre determinados conceptos.
- Servir de ayuda para las acciones y comportamientos propios.
- Invitación a la reflexión.
- Fomentar la concienciación y sensibilización.

Con respecto a la pregunta “¿creen que ese objetivo se ha conseguido?”, prácticamente el 100% de las respuestas obtenidas han sido afirmativas, aludiendo en varias ocasiones a la consecución de los objetivos planteados anteriormente.

De la pregunta “¿cuál es tu opinión general del curso?”, teniendo en cuenta que esta se planteó dividida en dos apartados, se obtuvieron respuestas:

- En cuanto a los aspectos positivos del curso, tales como:
 - En líneas generales el contenido se ha valorado como interesante, enriquecedor y entretenido.
 - En cuanto a los recursos audiovisuales se obtuvieron opiniones mayoritariamente a favor de los mismos. No obstante se matizó que los vídeos más interesantes correspondían a los recursos en los que se explicaban los contenidos trabajados.
 - Otro aspecto a destacar fue el uso de píldoras o cápsulas audiovisuales donde se explicaban las diferentes lecciones.
 - Llama la atención el interés que el grupo de participantes planteó en relación a los cuestionarios del curso con frases como “estaba deseando acabar la lección para llegar a los cuestionarios...”.
 - Las retroalimentaciones de las preguntas fueron altamente valoradas por todos los participantes, ya que, al elegir una respuesta, correcta o incorrecta, el sistema la comentaba con éstos.
 - En relación con el anterior apartado, también resultó muy positivo la característica de poseer los cuestionarios un matiz o posibilidad de

volver a responder y/o repetirlos.

- Respecto a las preguntas de opinión de las actividades, las respuestas fueron principalmente muy positivas, ya que se planteó la importancia de su carácter cualitativo.
- En cuanto a los aspectos negativos o que menos gustaron del curso fueron, entre otros:
 - Se comenta el hecho de que el sistema no evaluaba las preguntas de respuesta libre de las actividades, aspecto que posteriormente se solucionó entendiendo dichas respuestas como una opinión, por lo tanto correcta, y anotando tras la respuesta un posible argumento correcto.
 - Varias opiniones confluían en la afirmación de que las píldoras audiovisuales podían resultar redundantes junto con las lecciones. No se han tomado medidas sobre este aspecto debido a que las mismas son un recurso complementario y no obligatorio, cuyo objetivo es precisamente redundar en las lecciones.
 - Se acusa el factor tiempo como condicionante para la correcta realización del curso. Tras entrevistar a los participantes se averiguó que la mayor parte no habían destinado más de un 50% de las horas estimadas para su realización (30 horas). Al analizar las estadísticas de acceso comprobamos que un alto porcentaje de mismos comenzaron a realizar el curso en el último tercio del periodo operativo del mismo.

A la pregunta “si estuviese en sus manos, ¿qué cambiarían del curso?”.

- En cuanto a contenidos no se comentó nada relevante. La totalidad de los asistentes no consideró necesario realizar ningún cambio. Les pareció interesante que los contenidos estuvieran estructurados desde aspectos generales a otros más específicos. Respecto a las lecciones, las respuestas fueron también positivas y basadas en la importancia de los contenidos inherentes a las mismas.
- Con respecto al continente, solo se comentó la posibilidad de mejorar el contraste de la web para facilitar la visualización y localización de los

recursos. Se tomaron algunas medidas para solucionarlo.

Con respecto a la pregunta “¿para qué creen que les ha servido el curso?” se han obtenido respuestas relativas a la consecución o no de los objetivos propuestos en el proceso formativo, ya comentados en este informe.

A la pregunta “¿consideran que su competencia intercultural ha mejorado tras la realización del curso?”. La mayoría de las respuestas fueron afirmativas, solo destacar la respuesta de un participante que comentó que no mejoró su competencia intercultural sino que le predispuso para ello. En este sentido, sería interpretado como una herramienta valiosa para el desarrollo de la competencia intercultural.

De cara a la posibilidad de integrar este aprendizaje a su práctica docente, se planteó la pregunta siguiente, ¿consideran que el curso les ha servido para facilitarle su tarea de elaborar un proyecto formativo en el ámbito de la competencia intercultural para otros niveles educativos? Esta pregunta ha obtenido respuestas mayormente positivas como, “sí, ha servido, porque es una gran ayuda ya que aporta una idea general, sirve de apoyo y es muy útil”, a excepción de algún participante que considera que no es tarea fácil la adaptación de contenidos a otros entornos de aprendizaje o niveles educativos.

En cuanto a sugerencias, los asistentes no quisieron añadir nada a lo ya comentado anteriormente.

El análisis de los datos aportados por las preguntas de sondeo es el siguiente:

Con respecto a la pregunta “¿consideran que la realización del curso podría servir de ayuda de cara a participar en proyectos de intercambio interuniversitario a nivel europeo, como por ejemplo, Erasmus?”. En general, los participantes consideraron el curso muy útil de cara a un programa de intercambio, puesto que se mejorarían tanto los conocimientos como las actitudes a la hora de entablar posibles relaciones con otras culturas o etnias. Por otro lado, también facilitaría la adquisición de valores como el respeto y la tolerancia, muy a tener en cuenta a la hora de llevar cabo tales intercambios entre universidades.

A la pregunta “¿reemplazarían las preguntas abiertas por otro tipo de preguntas más cerradas?”, el 100% del grupo control afirmó que no, destacando la importancia de

las preguntas de opinión, ya que mediante ellas podían aportar sus puntos de vista sobre los diferentes contenidos.

Con respecto a si “¿consideran útil la posibilidad de disponer de un foro de debate no moderado por profesorado del curso?”, hubo controversia, en el sentido de que pudiera darse el caso de que se utilizase vocabulario inapropiado y se produjesen situaciones delicadas como discusiones no mediadas o conflictos sin resolver.

En relación a si “¿ven útil al posibilidad de disponer de un espacio de preguntas frecuentes?”, la totalidad de los participantes respondieron afirmativamente, resaltando la posible utilidad de dicho recurso en caso de confusión con respecto a detalles concretos del curso.

A la pregunta “¿consideran que el manejo de las lecciones es amigable?”, todos los asistentes consideraron que el manejo fue muy sencillo y no dio lugar a confusión.

Recordando que el curso se diseñó de modo que los bloques de contenido fueran estructurados en tres niveles de concreción, esto es, básico, intermedio y avanzado, se formuló la pregunta, “respecto a los niveles intermedios y avanzados de cada bloque de contenido, ¿accedieron a los mismos? ¿por qué?”. Los participantes indicaron mayormente que no consideraron la necesidad de acceder a los niveles intermedios y avanzado, teniendo en cuenta que el tiempo como factor fue condicionante al realizar el nivel básico.

En cuanto a si “¿creen que en la Universidad se fomentan los conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia intercultural?”, la respuesta fue tajantemente negativa, destacando la opinión unánime de que no sólo debería fomentarse, sino que resulta fundamental que ésta se lleve a cabo.

Para terminar, se aludía a si “¿ven importante o fundamental el aprendizaje de idiomas y la inclusión en el currículo de dicha competencia?”. Todos los miembros del grupo de participantes opinaron que “sí, es necesario”, pues el idioma y por consiguiente la competencia comunicativa y lingüística es un factor determinante a la hora interactuar con otras culturas y fomentar la competencia intercultural. Por otro lado, sí ven muy necesario que se incluya en el currículo debido a que la ausencia de ésta es un hecho latente.

3.4.5. Discusión

Actualmente, las tendencias educativas se orientan a esquemas de redes centradas en el aprendizaje y en el trabajo colegiado, con importantes demandas de comunicación y acceso efectivo a recursos de información. Esto tiene su expresión en el modelo educativo que debe sustentar la educación en línea, lo cual implica un cambio sustancial en los paradigmas tradicionales, una reformulación del currículum y la reorganización de los roles de los actores educativos (Poole et al, 1999). Asimismo, debe impulsar una oferta educativa flexible, pertinente y de mayor cobertura, basada en el alumno desarrolle competencias académicas para el trabajo y para toda la vida y que al mismo tiempo le permitan el logro de aprendizajes significativos incorporando el uso inteligente de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por lo tanto, los modelos educativos innovadores deben fomentar ambientes de aprendizaje interactivos, sincrónicos y asincrónicos, donde el docente se encuentre comprometido con el de sus alumnos y con el empleo de sistemas de administración de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés). Esto se refiere al **con qué** se va a aprender. Estos sistemas permiten llevar el seguimiento del aprendizaje de los discentes teniendo la posibilidad de estar al tanto de los avances y necesidades de cada uno de ellos. Cuentan con herramientas para colaborar y comunicarse (foros, chats, videoconferencia y grupos de discusión, entre otros), y tener acceso a recursos de apoyo tales como artículos en línea, bases de datos, catálogos, etc. Asimismo, hacen posible acercar los contenidos a los alumnos para facilitar, mostrar, atraer y provocar su participación constante y productiva sin olvidar las funciones necesarias para la gestión de éstos, como pudieran ser la inscripción, seguimiento y la evaluación.

En la misma medida, se ha planteado el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) en su papel como asesor y facilitador, en el que los participantes se convierten en actores de cambio con habilidades y modos de trabajo innovadores en los cuales utilizan tecnologías de vanguardia, materiales didácticos, recursos de información y contenidos digitales (Belloch, 2010).

Se ha diseñado un sistema de administración de aprendizaje que permite llevar el seguimiento de los participantes, teniendo la posibilidad de estar al tanto de los avances

y necesidades de cada uno de ellos. Cuenta con herramientas para colaborar y comunicarse (foros, chats, grupos de discusión, entre otros) y tener acceso a recursos de apoyo como artículos en línea, bases de datos, videos, etc. Asimismo, hace posible acercar los contenidos a los asistentes para facilitar, mostrar, atraer y provocar su participación constante y productiva, sin olvidar las funciones necesarias para la gestión de los participantes como la inscripción, seguimiento y la evaluación.

A través de los contenidos digitales propuestos, se invita al participante a buscar y manipular la información en formas creativas, atractivas y colaborativas. Además, se tienen en cuenta las características de interactividad, tratamiento pedagógico, adaptación y función con el medio en el que va a ser consultado y tratado por los asistentes. Todo ello en un entorno de colaboración, en el que se propicia la retroalimentación y la interacción entre los participantes y el profesor, y entre los primeros. La dinámica que se genera en este entorno es un trabajo colaborativo que se da tanto forma sincrónica, ya sea por chat o grupo de discusión, o bien, de forma asincrónica por correo electrónico o foros de discusión.

Además, se propicia un “entorno de asesoría”, en la medida que este EVA está dirigido a una actividad más personalizada desde el participante al profesor, manejándose principalmente por correo electrónico (asincrónico), aunque se hayan programado sesiones sincrónicas por chat con cada uno de los primeros. Su intención es la resolución de dudas y la retroalimentación de los avances.

Para conseguir todo ello se han seguido tres fases: la de *planeamiento*, en la que se ha definido el programa a desarrollar, la población a la que va dirigido (profesorado de la ULL), los objetivos y los recursos necesarios; la fase de *diseño, desarrollo y producción de los contenidos*, en la que se ha preparado el proceso de aprendizaje; y la de *operación*, en la que se han tenido en cuenta todos los contenidos necesarios.

Fruto de este proceso, ha dado como resultado un recurso educativo que, según los resultados mostrados, favorece la adquisición de conocimientos, destrezas y la mejora de actitudes positivas hacia la interculturalidad, dotando a los participantes de una mayor sensibilidad hacia la misma. Así, tanto las diferencias en cuanto al nivel de conocimientos relacionados con la interculturalidad, como las actitudes positivas hacia la misma, evaluados a través de la “sensibilidad intercultural”, manifiestan

significación, fruto del proceso formativo llevado a cabo mediante la tecnología del EVA. Siguiendo lo aportado por Borrero y Yuste (2011), podemos afirmar que este curso ofrece múltiples y nuevas oportunidades de acceso a la información y a la gestión del conocimiento. La evidencia de dicha capacidad estimulante y de refuerzo del aprendizaje, se ha evidenciado a través de la evaluación de los temas que lo componían, en los que ningún participante fracasó.

Asimismo, la evaluación de la satisfacción y del impacto llevada a cabo, a través de la técnica de encuesta y el grupo de discusión, manifiestan la interiorización y el logro del objetivo inicial, “fomentar la competencia intercultural”. Asimismo, confirman su utilidad de cara a la posibilidad de integrar este aprendizaje a su práctica docente. Este resultado va en la línea apuntada por Francisco (2010), que señala que lo importante no es adquirir o asimilar información, sino integrarla y reconstruirla críticamente.

Por último, queda reflejado en los resultados de la evaluación del proceso, la posibilidad de generalizar los efectos del curso, al entender el profesorado participante que puede ser un recurso previo muy útil para el alumnado de cara a los programas de intercambio universitario (p.e. *Erasmus*), puesto que se podrían mejorar tanto los conocimientos como las actitudes a la hora de entablar posibles relaciones con otras culturas o etnias, así como para facilitar la adquisición de valores tales como el respeto y la tolerancia.

3.4.6. Conclusiones

- El nivel de conocimientos sobre interculturalidad se incrementó significativamente entre los participantes del curso.
- Las actitudes positivas hacia la interculturalidad, medidas a través de la “sensibilidad intercultural” se modificaron significativamente como consecuencia del proceso formativo.
- El proceso formativo fue motivador y orientado a la tarea, como manifiesta el rendimiento medio de los participantes en todas las tareas evaluativas.

Estudio 4: Investigación evaluativa de un programa formativo

- La valoración general del curso fue satisfactoria.
- Los participantes constataron el logro del objetivo del incremento de la competencia intercultural.
- El profesorado confirma la utilidad del recurso de cara a integrar este aprendizaje a su práctica docente.
- El profesorado considera la capacidad de transferencia de este recurso para el alumnado, como requisito para mejorar su éxito en los programas de intercambio universitario.

4. DISCUSIÓN GENERAL

En los últimos años, estamos viviendo el acelerado y complejo fenómeno de la globalización, productora de continuos cambios en la esfera económica, política y cultural (Boni, 2011). Cambios que también tienen implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Este proceso de globalización, junto con el auge de las migraciones, ha hecho evidente que, en general, el profesorado no ha recibido en su formación inicial, ni tampoco dentro de las distintas modalidades de formación permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales (Marcelo, 1992; Peñalva y Soriano, 2010). Por otro lado, a través de la revisión de diversos documentos publicados por organismos oficiales (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, 1996, 2000), tanto del contexto laboral como educativo, y en los ámbitos global y europeo, se evidencia la importancia reconocida de la competencia intercultural como parte del perfil de competencias transversales requerido por las organizaciones del futuro. La importancia de la competencia intercultural ha sido destacada por varias disciplinas, siendo especialmente resaltada en el de la gestión empresarial (Aneas, 2003; Olmos y Martínez-Chicón 2015) y también dentro de las universidades (Aguaded et al., 2013; Vélez y Goñi, 2014; Murillo, 2015), como espacio formativo para individuos que podrían insertarse en ámbitos internacionales y/o multiculturales. En este sentido, resulta evidente que para poder alcanzar un correcto desarrollo de la interculturalidad, es indispensable que el profesorado adquiera “competencias interculturales”, es decir, las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural (McAllister y Jordan, 2000; Leiva, 2010). Desde el otro contexto, el de la empleabilidad, también partimos del hecho contrastado de que contando con una formación que asegure un desarrollo competencial en gestión de la diversidad cultural, se garantiza la eficacia y eficiencia en el desempeño laboral en diferentes contextos y la posibilidad de anticipar y afrontar cambios (Martínez-Chicón, 2012 y 2014).

De acuerdo al análisis de estudios y documentos sobre las competencias

requeridas para la gestión de las organizaciones del siglo XXI, dentro de las 10 más importantes, se encuentran la comprensión interpersonal intercultural, la cooperación y el trabajo en equipo y la comunicación y/o comunicación intercultural (Corominas, 2001; Tunning, 2003; Hernández et al., 2009; Villa y Poblete, 2011). Con estos datos, queda más que evidenciada la prioridad que los estudiosos del tema de la gestión en las organizaciones otorgan a las competencias interculturales, como parte del perfil de competencias profesionales requeridas para el futuro.

En nuestra investigación, se manifiestan resultados análogos y con diferencias entre la opinión vertida por el alumnado y el profesorado. Así, mientras los profesores entienden que “el trabajo en equipo”, “la capacidad de toma de decisiones y solución de problemas” y “la gestión de la información” son las consideradas como competencias genéricas principales para el futuro profesional, los alumnos defienden que son “la adaptación al cambio”, “la gestión de la información” y “las relaciones interpersonales”. Esto evidencia que éstos últimos dan más valor a las interacciones y a la capacidad adaptativa de nuevos entornos y situaciones (componentes esenciales de la interculturalidad) que el profesorado, que apuesta más por el desarrollo de habilidades individuales que luego puedan ponerse en común en un equipo de trabajo. Diríamos que los docentes abogan en mayor medida por competencias instrumentales o procedimentales (Gertrudis et al., 2015), frente las de carácter actitudinal del alumnado (Mérida et al, 2006). Una explicación a estas diferencias puede venir dada por el modelo mayoritariamente existente en la universidad española, centrado más en el logro de habilidades y destrezas específicas, que en el desarrollo de competencias transversales (Cardona et al., 2009). Una clara evidencia de esto es que cuando a ambos grupos se les pregunta acerca de la **intensidad** con la que se desarrollan las competencias genéricas en las materias/asignaturas que se imparten/reciben, coinciden en señalar las mismas al referirse al “trabajo en equipo” y a la “gestión de la información”, lo cual deja bien a las claras hacia dónde se dirigen los contenidos de aprendizaje orientados por el profesorado, que no coinciden necesariamente con los que desean los alumnos. Sin ir más lejos, los éstos últimos establecen como más alejada la aplicación en la docencia de esas competencias transversales que el propio profesorado.

Otro elemento que evidencia la diferencia entre docentes y discentes es el que tiene que ver con la manera de **conformar** o desarrollar estas competencias genéricas. Mientras el profesorado apuesta por el modelo clásico de “integrarlas en el currículo de

la asignatura”, o bien viéndola como algo que no es preciso que modifique su práctica educativa (Díaz-Aguado, 2003), en nuestra investigación y preguntados por la manera en la que deberían **conformarse** o desarrollarse estas competencias genéricas, el profesorado se inclinó mayoritariamente por “integrarlas en el currículo de la asignatura”.

Sensus contrario, los alumnos, manteniendo el respeto por el procedimiento anterior, lo hacen por métodos alternativos tales como “asignaturas optativas o de libre configuración” o “fuentes de información paralelas al currículo”. Precisamente es una de las competencias más valoradas por el alumnado y que tiene una relación estrecha con el desarrollo de la interculturalidad “la capacidad de adaptación al cambio”, por la que los aprendices más apuestan por su desarrollo mediante dichos métodos alternativos. Si bien los programas de fomento de la autorregulación más efectivos son aquellos que utilizan una modalidad de inclusión intracurricular (Boekaerts y Cascallar, 2006), donde es el profesor quien debe implementar estas intervenciones, las cuales forman parte de las actividades propias de la asignatura, convirtiéndose éste en un modelo de autorregulación; es posible suponer que en el tema de la competencia intercultural, la modalidad que podría resultar más beneficiosa sería la integrada, tal como ocurre en los resultados descritos por Sánchez-Elvira et al. (2010). Dicha modalidad posee los mismos fundamentos que la intracurricular, pero se logran aprendizajes mucho más significativos, ya que es más fácil para los estudiantes comprender el sentido e importancia de las competencias abordadas, ya que están contextualizadas y al servicio de los fines de la formación específica de la materia de que se trate.

En nuestro estudio, más allá de confirmar el valor atribuible a la interculturalidad, claramente demostrado, decidimos profundizar en el análisis de su necesidad por parte del colectivo del profesorado y del alumnado universitario y no solo de las competencias transversales que dirigen a dicha interculturalidad, sino que también de las destrezas necesarias para alcanzar el dominio de la competencia denominada “relaciones interpersonales” (capacidad empática, capacidad para saber entender y trabajar con personas de etnia, religión, cultura o nivel de formación diferente, saber actuar como mediador/a acercando posiciones divergentes y saber tratar a los otros con amabilidad, cordialidad y simpatía) también consideradas como “destrezas

colaborativas” (Landome, 2004). Así, ambos grupos coincidieron en valorar de manera elevada el listado de esas destrezas propuestas. En lo que no son tan coincidentes es a la hora de determinar las principales para el futuro desarrollo profesional. Así, mientras que el profesorado apuesta por el “trabajo en equipo”, la “capacidad de crítica y autocrítica” y la “comunicación con los demás”; el alumnado lo hace por ésta última, pero le añade otras dos de un corte completamente distinto a las anteriores, como son la “capacidad motivadora” y sobre todo la “sensibilidad intercultural”. Podríamos decir que el alumnado aboga en mayor medida por habilidades más centradas en la interculturalidad, mientras que el profesorado lo hace más hacia la comunicabilidad. De hecho, los docentes, al igual que ocurre con las competencias transversales, las valoran en mayor medida que lo que las aplican a sus asignaturas o materias y eso mismo lo reflejan los alumnos en sus apreciaciones. A ello hay que unirle otra clara constatación de la aplicación del “modelo tradicional docente” en el que los docentes apuestan más por su puesta en práctica dentro de los contenidos curriculares, que por los extracurriculares, al igual que ocurría en las competencias genéricas. Por el contrario, el alumnado le da un mayor valor a éstos últimos frente a los “tradicionales”.

Queda claro entonces que entre los retos que se plantean a nivel mundial para la educación superior en el presente siglo XXI, destacan el diseño de una oferta educativa que colabore en la comprensión, el respeto de la diversidad cultural, así como el desarrollo de habilidades interculturales (p.e. competencias para la comunicación y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, al igual que la adaptación al cambio y la gestión de la información) (Rodrigo, 1999; Vázquez, 2009; Martínez-Chicón, 2012, 2014). Asimismo, se destaca el reto de crear contextos institucionales, favorables a la diversidad y a la inclusión, considerando el respeto a la diversidad cultural como parte de las políticas y el plan estratégico de las instituciones de educación superior.

Cabe mencionar que en la tendencia relativa a las reformas institucionales y en los planes de estudio de la educación superior que pretenden dar respuesta a la creciente diversidad cultural, aparece en algunos países (p.e. Estados Unidos), pero no de forma claramente perfilada en los autores revisados para el contexto español, lo cual puede ser un indicador de desinterés, desconocimiento o, simplemente, que dicha diversidad cultural aún no ha llegado a ser una demanda interna lo suficientemente fuerte como para que las universidades españolas la perciban como una necesidad y respondan a la misma (Peñalva y Soriano, 2010).

De hecho, en nuestro estudio se le preguntó al profesorado por los actuales planes de estudio y su adaptación a la competencia “relaciones interculturales” e “interculturalidad”. Las conclusiones alcanzadas permiten observar como “las restricciones de la legalidad vigente” y “la ausencia de consideración suficiente del enfoque intercultural tanto en los objetivos como en los contenidos de sus programas”, justifican su afirmación de que “no se tenía en cuenta la adquisición de la competencia denominada “relaciones interpersonales” y consiguientemente, la interculturalidad.

Por lo tanto, como parte del objetivo de promover la cohesión social, del “aprender a vivir juntos”, las instituciones de educación superior necesitan de forma prioritaria también cuidar la oferta de programas formativos que colaboren en la comprensión y el respeto por la diversidad cultural, que es uno de los retos principales del entorno social actual y futuro. La promoción del diálogo intercultural y las actividades encaminadas a la erradicación de la intolerancia y la construcción de una cultura de paz, son algunos de los nuevos retos de la sociedad actual y futura, a los que habrá que dar respuesta desde las instituciones de educación superior. En la presente tesis doctoral, el profesorado señaló que entre las mejores estrategias para ayudar en la gestión de la diversidad cultural se encuentran “el conocimiento intercultural” y “el fomento del intercambio”.

Es en este contexto multicultural de la sociedad global actual, es en el que Cornwell y Stoddard (1999) propusieron los 4 objetivos educativos para los estudiantes de siglo XXI de los Estados Unidos, que bien pueden aplicarse hoy a los universitarios de Canarias. A saber: la comprensión de la diversidad cultural, el desarrollo de habilidades interculturales, la comprensión de procesos globales y la preparación para la ciudadanía local y global. Elementos ratificados en nuestro trabajo. El autor, cuando habla de la comprensión de la diversidad cultural, propone no sólo ir a buscar las diferencias culturales fuera de las propias fronteras, sino que hay que buscarlas y comprenderlas tanto dentro como fuera de ellas. Ese elemento sería el que comprendería el “conocimiento intercultural” defendido por nuestro profesorado, en nuestro primer estudio, como estrategia prioritaria. El objetivo perseguiría no sólo reconocer que la diversidad está presente dentro de la propia sociedad, así como que en prácticamente todas las sociedades del mundo hay diversidad cultural, “muchos de los ciudadanos americanos piensan erróneamente que los Estados Unidos por el hecho de ser excepcionalmente multiculturales, no tienen nada que aprender de otras sociedades

multiculturales” (Cornwell y Stoddard, 1999, p. 34).

Asimismo, cuando se habla de comprender la diversidad cultural, debemos tomar en cuenta tanto la posición o perspectiva de quien conoce, como de quien es conocido, es decir, evitar el etnocentrismo.

“La educación superior debe involucrar a los estudiantes en reflexiones críticas sobre el poder y la equidad. A fin de volverse más autoconsciente, el alumnado universitario necesita desarrollar la capacidad de comprender su ubicación social en cada relación, transacción y encuentro intercultural...esto quiere decir que no sólo debemos educar a los estudiantes para ser exitosos gestores y profesionales: debemos educarlos acerca del impacto que tienen sus elecciones y sus decisiones en el resto del mundo” (Op. Cit.: 35).

Cornwell y Stoddard (1999) proponen también apoyar el desarrollo de habilidades interculturales que permitan al alumnado funcionar efectiva y responsablemente en un mundo multicultural. Las estrategias que el autor propone para favorecer el desarrollo de dichas habilidades interculturales son las que se han utilizado hasta ahora para educar con el enfoque internacional (p.e. estudio de lenguas, estudiar en el extranjero), o bien, a través de la educación para la diversidad (p.e. experiencias de servicio social). La presencia de estudiantes internacionales, así como los eventos culturales en la universidad, han apoyado el primer enfoque, y la presencia de alumnado, profesorado o personal administrativo de otras culturas, así como el currículo multicultural lo han hecho del segundo enfoque. Los autores proponen que ambos debieran no ser excluyentes y aprovecharse las estrategias de uno u otro en la búsqueda del mismo objetivo, el desarrollo de las habilidades interculturales. De hecho, en nuestra investigación el profesorado no sólo defendía el “fomento del intercambio”, sino que su opinión hacia los programas de esa índole es mayoritariamente positiva, aunque también señalaban que podía intensificarse.

Por otro lado, si bien estudiar en el extranjero es altamente deseable como experiencia de aprendizaje intercultural, la misma necesita ser contextualizada y ser motivo de reflexión para que se dé el desarrollo de las habilidades interculturales. Evidentemente, una de las mejores maneras para preparar a los estudiantes que van al

extranjero es ayudarles a definir sus propia identidad nacional y cultural. Como señala Zarifian (2001), es necesario incorporar el concepto de situación para entender el de competencia. La competencia se ejerce en una situación, es la manera de intervenir en una situación. Ahora no es el puesto de trabajo quien define la calificación sino el individuo activo en una situación. En nuestro entorno virtual de aprendizaje propiciamos el aprendizaje y desarrollo de estos conceptos.

Es verdad que la preparación para salir al extranjero es muy útil, pero lo sería más aún desarrollar cursos especialmente para los estudiantes que regresan, a fin de ayudarles a reflexionar sobre la experiencia vivida e integrarla dentro de su desarrollo intelectual y personal. Sin oportunidades estructuradas para la reflexión crítica, los estudiantes podrían romantizar sus experiencias o bien, reforzar la creencia de que su país es superior o mejor que el que han visitado. Es por ello por lo que pretendimos que el profesorado integrase las destrezas de la competencia intercultural para que su aprendizaje pudiera darse a lo largo de todo el proceso académico de los futuros profesionales, fuesen locales o foráneos.

Las organizaciones en general y las empresas en particular, funcionan en contextos cada vez más multiculturales, tanto en cuanto a clientes, empleados y proveedores, por lo que requieren y requerirán, de manera creciente, nuevas competencias para desempeñarse en estos nuevos entornos. Requerirán nuevas habilidades, entre ellas, las interculturales. En este sentido, nuestro profesorado incluso echa en falta el primero de esos objetivos, al opinar mayoritariamente que “no se le da la importancia suficiente a la estrategia de la inclusión de los idiomas en los Planes de Estudio”, con lo que el déficit se plantea desde la base en nuestra Universidad. Asimismo, nuestros alumnos consideran que los conocimientos más necesarios para la formación de las competencias interculturales son los relacionados con el aprendizaje de idiomas.

Los nuevos retos que plantea la sociedad, llevan a las instituciones de educación superior a tener una nueva función, que según Rodríguez (2002, p. 90) consiste en “contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural”. Asimismo, las instituciones de educación superior se ven impulsadas a responder con una oferta educativa que responde a la diversidad de

necesidades de las sociedades multiculturales actuales y futuras, donde las competencias para la comunicación y el trabajo en equipo en contextos multiculturales se vuelven prioritarias. Ese debe ser un objetivo prioritario para la mejora del repertorio competencial de nuestro estudiantado. Por ello y de acuerdo con diversos autores (Bahr, 2000; Gordon, 1994; Gregory, 2000; Kee, 2000 y Smith y Schonfeld, 2000), la oferta educativa de la educación superior para responder a las necesidades que plantea la diversidad cultural, no sólo es importante como aportación curricular, sino que adquiere cada vez una mayor relevancia la integración de la diversidad en los planes estratégicos de la Universidad, así como la creación de contextos y climas institucionales que favorezcan la inclusión. Según dichos autores, los mayores beneficios deben darse desde la práctica diaria de la diversidad; es decir, hacer de la diversidad algo permanente, lo cual implica que la misma debe estar incluida en el plan estratégico de la institución e involucrar a todos los actores del sistema (profesorado, estudiantes y personal directivo - administrativo). De ahí el diseño, el desarrollo, la evaluación y la posibilidad de transferencia a otros colectivos del ámbito universitario que han planteado quienes cursaron nuestro proceso formativo.

En el mismo sentido se ha destacado el reto de hacer converger el enfoque internacional con el enfoque intercultural, es decir, la internacionalización y la diversificación, buscando conexiones entre ambos tipos de oferta educativa, la internacional dirigida a individuos que van a países extranjeros, con la intercultural que va dirigida a personas de otras culturas residentes en el país anfitrión, o bien, a los anfitriones que van a relacionarse con dichos grupos culturales. Todo ello hacia un nuevo paradigma que debe reunir ambos enfoques (Cornwell y Stoddard 1999; McFadden y Merryfield, 1997), en el cual la diversidad debe ser enseñada como un resultado histórico de múltiples y superpuestos flujos migratorios, ahora multiplicados por el proceso de globalización. En nuestra investigación observamos cómo el alumnado establece como “estrategias más importantes para la formación en competencias interculturales”, el “fomento de los programas de intercambio”, la “oferta de trabajos bien remunerados en el extranjero” y “el trabajo en grupo”. Dejando claro que, por un lado, la internacionalización no sólo debe darse en el proceso de aprendizaje básico, sino de forma continuada una vez finalizada la misma, de tal manera que te permita contrastar métodos, procedimientos, estrategias, a través del intercambio de información, la comunicación y el trabajo en equipo. Curiosamente, este mismo

alumnado considera que es mejor “ir” que “traer”. Nos explicamos. Valoran en mayor medida el intercambio con el exterior que la posibilidad de que estudiantes foráneos acudan a nuestras universidades. Quizás el contexto donde se produce la investigación (Canarias) marca la diferencia, pero la necesidad de conocer lo que hay más allá del mar que les rodea, establece sus prioridades.

Por otro lado, como parte de los retos a los que se enfrentan las instituciones de educación superior, al estar insertas en un mundo globalizado cada vez más interconectado, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se ven en la necesidad de aprovechar las ventajas y el potencial de dichas tecnologías. Todo ello con el fin de favorecer la democratización de la educación, y de responder a la diversidad de públicos y necesidades a través de la creación de nuevos entornos pedagógicos, lo que conlleva la revisión del concepto de aprendizaje en la sociedad actual. En ella, los universitarios están inmersos en las nuevas tecnologías de la información y, en consecuencia, abiertos a nuevas fórmulas y formas de aprender (De Miguel, 1998; Rodríguez, 2002). El auge de dichas nuevas tecnologías seguirá modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. Dicho auge, brinda posibilidades de renovar el contenido de los cursos, los métodos pedagógicos y de ampliar el acceso a la educación superior. Es en base a ellas que hemos diseñado un proceso formativo de la competencia intercultural, utilizando un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVO) en el que los participantes se convirtieron en actores del cambio, con habilidades y modos de trabajo innovadores en los cuales utilizaron tecnologías de vanguardia, materiales didácticos, recursos de información y contenidos digitales (Belloch, 2010).

No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y del potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y el manteniendo de niveles elevados en las prácticas y en los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional (Rodríguez, 2002). Para ello se pueden crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia

hasta los establecimientos y sistemas “virtuales” de enseñanza superior, capaces de establecer sistemas de educación de alta calidad. Esta ha sido la metodología que hemos seguido y que tan buenos resultados ha alcanzado a nivel de conocimiento intercultural, como de actitudes positivas hacia dicha interculturalidad, evidenciada a través de la variable “sensibilidad intercultural”.

Por ello, se requiere prestar la atención adecuada a estas nuevas pedagogías y darles el tratamiento que exige cualquier ambiente de aprendizaje, considerando sus características particulares, los elementos que lo componen y el rol que juega cada uno de los actores educativos. La diferencia no la hace sólo la integración de la tecnología, sino el trabajo académico que se da para obtener todo el beneficio de esta integración en la educación. En este sentido y cumpliendo con estos objetivos, se ha creado, utilizando la plataforma Moodle, el EVA denominado Desarrollo de la Competencia Intercultural. El contexto utilizado ha sido el Campus Virtual Institucional de la Universidad de La Laguna, dentro del entorno denominado “Formación y Títulos Propios” y previa autorización del Departamento responsable del mismo.

En su diseño se ha prestado especial atención a la interactividad, procurando que el ambiente propicie la relación entre los participantes y el docente, y con actividades de aprendizaje que cumplan este propósito. No se ha perdido de vista que el éxito de un EVA depende fundamentalmente de la manera en que ha sido planeada la interacción, así como de una buena moderación por parte del educador (Moreno, 1998).

Por otro lado, se ha considerado la motivación. Ésta es imprescindible no sólo para minimizar el abandono, sino que también para enriquecer el ambiente de aprendizaje. La motivación viene dada, principalmente, por el diseño y desarrollo de actividades y estrategias creativas y atractivas dirigidas al grupo y con la generación de la confianza que da una institución educativa de calidad (el entorno virtual de la ULL). A ello hay que unirle el diálogo permanente con los actores educativos y entre los participantes, y la accesibilidad al recurso, tanto en cuanto al fiabilidad del sistema, como a la simplicidad en su acceso y manejo (Vitalia, Chaupart y Marín, 1998). Esto se logró mediante la presencia de los distintos foros y los guiones de usabilidad creados al efecto.

El objetivo que se deriva de nuestros estudios es el desarrollo del proceso formativo diseñado para el profesorado en materia de competencia intercultural, a través del empleo de las nuevas tecnologías, o sea, de la enseñanza virtual mediante la plataforma Moodle. Se trataría de que a partir de los resultados de nuestra investigación y fijadas las prioridades, el profesorado sepa identificar dicha competencia y las destrezas necesarias para alcanzarla, para que incluya las estrategias, los conocimientos, y las habilidades en las materias/asignaturas que imparta.

Desde luego, esta intervención no puede llevarse a cabo de espaldas a los intereses y evaluación de los logros del estudiantado. Por ello pretendemos establecer los cambios que ocurren en él a partir de la actuación sobre el profesorado. La hipótesis estaría centrada en un aumento de sus destrezas tendentes al logro de la competencia intercultural a partir de la modificación de las actitudes, contenidos y actividades que lleva a cabo el profesorado en su práctica docente. Esa sería la actuación que nos guiaría en nuestra próxima investigación.

Alcance y limitaciones de la investigación

La adquisición de competencias interculturales constituye un tema de gran importancia para la consecución de los objetivos de Bolonia. Dicha adquisición debe favorecer la promoción de la movilidad, el logro de una dimensión europea de la enseñanza superior y la facilitación del acceso al empleo de los graduados universitarios.

No obstante, se aprecia una clara disonancia entre cómo se valoran las competencias interculturales a nivel normativo, evidenciado a través de lo que aparece en la redacción de los Libros Blancos (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, 2008) y lo que son puestas en práctica. Dicha contradicción también se ve reflejada en los resultados de nuestra investigación, cuando el profesorado valora más las competencias y destrezas relacionadas con la interculturalidad, que reconoce su aplicación en sus contenidos docentes.

Por ello, los resultados de nuestros estudios y especialmente, el que hace referencia a la creación de un Entorno Virtual de Aprendizaje sobre interculturalidad, puede ofrecernos muchas alternativas que listamos a continuación o modo de objetivos.

- Generalizar la aplicación del Curso Online sobre Desarrollo de la Competencia Intercultural a todos los docentes de la Universidad de La Laguna, a través del Plan de Formación del Profesorado que tiene en funcionamiento el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, para que quienes estén interesados en ampliar sus conocimientos sobre la materia, puedan incorporar esa dimensión en los contenidos que impartan.
- Adaptar el Curso Online creado, para que pueda ser seguido por los miembros de la comunidad universitaria de la ULL (alumnos, profesorado y personal de administración y servicios) que estén interesados en el programa europeo *Erasmus +* (2014-2020). En este sentido, señalamos que la ULL firmó la Carta Erasmus de Educación superior (ECHE) en 2014, en la que se establece que dicha institución se compromete, con anterioridad al inicio del programa, a asegurar que “los participantes del programa están

adecuadamente preparados para la movilidad...”. Por ello se propondrá al Vicerrectorado de Internacionalización, así como a la Fundación General de la ULL (responsable de los programas de movilidad), la posibilidad de su puesta en funcionamiento.

- Adaptar el EVA para que pueda formar parte del Catálogo de Cursos de Extensión universitaria, mediante la modalidad online, de la Fundación General de la ULL, dirigidos al alumnado universitario, demandantes de empleo y población en general.
- Ofrecer el EVA a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, para que lo incluya dentro de los Planes de Formación del Profesorado, dentro de su compromiso de integrar la formación permanente con la práctica profesional, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y el éxito educativo del alumnado.

En cuanto a las **limitaciones**, cabe señalar, especialmente, las siguientes:

- El error muestral del colectivo del profesorado (15%), si bien cabe señalar la dificultad de acceso a la población, por su alto nivel de ocupación y la nada sencilla localización. Ahora bien, lo que sí que ha quedado asegurada es su representatividad, la escasa varianza de dicha muestra y la de sus opiniones. Asimismo, dado el gran tamaño de los efectos encontrados (diferencias significativas) la potencia de la prueba se incrementa.
- El tamaño muestral de ambas poblaciones para dotar de mayor confiabilidad al instrumento de recogida de información elaborado. Partiendo de lo señalado por Nunnally (1978) debe de haber al menos unos cinco sujetos por ítem inicial; con este criterio y habida cuenta de la existencia de 75 ítems para el profesorado y 72 para el alumnado, deberíamos incrementar el número de sujetos. La experiencia muestra, por otra parte, que se pueden construir instrumentos con muestras muy pequeñas. Para paliar ese efecto, podemos ir acumulando los análisis y verificar qué ítems mantienen una discriminación aceptable. En nuestro caso, la totalidad de ellos, con una varianza muy pequeña.

- Incrementar el número de sujetos que validen la utilidad del EVA. Si bien partimos de un error muestral elevado (16%), la varianza de la muestra y de los resultados disminuye su efecto.

Futuras investigaciones

Entre las líneas que dejamos abiertas tras esta investigación, estarían las siguientes:

- La integración al Espacio Europeo de Educación Superior, la reestructuración de las titulaciones, la nueva unidad de medida de los créditos (el Crédito Europeo), los procesos de acreditación y evaluación institucional, la introducción y difusión cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como las necesidades y exigencias del mundo sociolaboral, son algunas de las razones que están impulsando una nueva manera de concebir la docencia universitaria. Por ello pretendemos continuar con la aplicación del EVA sobre interculturalidad a un mayor número de profesorado, para conseguir una mejor adecuación del curso a sus necesidades y mejorar sus contenidos, así como obtener una mayor confiabilidad del procedimiento.
- Resultaría sumamente interesante ampliar los grupos de población a los que va dirigido el EVA, para establecer sus posibles efectos diferenciales (alumnado, PAS, profesorado ESO, etc.). Hay que considerar que la oferta actual de formación online en materia de interculturalidad se concentra en el ámbito de la educación obligatoria, o de la mediación. Nuestro enfoque resulta diferencial en cuanto a no solo estar preparado para recibir e interactuar como receptores, sino que también como potenciales emisores. Además, en la medida que aprendemos a “pensar distinto”, nuestra capacidad para adaptarnos a nuevas situaciones o entornos, sean o no culturalmente diferentes, se incrementa.
- Por último, sería muy interesante establecer los efectos que el Curso sobre Interculturalidad tiene en la práctica docente del profesorado universitario y sus alumnos. Las innovaciones que pudieran producirse como consecuencia de este proceso formativo, exigirían un cambio en la concepción no solo de enseñar, sino que también de aprender. Como apunta Álvarez Méndez (2001),

supondrían un desafío en el diseño de actividades de aprendizaje que convirtieran el conocimiento en acción. Por lo tanto, no es sólo una cuestión metodológica, también es epistemológica, en cuanto que tiene que ver con la construcción, selección, transmisión y apropiación de conocimientos. Consiguientemente, se trataría de establecer en qué medida la mejora de los conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes por parte de los docentes, repercute en el contenido y la metodología de las materias/asignaturas que imparte. Al mismo tiempo, deberíamos averiguar si dichas modificaciones repercuten en los discentes y en qué sentido lo hacen.

5. CONCLUSIONES GENERALES

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, aunado al de la Investigación, forma parte del proyecto de la Europa del Conocimiento, una comunidad integrada e intercultural. Para lograr ese objetivo, surge el término competencia, que se ha convertido en una referencia común en el proceso de convergencia europea (Fernández-Salineró, 2006). En este sentido, hablamos de la formación por competencias o centrada en las competencias como uno de los pilares para avanzar en el cumplimiento de los mencionados objetivos de Bolonia.

En nuestra investigación, hemos partido de tres estudios de carácter exploratorio, para llegar a uno de carácter experimental, desde una visión holística (constructivista) de competencia. Esta perspectiva que nos ha guiado, ha pretendido integrar los cuatro pilares básicos descritos en el Informe Delors: saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Delors, 1996; González y Wagenaar, 2001).

Tal como se recoge explícitamente en el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español (2003) las competencias se han de considerar con un carácter amplio, constituyendo un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades en un contexto, que implica o comprende la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (Edwards y López Santiago, 2008). De ahí que la formación en la competencia intercultural por la que abogamos, extiende estos conceptos a distintas poblaciones (profesorado y alumnado) de un mismo contexto (Universidad de La Laguna). Hemos pretendido generar respuestas a las necesidades detectadas en esos estudios exploratorios de expresión y comprensión de puntos de vista diferenciados, de negociación de significados y de manifestación de empatía con lo “distinto”.

Consiguientemente, podemos establecer las siguientes conclusiones generales sobre nuestro trabajo:

- Ha quedado constatada la importancia que tanto el profesorado como el alumnado le atribuyen a diseñar un currículo por competencias, que implique su construcción sobre núcleos problemáticos, en el que se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos.
- El profesorado manifiesta un diferencial estadísticamente muy significativo en todas las competencias y las destrezas relacionadas con la interculturalidad, entre la valoración atribuida y su aplicación a las asignaturas/materias impartidas, o sea, considera que la lleva a cabo en mayor medida de lo que realmente lo hace, en una sobrevaloración de su implementación.
- El alumnado, además de valorar igualmente el desarrollo de un currículo por competencias, establece una diferencia aún mayor entre su necesidad y lo que realmente se lleva a efecto en la actualidad en sus asignaturas o materias.
- Tanto el profesorado como el alumnado proponen como estrategia relevante para la gestión de la interculturalidad, la adquisición de conocimientos sobre la materia.
- El alumnado valora más las competencias y destrezas relacionadas con la interculturalidad, de lo que lo hace el profesorado.
- El profesorado valora más las competencias de tipo instrumental, mientras que el alumnado lo hace de las actitudinales.
- A partir de un proceso formativo con empleo de un Entorno Virtual de Aprendizaje dirigido al profesorado, se incrementa su conocimiento sobre la interculturalidad y sus actitudes positivas hacia la misma.
- Los participantes en el proceso, valoraron la utilidad del recurso de cara a la integración de sus contenidos en su práctica docente.
- El profesorado considera la capacidad de transferencia de este recurso para el alumnado, como requisito para mejorar su éxito en los programas de intercambio universitario.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas*. Alcoy: Marfil y Roma: TRE Università degli studi.
- Aguaded, E.M., Rubia, P.D.L., y González Castellón, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (1), 339-365.
- Aguado, T. (2002). *Mediación intercultural en el ámbito socioeducativo. Análisis de necesidades de formación y recursos*. Madrid: Consejería de Educación.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España
- Aguado, T. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural education. Teacher training needs form an European perspective*. Madrid: UNED.
- Aguado, T. (2007). Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. *Informe de Investigación no publicado*. Disponible en: www.uned.es/centrointer [fecha de consulta 12 de febrero de 2016]
- Aguado, T.; Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Alcalá del Olmo, M. J. (2004). *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

- Alegre, O.M.; Codina, B.; Jiménez, B.; Pérez, D.; Sánchez, J. (2005). *La Mediación en una cultura de la diversidad: El mediador Intercultural*. Tenerife: Gobierno de Canarias.
- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2007). Evaluación de la formación en línea del profesorado de cinco universidades españolas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 1* (4), 1-13.
- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Tres tipos de interacción en el aprendizaje en línea de capacidades curriculares y didácticas del profesorado del sistema educativa de Islas Canarias. *Educación XXI, 2* (14), 19-42.
- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2015). Inclusión e Interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8* (3), 12-29.
- Alegret, J.L. (1998). Diversidad cultural y convivencia social. En Besalú, Campani y Palándarias (comp.). *La educación intercultural en Europa*. Barcelona: Pomares.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila.
- Aneas, M.A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades de formación*. Tesis doctoral del Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Aneas, M.A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación, 35* (5), 1-10.
- Argimón, J.M. y Jiménez, J. (2004). *Métodos de investigación en clínica y epidemiología*. 3ª ed. Madrid: Elsevier, 196-207.
- Australian Education Council, Mayer Committe, (1992). *Key Competencies*. Report of the committee to advise the Australian educational council and ministers of vocational education, employment and training on employment-related key

competencies for postcompulsory education and training, Australian educational council and ministers of vocational education, employment and training, Canberra.

AA.VV (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.

Ayala, E.S., y Vélez, A.P. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130.

Bahr, M. (2000). Faculty Perspectives on building a Diverse, Inclusive School Psychology Program. *Annual Conference of the American psychological Association* (108th, Washington, DC, august 4-8) (paper). ERIC ED447397.

Baños, R.V. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de investigación educativa*, 24 (2), 353-372.

Barragán, C. (1999). *¿Qué se esconde tras la formación intercultural?* Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://sauce.cnice.mecd.es/~smarti4/docs/xtinabarragan.pdf> [15 de febrero de 2016].

Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M. A. y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 277-319.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*. N° extraordinario 2003, 33-56.

Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (1), 65-79. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Belloch, C. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. Universidad de Valencia: *Unidad de tecnología Educativa*.

Beltrán, J. (2002). *El nou valor de la diferència*. En Beltrán, J., Crespo, R. y otros. Multiculturalisme i educació. Barcelona: UOC.

- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training Intercultural Press or intercultural sensibility. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bennett, M.J. (1998). *Basic concepts in intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press
- Bermúdez, K.; García de Castro, R.; García González-Gordon, H.; Lahib, A.; Pomares, F.; Prats, G.; Sánchez Miranda, J. y Uribe, E. (2002). *Mediación Intercultural. Una Propuesta para la Formación*. Madrid: Editorial Popular.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Boekaerts, M. y Cascallar, E. (2006). How far have we move toward the integration of theory and practice in self- regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Bond, M.H. (1991). *Beyond the Chinese face: Insight from psychology*. New York: Oxford University Press.
- Bond, M.H. (1993). Emotions and Their Expressions in Chinese Culture. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 245-262.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y prácticas para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-8
- Borrero, R. y Yuste, R. (2011). Digiculturalidad.com. Interculturalidad y TIC unidas en el desarrollo del enfoque competencial del curriculum, en Leiva, J. y Borrero, R. (Coords.). *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural*, 145-164. Barcelona: Octaedro.

- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de formación Profesional*, 1, 8-14.
- Briones, G. (1990). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales* (300.72 B858m). Barcelona: Trillas.
- Cabero, J. (Dir.) (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior*. Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis.
- Caldeiro, M.C., y Aguaded, J.I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 37-56.
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J. y Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad en la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (10), 1-25.
- Chen, G.M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3 (1), 2-14.
- Codina, B. (2009). Análisis de la realidad de la mediación intercultural en Canarias desde la opinión de sus agentes. En Soriano, E., Zapata, R. M. y González, A. J. (Eds.), *La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: CE, noviembre.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1996). *Libro verde: cooperación para una nueva organización del trabajo*. Bruselas: CE, julio.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). Concebir la educación del futuro. Promover la innovación con las nuevas tecnologías. *Informe de la Comisión al*

- Consejo y al Parlamento Europeo*. Bruselas: CE, enero.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Libro blanco sobre el diálogo intercultural*. Bruselas: CE, mayo.
- Condon, J.C., y Yousef, F. (1977). *An introduction to intercultural communication*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Educational Publishing.
- Cook, J. (2002). The Role of Dialogue in Computer-Based Learning and Observing Learning: An Evolutionary Approach to Theory. *Journal of Interactive Media in Education*, 5, 1-26. Recuperado de: <http://jime.open.ac.uk/jime/article/viewArticle/2002-5>. [16 marzo 2016].
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Corcuera, F. (2004). *El proceso de adaptación al EEES: fases y tareas*. Ponencia presentada en las II Jornadas sobre Docencia Universitaria: La Convergencia al Espacio Europeo Universitario: un compromiso para los docentes. Universidad de Murcia, febrero 2004.
- Cornwell, G. y Stoddard, E. (1999). *Globalizing Knowledge: Connecting International & Intercultural Studies*. The Academy in Transition. Association of American Colleges and Universities, Washington, D.C. ERIC ED440610.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cronbach L.J. (1951). Coefficient alpha and internal structure of test. *Psychometrical*, 16, 297-334.
- Cruz Roja Española (2006). *Pistas metodológicas para la sensibilización intercultural y el empleo*. Guía de Sensibilización. Madrid: Departamento de Intervención Social – Plan de Empleo.
- Cummins, M., Johnson, L., y Adams, S. (2012). *The NMC horizon report: 2012 higher education edition*. Austin, Tx: The New Media Consortium.

- Deardorff, D.K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States North Carolina State University* (Informe de investigación). Recuperado de <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06162004000223/unrestricted/etd.pdf> [24 marzo 2016]
- Declaración de Bolonia (1999). *Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Recuperado de: ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf [19 febrero 2016].
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. En Bellanca, J. y Brandt, R. (Eds.), *21st century skills. Rethinking how students learn*, 51-75.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- De Espinosa, E.L., y Llobera, J.R. (1995). *Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. (1998). La reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la Ley de Reforma Universitaria. En De Luxán, J. (Ed.) *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona: Cedecs Editorial, 113-130.
- Del Val, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata
- De Wit, J. W. M. (2011). *Globalización e internacionalización de la educación superior*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/13540>. [23 marzo 2016].
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 11-30.
- Documento Marco (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Donoso, T., Rodríguez Moreno, F. A. C., Aneas, A., De Santos, J., y Curós, P. (2009).

- Análisis de necesidades en formación intercultural en la administración pública. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 149-167.
- Durall, E., Durall Gazulla, E., Gros Salvat, B., Maina, M. F., Johnson, L., y Adams, S. (2012). *Perspectiva tecnológica de la educación superior en Iberoamérica: 2012-2017*. Texas: New Media.
- Ducoli, B. (2005). Formación de mediadores interculturales. En Consejería de Bienestar Social. *La mediación Intercultural*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/contenidos/cas.asp?cod_contexto=4&id_Contenido=616 [15 abril 2016].
- Edwards, M., Donderis, V., Pardo, T. y Ballester, E. (2005). Avances sobre la formación en competencias en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño (E.T.S.I.D.) CUEIIT. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 369-383.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91 (31), 35-55.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Integración Educativa*, 20 (I), 7-43.
- Echeverría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de formación y empleo*, 74, 6-11.
- Edwards, M. y López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de educación*, 19 (2), 369-383.
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. M. (Dir) (1989). Evaluación del proyecto Atenea. Informe de Progreso. *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*. Madrid: MEC.
- Espinosa, M. P. P., & Porlán, I. G. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 36, 196-222.

- Esteve, F., Adell, J., y Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. En *Comunicación en el II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Aprobados por la Conferencia de Ministros de Educación del EEES, celebrada en Ereván (Armenia) el 15 de mayo de 2015.
- Evensen, D.H., y Hmelo, C.E. (Eds.) (2000). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fernández Gómez, E.I. (2003). *E-learning implantación de proyectos de formación on-line*. Madrid: RA-MA.
- Fernández-Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153.
- Fisher, R.A. (1954). *Statistical Methods for Research Workers*. Edinburgo: Oliver and Boyd Publishers.
- Francisco, A. (2010). Construyendo ciudadanía participativa en la sociedad de la información. *Pixel Bit*, 37, 135-146.
- Gallardo, C. (2007). Nuevas perspectivas de la ciudadanía en el contexto intercultural. En *CIDOB (Ed.). Dinámicas Interculturales; 10. Pensar las dinámicas interculturales. Aproximaciones y perspectivas*. Barcelona: CIBOB, 82-94
- Galindo, R. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. *Ponencia presentada en Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural*, 15.
- García F.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (1994). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y*

- propuesta de mejora*. Vizcaya: Wolters Kluwer.
- García Pérez, A. (2008). *Estadística aplicada: conceptos básicos*. Madrid: UNED.
- Gertrudis, M.C., Gértrudix, M., y Álvarez, S. (2015). *Competencias procedimentales*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.2008230> [28 abril 2016]
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (2007). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica*, 10, 10-11.
- Giménez, C., y Malgesini, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.
- Ginés, J. (1998). *Universidad y trabajo*. En De Luxán, J. (Ed.) *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona: Cedecs Editorial, 199-21.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Deusto: University of Deusto and Groningen.
- González Gordon, H. (2006). *Mediación Intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Ed. Popular.
- González y Pagani (2003). *Declaración de Bolonia: adaptación del sistema universitario español a sus directrices*. Recuperado de <http://www.us.es/us/temasuniv/espacio-euro/adaptacion.html> [19 febrero 2016]
- González Maura, V. y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- Gordon, J. (1994). Assimilation or Accommodation. Annual Meeting of the NACADA (Las Vegas, NV, october 9-12) (paper). ERIC ED383649.
- Gudykunst, W.B. (1995). Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: Current status. En Wiseman, R. (Ed). *Intercultural communication theory Thousand Oaks*, CA: Sage, 8-58.

- Gudykunst, W.B. (1998). Applying anxiety/uncertainty management (AUM) theory to intercultural adaptation training. *International Journal Of Intercultural Relations*, 22, 227-250.
- Guitert, M.; Romeu, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 4 (1). Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf [18 febrero 2016]
- Grañeras, M., Mata, P., Ruiz de Lobera, M., Tuts, M., y Vale-Vasconcelos, P. (2006). CREADE: resource centre for cultural diversity in education. *Intercultural Education*, 17 (5), 485-497.
- Gregory, S. (2000). Selected Innovations in Higher Education designed to Enhance the Racial Climate for Students of Color in Predominately White Colleges and Universities. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, april 24-28) (paper). ERIC ED442441.
- Grimson, A. (2001). *Comunicación Intercultural*. Norma, Barcelona.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- Hall, E.T. (1983). *The dance of life*. New York: Doubleday.
- Hall, E.T. y Hall, M.R. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
- Hammer, M.R.; Bennett, M.J. y Wiseman, R.L. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Harsch, C., y Poehner, M.E. (2016). Enhancing student experiences abroad: the potential of dynamic assessment to develop student interculturality. *Language and Intercultural Communication*, 1-21.
- Herrera, F. y Ramírez, M. I. (2005). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. En D. Castellano, A. Gil y P. Serrano: *Mujeres. El análisis*

- Colección año 2468. La mediación social.* Universidad Jaime I: Fondo Social Europeo. Proyecto Equal, 283-311.
- Hernández, J., Martín del Peso, M. y Leguey, S. (2009). Graduates' skills and higher education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15, 1-16.
- Hernández Pina, F.; Martínez Clares, P.; Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Hitchcock, D.B. (2009). Yates and contingency tables: 75 years later. *Statistics Electronic Journal for History of Probability and Statistics*, 5, 1-14.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G. (1991). Management in a multicultural society. *Malaysian Management Review*, 26 (1), 3-12.
- Kandlbinder, P. (2003). Peeking under the covers: online academic staff development in Australia and the United Kingdom. *International Journal for Academic Development*, 8 (12), 135-143.
- Kee, A. (2000). *Removing Vestiges: Research-Based Strategies To Promote Inclusion*. American Association of Community Colleges, Washington, D.C. ERIC ED452920
- Kluckhohn, C., y Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston: Row Peterson.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Peabody Museum of Archaeology y Ethnology: Harvard University, 47.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Laluzza, J.L., Crespo, I., y Camps, S. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de desarrollo y socialización. *Psicología de la educación virtual*, 54-73.

- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 16.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- Levy-Leboyer (1996). *Gestión de competencias*. Barcelona: Ediciones 2000.
- Lin, Y., Lin, G., y Laffey, J. M. (2008). Building a social and motivational framework for understanding satisfaction in online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 38 (1), 1-27.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC
- López-Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. S/C de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife. Área de Desarrollo Local.
- López Reillo, P., y García Fernández, J. A. (2006). La dimensión intercultural en la educación secundaria: el modelo alternativo de formación del profesorado. *En T. Aguado (comp.) Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid: UNED.
- Málik, B. y Herraz, M. (2005). *Mediación Intercultural en contextos socioeducativos*. Málaga: Aljibe.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Pedagogía (Ed.). *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* (Tomo II, 501-535). Salamanca: Imprenta Provincial.

- Martínez, M. F., García, M., Maya, I., Rodríguez, S., & Checa, F. (1996). *La integración social de los inmigrantes africanos en Andalucía. Necesidades y recursos*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Martínez-Chicón, R. (2012). *Aprendiendo a gestionar la diversidad en las administraciones públicas*. I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía. Instituto de Migraciones. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez-Chicón, R. (2014). Competencias interculturales en el Grado de Trabajo Social. Innovación docente en los sistemas de evaluación. Aurelio Villa Sánchez (Ed.). *La innovación educativa para transformar la sociedad intercultural*, 219-231. Colombia: Foro Internacional de Innovación Universitaria.
- Martínez-Chicón, R. M. (2015). Universidad: interculturalidad en la formación, eficacia en la profesión. *Opción*, 31 (1), 511-524.
- Martínez Clares, P.; Rubio, M.; Garvía, C. y Martínez, M. (2003). Desarrollo de competencias y calidad universitaria. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de formación para el trabajo: *Necesidades de formación y diseño curricular por competencias*. Santiago de Compostela, 27-29 de noviembre 2003.
- Martínez, J. B., y Millet, O. L. (2012). Competencias desarrolladas en una experiencia internacional y empleabilidad: una perspectiva de género. *@tic. revista d'innovació educativa*, 8, 1-11.
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la Universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la Educación Superior (Reflections on the learning and assessment in the university in the context of a new higher education paradigm). *Educación XXI*, 16 (2), 183.
- McAllister, G. y Jordan, J. (2000). Cross cultural Competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70 (1), 3-24.
- McFadden, J. y Merryfield, M. (1997). *Multicultural & Global/International Education: Guidelines for Programs in Teacher Education*. American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) publications, Washington, D.C. ERIC

ED405301

- Menchaca, M.P. y Bekele, T.A. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education*, 29 (3), 231-248.
- Meneses, P. (2010). Etnocentrismo e relativismo Cultural. *Síntese: Revista de Filosofia*, 27 (88), 245-254.
- Mérida Serrano, R., Angulo Romero, J., Gil del Pino, J., & Mañas Montero, J. (2006). El Crédito Europeo: Experimentación en el Título de Maestro en Educación Infantil. *Actas de I Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las Universidades Andaluzas*, 783-790.
- Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 16 (1), 49-64
- Mishra, P., y Kereluik, K. (2011). What 21st century learning? A review and a synthesis. En *SITE Conference 2011*. Nashville, Tennessee, USA.
- Molano, O.L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84.
- Moreno, M. (1998). El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia. En: *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*. Universidad de Guadalajara. Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia. (Textos del VI Encuentro Internacional de educación a Distancia).
- Moreno, I. (1999). Derechos humanos, ciudadanía e interculturalidad. En Martín Díaz, E. y de la Obra Sierra, S. *Repensando la ciudadanía*, 9-35. Fundación el Monte. Universidad de Sevilla.
- Moscoso, S. C., Gil, J.A.P. y Rodríguez, R.M. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2), 442-446.
- Murillo, J. P. (2015). Construcción de competencias interculturales para el desarrollo de una propuesta de experiencias de aprendizaje para alumnos de primer año de medicina. In *Anales de la Facultad de Medicina*, 76, No. SPE, 77-87. UNMSM.

Facultad de Medicina.

- Nieto, S. y Santos, M.A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teoría de la Educación*, 9, 55-74.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill. New York.
- Olmos, A. y Martínez-Chicón, R. (2015). Plataformas virtuales e innovación docente universitaria: Affordance de una Guía de Trabajo Autónomo en Antropología para trabajar competencias de intervención en contextos de diversidad. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 42, 1-15.
- Oltra, M.A. y Pardo, R.M. (2013). Los referentes literarios, elemento configurador de identidades y de competencia lingüística y cultural. una investigación en alumnos de la Universidad Alexander Dubcek de Trenčín. *Social & economic revue*, 11 (3).
- Opendoar (2007). *The Directory of Open Access Repositories – OpenDOAR*. Recuperado de <http://www.opendoar.org/> [18 abril 2016]
- Orozco, B. (2000). De lo profesional a la formación de competencias. En Valle, M. (coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.
- Ortega, P. (2004). Cultura, valores y educación: principios de integración, en SEP La Educación en contextos multiculturales: *Diversidad e identidad, Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*, SEP, Valencia.
- 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*, 20 (1), 207-230.
- Parlamento Europeo y de la Comisión de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión europea*, 30 (12).
- Pedersen, P.B. (1997). The cultural context of the American Counseling Association code of ethics. *Journal of Counseling & Development*, 76 (1), 23-28.

- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Pérez, C. (2010). *Técnicas de análisis de datos con SPSS 15*. Madrid: McGraw-Hill. Interamericana de España
- Poole, B.J., De Murguía, B.M., y Agualeles, M.Á. (1999). *Tecnología educativa: educar para la sociocultural de la comunicación y del conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill.
- Prendes, M.P. (2007). Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodologías. En J. Cabero (coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid. McGraw-Hill, 205-222.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Rivière, F. (2009). Diversidad, sinónimo de cultura. *El correo de la UNESCO*, 5, 3.
- Rocha, M.B. y Sobral, M.L. (1997). Intercultural education: policies within Europe. En Woodrow, Verma, Rocha-Trindade, Campani y Bagley, *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice*. Vermont: Ashgate Publishing Company.
- Rodarte, A.M.R. (2011). La investigación social educativa: una aproximación a su inserción en la investigación científica. *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE)*, 7, 82-91.
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, M.A. (2002). *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Madrid: CRUE.
- Rodríguez González, R.; Hernández Nanclares, N. y Díaz Fondón, M.A. (2007). *Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias*. Documentos ICE, Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2007). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileña de Orientación Profesional*, 7 (2), 33-48.

- Romero, J.A., Reina, C.C., García, J.D.G., y López, I.G. (2006). Las competencias de la titulación de psicopedagogía a nivel andaluz: investigando la opinión del profesorado, del alumnado universitario y de los profesionales de la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 575-593.
- Ruiz, P.O., y López, J.M.T. (2006). La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 7, 40-2.
- Sabariego, P.M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- Salinas, J; De Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 79 (28.1), 145-163.
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, Á y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del espacio europeo de educación superior en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 35-73.
- Sánchez Carrión, J.J. (1995). *Manual de análisis de datos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schachter, M.E., y Santiago, M.L. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de educación*, 19 (2), 369.
- Schank, R., Fano, A. , Jona, M. y Bell, B. (1994). The Design of Goal-Based Scenarios. *The Journal of the Learning Sciences*, 3 (4), 305-345.
- Schmelkes, S. (2004). Multiculturalidad e interculturalidad. *MA Rodríguez (comp.), Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad, Ciudad de México: sep/occe/flape/Contracorriente*, 33-37.
- Sheridan, E. (2005). *International Leadership Competencies for U. S. Leaders in the Era of Globalization*. Tesis Doctoral. Phoenix University.

- Sireci, S.G. (1998). Gathering and analyzing content validity data. *Educational Assessment*, 5 (4) 299-321.
- Slavin, R.E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En Banks, J. y Mcgee, C., *Handbook of research on multicultural education*, 628-634. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, D. y Schonfeld, N. (2000). The benefits of diversity: What the research tells us. *About Campus*, 5 (5), 16-23.
- Soria, I.N., Gómez, C.G., Monsalve, B.L., y Pérez, P.B. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 99-117.
- Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Spencer, S. (2003). *In The politics of migration*. Oxford: Blackwell.
- Spitzberg, B.H. (2000). A model of intercultural communication competence. *Intercultural communication: A reader*, 9, 375-387.
- Stewart, E.C., y Bennett, M.J. (1991). *American cultural patterns: A cross cultural perspective*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Stephan, W.G. y Stephan, C.W. (1989). Emotional reactions to interracial achievement outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 608-621.
- Straffon, D.A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487-501.
- Tait A. (2003). Reflections on Student Support in Open & Distance Learning, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4, 2-8. Recuperado de [http:// www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/134/214](http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/134/214) [18 abril 2016]

- Tait, H y Godfrey, H. (1999). Defining and assessing competence in generic skill. *Quality and Higher Education*, 5 (3), 245-253.
- Touriñan López, J. M. (2008). *Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia*. La Coruña: Netbiblo.
- Trompenaars, F., y Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture*. New York: McGraw-Hill.
- Tuning (2003). *Tuning educational structure in Europe. Informe Final. Fase I*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Editado por Julia González y Robert Wagenaar. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Trujillo, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje: reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Madrid: Editorial Octaedro.
- UNESCO (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural del año 2001. Documento preparado para la *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*, Johannesburgo, 26 de agosto – 4 de setiembre 2002.
- UNESCO (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*.
- Valle, J.M. (2014). Los flujos de movilidad ERASMUS al término del programa Lifelong Learning y comienzo del ERASMUS+. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2 (3), 37-57.
- Vázquez Aguado, O. (2009). *La competencia intercultural y las habilidades de intervención en mediación social intercultural*. Consejería de Empleo. Interculturalidad y Salud, Materiales Didácticos. Proyecto Forinter. Junta de Andalucía. Sevilla. España.
- Vélez, A.P., y Goñi, J.J.L. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (2), 139-153.
- Vicente, C.P. y Gómez, J.I.A. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 441-458.

- Victoria García-Viniegras, C. R., & González Benítez, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista cubana de medicina general integral*, 16 (6), 586-592.
- Vitalia M., Chaupart, J.M. y Marín G.I. (1998). El tutor, el estudiante y su nuevo rol. En: Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia. Universidad de Guadalajara. Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia. 1998. (*Textos del VI Encuentro Internacional de educación a Distancia*).
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, 147-170.
- Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.
- Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2006). *Competencias para la formación de evaluadores*. Málaga: Aljibe.
- Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2007). Online Faculty Development and Assessment System: a study of academic learning. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11 (3), 211-266.
- Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2008a). Measuring Faculty Learning in Curriculum and Teaching Competence (CTC). Online Courses. *Interactive Learning Environments*, 16 (2), 169-181.
- Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2008b). Supporting computer-mediated learning: a case study in online staff development and classroom learning environment assessment. *Learning Environments Research*, 11 (3), 211-226.
- Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2009). *La excelencia en la enseñanza superior*. Sevilla: Atril.
- Yaniz, C. y Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60, 15-19.
- Zapata-Ros, M. (2015). Presentación: Hacia una nueva interculturalidad (educativa). *Revista de Educación a Distancia*, 41, 1-20.

Zarifian, P.001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Liaisons.

Zabalza, M.A. (1992). *Implicaciones curriculares de la educación intercultural*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca: Diputación Provincial.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Universidad de Santiago de Compostela.

Zavala, V., Cusihuamán, G.F. C. y Cuenca, R. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate*. Perú: Ministerio de Educación, DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ.

7. ÍNDICES Y ANEXOS

Índice de Tablas

Tabla 1. Objetivos de la interculturalidad.....	18
Tabla 2. Resumen de la metodología seguida en los estudios de la tesis doctoral	34
Tabla 3. Distribución muestral del profesorado participante en el Estudio 1	40
Tabla 4. Distribución por sexos de la muestra del profesorado.....	40
Tabla 5. Distribución por edades de la muestra.....	41
Tabla 6. Distribución de la muestra por título académico	41
Tabla 7. Distribución en campos científicos del profesorado de la muestra	42
Tabla 8. Análisis de los modelos de competencias clave	43
Tabla 9. Justificación de las Dimensiones del Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales.....	45
Tabla 10. Competencias genéricas y destrezas analizadas en el cuestionario	50
Tabla 11. Competencias genéricas e indicadores vinculados	51
Tabla 12. Validez de Contenido de los ítems del Cuestionario sobre Competencia Intercultural dirigido al profesorado y al alumnado	54
Tabla 13. Propiedades de los ítems básicos (IB) del Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales.....	55
Tabla 14. Propiedades de los ítems relativos a los Planes de Estudio (PE) del cuestionario para el profesorado	56
Tabla 15. Análisis realizados para responder a los objetivos del Estudio 1	57
Tabla 16. Medias y desviaciones típicas de las valoraciones de las Competencias Genéricas.....	60
Tabla 17. Medias y desviaciones típicas de las intensidades de aplicación de las Competencias Genéricas.....	61
Tabla 18. Ordenación de las Competencias principales para el futuro profesional.....	65
Tabla 19. Medias y desviaciones típicas de las valoraciones de las Destrezas.....	66

Tabla 20. Medias y desviaciones típicas de las intensidades de aplicación de las Destrezas	67
Tabla 21. Ordenación de las Destrezas principales para el futuro profesional	70
Tabla 22. Flexibilidad/restrictividad a las demandas/necesidades sociales.....	71
Tabla 23. Incentivo de la flexibilidad/restrictividad	72
Tabla 24. Nivel en el que se tiene en cuenta la competencia “relaciones interpersonales”	72
Tabla 25. Nivel en el que se tiene en cuenta el enfoque intercultural	73
Tabla 26. Estrategias para ayudar en la gestión de la diversidad cultural	74
Tabla 27. Opinión de los programas de intercambio	75
Tabla 28. Importancia de los idiomas en los Planes de Estudio	76
Tabla 29. Muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional del alumnado....	84
Tabla 30. Justificación de las Dimensiones del Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales.....	88
Tabla 31. Competencias genéricas y destrezas analizadas en el cuestionario	91
Tabla 32. Competencias genéricas e indicadores vinculados	92
Tabla 33. Estrategias, conocimientos y habilidades para fomentar la competencia intercultural	94
Tabla 34. Validez de Contenido de los ítems del Cuestionario sobre Competencia Intercultural dirigido al alumnado	96
Tabla 35. Propiedades de los ítems del Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales en la ULL referidas a Estrategias, Conocimientos y Habilidades (Alumnado).....	97
Tabla 36. Análisis realizados para responder a los objetivos del Estudio 2	98
Tabla 37. Medias y desviaciones típicas de las valoraciones de las Competencias Genéricas.....	101
Tabla 38. Medias y desviaciones típicas de las intensidades de aplicación de las Competencias Genéricas.....	102
Tabla 39. Ordenación de las Competencias principales para el futuro profesional.....	106
Tabla 39. Medias y desviaciones típicas de las valoraciones de las Destrezas.....	107
Tabla 41. Medias y desviaciones típicas de las intensidades de aplicación de las Destrezas	108
Tabla 42. Ordenación de las Destrezas principales para el futuro profesional	111

Tabla 43. Medias y desviaciones típicas relativas a la importancia de distintas estrategias para la formación en Competencias Interculturales	112
Tabla 44. Medias y desviaciones típicas relativas a la importancia de distintos conocimientos para la formación en Competencias Interculturales	113
Tabla 45. Medias y desviaciones típicas relativas a la importancia de distintas habilidades para la formación en Competencias Interculturales.....	115
Tabla 46. Análisis realizados para responder a los objetivos del Estudio 3	123
Tabla 47. Análisis Bondad de Ajuste de Kolmogorov-Smirnov para las distribuciones de profesores y alumnos en las dimensiones analizadas.....	125
Tabla 48. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Valoración de las Competencias Genéricas	126
Tabla 49. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Intensidades de Aplicación de las Competencias Genéricas	127
Tabla 50. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Ordenación de las Competencias Principales para el Futuro Profesional	128
Tabla 51. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Valoración de las Destrezas	128
Tabla 52. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Intensidades de Aplicación de las Destrezas	129
Tabla 53. Resultados del profesorado y alumnado en la dimensión Ordenación de las Destrezas Principales para el Futuro Profesional.....	130
Tabla 54. Resultados del profesorado y alumnado en la conformación de las competencias generales.....	131
Tabla 55. Resultados del profesorado y alumnado en la conformación de las destrezas	132
Tabla 56. Recursos disponibles en el Aula Virtual.....	153
Tabla 57. Programación del curso virtual	153
Tabla 58. Distribución muestral del profesorado participante en el Estudio 1	164
Tabla 59. Resultados Escala de Sensibilidad intercultural (media y desviación típica)172	

Índice de Figuras

Figura 1. Distribución por edades de la muestra.....	41
Figura 2. Categoría profesional del profesorado participante.....	42
Figura 3. Años de docencia del profesorado participante.....	42
Figura 4. Competencias transversales interculturales (Aneas, 2003)	44
Figura 5. Modelo de competencias interculturales (Deardorff, 2004).....	44
Figura 6. Modelo de competencias interculturales (Sheridan, 2005)	44
Figura 7. Valoración Media de las Competencias Genéricas	61
Figura 8. Intensidad Media de las Competencias Genéricas	62
Figura 9. Comparación de medias en Valoración e Intensidad de aplicación de Competencias Genéricas.....	63
Figura 10. Formas de conformación de las competencias genéricas por parte del profesorado	64
Figura 11. Porcentaje de importancia de las Competencias Genéricas	65
Figura 12. Valoración Media de las Destrezas	66
Figura 13. Intensidad Media de las Destrezas	67
Figura 14. Comparación de medias de Valoración e Intensidad de aplicación de las Destrezas.....	68
Figura 15. Formas de conformación de las destrezas vinculadas a la competencias “relaciones interpersonales”.....	69
Figura 16. Porcentaje de importancia de las Destrezas.....	70
Figura 17. Flexibilidad/restrictividad a las demandas/necesidades sociales	71
Figura 18. Incentivo de la flexibilidad/restrictividad.....	72
Figura 19. Nivel en el que se tiene en cuenta la competencia “relaciones interpersonales”.....	73
Figura 20. Nivel en el que se tiene en cuenta el enfoque intercultural	74
Figura 21. Estrategias para ayudar en la gestión de la diversidad cultural	75
Figura 22. Opinión de los programas de intercambio.....	76
Figura 23. Importancia de los idiomas en los Planes de Estudio.....	77
Figura 24. Distribución de la muestra por sexo	85
Figura 25. Distribución de la muestra por grupos de edad	85
Figura 26. Distribución de las titulaciones estudiadas por la muestra de alumnos.....	86

Figura 27. Distribución de la muestra de alumnos por campos científicos	86
Figura 28. Valoración Media de las Competencias Genéricas	101
Figura 29. Intensidad Media de las Competencias Genéricas	102
Figura 30. Comparación de medias en Valoración e Intensidad de aplicación de Competencias Genéricas.....	104
Figura 31. Formas de conformación de las competencias genéricas por parte del alumnado.....	105
Figura 32. Porcentaje de importancia de las Competencias Genéricas	106
Figura 33. Valoración Media de las Destrezas	107
Figura 34. Intensidad Media de las Destrezas	108
Figura 35. Comparación de medias de Valoración e Intensidad de aplicación de las Destrezas.....	109
Figura 36. Formas de conformación de las destrezas por parte del alumnado	110
Figura 37. Ordenación de las Destrezas principales para el futuro profesional.....	111
Figura 38. Importancia de distintas estrategias para la formación en Competencias Interculturales	113
Figura 39. Importancia de distintos conocimientos para la formación en Competencias Interculturales	114
Figura 40. Importancia de distintas habilidades para la formación en Competencias Interculturales	115
Figura 41. Dimensiones ámbito tecnológico	142
Figura 42. Dimensiones ámbito pedagógico.....	142
Figura 43. Dimensiones ámbito organizativo	143
Figura 44. Portal del Campus Virtual Institucional de la ULL.....	145
Figura 45. Curso Desarrollo de la Competencia Intercultural	145
Figura 46. Organización bloque 1.....	147
Figura 47. Glosarios de términos de interés.....	148
Figura 48. Estructura de cada bloque.....	150
Figura 49. Tipo de multi-respuesta	151
Figura 50. Tipo de respuesta dicotómica	151
Figura 51. Tipo de respuesta abierta	151
Figura 52. Tipo de retroalimentación ante respuesta incorrecta.....	152
Figura 53. Tipo de retroalimentación ante respuesta correcta.....	152
Figura 54. Artículo de WordPress en la Plataforma Moodle.....	159

Figura 55. ULL Media: píldora de aprendizaje	162
Figura 56. Ejemplo de píldora	163
Figura 57. Conexión entre los recursos utilizados en el entorno virtual.....	163
Figura 58. Comparación de conocimientos del alumnado antes de iniciar el curso y al finalizarlo	169
Figura 59. Evolución lineal del porcentaje de aciertos en las encuestas inicial y final	170
Figura 60. Nota media obtenida en los cuestionarios	171






Índice de Anexos






Anexo 1. Muestreo profesorado: Estudio 1

Muestreo profesorado Facultad de Educación. Universidad de La Laguna

DPTO. ANÁLISIS MATEMÁTICO	1
ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA	10
DPTO. ANATOMÍA, ANATOMÍA PATOLÓGICA E HISTOLOGÍA	1
ÁREA DE ANATOMÍA Y EMBRIOLOGÍA HUMANA	1
DPTO. BIOLOGÍA ANIMAL	1
ÁREA DE BIOLOGÍA ANIMAL	2
DPTO. BIOLOGÍA VEGETAL	2
ÁREA DE BIOLOGÍA VEGETAL	2
DPTO. DE DERECHO CONSTITUCIONAL Y CIENCIA POLÍTICA	1
ÁREA DE CIENCIA POLÍTICA Y DE LA ADMINISTRACIÓN	3
DIBUJO, DISEÑO Y ESTÉTICA	1
ÁREA DE DIBUJO	1
DPTO. DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	1
ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL	11
ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL	2
ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA	5
DPTO. DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1
ÁREA DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	33
ÁREA M.I.D.E.	12
DPTO. DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS	1
ÁREA DIDÁCTICA DE LAS CC EXPERIMENTALES	4
ÁREA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	11
ÁREA DIDÁCTICA DE LAS CC SOCIALES	9
DPTO. DE DISCIPLINAS JURÍDICAS BÁSICAS	1
ÁREA DE DERECHO ADMINISTRATIVO	2
DPTO. DE ECONOMÍA DE LAS INSTITUCIONES, ESTADÍSTICA ECONÓMICA Y ECONOMETRÍA.	1
ÁREA DE ECONOMÍA APLICADA	1
DPTO. DE EDAFOLOGÍA Y GEOLOGÍA	1
ÁREA DE PETROLOGÍA Y GEOQUÍMICA	4
DPTO. DE ESTADÍSTICA, INVESTIGACIÓN OPERATIVA Y COMPUTACIÓN	1
ÁREA DE LENGUAJES Y SISTEMAS INFORMÁTICOS	1
DPTO. DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA	1
ÁREA DE LENGUA ESPAÑOLA	6
ÁREA DE LITERATURA ESPAÑOLA	4
ÁREA DE LINGÜÍSTICA GENERAL	1
DPTO. DE FILOLOGÍA FRANCESA Y ROMÁNICA	1
ÁREA DE FILOLOGÍA FRANCESA	5

DPTO. DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA	1
ÁREA DE FILOLOGÍA INGLESA	1
DPTO. DE FILOSOFÍA	1
ÁREA DE FILOSOFÍA	1
DPTO. DE FÍSICA BÁSICA	2
ÁREA DE FÍSICA APLICADA	1
DPTO. DE GEOGRAFÍA	1
ÁREA DE GEOGRAFÍA HUMANA Y FÍSICA	2
ÁREA DE ANÁLISIS GEOGRÁFICO REGIONAL	2
DPTO. DE HISTORIA	1
ÁREA DE HISTORIA DE AMÉRICA	1
ÁREA DE HISTORIA MEDIEVAL	1
ÁREA DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA	1
DPTO. DE HISTORIA DEL ARTE	1
ÁREA DE MÚSICA	6
DPTO. DE HISTORIA Y FILOSOFÍA DE LA CIENCIA, LA EDUCACIÓN Y EL LENGUAJE	1
ÁREA DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	19
ÁREA DE LÓGICA Y FILOSOFÍA DE LA CIENCIA	4
ÁREA DE FILOSOFÍA MORA	2
DPTO. DE PARASITOLOGÍA, ECOLOGÍA Y GENÉTICA	1
ÁREA DE PARASITOLOGÍA	2
DPTO. DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO	1
ÁREA DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO	4
DPTO. DE PREHISTORIA, ANTROPOLOGÍA E HISTORIA ANTIGUA	1
ÁREA DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL	4
ÁREA DE PREHISTORIA	1
DPTO. DE PSICOBIOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO	1
ÁREA DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO	1
DPTO. DE PSICOLOGÍA COGNITIVA, SOCIAL Y ORGANIZACIONAL	1
ÁREA DE PSICOLOGÍA BÁSICA	4
ÁREA DE PSICOLOGIA SOCIAL	4
DPTO. DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	1
ÁREA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y EVOLUTIVA	31
DPTO. DE QUÍMICA INORGÁNICA	1
ÁREA DE QUÍMICA INORGÁNICA	1
DPTO. DE QUÍMICA ORGÁNICA	1
ÁREA DE QUÍMICA ORGÁNICA	4
DPTO. DE SOCIOLOGÍA	1
ÁREA DE SOCIOLOGÍA	19

	N	%	n
	28	9,97	4
	53	18,87	7
	99	35,24	12
	92	32,71	12
	9	3,21	3
	281	100	38

Códigos	
	C.Exptales
	C.de la Salud
	C.Sociales
	Humanidades
	C.Tcas

Tipo de muestreo:

Se empleó un muestreo estratificado proporcionado para el establecimiento del número de profesores por campo científico. Posteriormente se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple para la elección de los profesores que configurarían la muestra definitiva.

Anexo 2. Cuestionario profesorado: Estudio 1



Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales en la ULL

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Número de Cuestionario: _____

Género (v1)		Rango Edad (v2)								Título Académico (v3)			Categoría Profesional (v4)							
Hombre	Mujer	25-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	+60	Diplomado	Licenciado	Doctor	Becario	Contratado Doctor	Ayudante	Asociado	Titular	Catedrático EU	Catedrático Univ.	Hasta 3 años

Años Docencia (v5)						Campo Científico (v6)				
4-6	7-9	10-12	13-15	16-19	+20	Ciencias Sociales	Ciencias Experim.	Ciencias de la Salud	Humanidades	Ciencias Técnicas
Área Conocimiento (v7)										

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

(Conjunto de destrezas y conocimientos de carácter general requeridos para el desempeño profesional)

1. Valore la importancia de las siguientes competencias genéricas aportando una puntuación de acuerdo a la escala señalada. (v8)

2. Asimismo, podría decirme si en la asignatura/materia que Ud. imparte, **tiene en cuenta** la inclusión de alguna de las anteriores competencias genéricas. Por favor, indique **cuál** y con qué **intensidad** lo hace. (v9)

3. ¿Y cómo considera que deberían **conformarse** estas competencias genéricas? (v10)

Nº	Competencia	Valoración (Escriba un valor de 1 a 4)	Tiene en cuenta (intensidad)	Vías de Conformación
		1 = Nada importante. 2 = Poco importante. 3 = Bastante importante. 4 = Muy importante.	1= Nada 2= Poco 3= Bastante 4= Mucho	1= Integradas en el currículum de la asignatura 2= Mediante asignaturas optat./de libre config. 3= Fuentes de info. Paralelas al currículum 4= Otro
1	Organización y gestión – Conocer los códigos de funcionamiento interno y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresas, asociaciones, organizaciones, etc.). – Fijar objetivos y priorizarlos en función de determinados criterios. – Determinar funciones y establecer responsabilidades. – Gestionar tiempos, dinero, materiales, etc. – Evaluar procesos y resultados.			
2	Comunicación – Expresar la propia opinión y saber defenderla. – Adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación. – Verificar la comprensión del mensaje. – Saber escuchar y saber hacer preguntas.			
3	Gestión de la información – Seleccionar las fuentes donde obtener información relevante y fiable. – Análisis e interpretación de la información. – Clasificar y archivar la información. – Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.			
4	Toma de decisiones y solución de problemas – Clarificar el problema y analizar causas. – Generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes. – Saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones.			
5	Trabajo en equipo – Identificar claramente los objetivos del			

	<p>grupo y orientar la actuación para lograrlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Priorizar los intereses colectivos a los personales. - Evaluar la actuación del grupo de trabajo y hacer críticas constructivas. - Saber trabajar en red: compartir y articular tareas entre los trabajadores de diferentes secciones o departamento de una empresa o institución o entre personas que trabajan en diferentes organizaciones. 			
6	<p>Relaciones interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitado de empatía: «saber ponerse en el lugar del otro». - Saber entender y saber trabajar con personas de etnia, religión, cultura o nivel de formación diferente. - Saber actuar como mediador/a acercando posiciones divergentes. - Saber tratar a los otros con amabilidad, cordialidad y simpatía. 			
7	<p>Adaptación al cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad y apertura a nuevas ideas, circunstancias o situaciones. - Asumir el riesgo, la incertidumbre, la ambigüedad. - Percibir los cambios como oportunidades. - Modificar el comportamiento ante nuevos contextos o nuevas circunstancias. 			
8	<p>Liderazgo, iniciativa, dirección</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber persuadir o influir en las conductas de los otros. - Animar y motivar a los otros. - Crear sinergias. - Saber delegar. - Previsión y anticipación de acontecimientos o situaciones. 			
9	<p>Disposición hacia la calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afán de mejora en los procesos y en los resultados. - Afán de innovación. - Deseo de conseguir la excelencia. - Sentirse orgullosa/o de hacer las cosas bien. - Procurar la satisfacción del cliente o usuario. 			
10	<p>Control y gestión personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía: saber trabajar sin o con mínima supervisión. - Saber afrontar el estrés o el trabajo bajo presión. - Ofrecer una imagen personal positiva. - Implicarse en la propia formación personal a lo largo de la vida. - Desarrollar estrategias de auto promoción: «saberse vender». 			

4. A continuación, establezca por orden de importancia las tres **competencias** que estime como principales para el futuro profesional. (v11) (Hágalo indicando el número de orden asignado en la tabla anterior a las diferentes competencias genéricas)

1. Competencia nº: ____
2. Competencia nº: ____
3. Competencia nº: ____

5. Dentro de la competencia genérica denominada “Relaciones Interpersonales”, valore, por favor, las **destrezas** siguientes según su importancia de acuerdo a la escala señalada. (v12)

6. Asimismo, podría decirme si en la asignatura/materia que Ud. imparte, **tiene en cuenta** la inclusión de alguna de las anteriores destrezas. Por favor, indique **cuál** y con qué **intensidad** lo hace. (v13)

7. ¿Cómo considera que deberían **conformarse** estas destrezas? (v14)

		1 = Nada importante. 2 = Poco importante. 3 = Bastante importante. 4 = Muy importante.	1= Nada 2= Poco 3= Bastante 4= Mucho	1= Integradas en el currículum de la asignatura 2= Mediante asignaturas optat./de libre config. 3= Fuentes de info. Paralelas al currículum 4= Otro
Nº	Competencia	Valoración (Escriba un valor de 1 a 4)	Tiene en cuenta (Intensidad)	Vías de conformación
1	Relación social			
2	Negociación			
3	Liderazgo			
4	Trabajo en equipo			
5	Comprensión de la diversidad cultural			
6	Tolerancia			
7	Compromiso ético			
8	Capacidad motivadora			
9	Flexibilidad/adaptación social			
10	Sensibilidad intercultural			
11	Crítica y autocrítica			
12	Comunicación con los demás			

8. A continuación, establezca por orden de importancia las tres **destrezas** que estime como principales para el futuro profesional. (v15) (Hágalo indicando el número de orden asignado en la tabla anterior a las diferentes destrezas)

1. Destreza n°: _____

2. Destreza n°: _____

3. Destreza n°: _____

9. Para finalizar, desearía que me contestara a las siguientes preguntas referida a los Planes de Estudio de la/s titulación/es que Ud. imparte. (v16)

1	¿Es/son flexible/s a las demandas/necesidades de la sociedad actual o es/son producto de las restricciones de la legalidad vigente?	a. Flexibles/s b. Son productos de las restricciones de la legalidad vigente c. Ambos d. Ni uno ni otro e. NS/NC
2	¿Surge más por el tipo de profesores que hay o por lo que los alumnos necesitan?	a. Por tipo de profesores b. Por los alumnos c. Ambos d. Ni uno ni otro e. NS/NC
3	¿Tiene en cuenta la adquisición de la competencia denominada “Relaciones Interpersonales”?	a. No suficiente b. No, en absoluto c. Sí d. NS/NC
4	¿Considera que se tiene en cuenta el enfoque intercultural tanto en los objetivos como en los contenidos del programa?	a. No suficiente b. No, en absoluto c. Sí d. NS/NC
5	¿Qué estrategias propondría Ud. que pudieran ayudar al alumnado para estar mejor preparado para la gestión de la diversidad cultural?	a. Conocimiento intercultural b. Curso educación/mediación intercultural c. Fomentar el intercambio en sus centros educativos d. Tolerancia en la educación desde las primera etapas y en la familia e. Experiencias prácticas f. NS/NC
6	¿Qué opinión tiene de la estrategia de los programas de intercambio al extranjero (Programa Erasmus)?	a. Muy buen b. Buena c. Debe ser más intenso d. NS/NC
7	¿Cree Ud. que se le da la importancia suficiente a la estrategia de la inclusión de los idiomas en los Planes de Estudio?	a. Casi nada b. No suficiente c. No d. Sí e. NS/NC

Anexo 3. Cuestionario alumnado: Estudio 2



Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales en la ULL

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Número de Cuestionario: _____

Género		Edad									Titulac.				Campo científ.				
Hombre	Mujer	18-24	25-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	+60	Dipl.	Lic.	Doct.	Otra	C.Sociales	C.Experim.	C. de la Salud	Humanidades	C.Teas.

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

(Conjunto de destrezas y conocimientos de carácter general requeridos para el desempeño profesional)

1. Valore la importancia de las siguientes **competencias genéricas** aportando una puntuación de acuerdo a la escala señalada.
2. Asimismo, podría decirme si en la asignatura/materia que Ud. recibe, el profesorado **tiene en cuenta** la inclusión de alguna de las anteriores competencias genéricas. Por favor, indique **cuál** y con qué **intensidad** lo hacen.
3. ¿Y cómo considera que deberían **conformarse** estas competencias genéricas?

		1 = Nada importante. 2 = Poco importante. 3 = Bastante importante. 4 = Muy importante.	1= Nada 2= Poco 3= Bastante 4= Mucho	1= Integradas en el currículum de la asignatura 2= Mediante asignaturas optat./de libre config. 3= Fuentes de info. Paralelas al currículum 4= Otro
Nº	Competencia	Valoración (Escriba un valor de 1 a 4)	Tiene en cuenta (intensidad)	Vías de Conformación
1	Organización y gestión – Conocer los códigos de funcionamiento interno y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresas, asociaciones, organizaciones, etc.). – Fijar objetivos y priorizarlos en función de determinados criterios. – Determinar funciones y establecer responsabilidades. – Gestionar tiempos, dinero, materiales, etc. – Evaluar procesos y resultados.			
2	Comunicación – Expresar la propia opinión y saber defenderla. – Adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación. – Verificar la comprensión del mensaje. – Saber escuchar y saber hacer preguntas.			
3	Gestión de la información – Seleccionar las fuentes donde obtener información relevante y fiable. – Análisis e interpretación de la información. – Clasificar y archivar la información. – Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.			
4	Toma de decisiones y solución de problemas – Clarificar el problema y analizar causas. – Generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes. – Saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones.			
5	Trabajo en equipo – Identificar claramente los objetivos del grupo y orientar la actuación para lograrlos. – Priorizar los intereses colectivos a los personales. – Evaluar la actuación del grupo de trabajo y hacer críticas constructivas. – Saber trabajar en red: compartir y articular tareas entre los trabajadores de diferentes secciones o departamento de una empresa o institución o entre personas que trabajan en diferentes organizaciones.			
6	Relaciones interpersonales – Capacitado de empatía: «saber ponerse en el lugar del otro». – Saber entender y saber trabajar con personas de etnia, religión, cultura o nivel de formación diferente. – Saber actuar como mediador/a acercando posiciones divergentes. – Saber tratar a los otros con amabilidad, cordialidad y simpatía.			

7	Adaptación al cambio – Flexibilidad y apertura a nuevas ideas, circunstancias o situaciones. – Asumir el riesgo, la incertidumbre, la ambigüedad. – Percibir los cambios como oportunidades. – Modificar el comportamiento ante nuevos contextos o nuevas circunstancias.			
8	Liderazgo, iniciativa, dirección - Saber persuadir o influir en las conductas de los otros. - Animar y motivar a los otros. - Crear sinergias. - Saber delegar. - Previsión y anticipación de acontecimientos o situaciones.			
9	Disposición hacia la calidad – Afán de mejora en los procesos y en los resultados. – Afán de innovación. – Deseo de conseguir la excelencia. – Sentirse orgullosa/o de hacer las cosas bien. – Procurar la satisfacción del cliente o usuario.			
10	Control y gestión personal – Autonomía: saber trabajar sin o con mínima supervisión. – Saber afrontar el estrés o el trabajo bajo presión. – Ofrecer una imagen personal positiva. – Implicarse en la propia formación personal a lo largo de la vida. – Desarrollar estrategias de auto promoción: «saberse vender».			

4. A continuación, establezca por orden de importancia las tres **competencias** que estime como principales para el futuro profesional. (Hágalo indicando el número de orden asignado en la tabla anterior a las diferentes competencias genéricas)

1. Competencia nº: ____
2. Competencia nº: ____
3. Competencia nº: ____

5. Dentro de la competencia genérica denominada “Relaciones Interpersonales”, valore, por favor, las **destrezas** siguientes según su importancia de acuerdo a la escala señalada.

6. Asimismo, podría decirme si en la asignatura/materia que Ud. recibe, **tiene en cuenta** la inclusión de alguna de las anteriores destrezas. Por favor, indique **cuál** y con qué **intensidad** lo hace.

7. ¿Cómo considera que deberían **conformarse** estas destrezas?

		1 = Nada importante. 2 = Poco importante. 3 = Bastante importante. 4 = Muy importante.	1= Nada 2= Poco 3= Bastante 4= Mucho	1= Integradas en el currículum de la asignatura 2= Mediante asignaturas optat./de libre config. 3= Fuentes de info. Paralelas al currículum 4= Otro
Nº	Competencia	Valoración (Escriba un valor de 1 a 4)	Tiene en cuenta (Intensidad)	Vías de conformación
1	Relación social			
2	Negociación			
3	Liderazgo			
4	Trabajo en equipo			
5	Comprensión de la diversidad cultural			
6	Tolerancia			
7	Compromiso ético			
8	Capacidad motivadora			
9	Flexibilidad/adaptación social			
10	Sensibilidad intercultural			
11	Crítica y autocrítica			
12	Comunicación con los demás			

8. A continuación, establezca por orden de importancia las tres **destrezas** que estime como principales para el futuro profesional. (Hágalo indicando el número de orden asignado en la tabla anterior a las diferentes destrezas)

1. Destreza nº: ____
2. Destreza nº: ____
3. Destreza nº: ____

9. Valore las siguientes estrategias, según estime su importancia para la formación en competencias interculturales, en donde **1** = Nada importante. **2** = Poco importante. **3** = Bastante importante. **4** = Muy importante

	A.	1 = Nada importante. 2 = Poco importante. 3 = Bastante importante. 4 = Muy importante
1	Fomentar programas de intercambio al extranjero de los estudiantes, mediante ayudas económicas, becas o incentivos (ej. Erasmus con más facilidades)	
Aprovechar la diversidad cultural de la Universidad y/o del aula través de...		
2	El fomento de la relación entre los estudiantes de diferentes países (ej. con alumnado de intercambio)	
3	La potenciación de la hospitalidad de extranjeros en tu casa	
4	El voluntariado lingüístico	
5	La participación en eventos relacionados con otras culturas (foros, convivencias, jornadas multiculturales, talleres o seminarios)	
6	La existencia de más diversidad de culturas en las clases (profesorado y alumnado extranjero)	
7	La invitación de profesores foráneos o extranjeros	
8	Los trabajos en grupo	
9	Los cursos de ética	
10	La oferta de trabajos bien remunerados en el extranjero	

10. Valore los siguientes conocimientos, según estime su importancia para la formación en competencias interculturales, en donde **1** = Nada importante. **2** = Poco importante. **3** = Bastante importante. **4** = Muy importante

	C.	1 = Nada importante. 2 = Poco importante. 3 = Bastante importante. 4 = Muy importante
1	Cursos de idiomas (en general)	
2	Cursos de idiomas como asignaturas obligatorias	
3	Incentivar el aprendizaje de idiomas mediante intercambios	
4	Cursos de idiomas del Servicio de Idiomas de la ULL	
5	Clases en idiomas extranjeros	
6	Conferencias y/o charlas en idiomas extranjeros	
7	Cursos subvencionados de idiomas para todos los estudiantes	
8	Cursos con profesores nativos del idioma	

9	Obligación de conseguir un determinado nivel en los idiomas más importantes	
10	Cursos de idiomas en horarios compatibles con las clases	
11	Dar opción de que los cursos de idiomas cuenten como créditos de libre elección	

11. Valore las siguientes habilidades, según estime su importancia para la formación en competencias interculturales, en donde **1** = Nada importante. **2** = Poco importante. **3** = Bastante importante. **4** = Muy importante

	H.	1 = Nada importante. 2 = Poco importante. 3 = Bastante importante. 4 = Muy importante
1	Creación de grupos de trabajo u organizar actividades entre los Erasmus y los estudiantes del país	
2	Fomento de los programas de intercambio de estudiantes (Erasmus) dando incentivos monetarios más elevados	
3	Asignaturas optativas sobre culturas y/o otros países	
4	Actividades con gente extranjera, tanto profesionales como de ocio	
5	Trabajo en grupos multiculturales	
6	Clases interactivas con personas de diferentes culturas	
7	Ferias y exposiciones hechas por extranjeros	
8	Fomentar los trabajos en grupos en las asignaturas (mayor participación en clase y prácticas en grupo)	
9	Aumentar el nº de seminarios que nos aproximen a otras culturas	
10	Conferencias y/o charlas sobre culturas	
11	Foros para conocer otras culturas	
12	Realización de programas para la gente que viene de fuera	
13	Viajes	

Anexo 4. Escala de Sensibilidad Intercultural**Cuestionario Evaluativo de las Competencias Interculturales en la ULL**

Objetivo: A través de este cuestionario se busca obtener información sobre competencias interculturales. Esta escala sirve para evaluar aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural. La Escala de Sensibilidad Intercultural consta de los 22 Ítems que evalúan la competencia comunicativa intercultural afectiva. Concretamente, evalúa: • La implicación en la comunicación intercultural. • El respeto por las diferencias culturales. • El grado de confianza en la comunicación intercultural. • El grado en que se disfruta de tal interacción. • La capacidad de atención ante la comunicación.

Instrucciones: Lea con atención cada pregunta y seleccione la respuesta que considere más pertinente, marcando con una **X** la casilla correspondiente.

Responder las siguientes preguntas según considere para cada situación. *

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Disfruto de las diferencias que hay con personas de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar con personas de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Respeto el modo de comportarse de personas de diferentes culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
6. No acepto las opiniones de personas de diferentes culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Pienso que mi cultura es mejor que otras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Estoy bastante seguro/a de mí mismo cuando interactúo con personas de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Me siento con seguridad cuando interactúo con gente de diferentes culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Siempre sé qué decir cuando interactúo con personas de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A menudo me siento desanimado cuando estoy con personas de diferentes culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Me altero fácilmente cuando interactúo con personas de diferentes culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Cuando interactúo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Cuando interactúo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A menudo muestro a personas de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
17. Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Encuentro muy difícil interactuar ante personas de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Puedo ser tan sociable como quiera cuando interactúo con personas de otras culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. A menudo me siento poco útil cuando interactúo con personas de otras culturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Soy sensible a los significados sutiles en las interacciones con personas de distinta cultura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 5. Aula Virtual: Desarrollo de la Competencia Intercultural

Desarrollo de la Competencia Intercultural



Benito Codina Casals

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Universidad de La Laguna

SECUENCIACIÓN BLOQUES DE CONTENIDO

Bloque 1. Bloque Introductorio

Bloque 2. Sociedad y Cultura

Bloque 3. Cultura e Identidad: Identidad cultural

Bloque 4. Diversidad. Diversidad cultural

Bloque 5. Relaciones Interculturales y Choques culturales

Bloque 6. Multiculturalidad

Bloque 7. Interculturalidad

Bloque 8. Valores interculturales

Bloque 9. Competencia

Bloque 10. Competencia comunicativa y/o lingüística

Bloque 11. Competencia y Comunicación intercultural

Bloque 12. ¿Cómo fomentar la Competencia intercultural?

Bloque 13. La Competencia intercultural en la Universidad

Bloque 14. Bloque final

Bloque 1. Bloque Introductorio

Bloque 1.0. Presentación del curso

Presentación e información sobre el curso

- Presentación del curso
- Objetivos didácticos
- Proceso metodológico: ¿Cómo se va a llevar a cabo el curso?
- Criterios de evaluación: ¿Qué esperamos?
- ¿Por qué y para qué el desarrollo de las Competencias Interculturales?
- Contenidos

Encuesta previa

- ¿Qué entiendes por los términos CULTURA, MULTICULTURALIDAD e INTERCULTURALIDAD? Encuesta

Bloque 1.1. Recursos para el curso

Para todos aquellos que puedan tener alguna duda en cuanto al entorno Moodle, puede contactar con el Centro de ayuda de la Unidad de Docencia Virtual (UDV) para el participante en el siguiente enlace: <http://udv.ull.es/portal/contacto/>

Vídeos sobre el uso de la plataforma: Vídeos tutoriales explicativos sobre el uso correcto de la plataforma virtual.

- Manejo de las lecciones
- Manejo de cuestionarios y actividades

Glosario: Amplio glosario que incluye la definición de términos relevantes acerca de los contenidos trabajados en el Curso de Interculturalidad.

Foros

- Foro de debate entre participantes: Este foro está disponible para permitir a todos ellos discutir acerca de cualquier duda u observación acerca del curso.
- Novedades: Novedades y anuncios
- Foro de asistencia técnica: Este foro está disponible para exponer cualquier duda técnica que se presente mientras se navega por el curso.

A continuación se detallan los contenidos incluidos en cada uno de estos apartados correspondientes al Bloque 1.0.

Presentación e información sobre el curso

- **Presentación del curso**

Les presentamos a continuación un espacio virtual dirigido a docentes de diferentes disciplinas (diversidad curricular). A pesar del salto cualitativo que pueda darse de unas disciplinas a otras, diferentes entre sí, lo cierto es que la Comunidad Universitaria no deja de compartir un objetivo: la enseñanza y el aprendizaje. No es objetivo de este espacio creado divagar y reflexionar exclusivamente sobre la metodología o los procesos educativos que lleva a cabo cada docente que viva esta experiencia formativa, sino invitar a la reflexión sobre la cotidianidad en la que nos vemos inmersos e inmersas, preguntarnos a nosotros mismos y mismas acerca de la actitud que poseemos frente a las relaciones entre personas diferentes, entre rasgos socioculturales diversos, en definitiva, tender a conseguir el fomento de una competencia intercultural.

La razón principal por la que presentamos este curso reside en el hecho de tener claro un objetivo bien delimitado, se trata de fomentar la competencia intercultural en el ámbito educativo universitario. Esto conllevaría, por tanto, conseguir el aprendizaje o asimilación e interiorización de una serie de conocimientos, procedimientos y cambios en las actitudes que puedan facilitar el trato entre personas y grupos de ellas diversos en un mismo espacio comunitario, el de la enseñanza superior.

Introduciéndonos en la temática intercultural que sustenta el presente curso, pensemos en ella, metafóricamente, como si se tratase de la lluvia, bajo la cual todos y todas nos mojamos independientemente del lugar en el que nos encontremos; es decir, no hace falta interactuar físicamente con personas de otros contextos culturales diferentes al propio para estar embargado de interculturalidad, porque, continuamente, la vemos, la comemos, la respiramos, la sentimos y participamos de ella.

Entrando en aspectos metodológicos y procedimentales, decir que la estructura organizativa del curso de Desarrollo de la Competencia Intercultural corresponde a un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), el cual estará basado en una presentación de contenidos y ejercicios prácticos que irá de lo general a lo específico; es decir, siendo

las Competencias Interculturales el epicentro del curso, no podemos abordar su significado sin antes pasar por una serie de conceptos que, intrínsecamente, las construyen.

- **Objetivos didácticos**

- Conseguir el desarrollo de un aprendizaje progresivo del concepto Competencia Intercultural, llevando a cabo un proceso secuencial desde aspectos generales a aspectos concretos.
- Evaluar el propio manejo y desarrollo de competencias en materia de interculturalidad.
- Dejar a un lado los estereotipos y los prejuicios étnicos-raciales.
- Concretar posibles estrategias y habilidades para desarrollar la interculturalidad.
- Fomentar el cambio de actitudes en un contexto de interrelación cultural.

- **Proceso metodológico: ¿Cómo se va a llevar a cabo el curso?**

El curso está dividido en 13 bloques. El primer bloque (bloque 1) está dividido en dos apartados, 1.1. Presentación del curso y 1.2. Recursos para el curso, que se orientan ambos a dar a conocer y explicar previamente algunas señas de identidad del curso, como aspectos de diseño, objetivos del mismo, sobre cómo usar el curso, recursos didácticos de utilidad, entre otras cosas. El resto de bloques (del bloque 2 al bloque 13) se destinan a los diferentes pero interrelacionados núcleos temáticos/formativos.

Hay 3 niveles de concreción: nivel básico, (obligatorio y teórico-práctico), y niveles intermedio y avanzado, (opcional, de ampliación y de apoyo para el aprendizaje)

Consta de 25 lecciones. De manera previa a las lecciones, en el apartado 1.2. del Bloque 1, “Recursos para el Curso”, se podrá encontrar unos que explican mediante medios audiovisuales cómo usar el aula, así como sus lecciones, cuestionarios y actividades; el resto de lecciones corresponden a los bloques formativos, que se realizarán secuencialmente y de manera obligatoria: no se podrá acceder a las lecciones de un bloque sin haber realizado las del anterior.

Se llevarán a cabo actividades en todos los bloques, con el fin de practicar con ejemplos, supuestos, casos prácticos y respuestas a determinadas cuestiones.

El curso constará de 13 cuestionarios correspondientes a los bloques temáticos para valorar lo aprendido sobre los contenidos desarrollados.

- **Criterios de evaluación: ¿Qué esperamos?**

- No se pretende evaluar sólo para obtener una calificación sino que lo que deseamos es que se produzca un cambio actitudinal, un despertar de valores como el respeto, la solidaridad, la consideración de las diferencias, la empatía, el fomento del diálogo, la resolución de conflictos entre mundos y realidades diversas y desarrollar competencias de trabajo colaborativo intercultural.
- Se tendrá en cuenta la realización o participación en el curso, es decir, una vez que se inicie, para poder finalizarlo habrá que llevar a cabo todas las lecciones y actividades.
- Es cierto que se tendrán en cuenta las calificaciones de los cuestionarios, pero en realidad, no tanto a nivel cuantitativo, sino cualitativo, ya que serán los seguidores del curso quienes guíen su proceso de aprendizaje. Constantemente, el sistema le irá retro-alimentando con correcciones a la hora de enviar las posibles respuestas. Será como tener un profesor virtual.

- **¿Por qué y para qué el desarrollo de las Competencias Interculturales?**

Para dar comienzo a este apartado de justificación del por qué y el para qué, conviene enmarcar este proyecto en un novedoso e incipiente contexto educativo universitario común, comunitario a nivel europeo. Ello es así porque estamos seguros que la adquisición de competencias comunicativas e interculturales constituye un tema de gran importancia para la consecución de los objetivos de Bolonia, tanto para promover la movilidad y la dimensión europea de la enseñanza superior, como para potenciar el empleo de los graduados universitarios y fomentar el atractivo de la enseñanza superior europea.

Pero preguntémonos los “cómos” del objeto a alcanzar, en este caso el de la consecución de tal competencia intercultural en un emplazamiento claramente multicultural como es la Unión Europea. Tales objetivos únicamente pueden alcanzarse

si a todo el estudiantado y profesorado, como mínimo, se les brinda la oportunidad de aprender idiomas, o de poseer la oportunidad de experimentar su proceso de aprendizaje en otros contextos externos al propio país o estado en el que se resida. Estaríamos hablando de poder viajar, o de participar en programas de intercambio interuniversitario. La inclusión de al menos dos lenguas europeas, además de la lengua materna, debería constituir una prioridad en la política estratégica de las universidades, y el tratamiento de las competencias comunicativas e interculturales debería ser contemplado e integrado de modo sistemático en el actual diseño de los títulos universitarios. Por ello, valoramos fundamentalmente el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa para el triunfo de la competencia profesional e intercultural.

Por lo tanto, está claro que en las universidades se ha de producir un necesario cambio educativo para dar respuesta a la sociedad del conocimiento, al proceso de globalización informacional y tecnológica. El aprendizaje de las competencias comunicativas e interculturales está en la base de este cambio, puesto que el dominio de las mismas constituye uno de los elementos clave para afianzar la identidad europea y la integración política, socio-económica y cultural. No cabe duda de que la diversidad cultural y lingüística es una de las características más destacadas de la Unión Europea. En el mundo conviven muchos millones de personas de contextos étnicos, culturales y lingüísticos diferentes, Europa es un buen ejemplo de ello. Poder entender y hablar idiomas constituye una capacidad básica necesaria para afianzar la movilidad y la integración europeas y por consiguiente, facilitar una comunicación intercultural efectiva y basada en la escucha, en la reciprocidad, en el entendimiento y en valores interculturales, como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Por otro lado y haciendo hincapié en el concepto que conforma nuestro objeto de estudio y análisis, la “Competencia Intercultural”, cabe decir que se sustenta en una visión holística (constructivista) de la competencia en sí misma, considerada en la mayoría de las propuestas curriculares y proyectos del ámbito educativo español, la cual integra los cuatro pilares básicos descritos en el Informe Delors: saber (“aprender a conocer”), saber hacer (“aprender a hacer”), saber ser (“aprender a ser”) y saber estar (“aprender a vivir juntos”) (Delors, 1996; González y Wagenaar, 2001).

Por lo tanto y para dar término a esta justificación de las razones, decir que, tal como se recoge explícitamente en el Documento-Marco sobre la Integración del

Sistema Universitario Español (2003) las competencias se han de considerar con un carácter amplio, constituyendo un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades en un contexto, que implica o comprende la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (Edwards et al., 2005).

- **Contenidos**

- **Sociedad y Cultura:** “La cultura se aprende a través del proceso de socialización, no forma parte de la herencia genética, sino que se adquiere a través de la relación de cada individuo con el medio social y natural en el que se desenvuelve de forma cotidiana” (Giménez y Malgesini , 1997, p.100).
- **Cultura e Identidad: Identidad Cultural:** “El concepto de Identidad Cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el que se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (Molano, 2007, p.73).
- **Diversidad y Diversidad Cultural:** “(...) Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras” (UNESCO, 2002).
- **Relaciones Interculturales: Choques culturales:** “(...) Actualmente, es imposible que una sociedad permanezca aislada de las demás, por lo que los intercambios y aportaciones culturales recíprocas, además de deseables, son inevitables” (García Fernández y Goenechea (2009, p.34).
- **Multiculturalidad:** “La existencia en un mismo espacio socio-geográfico de grupos humanos diversos culturalmente” (Galindo Morales, 2005, p.7).
- **Interculturalidad:** “La interacción entre culturas, entendidas como ya dijimos anteriormente, como sistemas dinámicos de acción y comunicación, en continua transformación y que permite el intercambio, la relación entre ellas y la producción de lo cultural” (López-Reillo, 2006, p.41).
- **Valores interculturales:** “Los valores constituyen un complejo y multifacético fenómeno que guarda relación con todas las esferas de la vida humana. Están vinculados con el mundo social,

con la historia, con la subjetividad de las personas, con las instituciones. Realmente vivimos un mundo lleno de valores” (Fabelo Corzo, 2001, p.1).

- **Competencia**: “El nuevo concepto de competencia sitúa al alumnado como centro del aprendizaje, el profesorado movilizará todos sus recursos para que el alumnado aprenda en la acción. (...) El aprendizaje por competencias consiste en que el alumnado aprenda practicando y que lo que aprenda le sirva para utilizarlo en la vida fuera del ámbito escolar” (Millet Rodríguez, 2010, p.341).
- **Competencia Comunicativa y/o Lingüística**: “La competencia comunicativa se define como el conjunto de habilidades que se aprenden en el proceso de socialización y que abarca no sólo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua en distintas situaciones sociales”. (Messineo y Hecht, 2007, p.2); “(...), por competencia lingüística se entiende el hecho de “saber una lengua”, conocimiento que comprende varios componentes: fonológico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico” (Schachter y Santiago, 2008, p.371).
- **Competencia Intercultural: Comunicación Intercultural**: “La diversidad propia de la sociedad multicultural, hace emerger nuevos retos educativos, especialmente en cuanto a la educación en valores (Touriñan López, 2008). Consecuencia de ello, es la necesidad de desarrollar ciertas habilidades para poder relacionarnos satisfactoriamente con personas que no necesariamente compartan nuestras creencias, visión de la vida, valores, costumbres, hábitos, estilos de vida, etc. Favorecer una comunicación auténticamente intercultural implica conocer estos aspectos de diversidad cultural y la voluntad de superar las posibles barreras que ésta pueda suponer. Para ello, podemos recurrir a ciertos conocimientos, actitudes y habilidades, a las que denominamos competencia comunicativa intercultural” (Baños, 2006, p.354).
- **¿Cómo fomentar la Competencia Intercultural?**: “Los sistemas educativos vigentes deben dar respuesta adecuada a estas peticiones y las disposiciones legales sobre temática de formación en Educación Intercultural, (...). Por esto, es normal el temor de los docentes al trabajar en aulas con alumnos de distintos orígenes culturales, ya que su preparación pedagógica en estos temas durante el proceso de formación inicial es escasa o nula. Para ayudar a eliminar estos problemas, son varias las universidades españolas que introducen materias sobre Educación Intercultural en los planes de estudio de los futuros maestros; (...) La actitud positiva de los docentes hacia los valores y las acciones promulgadas por la Educación Intercultural son

imprescindibles para llevar a cabo dichas actividades, puesto que los profesores son los verdaderos guías de la clase, los encargados de organizar a los alumnos, de programar las estrategias, de moderar, de ayudar a la regulación de los conflictos y de preparar un motivador y acogedor ambiente de clase” (Rojas Ruiz, 2003, p.72).

- **La Competencia Intercultural en la Universidad:** “Si bien es cierto que el logro de una educación más intercultural compete a todos los niveles educativos, es en la educación superior donde la idea de mayor sensibilización hacia la diversidad cultural adquiere fuerza, por la importancia que ésta tiene en la mejora de la educación como motor de desarrollo económico, político y social de las naciones” (Rodarte Barboza, 2011, p.6).

Encuesta previa

Esta es una encuesta inicial que pretende averiguar el nivel de conocimiento que se posee de los términos Cultura, Identidad Cultural, Diversidad Cultural, Multiculturalidad, Interculturalidad etc. Encuesta:

- ¿Qué significa para ti el término CULTURA?
- ¿Y el termino SOCIALIZACION?
- ¿Qué entiendes por DIVERSIDAD?
- ¿Y por DIVERSIDAD CULTURAL?
- ¿Podrías definir, a tu juicio, lo que es la identidad cultural?
- ¿Crees que multiculturalidad e interculturalidad son conceptos similares?
- ¿Qué es un entorno multicultural?
- ¿Crees que en Canarias existe la multiculturalidad?
- ¿Qué entiendes por Interculturalidad?
- ¿Cree que la sociedad en su conjunto se encuentra capacitada para desarrollarse en un entorno multicultural?
- ¿Qué es para ti la competencia?
- ¿Qué tipos de competencias conoces?
- ¿Qué crees que significa la competencia comunicativa?
- ¿Qué es la competencia lingüística?
- ¿Cómo definirías el concepto competencia intercultural?



Bloque 2. Sociedad y Cultura

Objetivos didácticos

- Conocer distintas acepciones de los conceptos sociedad y cultura.
- Establecer la posible relación que pueda existir entre los conceptos sociedad y cultura.
- Entender la cultura como el punto de partida para considerar los valores propios de la educación intercultural y de este modo, desarrollar la competencia intercultural.

Contenidos

- Sociedad / Socialización
- Cultura

Si quieres saber más...

- Cultura II
- Cultura III

- Lecciones 1 y 2

Píldora: *Sociedad y cultura*

Actividades

- Actividad 2a: Socialización y rasgos culturales. Cuestionario
- Actividad 2b: "Hablemos de folklore" Cuestionario
- Actividad 2c: ¿Socialización? Cuestionario

Bibliografía

Cuestionario 2

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 2

Sociedad / Socialización

La convivencia y las relaciones sociales y culturales entre personas, sociedades y entre culturas deben facilitar la adquisición de competencias interculturales. Sin conocer términos clave como Sociedad y Cultura, no se podría entender que grupos de personas diversas culturalmente se pudieran relacionar y establecer relaciones de comunicación entre sí.

¿Qué es la Sociedad y la cultura?, y ¿qué tipo interrelación existe entre ellas?. Dicho nexo reside en el proceso de socialización que se produce en el seno de toda sociedad, que sirve de vehículo para transmitir valores y hechos diferenciales de cada sociedad, etnia o cultura.

“Sociedad”: “Reunión mayor o menor de personas, familias, pueblos o naciones”, y “Agrupación natural o pactada de personas; que constituyen unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida” (Fuente: RAE).

La sociedad determina pautas y modos de actuación y entendimiento de la realidad social. “La sociedad alberga a las personas, en ella los individuos se desarrollan, viven, se interrelacionan. En una sociedad en la que convivan etnias y culturas diversas el sujeto o individuo no es un ente aislado, sino en estrecha relación con el grupo, con la colectividad social y cultural en la que vive y se relaciona” (Quintero Fernández, 2006, p.1).

“Socialización”: La Socialización, es el motor que mueve a la sociedad y a la cultura, las personas asimilan los patrones de vida social en los que habitan y en los que se desenvuelven. Según Quintero Fernández (2006), es la familia en primer lugar, seguida de la escuela y el resto de medios de socialización, los agentes que facilitan la integración del individuo en la sociedad. La socialización es el medio por el cual el proceso de aprendizaje, desde el nacimiento, se inicia y se desarrolla acompañado de la integración en la vida escolar y social.

La socialización permite que el individuo sea absorbido por la cultura de una sociedad, aprendiendo las normas, valores que priman en ella, es clave para la integración social de los individuos. Según Lalueza, et al. (2001), en la escuela cada

persona debe adquirir conocimientos, habilidades y un lenguaje y modos de comportamiento que se consideran desde las instituciones educativas como apropiados, el objetivo es que se interioricen dichas pautas de conducta y modos de ser y hacer y que posteriormente a su asimilación, estos sean aplicables en contextos diferentes y externos al escolar. La socialización familiar y la escolar puedan entrar en conflicto, debe sustentarse en el continuo diálogo entre los agentes socializadores, debe existir un nexo común, un espacio de intercambio y cooperación entre familia y escuela.

“La cultura se aprende a través del proceso de socialización, no forma parte de la herencia genética, se adquiere a través de la relación de cada individuo con el medio social y natural en el que se desenvuelve de forma cotidiana” (Malgesini y Giménez, 1997, : 100).

Cultura

La sociedad mantiene vínculos con los hechos socioculturales y con la diversidad de éstos, al igual que diversas sociedades existen, también se habla constantemente de una gran diversidad de culturas.

Cada etnia o grupo cultural es diferente, establecen modos de ser, hacer, pensar y desenvolverse en el mundo diferente. La cultura es como un modo de especificar el hecho de ser diferente, de ser original.

En el mundo no existe pueblo sin cultura. Todos los pueblos del mundo tienen, lengua, tecnologías, conocimientos, valores, actitudes y proyectos, y éstas son algunas expresiones de la cultura. La cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.

La cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social, abarca las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, etcétera.

La cultura está compuesta por conductas aprendidas y formas de interpretación y significación de la realidad que es transmitido de generación en generación, y que se caracteriza por su cambio, por ser un proceso dinámico. A continuación, se presenta un vídeo en el que se define este concepto (vídeo Youtube).

Por último, se puede ver cómo se suceden imágenes de diversos grupos étnicos del planeta, así como fotografías de costumbres, tradiciones, todo ello acompañado de una melodía que despierta las ganas de viajar, de conocer otras realidades, otros modos de vivir, de sentir el mundo (vídeo Youtube).

Si quieres saber más...

Cultura II

Tal y como ya se introdujo en el apartado anterior, la sociedad mantiene vínculos con los hechos socioculturales y con la diversidad de los mismos. Toda sociedad no se puede entender sin desentrañar lo que alberga el concepto paralelo, esto es, el concepto de “Cultura”, ya que al igual que diversas sociedades existen, también se habla constantemente de una gran diversidad cultural. Una posible idea que puede justificar el hecho de tal diversidad cultural, reside en la circunstancia de que cada etnia o grupo cultural es diferente, establecen modos de ser, hacer, pensar y desenvolverse en el mundo diferente. Al respecto, Rivière (2009), dice que la cultura es como un modo de especificar el hecho de ser diferente, de ser original, y que esta originalidad se aprecia en las características que hacen que los grupos socioculturales se sientan distintos de los demás grupos y con ello poder sentirse orgullosos y orgullosas de ser como son y de pertenecer a su grupo.

Según UNESCO (2005), “En el mundo no existe pueblo sin cultura. Todos los pueblos del mundo tienen lengua, tecnologías, conocimientos, valores, actitudes y proyectos, y éstas son algunas expresiones de la cultura.” (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, UNESCO, 2005, p.48). Por esta razón es más que justificable la necesidad de afrontar el debate sobre la interculturalidad desde el planteamiento de la existencia de diversas culturas en el mundo y de que las relaciones entre ellas legitiman el valor de una conciencia intercultural.

García Canclini (2004), define a la cultura como: “el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini, 2004, p.34).

Además este autor dice que la cultura es el “conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su

inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible”(García Canclini, 2004, en López Reillo, 2006, p.40)

Según UNESCO (2005), y de acuerdo con su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de 2001, “la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México UNESCO, 2005, p.53).

Por otro lado, Giménez Romero (2006) afirma que: “La cultura de una determinada sociedad, grupo o pueblo, es un todo compuesto de conductas aprendidas (dimensión conductual y más manifiesta o explícita) y de formas de interpretación y significación de la realidad (dimensión cognitiva y más latente e implícita); un bagaje complejo que se expresa simbólicamente (mediante el lenguaje y otras formas de comunicación), cuyos elementos guardan una cierta articulación entre sí (se plantea que toda cultura es un todo integrado) y que es transmitido de generación en generación” (p.18).

Cultura III

Para continuar, decir que López-Reillo, (2006), recoge en sus líneas lo siguiente:

“Cultura, según el Diccionario de la Real Academia Española (1992), significa un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico e industrial, en una época o grupo social, etc.,” (p.624). Desde la antropología clásica nos llega la idea de cultura como herencia social, sin olvidar, tal como señala Aguirre (1993), que existen diversas conceptualizaciones que diferentes autores hacen, dependiendo, unas veces de las escuelas antropológicas y otras de su perspectiva ideológica. Concretamente este autor las clasifica en las siguientes categorías: descriptiva, histórica, normativa, psicológica, estructural, genética, evolucionista, histórico-particularista, funcionalista, y estructuralista” (Lopez reillo, 2006, p.33).

