



CAPÍTULO 10

APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: EVALUACIÓN DE PROCESO



INTRODUCCIÓN

Después del análisis del contexto y del diagnóstico del alumnado que se beneficia de la intervención educativa se ha podido adecuar el programa de competencia comunicativa intercultural para su aplicación. En el análisis del proceso toma un gran protagonismo la aplicación del programa en un Instituto de Educación Secundaria, en forma de crédito variable.

Esta aplicación lejos de ser lineal, adquiere una dimensión cíclica donde interviene el equipo investigador en la aplicación del programa, el análisis de dicha aplicación y el surgimiento de nuevas propuestas de modificación y adaptación del mismo.

Desde esta línea de trabajo se ha podido desarrollar la evaluación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural que en los siguientes apartados relataremos. No obstante, para una evaluación más en detalle para cada una de las actividades que lo configuran, pueden consultarse los anexos.

Las fuentes de análisis para el desarrollo de la evaluación constan de diversos ángulos de visión, superando de esta forma algunos sesgos potenciales que conlleva todo

proceso evaluador. En este sentido, se cruzan los análisis de la profesora que aplica el programa, de la observadora, así como de las propias opiniones y valoraciones del alumnado.

1. LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

El programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural ha sido aplicado en el Ies Les Marines de la población barcelonesa de Castelldefels, en forma de crédito variable del tercer trimestre del curso 2002-2003.

El crédito ha sido ofertado para el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, y concretamente se ha constituido un grupo de 21 alumnas y alumnos provenientes de las tres líneas que tiene el centro (A, B y C). El crédito variable consta de 36 sesiones de una hora aproximadamente, distribuidas en tres sesiones semanales lunes, miércoles y viernes, tal como ha sido comentado en el capítulo anterior.

La implementación del programa en el crédito ha sido responsabilidad de una profesora, participante del equipo investigador. La intervención de la investigadora ha sido de observadora participante en la totalidad de las sesiones.

En los siguientes apartados profundizaremos en las dinámicas del grupo de trabajo colaborador a lo largo de la implementación del programa, así como en el proceso general seguido en el crédito variable, describiendo la aplicación del programa a nivel general.

1.1 REUNIONES DEL GRUPO DE TRABAJO INVESTIGADOR

Las reuniones de trabajo del grupo investigador lejos de finalizar en la aplicación del programa, han sido constantes a lo largo de los meses de marzo a junio del 2003. Los



encuentros se formalizaron los jueves, de forma semanal, aunque se añadieron algunas fechas extraordinarias.

En estos encuentros cabe situar múltiples funciones de evaluación que serán comentadas en los dos próximos apartados, pero cabe resumir las siguientes funciones básicas (pueden consultarse en la tabla 10.1):

- Continuidad de muchos de los objetivos que se habían instaurado en las sesiones de trabajo iniciales.
- Planificación y revisión de la evaluación del alumnado
- Adaptación de las actividades en función del diagnóstico inicial del alumnado
- Evaluación del programa
- Adaptación de los aspectos organizativos: idioma, sesión de cierre, etc.
- Valoración de la continuidad del crédito para el próximo curso académico

Tabla 10.1 Encuentros del grupo colaborador durante la aplicación del programa

Sesión	Objetivos	Material complementario
20 de marzo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar aspectos de evaluación de las actividades y del alumnado. • Profundizar en las actividades temporalizadas para la semana siguiente • Decidir el idioma de las actividades propuestas para la semana siguiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de evaluación de las actividades • Materiales definitivos para el alumnado de la sesión 2 de la actividad 1 y de la actividad 2.
27 de marzo del 2003 ¹	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar los resultados de la evaluación inicial del alumnado • Comentar aspectos de evaluación de las actividades realizadas hasta el momento (actividad 1 cognitiva) • Profundizar en las actividades temporalizadas para la semana siguiente • Decidir el idioma de las actividades propuestas para la semana siguiente • Entrevista 1 de evaluación de la actividad 1 cognitiva 	
31 de marzo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar para la evaluación individual del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas ágiles para la evaluación individual del alumnado
3 de abril del	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el informe de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de evaluación inicial del

¹ Reunión un poco dura, ya que no da tiempo a acabar la evaluación individual del alumnado (exceso de materiales del alumnado) y material de evaluación poco ágil. Se propone por parte de la profesora pedir horas libres para poder dedicar más tiempo.



	imágenes grabadas del alumnado, etc.)	
21 de mayo del 2003 ²	<ul style="list-style-type: none"> Comentar la evaluación individual del alumnado para la actividad 4 cognitiva Comentar la evaluación individual del alumnado para la actividad 5 cognitiva Comentar el diario reflexivo de la profesora hasta el momento (no se ha hecho con anterioridad porque no disponía del mismo: ha querido pasarlo al ordenador) (actividades: 2 y 3 cognitivas) 	
22 de mayo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista sobre la valoración de la actividad 3 afectiva Entrevista sobre la valoración de la actividad 3 comportamental Comentar el diario reflexivo de la profesora (actividades: 1, 4 y 5 cognitivas) 	
29 de mayo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista sobre la valoración de la actividad 4 comportamental Entrevista sobre la valoración de la actividad 1 comportamental 	
30 de mayo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del alumnado individual en la actividad 3 afectiva Evaluación del alumnado individual en la actividad 3 comportamental Evaluación del alumnado individual en la actividad 4 comportamental Evaluación del alumnado individual en la actividad 1 comportamental Comentar el diario reflexivo de la profesora (actividades afectivas) 	
5 de junio del 2003	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista sobre la valoración de la actividad 2 comportamental Evaluación del alumnado individual en la actividad 2 comportamental Decidir las valoraciones globales individuales del alumnado: diplomas Preparar la sesión de evaluación final 	
11 de junio del 2003 ³	<ul style="list-style-type: none"> Comentar el diario reflexivo de la profesora (actividades comportamentales) Comentar la valoración general del curso por escrito del alumnado (el cuestionario). Se trata de la versión escrita de la propuesta oral de la sesión de evaluación que no se pudo hacer por falta de tiempo (se anularon dos sesiones la última semana de curso sin previo aviso, por excursiones de otras asignaturas) Plantear la posible continuidad para el próximo año, a través de un proyecto 	

² Sesión extraordinaria.

	de innovación pedagógica que puede presentarse al ICE de la Universidad de Barcelona.	
--	---	--

Algunos de los pilares de la intervención educativa son la formación del profesorado, su implicación y motivación y la revisión de actividades para hacerlas propias. De este modo, estos aspectos no podían abandonarse en las sesiones iniciales del trabajo en equipo, sino que se han establecido de forma sistemática a lo largo de los encuentros semanales durante la experiencia de aplicación del programa.

Por otra parte, la evaluación del alumnado es un aspecto que aunque se había revisado de forma previa como un elemento más del programa y de las actividades adaptadas al contexto, es en el inicio de la aplicación del programa donde cobra una especial importancia. Del mismo modo, que otros elementos del programa que serán valorados en las reflexiones de la evaluación final del mismo, la evaluación del alumnado es un aspecto que hasta el momento de su aplicación no se ha visto la necesidad de adaptar.

De este modo, a lo largo de la aplicación del programa y de forma cíclica en el proceso de aplicación y evaluación es un aspecto que se ha ido modificando, tal como se verá en los apartados siguientes.

La evaluación diagnóstica del alumnado es otro elemento que configura la adaptación del programa al contexto y a las necesidades reales del alumnado. En esta dirección, el equipo de trabajo colaborativo ha trabajado sobre las adaptaciones oportunas teniendo en cuenta y analizando los resultados obtenidos. Estas adaptaciones como ya hemos visto en el capítulo anterior, han sido establecidas tanto para la selección de contenidos, como para los aspectos metodológicos a considerar.

Gran parte de las sesiones del grupo colaborativo se han dedicado a aspectos de la evaluación de proceso de la aplicación del programa, tal como se analiza con detalle en próximos apartados.

Los aspectos organizativos que se han considerado en estas sesiones simultáneas a la aplicación del programa o del crédito de comunicación intercultural, hacen referencia a

³ Encuentro que tuvo lugar con posterioridad a la aplicación del programa, una vez finalizado.

cuestiones como el idioma de las sesiones (català y/o castellano), llegando a opciones bilingües; así como la organización del cierre del curso.

Finalmente, un último bloque de aspectos responde a la posibilidad de continuidad del proyecto para el curso siguiente (2003-2004). Desde la voluntad de la profesora y del centro se ha planteado esta posibilidad y en la actualidad se pretende presentar un proyecto de innovación pedagógica al ICE de la Universidad de Barcelona, como apoyo a tal iniciativa. Este aspecto, junto con otros elementos será profundizado en el capítulo siguiente referente a la evaluación final del programa.