Giménez Romero (2006) se centra en la evolución histórica o fases de construcción del concepto cultura, de la siguiente manera, (cita textual de un fragmento de su obra, “La concepción simbólica de la cultura”).

“1. La formación histórica del concepto de cultura:

En un artículo estimulante, la antropóloga italiana Carla Pasquinelli (1993) señala diferentes etapas en la construcción del concepto de cultura en la historia de la antropología cultural norteamericana.

El momento fundacional coincide con la aparición de la obra *Primitive culture* de Edward B. Tylor en 1871, donde se registra la primera formulación del concepto antropológico de cultura. La definición tantas veces citada en los estudios antropológicos reza así: “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Kahn, 1976, p.29). Este concepto deliberadamente holístico, elaborado para pensar todas las formas de alteridad – incluidas las de las sociedades llamadas “primitivas” -, sirvió como punto de referencia obligado del prolongado debate sobre la cultura entablado en la antropología norteamericana hasta mediados del siglo XX.

Pero el concepto tyloriano de cultura se inscribe en un contexto teórico evolucionista – propio del clima intelectual de la época – que en cierto sentido cancela su historicidad. En efecto, Tylor considera que la cultura está sujeta a un proceso de evolución lineal según etapas bien definidas y sustancialmente idénticas por las que tienen que pasar obligadamente todos los pueblos, aunque con ritmos y velocidades diferentes. El punto de partida sería la “cultura primitiva” caracterizada por el animismo y el horizonte mítico.

Correspondería a Franz Boas, – un antropólogo marcado por el historicismo alemán que brilló en los años veinte y treinta del siglo pasado – rectificar esta perspectiva evolucionista contraponiéndole una concepción de la cultura basada en el particularismo histórico. En efecto, con Boas la cultura recupera la historia que obliga a enfatizar más bien las diferencias culturales y la multiplicidad de sus imprevisibles

derroteros. Es decir, frente al rígido esquema evolutivo tyloriano, Boas afirma la pluralidad histórica irreducible de las culturas. Esta pluralidad implica en Boas y sus discípulos el relativismo cultural que obliga a abandonar “la pretensión de objetividad absoluta del racionalismo clásico para dar entrada a una objetividad relativa basada en las características de cada cultura” (Wagner, 1992, p.16).

Se puede considerar que con Boas culmina el periodo fundacional de la antropología cultural. A partir de aquí la elaboración del concepto de cultura atraviesa por tres fases sucesivas – la fase concreta, la fase abstracta y la fase simbólica – caracterizadas respectivamente por otros tantos conceptos claves: costumbres, modelos y significados.

En la fase concreta se extrae de la definición de Tylor un elemento perturbador: las costumbres.

La cultura tiende a definirse como el conjunto de las costumbres, es decir, de las formas o modos de vida (Way of Life) que caracterizan e identifican a un pueblo. Carla Pasquinelli observa con razón que la introducción de este componente en la definición de Tylor, si bien prolonga una tradición ilustre que va de Herodoto a Montaigne (los “mores”), debió escandalizar en la época, ya que era precisamente uno de los aspectos deliberadamente excluidos de la cultura entendida en sentido elitista. “Si bien el conocimiento, las creencias, el arte, la moral y el derecho habían sido considerados siempre como partes de la cultura, las costumbres eran su antítesis más radical. En efecto, mientras el arte y la moral son universales, las costumbres – los mores – representan lo particular concreto, los escenarios locales dentro de los cuales las personas tejen la trama de su existencia cotidiana” (Pasquinelli, 1993, p.41).

Entre los años 1930 y 1950 se instaura la fase abstracta en la formulación del concepto de cultura. La atención de los antropólogos se desplaza de las “costumbres” a los “modelos de comportamiento”, y el concepto de cultura se restringe circunscribiéndose a los sistemas de valores y a los modelos normativos que regulan los comportamientos de las personas pertenecientes a un mismo grupo social. En suma: la cultura se define ahora en términos de modelos, pautas, parámetros o esquemas de comportamiento. Los autores más destacados dentro de este periodo son, en su mayoría, discípulos de Boas: Margaret Mead, Ruth Benedict, Ralph Linton, y Melville

J.Herkovits, entre otros. Se habla de “fase abstracta” – nos dice Carla Pasquinelli – “porque presenciamos el inicio de un proceso de abstracción que convierte a la cultura en un sistema conceptual que existe independientemente de toda práctica social” (1993, p.43). En efecto, “definir la cultura en términos de modelos de comportamiento en lugar de ‘hábitos sociales’, y reducirla a un sistema de valores equivalen a atribuirle un carácter abstracto” (Rossi, 1970, p.19).

Cuando todos pensaban que ya se había agotado, finalmente, el largo debate sobre el concepto de cultura en los años cincuenta, he aquí que resurge con fuerza a principios de los setenta con la aparición del influyente libro de Clifford Geertz *The Interpretation of Cultures* (1973; trad. española: 1992). Esta obra da inicio a lo que Carla Pasquinelli llama fase simbólica en la formulación del concepto de cultura. En efecto, el concepto en cuestión se reduce ahora al ámbito de lo simbólico. Se trata de un concepto restringido y especializado que permite mayor eficacia teórica, según el propio Geertz. En consecuencia, la cultura se define como “telaraña de significados” o, más precisamente, como “estructuras de significación socialmente establecidas” (Geertz, 1992, p.26). En esta perspectiva, “la cultura es vista como un texto, un texto escrito por los nativos, que el antropólogo se esfuerza por interpretar, por más de que no pueda prescindir de la interpretación de los nativos. Por consiguiente, el saber del antropólogo consiste en una interpretación de interpretaciones” (Pasquinelli, 1993, p.44).

Dentro de la antropología cultural norteamericana, esta concepción de la cultura –absolutamente hegemónica a lo largo de los setenta y de los ochenta – ha sido sometida a una cerrada crítica desconstruccionista por la llamada “antropología posmoderna” representada por algunos de los propios discípulos de Geertz, como James Clifford y George Marcus (1986) entre otros. Estos autores consideran que el concepto de cultura, irremediablemente ligado a la modernidad, no puede menos que estar implicado en la crítica de esta última, corriendo su misma suerte. El concepto de cultura como “totalidad coherente”, implícita en el “todo complejo” de Tylor y en la idea de “interpretación profunda” de Geertz, no sería más que la proyección etnocéntrica de la “razón fuerte” de la modernidad occidental en su pretensión de lograr un conocimiento totalizante del “otro”. Pero el “otro”, en definitiva, es siempre opaco e incognoscible, de modo que la descripción de su “sistema cultural” sólo puede ser una construcción arbitraria y etnocéntrica del antropólogo a través de la escritura. En este caso, el

antropólogo estaría actuando exactamente como el novelista o el historiador que narra en tercera persona (free indirect Style) ocultando al sujeto de enunciación que es el verdadero artífice de la supuesta coherencia de los significados y de los “hechos”. De este modo James Clifford introduce el primado del “yo narrador” en la escritura antropológica. La consecuencia obvia es la pérdida de confianza en la objetividad de la investigación antropológica.

Esta posición, que fue criticada por su relativismo radical y su extremo solipsismo, constituye uno de los factores de la “crisis de identidad” de la antropología cultural norteamericana que parece prolongarse hasta nuestros días.

Pero paradójicamente, en el mismo momento en que se declara esta crisis, y a pesar de ella, la concepción simbólica de la cultura se libera del monopolio de la antropología y comienza a suscitar un enorme interés en casi todos los demás ámbitos de las ciencias sociales. En efecto, durante los años ochenta y noventa, el interés por la cultura invade los estudios literarios, los estudios feministas, las ciencias de la comunicación, la historia, la sociología y las ciencias políticas. Así, en historia se pasa de la “nueva historia social” a la “nueva historia cultural”; la sociología pasa del estudio de las instituciones específicamente culturales al estudio del papel del significado en la vida social en general; en ciencias políticas se adoptan paradigmas culturales para explicar los conflictos inducidos por el fundamentalismo religioso, el nacionalismo y los movimientos étnicos. Incluso los “estudios culturales” se convierten en una cuasidisciplina institucionalizada a la sombra de la Universidad de Birmingham, en Inglaterra (Turner, 1996).

Este frenético impulso hacia los enfoques culturales es lo que hoy se conoce como “giro cultural” (cultural Turn) en las ciencias sociales. Por lo tanto sigue vigente, más que nunca, la hegemonía de la concepción simbólica de la cultura, aunque con algunos correctivos que reflejan el impacto de la crítica desconstruccionista a la formulación original de Geertz. De modo general, la sensibilidad actual se niega a postular a priori la sistematicidad y la coherencia de las formaciones culturales, y prefiere situar la cultura del lado de la agency, como cultura-en-acción. Dicho de otro modo: prefiere entender la cultura como un conjunto de prácticas simbólicas dispersas y descentradas; o, también, en expresión de Ann Swidler (1986), como “caja de herramientas”, como repertorio simbólico de estrategias de acción.

Sin embargo, estos mismos planteamientos han llevado a algunos autores, como William H. Sewell, Jr. (1999), a repensar, desde nuevas perspectivas, la autonomía y la coherencia relativas que se puede atribuir todavía a la cultura, bajo el supuesto de que, lejos de oponerse, sistema y prácticas – es decir, estructura y agency – son conceptos complementarios que se presuponen recíprocamente. Todo el problema radica en cómo articularlos entre sí” (Giménez Romero, 2007).

Por otro lado recoger el planteamiento de Vera Noriega, Rodríguez Carvajal y Grubits, (2009), y es que:

“El termino cultura tiene varias acepciones conceptuales desde diferentes disciplinas y dentro de cada una de ellas desde diferentes enfoques teóricos. Desde el punto de vista antropológico de manera general se entiende por cultura las prácticas materiales y de significación, al mismo tiempo, de continua producción, reproducción y transformación de las estructuras materiales y de significación que organizan la acción humana. La acción social o práctica, se entiende como acciones y productos provistos de sentido, y participes de la producción, reproducción y transformación de los sistemas de significación” (p.165).

Posibles aspectos metodológicos:

La posible metodología que se podría llevar a cabo para fomentar la asimilación de competencias respecto al contenido concreto de la cultura, sería, entre otras, la de realizar grupos de discusión sobre temas específicos que girasen éstos en torno a las visiones que se pudieran poseer sobre el concepto en sí mismo y basado en debates sobre aspectos inherentes a la cultura, así como métodos a través de los cuales plantear y compartir aspectos culturales propios de cada etnia, pueblo o cultura concreta.

Por otro lado, también se podrían utilizar los juegos de rol para que las personas pudieran interpretar diferentes papeles dependiendo de la propia identidad, o características culturales tanto de la propia cultura a la que se pertenezca como de otras culturas diferentes.

Otro aspecto metodológico podría girar en relación a la realización de trabajos en equipo, en los cuales además de fomentar el clima de relaciones tanto interpersonales como interculturales, se podría desarrollar en mayor medida el fomento de actitudes,

conocimientos y procedimientos de cara a la sensibilización y concienciación sobre los aspectos y características de las culturas diversas.

Lecciones 1 y 2

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial sobre “Sociedad y cultura”.

Actividades

- Actividad 2a: Socialización y rasgos culturales. Cuestionario
- Actividad 2b: "Hablemos de folklore" Cuestionario
- Actividad 2c: ¿Socialización? Cuestionario

Actividad 2a: Socialización y rasgos culturales.

Pregunta 1

En Canarias, las tradiciones culturales se caracterizan por su riqueza e incalculable valor sociocultural. Tradiciones ancestrales como la alfarería, la "trashumancia" o el traslado de ganado de una zona a otra. Técnicas agrícolas como el arado, el "calabazo", deportes autóctonos como la "lucha canaria", "el juego del palo", o el "salto del pastor", enriquecen un pasado, una historia, una cultura vivida y recordada mediante leyendas, cuentos, y relatos que a las personas, siendo canarios/as, enorgullecen al oírlas.

La cultura aborígen canaria acabó desapareciendo. Al respecto, respondamos esta breve y sencilla cuestión:

¿Los elementos culturales aborígenes canarios que actualmente se conservan, cómo fueron transmitidos?

Seleccione una:

- a. Se fueron transmitiendo progresivamente, de generación en generación, por medio del proceso de socialización.
- b. Cada persona los aprendía solos, sin interacción social, o de ningún tipo con sus congéneres, toda la población ya sabía o conocía de forma innata los elementos de su cultura.
- c. Alguien los escribió en unos cuadernos de campo, y posteriormente, la sociedad canaria actual los asimiló como propios.

Pregunta 2

En la misma línea, decir que: la práctica del deporte canario por excelencia, la "lucha canaria" no es originario de las islas precolombinas, proviene del exterior, de otros lugares del mundo.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 3

"Mi madre siempre me ha dicho que "tiene pelo de bruja", de hecho, a veces sabe las cosas antes de que yo se las diga, me llama siempre cuando suelo pensar en ella, o cuando, sin decir nada, estoy triste o desanimado. Antes que ella, otra gran señora, mi abuela, también decía lo mismo, pero en su caso se trataba más de una práctica cotidiana que de un mero decir, puesto que ella se dedicaba a sanar a personas cada día y desde hacía casi más de 40 años. Diariamente acudían a mi casa una media de 5 personas, que se sucedían y aguardaban su momento, el instante de ser atendidas, pero ella, alguien que su vida dedicada plenamente a ayudar a los demás, en ningún momento llegó a aceptar ni un solo "duro" o "cinco pesetas" por imponer sus manos sobre los vientres de aquellas personas, desamparadas, asustadas, "pasmadas", "empachadas" o enfermas de "mal de ojo", entre otras afecciones tan comunes en la vulgaridad de los pueblos de la tan recóndita isla Verde. Lo más impactante del tema, es que cuando se le preguntaba a la abuela que cómo había aprendido a "rezar", ella siempre decía que: "tal día como hoy, me desperté y recé"; tras este argumento se ocultaba el hecho de que también su madre practicaba el culto a la divinidad, al misticismo, al esoterismo, pero ante todo mantenían o conservaban en común el hecho cultural y religioso de la Fe".

Tras leer estas breves líneas pertenecientes al relato o historia de vida de una determinada familia canaria, analicemos el texto y reflexionemos. Por último respondamos a una pregunta:

¿Detectas elementos culturales y procesos de transmisión de los mismos o simplemente se menciona un simple relato de carácter fantasioso o ficticio?

Seleccione una o más de una:

- a. La "brujería", entendida como sanación a otras personas sin ningún tipo de fundamento científico, corresponde a un elemento cultural, que forma parte del patrimonio cultural e histórico de Canarias.

- b. Ante todo, se trata de una patraña, de una sarta de mentiras, ya que la brujería no existe, nunca se ha practicado y no se le ha dado importancia a la misma en canarias.
- c. Es un elemento cultural, ya que se va transmitiendo de generación en generación, ya sea por aprendizaje, por socialización, pero el caso es que tres generaciones, en el caso del relato han compartido un valor o elemento religioso-cultural.
- d. No existen elementos culturales en el relato.

Actividad 2b: "Hablemos de folklore"

Pregunta 1

El folclore (del inglés folk, "pueblo" y lore, "acervo" "saber" o "conocimiento") es una de las expresiones de la cultura de un pueblo: cuentos, música, bailes, leyendas, historia oral, proverbios, chistes, supersticiones, costumbres, artesanía y demás, común a una población concreta, incluyendo las tradiciones de dicha cultura, subcultura o grupo social.

El folclore puede transmitirse de varias formas, ¿cuál crees que es la más habitual?

Seleccione una:

- a. De forma escrita.
- b. Por los medios de comunicación.
- c. Por vía oral.

Pregunta 2

La identidad cultural de un pueblo lo constituyen aquellas características o aspectos que lo hacen diferente a otros. Teniendo en cuenta el folclore y la aclaración de qué es la identidad cultural, ¿consideras que el folclore forma parte de la identidad cultural de un pueblo? Justifica tu respuesta:

Actividad 2c: ¿Socialización?

La socialización es un proceso mediante el cual los individuos aprenden e interiorizan las normas y valores de una sociedad o cultura determinada, se puede ver como una transmisión del conocimiento (Ver enlace de vídeo).

Pregunta 1

¿Crees que en el video se transmite la identidad cultural canaria?

Pregunta 2

¿Consideras que es un reflejo de la sociedad?

Pregunta 3

¿Consideras que en el vídeo existe un proceso de socialización?

Bibliografía

Nivel básico:

Alcalá Del Olmo, M. J. (2004). *Educación intercultural: tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Servicio de Publicaciones, Universidad Pontificia de Salamanca, (Educationis enchiridia).

Campaña nacional por la diversidad cultural de México. *La diversidad cultural* (Marco conceptual), UNESCO (2005).

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: ED. Gedisa.

Giménez Romero, C. (Coord.) (2006). *Anuario de la Convivencia Intercultural*. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.

Giménez Romero, C. (2006). El planteamiento intercultural y su relación con la ciudadanía y las políticas públicas, en Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: *Latinoamérica en España*, 22, 23 de noviembre del año 2006, 16-42.

Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.

Quintero Fernández, M^a. P. (2006). El papel de la familia en la educación. *Revista Digital Investigación y Educación*, 21, enero 2006. ISSN 1696-7208.

RAE, (Real Academia Española).

Nivel intermedio:

Alcalá Del Olmo, M. J. (2004). *Educación intercultural: tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Servicio de Publicaciones, Universidad Pontificia de Salamanca, (Educationis enchiridia).

Campaña nacional por la diversidad cultural de México. *La diversidad cultural* (Marco conceptual), UNESCO (2005).

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: ED. Gedisa.

Giménez Romero, C. (Coord.) (2006). *Anuario de la Convivencia Intercultural*. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.

Giménez Romero, C. (2006). El planteamiento intercultural y su relación con la ciudadanía y las políticas públicas, en Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: *Latinoamérica en España*, 22, 23 de noviembre del año 2006, 16-42.

Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13, (1), 115-130.

López-Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. S/C de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife: Área de Desarrollo Local.

Quintero Fernández, M^a. P. (2006). El papel de la familia en la educación. *Revista Digital Investigación y Educación*, 21, enero 2006. ISSN 1696-7208.

RAE, (Real Academia Española).

Rivière, F. (Subdirectora General de Cultura de UNESCO). Diversidad, sinónimo de cultura, en *El correo de la UNESCO 2009*, 5. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Roché Carcel, J. A. y Oliver Narbona, M. (Eds.) (2003). La cultura entre el conflicto y el dialogo, en Roché Carcel, J. A. y Oliver Narbona, M. (Eds.) (2009): *Cultura y Globalización: entre el conflicto y el dialogo*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.

Nivel avanzado:

Alaminos, A.y Penalva-Verdúa, C. A. (2001). *La familia como agente de socialización política de los jóvenes: valores, ideología y disposición a la acción política*. Congreso español de sociología, Salamanca, Septiembre de 2001.

Giménez Romero, C. (Coord.) (2006). *Anuario de la Convivencia Intercultural*. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.

Giménez Romero, C. (2006). El planteamiento intercultural y su relación con la ciudadanía y las políticas públicas, en Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: *Latinoamérica en España*, 22, 23 de noviembre del año 2006, 16-42.

Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13, (1), 115-130.

López-Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. S/C de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife: Área de Desarrollo Local.

Quintero Fernández, M^a. P. (2006). El papel de la familia en la educación. *Revista Digital Investigación y Educación*, 21, enero 2006. ISSN 1696-7208.

RAE, (Real Academia Española).

Rodríguez Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar, en *Foro de Educación*, 9, 91-97. ISSN 1698-7799.

Tenti Fanfani, E. (2002). Socialización, en Altamirano, C. (Ed.) (2002). *Términos críticos. Diccionario de Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Vera Noriega, J. A., Rodríguez Carvajal, C. K. y Grubits, S. (2009). La Psicología Social y el concepto de cultura, en *Psicología & Sociedad*, 21 (1), 100-107.

Cuestionario 2

Pregunta 1

A lo largo del proceso de socialización escolar, el alumnado adquiere:

Seleccione una:

- a. conocimientos, aptitudes y relaciones de amistad
- b. conocimientos, actitudes, aptitudes, valores y calificaciones
- c. Pautas de conducta, habilidades, conocimientos y lenguaje apropiado
- d. Ninguna de las anteriores.

Pregunta 2

La cultura de una determinada etnia mantiene sus características a lo largo del tiempo.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 3

La socialización es el proceso por el cual una determinada cultura se integra en la sociedad.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 4

La socialización es el proceso por el cual...

Seleccione una o más de una:

- a. Produce y favorece la integración social del individuo.
- b. Es biológicamente hereditaria, se transmite de generación en generación a través del código genético.
- c. Se adquieren las normas y valores de la sociedad.
- d. Se adiestran animales domésticos como gatos y perros.

Pregunta 5

La sociedad y la cultura son dos elementos que no poseen relaciones entre sí, son totalmente independientes.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 6

La cultura abarca...

Seleccione una o más de una:

- a. Las artes y letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias
- b. Procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social
- c. Conductas aprendidas y formas de interpretación y significación de la realidad
- d. Los valores legítimos considerados por una sociedad, el significado y el significante de las conductas sociales.
- e. Las normas y las leyes.

Pregunta 7

La cultura se fundamenta en el hecho de ser diferentes.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 8

Algunas expresiones de la cultura son...

Seleccione una:

- a. La lengua, las tecnologías, los conocimientos, los valores, las aptitudes y los proyectos.
- b. La lengua, las tecnologías, los conocimientos, los valores, las actitudes y los proyectos.
- c. La lengua, los gustos culinarios y deportivos, y los valores y normas.
- d. Formas en que la cultura se desarrolla, se modifica y sirve de cimientos para la construcción de la sociedad.
- e. Gramaticales, fonéticas y sintácticas.

Pregunta 9

La cultura debe considerarse como el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 10

Poseer cultura significa tener conocimientos sobre algo, generalmente sobre conocimientos de tipo general.

- a. Verdadero
- b. Falso



Bloque 3. Cultura e Identidad: Identidad cultural

Objetivos didácticos

- Definir los conceptos de Identidad e Identidad Cultural.
- Relacionar la cultura con aspectos identitarios propios.
- Valorar la identidad cultural como un reconocimiento de las diferencias socioculturales, tanto propias como de etnias con las que se conviva.

Contenidos

- Identidad
 - Si quieres saber más...*
 - Identidad
 - Identidad II
 - Identidad III
- Identidad cultural
 - Si quieres saber más...*
 - Identidad cultural II
 - Identidad cultural III
- Lecciones 3 y 4
 - Píldora: *Cultura e identidad: identidad cultural*

Actividades

- Actividad 3a: "La Identidad cultural de José Miguel". Cuestionario
- Actividad 3b: ¿Qué te sugiere la siguiente cita? Cuestionario

Bibliografía

Cuestionario 3

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 3

Identidad

El término Identidad alude a un elemento de carácter más general, a partir del cual se podría abordar el estudio de lo que puede significar el hecho de que los diferentes grupos sociales y étnicos se conciben a sí mismos como grupos unidos y con determinados rasgos culturales comunes. Se podría entender como el patrón de pertenencia, el sentirse miembros de un determinado contexto de convivencia, un lugar de constante intercambio de valores, normas, pautas de comportamiento afines, compartiendo modos de ser y estar, de convivir.

Rodríguez Lentegás, (2008), relaciona el concepto Identidad con la convivencia social y con el concepto de Ciudadanía. La Identidad y la ciudadanía son dos conceptos interrelacionados.

“Identidad”: conjunto de atributos que caracterizan a una persona y la distinguen de las demás, lo que le permite ser plenamente consciente de quién es y a qué grupo pertenece.

“Ciudadanía”: expresión de la pertenencia a una comunidad política y, en este sentido, representa la plasmación de la identidad colectiva fundamental.

Los derechos sociales y políticos propios de la ciudadanía han estado vinculados a su pertenencia a una determinada comunidad nacional territorialmente delimitada. Rodríguez Lentegás, (2008), dice que la construcción de identidades y la formación de la ciudadanía es uno de los mayores desafíos a los que actualmente se enfrentan la democracia y la educación (Enlace vídeo YouTube de la definición del concepto de la Identidad por Alejandro Rozitchner).

La identidad personal es y debe ser la base para construir el auto-reconocimiento y la autoestima, de este modo la persona se desarrolla y se integra en el contexto al que pertenece. Cobra fuerza el sentimiento de querer saber quién se es, y a qué grupo sociocultural se pertenece (Enlace vídeo YouTube de la importancia del concepto de Identidad, para dar valor a la integridad personal).

Si quieres saber más...

Identidad II

Respecto al concepto de identidad, Larrain, (2003), dice que:

“Cuando hablamos de identidad nos referimos, no a una especie de alma o esencia con la que hacemos, no a un conjunto de disposiciones internas que permanecen fundamentalmente iguales durante toda la vida, independientemente del medio social donde la persona se encuentre, sino que a un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas. (...) La identidad, por lo tanto, es la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo. Pero esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos. La identidad es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo. Los materiales simbólicos con los cuales se construye ese proyecto son adquiridos en la interacción con otros” (Larrain, 2003, p.84).

Relacionado con lo anterior, tanto identidad individual como identidad colectiva, son analizadas por Dassetto (2006), respecto a lo cual publica un artículo que dice: (cita textual del documento).

“Identidades individuales y colectivas”:

Las construcciones identitarias parecen producirse bajo formas renovadas. La noción de identidad sirve para designar una afirmación de sí, que asegura una permanencia en el tiempo. Si la identidad premoderna y moderna parecían el resultado de la encarnación de valores (como, por ejemplo, las virtudes de la religión o del capitalismo) y de la actualización de normas dadas, la identidad contemporánea parece ser sobre todo una interrogación sobre uno mismo, sobre su ser y su cuerpo, en una forma avanzada de narcisismo, preocupado por uno mismo en relación al mundo y encontrando casi su estabilidad y su permanencia en esta preocupación (Giddens, 1991; Taylor, 1998; Kaufmann, 2004) y en búsqueda inquieta de reconocimiento (Honneth 2002). Este es el componente subjetivo de esta modernidad reflexiva de la cual hablan Giddens y Beck, entre otros. Esta identidad, así construida, puede estar acompañada de una conexión con los valores calificable de postmoderna; es decir, tocada por cierta dosis de relativismo o, al menos, haber desplazado fuertemente las fronteras de lo absoluto y de la verdad. Puro producto del “occidentismo” y aún más del “USAismo”, el postmodernismo podría también ser adoptado por el mundo musulmán (Ahmed,

1992; Gellner, 1992; Ahmed and Donnan, 1994). Este análisis corriente debería sin embargo matizarse, puesto que este individuo de valores flotantes tiene al menos una certeza: el culto de sí mismo y de su inmersión en el mundo de los objetos, que hace de este individuo “incierto” (Ehrenberg, 1995) un ser que actúa con la convicción de un creyente para apropiarse, usar, sumergirse y afanarse hasta deshacerse en el universo de las cosas (Dassetto, 1999).

Las identidades colectivas se construyen también siguiendo distintas modalidades. En las sociedades tradicionales la identidad colectiva era un dato ligado a la vida de grupo (el clan, la tribu, el pueblo, etc.). En la modernidad, las identidades colectivas se construyen a través de fuertes identificaciones ideológicas con un nosotros (la raza, la patria, el proletariado, la nación, etc.). En la modernidad reflexiva las identidades colectivas se construyen por imitación de prácticas e imágenes de individuos que se vuelven ejemplares porque consiguen una realización de sí mismos. Las identidades colectivas se construyen en tanto que estrategias identitarias por la realización de sí mismos, más que por inmersión en un sistema de valores (Bayard, 1996).

Llegados a este punto podemos anotar la cacofonía que puede surgir cuando las identidades construidas siguiendo estos dos modos entren en relación, cuando las referencias a los valores (o a lo religioso) modernos o postmodernos se confronten. “Los Países Bajos han experimentado esta situación: en los años ochenta, en nombre del pluralismo cultural y de una visión postmoderna de lo religioso (lo religioso es un rasgo de cultura ordinario), pensaron aceptar las diferentes facetas de conductas inspiradas por el islamismo, que tenía más bien una visión absoluta, no postmoderna de lo religioso. Hoy en día, los Países Bajos se han visto abocados a realizar una marcha atrás y, sobre todo, a la constatación desesperante del difícil, si no imposible, diálogo” (Dassetto, 2006, p.32-33).

Identidad III

Para continuar aludiendo al concepto de identidad, pero esta vez en estrecha relación con el de cultura, vamos a recoger una cita de López-Reillo, (2006), en la que nos explica que la cultura no es algo estático, tal como hemos ido defendiendo, por lo que no se puede exclusivamente reducir a los rasgos culturales en sí mismos, o al

lenguaje, o a la mera identidad. La autora va haciendo alusión a otros autores que han comentado que si bien identidad y cultura van unidas, no se debe de encerrar a la segunda dentro de la primera:

“Por todo ello, es necesario someter la cultura a comprensión. El error consiste en entenderla de manera esencialista, con mayúsculas, en singular estática y homogéneamente cerrada, reduciéndola a la lengua o a la identidad –religiosa o geográfica- y equiparando cultura y etnia, cuando no cultura y raza” (García Castaño, 2002, p.210). Si la equiparamos al último concepto, la raza, vemos que, dada la naturaleza de la especie humana, migradora y mestiza, tal como reclama Cavalli-Sforza (1994), no puede hablarse de raza verdadera en el hombre y los caracteres físicos aparentes que popularmente la definen resultan ser, en realidad, los rasgos más superficiales que no hacen más que traducir las adaptaciones fisiológicas al clima. Y si la equiparamos a la identidad, nos quedaremos en una visión muy pobre de la cultura, ya que como sostiene García Canclini (2004, p.36) “decir que la cultura es una instancia simbólica donde cada grupo organiza su identidad, es decir muy poco en las actuales condiciones de comunicación globalizada”, como ya habíamos mencionado. Sólo tendrá sentido si admitimos que la cultura es exclusivamente un instrumento para la diferenciación frente a la alteridad, caso en el que se sitúa, por ejemplo, el profesorado estudiado por Terrén (2001)” (López reillo, 2006, p.34).

Por otro lado y volviendo a recoger alguna que otra definición sobre el concepto de identidad, decir que Călin Rus, (1989), del Instituto Intercultural Timisoara, dijo en su momento que la identidad atiende a varios niveles: un plano o nivel individual, otro nivel de grupo, nivel comunitario y nivel nacional. Además, también hicieron referencia al concepto de identidad étnica o identidad cultural, relacionando a éstas con el concepto de identidad colectiva. También añadir que este Instituto Intercultural Timisoara, definió la identidad como algo dado, permanente y único, que existe y que debe ser respetado, salvaguardado y transmitido de generación en generación y que la identidad estaría constituida por “soportes privilegiados, fijos y bien delimitados” (p.2), como por ejemplo puedan ser el idioma o uso lingüístico. Las creencias religiosas, los nombres, los rasgos étnicos, las tradiciones culturales y un largo etcétera.

Si bien se ha citado en alguna que otra ocasión a Dassetto, (2006), se ha creído conveniente recoger uno de sus artículos, “Identidades e interacciones en los nuevos

marcos sociales”, que fue publicado en la Revista CIDOB d’Afers Internacionals, núm. 73-74, debido a que en este documento su autor nos va explicando acerca del valor que cobra la identidad, tanto a nivel individual como a nivel colectivo, al establecerse los vínculos sociales actuales tal y como los conocemos, las sociedades (Accede al documento en enlace adjunto).

Larrain, (2003), expone en el siguiente documento la relación existente entre los conceptos de cultura e identidad, a lo cual primero define a la cultura como un elemento de simbolismo, de significado y de interpretación humana de la realidad y después define a la identidad (Accede al documento en enlace adjunto).

Posibles aspectos metodológicos:

Para llevar a cabo o abordar la puesta en marcha del proceso de formación y/o transmisión de la identidad como contenido conceptual, será necesario realizar algún tipo de actividades que se orienten hacia la consolidación de la identidad personal de cada participante que realice el Curso sobre desarrollo de la competencia intercultural, de manera que cada cual sea consciente de sus propios rasgos y características personales. Para ello sería conveniente un tipo de estrategias metodológicas centradas en la revalorización de aspectos como el autoconcepto y la autoestima, con vistas a que la persona se sienta bien consigo misma y de este modo pueda sentirse miembro de la comunidad en la que viva, pudiendo así participar libremente y sentirse aceptado o aceptada.

El “Coaching”, podría ser una de las estrategias más acertadas a la hora de fomentar la monitorización de la persona en un proceso de formación del propio ser, de asesoramiento acerca de la consolidación de la propia identidad, (recurso metodológico explicado con más detenimiento en el nivel avanzado de la lección 22 del bloque 12 del curso).

Por otro lado, también se podrían utilizar técnicas para la resolución de conflictos, no tanto a un plano grupal sino individual, es decir, que la persona sea consciente y posea o adquiera el “empoderamiento” a la hora de solucionar sus problemas cotidianos, facilitándole este hecho el sentirse más seguro de sí mismo/a.

Además, mencionar la importancia que podría poseer otro tipo de estrategias para el fomento de la autoconfianza, lo cual se relaciona estrechamente con lo comentado anteriormente.

Identidad cultural

Cada cultura está formada por personas con identidad, con personalidad, se definen, auto-reconocen y se incluyen en los grupos a los que sienten que pertenecen.

Según la UNESCO, (2002), la existencia de la diversidad cultural se justifica con el hecho de que la(s) identidad(es) cultural(es) se consoliden, se legitimen, por ello, el concepto de Identidad Cultural se enriquece y fortalece.

López Reillo, (2006) dice que la identidad cultural se relaciona con el sentido de pertenencia e integración a un determinado grupo: “la identificación con nuestra cultura nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos y a comprender nuestro entorno social” (p. 17).

Molano, (2007) dice que la identidad cultural es algo que evoluciona, es decir, que se modifica, se enriquece, es decir, la identidad no es un concepto fijo, sino que se construye individual y colectivamente y se basa en relaciones con otras culturas.

“La promoción de la dimensión europea de la Educación Superior persigue entre sus objetivos que las instituciones universitarias sean conscientes de su papel en el proceso de desarrollo de la Identidad Europea de los ciudadanos y ciudadanas. Esta Identidad se articula en torno a valores como la solidaridad y la comprensión de la diversidad de culturas” (Ayala y Vélez, 2011, p.118).

Por último se recoge un vídeo, que recoge el objetivo de este bloque formativo, sobran las palabras, muy buena calidad de imágenes y buena banda sonora.

Si quieres saber más...

Identidad cultural II

La identidad cultural es uno de los planteamientos de partida que se deben de considerar a la hora de adentrarnos en el debate sobre la interculturalidad. Cada cultura, cada grupo étnico está formado por personas con identidad, con personalidad como ya se introdujo.

Según Larrain, (2003):

“La relación entre cultura e identidad es entonces muy estrecha en cuanto ambas son construcciones simbólicas, pero no son la misma cosa. Mientras la cultura es una estructura de significados incorporados en formas simbólicas a través de los cuales los individuos se comunican, la identidad es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante ese patrón de significados culturales. Mientras estudiar la cultura es estudiar las formas simbólicas, estudiar la identidad es estudiar la manera en que las formas simbólicas son movilizadas en la interacción para la construcción de una auto-imagen, de una narrativa personal.

La construcción de identidad es así un proceso al mismo tiempo cultural, material y social. Cultural, porque los individuos se definen a sí mismos en términos de ciertas categorías compartidas, cuyo significado está culturalmente definido, tales como religión, género, clase, profesión, etnia, sexualidad, nacionalidad que contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad. Estas categorías podríamos llamarlas identidades culturales o colectivas. Es material en cuanto los seres humanos proyectan simbólicamente su sí mismo, sus propias cualidades en cosas materiales, partiendo por su propio cuerpo; se ven a sí mismos en ellas y las ven de acuerdo a su propia imagen. Es también un proceso social, porque la identidad implica una referencia a los “otros” en dos sentidos. Primero, los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, cuyas expectativas se transforman en nuestras propias auto-expectativas. Pero también son aquellos con respecto a los cuales queremos diferenciarnos. Podríamos entonces hablar de 3 elementos componentes de toda identidad: categorías colectivas, posesiones y los “otros” (Larrain, 2003).

Según el Informe de La Declaración Universal de La UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001, la diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y a las sociedades que componen la humanidad, (UNESCO, 2002), por lo que se extrae la idea de que la

existencia de dicha diversidad cultural se justifica con el hecho de que la(s) identidad(es) cultural(es) se consoliden, se legitimen. De este modo, el concepto de Identidad Cultural cobra fuerza. La identidad cultural es a día de hoy, uno de los temas de debate fundamentales, conviene referir multitud de documentos que sobre el tema hay publicados, como por ejemplo, Vallespir (1999); Laraña (1999); García Martínez (2003); SERVINDI (2005); Dassetto (2006); Messineo y Hecht (2007), y un largo etcétera.

López Reillo (2006), afirma que la identidad cultural se relaciona con el sentido de pertenencia e integración a un determinado grupo, ya que al sentirnos como miembros de un grupo nos identificamos con éste, pudiendo por lo tanto ser conscientes de nosotros mismos y del contexto en el que nos desenvolvemos: “El autoconcepto y la autoestima individual están relacionadas con la valoración que se percibe de uno mismo y de sus propias señas de identidad cultural por los otros” (López Reillo, 2006, p.17).

En la misma línea, Molano, (2007), afirma que la identidad cultural además de significar un sentido de pertenencia y de compartir rasgos culturales y costumbres, es algo que no se mantiene inmóvil, sino que evoluciona, es decir, que se modifica, se enriquece. Este autor recoge la idea así: “El concepto de Identidad Cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el que se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (Molano, 2007, p.73).

García Martínez, (2003) intenta profundizar en el debate conceptual acerca de la identidad cultural y al respecto, afirma lo siguiente:

“(…) la identidad cultural aparece como una propiedad inherente al grupo, ya que es transmitida en y por el grupo, sin referencia alguna a otros grupos. (...) Lo que une entre si a estas teorías diferentes es una misma concepción objetivista de la identidad cultural, ya que en todas ellas la finalidad es la de definir y describir la identidad a partir de un cierto número de criterios determinantes, considerados como objetivos, tales como el origen común, (la herencia, la genealogía), la lengua, la cultura, la religión, la psicología colectiva, (la personalidad de base), el vínculo con un territorio, etc.”(García Martínez, 2003, p.255)

Además García Martínez añade que la identidad cultural implica el modo en que los grupos, categorizan y organizan sus relaciones de intercambio:

“(…) la identidad es un modo de categorización utilizado por los grupos para organizar sus intercambios, y que para definir la identidad de un grupo lo que importa no es realizar un inventario del conjunto de sus rasgos culturales distintivos, sino de delimitar entre éstos los que son utilizados por los miembros del grupo para afirmar y sostener una distinción cultural; una cultura particular no produce por sí misma una identidad diferenciada; ésta sólo puede resultar de las interacciones entre grupos y de los modos de diferenciación que incorporan a sus relaciones”(García Martínez, 2003, p.256)

Centrándonos en el contexto en el que nace este proyecto y por consiguiente este curso sobre la competencia intercultural en el ámbito educativo universitario, conviene citar el trabajo o estudio realizado por Ayala y Vélez, (2011), ya que siendo uno de los documentos de publicación más reciente consultados y utilizados para el diseño del curso, este se centra en la delimitación del ámbito de acción de la educación intercultural o formación en valores interculturales, en el marco de la convergencia europea, en la medida de iniciar una actitud comunitaria positiva a favor de fomentar el respeto y la comunicación entre culturas que conviven a nivel comunitario y con el objetivo de formar a los y a las profesionales de la enseñanza para la adquisición de esta tan importante competencia intercultural, concepto que se desarrollará más adelante.

Identidad cultural III

Respecto a la concepción de la identidad europea, De Lucas (1997), redacta un documento, al que pueden acceder en este enlace.

En relación al concepto de identidad cultural, Laurencio Leyva (2004), expone una serie de ideas que se recogen a continuación:

“La asunción de la identidad como un proceso comunicacional entre culturas, representadas por sus respectivos sujetos, advierte el carácter sociopsicológico de este concepto.

La definición conceptual y fenoménica de la identidad cultural debe expresar la continuidad de la historia como reflejo de su devenir. Establecer distinciones entre dos procesos oposicionales: identificación y diferenciación, cuyas intervenciones inciden en la formación y consolidación de las identidades.

Diferenciar la identidad cultural popular de la identidad establecida por las clases y grupos dominantes.

Asumir la existencia de la diversidad dentro de una misma identidad.

La identidad ha de ser explicada a partir de sus manifestaciones en la cotidianeidad poblacional, donde puede interpretarse como una variable explicada o dependiente, cambiante en sus expresiones concretas: lenguaje, instituciones sociales, idiosincrasia, cultura popular, relaciones familiares, arte y literatura, etc. Ellas están en función de un conjunto de variables independientes, entre las cuales resultan sumamente interesantes el tiempo o momento histórico, espacio geográfico, estructura socioclasista, etnicidad, migraciones, género y generaciones humanas.

La asunción holística del fenómeno de la identidad, a partir de una apreciación total del mismo, donde se tiene en cuenta, no sólo los objetos producidos por una cultura, sino otros elementos como: el alter y el sujeto con el que se comunica, la herencia cultural de éste y la actividad de la cual los objetos son resultado.

Es importante considerar la identidad cultural como un proceso sociopsicológico, donde se tengan en cuenta la mismidad, la otredad y la relación entre ambas, en la conformación y expresión de la identidad cultural.

La apreciación de la identidad en distintos niveles, desde un grupo primario hasta una región supranacional, etc.

Al representar la identidad cultural un coeficiente de comunicación entre formas de cultura, la misma caracteriza el tipo de comunicación que se deriva de los sistemas sociales en que dichas formas se manifiestan.

La identidad cultural hace patente el derecho a la existencia, coexistencia y desarrollo de distintas formas de cultura, en las que los grupos humanos asumen sus

proyectos de vida y actúan generando respuestas y valores retroalimentadores de la cultura.

El concepto de cultura en el modelo objeto de análisis, constituye un pilar básico en su cosmovisión, el mismo es asumido como: “un sistema vivo que incluye a un sujeto socialmente definido que, actuando de manera determinada en una situación histórica y geográfica específica, produce objetos materiales y espirituales que los distinguen.

La actividad identitaria conduce a la transformación del sujeto de cultura en sujeto de identidad (sujeto de cultura que, en el proceso de comunicación con el otro significativo, se ha diferenciado de éste y ha reconocido como sujeto actuante su identidad cultural), el cual se cimienta en los valores culturales que evidencian y definen su identidad. Estos valores se distinguen de los objetos de cultura (son todas las producciones materiales y espirituales que el sujeto de cultura elabora) y se denominan valores u objetos de identidad (son producciones materiales y espirituales del sujeto de identidad objetivadas). Por todos estos procesos, gracias a la influencia de la memoria histórica, se conservan el conjunto de valores culturales identitarios que refrendan, sustentan y estructuran la identidad” (Laurencio Leyva, 2004).

Por otra parte, Vargas Acuña, (2006), define la identidad cultural como:

“La semejanza que tenemos con alguien que comparte nuestro mismo destino. En las ciencias sociales se define la identidad cultural como el sentimiento de pertenencia de los individuos a un grupo. Este sentimiento se concreta en la adherencia de éstos a un conjunto concreto de valores éticos y morales.

Pero la identidad no está dada de antemano. La identidad se construye, se aprende, evoluciona. No es algo que nace de una vez y para siempre. La identidad es una búsqueda: nuestros valores, nuestros medios de alcanzarlos.

Reivindicar la identidad cultural de una comunidad o de una nación busca mantener la distinción con la identidad de los otros, de no ser confundidos, de no ser absorbidos por ellos.

En síntesis, el papel de la identidad cultural es integrarnos alrededor de un proyecto nacional o comunitario, lo cual no significa exclusión de la cultura universal” (Vargas acuña, 2006).

Marqués i Ferrer (2005), trata el tema de la identidad cultural según la relación que se establece entre el individuo, (identidad) y el grupo, (identidad cultural):

“Con la identidad somos, la identidad nos otorga singularidad. El “yo”, que se transforma en “nosotros” nos permite definirnos e identificarnos como tal. Este sentimiento de “pertenencia a” nos remite al concepto de identidad como construcción de uno mismo a través del espejo-reflejo del otro. Una percepción del “yo” que en ser colectiva se transforma en un “nosotros” compartido y definido a partir de un ellos. (...) El otro con diversas representaciones como el extraño, el extranjero, u otro tipo de representaciones que de él se hacen supone una remodelación respecto de mi propio yo, una posible amenaza. Las lecturas de amenaza o llamadas de atención ante la posible pérdida de una esencia identitaria desencadenan actitudes etnicistas, en muchas ocasiones, xenófobas en nuestra mirada hacia el otro” (Marqués i Ferrer, 2005, p.481).

Villoro (1998) dice lo siguiente:

“De hecho, la identidad de un pueblo no es algo dado sino la imagen que un pueblo se forma de sí mismo. Esta cambia y se transforma según las circunstancias históricas. Tampoco es la misma en todos los sectores de la sociedad e imágenes distintas de sí pueden coexistir en una misma cultura. La identidad no es pues un conjunto de características peculiares por descubrir, sino una representación ideal por proyectar. No es algo hecho, transmitido por la tradición, sino un proyecto, renovado en cada momento, por el que se interpreta el pasado para darle un sentido en función de fines elegidos. Porque la tradición no sólo trasmite valores actualmente aceptados, sino también valoraciones originarias perdidas u olvidadas; comprende no sólo un legado de ideas y comportamientos consensuados sino también criterios para poner en cuestión ese legado y transformarlo siguiendo posibilidades abiertas de nuevas elecciones. La identidad así concebida no detiene necesariamente a una colectividad en la reiteración de sus formas de vida heredadas, obliga a reinterpretar continuamente el pasado para integrarlo en proyectos de vida colectivos. Y éstos pueden cambiar según las nuevas exigencias históricas. Un pueblo no se reconoce en un haber, sino en una figura que

construye, en la cual el pasado y el futuro elegido puedan integrarse en una unidad” (Villoro, 1998, p.43).

Posibles aspectos metodológicos:

El proceso metodológico del Coaching podría ser muy útil de cara a fomentar la mejora de los procesos tanto personales, tal como vimos en la sección de aspectos metodológicos de la lección anterior, “identidad”, como para el fomento de la mejora de la identidad grupal o colectiva, esto es, la identidad cultural. El apoyo de los y las profesionales del coaching es fundamental a la hora del desarrollo de los aspectos identitarios.

Otro posible aspecto metodológico podría ser la realización de actividades centradas en la dinamización de grupos de trabajo, en los cuales se puedan desarrollar actitudes positivas de respeto, tolerancia y solidaridad.

Destacar también la importancia del juego de rol o dramatización, puesto que podría servir de gran ayuda el hecho de interpretar o intercambiar los puntos de vista sobre la identidad cultural entre personas de etnias diversas.

Por último plantear la importancia de los grupos de discusión, ya que resulta clave el debate, la escucha activa y el consenso a la hora de afrontar el tema de la identidad cultural. Se podrían plantear una serie de cuestiones a debatir, de las cuales, en grupo se pudiesen extraer aspectos vinculados con este contenido concreto, recordemos que la identidad cultural se alimenta de las relaciones que entre grupos socioculturales se establecen, por lo que un proceso metodológico de esta índole en el que participen miembros de culturas diversas puede llegar a ser muy enriquecedor al respecto.

Lecciones 3 y 4

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial sobre “Cultura e identidad: identidad cultural”.

Actividades

- Actividad 3a: "La Identidad cultural de José Miguel". Cuestionario
- Actividad 3b: ¿Qué te sugiere la siguiente cita? Cuestionario

Actividad 3a: "La Identidad cultural de José Miguel".**Pregunta 1**

José Miguel Núñez, nació en Madrid. A los 18 años de edad, se fue a vivir a un pequeño poblado, alejado de los núcleos urbanos, de Bali en Indonesia. Actualmente, tras casi 5 años viviendo en el país, y habiendo interiorizado ciertos elementos de la cultura anfitriona, ¿podrías afirmar que ha habido algún tipo de cambio o modificación, así como pérdida de su cultura e identidad cultural de origen, o sigue siendo español?

Seleccione una:

- Sí, ha habido una modificación de su cultura e identidad cultural, por la influencia externa de la cultura de acogida.
- No, su cultura e identidad cultural es y será siempre la misma, será español.
- No, José Miguel Nuñez, nunca fue a Bali, todo era un sueño.
- Sí, ha dejado de ser español y ahora es, piensa, siente y actúa como cualquier persona nativa de Bali.

Pregunta 2

Por lo tanto, ¿es la identidad cultural algo inamovible, se mantiene siempre igual o no se modifica al relacionarse con el contexto en que se crea?

- Verdadero
- Falso

Pregunta 3

¿Qué elemento o elementos básicos de la cultura, que a lo largo de ese periodo de tiempo, nuestro protagonista, pudo haber adquirido?...

Actividad 3b: ¿Qué te sugiere la siguiente cita?

“Tu Cristo es judío, tu coche es japonés, tu pizza es italiana, tu democracia es griega, tu café es brasileño, tus vacaciones son marroquíes, tu numeración es arábiga, tus letras son latinas...Y te atreves a decir que tu vecino es extranjero” (Delgado, M. 1997).

Bibliografía

Nivel básico:

López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. S/C de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife: Área de Desarrollo Local.

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural, un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84, mayo de 2007, Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Rodríguez Lentegás, F. (2008). La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (1), 11-18.

Ayala, E. y Vélez, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesores de educación. *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130. ICE, Universidad de Oviedo.

UNESCO (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural 2001*. Adoptada en la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de Noviembre de 2001.

Nivel intermedio:

Dassetto, F. (2006) Lo intercultural en acción, identidades y emancipaciones. Identidades e interacciones en los nuevos marcos sociales. *Revista Cidob D` Afers Internacionals*, 73-74, 32-33.

García Martínez, A. (2003). Identidad y cultura: efectos en la educación intercultural. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 10, 253-264. Segunda época. Diciembre de 2003.

- Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. Famecos, Revista de Comunicación y Cultura, 21, 30-42. Porto Alegre, Agosto de 2003.
- López Reillo, P. (2006). Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado. S/C de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife: Área de Desarrollo Local.
- Molano, O. L. (2007) Identidad cultural, un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84, mayo de 2007. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez Lentegás, F. (2008). La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (1), 11-18.
- Ayala, E. y Vélez, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesores de educación. *Aula Abierta* (39), 1, 117-130. ICE, Universidad de Oviedo.
- UNESCO (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural 2001*. Adoptada en la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de Noviembre de 2001.

Nivel avanzado:

- Călin Rus. (1989). *Identidades y relaciones interculturales*. Dromesqere Euroskola, Proyecto financiado por la Comisión Europea a través de los programas Sócrates. Institutul Intercultural TimiÇoara, 16 de diciembre de 1989.
- Dassetto, F. (2006). Lo intercultural en acción, identidades y emancipaciones. Identidades e interacciones en los nuevos marcos sociales. *Revista Cidob D` Afers Internacionals*, 73-74, 32-33.
- De Lucas, J. (1997). Identidad y constitución europea. ¿Es la identidad cultural europea la clave del proyecto europeo?”, en De Lucas, J. (1997). Sobre las dificultades del proceso de (re)construcción europea. La identidad, entre el vínculo nacional y la realidad multicultural. *Debats*, 61, 25-38.

- Laurencio Leyva, A. (2004). La identidad cultural y su prospección educativa. *Revista cubana de educación superior*, 24, 66-75.
- Larrain, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago de Chile: Ed. LOM, 2001, 21-48.
- Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. *Famecos, Revista de Comunicación y Cultura*, 21, 30-42. Porto Alegre, Agosto de 2003.
- López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. S/C de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife: Área de Desarrollo Local.
- Marqués i Ferrer, C. (2005). La identidad cultural: Representaciones de la identidad y su interacción con la construcción de la “mujer valenciana” en la televisión autonómica. *Estudios culturales de género, actas DO III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO*, 3(1), 481-489.
- Vargas acuña, G. (2006). Reflexiones sobre identidad cultural y TLC. *Revista Comunicación*, 15(2).
- Villoro, L. (1998). Sobre el relativismo cultural y universalismo ético: En torno a ideas de Ernesto Garzón Valdés, en *ISONOMÍA*, 9, 35-48. Octubre de 1998.

Cuestionario 3

Pregunta 1

El concepto "identidad" hace referencia a...

Seleccione una:

- a. El conjunto de cualidades que caracterizan a una persona y la distinguen de las demás.
- a. El conjunto de atributos que caracterizan a un determinado grupo y que le otorgan cierto grado de diferenciación con respecto a otros.
- b. La forma en que se nos puede identificar a nivel social y jurídico, y que se materializa en un Documento plastificado.

Pregunta 2

La expresión de la pertenencia a una comunidad social y política se define como...

Seleccione una o más de una:

- a. Identidad
- b. Todas las opciones son correctas.
- c. Ciudadanía
- d. Identidad colectiva
- e. La forma en que cada persona se percibe a sí misma.

Pregunta 3

La identidad personal es o sirve para...

Seleccione una:

- a. Valorar cuestiones de carácter espiritual y afectivo.
- b. Construir del autorreconocimiento y la autoestima favoreciendo la integración de la persona al contexto al que pertenece.
- c. Identificar y conocer a las personas.
- d. Compararse con los demás.

Pregunta 4

La identidad y la ciudadanía son conceptos bien diferenciados entre sí, no poseen relación.

Seleccione una:

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 5

La identidad cultural es siempre la misma, conservándose a lo largo del tiempo.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 6

La expresión: "la identificación con nuestra cultura nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos y a comprender nuestro entorno social" significa...

Seleccione una:

- a. Ser capaces de saber lo que decimos y comprendernos a nosotros/as mismos/as y también saber lo que dicen los demás.
- b. Ser conscientes de las propias características culturales y ser capaces de sentirse miembros de un grupo e integrarse a este.
- c. Siempre hay que comprender todo lo que nos rodea.

Pregunta 7

La diversidad cultural se justifica mediante...

Seleccione una:

- a. La hegemonía de un grupo cultural sobre otro.
- b. El modo de llevar a cabo los hábitos culinarios o alimenticios en una determinada cultura.
- c. La consolidación y legitimación de la identidad cultural.

Pregunta 8

Para consolidar una identidad cultural europea no es necesario tener en cuenta determinados valores, basta con convivir directa o indirectamente con otras personas y grupos culturales.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 9

La identidad cultural en el espacio comunitario europeo se podría relacionar con el concepto de...

Seleccione una o más de una:

- a. Socialización.
- b. Identidad colectiva.

- c. Ciudadanía.
- d. Identidad.

Pregunta 10

La identidad se relaciona con la visión que un determinado grupo posee de sí mismo y que le permite ser como es.

- a. Verdadero
- b. Falso



Bloque 4. Diversidad. Diversidad cultural

Objetivos didácticos

- Conocer qué se entiende por Diversidad y por Diversidad Cultural.
- Entender y respetar el hecho de que cada cultura y/o etnia sea diferente.
- Reflexionar acerca de las diferencias culturales.
- Plantear que la diversidad cultural pueda ser un factor clave para el diálogo intercultural, el respeto y la tolerancia ante las diferencias.
- Fomentar la tolerancia y el respeto intercultural. Desarrollar la capacidad de autorreflexión ante situaciones nuevas en contextos culturales diferentes o con personas de origen étnico diferente al propio.

Contenidos

- Diversidad
Si quieres saber más...
 - Diversidad II
 - Diversidad III
- Diversidad cultural
Si quieres saber más...
 - Diversidad cultural II
 - Diversidad cultural III
- Lecciones 5 y 6 Lección
Píldora: *Diversidad*

Actividades

- Actividad 4a: "Ejemplificando las diferencias culturales." Cuestionario
- Actividad 4b: Sobre las diferencias culturales: Elementos de nuestra cultura.
Cuestionario

Bibliografía

Cuestionario 4

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 4

Diversidad

La consideración de la diversidad se integra de manera ya más que necesaria en la actualidad. No siempre se ha hablado de diversidad a nivel social, resulta un concepto innovador, ya que es a partir de la década de los 80 en adelante, cuando, en el caso español, se comienza a buscar soluciones para integrar a las personas con diferencias, o con necesidades educativas especiales. Se destaca el concepto integración en esta etapa. La Integración alude a integrar a los que se encontraban excluidos, carácter que ha suscitado profundas críticas al respecto.

Más tarde se pasó a hablar de atención e inclusión de personas con necesidades educativas especiales y de las minorías étnicas. (LOGSE, 1990)

Actualmente, se habla por doquier del concepto “atención a la diversidad” (LOE, 2006), relacionándolo con conceptos como inclusión frente a integración, equidad frente a educación especial, y equidad frente a igualdad.

“Diversidad”: Variedad, de semejanza, diferencia. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas. (Fuente: RAE).

Las sociedades y las culturas al ser variadas, son diferentes entre sí, la diversidad conlleva que cada persona tenga su propio modo de pensar, sentir y actuar, además de diferencias en capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración evolutiva, condiciones socioculturales u origen étnico, uso del lenguaje, entre otras muchas.

Para una correcta atención a la diversidad hay que estar preparado y llevar a cabo acciones orientadas a prevenir y responder a las necesidades que requieran una actuación específica para paliar posibles situaciones de desventaja sociocultural, de compensación lingüística, de comunicación y de fomento del aprendizaje del lenguaje o de discapacidad física, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje, o en situaciones de desajuste curricular significativo, etc.

Mueres Pintor (2009), dice que todas las personas son diferentes, cada uno de nosotros tenemos diferentes intereses, motivaciones, diferentes ritmos de aprendizaje; grupo social de procedencia; sexo; expectativas vitales; capacidades sensoriales,

motrices o psíquicas; posibilidades y experiencias diversas; lengua; ideología, y un largo etcétera.

Todas estas variables van a influir, no sólo en la manera de aprender y crecer, sino también en la formación y desarrollo de la sociedad. Se deberán conocer estas particularidades y disponer de elementos para ayudar a una mejor inclusión de las distintas personas en la singularidad de los grupos. Por otro lado, es fundamental y clave desarrollar actitudes favorables hacia el respeto a las diferencias y para fomentar la acogida, la aceptación incondicional de las otras personas, al igual que la sociedad en su conjunto se muestre abierta al respeto a la diversidad.

En los siguientes vídeos se ejemplifica la importancia que debe de poseer el respeto a la diversidad, a través de conceptos como respeto, amistad, solidaridad, apoyo, ayuda, entre otros (Enlace vídeos).

La diversidad es una característica intrínseca a las personas, que las hace diferentes, permite que los individuos o grupos sean como son, por lo que las políticas públicas deben de asegurar, permitir y respetar el derecho a ser diferente.

Si quieres saber más...

Diversidad II

Habiendo ya definido conceptos como sociedad, socialización, cultura, identidad e identidad cultural, va progresivamente aflorando un sentimiento y unas ansias de continuar profundizando en otras conceptualizaciones que a la par, se integran en el campo de la interculturalidad. En este caso, el hecho de que existan y convivan muchas etnias y culturas, materializadas a través de diferentes y variados complejos sociales y estructuras socio-políticas, en las que se insertan las personas y los grupos de estas, se entabla la necesidad de comprender que cada una de ellas es diferente, de hecho, cada etnia o modelo cultural comparte entre sí una serie de características que la hacen original, diferente y diversa.

Antes de pasar a hablar del concepto clave de este bloque de contenido, conviene en primer lugar aludir a un término que de manera genérica nos introduce en el tema a tratar. Nos estamos refiriendo al concepto de “Diversidad”, y en concreto a lo

que significa y conlleva el tener en cuenta y valorar la importancia de tal concepto en el plano social y educativo.

En 1990, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), es cuando se comienza a introducir en el ámbito educativo medidas para llevar a cabo adaptaciones curriculares para garantizar la atención y el hecho de que el alumnado con necesidades educativas especiales y las minorías étnicas pudiesen ser incluidos en los contextos de aulas, digamos heterogéneas, garantizando así una supuesta igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Posteriormente, con la Ley Orgánica de Educación, (LOE, de 3 de junio de 2006), se hace más que patente la introducción del concepto “atención a la diversidad”, el cual ya se desarrollaba en la LOGSE, pero esta vez ya relacionándolo con conceptos como inclusión frente a integración, equidad en la educación frente a educación especial, y equidad frente a igualdad.

La LOE de 2006, plantea en su Plan General de Atención a la Diversidad, lo siguiente:

“Se garantizará una educación común para los alumnos y se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental.

En el Título Preliminar determina que el sistema educativo, configurado en los valores de la Constitución, inspirado en el respeto de derechos y libertades garantizados en ella, tiene como principios, entre otros:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la

tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Además se hace mención especial al tratamiento a la diversidad en los artículos que desarrollan los principios pedagógicos:

Título I, Capítulo II, Artículo 19, para la Etapa de Primaria:

“1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten las dificultades”.

Título I, Capítulo III, Artículo 26, para Educación Secundaria Obligatoria:

“1. Los centros elaborarán su propuesta pedagógica para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo arbitrará métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo. Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa. Así mismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos

que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de aquellos con discapacidad”.

A continuación, se recoge la idea de Mueres Pintor, (2009), quien dice textualmente, en relación a las visiones o concepciones sobre la diversidad:

“Las personas somos todas diferentes, por muchas razones: la propia herencia hace que cada uno sea “personal e intransferible”, pero además cada uno de nosotros tenemos diferentes intereses, motivaciones, diferentes ritmos de aprendizaje; grupo social de procedencia, (...), diversas lenguas; entre otros muchos aspectos” (Mueres Pintor, 2009).

Por último, y según la UNESCO (2005), a través de la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, plantea que la diversidad debe de ser un hecho atendido desde las instituciones políticas, ya que la diversidad es un factor o característica intrínseca a las personas, que las hace diferentes, que los individuos o grupos sean como son, con especificidades propias, por lo que las políticas públicas debe de asegurar y garantizar su especial atención, para permitir y respetar el derecho a ser diferente. Por otro lado, la UNESCO (2005) lleva a cabo una clara distinción entre dos conceptos que son los de diferencia y diversidad y esta idea se recoge de la siguiente manera:

“No es lo mismo hablar de diferencia que de diversidad. Si hablamos de diferencia, tenemos un punto obligado de referencia. Somos diferentes en algo específico. A menudo, este punto de referencia queda establecido para todos de acuerdo con los criterios de un grupo determinado. Cuando se usa el concepto diversidad, por el contrario, cada persona, cada grupo, cada comunidad necesita hablar de lo que es, de sus haberes, sus recursos, sus historias y proyectos, en suma, de su identidad. Porque lo diverso se define en relación consigo mismo y en relación con los otros, con los diferentes” (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, UNESCO, 2005, p.22).

Diversidad III

Comencemos por recoger el planteamiento de Fernández Fernández (2010), quien centra su estudio entorno a la atención a la diversidad y, al respecto, en las

visiones que a día de hoy giran en torno a la educación que se da o imparte en escuelas de carácter inclusivo. Por ello, la autora se centra especialmente en el análisis del trabajo con y para la diversidad en las escuelas, y además profundiza también en las posibles adaptaciones curriculares viables a realizar para responder a las necesidades individuales del alumnado (Enlace al documento).

Rodríguez Díaz y V. Ferreira (2008), aluden al concepto de Diversidad, pero concretamente se refieren al de diversidad funcional, muy relacionado con la “discapacidad”, y presentan el debate acerca de que se suele usar el término discapacidad, de manera muy excluyente y propensa a generar situaciones de marginación y exclusión social (Enlace al documento).

Posibles aspectos metodológicos:

Como posibilidades u opciones metodológicas y procedimentales mencionar la reiterada utilización de los grupos de trabajo, de las dinámicas de grupo, y además del valor que debe cobrar el utilizar estrategias para la resolución de conflictos que puedan generarse al convivir situaciones diversas.

En relación con lo anterior, decir que las estrategias para el control de las emociones como el miedo, la ansiedad, entre otras son también importantes, ya que tanto las personas con situaciones diversas específicas como quienes se relacionan con éstas, deben de asimilar que la diversidad es siempre positiva y por ello, deben de desarrollar actitudes positivas al establecer tales relaciones.

Diversidad cultural

Diversidad cultural como respeto a las diferencias relacionadas con el origen y la procedencia geográfica de las personas, así como de la lengua y la comunicación y en definitiva, de rasgos socioculturales concretos que hacen y convierten a las culturas diversas en espacios comunitarios diferentes entre sí. La diversidad cultural es un espacio de continuo debate y de intercambio, de dialogo, de respeto y de solidaridad.

Hay que preservar y respetar la diversidad cultural, puesto que es un derecho que se merece el máximo respeto y consideración (Enlace a un vídeo).

La diversidad cultural se refiere a la variedad de formas en que se expresan las culturas de las sociedades.

Niños y niñas comparten su visión acerca de lo que debe ser el respetar la diversidad cultural. En esta ocasión el vídeo se centra en la nación Argentina, pero no por ello deja de ser aplicable a cualquier lugar de la faz de la Tierra (Enlace a un vídeo).

Del Val (2000) dice que la diversidad cultural alude a una relación social, a formas de relaciones que se dan entre grupos cuya conciencia de identidad se asienta en aspectos de orden cultural.

Según Gimenez Romero (2006), la diversidad cultural supone formas diversas de hacer frente a los desafíos y a los problemas, es un apoyo para toda cultura el estar relacionada con otras que le sirven de reflejo o de comparación, y posibilita posibles préstamos y mestizajes culturales. Por estas razones, la diversidad cultural es un medio por el cual, se establecen las relaciones interculturales, se comparten modos diferentes de ser, de hacer, de pensar, de interpretar la realidad, de hacerle frente, de darle un significado al mundo, y por último de crear vínculos de interacción y situaciones de intercambio cultural.

La diversidad cultural nos une a nivel mundial, se encuentra en todas partes y cada día (Enlace a un vídeo).

La UNESCO (2005) recoge que la diversidad cultural es tan necesaria como la diversidad biológica por lo que constituye un patrimonio común que pertenece a la humanidad y debe ser reconocido y salvaguardado para que pueda ser disfrutada por las generaciones presentes y futuras. Es una fuente de desarrollo económico, intelectual, moral y social y a su vez, también un derecho humano.

¿En realidad se es o no semejante o diferente? La diversidad cultural respeta el derecho a ser diferente, a ser original. Sin embargo se puede ser diferente, pero no peor o mejor, en el fondo seremos siempre iguales, seremos personas.

Si quieres saber más...

Diversidad cultural II

A lo largo del presente bloque formativo se ha ido aludiendo al concepto de diversidad, y en ocasiones este ha incluido referencias a la necesidad de tener en cuenta y de respetar las diferencias relacionadas con el origen y la procedencia geográfica de las personas, así como de la lengua y la comunicación y en definitiva, de rasgos socioculturales concretos que hacen y convierten a las culturas diversas en espacios comunitarios también diversos entre si, diferentes las unas de las otras. Se comienza por esta razón a hablar ahora de lo que es y conlleva el concepto “Diversidad Cultural” y la gran importancia que posee al desarrollar el tema sobre la interculturalidad. La diversidad cultural debe de ser también un hecho legitimizado por el respeto y la tolerancia frente a las diferencias étnicas y por consiguiente, poder garantizar unas relaciones interétnicas e interculturales basadas en el dialogo, y en definitiva, en valores interculturales: respeto, tolerancia y solidaridad.

La promoción del respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural y el diálogo entre culturas diversas constituyen un claro acicate para el tratamiento y garante de la diversidad cultural, siendo una de las preocupaciones más incipiente y primordial de organizaciones como, entre otras, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que con el fin de asegurar la preservación y promoción de dicha diversidad, el 2 de noviembre de 2001, en la trigésima primera reunión de la Conferencia General aprobó la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y proclamó el 21 de mayo como “Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo. Esta Declaración planteó, entre otras cosas que: “La diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de las sociedades; cuando se manifiesta, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y de su disfrute por las diversas generaciones que habitan el planeta” (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, UNESCO, 2005, p.12).

Del Val (2000) define a la diversidad cultural de la siguiente manera: “El concepto de diversidad cultural es de orden tan general y de uso tan común actualmente, que tiende a perderse la necesaria precisión de su significado. La diversidad cultural alude como concepto a una relación social, a las formas de articulación específicas que se dan entre grupos cuya conciencia de identidad se finca en aspectos de orden cultural, sean estos los que sean” (Del Val, en Diversidad cultural y tolerancia, México, 2000).

Si vinculamos la diversidad cultural con otros aspectos relacionados con el hecho de ser diferentes sea cual sea dicha diferencia o rasgo propio de la diversidad, Alegre de la Rosa, (2010) dice que: “Educar desde la inclusión significa desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y respetuosos, con independencia de la procedencia del alumnado o sus condiciones físicas, psicológicas o sociales. La diversidad cultural y el pluralismo son, por tanto, punto de partida y punto de llegada” (Alegre de la Rosa, 2010, p.32).

Por otro lado, Giménez Romero, (2006), expone el siguiente planteamiento, que conviene analizar:

“Desde una posición de pluralismo cultural, y por lo tanto de interculturalismo, otro axioma es el convencimiento de la igualdad de todas las culturas, en el sentido de que todas ellas son expresiones creativas y genuinas de la humanidad y de que en todas ellas se presentan bagajes complejos y valiosos de conductas y formas de significación e interpretación de la realidad natural y social.

La diversidad cultural es positiva y enriquece por varias razones entre las que destacamos las siguientes: a) supone la presencia de fórmulas diversas de hacer frente a los desafíos y a los problemas, b) es un acicate para toda cultura el estar relacionada con otras que le sirven de espejo, y c) se posibilitan nuevas síntesis y mestizajes culturales” (Gimenez Romero, 2006, p.21).

Se parte de considerar a la sociedad como un espacio en el que conviven multitud de culturas, idea que se relaciona con el concepto “pluralismo cultural”, el cual se desarrollará en sucesivos bloques temáticos. En el seno de este espacio de convivencia pluricultural debe de existir un dialogo entre las culturas que convivan, “interculturalidad”. La diversidad cultural es por lo tanto un medio por el cual, se establecen las relaciones interculturales, se comparten modos diferentes de ser, de hacer, de pensar, de interpretar la realidad, de hacerle frente, de darle un significado al mundo, y por último de crear vínculos de interacción y situaciones de intercambio cultural.

“Para la Unesco, así como para el género humano, la diversidad cultural es tan necesaria como lo es la diversidad biológica para los organismos vivos, razón por la que constituye un patrimonio común que pertenece a la humanidad y que debe ser

reconocido y salvaguardado en beneficio de las generaciones presentes y futuras, ya que también es fuente de desarrollo económico, intelectual, moral y social. Asimismo, considera que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse en condiciones de igualdad por lo que identifica la permanencia de la diversidad cultural como un derecho humano” (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, UNESCO, 2005, p.23).

En conclusión, la diversidad cultural responde al hecho de formar parte o pertenecer a grupos culturales diferentes, es y debe ser un derecho universal.

Diversidad cultural III

La Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, a través de UNESCO, expuso en las jornadas una serie de planteamientos:

“Como resultado del esfuerzo internacional a favor de la promoción de la diversidad cultural y el diálogo, el 20 de octubre de 2005, la UNESCO aprobó la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, la cual al ser ratificada por más de treinta países, entró en vigor el 18 de marzo de 2007.” (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México. La diversidad cultural (Marco conceptual, UNESCO, 2005, p.13).

“Existe la diversidad cultural, que permite que las sociedades del mundo se relacionen entre sí y con la naturaleza de múltiples maneras para responder a los retos de la vida desde puntos de vista distintos, a partir de conocimientos y herramientas diferentes y en persecución de proyectos diversos.” (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México. La Diversidad Cultural (Marco conceptual), UNESCO, 2005, p.48).

“El reconocimiento y el aprecio de la diversidad cultural son en éste y otros sentidos un imperativo de convivencia, de identidad y de historia. Las peculiaridades de grupos étnicos, de las regiones que habitan y las tradiciones que animan y conservan, dan sentido al todo que nos identifica como nación.” (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México. La Diversidad Cultural (Marco conceptual), UNESCO, 2005, p.42).

En el siguiente enlace se podrá acceder a un artículo de Del Val, (2000), en el que se muestra el concepto de diversidad cultural como relación con otras culturas diferentes, en tanto que cada una posee su propia identidad, entendida ésta desde la idea de “rasgo cultural diverso” y por ello cada cultura es en sí diferente, diversa, dependiendo de los procesos de relación o interacción intercultural (Enlace al documento).

Hemos creído conveniente recoger un documento, el que fue elaborado por la UNESCO (2001), para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible de Johannesburgo en 2002. En este documento se incluye en su totalidad el informe de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de 2001 (Enlace al documento).

Posibles aspectos metodológicos:

No queriendo ser repetitivos, sí pretendemos realzar la metodología basada en el debate y en la discusión, siempre ésta positiva, en torno al tratamiento de la diversidad cultural. En un grupo de discusión, personas diversas que no se conocen entablan conversaciones productivas y debates en los que se llevan a cabo procesos de conocimiento, de feedback y de diálogo. Es lógico pensar que en este tipo de actividades se puedan llegar a dar relaciones recíprocas de las cuales poder extraer un tipo de información muy útil a la hora de concebir las diferencias y semejanzas que puedan haber entre las culturas.

Las estrategias para la resolución de problemas y conflictos interculturales también podrían empaparse de esta incitativa metodológica, ya que dejando a un lado emociones negativas, previamente tratadas con métodos de reducción de tales emociones como por ejemplo la reducción del miedo y la ansiedad ante los “otros”, ante los diferentes, se podrían, además de resolver situaciones problemáticas, también romper o al menos ir minimizando cada vez más los posibles prejuicios y estereotipos que ante la diversidad cultural podrían poseerse.

Lecciones 5 y 6

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial sobre “Diversidad”.

Actividades

- Actividad 4a: "Ejemplificando las diferencias culturales" Cuestionario
- Actividad 4b: Sobre las diferencias culturales: Elementos de nuestra cultura. Cuestionario

Actividad 4a: "Ejemplificando las diferencias culturales"

Pregunta 1

La ablación del clítoris, es en muchos países de África y Oriente Medio, una práctica muy común, y lícita. En tu opinión, elige la opción correcta:

Seleccione una:

- a. Es parte de su cultura, debemos tolerarla y respetarla, aunque se practique en nuestro país.
- b. No se puede ni tolerar, ni respetar. Hay que erradicar dicha práctica.
- c. Constituye un elemento cultural, que independientemente de que lo toleremos o no, debemos respetarlo, pero no permitir que se practique en nuestro país.

Pregunta 2

En China, la gente acostumbra a sonarse la nariz, a veces sin nada con lo que limpiarse los mocos, además escupen, expulsan pedos y se meten el dedo en la nariz, sin pudor, y delante de cualquier otra persona.

Seleccione una:

- a. Es que los chinos y chinas son unos/as sinvergüenzas.
- b. No son conscientes de que actúan así.
- c. Lo hacen a posta, les gusta ver las caras de asombro de las otras personas a su alrededor.
- d. Ven este tipo de prácticas como cotidianas y normales, propias de su vida diaria.

Pregunta 3

La etnia gitana, posee una gran diversidad en cuanto a sus rasgos o elementos culturales, muchos de ellos que no son entendidos por otras culturas que conviven con

ella. Un posible ejemplo puede ser el hecho de que se reúnan y convivan en congregaciones que denominan "clanes", y que el tipo de relaciones que se establecen entre los miembros de la etnia son de carácter familiar, afectivo, de amistad, y de pareja, pero siempre establecidas entre miembros de la etnia gitana, y nunca con miembros de la cultura externa, esto es, los españoles conocidos por ellos como "payos". Todas las relaciones entre gitanos pasan bajo la supervisión de un líder a quien denominan "patriarca", que es quien manda en el clan.

En concreto existe una práctica muy arraigada que se denomina "las 3 rosas" o "práctica del pañuelo" que consiste en comprobar la noche de la boda, si la novia es virgen o no, para justificar que la boda se pueda bendecir o no, al respecto, ¿crees que es una práctica que, respetan y toleran todas y cada una de las personas gitanas que forman su comunidad?

Seleccione una:

- a. No, se trata de una práctica deshonrosa para la mujer gitana.
- b. Sí, es una práctica muy arraigada, y es respetada por toda la comunidad.
- c. Las mujeres han asimilado e interiorizado tan fuertemente este tipo de práctica que desde muy temprana edad, ya son conscientes de la importancia que posee este tipo de práctica.

Actividad 4b: Sobre las diferencias culturales: Elementos de nuestra cultura.

Pregunta 1

¿Qué elementos de nuestra cultura pueden ser mal vistos por otras culturas? Selecciona de entre estas 5 opciones las que creas más "aberrantes" o mal vistas, a tu juicio, por otras culturas:

Seleccione una o más de una:

- Hacer el amor.
- Las corridas de toros.
- Estrechar la mano, o abrazar a alguien que hace tiempo que no ves.
- Comer pipas de girasol viendo la puesta de sol.
- Utilizar papel higiénico al hacer las necesidades.
- No eructar tras el almuerzo.

Pregunta 2

¿Podrías hacer mención a, al menos un rasgo cultural e identitario que reconozca como propio de tu cultura y que al mismo tiempo sea aceptado por otras culturas? Justifica tu elección.

Bibliografía

Nivel básico

Del Val, J. (2000). Entender y comprender al otro, en *Diversidad cultural y tolerancia*. México: Gobierno de la ciudad de México, Delegación Coyoacán, agosto de 2000.

Giménez Romero, C. (Coord.) (2006). *Anuario de la Convivencia Intercultural*. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.

Giménez Romero, C. (2006). Ciudadanía, migraciones y multiculturalidad, en *Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España, 7-16. 22 y 23 de agosto de 2006*.

Giménez Romero, C. (2006). El planteamiento intercultural y su relación con la ciudadanía y las políticas públicas, en *Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España, 16-42. 22, 23 de noviembre del año 2006*.

Mures Pintor, A. D. (2009). Atención a la diversidad en la LOE. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas* (15). ISSN: 1988-6047, febrero de 2009.

RAE, (Real Academia Española).

UNESCO (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural 2001*. Adoptada en la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de Noviembre de 2001.

Nivel intermedio

Alegre de la Rosa, O. M. (2010). Diversidad cultural y procesos inclusivos: plurilingüismo, lenguaje y educación, en Herrera Cubas, J., Abril Villalba, M. y

Perdomo López, C. A. (Coords.) (2010): *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas. Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. Santa Cruz de Tenerife: Servicios de publicaciones, de la Universidad de La Laguna, colección Documentos Congressuales (25).

Campaña nacional por la diversidad cultural de México. *La diversidad cultural* (Marco conceptual), UNESCO (2005).

Del Val, J. (2000). Entender y comprender al otro, en *Diversidad cultural y tolerancia*. México: Gobierno de la ciudad de México, Delegación Coyoacán, agosto de 2000.

Giménez Romero, C. (Coord.) (2006). *Anuario de la Convivencia Intercultural*. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.

Giménez Romero, C. (2006). Ciudadanía, migraciones y multiculturalidad, en *Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España*, 7-16. 22 y 23 de agosto de 2006.

LOE, Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).

LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (BOE de 4 de octubre de 1990).

Mures Pintor, A. D. (2009). Atención a la diversidad en la LOE. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas* (15), febrero de 2009. ISSN 1988-6047.

Nivel avanzado

Del Val, J. (2000). Entender y comprender al otro, en *Diversidad cultural y tolerancia*. México: Gobierno de la ciudad de México, Delegación Coyoacán, agosto de 2000.

Fernández Fernández, I. M^a. (2010). Atención a la diversidad y equiparación de oportunidades: una nueva mirada en la escuela inclusiva. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7, (14).

Rodríguez Días, S. y V. Ferreira, M. A. (2008). Diversidad funcional: sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad, en *Cuadernos de Relaciones laborales*, 28(1), 151-172. ISSN: 1131-8635.

UNESCO (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural 2001*. Adoptada en la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de Noviembre de 2001.

Cuestionario 4

Pregunta 1

La atención a la diversidad ha sido un tema de especial interés desde finales de la década de los 40, en España.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 2

La atención a la diversidad como concepto clave fue introducido hará como unos 10 años.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 3

La atención a la diversidad es necesaria en la actualidad.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 4

La diversidad significa...

Seleccione una o más de una:

- a. Únicamente la diferencia.
- b. Abundancia, gran cantidad de cosas diferentes.
- c. Variedad, de semejanza, diferencia.
- d. Ninguna opción es correcta.
- e. Exclusivamente ser semejantes.

Pregunta 5

La diversidad cultural es...

Seleccione una o más de una:

- a. Respeto a las diferencias relacionadas con el origen y procedencia, lengua y comunicación y rasgos socioculturales concretos.
- b. Un problema que afecta a los modelos de sociedad contemporáneos.
- c. Un espacio de debate, intercambio, dialogo, respeto y solidaridad
- d. En realidad, no se sabe aún bien lo que significa el concepto.
- e. Es un fenómeno irreal en la actualidad.

Pregunta 6

La diversidad es...

Seleccione una o más de una:

- a. La variedad de formas en que se expresan las culturas de las sociedades.
- b. Algo que no se puede concebir en contextos nacionales e internacionales.
- c. Un concepto que no tiene ningún sentido y utilidad.
- d. Algo que hay que respetar y preservar.
- e. Es un derecho de todas las personas.

Pregunta 7

La diversidad cultural hace referencia a formas de relaciones que se dan entre grupos cuya conciencia de identidad se asienta en aspectos culturales.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 8

La diversidad cultural constituye...

Seleccione una o más de una:

- a. Un patrimonio común de la humanidad.
- b. Un claro beneficio para un determinado grupo étnico.
- c. El derecho a ser mejores que otros por ser originales y diferentes.
- d. Una fuente de desarrollo económico, intelectual, moral y social
- e. Y contribuye al desorden social.

Pregunta 9

La diversidad cultural se orienta a...

Seleccione una:

- a. Respetar a la totalidad de personas, animales y cosas.
- b. La clasificación de los rasgos socioculturales.
- c. La discriminación de las etnias en base a sus características.
- d. Respetar el hecho de ser diferentes, de ser originales.

Pregunta 10

¿Qué supone o conlleva la diversidad cultural?

Seleccione una o más de una:

- a. Hacer más justa y correcta una determinada conducta al compararla con otra.
- b. Diferentes modos de afrontar problemas.
- c. Posibilitar el préstamo e intercambio de características culturales entre diferentes etnias.
- d. Un problema basado en el choque cultural y la pérdida del dialogo entre culturas.
- e. Permitir a las culturas, el relacionarse con otras que le sirven de comparación.



Bloque 5. Relaciones Interculturales y Choques culturales

Objetivos didácticos

- Ampliar el conocimiento que se posea sobre las distintas formas de interrelaciones culturales.
- Desarrollar conceptos de etnocentrismo, relativismo cultural, aculturación y endoculturación.
- Delimitar la importancia que poseen las relaciones interculturales.
- Fomentar la reflexión sobre el debate que existe acerca de los conceptos señalados.

Contenidos

- Relaciones Interpersonales
 - Si quieres saber más...*
 - Relaciones interpersonales II
 - Relaciones interpersonales III
- Etnocentrismo, Relativismo cultural, Endoculturación y Aculturación
 - Si quieres saber más...*
 - Etnocentrismo, Relativismo Cultural, Endoculturación y Aculturación II
 - Etnocentrismo, Relativismo Cultural, Endoculturación y Aculturación III
- Relaciones Interculturales
 - Si quieres saber más...*
 - Relaciones interculturales II
 - Relaciones interculturales III
 - Lecciones 7, 8 y 9
 - Píldora: *Relaciones interculturales*

Actividades

- Actividad 5a: Etnocentrismo, estereotipos y prejuicios. Cuestionario
- Actividad 5b: ¿Cómo se denominan las culturas? Percepciones del otro. Cuestionario

Bibliografía Cuestionario 5

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 5

Relaciones interpersonales

Las relaciones que se establecen entre culturas que conviven y que interactúan entre sí, se basan en un tipo de interacciones sociales que se dan entre personas, independientemente de su clase social, de su origen o procedencia, etcétera. Se establecen continuamente entre las personas vínculos, situaciones de intercambio, de diálogo, de dar y recibir, de oír y ser oído, de convivencia. Estamos hablando de las “Relaciones Interpersonales” en el seno de cualquier sociedad o cultura, entre los miembros que las constituyen.

Las relaciones interpersonales generan contextos de feedback, de reciprocidad entre el género humano. Son una serie de acciones que se realizan de manera voluntaria o no, entre personas que necesitan y requieren de un sentirse acompañados. Las relaciones interpersonales son como el aire que respiramos, por ende, las personas aisladas de la sociedad, no serían seres sociables, socializados y sociales.

Según la UNESCO (2005), la cultura permite a las personas, grupos y comunidades establecer relaciones interpersonales y entre comunidades, aprender, mantener y transmitir el conocimiento, nombrar las cosas y darles un significado específico, relacionarse con la naturaleza, sus recursos, con la realidad. Por esta razón, la vida diaria nos ofrece modelos para establecer relaciones interpersonales y sociales para vivir la reciprocidad, la solidaridad o la relación con las demás personas, con el contexto en el que se vive.

Las relaciones interpersonales constituyen los cimientos para la formación de las sociedades, de la “Identidad Social” (Enlace a un vídeo).

Veamos cómo Laura aprende a vivir, sentir, a relacionarse y al final, consigue ser más feliz. Las relaciones interpersonales como base para el orden social, el equilibrio y la felicidad, hay que enriquecerlas siempre y fomentar el amor, el respeto, la amistad, la solidaridad (Enlace a un vídeo).

Si quieres saber más...

Relaciones interpersonales II

Las relaciones interculturales, no dejen de ser en su esencia, sino relaciones que se establecen entre personas diferentes, entre modos de vivir la realidad y el mundo basadas en interpretaciones propias, originales y por ello, dignas de ser respetadas y valoradas, como si de la propia se tratase. El amor, el odio, la amistad o la enemistad, la guerra y la paz, el dialogo, el sexo, la autoridad y el respeto a la misma, etcétera, como acciones que se realizan o establecen entre las personas.

Con todo esto, lo que se quiere expresar es que la sociedad y la cultura, se sustenta obligatoriamente en la sucesión ininterrumpida de situaciones encadenadas de contextos de relación e interacción social y personal.

Para justificar este planteamiento, la UNESCO, (2005), en la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, plantea lo siguiente:

“(…) esa diversidad es la que constituye una fuente de riqueza para todos: ellos tienen propuestas para relacionarse con la naturaleza con respeto; tienen maneras propias de concebir los problemas y de resolverlos, cuentan con una gran variedad de puntos de vista desde donde mirar los problemas del mundo; su vida diaria nos ofrece modelos para establecer relaciones interpersonales y sociales para vivir la reciprocidad, la solidaridad o la relación con los antepasados y los que todavía no nacen. También nos enseñan con tenacidad y persistencia cómo la identidad asumida a fondo es fuente de energía e insumo para la resistencia.” (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, UNESCO, 2005, p.22-23).

Las relaciones Interpersonales no pueden olvidarse de los actores y la actrices que las entablan, el mundo es el lugar que habitamos, en el que vivimos, no nos podemos olvidar de lo que pasa lejos de nuestra casa, de nuestro lugar de residencia, es fácil decir o pensar que como a uno/a no le afecta algo, este algo no sucede, o no está sucediendo en otros lugares.

Las relaciones interpersonales son las relaciones que establecemos con diferentes personas, como nuestros familiares, amistades, pareja o compañeros/as de trabajo, y en las que intercambiamos sentimientos, experiencias, conocimientos. Aunque aprendemos a comunicarnos y relacionarnos desde que nacemos, no siempre es fácil establecer una comunicación efectiva, ya que cada persona desarrolla su propia forma de pensar y de actuar, lo que nos obliga a esforzarnos por entender y comprender

a los demás. Ésta es una de las tareas más difíciles que tenemos que llevar a cabo siempre que nos relacionamos con los demás.

Muchos de los problemas que se generan en las relaciones interpersonales, tienen su origen en una falta de tolerancia y comprensión hacia las necesidades, diferencias y sentimientos de las personas con las que nos relacionamos. Por esta razón, el saber escuchar, así como, el respeto, la tolerancia, la comprensión, el ponerse en el lugar del otro, la aceptación y el reconocimiento de nosotros mismos y de los demás, pueden convertir nuestras relaciones interpersonales en una experiencia enriquecedora y estimulante (“Hablemos de relaciones interpersonales”, Consejo Nacional de educación para la vida y el trabajo, CONEVyT, Instituto Nacional para la educación de los adultos).

En este enlace, se puede ver con más detenimiento la importancia que posee desarrollar cualidades, y destrezas para poder establecer un tipo de relaciones positivas entre las personas (Enlace a un vídeo).

Relaciones interpersonales III

Las relaciones interpersonales, como vimos al finalizar el nivel anterior, pueden sufrir o padecer problemas asociados a falta de valores de respeto y tolerancia, por ello, queremos que revise el material o recurso que recogemos a continuación, en el que su autor, Navarro Rivera (2006), redactó. Se centra en explicar su juicio cuáles son las siete reglas para el correcto establecimiento de relaciones interpersonales positivas, que van desde cambiar uno mismo para cambiar una relación, hasta llegar a distinguir entre las personas y sus actos (Enlace al documento).

En relación con la competencia profesional, contenido que se verá en sucesivos bloques temáticos, conviene matizar que uno de los requisitos o habilidades que hay que fomentar para la correcta adquisición de la competencia profesional es la de saber ser relacionar entre si, como trabajadores/as, compañeros/as y en definitiva como personas. En el siguiente documento se recogen una serie de acciones a emprender en el seno de las empresas que puedan mejorar las relaciones interpersonales y por ende la productividad, como por ejemplo, la mejora de la autoestima, fomentar la creatividad, la habilidad para relacionarse, la resolución conjunta de problemas, el respeto entre otras (Enlace al documento).

Por otro lado y en relación con las relaciones interpersonales en un contexto de modelo de empresa, Lossano Posso (2003), hace una asociación entre familia y empresa, en tanto que las familias mantenga entre si algún tipo de relación comercial o empresarial, y dice que es un contexto de relaciones interpersonales pero dentro del seno de una misma familia, las denomina relaciones intrafamiliares:

“Los miembros de una familia propietarios de una o varias empresas, especialmente cuando participan de manera directa en los negocios, mantienen relaciones de diverso tipo, fundamentalmente afectivas y laborales que, al combinarse unas con otras, pueden originar problemas o convertirse en fortalezas tanto para la familia como para la empresa.

Los integrantes de una familia propietaria involucrada en la empresa abarcan amplias relaciones, desde las relaciones con empleados, banqueros, proveedores, clientes, accionistas no empleados hasta aquellas entre los propios miembros que componen el grupo familiar. Estas últimas relaciones son las que conforman el interés particular de este trabajo y se han denominado relaciones intrafamiliares” (Lossano Posso, 2003, p.83-110).

Posibles aspectos metodológicos:

Afrontar e intervenir metodológicamente en cuanto a las relaciones interpersonales resulta fundamental. Entre las personas siempre se establecen relaciones, como ya sabemos, tanto voluntarias como involuntarias, el caso es que conviene delimitar el tipo de relaciones establecidas. Lo deseable es que el clima de relaciones interpersonales se caracterice por su cercanía, respeto, calidez y reciprocidad.

En este contexto, y en el seno de un modelo de sociedad multicultural, tanto las relaciones entre las culturas que lo conforman como entre las personas deben ser fomentadas. Para ello se podrían destacar como estrategias o técnicas viables, entre otras, las dinámicas de grupos, el trabajo cooperativo, la resolución de conflictos, el coaching, los grupos de discusión y diversas metodologías para la reducción de emociones como miedo, ansiedad, estrés, también para el fomento de la empatía y los valores. Existen también procesos metodológicos para el fomento de la asertividad, entendida como la posible vía empática de afrontar un problema que se pueda tener con

otra persona, no sirve o vale el posicionamiento egoísta de ver el conflicto desde el propio punto de vista, también hay que saber ponerse en el papel de la otra persona.

Por último también aludir a la Mediación como posible metodología útil, ya que el hecho de que exista la figura de una tercera persona que pueda intervenir en la resolución de conflictos entre personas es clave; la neutralidad de este rol mediador es fundamental, sería alguien que pudiera acceder a ambos puntos de vista y poder de este modo mediar en la relación con el fin de resolver los conflictos.

Etnocentrismo, Relativismo Cultural, Endoculturación y Aculturación

Hay que definir conceptos como aculturación, endoculturación y por otro lado, términos tan importantes como etnocentrismo y relativismo cultural, muy relacionados con las relaciones entre grupos culturales y en el estudio de la educación intercultural.

La Real Academia de la Lengua Española, no reconoce el término “Endoculturación”, tan utilizado en Antropología, sin embargo al buscar el concepto, se encuentra el término “Enculturación”.

“Enculturación”: proceso por el cual una persona adquiere los usos, creencias, tradiciones, etc., de la sociedad en que vive. En otras palabras, según Marvin Harris (1983), la “endoculturación”, significa que toda cultura tiende a transmitir a las personas que cada día la viven, interpretan y construyen, los diacríticos culturales que la constituyen, siendo estos transmitidos de generación en generación, de las más antiguas a las más jóvenes.

“Aculturación”: la recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro. La aculturación hace referencia, por lo tanto, al resultado de un proceso en el cual una persona o un grupo de ellas adquiere o asimila como propia una nueva cultura o determinados aspectos o características de esta, generalmente a expensas de la cultura propia y de forma involuntaria. Por desgracia, a lo largo del proceso de aculturación intervienen diferentes niveles de destrucción, supervivencia, dominación, resistencia, modificación y adaptación de las culturas nativas tras el contacto intercultural.

“Etnocentrismo”: El etnocentrismo es un concepto elaborado por la antropología para mencionar la tendencia que lleva a una persona o grupo social a interpretar la realidad a partir de sus propios parámetros culturales. Esta práctica está vinculada a la creencia de que la etnia o cultura propia y sus prácticas culturales son superiores a los comportamientos de otros grupos. Viene a significar que una determinada etnia se crea mejor, o más civilizada, correcta y legítima que otra etnia con la que conviva o mantenga relaciones interculturales.

En oposición encontramos el concepto de “relativismo cultural” que se define de la siguiente manera:

“Relativismo Cultural”: el relativismo cultural es una posición que afirma que todas las culturas, en todas partes y en todos los momentos son iguales y tienen un mismo valor legítimo y sólido, lo que impide que ellas puedan ser evaluadas, por otras en base a posibles ideales o estándares, es decir, que ninguna etnia o cultura puede ser evaluada o desestimada en relación a otra diferente. Las culturas son como son, no hay culturas mejores que otras. He ahí, la importancia de la identidad cultural y de las relaciones interculturales respetuosas y solidarias.

Por otro lado, tanto etnocentrismo como relativismo cultural son entendidos por autores como Altarejo Masotas y García-Mototo (2003), como posiciones contrarias a una verdadera relación intercultural positiva.

Veamos dos recursos en los que se tratan los conceptos de etnocentrismo y relativismo cultural ([Enlace a un vídeo](#)).

Si quieres saber más...

Etnocentrismo, Relativismo Cultural, Endoculturación y Aculturación II

Una vez desarrollados los conceptos de relaciones interpersonales y definidos los conceptos de etnocentrismo, relativismo cultural, endoculturación y aculturación conviene recoger brevemente otras ideas o planteamientos relacionados.

El término endoculturación, posee cierta similitud con el ya trabajado de “socialización”, pero absorbiendo en este caso elementos, digamos, de corte más sociocultural.

Por otro lado, al referirnos al término “Aculturación”, según las definiciones analizadas, sería como la pérdida de la propia cultura por la imposición de otra, es decir, cuando se accede a un nuevo contexto sociocultural, diferente al propio, se suelen asimilar rasgos de la nueva cultura, tanto de forma voluntaria como, en mayor medida, de manera impuesta, sin ser éste un proceso voluntario. Las personas de etnias diversas al ser acogidas por otras suelen perder parte de sus rasgos originales.

Al definir los conceptos de etnocentrismo y relativismo cultural se pretende transmitir la idea de que en el establecimiento de relaciones entre culturas diversas, éstas se pueden ver afectadas por conflictos a los que hemos denominado “choques culturales”.

Altarejo Masotas y García-Mototo (2003), entiende los conceptos como posiciones contrarias. Este planteamiento se comprende de mejor manera si analizamos esta idea, citada textualmente:

“Frente a la realidad de un mundo globalizado, pueden surgir dos actitudes que van en detrimento de una comunicación interpersonal fructífera entre personas de diversas culturas. Se trata del etnocentrismo y del relativismo cultural, a menudo presentadas como opuestas y contradictorias. En el presente trabajo, se intenta probar que el etnocentrismo puede ser consecuencia de un relativismo cultural radical. Se dan razones de por qué ambos han de ser evitados y se propone un sentido no radical de “relativismo cultural” que ayudaría a la comprensión de otras culturas” (Altarejo Masotas y Moya García-Montoto, 2003, p.23).

Lo que viene a significar es que el etnocentrismo, como producto de un relativismo cultural fuertemente arraigado y consolidado, delimitará el hecho de que las culturas vean a las otras en función de sus propias características, llevando a cabo comparaciones basadas en la relatividad de los rasgos culturales. El relativismo cultural al que denomina “no radical” conlleva que se pueda mantener una posición objetiva al

ver a otras culturas, pudiendo de este modo comprenderlas y respetarlas y por consiguiente poder establecer relaciones en contextos de respeto y solidaridad.

En concordancia con este planteamiento, el de la existencia de relaciones interculturales basadas en etnocentrismo y/o relativismo cultural, Villoro, (1998), dice que:

“La dominación de una cultura sobre otras consideradas inferiores ha aducido regularmente una justificación: la existencia de valores universales que esa cultura tendría el deber de realizar. El dominador se cree siempre portador de un mensaje “universal”, su revelación a otros pueblos es, según él, un bien impagable que justifica con creces el dominio. La expansión de la “única religión verdadera”, o de la “civilización” se puede presentar como la cara benéfica del colonialismo, sólo porque se consideran de validez universal.

De parecida manera, la rebeldía contra el dominio colonial ha aducido la justificación contraria: todo valor es relativo a una cultura. La pretensión a la dominación de una cultura sobre otras se destruye si, debajo de su pretendida universalidad, se descubre una operación ideológica: la falsa universalización de los valores de una cultura particular. Sostener el valor relativo de todas las culturas desarma la justificación del dominador. Así como la ideología de dominación parece estar ligada a cierto universalismo, un relativismo cultural sería la respuesta a toda pretensión de dominio entre culturas” (Villoro, 1998: 35).

Etnocentrismo, Relativismo Cultural, Endoculturación y Aculturación III

Altarejos Masotas y García-Montoto (2003), tras definir el etnocentrismo profundizan en su análisis:

“Por su parte, el etnocentrismo puede ser definido como un ensimismamiento a nivel cultural que dificultaría gravemente la apertura de una comunidad hacia otras personas por el mero hecho de pertenecer a una cultura diferente.

A menudo se traduce en una actitud, más o menos manifiesta, respaldada o no por tesis de tipo filosófico o teórico, de menosprecio hacia otras culturas, o dicho de

otro modo, una actitud en virtud de la cual una persona o comunidad estima su propia cultura como superior a las demás.

El etnocentrismo ha acompañado a muchos pueblos en su trato con los demás pueblos a lo largo de la historia. Asimismo, está presente en el proceso de génesis de la sociología. Así, por ejemplo, el teórico inglés H. Spencer, con su teoría organicista y evolucionista de las sociedades, en la que aplicaba conceptos propios de la embriología a la explicación del proceso de desarrollo y florecimiento de las culturas, daba pie para la legitimación de las formas más descarnadas de colonialismo por parte de un imperio ávido de ver crecer sus posesiones territoriales en otros continentes (una exposición sistemática del pensamiento de Spencer puede encontrarse en Ritzer,1993, pp. 123-164)” (Altarejo Masotas y Moya García-Montoto, 2003, p.26).

Con todo lo analizado hasta el momento, podríamos definir al etnocentrismo como el acto de entender y evaluar otra cultura acorde con los parámetros de nuestra propia cultura. Atendiendo a otras formas de entender el concepto diríamos que es encontrar nuestra propia cultura más excitante, interesante, variada y mejor aprovechada por el potencial humano que otras culturas. La gente puede sentirse inferior o superior a otros. Eso es etnocentrismo.

El verdadero problema del etnocentrismo es que impide desarrollar la habilidad para vivir en otra situación cultural, distinta a la propia.

Tipos de etnocentrismo:

- 1.- Etnocentrismo invertido (pensar que el otro es mejor)
- 2.- Etnocentrismo educacional (mi educación es mejor y la de mi país es mejor que esta de aquí).
- 3.- Etnocentrismo Medicinal (mis medicinas son mejores....)
- 4.- Etnocentrismo Agrario (como lo hacen allí es mejor...)
- 5.- Etnocentrismo Tecnológico (allí si que tienen cosas para esto..)
- 6.- Etnocentrismo Lingüístico (mi lengua es más rica y vale para expresar mejor....)

7.- Etnocentrismo Religioso (mi confesión es mejor que la tuya...)

Por otro lado, tal como se ha comentado, lo contrario al etnocentrismo es el Relativismo Cultural: es contrario al etnocentrismo, es o conlleva el hecho de entender y juzgar un comportamiento cultural acorde con los propios valores y normas de la cultura donde está sucediendo. Es otorgar a la cultura anfitriona las mismas presunciones de efectividad que a la nuestra propia.

Se recoge un fragmento de un artículo de Sanchez Durá (2007), en el que expone el impacto que ha tenido y tiene el etnocentrismo en el clima relacional entre etnias:

“Pues bien, ésta es una primera constatación que debe subrayarse si queremos atender a la pregunta que se nos hace: a saber, que “etnocentrismo”, permítaseme la ironía aristotélica, se dice y se ha dicho de muchas maneras, aunque en referencia a un sentido privilegiado. O dicho de otra manera: para merodear en torno a la pregunta sobre su evitabilidad y, en su caso, contestarla en un sentido u otro, hay que distinguir entre las distintas variedades del etnocentrismo que históricamente se han configurado. Quizá entonces podamos pensar que hay formas del etnocentrismo evitables –y que debemos esforzarnos en evitar- mientras que otras no, o no tanto, o no con tanta urgencia.

En efecto, por acudir a los clásicos, es decir al Lévi-Strauss que escribe Raza e Historia, la forma más ruda del etnocentrismo, la más antigua, pero no por ello hoy por completo desterrada, es aquélla que consiste en rechazar, repudiar y condenar, las formas culturales más distintas y distantes de las que nos son propias, familiares o cercanas. Ese etnocentrismo es el que llama bárbaro o salvaje al extranjero, al extraño. El etnocentrismo que, en el límite, les niega su humanidad a los que participan de otras formas de vida, relegándolos al ámbito de lo animal -es decir, los excluye del ámbito de lo cultural y los recluye en el ámbito de la naturaleza. Europa, Occidente, o la tradición greco-romana y judeo-cristiana -o cómo quieran llamar a esa comunidad cultural de la que nos sentimos partícipes- saben mucho de esa concepción etnocéntrica. Además, sus efectos han sido devastadores debido al carácter expansivo de nuestras sociedades y a sus momentos imperiales y coloniales. Pero, como señala el propio Lévi-Strauss, esa actitud o punto de vista etnocéntricos no son sólo nuestros: mientras los españoles -y

también otros europeos- discutían sobre la humanidad en absoluto de los amerindios, algunos indígenas se dedicaban a sumergir a los prisioneros blancos para observar si sus cadáveres se corrompían como el de cualquier vecino. Y son multitud las sociedades ágrafas o tribales -“primitivas” o “salvajes”, como se decía desinhibidamente antes-, las que se llamaban y se llaman a sí mismas “los hombres”, “los buenos”, “los completos” mientras que los otros que viven más allá de su medio, o de sus lindes, se designan por términos que compendian para ellos un cúmulo de maldades.

Bien, este tipo de etnocentrismo admite varios grados: desde excluir al otro absolutamente de la humanidad, hasta la consideración del otro como humano pero, eso sí, un humano defectivo, incompleto, truncado. Ese rango es, por ejemplo, el que se expresa en la distancia que media entre dos de los cuatro sentidos de “bárbaro” que distingue Bartolomé de Las Casas, por referirme a un caso bien conocido. Pues Las Casas, como saben, distingue entre bárbaros “en el sentido absoluto, estricto y propio” (“His barbaris, simpliciter, stricte, ac proprie barbaris”), y los que no lo son en sentido absoluto (simpliciter), sino “secundum quid...según alguna parte o calidad que les falta para no ser bárbaros”, es decir, los que son bárbaros por accidente (“hoc est, nont sunt proprie barbari sed ex accidenti”). El primer tipo, los bárbaros simpliciter, es el que Las Casas cree que se corresponde con los esclavos por naturaleza de los que hablara Aristóteles en la *Política*. Son aquéllos a los que se refería Homero en la *Ilíada* como “sin tribu, sin ley, sin hogar”. Su conducta moral y su capacidad racional son más cercanas a los animales que a los hombres” (Sanchez Durá, 2007, p.79-80).

Por otro lado, el relativismo cultural es el supuesto remedio contra el etnocentrismo. El Relativismo Cultural es el hecho de entender y juzgar un comportamiento cultural acorde con los propios valores y normas de la cultura donde está sucediendo. Es otorgar a la cultura anfitriona los mismos presunciones de efectividad que a la nuestra propia.

Pero también, cabe decir que el comportamiento particular de una cultura no debe ser juzgado con los patrones de otra, pero el relativismo cultural no debemos llevarlo al extremo. El relativismo cultural es una herramienta de las ciencias sociales, no es una filosofía de vida. Llevar hasta el extremo el relativismo cultural utilizado como una filosofía de vida puede propiciar la llegada al punto que pensemos que no hay moralidad superior, internacional o universal, que las reglas éticas y morales de todas

las culturas merecen igual respeto; entonces valoraremos igualmente y neutralmente la Alemania Nazi como la Grecia clásica.

Altarejos Masotas y Moya García-Montoto (2003), con respecto al relativismo cultural dicen lo siguiente:

“Cuando hablamos de relativismo cultural, parece que nos referimos a la idea de que “nuestra confianza en lo que pensamos y hacemos y nuestra determinación a persuadir a quienes nos rodean para que compartan nuestras opiniones y nuestra forma de actuar no tienen demasiado fundamento” (Geertz, 1996, pp. 98-99). Esta definición de Geertz, interpretada como una apelación a rebajar nuestra cuota de provincialismo, bien puede ser considerada uno de los mejores aportes de la antropología social, pero si la entendemos como una invitación a atenuar nuestros “escrúpulos morales frente a los sacrificios humanos o los cazadores de cabezas” (Gass, 1981, p. 53) (sentido éste que el mismo Geertz está dispuesto a criticar), debería empujarnos a empezar a sospechar de la bondad de tales aportaciones.

El relativismo cultural no es una doctrina ni un cuerpo teórico unívoco. Desde un punto de vista estrictamente filosófico cabe definirlo como aquella doctrina –también denominada culturalismo– que da primacía a la cultura frente a otros aspectos de la realidad humana. De este modo, la cultura sería el único marco explicativo desde el que se puede comprender al hombre, quedando reducido todo lo demás a meros aspectos de la cultura o subproductos suyos” (Altarejos Masotas y Moya García-Montoto, 2003, p.25).

Posibles aspectos metodológicos:

Al hablar de prejuicios y estereotipos nos referimos a relaciones interculturales y lógicamente también interpersonales basadas en los conceptos desarrollados, entre otros muchos. De cara a intentar romper con este tipo de planteamientos prejuiciosos podría ser útil el llevar a cabo actividades que generen nuevos modos de pensar y actuar respecto al trato entre culturas. Parece una ardua tarea ya que los prejuicios y estereotipos una vez se poseen son muy difíciles de erradicar. No obstante, al plantear procesos metodológicos en los cuales se establezcan relaciones, por ejemplo académicas y/o profesionales en las que intervengan personas de culturas diversas y diferentes, el

clima académico-profesional debe de imponer espacios de cooperación y necesaria compenetración, en las que la ayuda y solidaridad sean modas de cambio.

Un ejemplo claro de lo anterior podría ser la dinámica de grupos, el trabajo en equipo, los trabajos de investigación, todo ello con miras al planteamiento de que al ser un equipo, cada miembro integrante es igual de valioso/a e importante y que si alguien falla, falla el equipo, por lo que deben de generar ayuda y recibir ésta en igualdad de condiciones.

La discusión, el debate, el análisis de problemas y la priorización de éstos, es decir, técnicas como la “bola de nieve” o el “diamante” son viables en este caso al igual que en otros concretos tal como se ha visto y como se seguirá viendo en adelante.

Relaciones interculturales

Las “Relaciones Interculturales” son interacciones entre culturas diversas. Las culturas y grupos étnicos se relacionan entre si, se crean relaciones no sólo por situaciones de cohabitación, sino por necesidad de intercambio, de dialogo, de convivencia respetuosa y solidaria entre culturas. Ninguna cultura se desarrolla sin mantener contacto con sus vecinas, es este contacto el que enriquece el mestizaje, el proceso de comunicación intercultural, el intercambio de patrones culturales. Según García Fernández y Goenechea Permisán (2009), es imposible que una sociedad permanezca aislada de las demás, por lo que los intercambios y aportaciones culturales recíprocas son inevitables.

Es enriquecedor y favorecedor de la diversidad cultural el conocer qué pasa en otros lugares del mundo, cómo sienten, piensan, viven e interpretan el mundo otras culturas.

Giménez Romero (2006) define dos conceptos:

“Relaciones interétnicas”: son relaciones sociales y políticas entre personas o grupos diferenciados etnoculturalmente.

“Relaciones interculturales”: son las relaciones humanas que debería haber entre actores culturalmente diferenciados.

Tanto las relaciones interétnicas como las relaciones interculturales, comprenden una interacción, un tipo de contacto entre culturas diferentes. Las relaciones interculturales son el vehículo mediante el cual las culturas se relacionan, se nutren las unas de las otras, se complementan.

Muy frecuentemente las relaciones interculturales se han basado en un contacto entre culturas de tipo etnocéntrico, pero debe ser inadmisibles que determinada cultura se tome como referente universal y que otras culturas diferentes se subordinen a ésta. Posible consecuencia perversa: desaparición de culturas de grupos minoritarios con el afán de homogeneizar a la población.

No podemos relacionarnos con personas de otras culturas con las que convivimos desde la postura de “somos más y mejores”, o de “ellos lo hacen de esta forma, o de este modo”, o cualquier otro estereotipo étnico. Cada cultura es como es, posee su diversidad, sus modos de vivir, hablar, comer, bailar, y de ser originales, debemos de aprender y compartir valores, normas, actitudes, todo ello, para el fomento del respeto intercultural.

Las relaciones interculturales no son ningún juego, en el que unos gana y otros pierden, ni tampoco son o no debe ser estereotipadas o prejuiciadas por falsas creencias o aires de superioridad (Enlace a vídeos).

Las relaciones interculturales significan un sentido de convivencia y de respeto, de poder convivir, de aprender a hacerlo.

Si quieres saber más...

Relaciones interculturales II

En el marco de la educación intercultural y en el plano de la educación no formal con la formación en valores interculturales, y basándose en lo visto hasta el momento en relación con los conceptos desarrollados, sociedad, socialización, cultura, identidad, identidad cultural, relaciones interpersonales, etnocentrismo, relativismo cultural, aculturación y endoculturación, nos adentramos en la labor de profundizar algo más en el concepto de “Relaciones Interculturales”, puesto que es un término fundamental para encuadrar el trabajo que, en materia de educación intercultural y en pro del fomento de la competencia intercultural sea el contexto educativo en el que se

desarrolle, resulta crucial para entender el hecho de que las diversas y legítimas culturas y grupos étnicos se relacionan entre sí.

Se crean tales relaciones puesto que no sólo es un hecho la relación de cohabitación en un determinado espacio geográfico, sino que se deben de desarrollar contextos, como se ha ido comentando de intercambio, de diálogo, de interacción, de convivencia respetuosa y solidaria entre culturas.

Resulta fundamental en la actualidad que vivimos el ser conscientes de que no vivimos solos, con nuestros modos de vivir la vida, con nuestras pautas de comportamiento, nuestras lenguas, caracteres gastronómicos, gustos musicales, tradiciones. Es enriquecedor y favorecedor de la diversidad cultural el conocer qué pasa en otros lugares del mundo, cómo sienten, piensan, viven e interpretan el mundo otras culturas.

Giménez Romero, (2006) define a su juicio lo que entiende por relaciones interculturales y nos plantea que se basan en cualquier caso en una sucesión de relaciones de contacto e intercambio:

“Para una mayor clarificación proponemos distinguir los términos de relaciones interétnicas y relaciones interculturales: entendiendo o utilizando el primero como término descriptivo y analítico (lo que es) y el segundo como término normativo y valorativo (el deber ser)” (Giménez Romero, 2006, p.21)

La UNESCO, (2005), a través de la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, nos plantea el hecho de que las relaciones interculturales son el vehículo mediante el cual las culturas se relacionan, se nutren las unas de las otras, se complementan, sirven de insumos alternativos que los participantes pueden incorporar a sus esquemas de pensamiento, a sus conocimientos, a su instrumental, a sus horizontes, a sus proyectos, a sus planes, y además dice que: “Puesto que las relaciones interculturales toman en cuenta al otro, consideran su punto de vista y están conscientes de la diversidad, son herramientas idóneas para resolver el conflicto de manera pacífica: analizada, argumentada, consensuada y acordada.” (Campaña nacional por la diversidad cultural de México la diversidad cultural, UNESCO, 2005, p.56)

Tras definir y profundizar en el concepto de relaciones interculturales se desprende la idea de que no todas las relaciones que se establecen son interpretadas

como positivas, ya que es obvio que al entrar en contacto situaciones diferentes, perspectivas e interpretaciones diferentes, estas pueden entrar en conflicto, se producen choques culturales, concepto en especial relación con lo visto anteriormente sobre etnocentrismo y relativismo y sobre aculturación y endoculturación. Del Val (2000) lo justifica de la siguiente manera:

“La situación de conflicto entre grupos diversos, que por lo demás parece ser la única que es capaz de llamar nuestra atención, se puede desenvolver a partir de hechos muy diversos y los conflictos pueden justificarse con distintas razones; entre otras, de orden racial, religioso, de género, lingüístico, alimentario, etcétera. En muchos casos el conflicto puede abarcar varios niveles de confrontación; sin embargo, el análisis concreto de cada conflicto es el único que puede permitirnos la comprensión cabal de cada situación concreta.” (Del Val, 2000, p.77)

Por otro lado, UNESCO, (2005), recoge el hecho de que muy frecuentemente las relaciones interculturales se han basado en un contacto entre culturas impregnado de aires etnocéntricos:

“Este contacto cultural es matizado por las estrategias que las culturas utilizan para mantener este juego de construcción-recreación: el préstamo, el mestizaje, la adaptación, etc. Por ello es inadmisibile que determinada cultura se tome como referente universal y que otras culturas diferentes se subordinen a ésta. Sin embargo, las relaciones entre las culturas se han establecido, históricamente, a partir de este supuesto de superioridad, lo que ha conducido en diversos momentos y lugares –como es el caso de México– a la desaparición de las culturas de los grupos minoritarios con el afán de homogeneizar a la población” (Campana nacional por la diversidad cultural de México la diversidad cultural, UNESCO, 2005, p.54).

Relaciones interculturales III

Según Bautista (2009), las relaciones interculturales a las que denomina, “interculturalismo” son:

“(…) un proyecto social y político que pretende la recreación de culturas siguiendo el principio de reconocimiento mutuo, promoviendo el intercambio y el desarrollo personal y social de sus miembros de forma conjunta. Esto supone generar espacios de conocimiento, comunicación, solidaridad y participación que sean propicios

para la aceptación mutua y para dirimir los conflictos en situaciones de igualdad” (Bautista, 2009, p.153).

Además dice que resulta viable usar medio o metodologías centradas en el uso de medios audiovisuales, como la fotografía, y las narraciones o cuentos audiovisuales, para lograr unas correctas relaciones interculturales (Enlace al documento).

Al igual que las relaciones intepersonales se pueden encontrar en el ámbito laboral-profesional, ocurre del mismo modo con las relaciones interculturales. Para abordar este tema, Lucas Aráuz (2002) realiza un trabajo de investigación sobre el papel de la interculturalidad en el ámbito empresarial, en este caso en Guatemala y en el inicio del documento expone que:

“El presente trabajo está enfocado a resaltar la importancia de las relaciones interculturales para el desarrollo equitativo y sostenible de la Microempresa y Pequeña Empresa (MYPES) en Guatemala. Reconocer la multiculturalidad entre las relaciones empresariales de los empresarios/as que pertenecen a las MYPES, es hablar de inclusión y no de exclusión sociocultural” (Lucas Aráuz, 2002, p.3).

Por último, Schoefthaler (2007), nos muestra un debate que plantea acerca del clima de relaciones interculturales, pero asociándolo también con el clima de relaciones de género, para ello, comienza planteándose unas cuestiones, como por ejemplo, si son mejores las mujeres que los hombres o si la cultura francesa es superior a la marroquí, y aunque las catalogue como preguntas ridículas, posteriormente les va dando respuesta. Para ello habla de percepción democrática de las diferencias, juicios de valor automáticos, diversidad y calidad de vida, tipos de identidad, (identidades complejas), relaciones entre género y culturas como núcleo de la democracia y por último del derecho a ser diferentes (Enlace al documento).

Posibles aspectos metodológicos:

Al igual que en otros bloques de contenido, destacamos como verdaderamente relevantes a nivel metodológico, las estrategias del grupo de discusión, de los debates, mesas redondas, de las dinámicas de grupos, así como las relacionadas con la resolución de problemas y conflictos ya que como se ha comentado en el bloque anterior, el hecho de llevar a cabo actividades en las que se establezcan los diversos problemas que entre

personas de culturas diversas que convivan puedan llegar a surgir, “bola de nieve”, se deben de priorizar dichos problemas para su progresiva resolución, siendo ésta consensuada por convenio, “diamante”.

Llevar a cabo foros de discusión, a parte de los grupos propiamente dichos y ya explicitados también podría ser útil. Si a esto se le añadiese la realización de actividades en las que se compartieran puntos de vista de otras culturas, donde se establecieran diálogos, y relaciones de comunicación, siempre y cuando se contara con la ayuda de la figura de mediación, o del rol del Liderazgo, para poder llevar a cabo un seguimiento del transcurso de los encuentros.

Añadimos la importancia que poseen una vez más todo tipo de estrategias para el fomento de las actitudes y para la resolución de conflictos, así como para el fomento de valores y para la reducción y control de emociones contrarias al respeto y la tolerancia.

Lecciones 7, 8 y 9

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial sobre “Relaciones interculturales”.

Actividades

- Actividad 5a: Etnocentrismo, estereotipos y prejuicios. Cuestionario
- Actividad 5b: ¿Cómo se denominan las culturas? Percepciones del otro. Cuestionario

Actividad 5a: Etnocentrismo, estereotipos y prejuicios

Pregunta 1

Inventa brevemente el final de esta historia:

"(...) Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

- Si me matáis - les dijo - puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y a Bartolomé le sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén (...) "...

Pregunta 2

Elige la opción correcta:

"(...) Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

- Si me matáis - les dijo - puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén (...) "...

Seleccione una:

- a. Los indígenas no asesinan a Bartolomé, creen que es un Dios.

- b. Bartolomé evita su muerte a manos de los indígenas y termina enamorándose de la hija del Chamán de la tribu.
- c. Lo torturan, pero al final le perdonan la vida.
- d. Bartolomé es finalmente asesinado. Los indígenas ya sabían lo que iba a ocurrir.
- e. Ninguna es correcta.

Actividad 5b: ¿Cómo se denominan las culturas? Percepciones del otro

En España viven diferentes identidades culturales, grupos culturales con rasgos diferentes entre sí, como por ejemplo, País vasco, Cataluña, Valencia, Canarias, etc. También existen diversos gentilicios o pueblos también desiguales, los cuales son definidos o estereotipados por otras culturas de determinadas formas. Por ello...

Pregunta 1

¿Cómo se suelen apodar o denominar a las otras culturas, como por ejemplo, la siguientes:

- Para los peninsulares, los canarios somos unos...
- Los catalanes son concebidos como...
- Para los canarios, los peninsulares son llamados denotativamente como...
- Los madrileños son, para muchas culturas, unos...
- Los moros o magrebíes son vistos como...

Pregunta 2

Como bien dijimos, en España se habla de una gran diversidad de pueblos con diversas costumbres y con sus respectivos "gentilicios" que es como se denomina al conjunto de la población de cada uno de los lugares, por ello relaciona alguno de estos lugares con sus respectivos gentilicios: León, Lérica, Burgos, Galicia, Huesca, Teruel, Ávila, Ciudad Real, Fuerteventura, Valladolid, Tenerife, San Sebastián, Salamanca, Asturias, S/C de Tenerife.

Bibliografía

Nivel básico

Altarejo Masotas, F. y Moya García-Mototo, A. A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta), en *ESE* (4), 23-34.

García Fernández, J. A. y Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.

Gimenez Romero, C. (Coord.) (2006). *Anuario de la Convivencia Intercultural*. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.

Giménez Romero, C. (2006). Ciudadanía, migraciones y multiculturalidad, en *Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España*, 7-16. 22 y 23 de agosto de 2006.

Giménez Romero, C. (2006). El planteamiento intercultural y su relación con la ciudadanía y las políticas públicas, en *Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España*, 16-42. 22, 23 de noviembre del año 2006.

Marvin, H. (1983). *Antropología cultural*. Madrid: Ed. Alianza, edición española publicada en 1990.

UNESCO (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural 2001*. Adoptada en la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de Noviembre de 2001.

RAE, (Real Academia Española).

Nivel intermedio

Altarejo Masotas, F. y Moya García-Mototo, A. A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta), en *ESE* (4), 23-34.

Del Val, J. (2000). Entender y comprender al otro, en *Diversidad cultural y tolerancia*. México: Gobierno de la ciudad de México, Delegación Coyoacán, agosto de 2000.

- Giménez Romero, C. (Coord.) (2006). *Anuario de la Convivencia Intercultural*. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.
- Giménez Romero, C. (2006). Ciudadanía, migraciones y multiculturalidad, en *Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España*, 7-16. 22 y 23 de agosto de 2006.
- Giménez Romero, C. (2006). El planteamiento intercultural y su relación con la ciudadanía y las políticas públicas, en *Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España*, 16-42. 22, 23 de noviembre del año 2006.
- UNESCO (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural 2001*. Adoptada en la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de Noviembre de 2001.
- Villoro, L. (1998). Sobre el relativismo cultural y universalismo ético. En torno a ideas de Ernesto Garzón Valdés. *Isonomía* (9), 35-48.
- Nivel avanzado***
- Altarejo Masotas, F. y Moya García-Mototo, A. A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta), en *ESE* (4), 23-34.
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Revista Científica de Educomunicación, Comunicar*, 17(33), 149-156.
- Heras Monner Sans, A. I. (2002). Acerca de las relaciones interculturales: un presente-ausente tenso, en *Scripta Ethnológica, año/Vol. XXIV(024)*, 149-172. Buenos Aires, Argentina: CONICET.
- Lossano Posso, M. (2003). Las relaciones intrafamiliares en la empresa familiar, en *Pensamiento & Gestión*, 15, 83-110. Universidad del Norte.

Lucas Aráuz, C. (2002). *Relaciones interculturales en la microempresa y pequeña empresa en Guatemala y el fenómeno de exclusión cultural*. Ciudad de Guatemala, julio del año 2002.

Naranjo Pereira, M^a. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27, ISSN: 1409-4703.

Navarro Rivera, R. (2006). *Las siete reglas de las relaciones interpersonales*. Chiclayo, agosto de 2006.

Sanchez Durá, N. (2007). ¿Etnocentrismo inevitable? *Thémata. Revista de Filosofía*, 39, 79-80.

Schoefthaler, T. (2007). Para comprender las relaciones culturales y de género. *IEMed*, (7), 16-22.

Cuestionario 5

Pregunta 1

Las relaciones interpersonales son...

Seleccione una:

- a. Relaciones que se establecen entre personas.
- b. Cualquier tipo de interacción entre la persona y el medio que la rodea.
- c. Relaciones que se establecen entre grupos étnicos.
- d. Relaciones entre culturas.

Pregunta 2

Las relaciones interpersonales son interacciones recíprocas, voluntarias o involuntarias, que se establecen entre las personas.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 3

Las relaciones interpersonales conllevan...

Seleccione una o más de una:

- a. Fomentar la convivencia.
- b. Intercambio y dialogo.
- c. Un modo de jerarquización y clasificación de las diferencias personales, sociales, culturales y económicas.
- d. La formación de esteretipos sociales.
- e. La consideración de valores como solidaridad y respeto.

Pregunta 4

¿Cómo podríamos definir el concepto "mestizaje cultural"? El mestizaje cultural es...

Seleccione una:

- a. El intercambio de patrones culturales entre grupos étnicos diferentes y diversos.
- b. La pérdida de la "raza aria".
- c. Un cruce entre razas diferentes.
- d. La cultura de un grupo de personas "mulatas"

Pregunta 5

Las relaciones interétnicas son...

Seleccione una o más de una:

- a. Relaciones sociales y políticas entre personas o grupos diferenciados etnoculturalmente.
- b. Son relaciones entre etnias.
- c. Relaciones socioeconómicas que se establecen entre las razas.
- d. Relaciones dentro de una misma etnia.

Pregunta 6

La "endoculturación" o "enculturación" es...

Seleccione una:

- a. Un modo de entablar relaciones interpersonales.
- b. Proceso por el cual una persona adquiere los usos, creencias, tradiciones, etc., de la sociedad en que vive.
- c. Proceso por el cual una cultura adquiere los usos culturales de una persona.

Pregunta 7

La "aculturación" se define como...

Seleccione una:

- a. Una característica de toda relación entre culturas, es un factor cotidiano y aceptable.
- b. La recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro.
- c. El modo en que una persona adquiere los usos, tradiciones y hábitos del grupo al que pertenece.

Pregunta 8

La tendencia que lleva a una persona o grupo social a interpretar la realidad a partir de sus propios parámetros culturales, se define como...