1.2 EL PROCESO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

El programa consta de doce actividades dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, una actividad inicial para el conocimiento del grupo y del buen clima en el aula, y una sesión final para el cierre del programa, tal como se resume en la tabla 10.2.

Tabla 10.2 *Desarrollo de la aplicación de las actividades del programa*

Nombre de la actividad	Nº de sesiones	Temporalización	Tipo de actividad
<i>Dinámica inicial</i>	1	17 marzo 03	Conocimiento del grupo
<i>La comunicación verbal</i>	3	19 – 21 – 24 marzo 03	Cognitiva
<i>La comunicación no verbal</i>	2	26 – 28 marzo 03	Cognitiva
<i>Trabajar juntos</i>	3	31 marzo – 2 – 4 abril 03	Cognitiva
<i>La panadería de Manuel</i>	2	7 – 9 abril 03	Cognitiva
<i>El taller de teatro</i>	3	25 – 28 – 30 abril 03	Afectiva
<i>¿Qué está pasando aquí?</i>	2	5 – 12 mayo 03	Cognitiva
<i>Epals</i>	3	9 – 23 mayo – 6 junio 03	Comportamental
<i>¿Con quien si? ¿Con quien no?</i>	1	14 mayo 03	Afectiva
<i>Investigando la C. I. en tu IES</i>	2	16 – 19 mayo 03	Afectiva
<i>La flexibilidad</i>	1	21 mayo 03	Comportamental
<i>¿Dónde están los ferrocarriles?</i>	1	26 mayo 03	Comportamental
<i>¿Puedes ser un poco más claro?</i>	1	28 mayo 03	Comportamental
<i>Sesión de cierre</i>	1	06 junio 03	Cierre del programa

El programa distingue actividades de tipo cognitivo, afectivo y comportamental. La temporalización del mismo ha sido ajustada a las directrices del propio programa priorizando las competencias cognitivas en primer lugar, para progresivamente incluir actividades afectivas y comportamentales.



Algunas actividades han tenido una temporalización más larga a la planificada inicialmente, como “*la comunicación verbal*”, “*trabajar juntos*” y “*el taller de teatro*”. Mientras que otras actividades han tenido que ser adaptadas a una temporalización menor como “*epals*” y “*¿puedes ser un poco más claro?*”.

En algunos casos, el ajuste de la temporalización era previsible, como es el nº de horas que contiene el programa o las festividades propias del calendario escolar. En este sentido, destaca como la última sesión constó del doble de tiempo al habitual; es decir, fue una sesión de dos horas en vez de una.

Pero ha habido otro tipo de ajustes a la temporalización que hacen referencia a cuestiones imprevistas, como es el caso de celebraciones y actividades escolares, tal como se representan en la tabla 10.3.

A continuación relatamos en más detalle cómo ha sido la aplicación de las actividades del programa, y su evaluación desde las distintas perspectivas.

Finalmente, desde las observaciones de la investigadora, se ofrece una nueva perspectiva de análisis de los procesos de aplicación del programa. La observación ha sido participante, y en algunas actividades como en “*el taller de teatro*” se ha adoptado un rol más participativo del habitual: “*la profesora tiene un grave dolor de espalda, así que el rol de la observadora ha sido de mayor participación e implicación del habitual en las últimas sesiones*” (registro observacional investigadora 11, 64-66).

Desde estas tres perspectivas se ha dado respuesta a una serie de criterios de evaluación que se detallan en la tabla 10.4.

Estos elementos se han ido valorando desde el grupo de trabajo investigador, con una doble finalidad básica: aplicar las modificaciones necesarias en sesiones futuras que puedan predecirse según la aplicación efectuada hasta el momento; y en todo caso, proponer las mejoras concretas de esa misma actividad aplicada, para mejorar el programa para un futuro curso.

En los anexos se encuentra el análisis de cada una de las actividades teniendo en cuenta los aspectos comentados y resumidos en la tabla 10.4, adjuntando una breve descripción inicial sobre la actividad, para contextualizar el análisis. No obstante, el contenido, los materiales, la metodología y otros aspectos se encuentran ampliamente detallados en el capítulo sexto de esta tesis doctoral.

Tabla 10.4 Criterios y fuentes de información del proceso de aplicación del programa

TÓPICO	CRITERIOS	FUENTE DE INFORMACIÓN
<i>Progreso académico del alumnado</i>	Consecución de objetivos	Producciones del alumnado en cada actividad (análisis de contenido)
		Valoración de lo que se ha aprendido de la actividad en cada actividad, por parte del alumnado (análisis de contenido)
<i>Participación del grupo</i>	Valoración general de la participación del grupo	Evaluación de las actividades por parte de la profesora
		Notas de observación de la profesora (diario autoreflexivo profesora de campo)
		Observación de la investigadora (notas de campo)
	Asistencia del alumnado	Observación de la investigadora (notas de campo)
		Notas de observación de la profesora (diario autoreflexivo profesora de campo)
<i>Motivación del alumnado</i>	Valoración de si la actividad gusta al alumnado	Valoración de las actividades por parte de la profesora
		Valoración de la actividad por escrito por parte del alumnado (análisis de contenido)
	Implicación del alumnado en las actividades	Observación de la investigadora (notas de campo)
		Valoración de las actividades por parte de la profesora



	las actividades	Valoración final del alumnado por escrito (análisis de contenido)
	Valoración de las actitudes de cooperación	Observación de la investigadora (notas de campo)
	Identificación de las intervenciones de la profesora para motivar al alumnado	Observación de la investigadora (notas de campo)
	Identificación de las interrupciones de la actividad	Observación de la investigadora (notas de campo) Notas de observación de la profesora (diario autoreflexivo profesora de campo)
	Valoración de la finalización del trabajo	Producciones escritas del alumnado (análisis de contenido)
<i>Clima del aula</i>	Valoración del clima	Valoración de las actividades por parte de la profesora
	Identificación de incidentes, tensiones, ...	Valoración de las actividades por parte de la profesora Observación de la investigadora (notas de campo) Notas de observación de la profesora (diario autoreflexivo profesora de campo)
	Identificación de momentos de distensión	Observación de la investigadora (notas de campo)
<i>Nivel de dificultad de las actividades</i>	Identificación del nº de dudas que aparecen	Observación de la investigadora (notas de campo)
	Adecuación de los materiales al alumnado	Valoración de las actividades por parte de la profesora
	Valoración del nivel de profundidad en las reflexiones propuestas en las actividades	Producciones escritas del alumnado (análisis de contenido)
	Seguimiento de los pasos según esta prevista	Observación de la investigadora (notas de campo) Valoración de las actividades por parte de la profesora
<i>Temporalización</i>	Valoración sobre si se ha desarrollado según lo previsto	Valoración de las actividades por parte de la profesora Observación de la investigadora (notas de campo)
	Valoración sobre si se han terminado las actividades propuestas	Producciones escritas del alumnado (análisis de contenido) Observación de la investigadora (notas de campo)
<i>Aspecto de los materiales</i>	Valoración de los materiales	Valoración de las actividades por parte de la profesora
	Valoración de las reacciones del alumnado ante los materiales	Observación de la investigadora (notas de campo)

En los próximos apartados, procedemos a analizar los aspectos generales que se desprenden de la evaluación del proceso de aplicación del programa. En este sentido, se evalúa el proceso de aplicación del programa desde tres ángulos fundamentales para apreciar su desarrollo en el aula:

- El clima en el aula.
- El proceso de aprendizaje del alumnado.
- Las valoraciones de aspectos metodológicos, materiales y organizativos.

Como evidenciaremos en los próximos apartados, la aplicación del programa se ha desarrollado en un clima que progresivamente se ha ido manteniendo cálido, favoreciendo la participación y los procesos de aprendizaje del alumnado. No obstante,

también se han puesto de manifiesto algunas necesidades de mejora de algunos aspectos organizativos y materiales, tal como se plantean a continuación.

3. UN CLIMA QUE SE VA CONSOLIDANDO

El clima del aula es un aspecto que tiene gran importancia para toda intervención educativa, especialmente si se plantean cambios actitudinales. Manning (2000) señala la gran importancia del clima de clase para el desarrollo del respeto a las diferencias culturales. Además de tener una gran repercusión en el aprendizaje, el clima es un constructo bastante complejo. A menudo para su análisis puede observarse de forma general, utilizándose diversos adjetivos yuxtapuestos.