Seleccione una:

- a. Egocentrismo.
- b. Etnocentrismo cultural.
- c. Relativismo cultural.
- d. Autoritarismo.

Pregunta 9

El relativismo cultural es una posición que afirma que todas las culturas, en todas partes y en todos los momentos son iguales, pero, en realidad, no tienen un mismo valor legítimo y sólido, lo que favorece que ellas puedan ser evaluadas, por otras en base a posibles ideales o estándares socioculturales.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 10

Los conceptos "endoculturación", "aculturación", "etnocentrismo" y "relativismo cultural", están muy relacionados con...



Bloque 6. Multiculturalidad

Objetivos didácticos

- Conocer definiciones sobre sociedades pluriculturales y multiculturales.
- Definir el concepto Multiculturalidad.
- Explicar la no exacta vinculación del concepto multiculturalidad con el de interrelaciones culturales.
- Obtener conciencia, al vivir en sociedades multiculturales, de la importancia que posee el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural.

Contenidos

- Sociedades multiculturales y pluriculturales
Si quieres saber más...
 - Sociedades multiculturales y pluriculturales II
 - Sociedades multiculturales y pluriculturales III
- Multiculturalismo / multiculturalidad
Si quieres saber más...
 - Multiculturalismo/multiculturalidad II
 - Multiculturalismo/multiculturalidad III
- Lecciones 10 y 11
Píldora: *Multiculturalidad*

Actividades

- Actividad 6a: "La historia de una familia" Cuestionario
- Actividad 6b: ¿Con qué culturas convives? Cuestionario

Bibliografía

Cuestionario 6

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 6

Sociedades multiculturales y pluriculturales

Hoy en día, no se puede concebir un modelo de sociedad aislado del mundo, de la realidad que lo circunda. Tal y como se ha ido analizando a lo largo de los anteriores bloques de contenidos, desde la concepción de la sociedad en si misma, y en su seno, de los modelos culturales, de las diferencias existentes entre ellas, y de las relaciones que se establecen, resulta indispensable entender el mundo como un espacio de constante interacción sociocultural entre grupos de personas que poseen características afines y por otro lado dispares según el punto de vista, según el catalejo por el que se mire y según la posición en la que se esté.

Por estas razones, vivimos en una sociedad global y plural, constituida por multiples modelos socioculturales que coexisten, que cohabitan y que conviven. Esta idea se relaciona con conceptos ya desarrollados anteriormente, como el hecho de la gran diversidad cultural mundial, la riqueza en el patrimonio cultural, los usos lingüísticos, las tradiciones, etcétera.

La UNESCO, a través de la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México de 2005, ya lo decía, al expresar que tal diversidad es el factor que legitima la gran riqueza sociocultural y lingüística de los países, en los cuales conviven diferentes etnias y grupos culturales, siendo la totalidad de sociedades, en si, modelos de sociedad multiculturales.

Veamos este recurso audiovisual acerca de la importancia de poder mostrar un “universo total”, un universo étnico-cultural único, en el que grupos socioculturales diversos y diferentes puedan convivir en un mismo plano social. En este caso se expresa esta finalidad a través del arte, lo importante del recurso es la idea que hay de base, la convivencia social multicultural y pluricultural ([Enlace a un vídeo](#)).

Si quieres saber más...

Sociedades multiculturales y pluriculturales II

Según lo planteado sobre el carácter multi y pluricultural de las sociedades actuales, se destaca la idea de que los movimientos migratorios y los procesos de globalización han ido provocando que las fronteras físicas de los países, naciones y

pueblos no atiendan a diferencias étnicas o culturales, en cualquier sitio conviven etnias diversas.

En este tipo de contextos es más que conveniente el desarrollo o fomento de valores interculturales y de la competencia y comunicación entre culturas, para que se pueda hablar de contextos interculturales y situaciones de dialogo entre etnias.

A continuación se recoge un enlace desde el que poder acceder a un documento o artículo de Ramírez Alvarado (2005), en el que se expone básicamente que el pluralismo cultural que caracteriza a los modelos de sociedad actuales y que se fundamenta en la gran diversidad y patrimonio cultural, conlleva el derecho a poder vivir en igualdad de derechos sin tener en cuenta las posibles desigualdades étnicas, culturales o sociales, todos en un mismo espacio social común (Enlace al documento).

Por otro lado, Bartolomé Piña y Cabrera Rodríguez, (2003) hacen referencia a la importancia de la diversidad cultural en los contextos de las sociedades multiculturales, desde qué visiones se conciben las sociedades multiculturales y relacionándolo a su vez con el concepto de Identidad colectiva que hemos trabajado o Ciudadanía (Enlace al documento).

Sociedades multiculturales y pluriculturales III

Hasta el momento se ha desarrollado de manera bastante amplia lo que gira en torno al concepto de sociedades multiculturales y pluriculturales. No obstante, añadimos unos cuantos aspectos más:

“Por otra parte, en el ámbito académico también se generan investigaciones sobre las relaciones interculturales, los encuentros y desencuentros entre las diversas culturas presentes en sociedades multiculturales y, en concreto, cómo los medios de comunicación explican la diversidad cultural (Velázquez, 2001: 4).

Velázquez, 2001, expone una investigación realizada en torno al papel de los medios de comunicación en el seno de las sociedades multiculturales a nivel europeo, recogemos textualmente un resumen:

“Un tercer estudio, en este caso embrionario, es el titulado “Sociedad multicultural: tratamiento de la exclusión social en los informativos de la televisión europea”. El proyecto se propone investigar de qué manera la sociedad

multicultural queda reflejada en los informativos de las televisiones públicas de aquellos países de la Unión Europea considerados receptores de movimientos migratorios. El análisis se centrará en los canales públicos de España, Bélgica, Holanda, Italia, Alemania, Inglaterra, Francia y Portugal. Mediante el análisis de la “Agenda Setting” de estos programas pretendemos indagar sobre las posibles propuestas de integración social que desde los entes públicos se realicen, así como, también, investigar las influencias en la creación de estados, corrientes y climas de opinión en torno al discurso de la diversidad cultural, las identidades y la exclusión e integración sociales. El análisis será comparativo y desembocará en una propuesta de índices en torno a los valores multiculturales presentes en estas sociedades recogidos a través del efecto de la tematización generado por los programas informativos de las televisiones” (Velázquez, 2001: 8).

Torres Santomé (2007), nos presenta una relación directa entre las instituciones escolares, las familias y los contextos multiculturales, y pretende contextualizar tanto a la escuela como a la familia como modelos educativos y formativos insertos en las sociedades multiculturales (Enlace al documento).

Silveira Gorsky (2000), nos cuenta su visión sobre los aspectos de la vida social en un contexto multicultural, y lo analiza de manera crítica incitando a la reflexión y al debate del lector (Enlace al documento).

Gallardo Mancebo, (2007), nos explica un poco más concretamente acerca de los modelos de sociedad multi y pluriculturales:

“Todo ello pone de manifiesto la diversidad cultural existente en las sociedades actuales y exige de todos el compromiso con una realidad emergente en la que la diversidad cultural aportada por la inmigración no es más que una faceta de dicha realidad, que incluye la diversidad cultural aportada por otras minorías culturales asentadas desde hace cientos de años, como es el caso de los gitanos en España, y la de las nacionalidades sin estado que cuentan con sus propias construcciones culturales. Se presenta así una sociedad multicultural que plantea el reto de una nueva ciudadanía plural, inclusiva y respetuosa con la diversidad” (Gallardo Mancebo, 2007, en Alegre de la Rosa, 2007, p.143).

Además continúa la autora diciendo que:

“La diversidad cultural es un hecho independientemente de las políticas que cada país establezca para enfrentarse a dicha diversidad, ya sean de exclusión, de apoyo, de compensación, etc.

Siguiendo a W. Kymlicka, la pluralidad cultural puede originarse de dos maneras en las sociedades actuales:

- por la multinacionalidad –el caso de la sociedades que cuentan con diversas culturas que disfrutan de autonomía, cuentan con un territorio propio y una nacionalidad específica reconocida-
- por de polietnicidad –que surge de la inmigración, pues los inmigrantes tienden a unirse en grupos por sus propias semejanzas culturales- Ambas circunstancias deben conjugarse para dar carta de naturaleza a una sociedad que incluye en su seno diferentes minorías culturales en lucha por sus derechos.

En el caso concreto de Europa –y de España- se está ante una sociedad plural y, a la vez, multicultural (Taft, R., en Husen, T. y Oppen, S., 1984):

- Es plural en tanto que los países miembros de la Unión Europea comparten políticas en lo social, en lo económico, en infraestructuras, etc. como forma de contribuir al crecimiento común y al bienestar de todos, dando lugar a una sociedad plural en la que todos los componentes ejercen cierto control sobre sus propias instituciones, participan en la toma de decisiones y tienen capacidad de influencia en la gestión política.
- Es multicultural porque la inmigración proveniente de los países extracomunitarios conforma una sociedad en la que cada vez hay mayor presencia de grupos culturales minoritarios. Estas minorías culturales por lo general no tienen acceso a las instituciones ni capacidad de decisión ni sobre las políticas generales ni sobre las que hacia ellos van dirigidas” (Gallardo Mancebo, 2007, en Alegre de la Rosa, 2007, p.144).

Para terminar recoger un documento publicado por Ramírez Traperero (2006), en el que se presentan a las sociedades multiculturales actuales del siglo XXI en el que vivimos como espacios necesitados de un respuesta a sus “males”, a sus problemas y conflictos interculturales, se alude pues, a que la solución vendría empujada por el

fomento de la educación intercultural o como nosotros la hemos denominado, la formación en valores interculturales (Enlace al documento).

Multiculturalismo/multiculturalidad

La multiculturalidad es un modo de vivir, convivir y compartir un mismo espacio vital y geográfico, un determinado lugar. Galindo (2005) dice que la multiculturalidad entraña o significa la existencia en un mismo espacio sociogeográfico de grupos humanos culturalmente diferentes y diversos. Alcalá del Olmo (2004) dice que el concepto multiculturalidad hace referencia a la diversidad cultural existente en nuestras sociedades occidentales contemporáneas.

“Cinco continentes en un mismo corazón multicultural”, veamos este breve recurso (Enlace a un vídeo).

En palabras de Giménez Romero (2006), la multiculturalidad se relaciona con valores de respeto y solidaridad con la diversidad cultural. El pluralismo cultural como tratamiento positivo y respetuoso de la diversidad cultural surgido en contextos de paz y de democracia. El pluralismo social y la democracia son imprescindibles para el pluralismo cultural y éste es parte integrante de la sociedad plural y democrática.

Algunos rasgos claves del pluralismo cultural: creencia en la igual dignidad de todos los seres humanos, el convencimiento de la igualdad de las culturas, el respeto hacia las culturas ajenas, la valoración positiva de la diversidad sociocultural; la actitud antirracista y antidiscriminatoria; el reconocimiento del otro en su propia forma de ser, etcétera.

En este contexto multicultural, la pluralidad cultural pueda verse impregnada de ausencia de interrelaciones, de contextos de intercambio sociocultural. La sociedad hoy es cada vez más multicultural, pero puede ocurrir que los diferentes grupos que comparten un mismo espacio se encierren en sí mismos, y no haya reciprocidad e intercambio entre ellos.

López-Reillo (2006) afirma que un contexto puramente multicultural en sí mismo se caracterizaría por sus limitaciones, en lugar de por sus ventajas, ya que sería o se caracterizaría por ser un espacio en el que se yuxtaponen diversas culturas, sin que entre ellas se produzca ningún tipo de intercambio.

La multiculturalidad conlleva un reconocimiento de la existencia de culturas vecinas, pero sin por ello generar situaciones de intercambio y mestizaje cultural. La multiculturalidad es un factor clave a tener en cuenta pero sin la concepción de conceptos como “interculturalidad” y “educación intercultural” pierde su sentido, es decir, multiculturalidad e interculturalidad son o deben ser caras de la misma moneda.

Si quieres saber más...

Multiculturalismo/multiculturalidad II

La multiculturalidad, según Galindo (2005), en relación a lo citado en el nivel anterior, alude al hecho de que el multiculturalismo esté fundamentado en razones de existencia, cohabitación y convivencia etnocultural.

Por otro lado, autores como Alcalá del Olmo, (2004), definen el concepto multiculturalidad de la siguiente manera, en relación al planteamiento con el que estamos de acuerdo: “El término multicultural describe la existencia de diferentes culturas compartiendo un mismo espacio o territorio y en un mismo tiempo; es decir, hace referencia a la diversidad cultural existente en nuestras sociedades occidentales contemporáneas” (Alcalá del Olmo, 2004, p.105)

Giménez Romero, (2006) recoge en un fragmento de uno de sus artículos, en este caso de una ponencia celebrada en el año referido, lo siguiente:

“Aunque a lo largo de la historia ha habido múltiples situaciones y experiencias de convivencia interétnica con las características que hoy englobamos en el pluralismo cultural, nos referimos a éste como un modelo contemporáneo de tratamiento positivo y respetuosa de la diversidad cultural surgido en contextos de paz y de democracia, avalados por los organismos internacionales (especialmente el sistema de las Naciones Unidas) y recogiendo demandas y reivindicaciones una y otra vez formuladas por movimientos sociales y étnicos. El pluralismo social y la democracia son imprescindibles para el pluralismo cultural y éste es parte integrante de la sociedad plural y democrática.

Algunos rasgos claves del pluralismo cultural son la creencia en la igual dignidad de todos los seres humanos, el convencimiento de la igualdad de las culturas, el respeto hacia las culturas ajenas, la valoración positiva de la diversidad sociocultural; la actitud antirracista y antidiscriminatoria; el reconocimiento del otro en su propia

forma de ser, etcétera. Todos esos contenidos, valores e ideas se pueden sintetizar en dos grandes principios: el de igualdad y el de diferencia, o más detalladamente la defensa de la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de todos los ciudadanos ante la ley y el respeto a las diferentes expresiones socioculturales e identitarias” (Giménez Romero, 2006, p.34).

En oposición a un claro planteamiento de uniformismo sociocultural, surge la idea o premisa de que el hecho de que existan múltiples culturas en interacción, hace que el capital o patrimonio cultural se preserve, que se cultive. No obstante, hay muchos autores y publicaciones en las que se recoge la idea de que esta pluralidad cultural pueda verse impregnada de ausencia de interrelaciones, de contextos de intercambio sociocultural. Esta idea se aprecia, por ejemplo en los planteamientos de autores como García Fernández y Goenechea Permisán (2009), quienes dicen que:

“Primero surgió el concepto “multiculturalismo” por oposición a la uniformidad cultural y como reconocimiento del pluralismo. (...) se puede afirmar que la sociedad hoy es cada vez más multicultural, (...), sus críticos lo consideran problemático debido al riesgo de que los diferentes grupos que comparten un mismo espacio se encierren en sí mismos, y no haya reciprocidad e intercambio entre ellos” (García Fernández y Goenechea Permisán (2009, p.41).

En la misma línea, López Reillo, (2006), afirma que: “Si recurrimos a “educación multicultural” nos estaremos refiriendo, exclusivamente, a una educación que se da en una situación en la que se yuxtaponen diversas culturas, sin que entre ellas se produzca ningún tipo de intercambio. Estaríamos hablando de una educación limitada (...)” (López-Reillo, 2006, p.41).

Por estas razones, y a modo de conclusión, decir que en un modelo de sociedad multicultural y entendiendo que en su seno no se desarrollen relaciones e interacciones culturales, situaciones como las relaciones sociales, laborales, personales e incluso las políticas sociales en materia de integración no marcharían por buen camino. Al respecto, Escarbajal Frutos (2010), decía que: “La educación multicultural ignora elementos tan determinantes en las relaciones sociales como la posición económica, el acceso a los recursos, y la discriminación en materias de empleo, vivienda, etc.” (Escarbajal Frutos, 2010, p.52).

Con todo ello, resulta indispensable, necesario y de obligada intervención, el que tengamos que adentrarnos en el desarrollo de conceptos que de manera progresiva nos acercarán en mayor medida a la esencia del debate, al fomento de una competencia intercultural, al cambio de actitudes, al desarrollo de valores a favor de una conciencia intercultural. La multiculturalidad, sin la interculturalidad no tiene sentido.

Multiculturalismo/multiculturalidad III

En primer lugar decir que según Giménez Romero (2006):

“El multiculturalismo celebra la diferencia, pero hay que complementar esta celebración, que falta hacía, haciendo énfasis en que los diferenciados – esto es, todos los miembros de la comunidad de la que hablemos – tienen bases, proyectos e iniciativas comunes. En caso contrario, y aquí debería dar la razón a los críticos multiculturalistas, nos encontraríamos ante un proceso de fragmentación social” (Giménez Romero, 2006, p.14).

Por otra parte y aludiendo a la obra de López Reillo (2006), cabe recoger un pequeño fragmento que hasta el momento no se había tenido en cuenta y es que, aludiendo a la definición de multiculturalidad en relación con el concepto de interculturalidad dice lo siguiente:

“Acerca del uso de estos términos existe cierta confusión. En realidad, creemos que es reflejo de la propia confusión que vive la realidad tan compleja que estamos tratando. En primer lugar hemos de destacar que, en el ámbito anglosajón, el término que se utiliza es el de multiculturalidad “que se refiere a todas las diferencias de perspectiva moral o identidad personal basadas en la pertenencia a un grupo u otro” (Sabariego, 2002, p.58), haciendo prevalecer el concepto de la diferencia y dando cabida a cuantos modelos se plantean su explicación, sea ésta de la posición ideológica que sea. De este modo, nos podemos encontrar con el término multicultural propuestas tanto de una opción asimilacionista como de una sociocrítica. Afortunadamente, en el idioma castellano, sí existe esta diferenciación. Muchos son los autores y las autoras que ya se han manifestado al respecto y entre ellos destacamos a Camilleri (1992), Juliano (1993), Flecha (1994), Muñoz (1997), Besalú (2002), Sabariego (2002) y Garreta (2004). En todos los casos señalan que mientras la multiculturalidad sólo se refiere a un hecho en el que una o más culturas coexisten, la interculturalidad introduce el concepto

del diálogo y de interacción. Por tanto, hablamos de interculturalidad cuando nos referimos a la interacción entre culturas (...)” (López-Reillo, 2006, p.36).

Para continuar con este nivel avanzado respecto al tema del multiculturalismo, queremos referir un documento, algo extenso pero considerado como un referente clave para el estudio de la multiculturalidad. Se trata del publicado por García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, (1997), en la Revista Iberoamericana de Educación, en su número 13 (Enlace al documento).

Posibles aspectos metodológicos:

Con el objeto de ser conscientes realmente de la existencia de otras culturas con las que se pueda convivir, no sólo basta con poseer conocimientos sobre ellas, también es importante fomentar valores de respeto y tolerancia, ya que a través de estos se podría desarrollar la convivencia y coexistencia que implica la multiculturalidad. Por esta razón, se podrían llevar a cabo estrategias para el fomento de dichos valores, así como también estrategias para el control de emociones negativas, y con el fin de suprimir o evitar los posibles prejuicios y estereotipos que puedan prevalecer en los contextos pluriculturales.

Lecciones 10 y 11

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial sobre “Multiculturalidad”.

Actividades

- Actividad 6a: "La historia de una familia" Cuestionario
- Actividad 6b: ¿Con qué culturas convives? Cuestionario

Actividad 6a: "La historia de una familia"

La familia Xun Kuam Lee, emigró hace aproximadamente 10 años en la isla de Tenerife. Un año después de llegar, el Sr. Kuam Lee, fundó una próspera cadena de restaurantes. Las relaciones que dicha familia establece a nivel social, se caracterizan por realizarse entre familias compatriotas, y los empleados de sus establecimientos también son de origen chino. Muy pocos y pocas hablan algo en español y sí, es cierto

que mantienen relaciones con otras personas no orientales, pero este tipo de relaciones son puramente comerciales. Este ejemplo corresponde a...

Seleccione una:

- a. Un ejemplo de racismo,
- b. La falta de empatía y de tolerancia.
- c. Un tipo de relaciones interculturales.
- d. Un ejemplo de multiculturalidad.

Actividad 6b: ¿Con qué culturas convives?

¿Podrías pensar en tu vida cotidiana, en el contexto en el que te desenvuelves, ya sea doméstico, escolar, laboral, relacional? Seguro que serías capaz de enumerar una serie de etnias y culturas con las que más comúnmente coincides actualmente en canarias, en tu lugar de residencia habitual, en las ciudades que visitas...

Por ello vamos a llevar a cabo la siguiente actividad que nos ejemplifica el verdadero alcance de la multiculturalidad en el mundo.

Pregunta 1

"La aldea global": vamos a imaginar que en nuestra sociedad multicultural, el total de población mundial, supongamos que fuera de 100 personas:

- De las 100 personas, 52 son mujeres y 48 son hombres.
- 61 personas son asiáticos, 13 africanos, 13 americanos, 12 europeos y 1 de Oceanía.
- 70 no tienen rasgos caucásicos.
- 67 no son cristianos o cristianas.
- 17 hablan chino, 9 inglés, 8 hindi y urdú, 6 español, 6 ruso y 4 árabe.

De las riquezas de la aldea:

- 6 personas tienen el 59 % de la riqueza de la aldea (la mayoría de Estados Unidos).
- 20 habitantes sufren desnutrición.

- 1 se muere de hambre.
- 15 sufren obesidad.
- 1 estudia en la Universidad, 2 tienen ordenador y 14 no saben leer.
- 80 viven en situación de pobreza.
- 48 temen ser perseguidos o perseguidas... por actuar o hablar según su fe y su conciencia.

¿A qué país pertenece la sociedad más rica o con más riqueza?

Seleccione una:

- a. México.
- b. Estados Unidos,
- c. Bélgica.
- d. A china.

Pregunta 2

¿De qué continente proceden la mayoría de esa población?

Seleccione una:

- a. Europa.
- b. África.
- c. Oceanía.
- d. Asia.

Pregunta 3

Las diferentes culturas o grupos en que se dividen esas supuestas 100 personas, como si del total de población se tratase, conservan elementos culturales semejantes, así como usos lingüísticos comunes.

- a. Verdadero
- b. Falso

Bibliografía***Nivel básico***

Alcalá Del Olmo, M. J. (2004). *Educación intercultural : tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca : Servicio de Publicaciones, Universidad Pontificia de Salamanca, (Educationis enchiridia).

Campaña nacional por la diversidad cultural de México. *La diversidad cultural* (Marco conceptual), UNESCO (2005).

Galindo, R. (2005). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad*. Almería: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Granada.

López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. S/C de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife: Área de Desarrollo Local.

Nivel intermedio

Alcalá Del Olmo, M. J. (2004). *Educación intercultural : tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca : Servicio de Publicaciones, Universidad Pontificia de Salamanca, (Educationis enchiridia).

Bartolomé Piña, M. y Cabrera Rodríguez, C. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía, hacia una sociedad y ciudadanía intercultural. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 33-56.

Campaña nacional por la diversidad cultural de México. *La diversidad cultural* (Marco conceptual), UNESCO (2005).

Escarbajal Frutos, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.

Galindo, R. (2005). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad*. Almería:

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Granada.

García Fernández, J. A. y Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.

Giménez Romero, C. (2006). El planteamiento intercultural y su relación con la ciudadanía y las políticas públicas”, en *Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España, 16-42. 22, 23 de noviembre del año 2006*.

Ramírez Alvarado, M^a del Mar (2005). El desafío de la diversidad: el pluralismo cultural como compromiso político. *Comunicación, 3*, 265-278.

Nivel avanzado

Gallardo Mancebo, M. (2007). Diversidad cultural, sociedad multicultural, ciudadanía y educación, en Alegre de la Rosa, O. M^a. (Dir.) (2007). *Organización escolar y diversidad*. Málaga: ED. Aljibe, 143-159.

García Castaño F. J. , Pulido Moyano, R. A. y Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico: Educación Intercultural Bilingüe (13)*, OEI.

Giménez Romero, C. (2006). Ciudadanía, migraciones y multiculturalidad, en *Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España, 7-16. 22, 23 de noviembre del año 2006*.

López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. S/C de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife: Área de Desarrollo Local.

Ramírez Trapero, F. (2006). *Educación intercultural: una respuesta a las sociedades multiculturales del siglo XXI*. Universidad de Granada.

Silveira Gorsky, H. C. (2000). *La vida en común en sociedades multiculturales: Aportaciones para un debate*. Universidad de Barcelona.

Torres Santomé, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía Educativa. Interculturalidad en la escuela* (60), 24-27. abril de 2007.

Velázquez, T. (2001). La sociedad multicultural y la construcción de <<la imagen del otro>>, en *Jornades sobre Comunicació i Cultura de Pau*, Càtedra UNESCO de comunicació UAB, celebrada entre los días 28 de febrero y 1 de marzo de 2001.

Cuestionario 6

Pregunta 1

El modelo de sociedad multi-pluricultural, conlleva que esta sea global y plural, constituida por múltiples modelos socioculturales que coexisten, cohabitan y conviven.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 2

¿Con qué conceptos se relaciona un modelo de sociedad multicultural?...

Seleccione una o más de una:

- a. Diversidad cultural.
- b. Patrimonio cultural.
- c. Tradiciones y costumbres.
- d. Identidad personal.
- e. Los usos lingüísticos.

Pregunta 3

La existencia en un mismo espacio sociogeográfico de grupos humanos culturalmente diferentes y diversos, corresponde a una definición del concepto:

Seleccione una:

- a. Multiculturalidad.

- b. Existencia de sociedades.
- c. Relaciones interpersonales.
- d. Interculturalidad.

Pregunta 4

La multiculturalidad hace referencia a...

Seleccione una:

- a. La diversidad cultural existente en nuestras sociedades occidentales contemporáneas
- b. El valor de la identidad personal.
- c. Las relaciones interpersonales dentro de una misma etnia.

Pregunta 5

La multiculturalidad se basa, exclusivamente, en el establecimiento de interacciones y relaciones entre culturas.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 6

Entre los conceptos "multiculturalidad" e "interculturalidad" no existe ningún tipo de relación, ambos, por sí solos, tienen sentido.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 7

Un modelo de educación multicultural se caracterizaría por...

Seleccione una:

- a. Ser un plan formativo dirigido a grupos culturales mayoritarios.

- b. Sus ventajas.
- c. Ser el mejor método de enseñanza para fomentar el dialogo entre culturas.
- d. Sus limitaciones y no por sus ventajas.

Pregunta 8

¿Qué características señalarías, como propias de la multiculturalidad o pluralismo cultural?

Seleccione una o más de una:

- a. La seguridad de que una determinada etnia es superior a otra por ser un grupo de población más alto.
- b. El convencimiento de la igualdad de las culturas.
- c. El respeto hacia otras culturas.
- d. La creencia en la igual dignidad de todos los seres humanos.
- e. El respeto a la diversidad cultural.

Pregunta 9

La multiculturalidad, o pluralismo cultural como respeto de la diversidad cultural surge en cualquier contexto sociopolítico, como por ejemplo, los períodos políticos dictatoriales o autoritarios.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 10

El reconocimiento de la multiculturalidad, en contextos democráticos, unido al establecimiento de relaciones de Interculturalidad, entre grupos étnicos diversos, constituyen los cimientos para la justificación de una, cada vez mayor, necesidad de llevar a cabo una educación intercultural.

- a. Verdadero
- b. Falso



Bloque 7. Interculturalidad

Objetivos didácticos

- Conocer definiciones del concepto Interculturalidad.
- Definir el concepto interculturalidad como esencial para concebir un tipo de relaciones interculturales basadas en el respeto y el dialogo entre etnias diferentes.
- Entender la interculturalidad como el contexto en el que las diferentes culturas o grupos étnicos se comunican entre sí.
- Generar un cambio de actitudes interculturales.

Contenidos

- Diálogo intercultural
Si quieres saber más...
 - Diálogo intercultural I
 - Diálogo intercultural II
- Interculturalismo / Interculturalidad
Si quieres saber más...
 - Interculturalismo/interculturalidad I
 - Interculturalismo/interculturalidad II
- Lecciones 12 y 13
Píldora: *Interculturalidad*

Actividades

- Actividad 7a: Interpretar una serie de enunciados y relacionar con conceptos.
Cuestionario
- Actividad 7b: Ellos están ahí, y tú estás aquí. ¿Os relacionáis? Cuestionario
- Actividad 7c: ¿Interactúas...? Cuestionario

Bibliografía

Cuestionario 7

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 7

Diálogo intercultural

Al existir multitud de culturas en situación de convivencia y cohabitación, se debe de desarrollar necesariamente el intercambio, las relaciones entre culturas, esto se fundamenta en el dialogo intercultural.

El dialogo intercultural, es un claro ejemplo de relaciones interculturales, de contextos de intercambio, de interacción comunicativa entre grupos étnicos diferentes. En el contexto europeo con la Convergencia Europea, cada vez es más lógico pensar que a nivel comunitario se deba de fomentar este dialogo entre culturas, ya no existen fronteras geográficas, en su lugar, sin una competencia comunicativa y lingüística el dialogo y las interrelaciones entre los pueblos se tornan fronteras intangibles.

La UNESCO (2005) afirma que el “diálogo intercultural” es un factor clave para que el intercambio cultural sea una realidad. Además, promueve la disminución de la discriminación, de la marginación, supone romper con estereotipos y prejuicios interétnicos, y suprime situaciones de exclusión social y cultural y las situaciones de desigualdad social, sea cual sea el origen de las personas.

Diferentes personas de origen diverso, intentan definir a su juicio lo que es el dialogo intercultural (Enlace a vídeos: fomentar el diálogo intercultural; Año Europeo del Dialogo Intercultural, 2008).

El dialogo intercultural, definido como “interacciones comunicativas interculturales”, es el motor que debe guiar la realidad sociocultural tan diversa en la que vivimos, es un medio para la comunicación, para la expresión, para la diversidad cultural y para el respeto entre las culturas. Ser competentes en esta materia conlleva aprender a comunicarse, a entenderse, da igual de donde se proceda y con quien se conviva.

Si quieres saber más...

Diálogo intercultural I

Preguntarse cómo dar un paso adelante en el desarrollo de una conciencia intercultural, o para fomentar la adquisición de una actitud, de una competencia

intercultural, resulta sencillo, si nos posicionamos y basamos en la continuidad de los contenidos desarrollados hasta el momento. Las sociedades a través del proceso de socialización se autoconstruyen, edifican personas, seres sociales, al igual que las culturas diversas y diferenciadas, transmiten sus legados enculturizando y aculturizando a sus miembros, a las personas que las viven cotidianamente o a quienes se integran a ellas. Al existir multitud de culturas en situación de convivencia y cohabitación, se debe de desarrollar necesariamente el intercambio, las relaciones entre culturas, en este contexto el dialogo intercultural se convierte o debería convertir en la moneda de cambio por excelencia.

En la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, promovida por la UNESCO (2005), se presentaba este concepto de “diálogo intercultural” como un factor clave para que el intercambio cultural fuese una realidad, por esta razón, se recoge de manera textual la siguiente cita:

“Esto puede ocurrir únicamente a través del diálogo, de la relación intercultural. Cuando dos o más culturas entran en relación, ponen sobre un terreno común sus conocimientos, hipótesis, herramientas técnicas, experiencias, recursos y proyectos. Así pues, las personas o los grupos que se relacionan de manera intercultural tienen más opciones para responder a los retos de la vida, cuentan con otros puntos de vista desde donde enfocar los problemas, tienen alternativas para imaginar situaciones, pueden recurrir a la experiencia del otro para evitar cometer errores y vincular sus recursos humanos y materiales. La diversidad cultural es una riqueza potencial que, a través del diálogo intercultural, puede convertirse en riqueza factual, en riqueza actual.” (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, UNESCO, 2005, p.49)

Por último, hacer referencia por un lado al Año Europeo del Dialogo Intercultural, que se celebró en el año 2008 y por otro, añadir un enlace muy interesante en el que se puede consultar el Libro Blanco sobre el Dialogo Intercultural, “Vivir juntos con igual dignidad” (2008) (Enlace al documento).

Diálogo intercultural II

Como comenta Velázquez (2001), en las sociedades multiculturales, teniendo en cuenta que en ellas se produjeran relaciones entre las culturas que las forman, se debiera de dar también de manera lógica el dialogo entre ellas:

“Las relaciones que se establecen en una sociedad multicultural comportan que éstas se visualicen, pragmáticamente, como interculturales. Si las consideramos acciones en situación de comunicación, entonces podemos hablar de diálogo entre culturas o de diálogo intercultural, entendido como cada una de las culturas que toman parte en este diálogo o, también, “interacción cultural”. La expresión “diálogo entre culturas” o “diálogo intercultural” se toma en sentido metonímico. Hay una derivación del concepto. El enunciado y, por tanto, la intertextualidad de la noción remite al todo por la parte. Los individuos y las instituciones de las distintas culturas quedan incluidos en el concepto “cultura”. Estos actores realizan interacciones dialógicas y, por extensión, se establecen los diálogos interculturales” (Velázquez, 2001, p.3).

Según el Informe Mundial de la UNESCO, emitido en 2011, y en estrecha concordancia con López-Reillo (2006) y otros muchos autores, las culturas no son entidades estáticas o cerradas en sí mismas. Por ello, afirman que una de las principales barreras que obstaculizan el diálogo intercultural es el hábito generalizado de las personas de concebirlas como algo fijo, como si las diversas culturas estuvieran separadas por “muros invisibles” entre sí. Desde nuestra posición, queremos expresar y pretendemos que seamos conscientes de que dichos muros no existen o al menos no debe existir, las relaciones comunicativas recíprocas entre culturas son de obligatoria necesidad.

Como bien hemos ido desarrollando, actualmente a causa de los procesos de la globalización y los procesos de movimientos de población en el mundo se han establecido constantes encuentros, importaciones e intercambios culturales lo que favorece que el dialogo intercultural sean una realidad cotidiana.

Volviendo a retomar el Informe Mundial de la UNESCO, “Invertir en la diversidad cultural y en el dialogo intercultural” vamos a recoger de manera textual un fragmento:

“El diálogo intercultural depende en gran medida de las competencias interculturales, que se definen como el conjunto de capacidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los que son diferentes de nosotros. Esas capacidades son de carácter fundamentalmente comunicativo, pero también comprenden la reconfiguración de nuestros puntos de vista y nuestras concepciones del mundo, ya que

no son tanto las culturas, sino las personas (individuos y grupos, con su complejidad y sus múltiples lealtades) las que participan en los procesos de diálogo.

El éxito del diálogo intercultural no depende tanto del conocimiento de los otros como de la capacidad básica de escuchar, la flexibilidad cognitiva, la empatía, la humildad y la hospitalidad. En este sentido, y con el propósito de promover el diálogo y la empatía entre jóvenes de distintas culturas, se han puesto en marcha numerosas iniciativas que abarcan desde proyectos escolares hasta programas de educación e intercambio con actividades participativas en los ámbitos de la cultura, el arte y el deporte. Sin duda, el arte y la creatividad dan fe de la profundidad y plasticidad de las relaciones interculturales, así como de las formas de enriquecimiento mutuo que éstas propician. También ayudan a luchar contra las identidades cerradas y promover la pluralidad cultural.

Las memorias divergentes han sido causa de muchos conflictos a lo largo de la historia. Aunque el diálogo intercultural no puede resolver de por sí solo todos los conflictos políticos, económicos y sociales, un elemento clave de su éxito es la creación de un acervo de memoria común que permita el reconocimiento de las faltas cometidas y un debate abierto sobre las memorias antagonistas.

La clave para un proceso de diálogo intercultural e interconfesional fructífero reside en el reconocimiento de la igual dignidad de los participantes. Esto supone reconocer y respetar las distintas formas de conocimiento y sus modos de expresión, las costumbres y tradiciones de los participantes y los esfuerzos por establecer un contexto culturalmente neutral para el diálogo, que permita a las comunidades expresarse libremente. Esto es especialmente cierto en el caso del diálogo interconfesional. El diálogo interconfesional es una dimensión crucial de la comprensión internacional y, por consiguiente, de la solución de conflictos. Más allá de los intercambios institucionales entre personalidades eruditas o representativas, el diálogo interconfesional debería intentar incluir intercambios de todas clases, comprendidos los intercambios por conducto de redes locales y comunitarias informales, y contar con la participación de nuevos asociados, especialmente las poblaciones indígenas, las mujeres y los jóvenes, para conseguir conciliar puntos de vista diferentes” (Informe Mundial de la UNESCO, “Invertir en la diversidad cultural y en el dialogo intercultural”, 2011, p.9-10).

Para finalizar queremos incluir un enlace a un breve documento en el que Bensalem Himmich (2008) redacta acerca del debate sobre la importancia del diálogo intercultural (Enlace al documento).

Posibles aspectos metodológicos:

El diálogo intercultural es fundamental tal como hemos visto. Como posible metodología, reiterar muchas de las estrategias mencionadas hasta este momento, puesto que en todo momento se ha ido recogiendo metodología basada en el debate, en la participación activa; por ello, las dinámicas de grupo, el trabajo en equipo, la mediación, el coaching, la figura del liderazgo en tales equipos de trabajo, así como también los foros y grupos de discusión son especialmente útiles.

La resolución de conflictos sería también una posible vía procedimental ya que para el establecimiento de relaciones interpersonales e interculturales debe reinar el respeto, la escucha, el entendimiento, la comunicación y la reciprocidad, en un contexto problemático, estos aspectos no podrían germinar.

Interculturalismo / interculturalidad

La interculturalidad va más allá de ser conscientes de la existencia de otras culturas, da un salto significativo ante las definiciones que del concepto “multiculturalidad” se han analizado hasta el momento. Sylvia Schmelkers, define los conceptos, interculturalidad y multiculturalidad, y establece vínculos, relaciones y diferencias entre ambos (Enlace a vídeo).

López-Reillo (2006) defiende la idea de que la interculturalidad es como una especie de interacción entre culturas, entendidas éstas, como sistemas dinámicos de acción y comunicación, en continua transformación y que permite el intercambio y la relación entre ellas. La interculturalidad se traduce el reconocimiento de la diversidad y en el respeto a las diferencias, facilita el intercambio de saberes y experiencias, y la convivencia social.

En los siguientes videos se muestran fragmentos de entrevistas realizadas a, Klaus Dirschel, Fadhila Mammam y Juan Gómez. Define y contextualizan la importancia que debe de poseer la interculturalidad en el contexto educativo (Enlace a vídeo).

Para ir finalizando este bloque temático, queremos recoger un planteamiento que Giménez Romero (2006), expuso en las Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España, celebradas en el año citado:

“La interculturalidad no son unas gotitas étnicas puestas a todo, no son muchas manos, colores y caras juntos, es un proyecto sociopolítico y ético que afirma que para que los diferentes sean respetados como tales, es necesario tener un marco común al que llamamos ciudadanía cívica” (Giménez Romero, 2006, en Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España, 2006, p.14).

Giménez Romero (2006) dice que por interculturalidad se entiende un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y de un modelo de Nación pluricultural, multilingüe y multiétnica. Conlleva una interacción positiva, relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.

La UNESCO (2005) define “Interculturalidad”: presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.

La interculturalidad ocurre en el marco de las leyes; se basa en relaciones interculturales inclusivas, recíprocas, abiertas al reconocimiento y respeto al “otro”; ocurre con el uso de una lengua común que dominan las partes que se relacionan o a través de un intérprete calificado y además, se sustenta en el reconocimiento del derecho que todos tenemos a ser diversos, es conocer la propia identidad y poder respetar la de los demás.

La realidad en la que vivimos, como se recoge en el siguiente vídeo, asusta. No se resume en, “Kebabs” y tortillas de “papas”, sino que la interculturalidad, al igual que el respeto, el amor, el comportamiento humano, pasan por la convivencia, por el entendimiento entre las culturas que viven dicho realidad (Enlace a vídeo).

Si quieres saber más...

Interculturalismo/interculturalidad I

Como hemos apreciado, en el seno de las sociedades multiculturales, y haciéndose eco del uso y fomento del diálogo intercultural, se adquiere progresivamente el aprendizaje sobre lo que es y lo que conlleva la interculturalidad hoy en día.

Definiciones sobre el concepto de la interculturalidad existen muchísimas, se han seleccionado unas pocas, concretamente debido a que estas van en la línea de lo que se pretende conseguir con el desarrollo del presente bloque temático del curso. Entre ellas, podríamos destacar la aportada por Alcalá del Olmo (2004), quien dice lo siguiente: “(...) El concepto intercultural, sin embargo, implica una interacción dinámica entre culturas. (...) La interculturalidad remite siempre a la interdependencia, reciprocidad y simetría de las culturas. Supone una actitud de apertura hacia la diversidad cultural, que se descubre con simpatía y aprecio por parte de todos” (Alcalá del Olmo, 2004p. 105).

Por otro lado, matizar en base a la aportación de López Reillo (2006), diciendo que para la autora las culturas son cambiantes, se modifican por la influencia exterior, por el trato y relaciones con otras culturas, por ello, la interculturalidad para la autora alude a las interacciones interculturales: “La interacción entre culturas, (...), como sistemas dinámicos, (...), permiten el intercambio, (...) y la producción de lo cultural” (López-Reillo, 2006, p41).

Según Rodarte Barboza (2011), la interculturalidad se traduce en un constante intercambio y en una interacción entre culturas:

“La interculturalidad – es un proceso de interrelación que parte de la reflexión en el reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias. Estas relaciones son complejas y buscan desarrollar negociaciones e intercambios culturales entre los participantes (...) La interculturalidad aspira a la intensa interacción entre las culturas a través del respeto y el reconocimiento; el intercambio de saberes, de experiencias, y la convivencia social” (Rodarte Barboza, 2011, p.13).

Conviene recoger un planteamiento que Giménez Romero (2006), expuso en las Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: Latinoamérica en España, celebradas en el año citado:

“Así entiendo el proyecto sociopolítico de la interculturalidad, y no como un proyecto de “cuscús y tortilla de patata” o de folklorismo, lo que en los años ochenta

algunos autores británicos calificaban como ‘aditivo étnico’. (...)– y hay que tener cuidado, pues en Catalunya y en otros contextos este tipo de modas a veces parecen gustar mucho. La interculturalidad, por el contrario, es un proyecto sociopolítico y ético (...) al que llamamos ciudadanía cívica” (Giménez Romero, 2006, p.14).

Por otro lado, Giménez Romero (2006), hace referencia a la Guía sobre Interculturalidad, 1ª parte, que fue publicada por el Proyecto Q’anic, y define a la interculturalidad de la siguiente manera:

“La interculturalidad se entiende como un planteamiento pluralista (...) consistente en la promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, (...)” (Giménez Romero, 2006, p.18).

La UNESCO (2005), extrae y publica una serie de ideas, a partir de la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, en relación con el tema de la interculturalidad. Estas son las que se citan a continuación:

“La interculturalidad es una relación que establecen dos o más culturas a través de personas, grupos o comunidades; productos culturales, como libros, pinturas, esculturas y obras de arquitectura, grabaciones de audio y vídeo, obras de teatro o conciertos, revistas o sitios en Internet, entre otros productos” (UNESCO, 2005, p.55).

“La interculturalidad que buscamos propiciar tiene características específicas:

- Es una relación que ocurre en el marco de las leyes, vigentes para todos.
- Es una relación que establecen dos o más culturas en condiciones de inclusión y horizontalidad, con reciprocidad, con apertura a la otredad, con respeto al otro a quien se reconoce como ser humano digno de ejercer todos los derechos humanos, con empatía y con solidaridad.
- Es una relación que ocurre con el uso de una lengua común que dominan las partes que se relacionan o a través de un intérprete calificado.
- Es una relación entre partes que reconocen el derecho que todos tenemos a ser diversos, que valoran la diversidad como riqueza potencial, que están abiertos a la alteridad, que conocen su identidad y pueden manifestarla ante los otros, y

reconocen la manifestación de la identidad de los demás” (UNESCO, 2005: 55-56).

Interculturalismo/interculturalidad II

Larrain (1997), planteó el hecho de emitir un juicio de valor para poder definir la interculturalidad, respecto a lo cual, utilizó una técnica narrativa en la que iba exponiendo lo que, a su juicio era y no era interculturalidad. Se cita a continuación un fragmento del texto aludido:

“Antes de entrar en materia, parece importante ponernos de acuerdo sobre el concepto mismo de interculturalidad o intercultural. Se suele entender cosas diversas en esta materia, sobre todo por parte de educadores y maestros. Intentaré honestamente una aproximación a este tema a través de una contraposición entre lo que es y lo que no es, a mi juicio, una educación o un enfoque intercultural. Tal vez así nos acerquemos más a una definición real y operativa que podamos compartir en nuestro diálogo.

Lo que no es:

a) No es una especie de estadio intermedio, entre dos culturas. Como si dijéramos, “nadar entre dos aguas”. Un situarse entre dos culturas, como en calidad de observador externo, sin participar o pronunciarse por ninguna de ellas.

Esta posición neutra, por así llamarla, no puede definir una posición o postura intercultural; mucho menos una educación intercultural. Una postura intercultural tiene que adoptar una posición definida: es esto o lo otro y no admite ambigüedades. La palabra intercultural puede llamar a equívoco: ¿se da entre dos realidades (en el sentido de la voz latina *inter*?). ¿No se trata, más bien, de la suma de dos realidades, o dos culturas o de una especie de síntesis cultural o amalgama cultural? Se ha dicho (Chiodi, 1995) que la voz bicultural tiene un sentido preciso: dos culturas; pero que la voz intercultural no tiene sentido claro y definido; y es verdad. De ahí nuestro esfuerzo por clarificar el concepto. Intercultural, pues, no puede ser entendido como una situación intermedia entre dos o más culturas. Y en este sentido, la voz castellana “interponer”, alude a la acción de poner entre dos cosas, pero que no tiene nada en sí misma: carece de connotación propia.

b) Tampoco se debe entender “intercultural” como un proceso de diálogo franco entre dos culturas homogéneas, de idéntico o casi idéntico grado de desarrollo, como podría, tal vez, existir entre el diálogo cultural entre los pueblos valón y flamenco, en Bélgica. O entre los pueblos y unidades étnicas que componen la Suiza actual.

Porque en el caso de nuestra interculturalidad: entre un Estado chileno desarrollado y pueblos de raíz y tradición indígena, que son, por nuestra propia definición, “subdesarrollados”, existen abismos de diferencia en cuanto a apreciaciones, conocimientos, saberes, metas, valoraciones, ritmos, gustos, métodos, etc. En nuestro caso, se trata de un diálogo esencialmente asimétrico: es decir, entre partes muy distintas. Reconocen identidades distintas, a las que ambos quieren seguir siendo fieles, negándose a una igualación total. Podría pensarse en una cierta interculturalidad o diálogo intercultural destinado a obtener, algún día, una fusión o una plena identificación cultural. Pero ciertamente no es el caso nuestro. En el caso hipotético que imaginamos aquí, podría, tal vez, hablarse de una interculturalidad transitoria, orientada a una uniculturalidad en un futuro dado, previsible o no. En un intencionado afán por lograr un día la plena integración cultural.

c) Tampoco ha de entenderse “interculturalidad” como una especie de tránsito obligado de una cultura a la otra: es decir, como si dijéramos: “apoyamos y reconocemos tu `cultura` solo mientras tu logras adaptarte a la nuestra”. Pero aquí la meta es clara:” pasar a constituir parte de “nuestra” cultura (v.gr. chilena)”. Este “inter”, tendría el carácter de “puente”, que hay que cruzar un día, tarde o temprano. Algo así como la voz “entrepiso”, que designa algo existente entre dos pisos, pero que no es nada en sí mismo, sino solo conduce necesariamente a cualquiera de ellos.

d) Tampoco intercultural designa una especie de síntesis de dos culturas, de suerte que aparezca una forma “nueva”, producto de una amalgama de dos realidades preexistentes, que, por diversas razones, quieren fundirse en una sola. Es importante este punto, pues la creencia generalizada, cuando se escucha hablar de educación intercultural, es creer que aquí se ofrecerá una sabia combinación de elementos de dos culturas, aprovechando lo bueno de ambas, valorando ambas y respetándolas. Pero cuya meta final sea la obtención de una nueva unidad cultural. Que quede claro: una cosa es conocer bien y respetar las dos cultura), y otra, bien distinta, es tratar de producir una

síntesis de los mejores elementos de ambas, en una situación falsamente denominada “intercultural”.

e) En síntesis, no es nada que tenga por finalidad verdadera una sub-valoración de la cultura indígena, o alguna forma velada o franca de incorporación (integración) de ésta a la cultura nacional, mediante la renuncia al ser propio y a la propia identidad.

Lo que es:

a) Una aproximación real entre dos o más culturas y grupos étnicos (en su calidad de portadores de cultura), a causa de su real proximidad geográfica y de su larga trayectoria histórica de vecindad, contacto o convivencia, o de su anexión o inserción a una realidad política nueva. Pero no es sólo aproximación y contacto. Es mucho más que eso. Además es:

b) Una posición de respeto mutuo entre las dos culturas en contacto, la que debe reflejarse en una actitud de no inmiscuirse en los asuntos propios e íntimos de la otra cultura, sobre todo en las áreas que atañen a sus valores más profundos, y en una actitud consciente de reproducir un clima de entendimiento ante cualquier posible conflicto. Este respeto involucra necesariamente varias cosas, que paso a detallar:

c) Un anhelo por conocer a fondo los fundamentos éticos, antropológicos, sociales y filosóficos de la otra cultura y no contentarse con las exterioridades de la misma: (v.gr. sus fiestas, música, folklore, vestimenta típica, bailes).

d) Un convencimiento íntimo y sincero de que pueden existir- y de hecho existen- formas de ver el mundo diferentes de la nuestra, chilena y occidental; de que pueden existir y existen otras cosmovisiones productos de otras lógicas para entender la realidad en la que se vive; de que pueden existir y de hecho existen, otros modos de ver la vida, otras filosofías, tan respetables como la nuestra.

e) Una convicción profunda de que tales cosmovisiones o modos de ver el mundo, conforman, automáticamente, otras maneras de formar a sus miembros y, por tanto, que una cultura diferente de la nuestra, aun cuando fuere de menor desarrollo científico y tecnológico, tiene una válida y diferente manera de educar a su descendencia. Es decir, que otras culturas, como las indígenas, poseen una pedagogía propia, perfectamente adecuada para formar a su gente, y por tanto, es ciertamente digna de análisis y estudio;

más aún, puede bien contribuir ésta, con aportes sustantivos, a enriquecer la propia pedagogía occidental, la que ha sido una sumatoria de los aportes de muchos educadores de otras culturas y pueblos occidentales, europeos o norteamericanos.

f) Más aún, una convicción profunda de que estas culturas, diferentes a la nuestra, pueden tener, y de hecho tienen, todo un sistema de valores coherente en sí mismo, basado en una filosofía de la vida y de la acción humana y transmitido a través de su propio modelo educativo. Sistema de valores que es capaz de encauzar a todo un pueblo a su supervivencia y a su desarrollo, de una manera peculiar y única.

g) La auténtica interculturalidad, sin embargo, no queda aquí, en un plano diríamos de comprensión, respeto y admiración hacia sus logros. Debe avanzar hacia un plano educacional concreto, en términos de establecer, fijar y cumplir objetivos educacionales, curriculum diferenciado y pertinente, metodologías y metas educativas propias. Es decir – y aquí está, a mi juicio, la esencia de la posición intercultural- debe reflejarse y mostrarse en el plano de la educación concreta en el aula y en el clima de convivencia intra y extra escolar. Me explico. Es cierto que la actitud intercultural debe reflejar una sola forma de educar; no dos. Pero, tratándose de educación intercultural en medio indígena o de tradición indígena, la actitud intercultural debe mantener dos vertientes de aproximación al conocimiento: a) una, fiel a su propia cultura, tradiciones y legado histórico-cultural (endo-conocimiento), y b) otra, respetuosa de la otra cultura, la dominante, con la que tiene que compartir a diario, la propia del país o unidad política en la que se vive (exo-conocimiento).h) La apertura propia de una educación intercultural (su nombre ya lo indica) desde una cultura hacia la otra cultura (y ojo, aquí debe darse apertura en ambos sentido :desde la cultura chilena hacia el mundo indígena, y viceversa), no produce necesariamente fusión cultural; puede incluso contribuir a un enriquecimiento y profundización de la propia cultura tradicional, aunque esté inmersa en otra cultura nacional. En otras palabras, aunque el proceso de aculturación esté siempre en marcha, y de hecho sea imparable (como todo proceso aculturativo), el nuevo tipo de educación intercultural que se pretende introducir, (en el marco de los artículos 32 y 33 de la Ley Indígena de 1993), fomentado por maestros de marcada vocación indígena, puede y debe incentivar una vuelta a las raíces culturales y un reforzamiento de la identidad cultural propia de la etnia.

i) Nos parece que una educación intercultural, para que sea efectiva y tenga influencia en el medio indígena donde se imparte, debe ser entregada por agentes educadores que provengan de la cepa cultural indígena; es decir, deben ser indígenas con vocación de servicio entre sus hermanos indígenas. Pero para ello, deben ser formados en instituciones especialmente diseñadas para lograr tales metas. No cualquier institución es apta para ello; tarde o temprano, y ojalá más temprano que tarde, deben ser las propias instituciones indígenas (CONADI u otras entidades indígenas) las que deben crear los centros formadores de sus maestros, y, por qué no, con el carácter de escuela normal o universitaria, en el marco de su propia concepción histórico-cultural e identidad tradicional (...).

j) Por fin, para que esta educación intercultural se haga realidad en nuestro medio rural indígena chileno, debe contar con el respeto, aprecio y apoyo de las autoridades pertinentes. Poco y nada se saca con tener lindos proyectos en esta materia, si no contamos con el apoyo logístico y real de nuestras autoridades nacionales, regionales y/o municipales. Porque ahí está, por obra y gracia de la Ley de Municipalidades, el punto álgido y crucial para la puesta en marcha de la futura educación chilena realmente respetuosa de las individualidades culturales de sus etnias.

En suma, la verdadera interculturalidad debe reflejarse necesariamente en formas concretas de educación intercultural en los medios indígenas” (Larrain, 1997: 5-9).

Lecciones 12 y 13

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial sobre “Interculturalidad”.

Actividades

- Actividad 7a: Interpretar una serie de enunciados y relacionar con conceptos. Cuestionario
- Actividad 7b: Ellos están ahí, y tú estás aquí. ¿Os relacionáis? Cuestionario
- Actividad 7c: ¿Interactúas...? Cuestionario

Actividad 7a: Interpretar una serie de enunciados y relacionar con conceptos

Pregunta 1

Lee los siguientes enunciados y relaciónalos, en su conjunto, con algún/os concepto/s concreto/s desarrollado/s hasta el momento:

- Existencia de un espacio y tiempo común para todas las culturas, es decir, favorecer, no solo el contacto, sino también el encuentro.
- Comprensión de las minorías, pero junto a la gran mayoría, profundizando en posibles discriminaciones personales, familiares e institucionales.
- Promoción del conocimiento de las distintas culturas que conviven y la aceptación de las diferencias culturales como algo positivo y enriquecedor del entorno sociocultural y ambiental.
- Fomento de una toma de consciencia y reflexión sobre un mundo global, pero interdependiente, y análisis de las posibles causas de la desigualdad social, cultural y económica.
- Enseñanza en resolución de conflictos de forma positiva, sin negar la existencia de tales conflictos, al ser entendidos estos como necesarios para llevar a cabo acciones de mejora de la convivencia.

(Fuente: "Somos iguales, somos diferentes. Orientaciones para la Interculturalidad". Mendez (Coord.) (2000): IES Infanta Elena de Galapagar).

Seleccione una o más de una:

- a. Choques culturales.
- b. Diversidad cultural.
- c. Cultura.
- d. Interculturalidad.
- e. Relaciones interculturales.
- f. Multiculturalidad.
- g. Sociedad.
- h. Socialización.
- i. Identidad.

Pregunta 2

Alguna vez, hemos pensado que la inclusión de minorías étnicas en las aulas es algo cotidiano en el quehacer educativo de los y las docentes. La realidad es que se produce un choque entre lo que se sabe, lo que se sabe hacer y lo que no se suele hacer, es decir, no es lo mismo lo que creemos o pensamos que está en nuestras capacidades, (atender a

un grupo-clase de 30 alumnos y alumnas), que lo que resulta novedoso, (atender a alumnado de origen extranjero en convivencia con compañeros y compañeras españoles/as). El caso es que cuando un aprendiz extranjero/a es acogido en el aula, tanto los objetivos, como los contenidos y las actividades y evaluación tienen que sufrir, de algún modo, ciertas modificaciones o adaptaciones curriculares.

Por otro lado, también debe haber un cambio de actitudes tanto del alumnado que recibe al nuevo compañero como del profesorado encargado de la docencia. Por todo ello, vamos a plantear un supuesto y procederemos a responder a una pregunta muy sencilla:

¿Qué hacer con un "chino" en clase?: se plantean 5 opciones, con ejemplos algo curiosos e incongruentes:

Seleccione una:

- a. Asimilarlo, "no eres chino, solo tiene que esforzarte un poco y verás como ni se te nota.
- b. Ignorarlo, es decir, convencerse de que no es chino, no puede ser verdad que sea chino.
- c. Interculturalizarlo: "tenemos el gusto de tener entre nosotros a LI KUNG CHANG, necesita que todos le ayudemos a comprender nuestra lengua lo antes posible, y así poco a poco conocerá el lugar donde vive, podrá concebirnos, relacionarse con nosotros, y de este modo nos ayudará a ejercer nuestra gran hospitalidad, solidaridad y tolerancia que nos caracteriza como grupo humano y cultural, Muchas gracias LI:"
- d. Multiculturizarlo, "verás, a mi me admira de siempre la cultura china, así que lo mejor es que sigas hablando y escribiendo a tu gusto, la pena es que te hayas venido hasta aquí, con lo bonito que es tu país, a este paso se va a quedar sin nativos..."
- e. Marginarlo, "Mira tú ahí, y nosotros aquí, y sin molestar, ¿eeehhh?..."

Actividad 7b: Ellos están ahí, y tú estás aquí. ¿Os relacionáis?

Como sabemos, en un contexto multicultural conviven y cohabitan un mismo espacio o lugar, diversas culturas, etnias o grupos de personas con diferencias legítimas que los hacen ser de modos diversos, ya sean costumbres, hábitos, como lenguas o colores de piel.

El problema es que suele ocurrir que en este modelo de sociedad multicultural, las personas en general no se relacionan las unas con las otras a no ser que pertenezcan al mismo grupo sociocultural, poniendo en peligro la característica de interrelación humana que definiría a la interculturalidad.

Por ello, queremos que tomes conciencia de este hecho y que reflexiones. Piensa en tu vida cotidiana y responde brevemente a estas breves cuestiones.

Puedes ser sincero, se valora la implicación y la sinceridad, ya que de ello se parte para ser conscientes de nuestras actitudes y reforzarlas o mejorarlas.

Pregunta 1

El tema de la interculturalidad, en realidad, no es tan necesario, ya que el hecho de que ya existan y convivan juntas diversas etnias ya es suficiente para que entre ellas haya respeto y tolerancia.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 2

En la misma línea del enunciado planteado, ¿qué elemento(s) seríaNo clave para que la interculturalidad se convirtiera en la esencia de las sociedades multiculturales?

Elige las opciones más acertadas. Seleccione una o más de una:

- a. La diversidad cultural.
- b. El dialogo intercultural
- c. la imposición de rasgos culturales
- d. El respeto a la diversidad cultural.
- e. La competencia genérica y específica

Actividad 7c: ¿Interactúas...?

Queremos que pienses en el transcurso de tu vida diaria. ¿Convives con otras culturas?, ¿mantienes contacto con rasgos culturales propios de otras etnias?, ¿cuáles?, ¿qué tipo de relaciones estableces? y ¿con quién? Responde de manera crítica, reflexiva y personal:

Bibliografía

Nivel básico

Campaña nacional por la diversidad cultural de México. *La diversidad cultural* (Marco conceptual) UNESCO (2005).

Giménez Romero, C. (Coord.) (2006). *Anuario de la Convivencia Intercultural*. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.

Giménez Romero, C. (2006). Ciudadanía, migraciones y multiculturalidad, en Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: *Latinoamérica en España*, 7-16. 22 y 23 de agosto de 2006.

López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. S/C de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife: Área de Desarrollo Local.

Schemelkers, S. Recurso audiovisual, enlace Web:
(<http://www.youtube.com/watch?v=ursCPmnXIwA>)

Nivel intermedio

Alcalá Del Olmo, M. J. (2004). *Educación intercultural: tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Servicio de Publicaciones, Universidad Pontificia de Salamanca, (Educationis enchiridia).

Año Europeo del Dialogo Intercultural, (2008). Recurso Web:
(<http://www.mcu.es/novedades/2008/novedadesAEDI1.html>)

Campaña nacional por la diversidad cultural de México. La diversidad cultural (Marco conceptual), UNESCO (2005).

Giménez Romero, C. (Coord.) (2006). *Anuario de la Convivencia Intercultural*. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.

Giménez Romero, C. (2006). Ciudadanía, migraciones y multiculturalidad, en Jornadas sobre Diversidad Cultural y Migraciones en Iberoamérica: *Latinoamérica en España*, 7-16. 22 y 23 de agosto de 2006.

Libro Blanco sobre el Dialogo Intercultural (2008). *Vivir juntos con igual dignidad*, lanzado por los ministros de Asuntos Exteriores del Consejo de Europa en su 118ª sesión ministerial, Estrasburgo, 7 de mayo de 2008.

López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. S/C de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife: Área de Desarrollo Local.

Rodarte Barboza, A. M^a. (2011). La educación intercultural en la Universidad, en Praxis Educativa *ReDIE, Revista Electrónica de la Red Durango de Investigaciones Educativas, A. C.*, 3(4), 4-23, mayo de 2011.

Nivel avanzado

Bensalem Himmich, (2008). Diálogo intercultural Europa-Mediterráneo, Encuentro de escritores e Intelectuales. *Revista IEMed Cuaderns de la Mediterrània*, (10).

Informe Mundial de la UNESCO (2011). Invertir en la diversidad cultural y en el dialogo intercultural, 1-40.

Larrain Barros, H. (1997). Los por qué de la interculturalidad: argumentos para la adopción de una educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencias Sociales*, 7, 3-15.

López-Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. S/C de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife: Área de Desarrollo Local.

Velázquez, T. (2001). La sociedad multicultural y la construcción de <<la imagen del otro>>, en *Jornades sobre Comunicació i Cultura de Pau, Càtedra UNESCO de comunicació UAB*, celebrada entre los días 28 de febrero y 1 de marzo de 2001.

Cuestionario 7

Pregunta 1

El dialogo intercultural se debe desarrollar en...

Seleccione una:

- a. Situaciones de convivencia, cohabitación, intercambio y relaciones.

- b. Determinadas ocasiones, exclusivamente.
- c. Las relaciones interpersonales.
- d. En ningún contexto, no es necesario.

Pregunta 2

El dialogo intercultural se basa en relaciones e interacciones entre los miembros de una determinada cultura.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 3

¿Qué promueve o a qué contribuye el dialogo intercultural?:

Seleccione una o más de una:

- a. Al fomento de conversaciones entre dos personas.
- b. Que la gente se sepa expresar libremente de cualquier tema sin prejuicios.
- c. Disminuir discriminación y marginación.
- d. Combatir la desigualdad y exclusión social y cultural.
- e. A evitar o erradicar prejuicios y estereotipos entre culturas.