En este caso, el clima del aula ha sido valorado actividad por actividad, por parte de la profesora como por parte de la observadora participante; y se ha valorado de forma general, por parte del alumnado, tal como se presenta en la tabla 10.5. Las perspectivas de la profesora, de la observadora y del alumnado en general, corroboran de forma similar la evolución de un clima bastante favorable para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Concretamente, la profesora resume el clima del aula general en los siguientes términos: *“con este tipo de actividades se crea en el aula un ambiente propicio al diálogo y a la tolerancia”* (diario autoreflexivo profesora 3, 14-15).

De forma similar, la totalidad del alumnado manifiesta haberse sentido a gusto durante el crédito variable. Desde sus valoraciones se pone de relieve la importancia de ciertos elementos motivadores de las actividades que favorecen el establecimiento de un clima adecuado.

Destacan elementos favorecedores de un clima adecuado, las relaciones interpersonales con el resto de compañeras y compañeros, y con el profesorado: *“me sentí a gusto porque tanto los compañeros como los profesores son amenos”* (valoraciones finales, Rosa, 29-30). Este aspecto es señalado sistemáticamente por gran parte del alumnado,

aunque curiosamente, ningún chico nacido en España comente este elemento, tal como se presenta en la tabla 10.5.

Al mismo tiempo, es destacable como la diversión parece ser otro elemento decisorio para sentirse a gusto en el crédito variable, por una parte del alumnado. Concretamente, tal como se aprecia en la tabla 10.5, parece ser que para el alumnado nacido fuera de España presentes en el programa, la diversión es un elemento destacable; mientras que el resto de alumnado no lo ha señalado.

Tabla 10.5 Valoraciones del alumnado sobre el clima general en el aula

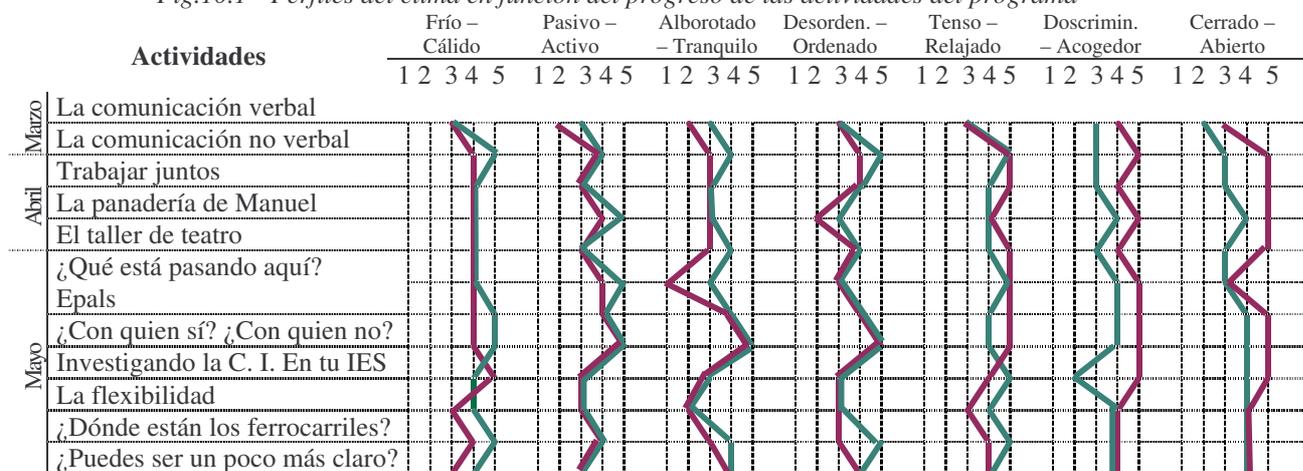
	Chicas	Chicos
Nacimiento en España	<p><i>Me sentí a gusto a veces porque solamente me sentía a gusto cuando trabajaba con los compañeros que me caen bien.</i>(Roser, 25-26)</p> <p><i>Me sentí a gusto porque tanto los compañeros como los profesores son amenos.</i>(Rosa, 29-30)</p> <p><i>Me sentí muy a gusto</i> (Lucía, 24)</p> <p><i>Casi siempre me sentí a gusto, por la gente que había en clase</i> (Julia, 27)</p> <p><i>Me sentí a gusto casi siempre, porque representar me daba vergüenza</i> (María, 22-23)</p> <p><i>Me sentí a gusto. La gente se comportó muy bien y se mostraba participativa</i> (Montse, 27-28)</p>	<p><i>A veces me sentí a gusto. No sé.</i>(Roger, 20)</p> <p><i>Me sentí a gusto casi siempre porque en algunas actividades, al principio del crédito, en que todos se fijaban en ti, me sentía incómodo</i> (Manel, 24-26)</p>
Nacimiento fuera de España	<p><i>Me sentí más o menos a gusto. Cuando las profesoras estaban fuera había desorden, también porque algunas actividades fueron un poco aburridas</i> (Maria Elena, 31-33)</p> <p><i>Me sentí a gusto porque tenía unas profesoras que gustaban mucho se forma de ser y muy buenas amistades</i> (Nancy, 26-27)</p>	<p><i>Me sentí a gusto porque me divierte</i> (Juan Pablo, 27)</p> <p><i>Me sentí a gusto</i> (Pablo José, 20)</p> <p><i>Me sentí a gusto porque tenía varios compañeros de grupo que me caían bien</i> (Luis Raúl, 23-24)</p> <p><i>Si me sentí muy a gusto por que estaban mis amigos</i> (Julio Armando, 22)</p> <p><i>Me sentí a gusto. Hay momentos divertidos</i> (Luis Miguel, 21)</p>
Familia nacida fuera de España	<p><i>Me sentí a gusto. No tuve ningún problema con nadie.</i>(Viviana, 25)</p> <p><i>Me sentí a gusto porque iba con gente simpática</i> (Marlene, 20)</p>	<p><i>Me sentí a gusto porque había gente muy distinta, pero la mayoría me caía bien.</i>(Ibrahim, 25-26)</p>

Estos elementos también se han podido destacar desde la observación participante, por ejemplo en la siguiente anécdota donde se pone de manifiesto las relaciones afectivas establecidas entre el alumnado y el profesorado (profesora y observadora participante):

“El alumnado ha pedido que las profesoras representemos la actividad ya que sobraba algo de tiempo. Se ha hecho a petición del alumnado y el clima ha sido mucho más cálido y emotivo. El alumnado ha aplaudido y disfrutado” (registro observacional investigadora 23, 44-47)

Para conseguir un análisis más minucioso sobre el clima del aula, se han utilizado unos indicadores basados en Bartolomé y otros (1997). Estos indicadores se han utilizado en siete dimensiones compuestas por dos extremos de un continuum que está constituido de la siguiente forma, tal como se presenta en la figura 10.1.

Fig.10.1 Perfiles del clima en función del progreso de las actividades del programa



Observación participante

Observación profesora

- Un clima *frío – cálido*, para designar el grado de calidez del ambiente.
- Un clima *pasivo – activo*, para detectar el grado de actividad del alumnado y del profesorado en la actividad.
- Un clima *alborotado – tranquilo*, para valorar el grado de alboroto que acompaña el desarrollo de la actividad.
- Un clima *desordenado – ordenado*, para detectar el grado de desorden presente en el aula.
- Un clima *tenso – relajado*, para verificar el grado de distensión en el ambiente.
- Un clima *discriminador – acogedor del alumnado*, para evaluar el grado de integración de todo el alumnado en la actividad.



- Un clima *cerrado* – *abierto a la multiculturalidad*, para valorar el grado de participación e integración del alumnado, respetando las diferencias culturales.

La figura 10.1 refleja los perfiles que se obtienen de las valoraciones de la profesora y la investigadora respecto a los indicadores comentados, para cada una de las actividades realizadas en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural. En general, ambas visiones son bastante cercanas, aunque en algunos casos, la visión de la investigadora denota valoraciones más críticas en cuanto a las dimensiones de *discriminación* y *clima cerrado*.

El alumnado ha valorado estos mismos aspectos (indicadores del clima) de forma general para todo el curso. En la tabla 10.6 se presentan las frecuencias en que se han señalado cada una de las dimensiones presentes a lo largo de la aplicación del programa.

Tabla 10.6 Frecuencias para cada indicador por parte del alumnado

INDICADOR DE CLIMA	Alumnado nacido en Catalunya	Alumnado nacido fuera de Catalunya
<i>Frío</i>		1
<i>Activo</i>	8	5
<i>Desordenado</i>	4	3
<i>Relajado</i>	4	2
<i>Cerrado a algunos/as alumnos/as</i>	3	0
<i>Cálido</i>	3	1
<i>Alborotado</i>	3	3
<i>Ordenado</i>	3	2
<i>Acogedor para todo el alumnado</i>	2	2
<i>Abierto para todo el alumnado</i>	7	5
<i>Pasivo</i>	1	0
<i>Tranquilo</i>	2	0
<i>Tenso</i>	2	1
<i>Discriminador</i>	1	1
<i>Otros: animado</i>	1	0

A pesar de las posibles diferencias que se observan entre el alumnado nacido en Catalunya y el que ha nacido fuera de Catalunya (tabla 10.6), tales diferencias no son significativas con un nivel de confianza del 95%. Al mismo tiempo, las frecuencias de elección de unas dimensiones u otras para caracterizar el clima, tampoco presentan diferencias significativas entre chicas y chicos ($\alpha = 0.05$).

En los siguientes subapartados se comentan los aspectos más relevantes que se desprenden de los perfiles presentados en la figura 10.1 y la tabla 10.6; así como, las



valoraciones de la profesora, la observadora y el alumnado referentes al clima del aula que ha envuelto el desarrollo del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

3.1 EL ESTABLECIMIENTO DE UN CLIMA CÁLIDO Y RELAJADO

Se ha podido observar como en la totalidad de las actividades, sin excepción alguna, el clima ha sido cálido y relajado; con una ligera tendencia a fijarse a lo largo del transcurso del programa, tal como señalan una parte del alumnado y la profesora:

“Estoy más satisfecha con el clima, ya que yo no he visto que se tiren en clase un lápiz o una goma y que más o menos, se traen el material. En otras aulas, oye que necesito la goma o el tipex... y tienes que estar... porque hay una agresividad, un yo no quiero estar... están encerrados. Se les ve relajados y pacíficos” (entrevista 3 profesora, 79-83)

Entre el alumnado, es destacable señalar como 6 de los 20 que respondieron al cuestionario, han seleccionado la dimensión de *relajado* para caracterizar el clima del aula. Al mismo tiempo, tan sólo un alumno nacido fuera de Catalunya ha señalado que el clima en algunas ocasiones fue *frío*.

A pesar de evidenciarse un clima cálido y relajado, únicamente un alumno y una alumna, ambos nacidos en España, manifiestan haber sentido momentos de tensión emocional, en algunos momentos iniciales del programa, tal como se refleja en la tabla 10.5: *“me sentí a gusto casi siempre porque en algunas actividades, al principio del crédito, en que todos se fijaban en ti, me sentía incómodo”* (valoraciones finales, Manel, 24-26). De hecho, en las valoraciones finales, tres alumnos señalan la tensión para caracterizar el clima, y de ellos, dos son nacidos en Catalunya. Parece ser que una parte del alumnado asistente al crédito que ha nacido fuera de España o con sus padres o madres nacidos en otros países, no han compartido estos sentimientos, a nivel general.

ahora, te encuentras en el aula y todo está en orden: no hay gritos ...” (entrevista 3 profesora, 58-63) Del mismo modo, el alumnado ha destacado el alboroto y el desorden como elementos que han caracterizado el clima del aula durante el programa (concretamente 7 personas han señalado el *desorden*, y seis, el *alboroto*).

Destacan actividades con un clima más alborotado y desordenado como: *“la comunicación verbal”*, *“la panadería de Manuel”*, *“¿qué está pasando aquí?”* y *“la flexibilidad”*. También destacan actividades con un clima más ordenado y tranquilo como: *“la comunicación no verbal”*, *“¿con quien si?¿con quien no?”* y *“¿dónde están los ferrocarriles?”*.

Parece ser que uno de los elementos que probablemente han favorecido cierto desorden y alboroto en el aula, ha sido la técnica de la dramatización, tal como se ha observado: *“hay bastante alboroto durante las dramatizaciones, risas y comentarios acerca de las representaciones propias y ajenas”* (registro observacional investigadora 9, 28-29).

Desde la perspectiva del alumnado es destacable como, a pesar de caracterizar el ambiente como alborotado en algunas ocasiones, existen diferencias significativas entre el alumnado. Concretamente, el alumnado que proviene del grupo B⁵ es el que ha destacado el alboroto, por encima del alumnado del grupo A y C, con un nivel de confianza del 95%, tal como se presenta en la tabla 10.7. Posiblemente, estas apreciaciones puedan responder a diferencias en cuanto a disciplina y orden en los grupos de clase ordinaria A, B y C. Quizás el grupo B presente una mayor disciplina en las clases ordinarias, tal como algunos alumnos manifestaron de forma informal: el grupo B correspondía al alumnado con mayor rendimiento académico y buen comportamiento, mientras que el grupo C correspondía con alumnado con dificultades académicas. Aunque realmente esta información no ha sido corroborada por parte del centro educativo.

⁵ Recordamos que el programa se ha aplicado como un crédito variable donde participa el alumnado de segundo curso de ESO que proviene de los tres grupos A, B y C, del IES Les Marines que tiene tres líneas.



Tabla 10.7 Tabla de contingencia entre el grupo y la detección de un clima alborotado

		GRUPO			Total
		A	B	C	
alborotado	NO	4	1	7	12
	SI	2	4		6
Total		6	5	7	18

Al mismo tiempo, entre sus comentarios, sólo una alumna nacida fuera de España, ha comentado el desorden presente en algunas sesiones: *“me sentí más o menos a gusto, cuando las profesoras estaban fuera había desorden”* (Maria Elena, 31-32).

No obstante, desde la experiencia de aplicación del programa, nos planteamos si realmente este pequeño desorden y alboroto en algunos momentos de las actividades sean realmente elementos que puedan distorsionar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Tal como manifiesta la profesora en las siguientes líneas, el desorden puede reflejar algunas necesidades del alumnado en cuanto a participación y movilidad en el aula:

“Es un aspecto que debemos contemplar también para el clima del aula. Que es positivo. Se sienten mucho más espontáneos, están más a gusto. Y no sólo ellos, por ejemplo, yo ahora que he visto que es un espacio en el que necesitan tener una cierta manera y forma de hablar, moverse y levantarse, que no la forma tradicional de estar quietos en su sitio, y les dejo hacer cosas que a lo mejor al principio no lo permitía” (entrevista 5 profesora, 44-50)

Un cierto desorden y una mayor libertad para levantarse y andar por la clase o hablar pueden resultar aspectos ligados a un clima afectivo adecuado para el desarrollo del aprendizaje.

3.4 LA APERTURA A LA MULTICULTURALIDAD Y A LA ACOGIDA DE LA TOTALIDAD DEL ALUMNADO: RETOS QUE SE VAN LOGRANDO

Finalmente, las dimensiones de un clima abierto o cerrado a la multiculturalidad y la capacidad de discriminación o de acogida de todo el alumnado, configuran unos perfiles un tanto distintos desde la perspectiva de la profesora y la observadora.

Curiosamente, la tendencia de los perfiles es bastante similar aunque con una ligera diferencia en cuanto a la puntuación: concretamente, parece ser que la observadora ha puntuado por debajo de la profesora en casi la totalidad de las actividades; aunque la tendencia final parece ser coincidente.

Por otra parte, el alumnado de forma general, define mayoritariamente el clima como *abierto a todo el alumnado*. De hecho, 12 alumnas y alumnos han seleccionado esta dimensión para caracterizar el clima, siendo la segunda dimensión más elegida para el alumnado nacido en Catalunya y por las chicas en general; y la más elegida junto a la *actividad*, por parte del alumnado nacido fuera de Catalunya, y por parte de los chicos en general. De forma similar, entre las elecciones de un clima *acogedor* y *discriminador* destacan de nuevo frecuencias más elevadas de chicos respecto a las chicas.

Parece ser que estos aspectos se evidencian como más presentes entre los chicos que las chicas de la clase, así como entre aquellos y aquellas nacidas fuera de Catalunya, respecto a las nacidas en Catalunya. Quizás para estos colectivos tener un clima acogedor y abierto a la multiculturalidad sean aspectos que tienen una mayor importancia.