Pregunta 4

El dialogo intercultural es un medio para la comunicación, la expresión, la diversidad cultural y el respeto entre las culturas.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 5

La interculturalidad y la multiculturalidad son sinónimos, significan básicamente lo mismo.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 6

La expresión "presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo", hace referencia al concepto de:

Seleccione una:

- a. Interculturalidad
- b. Identidad cultural.
- c. Relaciones interculturales
- d. Socialización etnocultural.
- e. Multiculturalidad.

Pregunta 7

La interculturalidad se refiere, entre otras cosas, a...

Seleccione una o más de una:

- a. Un planteamiento de la mera existencia de grupos étnicos diferentes en un mismo espacio geográfico.
- b. Resolución pacífica de conflicto, cooperación y convivencia.
- c. El establecimiento de las identidades tanto personales como colectivas en cualquier modelo de sociedad.
- d. Diálogo, debate, aprendizaje e intercambio.
- e. Reconocimiento mutuo y comunicación efectiva.

Pregunta 8

La interculturalidad se sustenta o fundamenta en el hecho de que las culturas son como son, no cambian, se conservan "intactas" a lo largo del tiempo.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 9

¿A qué se refiere el concepto "Ciudadanía cívica" en el debate sobre la interculturalidad?

Seleccione una:

- a. A un proyecto sociopolítico y ético que afirme y pretenda que los diferentes sean respetados.
- b. Hace referencia al desarrollo de la Ciudadanía o Identidad personal.
- c. Que los ciudadanos y las ciudadanas sean personas con "modales" y buena educación.

Pregunta 10

La interculturalidad, metafóricamente hablando, es simplemente una serie de gotitas étnicas puestas a todo, son muchas manos, colores y caras juntos.

- a. Verdadero
- b. Falso



Bloque 8. Valores interculturales

Objetivos didácticos

- Relacionar la formación en valores con el ámbito de la Interculturalidad.
- Delimitar posibles valores vinculados con la Interculturalidad.
- Vincular la Interculturalidad con la formación en valores de respeto, tolerancia y solidaridad con respecto a las diferencias culturales.
- Definir los valores de respeto, tolerancia y solidaridad, aportando definiciones.
- Relacionar los valores interculturales con el cambio de actitudes sociales que puedan enriquecer las relaciones interpersonales e interculturales.

Contenidos

- La importancia de los valores en el ámbito de la interculturalidad
Si quieres saber más...
 - La importancia de los valores en el ámbito de la interculturalidad II
 - La importancia de los valores en el ámbito de la interculturalidad III
- Fomento de los valores interculturales
Si quieres saber más...
 - Fomento de los valores interculturales II
 - Fomento de los valores interculturales III
- Lecciones 14 y 15
Píldora: *Valores interculturales*

Actividades

- Actividad 8a: ¿Interactuamos con otras culturas? Eduquémonos interculturalmente. Cuestionario
- Actividad 8b: "¿Valores? ¿Por qué?..." Cuestionario

Bibliografía

Cuestionario 8

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 8

La importancia de los valores en el ámbito de la interculturalidad

Como ya hemos ido viendo, es muy corriente, encontrar en cualquier contexto social, cultural, político, educativo, la convivencia de personas de origen diferente, con rasgos sociolingüísticos y socioculturales diferentes.

A lo largo de este curso se ha aludido a ciertos valores fundamentales estrechamente vinculados con la Interculturalidad, entre ellos, el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Por esta razón es más que conveniente centrarnos un poco más en los mismos (Enlace a un vídeo).

Pensemos en cómo se deberían construir o establecer las relaciones entre etnias o culturas diversas. Ante las situaciones socioculturales en las que entran en juego diversos hechos o usos culturales, deben surgir valores como el respeto a tal diversidad, la tolerancia hacia la diferencia y el ser solidarios y solidarias con los demás independientemente de quién se trate, sea de donde sea, o hable el idioma que hable.

Por respeto se entiende:

“Veneración, acatamiento que se hace a alguien”; “Miramiento, consideración, deferencia” (RAE).

En otras palabras, sería el reconocimiento de los intereses y sentimientos de la otra persona al establecer cualquier tipo de relación. Suele aludir a las relaciones interculturales, pero también se debe usar al pensar en las relaciones entre grupos de personas, etnias, culturas, entre países, etc.

Tolerancia:

“La tolerancia es, en verdad, lo que permite que cada identidad encuentre su expresión cabal y apropiada. No debemos olvidar que tolerancia no es sinónimo de aceptación pasiva. Es una manera de vivir basada en la estimación y comprensión activa de los valores y las decisiones de los demás. Es el complemento necesario de la diversidad en la que todos vivimos.”(Mensaje del Sr. Koichiro Matsuura, Director

General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Tolerancia 16 de noviembre de 2008)

La RAE entiende por tolerancia lo siguiente:

(Del lat. tolerantia):

f. Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.

Tolerar, (Del lat. Tolerāre):

tr. Permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente.

tr. Respetar las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.

Por último la solidaridad se definiría como: “Adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros” (RAE). Hace referencia a la colaboración mutua y recíproca entre las personas; sería una especie de sentimiento que mantiene a las personas unidas en todo momento, sobretodo en situaciones problemáticas o conflictivas, o en las que se necesite ayuda. Ser solidarios/as conlleva dar importancia al otro, prestar ayuda, ser o desarrollar la empatía y saber ponerse en el lugar de la otra persona. En este contexto y sentido del valor, no importa o no debe importar el hecho de ser diversos o diferentes etnoculturalmente (Enlace a un vídeo).

Si quieres saber más...

La importancia de los valores en el ámbito de la interculturalidad II

Tras haber definido los valores fundamentales estrechamente vinculados con la Interculturalidad, entre ellos, el respeto, la tolerancia y la solidaridad, conviene ahora recoger otros planteamientos auxiliares que al respecto se han valorado.

Hoy en día, la convivencia interétnica e intercultural, es una realidad. Gracias a la Globalización, los procesos migratorios y en concreto, a nivel europeo, con la Convergencia a un espacio comunitario, es más que un hecho, el que de manera

cotidiana, vivamos muchas culturas diferentes juntas y unidas, compartiendo un mismo espacio sociogeográfico y, en ocasiones, sociopolítico, como Naciones y Estados.

En este marco de convivencia, es fundamental tener en cuenta la importancia de una formación en valores, destacando la posibilidad de redefinir el valor de la “Tolerancia”, ya que hay muchos planteamientos que creen que es un concepto unido en ocasiones al de “respeto”, pero, se cree que no siempre ambos son sinónimos. No obstante, en un contexto multicultural y sustentándose las prácticas de convivencia en principios de interculturalidad, cada etnia o cultura posee sus lenguas o usos lingüísticos, y es un deber respetarlas, así como también es un derecho universal poseerlas. En este sentido, sí coinciden respeto y tolerancia, ya que el hecho de que existan etnias y culturas diversas, así como también rasgos culturales y usos lingüísticos diferentes, no pueden suponer éstas situaciones perjudiciales para otras etnias.

No ocurre lo mismo cuando respeto no va asociado a tolerancia, ya que se puede respetar a la persona con sus correspondientes sentimientos e intereses, pero si sus ideas o acciones van en contra de un espacio de convivencia democrática, pacífica, no se deben de aceptar, como decía la definición, de manera pasiva sin estimar si son consideradas dichas acciones como éticas y cívicas y que no atenten contra las libertades de las personas y contra sus derechos, entre otras cosas.

Se recoge a continuación un enlace desde el que se podrá acceder a un documento de Dias, (1994), el cual se centra en explicar y relacionar los derechos humanos con algunos de los valores que hemos desarrollado, en este caso el de respeto, ya que los Derechos Humanos son ante todo, universales y hay que respetarlos sin condiciones (Enlace al documento).

Volviendo al concepto de la tolerancia decir que La 28ª reunión de la Conferencia General, del 25 de octubre al 16 de noviembre de 1995, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, dice o define a la tolerancia en base al Art.1 de su Declaración de Principios sobre la Tolerancia:

“Art. 1:

Significado de Tolerancia:

1.1 La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz.

1.2 Tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia. Ante todo, la tolerancia es una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás. En ningún caso puede utilizarse para justificar el quebrantamiento de estos valores fundamentales. La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados.

1.3 La tolerancia es la responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo (comprendido el pluralismo cultural), la democracia y el Estado de derecho. Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo y afirma las normas establecidas por los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos.

1.4 Conforme al respeto de los derechos humanos, practicar la tolerancia no significa tolerar la injusticia social ni renunciar a las convicciones personales o atemperarlas. Significa que toda persona es libre de adherirse a sus propias convicciones y acepta que los demás se adhieran a las suyas. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son. También significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás”.

Según Agintzari (2007) formar en valores es fundamental porque:

“Los valores son las normas de conducta y actitudes según las cuales nos comportamos y que están de acuerdo con aquello que consideramos correcto. (...) Hay algunos valores fundamentales que todas las personas debemos asumir para poder convivir unos con otros y que son importantes tener siempre presentes y cumplir sin perjudicar a nadie” (Agintzari, S. Coop. de Iniciativa Social, 2007, pp. 1-2).

La importancia de los valores en el ámbito de la interculturalidad III

Para continuar hablando de la importancia que posee educar en valores, hacer mención a Mercado Cruz (2004) quien nos invita al debate y a la reflexión acerca del papel docente en dicha transmisión de valores:

“En la actualidad, muchos de nosotros hemos sido testigos de como la violencia, la intolerancia, la corrupción, la discriminación y la injusticia, se apoderan e invaden los espacios y los lugares donde convivimos e interactuamos con otros seres humanos, resulta común, ante tales situaciones que mostremos inconformidad por la forma en como estos aspectos atentan en contra de la dignidad humana, en contra de los principios y principalmente en oposición a los valores que idealmente defendemos” (Mercado Cruz, 2004, p.136-137).

Por todo ello, y coincidiendo con el autor, siempre se suele decir que la sociedad va “de mal en peor”, que se están perdiendo los valores o que estos se está cambiando por otros centrados en el consumo, en la violencia y el terror social. Pero, ¿dónde pueden estar las causas de esta pérdida de valores?...

Mercado Cruz (2004), al respecto nos vuelve a contar o compartir su visión y se centra especialmente en decir lo siguiente:

“Apuntamos hacia los padres, los maestros, las condiciones económicas, la desintegración social y familiar, las drogas, la falta de oportunidades, la pérdida de confianza en la ley, en las instituciones (...), entre muchos otros, como los aspectos que tienen alguna relación con el problema de la credibilidad social y el consecuente deterioro de los valores. (...), ¿cómo es que los valores han sido trastocados por las condiciones actuales en las que vivimos?, ¿por qué han cambiado tanto? y (...) ¿quién o quiénes se tendría que hacerse cargo de fomentarlos?

(...) ofrecemos dos respuestas directas, la primera de ellas apunta a los vertiginosos cambios sociales y culturales en los cuales estamos inmersos y que han conducido a resquebrajar los diferentes sistemas de valores, es suficiente con mirar las noticias para darse cuenta de cómo se han incrementado los índices de violencia física y simbólica que ocurre en las calles y al interior de las familias y de la violencia constante de los derechos elementales del ser humano para darse cuenta que los

patrones de valores se han modificado considerablemente. La segunda dirige la atención hacia la familia y la escuela, en tanto se parte del supuesto de que son estas instituciones las que tienen que hacerse responsables, en primera instancia, de enseñar y promover los valores; aún a sabiendas de que los niños pasan más tiempo en la calle en compañía de los amigos, viendo la televisión y en los videojuegos.

De esta manera, a los padres de familia (hombres y mujeres) y a los maestros(as) se les demanda la enseñanza y desarrollo de valores en los hijos-alumnos” (Op. cit, p. 136-137).

Por otro lado, y volviendo a detenernos en los tres valores básicos y fundamentales que hemos vinculado de manera directa con la interculturalidad, respeto, tolerancia y solidaridad, decir que, respecto al primero de ellos, el respeto, se define además, como el hecho de reconocer, apreciar y valorar a uno mismo o a la propia persona, así como a los demás, y al entorno externo en el que nos desenvolvemos. Sería como establecer hasta dónde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, como base de toda convivencia en sociedad.

Por ello, el respeto se convierte en una condición de equidad y justicia, donde la convivencia pacífica se logra sólo si consideramos que este valor es una condición para vivir en paz con las personas que nos rodean.

Para terminar, aludir a Fabelo Corzo (2001), quien relacionó de manera muy directa los valores con la familia, y lo analizó desde la óptica de la crisis de valores en la actualidad:

“Los valores constituyen un complejo y multifacético fenómeno que guarda relación con todas las esferas de la vida humana. Están vinculados con el mundo social, con la historia, con la subjetividad de las personas, con las instituciones. Realmente vivimos un mundo lleno de valores. Y, por supuesto, uno de los ámbitos fundamentales donde los valores tienen su asiento es la familia.

Sabemos que continuamente se está hablando de una crisis de valores que muchas veces se asocia a una crisis de la familia. Y ciertamente, a pesar de que la familia es la más antigua forma de organización humana y tal vez el ámbito social donde mayor fuerza tienen las tradiciones y la tendencia a su conservación, esto no

significa que no cambie y que sea una entidad siempre idéntica a sí misma, dada de una vez y para siempre.

Los cambios en la familia, por supuesto, se insertan dentro de determinados cambios globales de la sociedad. Hoy mismo estamos viviendo en un mundo muy dinámico, matizado por el tránsito hacia lo que se ha dado en llamar Posmodernidad. Y esta transición representa un cambio en la interpretación de los valores. Hay toda una serie de valores, vinculados a la Modernidad, que comienzan a entrar en crisis. Ya no existe la misma confianza en la razón, en el progreso, en la ciencia, en la técnica. Se instaura cierta psicología nihilista, de desesperanza; pierden fuerza las utopías, los sueños en un cambio progresivo, en la posibilidad de alcanzar una sociedad más justa. Claro que todo esto está asociado a la caída del Muro de Berlín, a la ideología del “fin de la historia”, a la situación internacional prevaleciente. Estos fenómenos globales, de una u otra forma, llegan a la psicología individual y a la psicología de la familia, poniendo en entredicho algunos de sus valores tradicionales. Si la sociedad está dictando un modo de vivir y un modo de hacer no basado en la solidaridad, no dirigido a la construcción de un futuro social, común, comunitario, sino enfocado hacia la búsqueda de salidas individualistas, eso, traducido al mundo de valores subjetivos, significa que cada cual debe atender a lo propio, a lo personal, a lo egoísta y no a lo social, ni a lo colectivamente constructivo. Este tipo de psicología tiende a repercutir en las relaciones intra-familiares, como veremos más adelante. Pero lo importante ahora es destacar la idea de que la familia está inserta en un mundo social y que, a pesar de que es más estable en comparación con otros ámbitos de la sociedad, ella también es dinámica y sus cambios en alguna medida reflejan y reproducen las variaciones que tienen lugar a un nivel social general” (Fabelo Corzo, 2001, en Los valores y los desafíos actuales, 2001, cap. VI).

Posibles aspectos metodológicos:

Tanto al intentar realzar la verdadera importancia y alcance del proceso de asimilación y adquisición de valores, como al tender a su fomento y transmisión, resulta fundamental tener en cuenta la posibilidad de llevar a cabo actividades tanto de carácter conceptual, es decir, de conocimiento sobre los conceptos o definiciones de los valores, respeto, tolerancia y solidaridad, como actividades y acciones metodológicas de carácter procedimental como actitudinal, puesto que los valores referidos no se asimilan con sólo

conocerlos, hay que practicarlos y generar contextos de intercambio recíproco, en los que las personas puedan relacionarse entre sí y compartir sus visiones sobre los mismos.

Se podrían llevar a cabo acciones en la línea de encuentros interpersonales y grupos de discusión en los cuales los participantes y las participantes expongan sus puntos de vista y posteriormente en función del clima de debate y participación poder llegar a acuerdos y aprender los unos de los otros. No es suficiente que la propia persona sepa, actúe y sienta por sí sola, al convivir es lógico y necesario que se tenga que entablar un diálogo y una comprensión de los valores para, de este modo, poder llegar a consensos democráticos y orientados al convenio sobre los valores; sería como llegar a un acuerdo tras su discusión acerca de los puntos de vista de cada persona. Este proceso podría estar coordinado y dirigido por una persona preparada en la realización de este tipo de métodos didácticos, como si habláramos del rol de “líder”, que se usa en los grupos o equipos de trabajo.

Fomento de los valores interculturales

La interculturalidad y por consiguiente, la adquisición de la competencia intercultural debe basarse en el desarrollo y fomento de los valores fundamentales que hemos trabajado hasta este momento, esto es, el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

La formación o educación social en materia de valores humanos requiere el constante y permanente desarrollo de objetivos didácticos y pedagógicos para atender a la diversidad cultural, social, lingüística, en cualquier contexto. Simplemente hacer mención a la educación intercultural como vehículo para el fomento del respeto, la tolerancia y la solidaridad, en un contexto de convivencia, interrelaciones, acogida y atención a grupos culturalmente diferenciados.

Interpretando las palabras de la UNESCO (2002):

La formación en valores interculturales enseña a cada ser humano los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar y actuar respetuosamente en la sociedad.

Formar en valores interculturales conlleva que las personas deban aprender o asimilar conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten

contribuir al respeto, al entendimiento, a la tolerancia y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y entre naciones.

Por todo ello, es necesario que se desarrollen y lleven a cabo acciones, que se fomenten estrategias para la formación en valores ciudadanos, que se desarrollen competencias y se adquieran conocimientos. Además conviene analizar el contexto para fortalecer la convivencia democrática e intercultural, en el seno de sociedades y culturas, y entre éstas.

Formar en valores interculturales, no puede basarse en choques culturales, ni actitudes etnocéntricas, debe de construirse en base a la interacción y relaciones interculturales respetuosas y solidarias. Por esto, y volviendo a aludir, de manera meramente informativa, la educación intercultural surge en un contexto sociopolítico que debe atender al respeto hacia las diferencias y la diversidad cultural, pero sin olvidar los valores democráticos, de respeto, equidad y participación activa en la sociedad, en que tiene lugar.

Por tanto, hay que establecer cauces de respeto, unas relaciones dialogantes y encuentros entre personas y grupos humanos sea cual sea su origen, color, religión, cultura, sexo, etcétera.

Aprender o asimilar valores debe de ir vinculado con un cambio de actitudes, adquirir y desarrollar unas competencias y habilidades interculturales, que construyan una consciencia intercultural. Estas competencias podrán permitir el participar de forma responsable, crítica y democrática en una sociedad multicultural.

Veamos este recurso audiovisual en el que se nos muestra la importancia de fomentar los valores humanos en relación o alusión a las relaciones humanas e interculturales (Enlace a un vídeo).

Si quieres saber más...

Fomento de los valores interculturales II

Como ya vimos en el nivel de contenido anterior, resulta fundamental y necesario que se desarrollen y lleven a cabo acciones, que se fomenten estrategias para la formación en valores ciudadanos, que se desarrollen competencias y se adquieran

conocimientos. Además conviene analizar el contexto social y cultural para fortalecer la convivencia democrática e intercultural, en el seno de un modelo de sociedad global, multi y pluricultural, pacífica y democrática.

Se ha ido aludiendo a la importancia que poseen los valores, se han vinculado éstos con aspectos tan fundamentales y universales como los Derechos Humanos, y al mismo tiempo se han unido significativamente con los espacios de interacción intercultural, ya que este tipo de relaciones humanas entre grupos étnicos y culturales diferentes, se debe de basar o sustentar en el respeto a la diversidad cultural y lingüística, en la tolerancia ante la diferencia y en la solidaridad hacia las otras personas sean de donde sean, hablen como hablen y tengan el color de piel que tengan.

Para llevar a cabo este proceso, es necesaria la intervención social y afectiva en el proceso de formación en valores y la implicación de todos en el desarrollo de estrategias eficaces para cultivar actitudes positivas hacia los valores de solidaridad, tolerancia, respeto, etc.

Como posibles vías o métodos para fomentar la adquisición de valores interculturales, se podrían mencionar las dinámicas de grupo, en las que todas las personas participarán sin mirar las diferencias étnicas; también destacar el valor que hay que otorgar a la autoestima y al autoconcepto de cada persona, hay que valorarla siempre; es importante también establecer constantemente canales de comunicación y escucha activa. Por lo tanto, para poder hablar de tolerancia y respeto, en primer lugar hay que aprender a comunicarse efectivamente y a dialogar con la otra persona o con los demás.

Rojas Ruiz (2003), alude a dos tipos de estrategias, a las que denomina “estrategias Sociomorales y estrategias Socioafectivas” en la formación en valores.

Las estrategias sociomorales conllevan que la propia persona sea consciente de sus propios valores, pudiendo de este modo profundizar en ellos y reflexionar acerca de aspectos como la resolución de conflictos o dilemas morales y éticos, entre otros.

Por otra parte, las estrategias socioafectivas se centran en la idea de que para que las personas puedan cambiar sus actitudes y aprender valores, deben de experimentar también situaciones en las que ellas también se hayan sentido igual que otras personas

que se suelen encontrar en desventaja, en situaciones de marginación o discriminación, es decir, que este tipo de estrategias se asocian a experiencias propias de situaciones en las que se nos pueda estar excluyendo o marginando.

Por último se aporta un enlace en el que Truvilla (2004), nos cuenta acerca de la relación que existe entre lo que denomina como “cultura de paz”, basada en respeto y tolerancia, y los Derechos Humanos y la Democracia, o ciudadanía democrática. La posible relación con esta lección reside en el hecho de que mediante la formación en valores de respeto, tolerancia y solidaridad se construyen la sociedad democrática, como contexto de paz (Enlace al documento).

Lecciones 14 y 15

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial sobre “Valores interculturales”.

Actividades

- Actividad 8a: ¿Interactuamos con otras culturas? Eduquémonos interculturalmente. Cuestionario
- Actividad 8b: "¿Valores?, ¿por qué?..." Cuestionario

Actividad 8a: ¿Interactuamos con otras culturas? Eduquémonos interculturalmente

La formación en valores interculturales, o mejor dicho, los planteamientos o finalidades educativas que, en el caso de la educación formal, un centro escolar debería tener en cuenta al llevar a cabo su Proyecto Educativo en materia de Interculturalidad se basarían en los siguientes rasgos principales:

- Fomento de valores vinculados al compromiso ante situaciones de desequilibrio en las relaciones interculturales, como la solidaridad, la cooperación, respeto y valoración de las identidades culturales, eliminación de discriminaciones, antirracismo, etc.
- Rasgos relacionados con la potenciación de la identidad cultural: estimación de las expresiones culturales, normalización de sus expresiones, y promoción de la "autoestima cultural", etc.

- Rasgos que aseguran un procedimiento democrático en el tratamiento del pluralismo cultural: rechazo de los dogmatismos, crítica y autocrítica, análisis, participación democrática, anti-etnocentrismo, conceptualización positiva del conflicto, etc.

Estos rasgos en relación con el fomento de valores vinculados con la interculturalidad y el trabajo en grupo o cooperativo se relacionan con los siguientes elementos. Selecciona de esta lista los que creas convenientes, (multirrespuesta):

Seleccione una o más de una:

- a. Desarrolla la responsabilidad personal y social.
- b. Aumenta la cohesión grupal o social.
- c. La mejora de comprensión y respeto a los demás.
- d. La capacidad empática, ponerse en lugar del otro.
- e. Fomenta la actitud racista y xenofóbica.
- f. La mejora de la autoestima.
- g. Favorece la adquisición de competencias sociales.
- h. Suprime relaciones discriminadoras y prejuiciosas.

Actividad 8b: "¿Valores?, ¿por qué?..."

En el contexto multicultural en el que vivimos actualmente y cubiertos a nivel internacional por permanentes conflictos bélicos y armados, así como también multitud de situaciones de choques entre etnias y culturas, en los que se ocasionan graves catástrofes humanas, como miles de muertes, la pobreza, y la marginación social y cultural, debemos ante todo reflexionar. ¿Estamos dispuestos a ello?, adelante...

Pregunta 1

¿Qué opinión te merece la formación en valores humanos?

Pregunta 2

¿Qué piensas sobre la formación en valores interculturales, entendiendo éstos como respeto, tolerancia y solidaridad, entre otros?

Pregunta 3

¿Crees que dichos valores se transmiten en tu centro educativo? ¿Por qué?

Bibliografía

Nivel básico

Matsuura, K. (Director General de la UNESCO) (2008). Mensaje emitido por el Sr. Koichiro Matsuura con motivo del Día Internacional de la Tolerancia 16 de noviembre de 2008.

RAE (Real Academia Española).

UNESCO (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. *Lecciones desde la práctica educativa innovadora en américa latina*. Santiago de Chile, agosto de 2008.

UNICEF, (2002). *Unicef va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad*. Buenos Aires, agosto de 2002.

Nivel intermedio

Agintzari (2007). *Educar en el respeto*. Agintzari, S. Coop. de Iniciativa Social.

Dias, M^a C. (1994). De la ética del discurso a la moral del respeto universal: una investigación filosófica acerca de la fundamentación de los derechos humanos. *Centro de Ética e Filosofia da Mente/UFRJ*.

Rojas Ruiz, G. (2003). *Estrategias para fomentar actitudes interculturales en el aula*. Universidad de Granada, 71-87.

Truvilla Rayo, J. (2004). Cultura de paz, derechos humanos y educación para la ciudadanía democrática, en Truvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: ED. Desclée.

Nivel avanzado

Domaccin A., E. (2010). Educación para la ciudadanía: Educación para la paz ante la diversidad cultural, en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021: *Un*

Congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos, 1-13. Buenos Aires, República Argentina, 13, 14 y 15 de septiembre de 2010. .

Fabelo Corzo, J. R. (2001). Los valores y la familia, en Fabelo Corzo, J. R. (2001). *Los valores y los desafíos actuales*, cap. VI. México: BUAP (opinión sobre el autor y su obra publicada en prensa).

Jover, (2002), en Touriñán López, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de la educación en valores. *ESE, Estudios sobre educación*, (10), 9-36. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra. ISSN: 1578-7001.

Mercado Cruz, E. (2004). Los valores y la docencia de los maestros puestos a escena. *Tiempo de educar*, año 5, 2(10), 136-137. Universidad Autónoma del Estado de México, julio-diciembre de 2004.

Touriñán López, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de la educación en valores. *ESE, Estudios sobre Educación*, (10), 9-36. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra. ISSN: 1578-7001.

Cuestionario 8

Pregunta 1

La Solidaridad como valor intercultural se define como...

Seleccione una o más de una:

- a. Un proceso de imposición de rasgos culturales.
- b. El reconocimiento de los intereses y sentimientos del otro
- c. La adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros
- d. Sentimiento que mantiene a las personas unidas en todo momento, sobretodo en situaciones problemáticas o conflictivas, o en las que se necesite ayuda.

Pregunta 2

Según el Director General de UNESCO, la tolerancia viene a significar que se tolere cualquier cosa, ya que es una aceptación pasiva, el valor de la tolerancia consiste en tolerar incluso lo que a una persona no le guste o le perjudique.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 3

Cuando se alude al reconocimiento de los intereses y sentimientos de la otra persona al establecer cualquier tipo de relación, nos estamos refiriendo al concepto de tolerancia.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 4

La convivencia de personas de otras culturas, es un hecho cotidiano, pero hay que matizar que debe sustentarse esta convivencia y constante intercambio cultural en una serie de valores. Aparte de los valores de respeto, tolerancia y solidaridad, ¿podrías enumerar otros valores no mencionados?

Pregunta 5

La formación en valores interculturales debe ser consciente de los puntos fuertes y débiles de cada cultura y orientarse a reforzar los valores y rasgos culturales considerados como "buenos", correctos o más enriquecedores del patrimonio cultural de una determinada etnia, que servirá de modelo para otras.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 6

La interculturalidad debe basarse en que...

Seleccione una:

- a. Se desarrollen y fomenten los valores fundamentales, de respeto, tolerancia y solidaridad.
- b. Se desarrollen relaciones interpersonales y de amistad.
- c. Debates de si es viable o no, integrar a inmigrantes en la escuela.
- d. Se fomenten actitudes etnocéntricas en las aulas.

Pregunta 7

La educación intercultural tiene que fomentar del respeto, la tolerancia y la solidaridad en un contexto de convivencia, interrelaciones, acogida y atención a grupos culturalmente diferenciados.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 8

¿Qué debe enseñar o transmitir la formación en valores interculturales a las personas?

Seleccione una:

- a. Conocimientos, actitudes y competencias culturales.
- b. Ninguna opción es correcta.
- c. Conocimientos sobre la existencia de otras culturas.
- d. Conocimientos de cultura general.

Pregunta 9

La formación en valores interculturales debe conllevar un cambio de actitudes, adquiriendo y desarrollando unas competencias y habilidades interculturales, que construyan una consciencia intercultural.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 10

Las competencias culturales que pretende conseguir en el alumnado la formación en valores interculturales, impedirán el participar de forma responsable, crítica y democrática en una sociedad multicultural.

- a. Verdadero
- b. Falso



Bloque 9. Competencia

Objetivos didácticos

- Conocer qué se entiende por competencia.
- Delimitar los tipos de competencias que abarca el término.
- Definir el concepto "competencia profesional".

Contenidos

- Definición de Competencia
Si quieres saber más...
 - Definición de Competencia II
 - Definición de Competencia III
- Clasificación general de las Competencias
Si quieres saber más...
 - Clasificación General de las Competencias II
 - Clasificación General de las Competencias III
- Competencia profesional
Si quieres saber más...
 - Competencia profesional II
 - Competencia profesional III
- Lecciones 16, 17 y 18
Píldora: *Competencia*

Actividades

- Actividad 9a: Tipos de competencias: Cuestionario
- Actividad 9b: Clasificación de las competencias. Cuestionario
- Actividad 9c: Competencia profesional: el trabajo en equipo. Cuestionario

Bibliografía

Cuestionario 9

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 9

Definición de Competencia

¿Qué significa el concepto “Competencia”? ¿qué entendemos por ser competente?, ¿nos consideramos personas competentes, y en qué sentido?, ¿sabemos actuar en cualquier contexto o situación en la que nos encontremos?, y ¿cómo lo hacemos?

Desde que nacemos, vamos creciendo, nos integramos en el sistema educativo y por lo tanto aprendemos y nos profesionalizamos y especializamos en la vida, ya sea educativa, laboral y profesional, como socialmente, vamos asimilando, aprendiendo y adquiriendo una serie de capacidades, de destrezas, de actitudes que nos ayudan a afrontar los retos, los estudios, los trabajos o desempeños profesionales, incluso las relaciones sociales, culturales, etcétera.

La competencia, abarca cualquier situación, ya no exclusivamente la educativa y profesional, como por ejemplo, el hecho de poseer la capacidad y destreza para, simplemente cerrar una silla plegable (Enlace a un vídeo).

Por lo tanto, la competencia es un saber hacer con conciencia. Es un saber en acción. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir problemas sino solucionarlos; un saber el qué, pero también un saber cómo.

Las competencias son, por lo tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

Las competencias son diferentes en cada situación y momento, por lo que permite suponer la existencia de conflictos (superables).

“Ser capaz” no significa lo mismo que “ser competente”. Las competencias no se pueden reducir ni al “saber” ni al “saber hacer” sino a la movilización de estos recursos. En el proceso dinámico de construcción de las competencias no es suficiente el proceso de capacitación. Además, el concepto de competencia es indisociable de la noción de desarrollo o de aprendizaje continuo.

El nuevo concepto de competencia sitúa a la propia persona como centro del aprendizaje, se deberá movilizar todos los recursos para que se pueda aprender en la acción. El desarrollo y adquisición de competencias consiste en que las personas aprendan practicando y que lo que aprendan les sirva para utilizarlo en cualquier contexto vital en el que se desenvuelvan.

Elementos inherentes al concepto de competencias:

1. El concepto de competencia comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados.
2. Las competencias sólo son definibles en la acción.
3. La experiencia se muestra ineludible.
4. El contexto es clave.

Si quieres saber más...

Definición de Competencia II

Vamos a intentar definir con más detenimiento la competencia, en esta ocasión basándonos en un material publicado por la Secretaría de Educación Pública, SEP, de los Estados Unidos mexicanos en el año 2010:

“Las competencias surgen en el ámbito internacional como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad y la pertinencia de la formación de recursos humanos frente a la evolución de la tecnológica, los nuevos sistemas de trabajo y para fomentar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, con el fin de mejorar la competitividad de las empresas, así como las condiciones de vida y de trabajo de la población en general.

El concepto de competencia tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución, como saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).

El enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se

construye de manera personal, donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social, por ello, un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias conlleva un planteamiento específico en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno, esta actividad compete al docente quien promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque de competencias, favoreciendo las actividades de investigación, trabajo colaborativo, resolución de problemas, elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios, entre otros.

Educación con un enfoque basado en el desarrollo de competencias significa crear experiencias de aprendizaje basadas en la capacidad que tiene el alumnado de activar los dominios de aprendizaje, que involucran las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora, estos le ayudarán a realizar de manera satisfactoria las tareas que los diferentes entornos le demanden.

El proyecto Tuning, (Tuning Project 2000-2004: Tuning Management Committee) menciona que las competencias representan una combinación dinámica de cualidades, capacidades y actitudes. El fomento de estas capacidades es el objetivo de los planes programas educativos de las instituciones que asumen el enfoque por competencias.

Las competencias combinan los cuatro constructos psicológicos que se utilizan frecuentemente en la educación y que por lo general los métodos de enseñanza tradicionales separaron. Dichos constructos psicológicos son:

- Cognoscitivo (conocimientos y habilidades). Para llevar a cabo el aprendizaje es necesario del constructo cognoscitivo, el cual se basa en los procesos de pensamiento de los que se derivan las operaciones mentales, ejemplo: se observa una flor y se toma su imagen.
- Afectivo (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad). Es la forma en cómo una persona aprende y lleva a cabo acciones dependiendo del entorno en donde se encuentre lo que conlleva a formar su personalidad.
- Psicomotriz o conductual (hábitos y destrezas). En cada etapa del desarrollo humano este va aprendiendo por imitación la forma en cómo debe de articular

sus movimientos y por ende en qué forma va desarrollando y mejorando sus conductas.

- Psicofísico o psicofisiológico (los cinco sentidos, olfato, gusto, tacto, visión, audición). Mediante este constructo la persona aprende un tanto por imitación y por desarrollo, el cómo, de qué manera y cuando se utilizan los cinco sentidos” (Secretaría de Educación Pública, SEP, de los Estados Unidos mexicanos, DGB/DCA 2010-2012, 2010, p. 8-10).

A continuación les mostramos un esquema de la competencia y sus componentes.

Definición de Competencia III

Por último, en este nivel avanzado acerca de la competencia y sus definiciones intentaremos aportar información que o bien no se haya aún recogido o bien, requiera de ampliación:

Gráfico 1: Concepto de competencia, Fuente: Jolis (1997: 30) citado en Pérez Escoda (2001:136) en Aneas Álvarez, 2003.

Otras definiciones sobre competencias:

Zavala, Cusihuamán y Cuenca (2005) definen la competencia del siguiente modo:

“En los últimos años se ha venido utilizando el término competencia como parte de numerosos movimientos de reforma educativa en diversas regiones del mundo. Así, los currículos de educación básica han dejado de estar orientados únicamente al aprendizaje de conocimientos diversos, para estar dirigidos también a desarrollar la capacidad de utilizar inteligentemente la información en situaciones reales. Asumida como la piedra angular de un nuevo concepto de educación, la competencia ha sido definida como «[...] el desempeño eficiente y eficaz de una actividad, compuesta por una compleja red de saberes (saber qué, saber cómo y saber ser) respecto de un segmento grande o pequeño de la experiencia humana sobre el mundo» (Reátegui s/f). Sin embargo, desde su aparición en el sector educativo, el concepto ha sido malentendido y muchas veces simplificado. En lo que sigue discutiremos algunos de

estos malentendidos con el fin de rescatar su utilidad en el desarrollo del concepto de competencia intercultural.

Como el consenso entre los estudiosos de la materia es que practicar lo que se ha comprendido es esencial para acceder a aprendizajes genuinos, el concepto de competencia supuso poner el énfasis en el uso adecuado de una noción o una estrategia bajo una circunstancia específica. Contrariamente a una idea que se ha extendido, esto no significa, sin embargo, dejar de lado el plano de los contenidos. Como veremos en lo que sigue, la competencia como saber holístico y complejo supone que ningún aprendizaje está desvinculado del conocimiento teórico. De lo que se trata, más bien, es de trabajar el contenido de forma diferente. En efecto, al ser trabajado en un determinado contexto y no como un fin en sí mismo, éste adquiere mayor significado y relevancia, en una clara tendencia constructivista” (Zavala, Cusihuamán y Cuenca, 2005, p.17).

Chomsky (1985) dijo: “la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación” (Chomsky, 1985, en Argudin Vázquez, 2001, p.8).

Richard Boyatzis (1982) dijo: “una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar”. (Richard Boyatzis (1982), en Argudin Vázquez, (2001, p.9).

Conde (2009) expone que la competencia es: “un conjunto de esquemas complejos integrados por la articulación de habilidades, actitudes y conocimientos que las personas aplican en su vida cotidiana para:

- Relacionarse con los otros.
- Realizar de manera efectiva alguna actividad.
- Resolver una situación-problema.
- Intervenir en su entorno social, natural y político” (Conde, 2009, en SEP, 2010-2012, 2010, p.9).

Las competencias hemos resaltado que se relacionan con el contexto y con la experiencia, la cual, como decíamos, se mostraba crucial para el aprendizaje a lo largo

de toda la vida. Al respecto, Ján Figel, miembro de la Comisión Europea responsable de Educación, Formación, Cultura y Juventud del Parlamento Europeo, en 2007 expone en su carta de recomendación acerca de la importancia de las competencias lo siguiente :

“El aprendizaje permanente se ha convertido en una necesidad para todos los ciudadanos. Necesitamos mejorar nuestras aptitudes y competencias a lo largo de toda nuestra vida, no solo para realizarnos personalmente y ser capaces de participar activamente en la sociedad en que vivimos, sino también para poder tener éxito en un mundo laboral en constante evolución.

Los conocimientos, las capacidades y las aptitudes de la mano de obra europea constituyen un factor fundamental para la innovación, la productividad y la competitividad de la Unión Europea. La internacionalización creciente, el rápido ritmo del cambio y el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías implican que los europeos no solo deben mantener actualizadas las aptitudes específicas relacionadas con su trabajo, sino que deben disponer de competencias genéricas que les permitan adaptarse al cambio. Las capacidades de que disponen las personas aumentan también su motivación y satisfacción laboral e inciden, por tanto, en la calidad del trabajo. Los medios que nos permiten acceder a la información y a los servicios evolucionan continuamente. Necesitamos disponer de nuevas capacidades que nos permitan estar a la altura de todo un nuevo mundo digital, no solo por medio de la adquisición de nuevas habilidades técnicas, sino a través de una mejor comprensión de las oportunidades, los desafíos e, incluso, las cuestiones éticas que plantean las nuevas tecnologías.

En este clima de rápida evolución, nuestra cohesión social suscita cada vez mayor inquietud. Existe el riesgo de que muchos europeos se sientan olvidados y marginados por la globalización y la revolución digital. La amenaza de alienación derivada de ello implica la necesidad de fomentar la ciudadanía democrática, lo que requiere que las personas estén informadas, se interesen por la sociedad en la que viven y participen en ella. Como consecuencia de ello, los conocimientos, las capacidades y las aptitudes de todas las personas deben evolucionar.

En este contexto, el Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron a finales de 2006 un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dicho marco identifica y define por primera vez a nivel europeo las

competencias clave que los ciudadanos necesitan para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en nuestra sociedad basada en el conocimiento. Los sistemas de educación y formación inicial de los Estados miembros deberían promover el desarrollo de dichas competencias entre todos los jóvenes, y la educación y la formación deberían ofrecer a todos los adultos verdaderas posibilidades de aprender y mantener esas aptitudes y competencias.

Estoy seguro de que el marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente será una herramienta útil para los responsables políticos, así como para las instituciones de enseñanza y los alumnos, a fin de conseguir que el aprendizaje permanente sea una realidad para todos.

Animo a todos los implicados a utilizar del mejor modo posible dicho marco de referencia y a apoyar, junto con la Comisión Europea, su difusión y aceptación” (Ján Figel, 2007, p.1).

Por último, recogemos un planteamiento de CNDP, (2006) en relación con las competencias “sociales” y cívicas:

“Se trata de poner en marcha un verdadero itinerario del alumno, constituido por valores, por conocimientos, por prácticas y por comportamientos cuyo objetivo es favorecer una participación eficaz y constructiva de la vida social y profesional, ejercer la libertad en plena conciencia de los derechos de los demás, rechazar la violencia” (CNDP, 2006, p.41).

En el siguiente enlace que aportamos se podrá ampliar aún más respecto al significado y uso del concepto de competencia y lo relaciona con la competencia profesional que veremos en los siguientes bloques de contenido (Enlace al documento).

Clasificación General de las Competencias

Las competencias se clasifican de manera general de la siguiente manera:

1) Competencias Básicas o Instrumentales: Son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que normalmente se adquieren en la formación general y permiten el ingreso al trabajo. Estas competencias básicas son, la habilidad para la lecto-escritura, la comunicación oral, el cálculo, entre otras.

2) Competencias Genéricas, Transversales, Intermedias, Generativas o Generales: Se relacionan con los comportamientos y actitudes de labores propias de diferentes ámbitos de producción. Rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas. Son habilidades necesarias para ejercer eficazmente cualquier profesión. Ejemplos: capacidad para trabajar en equipo, saber planificar, habilidad para negociar, etcétera.

3) Competencias Específicas, Técnicas o Especializadas. Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales, por ejemplo, la operación de maquinarias especializadas, la formulación de proyectos de infraestructura, etcétera (Enlace a un vídeo).

Si quieres saber más...

Clasificación General de las Competencias II

Como habíamos dicho en el nivel básico de esta lección, las competencias se clasificaban en básicas o instrumentales, Genéricas o transversales (también conocidas como intermedias o generales) y en tercer lugar las específicas o técnicas-especializadas. A continuación vamos a profundizar un poco más en cada una de ellas.

En cuanto a las Competencias Básicas o Instrumentales, cabe añadir que son conocidas también como competencias “clave” o “centrales” y se pueden entender como las que se refieren a aquellas que se adquieren en la escuela para moverse en la vida de manera funcional, como por ejemplo la disciplina, comprensión lectora, matemáticas básicas, capacidad para planear, ejecutar y terminar algo, hablar correctamente, ser crítico y hacer juicios sobre la propia capacidad, saber leer y escribir, entre otras.

Las competencias básicas que se reconocen o esperan en el marco de la Unión Europea son las siguientes:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.

5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales y cívicas.
7. Espíritu emprendedor.
8. Expresión cultural.

Por otro lado, en España las competencias básicas o instrumentales serían las siguientes:

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

La Unión Europea define las competencias “clave”, básicas o instrumentales como una “combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto”. Las competencias clave son aquellas que precisan todas las personas para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Se centran estas competencias en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender.

Respecto a las competencias Genéricas, Transversales o Generales, decir que si bien habíamos adelantado que se relacionaban con los comportamientos y actitudes de labores propias de diferentes ámbitos de producción o cualquier profesión, convendría, pues intentar también profundizar un poco más en ellas y llevar a cabo una enumeración de las mismas.

En primer lugar decir que las competencias genéricas o transversales como dicho nombre indica deben ser transversales; por lo que no deben restringirse a un campo específico del saber ni del quehacer profesional y su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios.

Las competencias genéricas son las que pueden permitir a todas las personas estar en capacidad de desarrollar y desempeñar las diferentes ocupaciones, permiten comprender el mundo e influir en él, capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida, y permiten desarrollar relaciones armónicas con otras personas y por ello permiten participar eficazmente en su vida social, profesional y política.

Algunos tipos de competencias genéricas o transversales:

- Adaptación al cambio.
- Creatividad e innovación.
- Lealtad y sentido de pertenencia.
- Ética.
- Orientación hacia otras personas
- Trabajo en equipo.
- Aprendizaje autónomo.
- Responsabilidad.
- Competencia intercultural. (Es una competencia genérica o transversal)

Principales características de las competencias genéricas

- Son Clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.
- Son Transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.
- Son Transferibles: refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias.

Por último, en relación con las competencias específicas o técnicas, decir que no son como las genéricas ya que éstas no se pueden transferir a otros ámbitos, tal como habíamos explicado ya.

Algunos tipos de competencias específicas:

- Compromiso
- Credibilidad técnica
- Dinamismo
- Don de mando
- Liderazgo
- Pensamiento estratégico
- Precisión
- Relaciones públicas
- Tolerancia a la presión

Clasificación General de las Competencias III

En este nivel avanzado se van a definir a “grosso modo” las diferentes competencias, tanto básicas, como genéricas y específicas que se han mencionado en el nivel anterior:

Competencias básicas España, según el Plan de Mejora de las Competencias Básicas del alumnado de Primaria, del Gobierno de Navarra (2008):

1. Competencia en comunicación lingüística:

“La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción, y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”.

“Esta competencia es clave para “establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de

comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos”.

“El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento, permite comunicarse con uno mismo, analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de decisión. En suma, regula y orienta nuestra propia actividad con progresiva autonomía. Por ello su desarrollo y su mejora desde las distintas áreas contribuyen a organizar el pensamiento, a comunicar afectos y sentimientos y a regular emociones. Puede actuar como elemento de transmisión o de erradicación de estereotipos, por lo que es muy importante un uso inclusivo del mismo, que represente la realidad en su totalidad y transmita una visión igualitaria” (Op. cit, p.10-11).

2. Competencia matemática:

“La competencia matemática consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral” (p.12).

“La mayor parte de los contenidos del área de matemáticas se orientan de manera prioritaria a garantizar el mejor desarrollo de la competencia matemática en todos y cada uno de sus aspectos. Es necesario señalar, sin embargo, que la contribución a la competencia matemática se logra en la medida en que el aprendizaje de dichos contenidos va dirigido precisamente a su utilidad para enfrentarse a las múltiples ocasiones en las que se emplean las matemáticas fuera del aula” (p.13).

3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico:

“Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de modo que facilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de los demás hombres y mujeres y del resto de los seres vivos” (p.13).

“Esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico” (p.14).

4. Tratamiento de la información y competencia digital:

“Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse” (p.16).

“La principal aportación a la competencia se hace a través de los contenidos de las lenguas curriculares y el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, ya que éstos incorporan contenidos que proporcionan conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, análisis, valoración crítica y tratamiento de la información. Sin embargo, el desarrollo de estas destrezas no es exclusivo de ellas ya que se puede contribuir también a su desarrollo desde todas y cada una de las áreas del currículo si se incorpora el uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje” (p.16).

5. Competencia social y ciudadana (Educación en valores):

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

“El ámbito de las relaciones próximas (la familia, los amigos, los compañeros, etc.) supone el conocimiento de emociones y sentimientos en relación con los demás, convirtiendo las áreas de conocimiento del medio y de Educación para la ciudadanía en un espacio privilegiado para reflexionar sobre los conflictos, asumir responsabilidades con respecto al grupo, aceptar y elaborar normas de convivencia, desarrollar actitudes de diálogo y resolver conflictos.

Contribuyen también a generar un sentimiento de identidad compartida, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales y a interiorizar los valores de cooperación, solidaridad, compromiso y participación, favoreciendo la asimilación de destrezas para convivir y de habilidades de cuidado personal que, junto con el aprendizaje para la igualdad y la corresponsabilidad, permitirán el desarrollo pleno de las personas a lo largo de toda su vida” (p.19).

6. Competencia cultural y artística:

“Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

7. Competencia para aprender a aprender:

“Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

8. Autonomía e iniciativa personal:

“Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la

práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

(Accede a un documento donde se puede contrastar la información relacionada con las competencias básicas en el enlace adjunto).

Respecto a las competencias genéricas enumeradas con anterioridad:

- Adaptación al cambio
- Creatividad e innovación
- Lealtad y sentido de pertenencia
- Ética
- Orientación hacia otras personas
- Trabajo en equipo
- Aprendizaje autónomo
- Responsabilidad
- Competencia intercultural. (Es una competencia genérica o transversal)

Y además, en relación con las competencias específicas mencionadas:

- Compromiso
- Credibilidad técnica
- Dinamismo
- Don de mando
- Liderazgo
- Pensamiento estratégico
- Precisión
- Relaciones públicas
- Tolerancia a la presión

Cabe decir que puedes ampliar tus ganas de saber a continuación: Puedes acceder a más información descriptiva de estas competencias genéricas y específicas en el enlace adjunto.

Posibles aspectos metodológicos: (véase el siguiente apartado o lección en su nivel avanzado).

Competencia profesional

“La competencia profesional incluye conocimientos especializados que permiten dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional; saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias a situaciones novedosas; estar predispuesto al entendimiento, a la comunicación y la cooperación con los demás; y tener un autoconcepto ajustado, seguir las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las frustraciones” (Echeverría, 2005).

Vídeo sobre las jornadas de competencia profesional. ¡Ojo!, cuidado con el desempeño profesional, para ser competente a nivel profesional, conviene saber bien a lo que uno/a se dedica (Enlace a un vídeo).

Como se puede apreciar, la competencia de acción profesional tal como la recoge Echevarría, (2005), al igual que la competencia intercultural tal como veremos, abarca básicamente cuatro competencias relacionadas con los cuatro pilares de la Educación del Informe Delors (1996): “ser” o competencia personal; “saber” o competencia técnica; “saber hacer” o competencia metodológica y “saber estar o convivir”, competencia participativa.

Si quieres saber más...

Competencia profesional II

Como bien anticipamos la competencia profesional, según Echevarría, (2005) incluye conocimientos con carácter especializado que nos permiten ser profesionales en situaciones laborales o en otros ámbitos con toda soltura (Echeverría, 2005).

Según González Maura y González Tirados (2008), la competencia profesional la abordan desde la visión de que no puede clasificarse o tenerse en cuenta como una competencia “simple” o que no conlleve cierto grado de complejidad, por ello plantea lo siguiente:

“Para ello se desarrolla el tema de la superación del enfoque simple de las competencias profesionales en virtud del cual las mismas se entienden como cualidades

aisladas, fundamentalmente de índole cognitiva y predeterminantes del éxito profesional en escenarios laborales concretos, hacia un enfoque personal y dinámico cuya atención está centrada no en dichas cualidades aisladas, sino en la participación del profesional que, como persona integral, construye, pone en acción e incorpora sus cualidades motivacionales y cognitivas para poder desarrollar una actuación profesional eficiente, cualquiera sea el ámbito en el que deba desempeñarse” (González Maura y González Tirados, 2008, p.185).

Las autoras continúan diciendo lo siguiente:

“Para la universidad actual, cada vez más centrada en la atención del estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, la formación humanística de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una preocupación y un motivo del que ocuparse. La simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. En palabras de la UNESCO (Delors, 1996), no basta conocer y saber hacer, es necesario “ser” profesional” (op. cit. p.187).

En Zaragoza Lorca (Coord) (2007), se dice que: “Las competencias se identifican, normalmente, con características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en un puesto de trabajo y están constituidas por conocimientos, habilidades y actitudes que producen resultados tangibles, su medición nos informa del grado de dominio alcanzado” (Zaragoza Lorca (Coord), 2007, p.15).

Por otro lado y según Tejada Fernández y Navío Gámez, (s/f), se vincula la competencia profesional con una serie de propiedades que enumeramos textualmente a continuación:

“Si nos referimos a la utilidad de la competencia profesional, podemos constatar la importancia de la adaptación al contexto de trabajo. Esta adaptación se manifiesta de

maneras muy distintas: desempeño eficaz, efectivo y exitoso, lograr la colaboración, resolver problemas, etc. En cualquier caso, la utilidad de la competencia profesional está en la capacidad de ésta para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios. Lo social complementa, como hemos constatado en los componentes y ahora en su utilidad, lo individual. Si ésta forma parte de un atributo personal pero además está relacionada con el contexto, supone asumir que la competencia profesional puede adquirirse mediante acciones diversas: procesos reflexivos de formación o procesos “ciegos” de aprendizaje en el puesto de trabajo. Por otra parte, la competencia es un conjunto de elementos combinados e integrados que deben ser evaluados para desarrollar su utilidad. Es precisamente necesaria la evaluación por otro de los aspectos destacados: la evolución de las competencias profesionales. Así, si asumimos que la competencia profesional se plantea en un contexto cambiante, es coherente deducir su inevitable evolución y, por tanto su necesaria evaluación; es decir, ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto” (Tejada Fernández y Navío Gámez, (s/f), en Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653).

En el enlace adjunto podrás leer acerca de la competencia profesional. Además en este otro enlace accederás a un documento en el que se expone la importancia que posee la competencia profesional al establecer relaciones comerciales, de negocios y profesionales entre culturas diferentes.

Competencia profesional III

Conservemos aún el cuadro explicativo de Echeverría (2005), al menos por ahora, puesto que ya en este último nivel avanzado vamos a intentar adentrarnos algo más en la competencia profesional (Echeverría, 2005).

En relación con la competencia profesional, aparte de todo lo que ya se ha comentado, vamos a continuación a ir refiriendo una serie de documentos en los que se explica un poco más detenidamente la misma:

En el primer documento que se refiere, Aguiar Barrera (2005), nos habla de competencia laboral y de competencia profesional y las define y diferencia, todo ello, en torno al contexto de la globalización y/o mundialización que caracteriza a nuestro modelo de sociedad actual (Enlace al documento).

Por otro lado, Tejada Fernández y Navío Gámez (2005, en ISSN: 1681-56531), nos comentan acerca del desarrollo y la gestión de la competencia profesional, pero aludiendo a la importancia que posee la formación para el empleo y el ejercicio de las profesiones (Enlace al documento).

Fernández Rodríguez (2009), relaciona también la competencia profesional con la formación, pero sobre todo con la formación inicial de los profesionales de la enseñanza superior (Enlace al documento).

Por último, recogemos dos documentos bastante interesantes sobre la formación y competencia profesional como futuros profesionales de la enseñanza. En el primero de ellos, el profesor Ricardo Fernández Muñoz, nos habla acerca de la competencia profesional del nuevo modelo de profesorado del siglo XXI, un bonito recurso que no se puede obviar (Enlace al documento).

Por otra parte, el otro documento que se aporta es el que presentan Ugarte y Naval (2010), en el que plantean la importancia del desarrollo de la competencia profesional en el contexto educativo superior y en el que desarrollan un análisis sobre la experiencia docente que se está llevando a cabo desde hace más de una década: la asignatura llamada “Formación en competencias profesionales (I y II)”.

Posibles aspectos metodológicos: (véase último nivel de concreción del bloque 12 del curso).

Lecciones 16, 17 y 18

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial sobre “Competencia”.

Actividades

- Actividad 9a: Tipos de competencias: Cuestionario
- Actividad 9b: Clasificación de las competencias. Cuestionario
- Actividad 9c: Competencia profesional: el trabajo en equipo. Cuestionario

Actividad 9a: Tipos de competencias

Pregunta 1

Relaciona una serie de competencias/destrezas que consideres que deben ser desarrolladas en el alumnado una vez finaliza sus estudios, según el campo científico al que pertenezca, señalando si éstas son generales, específicas,...

De estas 3 competencias, selecciona a que tipo corresponden:

- Competencia comunicativa
- Competencia histórica
- Competencia intercultural

Pregunta 2

Redacta al menos cinco competencias/destrezas, señalando si son generales, específicas,... que consideres deben ser desarrolladas en el alumnado una vez finalizado los estudios según el campo científico al que pertenezca.

Actividad 9b: Clasificación de las competencias

Clasifica estas competencias y relaciónalas con sus correspondientes ejemplos.

- Capacidad de resolución de problemas
- Diseño y gestión de proyectos
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Capacidad de trabajar en un equipo
- Capacidad de toma de decisiones

Actividad 9c: Competencia profesional: el trabajo en equipo

Algunos beneficios del trabajo en equipo son indudables:

- Suponen la conjunción de lo mejor de cada uno, de las diversas inteligencias (espacial, emocional, lingüística, etc.) que cada uno posee, facilitando un tratamiento más global de los temas. Se genera una interacción constructiva, en la que todo es más que la suma de las partes.
- Pueden abordar tareas de mayor complejidad y envergadura que un solo individuo.

- Resultan más creativos y toman las decisiones con mayor base (recogen, en definitiva, más opiniones e informaciones).
- Suelen ser propuestas de trabajo más agradables que el trabajo en solitario y muchas personas se sienten más motivadas si se trabaja en equipo.

Pregunta 1

Señala los posibles inconvenientes del trabajo en equipo.

Pregunta 2

Los inconvenientes ¿crees que pueden mejorarse o cambiarse?

Bibliografía

Nivel básico

Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI*. UNESCO.

Jolis (1997: 30), citado en Pérez Escoda (2001: 136), en Aneas Álvarez, M^a A. (2003). *Competencias Interculturales Transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Departament de Mètodes D' Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona.

Nivel intermedio

Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.

González Maura, V. y González Tirados, R. M^a (2008). Competencia genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185-209.

SEP, (2010). *Las competencias genéricas en el estudiante de bachillerato general*. Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos mexicanos, DGB/DCA 2010-2012, año de publicación 2010.

Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37/2). ISSN: 1681-5653.

Tuning Project (2000-2004). Tuning Management Committee.

Zaragoza Lorca, A. (Coord) (2007) *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación. Región de Murcia*. Consejería de educación, Ciencia e Investigación; Secretaría Autónoma de Educación y Formación Profesional; Dirección General de Promoción Educativa e Innovación, 2007.

Nivel avanzado

Aguar Barrera, M. E. (2005). Las competencias profesionales: algo más. *Revista de Educación y Desarrollo*, (4), octubre-diciembre de 2005.

Chomsky (1985), en Argudin Vázquez, Y. (2001). Educación basada en competencias, en *Educación, Revista de Educación, nueva época* (16), marzo de 2001.

CNDP (2006). *La base común de conocimientos y de competencias. Todo lo que es imprescindible dominar al acabar la escolaridad obligatoria*. Decreto de 11 de julio de 2006.

Conde, (2009), en SEP, (2010). *Las competencias genéricas en el estudiante de bachillerato general*. Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos mexicanos, DGB/DCA 2010-2012, año de publicación 2010.

Zavala, V., Cusihuamán, G. F. C. y Cuenca, R. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Perú, Ministerio de Educación, DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ.

Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.

Fernández Rodríguez, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. en *REIFOP*, 12 (1), 151-160.

- Figel, J. (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente, en Competencias clave para el aprendizaje permanente: *Un marco de referencia europeo*. Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades europeas, 2007.
- Jolis (1997: 30) citado en Pérez Escoda (2001:136) en Aneas Álvarez, M^a A. (2003). *Competencias Interculturales Transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Departament de Mètodes D' Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, 2003.
- Fernández Muñoz, R. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *OGE*, 4-7.
- Plan de Mejora de las Competencias Básicas del alumnado de Primaria, del Gobierno de Navarra, (2008).
- Richard Boyatzis (1982), en Argudin Vázquez, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Educar, Revista de Educación, nueva época* (16), marzo de 2001.
- Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación* (37/2). ISSN: 1681-5653.
- Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial].

Cuestionario 9

Este cuestionario nos va a servir para evaluar nuestros progresos en el conocimiento de la materia. Después de cada pregunta recibirás retroalimentación acerca de lo correcto o incorrecto de tu respuesta, pudiendo corregir la misma en el caso de que esto último suceda. No se trata de alcanzar una puntuación, sino de aprender de nuestros aciertos y errores.

Pregunta 1

El concepto de competencia...

Seleccione una:

- a. Comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados.
- b. Se reduce a los conocimientos técnicos que posee una persona.
- c. Las competencias siempre son las mismas en cualquier tipo de situación o contexto.

Pregunta 2

Las Competencias Básicas...

Seleccione una:

- a. Se relacionan con los comportamientos y actitudes hacia labores propias de diferentes ámbitos de producción.
- b. Tienen que ver con los conocimientos y capacidades que se adquieren con la formación general.
- c. También son llamadas genéricas.

Pregunta 3

Las competencias específicas son...

Seleccione una:

- a. Las que dependen de la personalidad de cada persona
- b. Aquellas que se desarrollan en cualquier tipo de contexto, independientemente del problema
- c. Elementos que se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales

Pregunta 4

Las Competencias Genéricas también son llamadas...

Seleccione una:

- a. Instrumentales
- b. Transversales
- c. Técnicas.
- d. Básicas

Pregunta 5

El nuevo enfoque de las competencias sitúa a la persona como...

Seleccione una:

- a. Un ser activo, como centro del aprendizaje.

- b. No le afecta a la persona para nada
- c. Un ente pasivo

Pregunta 6

Imaginemos que queremos acceder a un determinado puesto de trabajo. En él, entre otros requisitos que se demandan, se encuentran "el trabajo en equipo" y "la habilidad para negociar". ¿A qué tipo de competencia pertenecen estas destrezas?

Seleccione una:

- a. A las competencias básicas.
- b. A las competencias específicas
- c. A las competencias genéricas

Pregunta 7

Las competencias profesionales se relacionan con la capacidad para resolver problemas en cualquier tipo de contexto...

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 8

Los cuatro pilares básicos descritos en el Informe Delors son: saber, saber hacer, saber ser y saber estar.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 9

Las competencias genéricas son habilidades necesarias para ejercer eficazmente cualquier profesión.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 10

En la Nueva Sociedad del Conocimiento, los conocimientos adquiridos en la formación están por encima y son más valorados que cualquier otra destreza o capacidad

- a. Verdadero
- b. Falso



Bloque 10. Competencia comunicativa y/o lingüística

Objetivos didácticos

- Definir los conceptos Competencia comunicativa y competencia lingüística.
- Vincular el aprendizaje de segundas lenguas con el fomento de la competencia comunicativa y lingüística.
- Establecer posibles relaciones entre la competencia comunicativa y/o lingüística y la educación intercultural.
- Relacionar la competencia comunicativa y/o lingüística con la competencia intercultural.

Contenidos

- Aprendizajes de segundas lenguas
Si quieres saber más...
 - Aprendizaje de segundas lenguas II
 - Aprendizaje de segundas lenguas III
- Competencia comunicativa y/o lingüística
Si quieres saber más...
 - Competencia comunicativa y/o Lingüística II
 - Competencia comunicativa y/o Lingüística III
- Lecciones 19 y 20
Píldora: Competencia comunicativa

Actividades

- Actividad 10a: "Hablando se entiende la gente y a hablar se aprende, hablando"
Cuestionario
- Actividad 10b: "Cultura y lenguaje" Cuestionario

Bibliografía

Cuestionario 10

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 10

Aprendizaje de segundas lenguas

Es importante tener siempre presente que todas las lenguas, aunque distintas en sonidos, palabras y estructura, son iguales; ya que cada lengua expresa la capacidad de los seres humanos de crear, imaginar, pensar y soñar; que toda lengua contiene una forma particular de ver el mundo y relacionarse con él; que todos los seres humanos somos iguales en valor y dignidad y tenemos igual derecho al uso de nuestras lenguas.