En general, se verifica una ligera tendencia a la estabilidad hacia un clima de mayor apertura a la multiculturalidad y de acogida a la totalidad del alumnado, evitando ciertas discriminaciones, que se observan sobre todo en las actividades iniciales, por parte de la profesora y de la observadora: “*se organizan espontáneamente en grupos que ya se conocen; rápidamente se agrupan y quedan dos alumnos solos sin grupo, nacidos fuera de España*” (registro observacional investigadora 3, 16-18); “*te das cuenta de que sí hay una exclusión. Porque es un grupo muy fuerte, ellos van a la suya, y los otros, son*

Tabla 10.8 Resumen de las valoraciones de las actividades por parte de la profesora, la observadora participante y el alumnado

	Participación	Motivación	Objetivos educativos
<i>La comunicación verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espontaneidad en la participación (profesora, observadora participante) ▪ Valoración positiva de poder intervenir y participar (alumnado) ▪ Participación forzada en la puesta en común (observadora participante) ▪ Aportaciones interesantes desde perspectivas culturales diversas (observadora participante) ▪ Dificultades en el trabajo en pequeño grupo (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La actividad gustó al alumnado por ser un tipo de actividad poco usual (profesora) ▪ No gustó tener que escribir en las fichas (profesora, alumnado) ▪ Ha motivado el hecho de tener claros los objetivos de la actividad (profesora) ▪ El tipo de actividad ha sido motivadora (alumnado) ▪ Tener un grupo multicultural es muy motivador para la ejemplificación de los contenidos (observadora participante y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambios actitudinales respecto a trabajar con alumnado que no se conocen y en grupos multiculturales (profesora, alumnado) ▪ Logros en los objetivos previstos (materiales del alumnado) ▪ Aplicación de los objetivos educativos de la actividad a las vidas cotidianas del alumnado (materiales del alumnado)
<i>La comunicación no verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicación espontánea y participativa (profesora y observadora participante) ▪ La actividad fomenta la implicación y la participación activa del alumnado (profesora) ▪ Mayor participación del alumnado autóctono en la puesta en común (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muy buena predisposición del alumnado ante la actividad (profesora y observadora participante) ▪ Metodología motivadora : la movilidad en el aula (profesora y alumnado) ▪ El alumnado se ha divertido y este elemento es muy motivador (profesora y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultades del alumnado ante aspectos afectivos (observadora participante y alumnado) ▪ Superación de los objetivos planteados por parte del alumnado (materiales del alumnado)
<i>Trabajar juntos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buena predisposición del alumnado en participar (profesora y observadora participante) ▪ Se requiere de cierta insistencia inicial para la participación del alumnado en el trabajo en pequeño grupo (observadora participante) ▪ En la puesta en común participa sólo un grupo (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El contenido y la metodología son muy motivadoras (profesora) ▪ La dinámica generada en el aula es muy motivadora (profesora y alumnado) ▪ El alumnado está motivado, aunque hay diferencias entre el alumnado (profesora y observadora participante) ▪ La profesora interviene a mitades de la actividad porque es necesario motivar al alumnado (observadora participante) ▪ El alumnado parece no estar motivado en la puesta en común (observadora participante) ▪ Trabajo con las cartulinas es muy motivador (observadora participante y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejoras en las actitudes de una parte del alumnado con mayores dificultades iniciales (profesora) ▪ Superación de actitudes egocéntricas (profesora) ▪ Superación de los objetivos de la actividad (materiales del alumnado) ▪ Mejoras en la disciplina en el aula (profesora)



<p><i>La panadería de Manuel</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicación y espontaneidad en la participación del alumnado (profesora y observadora participante) ▪ Diferencias en la participación del alumnado (profesora y observación participante) ▪ Les cuesta empezar con las dramatizaciones (profesora, observación participante y alumnado) ▪ El trabajo en pequeño grupo es buena, aunque hay un grupo que tiene dificultades (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La estrategia de la dramatización es muy motivadora para el alumnado (profesora y alumnado) ▪ La movilidad del aula que supone esta actividad es muy motivadora (profesora) ▪ Actividad muy motivadora especialmente para el alumnado con mayores dificultades (profesora) ▪ El trabajo en pequeño grupo con alumnado que no se conoce es muy motivador (profesorado y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superación de los objetivos planteados (profesora y materiales del alumnado) ▪ Mayores aportaciones para el alumnado autóctono que tiene mayores dificultades con el contenido (observadora participante y materiales del alumnado) ▪ Es necesario una mayor relación de estos contenidos con las diferencias culturales (observadora participante y materiales del alumnado) ▪ Grandes aportaciones personales para el alumnado que tiene dificultades escolares en general (profesora)
<p><i>El taller de teatro</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La participación del alumnado refleja su interés e implicación (profesora) ▪ Evolución positiva de la participación e implicación del alumnado en el trabajo en pequeño grupo (profesora y observadora participante) ▪ Organización espontánea de los grupos de forma segregada entre autóctonos y de otras culturas (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La dramatización es una técnica muy motivadora (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ Las actividades dirigidas al desarrollo de capacidades afectivas son mucho más motivadoras que las cognitivas (profesora y alumnado) ▪ Para iniciar las dramatizaciones se ha de motivar e insistir un poco al alumnado (observadora participante y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se evidencia un progreso en la competencia comunicativa intercultural del alumnado (profesora) ▪ Desarrollo de capacidades afectivas (profesora) ▪ Superación de los objetivos planteados (materiales del alumnado) ▪ Cambios actitudinales de una parte del alumnado, que hace mejorar las relaciones interpersonales del alumnado con la profesora (profesora)
<p><i>¿Qué está pasando aquí?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejoras en la participación del alumnado en la puesta en común: más alumnado interviene y de forma espontánea (profesora y observadora participante) ▪ Participación espontánea y rápida (profesora y observadora participante) ▪ Comentarios del alumnado bastante relevantes a los contenidos (observadora participante) ▪ Un grupo se niega a participar en la dramatización que son nacidos fuera de España (profesora y observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los diálogos a representar son muy motivadores y divertidos (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ Trabajar en pequeño grupo resulta bastante motivador (observadora participante) ▪ Estrategia de dramatización es muy motivadora (profesora y alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se han superado emociones negativas por gran parte del alumnado (profesora y alumnado) ▪ Favorece la creatividad del alumnado (profesora) ▪ Superación de los objetivos planteados (materiales del alumnado) ▪ Se evidencia una situación de diálogo intercultural en el aula originado por un conflicto de unos alumnos que se niegan a dramatizar (observadora participante)
<p><i>Epals</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación del alumnado en función de sus habilidades instrumentales informáticas (profesora y observación participante) ▪ Evolución en la participación a lo largo del transcurso de la actividad (observadora participante) ▪ Algunos episodios puntuales de dificultades en el trabajo en pequeño grupo (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alta motivación por el uso de los recursos informáticos (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ La actividad ha gustado mucho (profesora y alumnado) ▪ Es la actividad que se valora como más divertida (alumnado) ▪ Una parte del alumnado sigue en contacto con las nuevas amistades una vez finalizada la actividad (materiales del alumnado posteriores) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dudas acerca del uso del ordenador (profesora y observadora participante) ▪ Se pone de manifiesto objetivos alcanzados en actividades anteriores (profesora y observadora participante) ▪ Se ponen de manifiesto algunas capacidades comportamentales (profesora y materiales del alumnado)

<p><i>¿Con quien sí? ¿Con quien no?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gran implicación y participación activa del alumnado (profesora y observadora participante) ▪ Participación irregular: en la puesta en común participa más el alumnado autóctono (observadora participante) ▪ Intervenciones del alumnado muy relevantes a los objetivos planteados (profesora y observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gran motivación tanto en el trabajo en pequeño grupo como en la puesta en común (profesora y observadora participante) ▪ Materiales muy motivadores (imágenes en viñetas) (profesora) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superación de actitudes de rechazo entre el alumnado (profesora) ▪ Logro de los objetivos planteados en esta actividad (profesora y materiales del alumnado)
<p><i>Investigando la C.I. en tu IES</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación diferente en función de las habilidades informáticas (profesora y la observadora participante) ▪ En la segunda sesión, el trabajo en pequeño grupo es muy cooperativo (observadora participante) ▪ Se promueve la participación de gran parte del alumnado que a menudo no participa en las puestas en común anteriores (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El cambio de espacio al aula de informática es muy motivador (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ El desconocimiento inicial de los contenidos de las actividad ha resultado ser muy motivador (profesora y alumnado) ▪ Los materiales de la actividad fueron motivadores (profesora) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Algunas dificultades instrumentales con la informática (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ Se desarrollan acciones de solidaridad y ayuda mutua entre el alumnado que tiene más destrezas con la informática (profesora y observadora participante) ▪ Superación de los objetivos afectivos previstos inicialmente y cognitivos (profesora, observadora participante y materiales alumnado) ▪ Desarrollo de capacidades de lectura y comprensión de textos (profesora)
<p><i>La flexibilidad</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación bastante activa y espontánea del alumnado (profesora y observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La motivación mejora a medida que avanza la actividad (profesora) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Algunas dificultades emocionales por hacer la actividad en parejas chica y chico (profesora y observadora participante) ▪ Consecución de los objetivos previstos por una parte del alumnado (materiales alumnado)
<p><i>¿Dónde están los ferrocarriles?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación activa e implicación en la actividad por parte del alumnado (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ Iniciar la actividad por la dinámica ha favorecido la alta participación e implicación del alumnado (profesora y observadora participante) ▪ La organización de los grupos de trabajo de forma dirigida no sufre ningún percance ni resistencia (profesora y observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La dinámica fue muy motivadora (profesora y alumnado) ▪ Iniciar la actividad con la dinámica ha sido muy motivador (profesora y observadora participante) ▪ El contenido de la actividad ha resultado muy motivador (profesora y alumnado) ▪ Tener un grupo multicultural es muy motivador para la ejemplificación de los contenidos (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superación de los objetivos previstos (materiales del alumnado) ▪ Relevancia de los contenidos y traspaso de los aprendizajes a la vida cotidiana (profesora y alumnado) ▪ Superación de algunas emociones negativas (profesora y alumnado)



<i>¿Puedes ser un poco más claro?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La organización de los grupos de trabajo de forma dirigida no sufre ningún percance ni resistencia (profesora) ▪ Implicación del alumnado en la actividad (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alta motivación (profesora, observadora participante y alumnado) ▪ Contenidos y dinámica muy motivadores (profesora y alumnado) ▪ Tener un grupo multicultural es muy motivador para la ejemplificación de los contenidos (observadora participante) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultades iniciales en la comprensión de la dinámica (observadora participante) ▪ Superación de los objetivos previstos (profesora y materiales alumnado) ▪ Relevancia de los contenidos y traspaso de los aprendizajes a la vida cotidiana (profesora y alumnado)
---------------------------------------	---	--	---

En esta tabla puede apreciarse una cierta evolución de los aspectos participativos, sobre todo en el trabajo en pequeño grupo y en la participación en las puestas en común de las reflexiones. Al mismo tiempo, también se refleja la consolidación de una alta motivación por parte del alumnado que se ha ido manteniendo a lo largo del programa, con algunas actividades que han destacado en este sentido. Finalmente, también puede valorarse la consecución de los objetivos básicos planteados en las actividades, e incluso en algunas ocasiones son destacables otras aportaciones del programa en temas transversales, ampliando sus beneficios para el alumnado.

En los siguientes subapartados relatamos lo que ha acontecido desde cada una de las tres dimensiones, integrando además de las fuentes comentadas anteriormente, la perspectiva general del alumnado sobre estos aspectos, al finalizar el crédito variable de comunicación intercultural.

4.1 DESDE LA SORPRESA A LA PARTICIPACIÓN ACTIVA

La participación e implicación del alumnado en las actividades es probablemente uno de los aspectos del proceso de aprendizaje que ha aportado evidencias acerca de su evolución durante el transcurso del programa. Ciertamente, en la evaluación de proceso actividad por actividad ya se puso de manifiesto que en las actividades iniciales del programa había una serie de dificultades de participación del alumnado. Básicamente, estas dificultades de participación puedan deberse a la falta de experiencia del alumnado en actividades donde se requiera su participación activa e implicación. Tal como manifiesta la profesora en algunas ocasiones, la mayoría de programas educativos en los que se encuentra el alumnado requieren cierta pasividad en la adquisición de conocimientos:

“Reflexión: Cuando nos lamentamos de la pasividad de los alumnos cuando entramos en clase y empezamos a explicar la lección o trabajar lo que nos traemos entre manos, ellos están en el lugar de los espectadores, como en el teatro. Se convierten en el elemento pasivo que espera que le echen el entretenimiento sin mover una uña. Si se invierte la dinámica y se les hace asistir al espectáculo desde otro ángulo, convirtiéndoles en actores o echando un poco el peso de nuestra responsabilidad sobre ellos, convirtiéndoles en ayudantes, la cosa funciona mucho mejor porque se sienten más implicados.”
(diario autoreflexivo profesora 2, 11-21)

Esta pasividad se refleja también en las primeras actividades que se desarrollan en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, tal como se ha observado, desde diversas perspectivas:

“Salvo en las actividades de idiomas, los alumnos en el resto de las clases siempre son receptores del mensaje del profesor: sólo responden cuando se les interroga pero no tienen la participación continua. Hay niños que si tienen dudas preguntan, para que el profesor les aclare: la minoría. Lo que predomina en las aulas es la pasividad. Sin embargo con estas actividades ves que todo el mundo se mueve. O sea, introduce una novedad en el ritmo y en el sistema que están ellos trabajando” (entrevista 3 profesora, 19-26)

Esta pasividad inicial de alumnado, se manifiesta también en algunas actividades donde se ha requerido del aula de informática:

“... aunque en general, los grupos se han establecido de tal forma que quien domina el mouse del ordenador acaba haciendo todo el trabajo; en muchos grupos, el resto del grupo parece que adoptan una actitud más pasiva” (registro observacional investigadora 20, 37-41)

A pesar de la gran motivación que ha supuesto el uso de esta aula, la falta de ordenadores ha favorecido una cierta pasividad del alumnado que no tenía acceso a los mismos.

No obstante, tal como se presenta en la tabla 10.9, las valoraciones del alumnado acerca su propia participación difieren un poco de estas apreciaciones. Curiosamente, entre el sector femenino destaca el *esfuerzo* como aspecto a valorar cuando definen su participación en el crédito, tanto para las chicas autóctonas como las nacidas en otros países. En cambio, ninguno de los chicos utiliza este argumento para hablar de su participación. Parece ser que entre las chicas, el esfuerzo es un elemento positivo para valorar su proceso de aprendizaje.

Tabla 10.9 Valoraciones generales del alumnado sobre su participación, según el sexo y el lugar de nacimiento

	Chicas	Chicos
Nacimiento en España	<p><i>He participado bien, eran bastante divertidas</i> (Roser, 11)</p> <p><i>... he trabajado muy duro</i> (Rosa, 9)</p> <p><i>Supongo que bien. Mi participación depende de la actividad</i> (Rosa, 12)</p> <p><i>Supongo que poco a poco me he ido adaptando</i> (Lucía, 9)</p> <p><i>He participado en algunas mejor que en otras</i> (Julia, 9)</p> <p><i>En las fichas siempre me tocaba escribirlo todo a mi, y en las representaciones no me hacía mucha gracia pero las hacía</i> (María, 8-9)</p> <p><i>... he sacado una nota muy alta y también creo que he trabajado</i> (Montse 7-8)</p> <p><i>He participado en todas las actividades, sean lúdicas, no tan lúdicas, prácticas, etc.</i>(Montse 10-11)</p> <p><i>La gente se comportó muy bien y se mostraba participativa</i> (Montse 27-28)</p>	<p><i>He participado lo suficiente</i> (Roger, 8)</p> <p><i>He participado mucho, menos en lo de la entrevista</i> (Manel, 10)</p>
Nacimiento fuera de España	<p><i>Más o menos. No creo que haya trabajado muy bien a la hora de hacer teatro, pero si creo que me he esforzado un poco</i> (María Elena, 9-11)</p> <p><i>Yo creo que he participado, poniendo ganas para que salgan bien las cosas</i> (María Elena, 13-14)</p> <p><i>... ya que me he esforzado, pero el resto de mi grupo, no tanto</i> (Nancy, 7-8)</p> <p><i>He participado con mucha vergüenza pero cada vez iba perdiéndola y también con nervios</i> (Nancy, 10-11)</p>	<p><i>... porque creo que me he comprometido con el crédito y logrado que mis amigos se divirtieran y se enfadaran y eso es comunicación</i> (Juan Pablo, 7-9)</p> <p><i>Mi participación en general algunas veces no, por motivos personales, pero he hecho lo que he podido</i> (Juan Pablo, 11-12)</p> <p><i>Mi participación bien, pero con un poco de corte</i> (Pablo José, 8)</p> <p><i>Mi participación depende. En las que eran más divertidas solía participar e implicarme más</i> (Luis Raúl, 8-9)</p> <p><i>He participado en casi todas bien</i> (Julio Armando, 8)</p> <p><i>He participado muy bien, pero un poco nervioso</i> (Luis Miguel, 9)</p>