El aprendizaje de segundas lenguas es fundamental para el desarrollo y fomento de la competencia comunicativa y lingüística y por consiguiente para lograr la competencia comunicativa intercultural. Conlleva un establecimiento de relaciones de diálogo intercultural, de intercambio, de préstamos lingüísticos, de vías de comunicación.

Este proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas, en este caso el inglés, por ejemplo, debe de iniciarse a temprana edad. Si se tiene en cuenta la importancia que puede tener un contexto educativo bilingüe, se podría demostrar que el aprendizaje de segundas lenguas desde edades tempranas o precoces puede favorecer y mejorar la competencia comunicativa bilingüe del alumnado, debido a que este aprendizaje precoz estimula un uso de la lengua de mayor calidad en cuanto a su morfología, sintaxis e incluso mejora la pronunciación y acentuación de la misma. Al respecto (Enlace a un vídeo).

Por último, hacer mención al Portafolio Europeo de Lenguas, que Cassany (2002) citó; en un contexto en el que conviven muchísimos países y una inmensa cantidad de lenguas diversas, el Portafolio Europeo de Lenguas, (European Language Portfolio, PEL), se enmarca como un proyecto que aspira a que los ciudadanos y ciudadanas europeos/as, aprendices de lenguas prácticamente permanentes, al estar siempre relacionándose etnias diferentes, puedan ser conocedores y conocedoras de qué lenguas existen, de cuales utilizamos o incluso las veces en que se ha viajado a otros países. En definitiva, es un modo de interconectar a las lenguas entre sí, y también un medio para el fomento del aprendizaje de otras lenguas.

Si quieres saber más...

Aprendizaje de segundas lenguas II

En cuanto al currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO:
Aprendizaje de segunda lengua: Lengua extranjera:

El Currículo de esta materia se establece con carácter orientativo en el Anexo III del Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro de este diseño curricular prescrito por la legislación educativa española se recoge que el incremento de relaciones internacionales por motivos educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos o de acceso a medios de comunicación, entre otros, hace que el conocimiento de lenguas extranjeras sea una necesidad creciente en la sociedad actual. Además, el desarrollo de nuevas tecnologías, convierte a las lenguas extranjeras en un instrumento indispensable para la inserción en el mundo laboral y la comunicación en general.

El dominio de lenguas extranjeras implica la posibilidad de acceder a otras culturas, costumbres e idiosincrasias al mismo tiempo que fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral del individuo, desarrollando el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, y nos permite comprender mejor la lengua propia.

La integración en la Unión Europea de países con hablantes de lenguas diversas hace necesario el conocimiento de lenguas extranjeras para facilitar la comunicación entre los miembros de esta amplia Comunidad.

En este contexto, se reconoce el papel de las lenguas extranjeras como elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural, así como uno de los factores que favorece la libre circulación de personas y facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los países.

“(...) aprendizaje de una lengua. Y es que, además de que el aprendizaje de un idioma supone el desarrollo de competencias lingüísticas, textuales, discursivas y

culturales, otorgando a las lenguas el carácter de vehículos culturales por excelencia, este proceso de enseñanza / aprendizaje permite lo que se ha llamado, con razón, el “diálogo de culturas”, pues la clase de lenguas extranjeras es el primer espacio de encuentro y donde el profesor o profesora pasa a ser un “mediador” entre la cultura materna y la extranjera, situándose entre el universo conocido y lo exterior y remoto”. (Plan de Fomento del Plurilingüismo, Consejería de Educación, 2004: 5).

Se suele conocer al aprendizaje de segundas lenguas con las iniciales ASL, las cuales vamos a seguir utilizando...

“(…) en lenguas diferentes de la propia. Desde la antigüedad, el estudio de muchas disciplinas ha tenido lugar en lenguas que no eran la vernácula. Pensemos sino en el papel que desempeñó el latín y el griego durante siglos en las universidades europeas o el del árabe clásico o el que todavía desempeñan el francés y el inglés, como lenguas de instrucción, en muchas escuelas y universidades de todo el mundo por parte de escolares cuyas lenguas primeras no son ni el francés ni el inglés. El estudio de áreas de conocimiento en lenguas diferentes de la materna, ha sido y sigue siendo mucho más extenso de lo que a menudo creemos en el mundo occidental. Cada vez es mayor el número de universidades en todo el mundo, en Europa, América Latina y Asia cuyos programas de máster y doctorado se imparten íntegramente en inglés, francés o alemán y el número de universidades que exige la redacción de las tesis doctorales y su defensa, en idiomas diferentes a las lenguas autóctonas, en inglés en particular, no deja de crecer (Navés Nogués, 2011, Prácticas en educación bilingüe y plurilingüe, nº 2).

“La didáctica de las lenguas extranjeras ha experimentado grandes cambios en los últimos treinta años. Los estudios en lingüística, psicolingüística, pragmalingüística, análisis del discurso, etc. han traído consigo una serie de ideas que han impulsado una renovación didáctica, que se ha visto reflejada en el desarrollo del enfoque comunicativo, el primero en establecer unos objetivos de aprendizaje encaminados a la competencia comunicativa oral y escrita. Las lenguas extranjeras, como dice Gimbretière (1994), se han convertido en bienes funcionales que constituyen un instrumento de comunicación indispensable tanto en el mundo laboral como en el del ocio. En estos dos mundos, la comunicación es básicamente oral como en la mayoría de intercambios comunicativos. Los alumnos son conscientes de la importancia de la

comunicación oral y su interés es fácil de detectar con tal sólo preguntarles, el primer día de clase –como se suele hacer- para qué necesitan o por qué quieren aprender la LE. En general, los adultos tienen como prioridad aprender a comunicarse oralmente” (Bartolí Rigol, 2002, p.2).

Aprendizaje de segundas lenguas III

Para ampliar la información sobre el ASL, Aprendizaje de Segundas Lenguas, vamos a plantear o recoger más fragmentos de autores y autoras que han profundizado en este debate de actualidad:

“Conscientes, también, el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa de la necesidad de dar un nuevo empuje al desarrollo del aprendizaje de las lenguas, declararon el año 2001 como Año Europeo de las Lenguas. El objetivo fue sensibilizar a la población de la importancia que tiene la riqueza de la diversidad lingüística y cultural existente en la Unión y, por ello, ambas instituciones insisten en que el conocimiento de idiomas constituye un elemento esencial del desarrollo personal y profesional de las personas. Las casi 26.000 actividades que se organizaron a lo largo del 2001 ilustran la idea de que el aprendizaje de las lenguas no sólo logra el éxito económico, sino que permite la inclusión social, el desarrollo de los derechos lingüísticos de las lenguas regionales y minoritarias, de la ciudadanía europea y de la comprensión multicultural (...).

(...) Como consecuencia de todo este interés renovado por el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, la Comisión Europea encargó a un equipo de expertos la elaboración del ya citado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001), con la finalidad de lograr que la ciudadanía europea sea plurilingüe, complementado con una Resolución del Consejo de Europa (noviembre 2001) que recomienda la utilización de este instrumento para establecer los sistemas de validación de competencias en materia lingüística” (Plan de Fomento del Plurilingüismo, Consejería de Educación, 2004, p.10).

“Por otra parte, el Año Europeo de las Lenguas impulsó un nuevo programa que la División de las Políticas Lingüísticas presentó en la Conferencia Intergubernamental de Estrasburgo (2002), donde las nuevas prioridades tienen en cuenta las implicaciones sociales y políticas de la educación lingüística enfocadas hacia el plurilingüismo. Esta

iniciativa de la División conlleva una asistencia a los Estados miembros para analizar su política lingüística y promover una concepción global que desarrolle los puntos de convergencia existentes entre la enseñanza de las lenguas extranjeras y las otras lenguas habladas en un país o región. Todo ello, ha culminado con la publicación de la Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa (2003) que ayuda a los Estados miembros a definir y a implantar políticas lingüísticas educativas coherentes con el desarrollo de la integración social y de la ciudadanía democrática europea, y los Perfiles en materia de políticas lingüísticas educativas (2003), que pretenden ser un instrumento para apoyar a los Estados miembros, regiones o comunidades autónomas en la realización de una autoevaluación en materia educativa” (Op. Cit, 2004, p.11).

“El interés por potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido constante por parte de las autoridades, no sólo educativas, de la Unión Europea dada la especial contribución de esta competencia a la cohesión social y a la prosperidad económica de sus ciudadanos. Desde la Declaración de Bolonia y la propuesta de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior dicho interés ha trascendido al mundo universitario. El artículo revisa las principales declaraciones e iniciativas para el fomento de una formación universitaria multilingüe que abarcan desde el Portfolio Europeo de Lenguas del año 2000, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del año 2001, la creación de la red ENLU en 2003 o la Declaración de Nancy de 2006. Finalmente, se recogen las principales conclusiones sobre el estado actual de la cuestión en las instituciones educativas españolas y algunas propuestas de aplicación para alcanzar la convergencia del tópico estudiado en el EEES, que fija el año 2010 como fecha de implantación” (Ballesteros Martín, 2009, p.1).

En cuanto al PEL, Portafolio Europeo de Lenguas, comentar que se llevó a cabo en España un estudio experimental o piloto de su aplicación en los centros educativos españoles, el cual podremos consultar a continuación ([Enlace al documento](#)).

Otros datos de interés sobre las lenguas en Europa que puede complementar la información sobre la diversidad lingüística y por consiguiente la necesidad de un aprendizaje de segundas lenguas es lo que se recoge en el siguiente documento ([Enlace al documento](#)).

Otro documento de especial interés es uno publicado por la Comisión Europea en el año 2004 que trata sobre la diversidad de lenguas en Europa, alude a la existencia de muchas lenguas pero una sola identidad europea.

Por último, veamos este documento que cuestiona la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras, pero no en sentido negativo, sino que toma por título dicha cuestión y va argumentando a favor ideas acerca del valor tanto de enseñar como de aprender idiomas (Enlace al documento).

Posibles aspectos metodológicos:

No sólo resulta importante conocer que existe una gran diversidad cultural y por ende, lingüística, sino también “mojarse y empaparse” de ello. Con “mojarse” nos referimos a contagiarse de ese gusto por aprender a hablar otras lenguas, por desarrollar las cualidades y destrezas necesarias para poder expresarse en otros idiomas y poder así relacionarse de un modo mucho más efectivo con otras culturas de habla diversa.

Sin duda, lo más importante es o reside en ese aprendizaje de idiomas que ya damos por sentado que es la clave del éxito comunicativo entre las culturas, como garante del triunfo de un diálogo intercultural óptimo. Para ello, decir que habría, al menos que comenzar el proceso de aprendizaje por la lengua considerada en mayor medida como “internacional”, el inglés, ya que tanto a nivel mundial como europeo es la lengua más utilizada para establecer relaciones interculturales e internacionales. En Europa, UE, conjuntamente con el inglés se proponen los idiomas alemán y francés, puesto que son las tres lenguas que la Unión Europea utiliza para, por ejemplo, presentar sus publicaciones, estudios, investigaciones, informes, proyectos, etcétera.

Por otro lado, y dejando a un lado los programas de aprendizaje de idiomas mencionados, conviene decir que las experiencias de intercambios interuniversitarios europeos son fundamentales, los programas de ERASMUS, son por consiguiente altamente productivos y actualmente muy demandados por el alumnado de toda la Unión Europea para poder desarrollar la competencia comunicativa y lingüística y el aprendizaje de idiomas.

Finalmente, decir que si la persona de verdad desea aprender idiomas, debe tener claro que siendo el proceso largo y complejo, invirtiendo tiempo, ganas, esfuerzo e

interés se consigue. Como dice la frase mencionada en el bloque de contenido en su parte de metodología y actividades, “hablar se aprende hablando”, sería también muy recomendable leer, oír música, ver medios televisivos u otros medios de comunicación y además intentar hablar el mayor tiempo posible el idioma que se esté aprendiendo. Sin lugar a dudas estos aspectos facilitarían bastante la labor.

Competencia comunicativa y/o Lingüística

La presencia de lenguas distintas en el mundo es lo que conocemos como diversidad lingüística, que ha estado siempre presente en todas las regiones del planeta y es parte elemental de la historia de la humanidad.

La competencia comunicativa se define como el “conjunto de habilidades que se aprenden en el proceso de socialización y que abarca no sólo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua en distintas situaciones sociales. Dicha competencia comunicativa adquiere fundamental importancia en los estudios intra e interculturales sobre adquisición y socialización lingüística dado que resalta la importancia de la vinculación existente entre el proceso de adquisición de una lengua y el de convertirse en miembro de una sociedad” (Del Hymes, en Ardener, 1971, en Messineo y Hecht, 2007, p.2).

Veamos la verdadera importancia de aprender idiomas para desarrollar la competencia comunicativa ([Enlace a un vídeo](#)).

Por competencia lingüística se entiende el hecho de “saber una lengua”, conocimiento que comprende varios componentes: fonológico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico. Es fundamental la formación no sólo lingüística, sino también en otras competencias y sobre todo el trabajo de las actitudes lingüísticas y comunicativas.

La Declaración Universal de la UNESCO para la Diversidad cultural de 2001 dice que hay que:

“Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas”

“Fomentar la diversidad lingüística –respetando la lengua materna– en todos los niveles de la educación, donde quiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad”.

Si quieres saber más...

Competencia comunicativa y/o Lingüística II

Vamos a seguir hablando sobre el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia lingüística, pero para ello nos centraremos primero en aportar algunos apuntes o notas sobre el plurilingüismo y la diversidad lingüística.

Según el Plan de Fomento del Plurilingüismo promovido por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía en 2004, se incita de una manera más que necesaria al aprendizaje de idiomas en un marco sociopolítico global y mundial con el objetivo de mejorar la integración, el desarrollo y el éxito en la consecución de unas mejores oportunidades de futuro, ya que el plurilingüismo es una fuente de riqueza y de patrimonio sociocultural.

El plurilingüismo en el marco comunitario europeo, además de afianzar la identidad comunitaria y la gran diversidad cultural y lingüística, se ha ido ampliando el interés por el fomento del plurilingüismo. La evolución de las políticas en materia de fomento y respeto del plurilingüismo, han ido en la siguiente línea, según el Plan de Fomento del Plurilingüismo (2004):

1957: Primeros programas de cooperación europea, (División de Políticas Lingüísticas de Estrasburgo): democratizar la enseñanza de lenguas.

1969: Resolución nº (69) 2: proyectos de planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa.

1982: Recomendación nº R (82) 18: marco para la reforma de los currículums y los métodos de enseñanza y evaluación de segundas lenguas.

1994: (Centro Europeo de Lenguas): elaboración de programas de cooperación europea, para acordar competencias comunicativas y lingüísticas a alcanzar.

1995: Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la Educación y la Formación: se fomenta el intercambio entre culturas para favorecer el que éstas se conozcan y se introduce la necesidad de aprender al menos dos lenguas europeas.

1998: Recomendación nº R (98)6: se le da mucha más importancia al valor de la unión entre naciones europeas y al plurilingüismo y a la comunicación intercultural.

2000: Eurobarómetro: se demuestra la escasa competencia lingüística de la población europea en segundas lenguas. Se refuerza el interés por favorecer la enseñanza de idiomas.

2001: Año Europeo de las Lenguas (Parlamento Europeo y Consejo de Europa): objetivo de sensibilizar a la población de la importancia de aprender idiomas y del valor de la diversidad lingüística.

2001: Creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: para conseguir una ciudadanía plurilingüe.

2001: Portafolio Europeo de Lenguas: fomento del aprendizaje de lenguas, conocimiento de otras lenguas y soporte para el intercambio transnacional.

2002: Conferencia Intergubernamental de Estrasburgo: se tienen en cuenta las prioridades sociales y políticas de la educación lingüística y del plurilingüismo.

2003: Publicación de la Guía para la elaboración de las Políticas Lingüísticas Educativas en Europa: se aporta ayuda y asesoramiento a los estados o naciones miembros de la Unión Europea para que implantasen políticas educativas lingüísticas que fuesen o se desarrollasen acordes con el desarrollo de la ciudadanía democrática europea.

2004: Foro Político de Estrasburgo: se evalúan las políticas internacionales y las acciones políticas en materia de lenguas, materna, nacional y extranjera.

2005: Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación: Avalado por el Foro de Estrasburgo. Se establecieron vínculos entre la educación lingüística y la conciencia de ciudadanía democrática y comunitaria

En cuanto a la competencia comunicativa, y queriendo ampliar lo hasta aquí dicho al respecto queremos plantear los siguientes apuntes y aclaraciones:

Ballesteros Martín, (2009) al relacionar o vincular la enseñanza de idiomas con la educación superior universitaria, por mantener lazos estrechos entre sí, dijo que el hecho de facilitar la adquisición de otras lenguas e idiomas, distintos de la nativa o materna corresponde a una tarea que compete al ámbito educativo superior y que además también el desarrollo y fomento de la competencia o destrezas comunicativas en segundas lenguas, puesto que se ha reconocido a nivel legislativo el auge e importancia que posee este tipo de aprendizaje y que es responsabilidad de las universidades su pleno desarrollo.

“El nuevo enfoque enfatiza el hecho de que, conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de distintas lenguas, el individuo

no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa holística a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas previos y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. El aprendizaje de varios idiomas incrementa la capacidad cognitiva y metacognitiva general, mejora el conocimiento de la lengua materna y las aptitudes para la lectura y la escritura y desarrolla las facultades generales de comunicación” (Ballesteros Martín, 2009, p.3).

Por otro lado, Messineo y Hecth (2007), al aludir a “qué es ser bilingüe” (p.2), dicen que el dominio de las lenguas pasan por el desarrollo de la competencia comunicativa y a su vez por el desarrollo también de la competencia lingüística, que sería como el dominio de una determinada lengua, Al dominar una lengua ésta se puede comunicar competentemente.

Según la Experiencia Piloto de aplicación del PortaFolio Europeo de Lenguas en diferentes centros de España (2005), se dice que la gramática es la parte de la lengua que favorece en mayor medida el desarrollo de las diferentes destrezas comunicativas de la lengua, que son, la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión escrita, la expresión oral y la interacción oral. Fomentando estas cinco destrezas se desarrolla correctamente la competencia comunicativa. Además, añade que a nivel curricular se deben de asegurar los contenidos, objetivos y los criterios de evaluación para que se fomente realmente ese desarrollo competencial en materia comunicativa. Para ello, requiere de un proceso planificado y sistemático de revisión permanente del uso del lenguaje a nivel interdisciplinar.

Según Areizaga (2001), se presenta la competencia comunicativa en estrecha relación con conceptos como cultura y lenguaje:

“La envergadura del concepto de cultura se vio engrosada todavía más a partir del desarrollo del enfoque comunicativo: cuando el concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. Es entonces cuando se empieza a hablar del carácter inseparable de lengua y cultura, y los especialistas reclaman una integración en la enseñanza de las dos” (Ariezaga, 2001, p.3-4).

En la misma línea sigue diciendo la autora lo siguiente:

“El enfoque informativo se ha visto favorecido a menudo por la herencia instrumental de los orígenes del enfoque comunicativo: desde sus inicios y hasta muy recientemente, el énfasis se ha puesto en el desarrollo de la competencia comunicativa como una cuestión meramente lingüística y no como parte de una formación humanística más amplia. La atención a los aspectos instrumentales de la lengua que permitieran al aprendiz mantener un contacto superficial, como turista o visitante temporal, con otros individuos, llevó a muchos profesionales a abordar las cuestiones socioculturales de la comunicación como mera transmisión de información. El resultado consiste en separar la lengua de otros fenómenos. (...) Pero a medida que el concepto de competencia comunicativa se va explorando y entendemos mejor la naturaleza y la importancia del conocimiento compartido en la construcción de sentido, nos damos cuenta de que los esquemas culturales que forman parte de dicho conocimiento del mundo, no pueden transmitirse como información, porque son el resultado de un largo proceso de socialización. Sólo mediante la experiencia y el esfuerzo mental en situación podremos empezar a hablar de comprensión y no de tolerancia. (...) El concepto de competencia comunicativa intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas” (Areizaga, 2001, p.5).

Finalmente, acerca de la competencia lingüística cabe añadir también varios fragmentos de autores y autoras que lo han tratado o desarrollado en sus publicaciones:

Según los autores Schachter y López Santiago (2008) y mencionando palabras de autores como Chomsky (1965), dicen que la competencia lingüística además de ser el “hecho de saber una lengua”, es también el “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)” (Comsky, 1965, en Schachter y López Santiago, 2008, p.371).

Bartolí Rigol (2005) planteó que aparte de la competencia lingüística se tenían en cuenta otras, en lo que hace referencia al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001):

“El Marco común europeo de referencia constituye una guía muy completa para la elaboración de programas de lenguas, exámenes, manuales, etc. En este amplio conjunto de directrices para el aprendizaje y la enseñanza se incluyen varios apartados que contienen referencias a la pronunciación. La primera referencia a la pronunciación la encontramos en los grupos de competencias recogidas en el Marco: las lingüísticas,

las sociolingüísticas y las pragmáticas. Dentro de las lingüísticas se incluyen la competencia léxica, la gramatical, la fonológica y la ortoépica, entre otras. En el Marco se distingue claramente entre la pronunciación de la lengua oral (competencia fonológica) y la pronunciación de un texto escrito (competencia ortoépica)” (Bartolí Rigol, 2005, p.9).

Competencia comunicativa y/o Lingüística III

Partiendo del resumen que se hizo en el anterior nivel de la evolución europea de las políticas en materia lingüística recogemos a continuación un fragmento textual, algo extenso, en el que se explica bastante más dicha evolución, y que ha sido extraído del Plan de Fomento del Plurilingüismo promovido por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía en 2004:

“Sin embargo, los primeros programas de cooperación europea, elaborados por la División de Políticas Lingüísticas en Estrasburgo, datan de 1957, y tenían como objetivo principal la democratización del aprendizaje de las lenguas para fomentar la movilidad de las personas y de las ideas y para promover el patrimonio europeo, representado por su diversidad cultural y lingüística. (...) cabe recordar la Resolución nº (69) 2 del, año 1969, con la que se pusieron en marcha proyectos de planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa; la Recomendación nº R(82) 18, del año 1982, que sirvió de marco, en los años 80, para la reforma de los currículos, de los métodos de enseñanza y de la evaluación, (...) Desde 1994, el Centro Europeo de las Lenguas Vivas en Graz contribuye también a la elaboración de programas de cooperación europea y a que los Estados miembros apliquen reformas para desarrollar las competencias comunicativas de los aprendices (...) El Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la Educación y Formación del año 1995 afirma rotundamente la necesidad de conocer otras culturas y lenguas europeas y se propone desarrollar la enseñanza de, al menos, dos lenguas comunitarias entre los jóvenes europeos, promover técnicas innovadoras de enseñanza de idiomas, (...) y favorecer la sensibilización hacia las lenguas y culturas de los países miembros desde edades tempranas. (...), la Recomendación nº R (98)6 del año 1998, que subrayó la necesidad de lograr una unión más estrecha entre los Estados miembros, haciendo hincapié en el papel primordial de la comunicación intercultural y del plurilingüismo y sugiriendo el desarrollo de acciones concretas (estrategias de diversificación e intensificación del estudio de las lenguas, el refuerzo de lazos e intercambios, la explotación de las tecnologías de la información y de la comunicación) con el objetivo de lograr el plurilingüismo en un contexto

paneuropeo. (...) Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos invertidos, los sondeos realizados por el Eurobarómetro en abril de 2000 ponen de manifiesto que menos de la mitad de los europeos se sienten capaces de mantener una conversación en una lengua diferente a la materna. Los resultados revelan la necesidad de favorecer, entre la ciudadanía europea, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas desde edades tempranas y a lo largo de toda la vida. (...) Conscientes, también, el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa de la necesidad de dar un nuevo empuje al desarrollo del aprendizaje de las lenguas, declararon el año 2001 como Año Europeo de las Lenguas. El objetivo fue sensibilizar a la población de la importancia que tiene la riqueza de la diversidad lingüística y cultural existente en la Unión y, por ello, ambas instituciones insisten en que el conocimiento de idiomas constituye un elemento esencial del desarrollo personal y profesional de las personas. (...) ilustran la idea de que el aprendizaje de las lenguas no sólo logra el éxito económico, sino que permite la inclusión social, el desarrollo de los derechos lingüísticos de las lenguas regionales y minoritarias, de la ciudadanía europea y de la comprensión multicultural. (...) la Comisión Europea encargó a un equipo de expertos la elaboración del ya citado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001), con la finalidad de lograr que la ciudadanía europea sea plurilingüe, complementado con una Resolución del Consejo de Europa (noviembre 2001) que recomienda la utilización de este instrumento para establecer los sistemas de validación de competencias en materia lingüística. (...) Como complemento al mismo, nace el Portafolio Europeo de las Lenguas, documento en el que toda persona que aprende o haya aprendido una lengua, tanto en la escuela como en cualquier otro contexto, puede consignar sus conocimientos lingüísticos y sus experiencias culturales en este pasaporte lingüístico. Con él, el aprendiz puede reflexionar sobre su propio aprendizaje, definir sus competencias lingüísticas, mediante unos criterios reconocidos en todos los países europeos, y completar los tradicionales certificados escolares. (...) Por otra parte, el Año Europeo de las Lenguas impulsó un nuevo programa que la División de las Políticas Lingüísticas presentó en la Conferencia Intergubernamental de Estrasburgo (2002), donde las nuevas prioridades tienen en cuenta las implicaciones sociales y políticas de la educación lingüística enfocadas hacia el plurilingüismo. Esta iniciativa de la División conlleva una asistencia a los Estados miembros para analizar su política lingüística y promover una concepción global que desarrolle los puntos de convergencia existentes entre la enseñanza de las lenguas extranjeras y las otras lenguas habladas en un país o región. Todo ello, ha culminado

con la publicación de la Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa (2003) que ayuda a los Estados miembros a definir y a implantar políticas lingüísticas educativas coherentes con el desarrollo de la integración social y de la ciudadanía democrática europea, y los Perfiles en materia de políticas lingüísticas educativas (2003), (...) Recientemente, y bajo la tutela de la División de las Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa, el Foro Político de Estrasburgo, reunido en junio de 2004, ha analizado la evolución de las políticas internacionales, las implicaciones políticas existentes en relación con la enseñanza de las lenguas materna, nacional y extranjera, (...). El documento derivado del Foro de Estrasburgo, en el contexto del Año Europeo de la ciudadanía a través de la Educación (2005), ha de servir para fomentar el diálogo sobre las relaciones entre la educación lingüística y la educación para la ciudadanía democrática, en el marco de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa, y cuyos objetivos son el plurilingüismo, la diversidad lingüística, la comprensión mutua, la ciudadanía democrática y la cohesión social” (Plan de Fomento del Plurilingüismo, Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía, 2004, p.9-11).

Respecto de la competencia comunicativa, decir o más bien ampliar y añadir que en el siguiente enlace que se aporta, se puede acceder a un documento sobre el Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras, Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, en el que se desarrollan detalladamente las competencias tanto comunicativas como lingüísticas que deben desarrollar y adquirir los docentes y las docentes (Enlace al documento).

Gago (2010) afirma que para poder hablar de la competencia intercultural, hay necesariamente que trabajar y desarrollar previamente las competencias comunicativa y lingüística, ya que aporta la idea de que para desarrollar la competencia comunicativa al relacionarse con otra cultura, hay que haber enriquecido la competencia lingüística en otra lengua, en este caso extranjera y diferente a la materna para poder establecerse el proceso de la comunicación efectiva. Expone la siguiente idea:

“La aspiración de cualquier método debe ser la de conseguir reducir las limitaciones, no sólo lingüísticas, sino también culturales, del usuario de LE a la hora de interactuar en distintos entornos de la vida social, con las condiciones y restricciones propias de las situaciones reales. Teóricamente, el aprendiente alcanza la competencia comunicativa cuando tiene el control lingüístico, sociolingüístico y pragmático (discursivo y estratégico) de la lengua, hasta el punto de quedar garantizada la expresión

apropiada de ciertos conceptos de naturaleza no sólo práctica, sino también intelectual, creativa y afectiva, tanto en contextos públicos como privados, tal y como lo haría en su propio idioma. Al esquema de la competencia comunicativa se han añadido los conceptos de conciencia y competencia intercultural, mediante el desarrollo de los cuales se produce una modificación en las actitudes del individuo, una modificación que facilita la asimilación y le permite minimizar el choque con la cultura ajena” (Gago, 2010, p.226).

En relación ya más directa con la competencia lingüística añadir que Gago, (2010) dice que para adquirir la competencia lingüística en una lengua extranjera que no sea la nativa y por lo tanto la propia hay que padecer un cambio de perspectiva o punto de vista cultural, es como verse dentro de otra cultura como si se perteneciese a ella, asunto algo complejo si no se pasa mucho tiempo dentro de la misma.

Por último, decir que Ballesteros Martín (2009) comentó acerca del PEL, PortaFolio Europeo de las Lenguas, en relación con la diversidad lingüística y la competencia lingüística:

“Elaboración, simultáneamente, del Portfolio Europeo de las lenguas (PEL), “European Language Portfolio”. Se trata de un documento personal en el que los que aprenden o han aprendido una lengua, ya sea en contextos formales o informales, pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas. Consta de tres partes: un pasaporte de lenguas, una biografía lingüística y un dossier. El documento contribuye a facilitar la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas. Escribano Ortega (2008) señala que este documento terminará revolucionando el diseño curricular y sus consecuencias para la evaluación y la certificación. Para las instituciones que impartan enseñanzas de idiomas la introducción del Portfolio conlleva un cambio sustancial en dos áreas de actuación básicas: por un lado, en la necesidad de organizar una oferta educativa más flexible, realista y adecuada a las necesidades del alumnado y, por otro, en la adaptación de los currículos de las enseñanzas ofertadas de modo que propicien los objetivos que en materia de competencia lingüística comparten similares instituciones en el resto de países europeos. Muchos países de los 47 Estados Miembros pertenecientes al Consejo de Europa cuentan ya con algún PEL validado, por lo que existen alrededor de 90 modelos. Con respecto a la situación en España, coincidiendo con el Año Europeo de las Lenguas, en marzo de 2001 y siguiendo las Recomendaciones del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, se

constituyó un Comité Nacional para el desarrollo de un PEL diferente para cada uno de los cuatro grupos de edades y niveles educativos elegidos. El Portfolio para adultos en nuestro país, que sería el que compete a los estudiantes universitarios, fue presentado para su validación en junio de 2004" (Ballesteros Martín, 2009, p.3-4).

Posibles aspectos metodológicos:

Aparte de los aspectos ya comentados en el nivel avanzado del apartado anterior, "aprendizaje de segundas lenguas", se debería plantear que todo proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas requiere necesariamente de un impulso, de un asesoramiento pedagógico, didáctico, sería como el "enseñar a aprender" idiomas, tender al fomento de las competencias necesarias, como decíamos, que la persona desarrolle un conocimiento y destreza basada en el qué y el cómo, es decir, en un "saber con consciencia", y basado también en la secuencialidad de los contenidos, en el progreso del nivel de dificultad en función del ritmo de aprendizaje de las personas y en la cercanía y sentido significativo de los contenidos y en definitiva de los aspectos curriculares tanto en un plano formal como no formal.

Lecciones 19 y 20

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial sobre "Competencia comunicativa".

Actividades

- Actividad 10a: "Hablando se entiende la gente y a hablar se aprende, hablando" Cuestionario
- Actividad 10b: "Cultura y lenguaje" Cuestionario

Actividad 10a: "Hablando se entiende la gente y a hablar se aprende, hablando"

Vamos a plantear que, como dice el enunciado, "hablando se entiende la gente, y a hablar se aprende, hablando", muchas veces, por no decir, siempre este planteamiento es cierto, pero imaginemos ahora que comenzamos a hablar, o al menos a intentarlo, en inglés. Si no estamos seguros de que nos estemos expresando correctamente en este idioma, o simplemente, si no nos detenemos a pensar que quizás lo que decimos no es del todo correcto, puede que aunque dos personas hablen, lo más normal es que entre ellos no haya comunicación, que no se entiendan.

Pregunta 1

Vamos a continuación a intentar asociar unas frases en español con sus posibles traducciones literales al inglés:

- No puedo con mi alma.
- Hablando en plata
- Por si las moscas.
- Se te ha ido la olla.
- Estar en el ajo.
- Que marrón.
- ¡Sinvergüenza!
- Si te he visto no me acuerdo.
- A otra cosa mariposa.
- Vete a freír espárragos.
- La madre que lo parió.
- Cuñaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaao!!!

Pregunta 2

¿Crees que una persona natural o que resida en Inglaterra entendería lo mismo con estas expresiones que una persona que reside en España?

Seleccione una:

- a. Por supuesto que no entendería nada, no se puede traducir literalmente un idioma a otro, porque las palabras y expresiones pierden o modifican su sentido.
- b. Entendería, por lo menos el 90% del contenido de las frases.
- c. Por supuesto que sí, este inglés está clarísimo.

Actividad 10b: "Cultura y lenguaje"

Todas las etnias o grupos socioculturales poseen formas distintas de expresión de la lengua. Por ello, utilizan sonidos diferentes u "onomatopelias", entendidas éstas como los modos de redacción de palabras, sonidos, expresiones. Por ello, los sonidos de, por ejemplo, el ladrido de un perro o el mugir de una vaca varían morfológicamente de unas etnias a otras: en catalán un perro ladraría y su sonido se escribiría, "Bup Bup";

la vaca muge en todos los sitios igual, pero su sonido también se redacta de distinto modo: en inglés sería "Boo Moo", en tanto en cuanto que en castellano se escriben "Guau Guau" y "Muu Muu", respectivamente.

Responde a estas cuestiones de opinión y reflexión:

Pregunta 1

¿A qué crees que se deben las diferencias en la redacción de los sonidos u onomatopelias de un idioma a otro?

Pregunta 2

¿En qué medida estáis de acuerdo en que aprender un idioma es aprender una cultura? Justifica tu respuesta.

Pregunta 3

Entonces, ¿si desaparece un determinado idioma o dialecto por el hecho de que sus hablantes dejen de utilizarlo como medio de expresión y comunicación, también desaparece la cultura?, ¿por qué?

Pregunta 4

En conclusión y en relación a la diversidad lingüística que fomenta la competencia lingüística y comunicativa, ¿creéis que es importante proteger las diferentes lenguas y que se deba respetar las lenguas maternas en cualquier contexto? Argumenta tu respuesta.

Bibliografía

Nivel básico

Cassany, D. (2002). El portafolio europeo de lenguas. Aula de Innovación educativa, (117), 13-17. Barcelona/Buenos Aires; 2002,. ISSN: 1131-995X.

Del Hymes, en Ardener, 1971, en Messineo, C. y Hecth, A. C. (2007). Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas. *Anuales de educación común, Tercer siglo*, año 3, (6), 138-143. Educación y Lenguajes, julio de 2007.

Schachter, M. E., y Santiago, M. L. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de educación*, 19(2), 369.

UNESCO (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural 2001*. Adoptada en la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de Noviembre de 2001.

Nivel intermedio

Ariezaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista Psicodidáctica* (12), 1-13. Universidad del País Vasco.

Ballesteros Martín, F. J. (2009). La enseñanza de lenguas en el espacio europeo de educación superior. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, Avances en Supervisión Educativa*, (10), Mayo de 2009.

Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *PHONICA*, 1, 1-27.

Currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO. Aprendizaje de segunda lengua: Lengua extranjera Anexo III del Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Chomsky, 1965, en Schachter, M. y López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*, 19(8), 369-383.

Experiencia Piloto de aplicación del PortaFolio Europeo de Lenguas en diferentes centros de España (2005). Ministerio de Educación y Ciencia.

Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001).

Messineo, C. y Hecth, A. C. (2007). Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas. *Anuales de educación común, Tercer siglo*, año 3, (6), 138-143, Educación y Lenguajes, julio de 2007.

Navés Nogués, T. (2011). Lecciones a aprender de los programas de integración de contenidos y segundas lenguas. *Prácticas en educación bilingüe y plurilingüe*, (2), 11-25.

Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza, Comunidad Autónoma de Andalucía: Consejería de Educación, noviembre de 2004.

Nivel avanzado

Ballesteros Martín, F. J. (2009). La enseñanza de lenguas en el espacio europeo de educación superior. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, Avances en Supervisión Educativa*, (10), mayo de 2009.

Comisión Europea (2004). *Muchas lenguas, una sola familia. Las lenguas en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Unión Europea, julio de 2004.

Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *AnMal Electrónica*, (29), 221-239.

Plan de Fomento del Plurilingüismo (2004). *Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Comunidad Autónoma de Andalucía: Consejería de Educación, noviembre de 2004.

Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras, Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del profesorado, CFP Idiomas.

Cuestionario Tema 10

Pregunta 1

Todas las lenguas, independientemente de sus sonidos, palabras y estructura, son iguales.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 2

El aprendizaje de segundas lenguas es fundamental para...

Seleccione una:

- a. Simplemente, hablar otro idioma.
- b. Poder viajar, escuchar música, ver películas en versión original, etc.
- c. Para el desarrollo y fomento de la competencia comunicativa y lingüística.

Pregunta 3

No hace falta desarrollar la competencia comunicativa y lingüística para poder establecer comunicación con otra cultura, solo basta con llevar un diccionario.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 4

El aprendizaje de segundas lenguas conlleva un establecimiento de relaciones de dialogo intercultural, de intercambio, de préstamos lingüísticos, de vías de comunicación.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 5

Cuando nos referimos al conjunto de habilidades que se aprenden en el proceso de socialización y que abarca no sólo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua en distintas situaciones sociales, ¿a qué concepto estamos aludiendo?

Seleccione una:

- a. Interculturalidad.
- b. Socialización.

- c. identidad
- d. Competencia comunicativa.

Pregunta 6

¿Qué es la diversidad lingüística?

Seleccione una:

- a. La presencia de lenguas distintas en el mundo.
- b. La presencia de lenguas similares en el mundo.
- c. La existencia de rasgos socioculturales diversos.

Pregunta 7

Casi todos los seres humanos somos iguales en valor y dignidad y tenemos igual derecho al uso de nuestras lenguas.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 8

Poseer competencia lingüística, o "saber una lengua" es un conocimiento que comprende varios componentes. Estos son:

Seleccione una:

- a. Conjuntivo, subjuntivo, imperativo y sintáctico.
- b. léxico, pragmático y afectivo.
- c. Fonológico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico.
- d. Sintáctico, estructural y semántico.

Pregunta 9

Para el fomento de la competencia comunicativa, prácticamente, lo único importante es el desarrollo de la formación lingüística.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 10

Según la Declaración Universal de la UNESCO para la Diversidad cultural de 2001, hay que educar o formar en competencia lingüística, fomentando la diversidad de lenguas, pero sin tener en cuenta a las lenguas originarias o maternas, sino exclusivamente imponiendo un modelo de habla común y universal.

- a. Verdadero
- b. Falso



Bloque 11. Competencia y Comunicación intercultural

Objetivos didácticos

- Conocer las definiciones existentes del concepto "Competencia Intercultural".
- Desarrollar un proceso de asimilación acerca de lo que conlleva la competencia intercultural.
- Generar conciencia de la importancia del desarrollo de las competencias interculturales.
- Conocer y entender la importancia que posee la competencia intercultural en el contexto educativo europeo.
- Fomentar la adquisición o interiorización de valores propios de la competencia intercultural. Aprender a ser competentes a la hora de relacionarse en contextos interculturales.

Contenidos

- Competencia intercultural: Competencia intercultural
Si quieres saber más...
 - Competencia intercultural: Comunicación intercultural II
 - Competencia intercultural: Comunicación intercultural III
- Lección 21
Píldora: *Competencia intercultural*

Actividades

- Actividad 11a: Competencia intercultural cognitiva: ¿Trabajamos juntos? Cuestionario
- Actividad 11b: Competencia intercultural comportamental: Cuestionario
- Actividad 11c: Competencia intercultural afectiva: Cambiemos de actitud, juntos. Cuestionario

Bibliografía

Cuestionario 11

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 11

Competencia intercultural: Comunicación intercultural

La diversidad propia de la sociedad multicultural, hace emerger nuevos retos educativos, especialmente en cuanto a la educación en valores se refiere. Consecuencia de ello, es la necesidad de desarrollar ciertas habilidades para poder relacionarnos satisfactoriamente con personas que no necesariamente compartan nuestras creencias, visión de la vida, valores, costumbres, hábitos, estilos de vida, etc.

Favorecer una comunicación auténticamente intercultural implica conocer estos aspectos de diversidad cultural y la voluntad de superar las posibles barreras que ésta pueda suponer. Para ello, podemos recurrir a ciertos conocimientos, actitudes y habilidades, a las que denominamos competencia comunicativa intercultural.

La competencia intercultural o comunicación intercultural se puede definir como el conjunto de estrategias, conocimientos y habilidades para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz, entre culturas diversas.

La competencia intercultural como competencia transversal es un elemento clave en el logro profesional intercultural y una base primordial para el ejercicio de la ciudadanía por parte de aquellas personas que se encuentren en contextos culturales que no sean los propios. La competencia intercultural posibilitará a la persona a un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales, y propiciará la integración sociolaboral de minorías culturales.

Aludir a la competencia intercultural de una persona implica que ésta es hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos sociales y profesionales multiculturales. Esta competencia, considerada como transversal, conlleva una serie de actitudes, destrezas, de conocimientos que son los que permiten dar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que emergen de los citados contextos multiculturales.

La competencia intercultural se puede clasificar en competencias cognitivas, afectivas y comportamentales, es decir, la competencia intercultural supone la unión de conocimiento y conciencia cultural (cognitiva), emociones y actitudes (afectiva) y comportamientos (comportamental).

Por lo tanto, es necesario un cambio de actitudes, por lo que el aprendizaje de las competencias comunicativas e interculturales está en la base de este cambio, puesto que el dominio de estas competencias constituye uno de los elementos clave para afianzar la identidad europea y la integración política, socioeconómica y cultural en un marco de convivencia comunitaria multicultural.

La comunicación o competencia intercultural debe de ser un factor de cambio, de mejora de las actitudes (Enlace a un vídeo).

Si quieres saber más...

Competencia intercultural: Comunicación intercultural II

Bueno, para proseguir hablando de la competencia intercultural la cual, como ya se ha podido entrever, se sustenta en el proceso de comunicación eficaz entre culturas o comunicación intercultural, conviene aludir primero a Maya Jariego, (2002), que profundizó en el desarrollo del concepto. Para la autora, la competencia intercultural a parte de ser el “conjunto de estrategias, conocimientos y habilidades para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz”, es por lo tanto la suma de habilidades tanto cognitivas o de conocimiento, como habilidades afectivas y de sentimientos y habilidades comportamentales.

Para Maya Jariego (2002) como para otros autores, las dimensiones de la competencia intercultural, cognitiva, afectiva y comportamental se caracterizan respectivamente por lo siguiente:

Dimensión cognitiva:

- Se presta atención a lo considerado adecuado del contexto y de la situación.
- Se modifican ciertos comportamientos expresivos ¡vos para adaptarse a cada situación.
- Se intenta entender la influencia de la cultura en el proceso del lenguaje.
- Se pretende identificar la posible influencia que pueda tener la cultura en cómo se produzca la comunicación.
- Se intenta controlar la incertidumbre (miedo a lo desconocido)
- Desarrollar capacidad de alternar los modos de interpretación de rasgos culturales ajenos.

- Se persigue fomentar el conocimiento entre los propios rasgos culturales y los de otras culturas
- Se pretenden reducir o eliminar los estereotipos y prejuicios étnicos.

Dimensión afectiva:

- Se tiende a controlar la ansiedad de tener que relacionarse con culturas diferentes, por medio de la tolerancia a las desigualdades.
- Se debe desarrollar la capacidad de empatía.
- Fomentar el interés por conocer otras realidades, otras formas de entender el mundo.
- Desarrollar la capacidad o predisposición para aprender de otros diferentes a nosotros.
- Dinamizar una verdadera reflexión intercultural, sobre los distintos rasgos culturales.
- Desarrollar una sensibilización intercultural, basada en la apertura de la conciencia al mundo a la realidad intercultural.
- Deseo de poder ser capaz de edificar la propia identidad cultural en contextos de cambio e intercambio dinámicos entre la diversidad cultural existente.
- Estar abierto a establecer cauces de dialogo y comunicación con personas de otros orígenes étnicos y socioculturales.

Dimensión comportamental:

- Fomentar la capacidad de modificar el comportamiento según la situación y el contexto, a lo que se le conoce como flexibilidad comportamental.
- Saber utilizar correctamente la información que se puede tener sobre otras personas o grupos culturales.
- Desarrollar correctamente las habilidades de comunicación verbales.
- También el desarrollo de las habilidades de comunicación no verbales que son muy importantes.
- Fomentar deseos de actuar de manera abierta y estar dispuesto a comunicar y compartir información de la propia cultura con otras personas.
- Tener la capacidad de poder manejar o saber guiar la comunicación, las relaciones y el intercambio e interacción.

Según las autoras Schachter y López Santiago, (2008):

“La competencia intercultural extiende estos conceptos – (competencia comunicativa y lingüística) – a distintos entornos culturales, donde se hace necesario expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar significados y manifestar empatía. Existen numerosos modelos sobre esta competencia que relacionan de diferente manera los componentes sociolingüísticos, comunicativos y culturales (Moreno García, 2005), siendo una de las referencias más citadas el modelo integrado de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram (1991)”. (Schachter y López Santiago, 2008: 372).

En el mismo foco de debate, Schachter y López Santiago, (2008) plantean una relación entre la competencia intercultural y las competencias instrumentales y genéricas, en base a un estudio que llevaron a cabo con diferentes titulaciones universitarias y teniendo en cuenta una serie de dimensiones o competencias genéricas concretas relacionadas con la competencia intercultural:

“Se solicitó información relativa al análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación seleccionada, estudios de inserción laboral y, principalmente, la definición de los perfiles profesionales de los futuros titulados, su relación con las competencias transversales (genéricas) y específicas que deben adquirirse y el diseño de los contenidos generales del título (ANECA, 2007). Se tomó como referencia el marco conceptual desarrollado en el proyecto Tuning, donde las competencias se clasifican en instrumentales (aquellas que poseen un carácter de herramienta con una finalidad procedimental); interpersonales (tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación) y sistémicas (conciernen a los sistemas como totalidades, permitiendo al individuo tener la visión de un todo, anticiparse al futuro y comprender la complejidad de un fenómeno o realidad). Dentro de las competencias instrumentales se incluyen destrezas lingüísticas tales como comunicación oral y escrita en la propia lengua y conocimiento de una segunda lengua. Dentro de las competencias interpersonales se hace referencia a la capacidad para apreciar la diversidad y multiculturalidad y la habilidad de trabajar en un contexto internacional. Finalmente, el reconocimiento de culturas y costumbres de otros países se consideran dentro de las competencias sistémicas (González y Wagenaar, 2003)”. (Schachter y López Santiago, 2008: 374-375).

Por otro lado y para ir terminando este nivel intermedio mencionar a Areizaga, (2001) que, citando de manera textual, dijo lo siguiente:

“Esta visión de la educación es similar a la que a menudo encontramos en la pedagogía de la comunicación intercultural. La comunicación intercultural, como disciplina, se ha ocupado de los problemas generados por las diferentes conductas y visiones del mundo de los sujetos que hablan diferentes lenguas y pertenecen a diferentes culturas. Se desarrolló independientemente de la enseñanza de lenguas, pero a menudo ha compartido prácticas similares: enseñar a los alumnos hechos correctos y conductas culturalmente apropiadas. De nuevo, el planteamiento sigue manteniendo las culturas en compartimentos estancos, y su comprensión se reduce a la adquisición de información y el desarrollo de conductas que, bajo la apariencia de objetividad, están teñidas de etnocentrismo” (Areizaga, (2001: 6).

Además queremos añadir otro fragmento de esta autora:

“De lo dicho hasta aquí se puede concluir que ni la información que refleja sólo la visión superficial y externa de la cultura meta, ni la asunción de una identidad prestada mediante el aprendizaje de una serie de conductas determinadas, pueden lograr los objetivos educativos que la enseñanza de lenguas persigue, entre ellos, el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. Por ello, se hace necesario un cambio de orientación en la enseñanza de la cultura: el énfasis no debe estar en saber cosas sobre los otros o adoptar sus supuestos comportamientos o valores, sino en desarrollar la capacidad para comprender y comunicarse con los otros” (Op. Cit. 2001: 7-8).

Por último hacer mención a una serie de características de la competencia intercultural en palabras de Areizaga, (2001):

- “No se puede entender otra cultura sin tomar conciencia de la propia y de que ésta sea relativa a la otra o a otras.
- Se hace necesaria la comprensión desde una visión tanto interna como externa de la cultura propia y de la cultura ajena y de sus relaciones.
- La visión de la cultura debe recoger la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda sociedad, así como presentar la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.

- Las habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural son las propias de la educación general (Kramsch: 1991): pensamiento relacional y crítico, observación y reflexión sobre procesos de interacción, y habilidades interpretativas; actitudes de curiosidad y disposición a comprender e implicarse, en lugar de juzgar.
- La dimensión intercultural requiere el desarrollo de una tercera perspectiva, lejos de las posturas etnocéntricas, pero también de la aculturación mediante la asunción de identidades estereotipadas. La tercera perspectiva constituye el exponente más claro del carácter formativo para la educación integral que persigue la enseñanza de lenguas, porque permite la construcción de una identidad intercultural (Russell: 1999)” (Areizaga, 2001: 7-8).

Competencia intercultural: Comunicación intercultural III

Prosiguiendo con la competencia intercultural y según Areizaga (2001) decir que:

“El modelo de competencia intercultural de Byram refleja esta visión del enfoque formativo. Un hablante intercultural es alguien que puede aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico de la relación entre lengua y el contexto en el que se usa, para (1) manejarse en la interacción entre límites culturales, (2) para anticipar los malentendidos causados por las diferencias en los valores, significados y creencias, y (3) para hacer frente tanto a las demandas afectivas como cognitivas a la hora de implicarse con la alteridad (Byram, 1995, p.25). La competencia intercultural se desarrolla a través de una serie de saberes (Byram, 1997): Conocimientos/saberes: conocimiento de los grupos sociales y sus productos y prácticas en el propio país y en el del interlocutor, y conocimiento de los procesos generales de interacción individual y grupal; Habilidades/Saber comprender: habilidades para interpretar y relacionar, interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, y explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia; Habilidades/Saber implicarse: educación política y conciencia cultural crítica. La habilidad para poder evaluar, críticamente y basándose en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y de otros países y culturas; Habilidades/Saber aprender y hacer: habilidades para descubrir e interaccionar. La habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales,

y la habilidad para aplicar el conocimiento, actitudes y habilidades en el marco de la comunicación e interacción real; y Actitudes/Saber ser: relativizar lo propio y valorar lo ajeno; curiosidad, mente abierta y disposición a cuestionar la desconfianza en otras culturas y la confianza en la propia” (Areizaga, 2001, p.7-8).

La misma autora expone una idea que nos ha parecido muy interesante y que gira en torno a la clasificación de la competencia intercultural, ya que siendo ésta una competencia incluida entre las genéricas o transversales, es algo que no sólo se debe de transmitir en el ámbito educativo formal:

“¿Podemos pretender desarrollar una competencia intercultural desde la clase de lenguas extranjeras en un contexto como el actual? Sinceramente, creo que no: sería como intentar curar una pulmonía con una aspirina. Que la educación intercultural debe extenderse más allá de la enseñanza de lenguas, y que ésta es sólo una de las muchas influencias en la formación de la competencia intercultural, es algo sobre lo que los especialistas ya han llamado la atención (Buttjes-Byram, 1991). Pero aun así, deberíamos entender que cuando la educación intercultural se limita sólo al marco de la instrucción formal, corremos el riesgo de convertirlo en pura doctrina, un discurso aprendido para cuando nos ponen el micrófono delante, pero que no afecta a nuestras vidas ni a las relaciones con los demás. La educación intercultural no es un reto para los profesores, como se nos está diciendo, sino para los políticos y para todos los ámbitos de la sociedad. Una vez más se delega a los ámbitos educativos las responsabilidades que son de todos” (Areizaga, 2001, p.7-8).

Vamos ahora a recoger una serie de ideas y planteamientos de otra autora. Según Gago, (2010) se expone lo siguiente:

“La competencia intercultural trasciende la competencia sociocultural, concebida como parte integradora de la competencia comunicativa. En la actualidad, al hablar de adquisición de la lengua, la atención recae en este aspecto, centrándose en el conocimiento, las actitudes y las destrezas interculturales del hablante; es decir, en cómo la lengua es el medio de acceso a la cultura y a través del cual ésta se expresa” (p. 223).

“(…) La aspiración es la de facilitar el desarrollo de esta competencia intercultural, por la cual cada individuo dispondrá de nociones relativas a otras culturas con las que comparte el espacio europeo, y gracias a las cuales se propiciarán el encuentro, la comunicación, el entendimiento y la empatía, así como, en términos prácticos, la movilidad y la convivencia en el contexto de la Unión Europea. La adquisición de estas nociones, que se produce ininterrumpidamente a lo largo de la vida del individuo y a través de muy diversos cauces —por la propia experiencia, a través del contacto con otros contextos culturales o personas pertenecientes a estos, o mediante el aprendizaje expreso, autónomo o institucional—(…)” (p. 223).

En estrecha relación con el necesario cambio de actitudes del que hablábamos en el nivel básico, al desarrollar el tema de la competencia intercultural, Gago (2001) comparte esta idea y lo expone así:

“Al esquema de la competencia comunicativa se han añadido los conceptos de conciencia y competencia intercultural, mediante el desarrollo de los cuales se produce una modificación en las actitudes del individuo, una modificación que facilita la asimilación y le permite minimizar el choque con la cultura ajena” (Gago, 2001, p. 226).

Continúa Gago (2001) diciendo, en relación con la comunicación intercultural, que:

“La sociedad europea actual, consciente de su rico patrimonio plurilingüístico y pluricultural, donde unas y otras realidades se superponen y se enriquecen mutuamente, camina necesariamente hacia una integración de toda esta diversidad, poniéndose de manifiesto la necesidad de encontrar fórmulas de agilización de la comunicación intercultural, convivencia y desarrollo común” (Op. Cit., 2001, p.228).

“La naturaleza dinámica de nuestra sociedad nos obliga permanentemente a acuñar nuevos términos y concretar conceptos que antes resultaban innecesarios. La comunicación intercultural es uno de estos nuevos conceptos que, en los últimos años, se ha revelado como fundamental en el contexto de la comunidad europea y también fuera de ella. Las condiciones políticas y sociales mundiales actuales fuerzan la emigración y el diálogo intercultural, sin que se disponga en la mayoría de los casos de

herramientas con los que afrontarlos, y las experiencias didácticas de lenguas extranjeras llevadas a cabo hasta el momento no han sabido responder a esta necesidad. Por otro lado, también es cierto que el compromiso político y social respecto a la realidad de la emigración y la convivencia de culturas” (p. 232-233).

“Desarrollar la competencia intercultural integralmente significaría hacerlo de modo que ésta fuese medio para la interrelación con cualquier cultura y el conocimiento de cualquier lengua, nunca dirigida a una sola, dotando al “aprendiente” de los medios —conocimientos, actitudes y destrezas— para facilitar el entendimiento mutuo en situaciones interculturales, así como también el encuentro con otras culturas” (Byram, 1995, en Oliveras 2000, en Gago, 2001, p.235).

Por último, citar las palabras de Meyer (1991, en Oliveras 2000, p.38) y citado por Gago (2001):

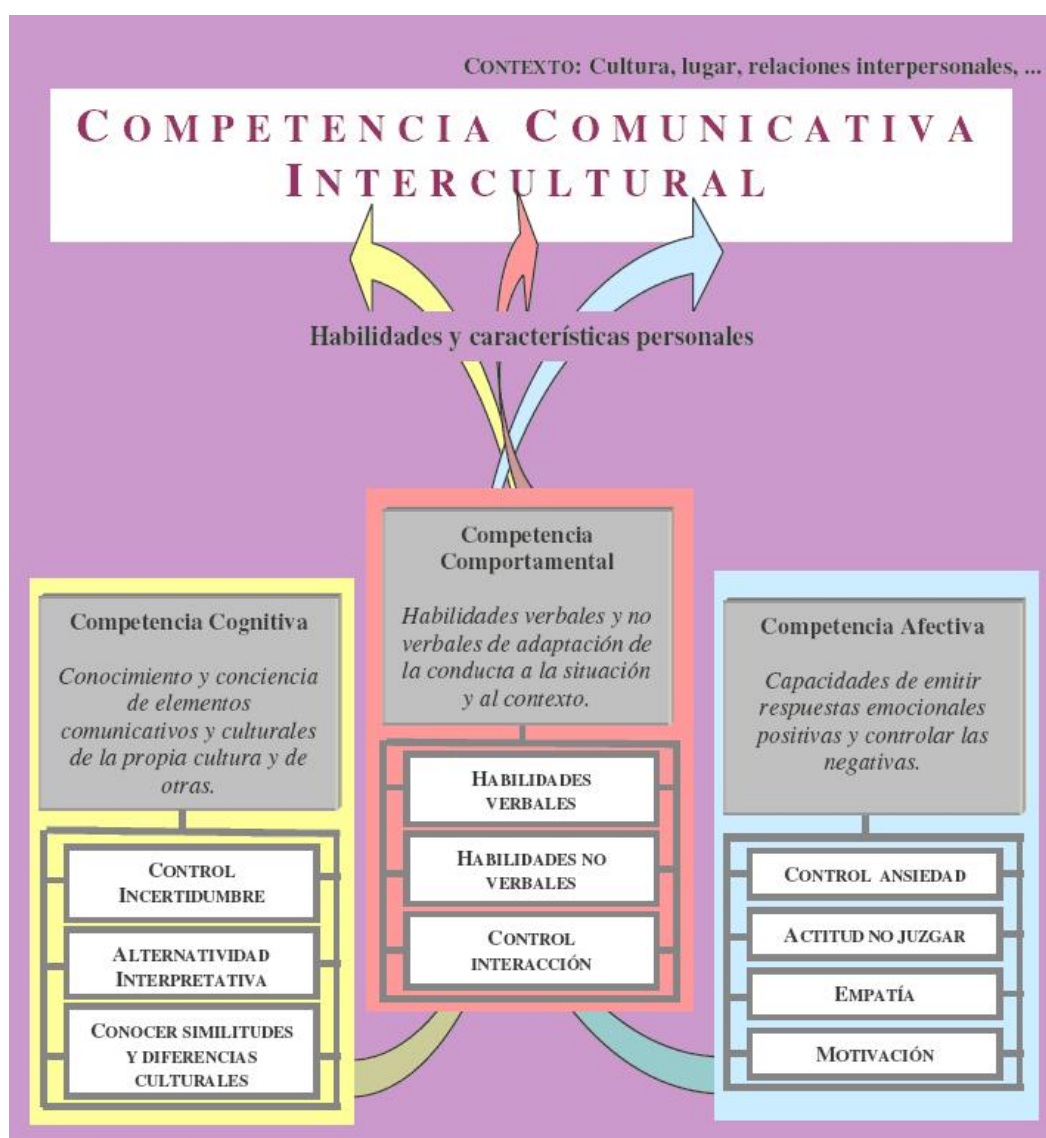
“La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya” (Meyer, 1991, en Oliveras 2000, en Gago, 2001, p.235).

Posibles aspectos metodológicos:

En cuanto al cómo llevar a cabo el proceso de transmisión de conocimientos, destrezas y actitudes vinculadas con la competencia intercultural, además de la realización de actividades basadas en sus tres dimensiones, conceptual, procedimental y actitudinal, convendría de manera fundamental el desarrollo de aspectos como la competencia comunicativa y lingüística en segundas lenguas llevando a cabo algún programa intensivo de aprendizaje de idiomas; por otro lado, no sólo bastaría con la parte idiomática, se necesitaría monitorizar las actitudes y formas de ser y actuar

personales con vistas a desarrollar y garantizar espacios de contacto interpersonal basados en el respeto y la tolerancia, pudiéndose llevar a cabo este proceso en función de la realización de encuentros socio-lúdico-formativos, en los que se establezcan relaciones y se estrechen vínculos entre las personas y/o los grupos étnicos que puedan entrar en procesos comunicativos. Se podría destacar la importancia de aspectos como la escucha activa, la empatía, el feedback constante, los grupos de discusión, debates, foros o incluso la mediación, el liderazgo en grupos cooperativos y el coaching, entre otros muchos.

Hemos querido acabar con una imagen o esquema sobre la competencia intercultural, que creemos lo explica bastante bien:



Lección 21

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial sobre “Competencia intercultural”.

Actividades

- Actividad 11a: Competencia intercultural cognitiva: ¿Trabajamos juntos? Cuestionario
- Actividad 11b: Competencia intercultural comportamental: Cuestionario
- Actividad 11c: Competencia intercultural afectiva: Cambiemos de actitud, juntos. Cuestionario

Actividad 11a: Competencia intercultural cognitiva: ¿Trabajamos juntos?

Se van a recoger de manera textual dos cartas escritas por dos alumnos de un instituto de Educación Secundaria obligatoria determinado. Lo que hay que identificar, es que tratándose de dos personas de origen étnico y cultural distinto, afrontan los problemas y la realidad comunicativa de distinto modo. Por esta razón, es muy normal que puedan llegar a verse inmersos en un proceso de incomunicación o de desentendimiento intercultural, lo que conlleva que el desarrollo de la competencia intercultural, en este caso cognitiva, porque alude a contenidos de otras culturas, es decir, los modos y pautas de ser y hacer del otro no se conocen y por ende, el diálogo entre las culturas se quiebra, o no conduce por el camino de una correcta comunicación intercultural.

Carta 1 (Alumno español envía a tutora):

"Estimada tutora:

Le estoy escribiendo para explicarle algunos problemas que estoy teniendo con otra estudiante, Sakiko Kimono.

Nosotros no podemos trabajar juntos. Parece que ella está pendiente de mí para todo. Le daré algún ejemplo, describiré lo que ha sucedido entre nosotros hoy:

Esta mañana estábamos haciendo el trabajo y me di cuenta de que lo estaba haciendo yo todo. Ella no había hablado nada. Cuando finalmente le pregunté lo que pensaba de mis

decisiones, dudó. Entonces únicamente contestó que pensaba que mi trabajo era interesante pero que ella necesitaría pensar más acerca de él.

Estoy muy frustrado. Reconozco que parte del problema es la comunicación. Ella no parece escuchar lo que le digo. No me mira cuando me habla. Y se sienta lo más lejos posible. Espero que pueda hablar con ella y conseguir que se comprometa más en nuestro trabajo.

Cordialmente,

E. Montoya Reyes."

Carta 2 (Alumna envía a su mejor amiga de Japón)

"Mi querida amiga Noriko:

Hola, ¿cómo estás?, espero que bien.