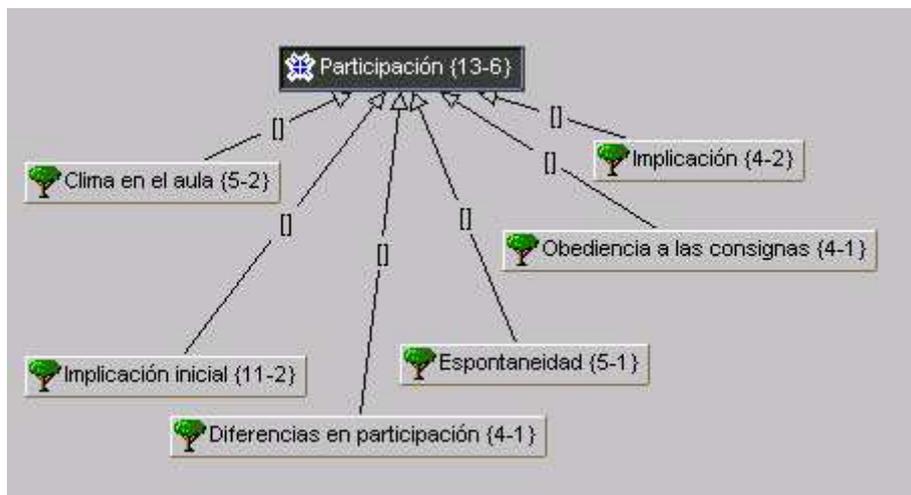
Familia nacida fuera de España	<p><i>Siento que me he esforzado durante el trimestre, he acudido o atendido a las clases y también he colaborado (Viviana, 6-8)</i></p> <p><i>He participado bien y con ganas (Viviana, 10)</i></p> <p><i>En algunas he participado bien y en otras no tanto (Marlene, 8)</i></p>	<p><i>He participado bastante, pero no siempre participaba (Ibrahim, 11)</i></p>
---------------------------------------	--	--

A pesar de valorar positivamente la participación, una gran parte del alumnado reconoce la irregularidad de su participación a lo largo del programa: *“he participado bastante, pero no siempre participaba”* (Ibrahim, 11), *“he participado en algunas mejor que en otras”* (Julia, 9), *“he participado en casi todas bien”* (Julio Armando, 8).

Tal como se presenta en la figura 10.2, la participación del alumnado se caracteriza de forma general por parte de la profesora e investigadora, como un aspecto fundamental que incide en la implicación del alumnado en las actividades. En un estudio sobre participación escolar (Sellarès, coord. 2003) se puso de manifiesto la percepción del profesorado de Secundaria sobre la importancia de la participación del alumnado como parte fundamental en su proceso formativo, así como la responsabilidad del profesorado en fomentar y motivar al alumnado en esta dirección.

La participación del alumnado durante la aplicación del programa se ha evidenciado a partir de su espontaneidad y obediencia a las consignas que se proponen. Para facilitar esta participación, el clima del aula se revela como un elemento fundamental: un clima cálido, relajado y activo, como el que se ha descrito en apartados anteriores, ha podido favorecer el proceso de mejora de la participación activa del alumnado.

Fig.10.2 Estructura⁶ de la participación surgida del análisis de la perspectiva de la profesora y la observadora participante



4.1.1 DIFICULTADES INICIALES

Se pone de relieve la importancia del clima para favorecer la superación de emociones como la vergüenza ante la participación: *“al principio son un poco tímidos; al principio, les cuesta; ellos reclaman hacer más teatro y por otro lado, cuando tienen que mojarse y salir allí, les da corte; es normal, una vez lo ha hecho el primer grupo, los demás ya se animan”* (entrevista 4 profesora, 6-9).

En este testimonio también se evidencia como la implicación inicial del alumnado es un aspecto que ha tenido algunas dificultades en el programa, especialmente en la fase inicial:

“Implicación del alumnado espontánea aunque les cuesta un poco en el inicio. Al inicio de las dramatizaciones a todos los grupos les ha costado un poco empezar, parece que sienten vergüenza, o les guste que se les insista para salir al escenario” (registro observacional investigadora 11, 15-18)

⁶ Este esquema es una aportación del programa ATLAS.ti donde se representan las categorías de análisis. Los símbolos que acompañan cada categoría tienen una significación especial, relacionada con la jerarquía de cada categoría así como con el número de fragmentos asignados a cada categoría.

Quizás la implicación inicial sea un elemento que va unido al clima, y por tanto, en un primer momento fue menor, y a medida que se consolidaba el clima afectivo y propicio para el aprendizaje, la participación del alumnado lograba niveles de mayor implicación.

4.1.2 LOS PRIMEROS PROGRESOS

A lo largo del progreso del programa, parece ser que el alumnado supera paulatinamente esta sorpresa inicial y se incorpora a la implicación y participación que las actividades requieren: *“participan tres grupos, interviniendo alumnado que a menudo permanece callado”* (registro observacional investigadora 21, 8-9). Incluso un alumno es consciente de este proceso de mayor espontaneidad en su participación: *“todo lo que he hecho y he dicho me salía espontáneo”* (valoraciones del alumnado, actividad *“¿dónde están los ferrocarriles?”*).

“Y que poco a poco, han ido perdiendo el pudor, la vergüenza aquella que tenían sobre que ningún grupo quería ser el primero. Eso ya se acabó. No querrán salir porque no lo han terminado, o lo quieren repasar una vez más pero ... eso también se nota” (entrevista 6 profesora, 63-66).

Varias alumnas manifiestan esta evolución de su participación en el aula, a través de su adaptación a los requisitos del programa y superación de algunas emociones negativas, tal como se resume en la tabla 10.9: *“supongo que poco a poco me he ido adaptando”* (Lucía, 9); *“He participado con mucha vergüenza pero cada vez iba perdiéndola y también con nervios”* (Nancy, 10-11).

4.1.3 LA PARTICIPACIÓN EN CLAVE CULTURAL

Un último elemento que destaca en la figura 10.2 son las diferencias culturales en la participación. En este sentido, tal como se ha explicado en el apartado referente al clima en el aula, la apertura a la multiculturalidad y a la acogida de la totalidad del alumnado han sido dos aspectos cuyo logro ha sufrido un largo proceso de mejora. De forma similar, ha sucedido con la participación de la totalidad del alumnado. Si bien, es cierto

que una gran parte del alumnado, rápidamente se adapta a las exigencias de una mayor participación e implicación en las actividades, favorecido por un clima adecuado y una gran motivación general; una parte del alumnado ha sido más reticente a participar e implicarse. Concretamente, ha habido dos alumnos en concreto, ambos nacidos en países latinoamericanos, a los que nos ha sido mucho más difícil favorecer su participación e implicación. La profesora comenta que sus características claramente diferenciadoras pueden estar implícitas en algunos procesos de marginación de este grupo:

“Yo creo que son conscientes de que hay dos personajes de otras culturas y con otros colores muy diferentes y que no se integran. Tal vez, aunque ellos no sean cerrados, les provoca una crítica al menos. Ellos no se sienten identificados con estas actitudes, si fueran chiquillos de aquí, pero da la casualidad que estos dos chicos son muy marcadamente de otra etnia, pues allí está la cosa” (entrevista 6 profesora, 15-22)

A pesar de esta irregularidad en la participación, una parte considerable del alumnado nacido en otros países y el alumnado nacido en España con su padre y / o madre nacida en otros países, han manifestado haberse implicado y motivado mucho en este crédito, tal como se resume en la tabla 10.9: *“he participado bien y con ganas”* (Viviana, 10); *“... porque creo que me he comprometido con el crédito”* (Juan Pablo, 7-8); *“yo creo que he participado, poniendo ganas para que salgan bien las cosas”* (Maria Elena, 13-14). De forma puntual, algunas intervenciones del alumnado nacido en otros países son de una gran relevancia para las temáticas que se plantean en el crédito. Como por ejemplo, la siguiente anécdota que relata la profesora:

“No interpreta las instrucciones de la pizarra y lo dirige a los compañeros de la clase. Las rectificamos. Critica la ambigüedad de las instrucciones (es posible, pero es el único que lo interpreta así, tal vez porque es argentino, y siente la comunicación desde otra perspectiva)” (diario autoreflexivo profesora 7, 6-11)

Este elemento cultural se encuentra implícito en diversos fenómenos que caracterizan la participación del grupo. Desde los inicios del programa pudo observarse dos momentos o situaciones que evidenciaban las grandes dificultades para participar de forma activa: el trabajo en pequeño grupo y la puesta en común de las reflexiones de cada actividad.

EL TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO

En el trabajo en pequeño grupo la tendencia natural de agrupación del alumnado tenía inicialmente un componente bastante señalado de género y sobre todo, de cultura. El alumnado espontáneamente tendía a agruparse con el alumnado de su mismo sexo y separados entre dos grupos bastante marcados: el grupo de autóctonos (nacidos en España, y algunos con padre o madre nacida en otros países) y el grupo de no autóctonos (nacidos en otros países, todos de Latinoamérica). Esta tendencia desde los inicios, se intentó paliar a través de técnicas dirigidas de agrupación, con el objetivo básico de mezclar sexo y cultura. En este tipo de agrupaciones mixtas, se evidencian ciertas reticencias iniciales: *“bueno, hubo una cierta reticencia a algunas parejas, ponerse algunos con algunas, por el hecho de hacerlo chico – chica”* (entrevista 10 profesora, 8-9).