Yo no estoy en absoluto bien. La vida en el instituto ha sido muy difícil últimamente. En realidad, es muy difícil trabajar con uno de mis compañeros. Él parece escucharse únicamente a sí mismo y desconocer cómo trabajar en equipo. Parte del problema es que tiene dificultad para escuchar con atención a los demás. Cuando trabajamos juntos, raramente me pregunta mi opinión, ¡Está hablando todo el tiempo! cuando intento ofrecerle mi opinión, me interrumpe. Por ejemplo: hoy tuvimos que hacer algunos cambios importantes en un trabajo de síntesis, y me preguntó y cuando yo intenté decirle que no me parecía buena idea, entonces él dejó de escucharme.

Me siento muy incómoda con él. Se coloca muy cerca de mí y me mira todo el tiempo. Yo intento guardar alguna distancia entre nosotros pero entonces él se acerca más. Él no me da espacio para hablar ni para pensar y creo que su conducta es un poco agresiva.

No sé qué hacer. Quizá debería pedirle un cambio de grupo a la tutora. Es demasiado duro trabajar juntos. Y no creo que podamos resolver nuestras diferencias.

Mañana le haré mención de mi problema a la tutora. Espero que me comprenda.

Gracias por escuchar mis problemas.

Con cariño,

Sakiko.

Pregunta 1

¿Qué está ocurriendo entre ambos alumnos?

Seleccione una:

- a. Al alumno le gusta muchísimo su compañera, y como ve que ella no le hace caso, se ha enfadado con ella.
- b. Hay un problema de comunicación y de entendimiento.
- c. Se odian, no pueden verse ni en "pintura"
- d. Que no se llevan muy bien, tienen ciertos problemas de compañerismo.

Pregunta 2

En esta relación entre alumno y alumna, están entrando en conflicto ciertos elementos culturales o se está produciendo un "choque cultural", en este caso por desconocimiento de la cultura del otro, que provoca que no se entiendan.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 3

¿Por qué el alumno reclama que su compañera no le mira a los ojos cuando él habla?

Seleccione una:

- e. Porque es un déspota y un mal amigo.
- f. Porque en la cultura del alumno, el contacto visual es clave para el establecimiento de la comunicación.
- g. El alumno tiene un desequilibrio psicológico.

Pregunta 4

Por otro lado, en el caso de la alumna de procedencia japonesa, no mira a su compañero por...

Seleccione una:

- h. Vergüenza y pudor.
- i. Porque en su cultura, es normal mirar a lo lejos a menudo cuando alguien te habla o cuando se escucha.

- j. Porque le tiene miedo.

Actividad 11b: Competencia intercultural comportamental

En cuanto a la competencia comportamental de la comunicación intercultural, hay que decir que se centra en los diferentes modos de conducta y acciones o reacciones ya sean verbales como no verbales que se producen entre las etnias y grupos culturales que entran en contacto, por lo que para el correcto fomento y desarrollo de dicha competencia comportamental se necesita un proceso claramente adaptativo a dichas diferencias de comunicación conductuales.

Pregunta 1

En tu facultad y en concreto en tu aula, hay varias personas de origen extranjero que llevan poco tiempo asistiendo a la universidad, ya que acaban de llegar de Erasmus. Su nivel de castellano hablado es bastante bajo, pero se esfuerzan por ser entendidos y por expresarse en la nueva lengua de acogida.

¿Qué estrategias usarías para comunicarte con ellos?

Seleccione una o más de una:

- a. Usar un modo de expresión muy literario.
- b. Seguir hablando castellano, pero vocalizaría más despacio.
- c. Ninguna, seguir hablando castellano.
- d. Hablar más rápido, porque así se tienen que esforzar más en escucharme y entenderme y aprenden mejor.
- e. Procuraría no usar frases coloquiales, y repetiría varias veces lo que dijese.
- f. Hablar en un tono de voz muchísimo más alto.

Pregunta 2

Imagínate que vas por la calle y una pareja de turistas japoneses que no hablan nada en tu idioma te paran y te preguntan algo...

Ahora imagínate que tú eres uno de esos turistas pero en tu caso, tanto tu pareja como tú no habláis nada en japonés y necesitáis saber acerca de algo y preguntas a un señor que pasa por la calle...

Tanto en el primer caso como en el segundo, pongamos que se está preguntando lo mismo, por ejemplo "¿dónde hay un Gimnasio?", ¿cómo crees que en ambos casos se actuaría para conseguir que se diera una comunicación entre las culturas eficaz?, ¿Qué harías tú?, explica qué dirías, si usarías el inglés o qué gestos harías para referirte al gimnasio...

Actividad 11c: Competencia intercultural afectiva: Cambiemos de actitud, juntos

La competencia afectiva de la comunicación intercultural, como ya sabemos comprende los sentimientos, emociones y actitudes, como pueden ser la ansiedad, el miedo al otro por ser diferente, o incluso en sentido positivo, la confianza, o el respeto. Todo ello, depende de varios factores, entre los que se debería tener en cuenta el contexto y los estereotipos o prejuicios, entre otros.

Pregunta 1

Vas caminando por una calle oscura, son las doce y media de la noche y oyes pasos detrás de ti. Al darte la vuelta, ves a dos personas siguiéndote:

Por la acera de tu derecha va andando un señor mayor, de unos 70 años con el pelo cano, con un bolso grande de deporte, y por el otro lado, un joven negro con una capucha, las manos en los bolsillos, una mochila a la espalda y caminando algo rápido... ¿Qué haces...?

Seleccione una o más de una:

- a. Cruzas la calle hacia la acera por la que camina el anciano.
- b. Echas a correr.
- c. El joven se dirige hacia ti, y llamas a la policía.
- d. Sigues andando por la acera por la que vas.
- e. Te quedas parado, algo asustado, a ver qué hace el joven.

Pregunta 2

Hace tres semanas que empezaste a trabajar en un almacén de fruta. En su momento, la primera semana te presentaron a tus compañeros y compañeras, de los cuales, concretamente dos chicos son alemanes y una chica es hindú. No sabes cómo actuar ya que aún no te relacionas mucho con tus compañeros alemanes y con la chica de la India, te sientes como cohibido, frustrado, no sabes cómo van a interactuar contigo...

¿A qué crees que se debe tu reacción de no establecer contacto con ellos y con ella?

Bibliografía

Nivel básico

Edwards Schachter, M. y López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de educación*, 19(2), 369-383.

Baños, R.V. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.

Nivel intermedio

ANECA, (2007). Memoria de actividades, enero-diciembre de 2007, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Ariezaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista Psicodidáctica*, (12), 1-13. Universidad del País Vasco.

Maya Jariego, I. (2002). Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural. *Revista Portularia*, (2), 91-108. Universidad de Huelva. ISSN: 1578-0236,

Baños, R.V. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.

Nivel avanzado

Ariezaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista Psicodidáctica*, (12), 1-13. Universidad del País Vasco.

Byram, 1995, en Oliveras 2000, en Gago, E. (2001). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *AnMal Electrónica*, (29), 221-239, año 2010. ISSN: 1697-4239..

Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE”, en AnMal Electrónica, (29), 221-239, año 2010. ISSN: 1697-4239.

Meyer, 1991, en Oliveras 2000, en Gago, E. (2001). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. AnMal Electrónica, (29), 221-239, año 2010. ISSN: 1697-4239.

Cuestionario 11

Pregunta 1

La diversidad propia de la sociedad multicultural, hace emerger nuevos retos educativos, especialmente en cuanto a la educación en valores se refiere.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 2

Favorecer una comunicación auténticamente intercultural implica conocer los aspectos de diversidad cultural y la voluntad de no superar las posibles barreras que ésta pueda suponer.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 3

La competencia comunicativa intercultural se define como...

Seleccione una o más de una:

- a. Un saber hacer con consciencia.
- b. Una competencia básica.
- c. Conjunto de estrategias, conocimientos y habilidades para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz, entre culturas diversas.
- d. Ciertos conocimientos, actitudes y habilidades.

Pregunta 4

La competencia intercultural no establece ningún tipo de relación con el logro profesional intercultural y tampoco sirve de ayuda para el ejercicio de la ciudadanía por parte de aquellas personas que se encuentren en contextos culturales que no sean los propios.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 5

¿Qué implica la competencia intercultural de una persona?...

Seleccione una:

- a. La destreza de una persona al relacionarse interpersonalmente.
- b. Que esta persona es hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos sociales y profesionales multiculturales.
- c. La capacidad de una persona para ser consciente de que existen culturas.

Pregunta 6

La competencia intercultural como conjunto de actitudes, destrezas y conocimientos, ¿a qué tipo de requerimientos emergentes de los contextos multiculturales atiende o da respuesta?

Seleccione una:

- a. Requerimientos puramente individuales, de la propia persona.
- b. A requerimientos de orden social, económico y político.
- c. A requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo.

Pregunta 7

En función de la clasificación que se aporta de la competencia intercultural, elige las opciones correctas para cada ítem.

- Comportamientos y conductas, "modos de hacer", uso de expresiones verbales y no verbales.
- Unión de conocimiento y conciencia cultural. Romper con la ignorancia.
- Emociones y actitudes, eliminación de ansiedad.

Pregunta 8

Por consiguiente podemos afirmar que es más que necesario a lo largo del proceso de adquisición de la competencia intercultural...

Seleccione una:

- a. Ninguna opción es correcta.
- b. Un claro posicionamiento a favor de la imposición cultural de un grupo sobre otro.
- c. Un necesario cambio de actitudes.
- d. Que las personas establezcan relaciones entre ellas.

Pregunta 9

La adquisición de la competencia intercultural contribuye a la consolidación de la identidad europea y a la integración política, socioeconómica y cultural en un contexto de convivencia comunitaria multicultural.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 10

Favorecer una comunicación "auténticamente" intercultural, no necesariamente implica conocer los aspectos de la diversidad cultural y tampoco la voluntad de superar las posibles barreras que esta diversidad pueda ocasionar.

- a. Verdadero
- b. Falso



Bloque 12. ¿Cómo fomentar la Competencia intercultural?

Objetivos didácticos

- Conocer qué se entiende por competencia intercultural en educación superior.
- Conocer posibles ejemplos de metodologías empleadas para el fomento de la competencia intercultural en la enseñanza universitaria.
- Plantear posibles vías de acción, métodos, procedimientos para la integración de la competencia intercultural en el ámbito educativo de las universidades canarias.

Contenidos

- Habilidades y estrategias para el fomento de la competencia intercultural
Si quieres saber más...
 - Habilidades y estrategias para el fomento de la competencia intercultural II
 - Habilidades y estrategias para el fomento de la competencia intercultural III
- Cuestiones para la reflexión I
- Cuestiones para la reflexión II
- Lecciones 22, 23 y 24
Píldora: *¿Cómo fomentar la competencia intercultural?*

Actividades

Actividad 12a: "¿Cómo lo harías tú?" Cuestionario

Actividad 12b: "¿Tú qué opinas?" Cuestionario

Bibliografía

Cuestionario 12

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 12

Habilidades y estrategias para el fomento de la competencia intercultural

Tanto a nivel internacional, europeo, como nacional, las situaciones de contacto, relaciones e intercambio entre culturas, en un contexto impregnado por la globalización, los movimientos poblacionales y el desarrollo sociocultural, han sido unas de las principales causas de la preocupación por el fomento y desarrollo de la formación en valores interculturales. Por lo tanto, las habilidades y estrategias para el fomento de la competencia intercultural resultan cruciales para la inclusión social, étnica y cultural.

Para fomentar la competencia comunicativa intercultural hay que adquirir y desarrollar una serie valores, de nuevas actitudes, de destrezas, de habilidades y estrategias, relacionadas con las dimensiones conceptual, afectiva y comportamental de dicha competencia transversal.

Hay que ser conscientes de la importancia de introducir estrategias para fomentar actitudes positivas interculturales donde quiera que nos encontremos. Al respecto, podríamos pensar en el propio centro de enseñanza superior en el que nos encontremos. Además fomentar una actitud positiva de las personas, tanto docentes como discentes hacia los valores interculturales, hacia el respeto, la tolerancia y la solidaridad, entre otros.

Vamos a destacar algunas de las cualidades que se deben desarrollar para el fomento de las nuevas actitudes y la formación en valores interculturales (Enlace a un vídeo).

- Coincidencia entre valores y su puesta en práctica.
- Aprender a ser capaces de resolver conflictos y problemas.
- Aceptar al otro y respetarlo.
- Comprender y confiar en las personas.
- Establecimiento constante de relaciones recíprocas.
- Trabajo cooperativo = desarrollo de la competencia profesional.
- Toma conjunta de decisiones, etc.

Puesto que la competencia intercultural es transversal y por ello atraviesa o debe estar presente en todos los ámbitos de acción de los centros educativos universitarios, atenderemos a la definición de competencia profesional, aportada por Echevarría,

(2005), la cual definía como las destrezas, actitudes y conocimientos especializados que permiten dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional y que conllevan, entre otras cosas:

- Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas.
- Utilizar procedimientos adecuados para aplicar conocimientos a tareas o desempeños.
- Solucionar problemas de forma autónoma.
- Transferir las experiencias a situaciones nuevas.
- Fomentar el entendimiento, la comunicación y la cooperación con los demás.
- Asumir responsabilidades.
- Tomar decisiones y disminuir estados de frustración y conflicto.

Como la competencia intercultural debe servir para la mejora de la competencia profesional en contextos multiculturales como puede ser las universidades como centros de trabajo e interrelaciones entre personas y grupos étnicos y culturales diversos sería más que conveniente llevar a cabo, a partir de las posibles demandas individuales y/o colectivas de los miembros que las constituyen, el fomento de las siguientes competencias genéricas necesarias para el desarrollo de tal competencia profesional e intercultural (Enlace a un vídeo).

- Comunicación.
- Gestión de la información.
- Toma de decisiones y resolución de conflictos.
- Trabajo en equipo.
- Relaciones interpersonales.

En relación, concretamente con la competencia genérica de relaciones interpersonales, cabría la necesidad de fomentar lo siguiente:

- Relación social.
- Negociación.
- Trabajo cooperativo.
- Comprensión de la diversidad cultural.
- Tolerancia, respeto y solidaridad.

- Adaptación social.
- Sensibilidad intercultural.
- Crítica y autocrítica.
- Comunicación efectiva entre las personas.

Por último destacar que se plantean una serie de cuestiones acerca de cómo se podría llevar a cabo el fomento de lo anteriormente señalado y de, por medio de qué vías se podrían hacer efectivo dichos cauces de establecimiento de relaciones interpersonales en contextos multiculturales.

Si quieres saber más...

Habilidades y estrategias para el fomento de la competencia intercultural II

Para continuar hablando un poco sobre la posible metodología para el fomento de la competencia intercultural y aludiendo a sus posibles habilidades y estrategias comentar que es más que necesario plantear nuevas actitudes y estrategias metodológicas ante la diversidad cultural para evitar posibles situaciones de discriminación, choques entre culturas diversas, situaciones basadas en prejuicios étnicos o estereotipos y/o desventajas educativas, es decir, poder atender con equidad y justicia a la diversidad.

También es necesario que desarrollen ciertas habilidades y un cambio cualitativo de actitud frente a la convivencia intercultural independientemente del contexto en el que ésta se dé, ya sea en el social como en el educativo, tanto formal como no formal.

Hay que destacar, la importancia que posee el proceso de democratización de la enseñanza, de las medidas de atención social y ciudadana, que en contextos multiculturales e interculturales permite una mayor participación de toda la comunidad, por tanto, los mismos ciudadanos y ciudadanas como miembros legítimos de tal comunidad, independientemente de su origen sociocultural o diferencias del tipo que sean, forma parte fundamental del cuerpo o estructura de la sociedad.

También se pueden tener en cuenta acciones como por ejemplo, la introducción de los contenidos interculturales y para la paz desde una perspectiva de transversalidad, puesto que la competencia intercultural que se espera conseguir es eso, es transversal y

genérica, fácilmente aplicable a cualquier contexto o situación laboral, académica y social.

Por otro lado, también sería conveniente y volviendo a hacer hincapié en la importancia del trabajo en equipo, que se llevaran a cabo acciones basadas en las relaciones interpersonales, ya sean en base a dinámicas de mejora de autoestima, de comunicación y escucha activa entre las personas, etc.

En cuanto al uso de estrategias de corte más socioafectivo y sociomoral o ético, comentar que se centrarían en la mejora de las habilidades basadas en los sentimientos, en las actitudes y en la ética, la moral y el civismo, teniendo en cuenta los valores que deben de sustentar los cimientos de un trato democrático, respetuoso, tolerante y solidario entre culturas diversas que entran en el juego de las relaciones e interacciones socioculturales.

Accedamos a este [enlace](#) en el que Rojas Ruiz (2005) nos explica o muestra las posibilidades y/o posibles estrategias metodológicas para el fomento de la competencia intercultural.

Ahora vamos a ir describiendo un poco más los aspectos que se tuvieron en cuenta en el nivel básico en relación con los posibles requisitos necesarios para poder desarrollar el cambio de actitud y la consolidación de los, tan deseados, valores interculturales:

- Coincidencia entre valores y su puesta en práctica: Viene a significar que normalmente se da o produce un desequilibrio entre lo que se dice y lo que se hace, es decir, que se pueden defender una serie de valores en el plano, digamos teórico, pero en la práctica llevar a cabo otros bien distintos, por lo que debe de existir una coherencia entre ambos.
- Aprender a ser capaces de resolver conflictos y problemas: La realidad, el mundo cada día nos pone delante retos nuevos, situaciones novedosas que producen estados de incertidumbre acerca de cómo reaccionar frente a estas nuevas situaciones. Hay que desarrollar la capacidad de resolver los problemas y conflictos que se nos planteen.

- Aceptar al otro y respetarlo: Este hecho puede ser visto como uno de esos problemas o situaciones que se puedan plantear como novedosas, por ello debe prevalecer la capacidad de resolver problemas conjuntamente con la de respetar la diversidad, la diferencia, no entenderla como algo negativo o que nos pueda perjudicar, sino como algo que hay que respetar y cultivar y que además nos puede servir para enriquecernos como seres humanos.
- Comprender y confiar en las personas: Es fundamental la comprensión y la confianza en las personas, puesto que no se puede respetar y tolerar algo sin previamente comprenderlo y entenderlo y mucho menos sin confianza no se pueden establecer relaciones entre personas y entre grupos socioculturales.
- Establecimiento constante de relaciones recíprocas: La base de la interculturalidad, son las relaciones entre las culturas, por tanto la competencia intercultural debe de apoyarse en dicho clima de relaciones y de comunicación, tanto la comunicación como las relaciones debe ser recíprocas, basadas en el “feed-back” permanente, en el intercambio mutuo.
- Trabajo cooperativo = desarrollo de la competencia profesional: El desarrollo de dinámicas de trabajo cooperativo o de trabajo de equipo puede ser clave para el desarrollo de un ambiente de trabajo democrático, ético, consensuado, y planificado: es un factor fundamental para el desarrollo de la competencia profesional ya que en esta se incluyen aspectos como por ejemplo, según Echevarría (2005), estar predispuesto al entendimiento, a la comunicación y la cooperación con los demás.
- Toma conjunta de decisiones: este aspecto mantiene relación con el anterior, puesto que en equipo la toma de decisiones es una tarea que se basa en el acuerdo, en la participación democrática a la hora de decidir y buscar soluciones para las situaciones y problemas que se vayan sucediendo.

Con respecto a las competencias genéricas que se plantearon como necesarias para el desarrollo de tal competencia profesional e intercultural en el anterior nivel de concreción de los contenidos, vamos a comentarlos un poco más y a aludir a sus posibles subdimensiones, criterios o descriptores:

- **Comunicación:** Para la competencia o destreza de la comunicación se podrían tener en cuenta los descriptores de: capacidad de expresión de la propia opinión y capacidad de defenderla; capacidad de adaptar el discurso tanto verbal como el no verbal en relación con el objetivo o intención, la situación y la audiencia o personas con las que se establezca la comunicación; saber verificar la comprensión de los mensajes tanto emitidos como recibidos; y la capacidad de saber escuchar y hacer preguntas o escucha activa.
- **Gestión de la información:** Para esta destreza o competencia se plantean como descriptores, por ejemplo los siguientes: la capacidad para seleccionar las fuentes desde donde poder obtener información relevante y fiable; la capacidad de analizar e interpretar la información obtenida; la capacidad de clasificar y archivar la información; y la capacidad de poder identificar contradicciones, errores o planteamientos confusos a la hora de obtener y procesar la información.
- **Toma de decisiones y resolución de conflictos:** Los posibles descriptores de esta destreza o competencia serían entre otros, la capacidad de clarificar y delimitar el problema o situación conflictiva y analizar sus posibles causas; la capacidad de generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes; y la habilidad a la hora de saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones.
- **Trabajo en equipo:** Como posibles descriptores de esta destreza, se plantean, la capacidad para identificar claramente los objetivos del grupo y orientar la actuación para lograrlos; la capacidad para priorizar los intereses colectivos en lugar de los intereses personales; la capacidad de evaluar la actuación del grupo de trabajo y hacer críticas constructivas; y por último saber trabajar en red.
- **Relaciones interpersonales:** esta destreza, de las planteadas corresponde a la que más vinculación mantiene con la competencia intercultural, tal como se comentó en el nivel anterior cuando se enumeraron sus descriptores que recordamos eran, entre otros: la “Relación social”, la “Negociación”, el “Trabajo cooperativo”, la “Comprensión de la diversidad cultural”, la “Tolerancia, el respeto y la

solidaridad”, la “Adaptación social”, la “Sensibilidad intercultural”, la “Crítica y autocrítica” y la “Comunicación efectiva entre las personas”.

Habilidades y estrategias para el fomento de la competencia intercultural III

A lo largo de este tema, y concretamente en los niveles anteriores, esto es el básico y el intermedio se ha ido aludiendo a aspectos como por ejemplo, la importancia de los valores interculturales, la necesidad de un cambio actitudinal, de la importancia de desarrollar destrezas y habilidades, del fomento de competencias genéricas y transversales como la cognitiva, afectiva y comportamental que constituyen la competencia intercultural y por ende, la competencia profesional.

También se ha referido a la importancia de llevar a cabo ciertas acciones relacionadas con el trabajo en equipo, con el establecimiento de relaciones interpersonales, con aspectos comunicativos, con resolución de conflictos y con la toma de decisiones.

Pero por si eso fuera poco, también se comentaron otras posibles actuaciones, (Véase “cuestiones para la reflexión I y II”), como la introducción de contenidos sobre interculturalidad, así como las necesarias actitudes afectivas y comportamentales en los marcos curriculares universitarios; se reflexionó sobre otras posibilidades de integrar la competencia intercultural, externas al plano expresamente curricular; también se incidió en la importancia de la inclusión de idiomas y los intercambios entre universidades con el objeto de fomentar y desarrollar las competencias comunicativa y lingüística; y por último también se hizo mención a planes de formación tanto a nivel social como a nivel profesional para profesorado y constante actualización de los mismos.

Pero lo verdaderamente importante es plantearse cómo llevar a cabo todo ello, cómo aprender a hacerlo; no nos debe bastar con saber el qué hacer, sino, y atendiendo a la definición de competencia aportada, el cómo hacerlo. El fomento de la competencia intercultural debe ser un permanente “saber hacer con conciencia”, con una contante revalorización del contexto, y de la experiencia práctica, necesaria para conseguir el objetivo, el de ser competentes en contextos socioculturales determinados, basados en el intercambio recíproco de aspectos culturales diversos y diferentes que puedan entrar en contacto.

Centrémonos ahora a explicar algunos de los métodos más viables:

- **“Coaching”:**

Para definir y profundizar en Coaching, les sugerimos que accedan a los siguientes enlaces:

[Enlace 1](#): Coaching Magazine (2005), nos muestra en líneas generales el proceso de evolución del Coaching como estrategia para la monitorización de la persona en un proceso de formación del propio ser, sería como un entrenamiento a personas o grupos de ellas con el objetivo de mejorar, procesos esenciales de las mismas como seres integrales.

[Enlace 2](#): como podrán ver, el Coaching es un constante interés por potenciar el talento, las aptitudes...

- **Liderazgo:**

En cuanto a la importancia que posee la figura de “Líder”, no entendida como un aspecto impositivo, sino más bien de asesoramiento, cooperación y dinamización, se establece relación con el anterior concepto desarrollado, en el sentido de que un buen “Coach” es un buen líder, y el liderazgo toma suma importancia en el contexto de trabajo de equipo, y en las relaciones que se establezcan a nivel de grupo.

- **Trabajo en equipo:**

Esta es sin duda una de las técnicas más importantes, de hecho casi que engloba a las siguientes enumeradas, dado que en un equipo de acción, ya sea académico, profesional, social, la importancia de ser miembros activos de un equipo es un claro aliciente para la mejora del rendimiento, del clima de trabajo, para la unión entre las personas, el clima de respeto y otros valores consensuados, y aludiendo a la competencia profesional en un contexto multicultural, también mejoraría el trabajo y relaciones interculturales.

Ballenato Prieto (s/f), nos presenta un resumen bastante esclarecedor de lo que es el trabajo en equipo y añade al final un amplio repertorio de técnicas o procedimientos muy utilizados en el trabajo de equipo (Enlace al documento).

En el siguiente enlace se muestra la importancia que posee en el trabajo de equipo el liderazgo, y relaciona ambos conceptos, bajo el planteamiento de que la figura de líder puede hacer mejorar el trabajo de equipo a nivel de organizaciones (Enlace al documento).

También queremos que acudan al siguiente documento en el que Aguilar-Morales y Vargas Mendoza (2010), presentan una muy buena referencia a la que poder acudir si se quiere ampliar la información sobre el trabajo en equipo (Enlace al documento).

- **Dinámicas de grupos:**

Respecto a las dinámicas de grupos, decir que como se anticipó, mantienen relación con el trabajo en equipo. Es fundamental desarrollar este tipo de dinámicas ya que el equilibrio y buen funcionamiento de las organizaciones, sociedades y comunidades, aulas o centros educativos, por ejemplo, depende en gran medida de la colectividad, de la unión del grupo para poder resolver problemas conjuntamente, tomar decisiones, acuerdos y mejorar la práctica cotidiana.

- **Grupos de discusión:**

Los grupos de discusión, las mesas redondas, las asambleas, las reuniones de personas en torno a temas concretos, son clave para la toma conjunta de decisiones, para la resolución de conflictos que puedan surgir. Es un factor decisivo, puesto que es en los grupos de discusión donde se plantean los debates sobre hechos o situaciones que puedan estar abiertas a su mejora o a su mejor entendimiento, haciéndose eco este proceso de mejorar tal entendimiento, de un intercambio recíproco de opiniones y juicios. Llevar a cabo grupos de discusión en contextos multiculturales y por consiguiente, interculturales al existir relaciones entre personas o grupos étnicos diversos, es crucial para el equilibrio de las relaciones de respeto, tolerancia, solidaridad, escucha activa y en definitiva, comunicación intercultural eficaz.

(En el [enlace](#) adjunto se puede ampliar la información sobre los grupos de discusión)

- **Técnicas de resolución de conflictos:**

Calvo Hernández y Marreo Rodríguez (2004), nos hablan acerca de la importancia que posee la mediación, es decir, la intervención de una tercera persona en situaciones de conflicto o choque entre personas pudiendo para ello defender la idea de que el diálogo contribuye de manera exponencial en la posibilidad de mejorar relaciones interpersonales y a la búsqueda de soluciones satisfactorias para las partes en conflicto, puesto que éstas se acuerdan, se negocian (Enlace al documento).

Como otras posibles técnicas o procesos metodológicos para mejorar las relaciones interpersonales e interculturales podrían ser las siguientes:

- **Uso de técnicas de “bola de nieve” y diamante”:**

(Enumeración e inventario de problemas comunes a solucionar en el seno de un grupo) y (priorización de la gravedad de los problemas para la búsqueda secuencial de sus soluciones), que según, por ejemplo Benedito Antolí, Imberñón Muñoz y Félez Rodríguez (2001) exponen estas técnicas como útiles para enriquecer la reflexión tanto individual como grupal, puesto que se inicia con una fase personal en la que cada miembro plantea uno o varios problemas, después se une a otra persona o pequeño grupo y ponen en común los problemas que han delimitado y consensuado y finalmente se reúnen todos los y las integrantes del gran grupo con el mismo fin, el de aunar todos los posibles problemas o puntos débiles a fortalecer. La priorización vendría después por medio del “diamante”, que sería darle una serie de valores según cada punto de vista y según el mayor grado de coincidencia entre las decisiones de los miembros se delimita la jerarquía de importancia y relevancia de tales problemas.

- **Técnicas para combatir las emociones** como la indiferencia, el miedo a lo desconocido (otras culturas y establecer contacto con las mismas), ansiedad y frustración:

Al utilizar este tipo de técnicas se pretende, entre otras cosas, dotar a las personas de las cualidades necesarias para ser capaces de evitar situaciones y determinados sentimientos que puedan oponerse al espacio de convivencia respetuosa. Sería como empoderar a las personas para el control emocional de sí mismas, en definitiva se trata de fomentar el pleno desarrollo integral de la persona. Creemos que conseguido este fin, se podría también conseguir una mayor participación activa de los

individuos, unas mejores actitudes ante lo desconocido, y la posesión mayor de herramientas para combatir nuevas situaciones, antes vista como amenazas, ahora vistas como oportunidades de aprendizaje de otras personas. Por otro lado, con estas emociones negativas dadas de lado, el trabajo cooperativo y el triunfo de los valores interculturales garantizarían el éxito del diálogo, de las competencias necesarias para ello. Por último, destacar la importancia que debe de cobrar la familia para el correcto tratamiento de este tipo de emociones.

- **Técnicas para aprender a escuchar** “La escucha activa”.

Según Ortiz Crespo (2007), se plantea cómo desarrollar la capacidad de escucha activa en las personas, y para ello dice que saber escuchar es el elemento clave de una comunicación eficaz. Además añade que sabiendo escuchar garantizamos que se mejoren las relaciones desde, familiares, de pareja o de amistad, hasta relaciones profesionales, o con otras personas, y por qué no, con otras culturas. Se evitan malentendidos, disputas, conflictos y se posee una mayor conciencia del otro, de la otra persona, se conoce su punto de vista, aunque no se comparta pero al menos se conoce, se sabe, se escucha, como recoge en palabras de otro autor, “Hablar es una necesidad, escuchar es un arte” (En este otro [enlace](#) adjunto se puede ampliar aún más la información sobre la escucha activa).

- **Técnicas para el fomento de valores:** respeto, tolerancia, solidaridad, amistad, empatía, amor, etc.

En este tipo de técnicas para el fomento de valores, se podrían incluir las que Rojas Ruiz (2005) recoge, como por ejemplo, la negociación, el diálogo, la escucha activa, ya mencionadas, conjuntamente con técnicas esclarecedoras de valores, acompañadas de situaciones basadas en la comprensión, en el modelo, y en el aprendizaje por observación ya que si se observan buenas conductas y actitudes también éstas pueden aprenderse; destacar la importancia y posible utilidad de estrategias como la aclaración o clarificación de valores, los Dilemas morales, la resolución de conflictos, los estudios de casos, los juegos de rol y/o los juegos de simulación y dramatización, las simulaciones de posibles situaciones que podrían llegar a ser reales y en las que se experimenten las posibles consecuencias de tales acciones y un largo etcétera.

- **Intercambio de experiencias de intercambio entre países** (Erasmus, Sócrates, Leonardo, etc.)

En cuanto a posible metodología orientada a los procesos de movilidad del alumnado y fomento de las competencias comunicativas y lingüísticas a nivel europeo, decir que puede ser muy importante que se compartan experiencias vividas en contextos en los cuales se haya convivido con otras etnias y aprendido otros usos lingüísticos, para compartir las emociones vividas. Por esta razón, destacamos como viables los foros de opinión sobre este tipo de experiencias interuniversitarias, de las cuales aportamos varios vínculos a sus correspondientes sitios web ([Enlace 1](#): ErasmusWorld).

Cuestiones para la reflexión

Cuestiones para la reflexión I

Tal como indicamos en la lección anterior, conviene profundizar un poco más en las posibles vías de consecución de las diferentes competencias genéricas enumeradas:

Resulta fundamental tener en cuenta al contexto educativo universitario en su conjunto, es decir, tanto a nivel administrativo como a nivel de culturas y subculturas así como también de las prácticas que se lleven a cabo en tales centros de enseñanza superior.

Por ello, resulta clave pensar en cómo se podría actuar para el fomento de tales competencias, nos estamos refiriendo, a las competencias de “relaciones interpersonales” que corresponde con la que está constituida por las, cualidades o destrezas de “relación social”, “negociación”, “trabajo cooperativo”, “comprensión de la diversidad cultural”, “tolerancia, respeto y solidaridad”, “adaptación social”, “sensibilidad intercultural”, “crítica y autocrítica” y “comunicación eficaz con los demás”.

Destacar que las posibles demandas de los miembros de las comunidades educativas universitarias pueden girar en torno a otro tipo de competencias genéricas mencionadas pero no desarrolladas como, por ejemplo, la de “Gestión de la información”, la de “Comunicación” o la de “Trabajo en equipo”, sí estando estas dos últimas integradas de manera indirecta en la de “Relaciones interpersonales”

Entre las acciones posibles estarían, entre otras, las siguientes:

- Inclusión de dichas competencias dentro del currículum de asignaturas del Plan de estudios universitario.
- Mediante otras posibles vías de gestión de la información externas al currículum del plan de estudios universitario.
- Importancia de la inclusión de idiomas en el Plan de estudios de las universidades.
- Fomento cada vez mayor de los intercambios entre universidades europeas, concesión de becas de intercambio interuniversitario, programas de Erasmus, etc.
- Diseño, desarrollo e innovación de planes de formación y actualización de la función pedagógica del profesorado.
- Fomento de programas formativos a familias y sociedad en general, en materia de interculturalidad.

En definitiva, no sólo resulta suficiente saber qué se quiere conseguir en los centros de enseñanza universitaria para que se fomente y desarrolle la competencia profesional e intercultural, sino que es muy fundamental indagar en los medios y recursos que las instituciones y sus partes (miembros) invierten y cómo lo hacen en la formación de valores interculturales, por esta razón, estas dos lecciones han ido encaminadas a profundizar un poco más en el debate de qué ocurre y cómo ocurre, la inclusión transversal de una competencia tan importante en la actualidad.

Cuestiones para la reflexión II

Esta última lección se dedicará exclusivamente a la formulación de una serie de cuestiones que nos han de servir para la reflexión acerca de en qué medida en nuestros centros educativos universitarios se estén fomentando el desarrollo y/o adquisición de destrezas y cualidades para la competencia intercultural.

En base a las destrezas enumeradas e incluidas en la de “relaciones interpersonales”: “relación social”, “negociación”, “trabajo cooperativo”, “comprensión de la diversidad cultural”, “tolerancia, respeto y solidaridad”, “adaptación social”, “sensibilidad intercultural”, “crítica y autocrítica” y “comunicación eficaz con los demás”, y además en relación con las acciones propuestas vamos a cuestionarnos lo siguiente:

- Inclusión de dichas competencias o desarrollo de destrezas dentro del currículum de asignaturas del Plan de estudios universitario:
 - ¿Se integran las competencias conceptual, procedimental y actitudinal interculturales en los currículos?
 - En caso negativo, ¿a qué se puede deber la no integración en el currículum de contenidos, procedimientos y actitudes interculturales?
 - ¿Tiene algo que ver la Administración y el Diseño Curricular Base?
 - La integración curricular de la competencia, en caso de producirse, ¿responde a un criterio de transversalidad?
 - ¿Se fomentan o estimulan las relaciones sociales y el trabajo en equipo en los aspectos metodológicos curriculares?
 - ¿Se incide en la transmisión de contenidos relacionados con los valores de tolerancia, respeto y solidaridad entre culturas?
 - ¿El clima del proceso de enseñanza y aprendizaje favorece la adaptación recíproca de las personas, independientemente del origen, procedencia o diversidad de rasgos culturales?
 - ¿Se resalta la importancia que debe tener la concienciación y sensibilización hacia la interculturalidad?
 - ¿Se incluyen o introducen temas o debates interculturales en la realidad cotidiana de la enseñanza universitaria?
 - ¿Se incita a realizar actividades que trabajen la capacidad de reflexión y autocrítica-crítica en el contexto académico y curricular?
 - ¿Existe realmente un correcto flujo comunicativo interpersonal?
 - ¿Qué grado de competencia comunicativa poseen las personas que conviven en el centro universitario?

- Mediante otras posibles vías de gestión de la información externas al currículum del plan de estudios universitario:
 - ¿Existen otras vías externas al currículum del Plan de estudios desde las que incidir en la adquisición de destrezas interpersonales e interculturales?
 - ¿Qué tipo de vías o medios se podrían tener en cuenta?
 - ¿Se ofertan cursos de formación en valores interculturales de carácter externo, de libre configuración, etc.?

- ¿Existe una verdadera comunidad del aprendizaje, entendida ésta como la relación directa del centro universitario con entidades e instituciones externas que puedan favorecer la transmisión de valores interculturales?
- Importancia de la inclusión de idiomas en el Plan de estudios de las universidades:
 - ¿Realmente se le da importancia a la inclusión de idiomas en la universidad?
 - ¿Qué nivel de competencia lingüística posee el profesorado?
 - ¿Y el alumnado?
 - ¿Qué actitud poseen los miembros de la comunidad educativa a la hora de integrar la enseñanza de idiomas?
 - ¿Existe diversidad lingüística en el centro educativo universitario?
 - ¿Qué posibles lenguas y/o usos lingüísticos conviven en las universidades?
 - ¿Se respeta la diversidad lingüística y las lenguas maternas de las personas?
- Fomento cada vez mayor de los intercambios entre universidades europeas, concesión de becas de intercambio interuniversitario, programas de Erasmus, etc:
 - ¿Se están fomentando los intercambios entre universidades?
 - ¿Qué criterios se tienen en cuenta para la concesión de becas de intercambio al extranjero?
 - ¿Qué es Erasmus?
 - ¿Cuál es su duración?
 - ¿Existen datos que corroboren que se produzcan realmente mejoras en la competencia lingüística del alumnado/profesorado que disfruta de las becas de intercambio?
 - ¿Por qué es positivo el intercambio interuniversitario?
 - ¿A qué países, universidades y titulaciones se suele ir el alumnado de intercambio?
 - ¿Y el que viene de otras universidades europeas a nuestras universidades españolas?

- Diseño, desarrollo e innovación de planes de formación y actualización de la función pedagógica del profesorado.
 - ¿Se diseñan y desarrollan planes de formación interculturales para el profesorado en materia de interculturalidad?
 - En el caso de que existan planes de formación intercultural, ¿son revisados e innovados periódicamente?
 - ¿Qué grado de competencia intercultural conceptual, procedimental y actitudinal posee el profesorado?
 - ¿Qué grado de aceptación puede tener la implementación de este tipo de planes de formación?
 - ¿Qué nivel de competencia profesional posee el cuerpo docente?

- Fomento de programas formativos a familias y sociedad en general, en materia de interculturalidad.
 - ¿Qué importancia puede tener el llevar a cabo planes de formación intercultural a nivel social y familiar?
 - ¿Intervienen y cooperan los ámbitos formales y no formales de educación para el fomento de los planes de formación social sobre interculturalidad?
 - ¿En qué medida podría favorecer en el alumnado y profesorado que se llevarasen a cabo planes formativos de carácter no formal en relación con la transmisión de valores interculturales?

Con todo ello, y sintiendo que se haya extendido tanto esta lección, creemos que lo importante es que haya despertado el interés y las ganas de reflexionar.

Lecciones 22, 23 y 24

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial sobre “¿Cómo fomentar la competencia intercultural?”.

Actividades

- Actividad 12a: "¿Cómo lo harías tú?" Cuestionario

- Actividad 12b: "¿Tú qué opinas?" Cuestionario

Actividad 12a: "¿Cómo lo harías tú?"

Como ya sabemos, para fomentar la competencia comunicativa intercultural hay que adquirir y desarrollar una serie de valores, modificar nuestras actitudes, destrezas, como también mejorar nuestras habilidades y estrategias, o incluir nuevas, todo ello, en estrecha relación con las dimensiones conceptual, afectiva y comportamental de dicha competencia transversal.

Hay que ser conscientes de la importancia de introducir estrategias para fomentar actitudes positivas interculturales donde quiera que nos encontremos. Al respecto, podríamos pensar en lo que cada uno de nosotros haríamos al respecto.

Pregunta 1

Aparte de lo planteado, de las posibles cualidades que se deberían de tener en cuenta o fomentar, es decir, la coincidencia entre valores y su puesta en práctica, el ser capaces de resolver conflictos y problemas, la aceptación del otro y respetarlo, la comprensión y confianza en las personas, el establecimiento constante de relaciones recíprocas, el trabajo cooperativo y la toma conjunta de decisiones, ¿podrías plantear otras cualidades que no se hayan enumerado y que crees conveniente mencionar?

Pregunta 2

Y por otro lado, teniendo en cuenta las destrezas incluidas en la competencia genérica de relaciones interpersonales ¿cuáles de ellas crees más importantes, o cuáles crees que deberían de priorizarse? Las enumero a continuación:

- Relación social.
- Negociación.
- Trabajo cooperativo.
- Comprensión de la diversidad cultural.
- Tolerancia, respeto y solidaridad.
- Adaptación social.
- Sensibilidad intercultural.
- Crítica y autocrítica.
- Comunicación efectiva entre las personas.

Actividad 12b: "¿Tú qué opinas?"

Nos gustaría saber tu opinión acerca de las posibles acciones a emprender mencionadas en la lección "cuestiones para la reflexión", que recordamos partían de tender al fomento de las destrezas propias de la competencia "relaciones interpersonales" (que eran: "relación social", "negociación", "trabajo cooperativo", "comprensión de la diversidad cultural", "tolerancia, respeto y solidaridad", "adaptación social", "sensibilidad intercultural", "crítica y autocrítica" y "comunicación eficaz con los demás").

Pregunta 1

¿Qué opinión posees respecto a la puesta en marcha de las acciones propuestas, enumeradas a continuación?

- Inclusión de dichas competencias dentro del currículum de asignaturas del Plan de estudios universitario.
- Mediante otras posibles vías de gestión de la información externas al currículum del plan de estudios universitario.
- Importancia de la inclusión de idiomas en el Plan de estudios de las universidades.
- Fomento cada vez mayor de los intercambios entre universidades europeas, concesión de becas de intercambio interuniversitario, programas de Erasmus, etc.
- Diseño, desarrollo e innovación de planes de formación y actualización de la función pedagógica del profesorado.
- Fomento de programas formativos a familias y sociedad en general, en materia de interculturalidad.

Pregunta 2

Piensa en las acciones propuestas, ¿se te ocurren otras?:

Bibliografía***Nivel básico***

Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.

Nivel intermedio

Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.

Rojas Ruiz, G. (2003). *Estrategias para fomentar actitudes interculturales en el aula*. Universidad de Granada, 71-87.

Nivel avanzado

Aguilar-Morales, J. E. y Vargas-Mendoza, J. E. (2010). *Trabajo en equipo*. Network de Psicología Organizacional. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.

Ballenato Prieto, G. (2005): *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Impreso en España: ED. Pirámide.

Benedito Antolí, V., Imberñón Muñoz, F. y Félez Rodríguez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 1-24.

Calvo Hernández, P. y Marrero Rodríguez, G. (2004). *Interacción y dinámicas de grupos*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías.

Revista Coaching Magazine International (2005).

Ortiz Crespo, R. (2007). La necesidad de saber escuchar, en Ortiz Crespo, R. (2007). *Aprende a escuchar. Cómo desarrollar la capacidad de escucha activa*. USA: ED. Lulu, 1-16.

Rojas Ruiz, G. (2003). *Estrategias para fomentar actitudes interculturales en el aula*. Universidad de Granada, 71-87.

Sttucchi Britto, M. A. (2007). *Liderazgo*. Escuela Electoral, I Escuela de Personeros, noviembre de 2007. Gerencia de Educación Electoral, Jurado Nacional de Elecciones (JNE).

Cuestionario 12**Pregunta 1**

¿Qué causas podrías decir que han fomentado el interés por desarrollar valores interculturales?

Seleccione una:

- a. La globalización, los movimientos de población y el desarrollo sociocultural.
- b. Los choques culturales.
- c. Las peleas callejeras y el tráfico de drogas.

Pregunta 2

Las habilidades y estrategias para el fomento de la competencia intercultural resultan cruciales para la inclusión social, étnica y cultural.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 3

Para fomentar la competencia comunicativa intercultural hay que adquirir y desarrollar... una serie valores, de nuevas actitudes, de destrezas, de habilidades y estrategias

Elige las opciones correctas. Seleccione una o más de una:

- a. La capacidad de memorizar conceptos.
- b. El conocimiento de la otra cultura,
- c. Actitudes renovadas.
- d. Valores.
- e. Destrezas

Pregunta 4

Los valores, las actitudes, las destrezas y habilidades y las estrategias, no están directamente relacionadas con las dimensiones conceptual, afectiva y comportamental de la competencia transversal intercultural.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 5

¿Qué tipo de actitudes hay que fomentar mediante las estrategias para el fomento de la competencia intercultural?

Seleccione una:

- a. Cualquier tipo de actitudes, es indiferente.
- b. Actitudes neutrales.
- c. Actitudes siempre positivas

Pregunta 6

¿Qué competencias genéricas se relacionan o plantean como necesarias para el desarrollo de la competencia profesional e intercultural?

Seleccione una o más de una:

- a. La habilidad de leer muy rápido y escribir con los ojos cerrados.
- b. El trabajo en grupo.
- c. La toma de decisiones y resolución de conflictos
- d. Las relaciones interpersonales.
- e. La capacidad de síntesis.

Pregunta 7

Entre las acciones posibles para el fomento de destrezas de carácter genérico y vinculadas con la competencia intercultural estarían , entre otras, las siguientes:

Seleccione una o más de una:

- a. Inclusión de competencias en el currículum
- b. Programas de intercambio entre universidades.
- c. Cursos CCC a distancia.
- d. Importancia de introducir idiomas.
- e. Un profesor particular.

Pregunta 8

Resulta fundamental tener en cuenta al contexto educativo universitario en su conjunto, es decir, tanto a nivel administrativo como a nivel de culturas y subculturas así como también de las prácticas que se lleven a cabo en tales centros de enseñanza superior.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 9

¿Qué dos competencias o destrezas de las que se hacen mención se ven más estrechamente relacionadas con la competencia de relaciones interpersonales?

Seleccione una:

- a. La de trabajo en equipo y la de comunicación.
- b. La competencia en matemáticas y la afectiva.
- c. La de gestión de la información y la de relaciones intrapersonales.

Pregunta 10

Para cada dimensión o destreza incluida en la competencia genérica de "trabajo en equipo", se han formulado una serie de preguntas o cuestiones para la reflexión.

- a. Verdadero
- b. Falso

Bloque 13. La Competencia intercultural en la Universidad



Objetivos didácticos

- Establecer el espacio educativo universitario como un contexto propicio para el fomento de la competencia intercultural.
- Analizar y reflexionar sobre la importancia de la competencia intercultural en la Universidad.
- Comprobar la posible puesta en marcha de proyectos sobre interculturalidad y fomento de la competencia intercultural en la Universidad.

Contenidos

- Competencia interculturalidad en la Universidad.
 - Lección 25

Actividades

- Actividad 13: "Universidad e interculturalidad" Cuestionario

Bibliografía

Cuestionario 13

DESARROLLO DE CONTENIDOS BLOQUE 13

Competencia intercultural en la universidad

Como hemos ido analizando y reflexionando a lo largo del curso, la consolidación de la competencia intercultural es algo que debe ser conseguido y fomentado dado su carácter transversal y su especial importancia y trascendencia.

Tanto en el plano educativo no formal como en el formal e institucional, el desarrollo de las habilidades, cualidades y destrezas en sí mismas, traducidas en competencias, ya sean éstas, lingüísticas, comunicativas, de desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, como la competencia profesional en contextos multiculturales y por consiguiente, la competencia intercultural, deben ser objetivos a conseguir y lograr para garantizar procesos de intercambio positivos y productivos a nivel intercultural.

En este caso, conviene destacar que las instituciones de enseñanza universitaria son contextos fundamentalmente propicios y adecuados para incidir en el fomento de tales competencias, puesto que tanto profesorado, como alumnado y personal de administración y servicios, deben de tener en cuenta el alcance e importancia, así como el valor que deben de cobrar los valores interculturales y el necesario cambio actitudinal, conceptual y procedimental que entraña el desarrollo de esta tan clave competencia intercultural.

En un contexto universitario comunitario europeo, tal como determina Bolonia (1999), (visita este [enlace](#)), es crucial concebirlo de este modo. Las fronteras geográficas ya no atienden a diferencias entre universidades europeas en cuanto a, por ejemplo, titulaciones, credenciales o incluso, y más importante, procesos de movilidad del alumnado, ya que el proceso de homologación de títulos universitarios y el hecho de que se pueda libremente experimentar la vivencia de estudiar cualquier estudio de grado o postgrado en cualquier lugar de la Unión Europea hacen que estos espacios educativos sean claramente multiculturales, por tanto, en su seno deben de consolidarse los procesos de respeto, tolerancia, solidaridad y además establecerse necesariamente intercambios entre culturas diversas, todo ello enmarcado en la aceptación de un espacio de trabajo, formación y comunicación efectiva común.

Se podría destacar, a su vez, una serie de aspectos que hayan podido hacer hincapié en el auge de la interculturalidad en la universidad, como podrían ser los

programas de enseñanza de idiomas, los proyectos de investigación en dicha materia, o los reconocidos y subvencionados programas de intercambio interuniversitario europeos, como Erasmus, entre otros.

En cuanto a la enseñanza de idiomas o lenguas extranjeras en la universidad, Ballesteros Martín (2009) focaliza la importancia de aprender idiomas en el espacio educativo superior como un medio para la mejora de la cohesión social, económica, laboral y productiva en la Unión Europea. Alude a este tipo de programas como *formación universitaria multilingüe*, y hace un recorrido por diversos documentos, quizás mencionados algunos de ellos en bloques anteriores, como el Porfolio Europeo de Lenguas (PEL) (2000), el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, (2001) y como contenidos novedosos, la creación de la red ENLU, (“European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates”) (2003), o la Declaración Nancy (“Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo”) (2006).

Rodarte Barboza (2011), se centra en analizar la importancia de la formación intercultural tanto en el profesorado como en el alumnado de cara a la consecución de la competencia intercultural en un contexto europeo e internacional.

Finalmente y en relación con posibles métodos de evaluación y mejora de los centros universitarios en el fomento de la competencia intercultural, cabe decir o aludir a posibles formas de revisar la realidad comunitaria de tales centros de enseñanza para comprobar en qué medida tal competencia forma parte de la cotidianidad administrativa, académica y profesional de las instituciones educadoras y formadoras.

Para ello, resulta crucial preguntarnos, en primer lugar, si nuestro centro universitario cumple con los requisitos morales, cívicos, democráticos y participativos, y que en materia de políticas de inclusión y de construcción de un espacio y clima de relaciones democráticas y basadas en los valores interculturales, para poder considerar a la institución de enseñanza superior o universitaria como un contexto propicio para el fomento de tal competencia transversal, la competencia intercultural, entendida ésta como los conocimientos, habilidades o estrategias y las actitudes necesarias para concebir los valores propios de un ámbito de acción intercultural.

Basándonos en el objetivo propuesto, y en concordancia con la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva, (*Index for inclusion*, 2000), se podría plantear un proceso por etapas, donde éstas serían las siguientes:

- 1) 1ª etapa: Comienzo del proceso. Valoración de la guía de evaluación y mejora y prospectiva aplicación de la misma en el contexto educativo universitario. Importancia de la coordinación institucional.
- 2) 2ª etapa: Importancia del contexto. Análisis del contexto académico, administrativo, de gestión, llevando a cabo análisis de contexto y delimitar posibles necesidades, ventajas, inconvenientes, o para la revisión de acciones que se estén llevando a cabo, etc.
- 3) 3ª etapa: Diseño de un plan de mejora de las acciones que se lleven a cabo para el fomento de la Interculturalidad y de su competencia. Respondería a las cuestiones de qué se puede mejorar, enriquecer, favorecer, etc.
- 4) 4ª etapa: Una vez diseñados los planes de mejora se realiza la puesta en marcha de dichas acciones, que anteriormente fueron acordadas y planificadas.
- 5) 5ª etapa: Revisión de resultados tras la aplicación del plan de mejora llevado a cabo. Evaluación del proceso.

Destacar la importancia que, al respecto podría tener, por ejemplo, el Modelo CIPP de evaluación, (*Context, Input, Process & Product*, Stufflebeam, 2002). Evaluar tanto el contexto, (centro educativo superior), como la entrada o programa, en este caso los programas didácticos y metodológicos para la mejora y fomento de la competencia intercultural en la universidad, los currículos; el proceso llevado a cabo o acciones que se estén llevando a cabo; y el producto o posibles resultados tras la implementación del plan de mejora o guía *Index*, es decir, si ha habido mejoras, cambios de actitud, inclusión de elementos antes ignorados, etc.

Todo ello, conviene contextualizarlo en el planteamiento de una serie de dimensiones o categorías que engloben los ámbitos de acción o estudio. *Index for inclusion* (2000), plantea 3 dimensiones: Cultura del centro, es decir, si éstas son inclusivas o no; las políticas del centro, esto es, si la universidad elabora políticas de inclusión o fomenta con sus propuestas ideológicas un clima de relaciones positivas entre diversas culturas, y por otro lado, la dimensión Prácticas del centro, es decir, si lo

que se hace en la universidad responde a una propuesta de trabajo inclusivo, integrador, democrático y participativo.

En la misma línea, se podrían ir integrando una serie de indicadores a modo de preguntas para cada una de las dimensiones propuestas, las cuales se podrían ir formulando a medida que se van desarrollando el proceso de evaluación e indagación de hasta qué punto se dan o producen las situaciones esperadas, o contextos inclusivos y basados en el establecimiento de vínculos e interacciones entre personas y grupos de ellas diferenciadas culturalmente.

En conclusión, se trataría de un claro proceso crítico, cíclico y de constante auto-revisión, en el que el papel de la Investigación-Acción, se muestra ineludible. Depende de la implicación y participación del conjunto de la comunidad educativa de los centros para entre todos poder ir planteando las posibles mejoras y llevarlas a cabo para garantizar la mejora conjunta de la práctica diaria, de que la inclusividad, y el desarrollo de una sensibilización y conciencia intercultural expresada a través de su competencia se acerquen a ser más un hecho real y transversal, tal como debería ser, que un hecho esporádico o puntual dado un contexto concreto o un determinado momento, debe ser para cualquier contexto y para cualquier momento.

Lección 25

Retroalimentación de los contenidos a través de preguntas, a la vez que se complementan dichos contenidos con una píldora de un vídeo tutorial.

Actividades

- Actividad 13: "Universidad e interculturalidad" Cuestionario

Actividad 13: "Universidad e interculturalidad"

Concibiendo el espacio de educación superior como un contexto propicio para el fomento de competencias transversales como la competencia intercultural, pensemos en nuestro propio centro de estudios universitarios.

Pregunta 1

Como hemos planteado, vamos a intentar reflexionar sobre nuestro propio centro de estudios universitarios. Desde tu punto de vista, ¿qué elementos o aspectos podrían caracterizar o no a tu centro de estudios, Facultad o Universidad como "intercultural"?

Pregunta 2

¿Qué otros aspectos o elementos podrías plantear o proponer para garantizar la mejora de tu centro de estudios en relación con la adquisición de la competencia intercultural?

Bibliografía

Nivel básico

Ballesteros Martín, F. J. (2009). La enseñanza de lenguas en el espacio europeo de educación superior. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, Avances en Supervisión Educativa*, (10), mayo de 2009.

Bolonia (1999). Declaración conjunta de los Ministros europeos de Educación, 19 de junio de 1999.

Declaración Nancy (2006). *Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo*. Declaración de Nancy, Consejo de Europa de las Lenguas.

ENLU (2003). European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates. Consejo de Europa de Lenguas, 2003.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. UK, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Porfolio Europeo de Lenguas (PEL) (2000).

Rodarte Barboza, A. M^a. (2011). La Educación Intercultural en la Universidad. *Praxis Educativa ReDIE, Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.*, 3(4), 4-23, mayo de 2011.

Stufflebeam, D. (2002). *Evaluación Sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Ed. Paidós Ibérica.

Complementaria

- Alsina, M. R. La comunicación intercultural, en Echavarría González (2006). *La Interculturalidad: factor para promover el desarrollo local*, 23-25.
- Aguaded Ramírez, E. M. (2006). *El desarrollo de competencias interculturales en los futuros psicopedagogos*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Reporte de Investigación realizada en la Universidad de Granada, España.
- Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Cardona, J. (1994). Modelos e instrumentos en la evaluación de centros educativos, en J. Cardona (coord). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Sanz y Torres.
- De Miguel Díaz, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- López Sánchez, J. (2004). *Del Monoculturalismo a la Pluralidad en la Educación. Elementos para la construcción de una educación con enfoque intercultural*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. SEP. México
- López Soria, J. I. (2006). Universidad y Reconciliación con la Diversidad Cultural. Ponencia en el seminario internacional: *Estrategias de inclusión en la educación superior*, 22-23 de mayo 2006. Organización: Fundación
- Equitas (Chile) e Instituto de Estudios Peruanos (Perú) Auspicio: Fundación Ford. Publicado en: Díaz-Romero, Pamela (ed.). *Caminos para la inclusión en educación superior*. Lima: Fundación Equitas / OEI, 2006, 174-189.
- Madera, I. (2005). *Un Nuevo Paradigma Educativo: La Internacionalización del Currículum en la Era Global*. Ponencia presentada en el Cuarto Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento Universidad APEC República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana 6 al 8 de octubre de 2005.

Mayorga Fernández, M^a J. y Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas, 1* (15), 91-111.

Sandoval, M.; López, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. & Echeita, G. (2002). Index for inclusion, una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos, 5*, 227-238.

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo M^a del Mar (2006). Internacionalización y educación intercultural en la Universidad: un programa en acción. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 24 de abril de 2006.

Cuestionario Tema 13

Pregunta 1

La consolidación de la competencia intercultural es...

Seleccione una:

- a. Algo que no requiere esfuerzo por lograr su consecución
- b. Prácticamente imposible de conseguir
- c. Algo que debe ser conseguido y fomentado dado su carácter transversal

Pregunta 2

Haciendo alusión a la importancia de la competencia intercultural...

Seleccione una o más de una:

- a. Es el desarrollo de las habilidades, cualidades y destrezas en sí mismas traducidas en competencias
- b. No intervienen contextos de interrelación, ya que en un modelo de sociedad multicultural ésta es conseguida.
- c. Deben basarse en objetivos a conseguir y lograr para garantizar procesos de intercambio negativos y productivos a nivel intercultural
- d. Deben basarse en objetivos a conseguir y lograr para garantizar procesos de intercambio positivos y productivos a nivel intercultural

- e. Se traduce en competencias, ya sean éstas, lingüísticas, comunicativas, de desarrollo de habilidades sociales e interpersonales

Pregunta 3

Las instituciones de enseñanza universitaria son contextos fundamentalmente poco propicios y adecuados para incidir en el fomento de tales competencias

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 4

En el contenido de esta lección, se alude a la importancia del espacio de enseñanza superior como contexto adecuado y propicio para el fomento de los valores interculturales y de la competencia intercultural.

¿Cómo se justifica en el texto esta afirmación?

Pregunta 5

¿Qué dos aspectos básicos y fundamentales, y que definen los principios rectores de Bolonia al concebir su espacio comunitario de enseñanza universitaria, se mencionan en el texto de la lección?

Pregunta 6

El espacio comunitario europeo de educación superior multicultural...

Seleccione una o más de una:

- a. Debe sustentarse en el establecimiento necesario de intercambios entre culturas diversas
- b. Está constituido por la universidades más interculturales del panorama o proyección de la enseñanza superior europea
- c. Debe basarse en consolidar procesos de respeto, tolerancia, solidaridad
- d. Se justifica en el seno de un espacio de trabajo, formación y comunicación efectiva común.

- e. Es un contexto rico en intercambio entre etnias, culturas o modelos de sociedad predominantes y que entre sí comparten los mismos diacríticos culturales y aspectos comunes educativos como por ejemplo, los currículums universitarios.

Pregunta 7

¿Que 3 aspectos podrían posibilitar el auge de la interculturalidad y de su competencia en las universidades?

Pregunta 8

El aprendizaje de idiomas en el espacio educativo superior se concibe como un medio para la mejora de la cohesión social, económica, laboral y productiva en la Unión Europea.

- a. Verdadero
- b. Falso

Pregunta 9

¿Qué opinión posees acerca de la puesta en marcha de procesos de evaluación de los centros de enseñanza universitaria, tales como el mencionado en la lección, "Index for Inclusion (2000)"?

Pregunta 10

¿Qué otros aspectos quisieras añadir acerca de la evaluación de "Index for Inclusion, (2000)? ¿Podrías hacer mención a otras dimensiones o centros de interés que desde tu punto de vista se podrían evaluar en tu centro de estudios?

Bloque 14. Bloque final

Encuestas sobre el curso

- Encuesta final: ¿Qué has aprendido tras finalizar el curso?
- Encuesta: ¿Qué le parece la estructura y contenidos del Aula?

Encuesta final: ¿Qué has aprendido tras finalizar el curso?

Pregunta que se le hace al alumnado nada más terminar el curso. Qué pueden afirmar acerca de los conceptos desarrollados en los bloques. De esta manera se poseerá un tipo de información cualitativa, según las opiniones del alumnado.

Pregunta 1

¿Qué significa el término competencia para usted?

Pregunta 2

Bajo su manera de entender el concepto de competencia, ¿cree usted que existen diferentes tipos de competencias? En caso afirmativo, de ejemplos de ellas.

Encuesta: ¿Qué le parece la estructura y contenidos del Aula?

Todo lo que usted vea que puede o debe ser cambiado, háganoslo saber. Así podremos mejorar su experiencia como usuario! Su respuesta será enviada anónimamente.

- ¿Crees que los contenidos impartidos son adecuados, interesantes y útiles?
- ¿Te han interesado los contenidos que se han impartido?
- ¿Los conceptos han sido explicados con claridad?
- ¿Crees que las tareas son adecuadas o se corresponden con los objetivos y con las lecciones?
- ¿Te han resultado interesantes las tareas?
- ¿Haz entendido las lecciones?
- ¿Crees que la dificultad de las tareas ha sido la adecuada?
- ¿Los enunciados de las tareas han estado suficientemente claros?

- ¿Estás de acuerdo con los objetivos propuestos?
- ¿Los profesores han explicado bien los requisitos para acceder al curso?
- Sugerencias y comentarios

Píldoras

Videos tutoriales, incluidos en las lecciones, que ofrecen información complementaria a los contenidos trabajados en cada uno de los bloques desarrollados. Las píldoras abordan los siguientes temas:

1. Sociedad y cultura
2. Cultura e identidad: identidad cultural
3. Diversidad
4. Relaciones interculturales
5. Multiculturalidad
6. Interculturalidad
7. Valores interculturales
8. Competencia
9. Competencia comunicativa
10. Competencia intercultural
11. ¿Cómo fomentar la competencia intercultural?