Estas técnicas además de superar tendencias de exclusión, también nos han permitido trabajar otras competencias que favorecen la comunicación intercultural entre el alumnado, tal como expone la profesora:

“Los grupos estuvieron bien planteados, porque si no siempre va cada oveja con su pareja y la misma dinámica de grupos. Así entre unos y otros se compensan se protegen, se equilibran. Y es bueno trabajar la parte afectiva de la comunicación intercultural: que sean capaces de trabajar con cualquiera. A nivel de centro, dentro de la misma cultura es cuando se ve en tutorías o al final de las clases, cuando un niño, por la razón que sea, por su carácter, es rechazado por el grupo. Eso genera una relación en negativo que saca chispas y eso no hay quien lo arregle” (entrevista 8 profesora, 20-28).

LA PUESTA EN COMÚN

Por otra parte, en la puesta en común de las reflexiones ha sido habitual, especialmente en los inicios del programa, la participación de un núcleo de alumnado concreto (mayoritariamente personas autóctonas), que a finales del programa se empezó a romper. Este fenómeno se observa por ejemplo en las siguientes evidencias: *“interviene mayoritariamente alumnado autóctono que tiende a sentarse en la parte delantera de la clase”* (registro observacional investigadora 3, 7-8); *“algunas alumnas nacidas en*

países latinoamericanos están calladas” (registro observacional investigadora 4, 44-45).

Progresivamente, que se adquiere un clima más activo y participativo, la espontaneidad fluye, y un mayor número de alumnado de diferentes referentes culturales, participa más activamente: *“en la puesta en común, la participación es mucho más espontánea de lo habitual: mientras cada grupo expone, otras personas intervienen”* (registro observacional investigadora 14, 20-22).

“Interesantes aportaciones de dos chicas: una argentina y la otra mejicana, sobre ejemplos de palabras en castellano con diversos significados en sus países y en España” (registro observacional investigadora 2, 44-46)

“Interesante intervención de un alumno argentino con expresiones y ejemplos que ilustraban los contenidos de la actividad. Ha ayudado mucho su intervención, sobre todo al alumnado autóctono que ha quedado perplejo con los ejemplos” (registro observacional investigadora 24, 49-53).

Como se evidencia en estas citas, la participación de la totalidad del alumnado se manifiesta como un enriquecimiento para el aula y para una gran parte del alumnado.

4.2 LA MOTIVACIÓN: LA LLAVE PARA EL APRENDIZAJE

La motivación del alumnado es un aspecto esencial para el proceso de aprendizaje del alumnado. Desde la evaluación de proceso, la alta motivación del alumnado junto a un clima cálido y afectivo en el aula, han sido dos de los aspectos más relevantes que han repercutido favorablemente en el desarrollo y mejora de las competencias comunicativas interculturales del alumnado, tal como se resume en la tabla 10.8.

En general, a pesar de evidenciarse una alta motivación del alumnado en la totalidad de las actividades, parece ser que todo el alumnado no está motivado en la misma medida. Desde la perspectiva de la profesora las chicas están más motivadas que los chicos; y los chicos más motivados son todos autóctonos:

“Si. En general si, pero por ejemplo, hay gente que no está motivada, como es Luis Miguel, Julio Armando, Jorge Miguel, ... o sea, las chicas están motivadas todas, es curioso: el sector femenino está motivado sin reservas; en cambio, el sector masculino, hay concretamente grupos que habría que deshacer como Julio Armando, Luis Miguel y Pablo José, que no están motivados para nada. Luis Raúl, Ibrahim, Manel y Juan, muy bien. Jorge Miguel, depende de con quien. Y Juan Pablo que se ha enganchado. Pero hay tres concretamente, que no están motivados para nada, que están aquí, y en cualquier otra asignatura estarán igual. Creo” (entrevista 3 profesora, 29-37)

Tabla 10.10 Valoraciones generales del alumnado sobre los aspectos positivos y negativos, según el género y el lugar de nacimiento

		Chicas	Chicos
Nacimiento en España Aspectos valorados como positivos (motivadores)		<p>... eran bastante divertidas (Roser, 11)</p> <p>Las actividades que más me han gustado son las que tenías que actuar porque a mi me gusta mucho actuar y hago teatro (Roser, 13-14)</p> <p>Se lo pasaría muy bien y conocería a gente nueva (Roser, 19-20)</p> <p>... trabajaba con los compañeros, me caen bien (Roser, 26)</p> <p>La que me ha gustado más es la de informática (epals, investigando la comunicación intercultural en IES), la de los ferrocarriles, y la de la flexibilidad. Porque todas son distintas, divertidas, en general, las más divertidas (Rosa, 14-17)</p> <p>...puede gustar a mucha gente que le gusta conocer cosas de otras culturas (Rosa, 23-24)</p> <p>Me gustó la actividad de subir a hablar a través de internet con personas de diferentes culturas (epals) y la actividad de los ferrocarriles (¿dónde están los ferrocarriles?) (Lucía, 11-13)</p> <p>... para aquellas personas a las que les guste el teatro (Lucía, 19-20)</p> <p>Las que más me han gustado la de informática (epals, investigando la comunicación intercultural) y la de los ferrocarriles. Porque son las que más me han divertido (Julia, 11-13)</p> <p>... lo recomendaría porque he conocido a bastante gente (Julia, 21)</p> <p>La actividad que me gustó más fue la de los ferrocarriles porque no había que escribir mucho y fue divertida (María, 11-12)</p> <p>Las que más me han gustado son la flexibilidad, los ferrocarriles y el ordenador (epals, investigando la comunicación intercultural en el IES), porque son actividades diversas que nos ayudan a aprender muchas cosas (Montse, 13-16)</p>	<p>La que más me gustó es la de los ferrocarriles. No había que escribir (Roger, 10-11)</p> <p>Las que más me gustaron las de teatro porque participas más y son más divertidas (Manel, 13-14)</p>



Aspectos negativos	<p><i>Las actividades que me gustaron menos son las que teníamos que hacer fichas, porque tenías que escribir cosas incesables (Roser, 16-17)</i></p> <p><i>La que menos me gustó es la de la comunicación no verbal y la de los gestos porque han sido menos amenas y me han aburrido (Rosa, 19-21)</i></p> <p><i>La que menos me ha gustado es la de la flexibilidad. Si me gustó pero quizás es la que menos. Tampoco me gustó mucho la de la comunicación no verbal (Lucía, 15-17)</i></p> <p><i>Las que menos me han gustado son la de la comunicación no verbal y la de los gestos, porque se me han hecho muy pesadas. (Julia, 15-17)</i></p>	<p><i>... porque hay que escribir mucho (Roger, 16)</i></p>	
Nacimiento fuera de España	Aspectos valorados como positivos	<p><i>La actividad que más me gustó fue la de cómo tratar a una persona extranjera (¿dónde están los ferrocarriles?). Cuando llega alguna persona que no conocemos y si sabemos que no habla nuestro idioma, no sabemos qué hacer: si seguir allí o alejarnos. Entonces con esta actividad he aprendido muchas formas para poder hacer amigos de otros lugares (Maria Elena, 16-22)</i></p> <p><i>Algunas actividades fueron difíciles, a uno le daba vergüenza hacer el teatro (Maria Elena, 35-36)</i></p> <p><i>La que más me gusto fue cuando participamos en ese trabajo de la panadería (la panadería de Manuel) porque es muy divertido (Nancy, 12-15)</i></p>	<p><i>La actividad que me gustó más fue la de los gestos (la comunicación no verbal). Te diviertes y sientes más o menos lo que sienten los sordomudos (Juan Pablo, 14-16)</i></p> <p><i>Las que más me han gustado las de teatro. Me gustaba salir al frente (Pablo José, 10-11)</i></p> <p><i>La que más me gustó fue subir al aula de informática (epals) porque es algo que podré seguir haciendo después del crédito (Luis Raúl, 11-12)</i></p> <p><i>Me han gustado más las de ordenador (epals, investigando la comunicación intercultural en el IES) porque era la más fácil (Julio Armando, 9-11)</i></p> <p><i>La que más me gusto fue cuando subíamos a la sala de ordenador porque he aprendido a usar el ordenador (Luis Miguel, 11-12)</i></p>
Aspectos negativos	<p><i>... algunas actividades fueron un poco aburridas (Maria Elena, 33)</i></p> <p><i>Cuando las profesoras no estaban fuera había desorden (Maria Elena, 31-32)</i></p> <p><i>Lo que menos me ha gustado fue llenar las fichas por escribir (Nancy, 17-18)</i></p>	<p><i>No me gustaron las de tanto copiar. No me gusta anotar (Juan Pablo, 17-19)</i></p> <p><i>Sólo se trataba de no tener vergüenza (Juan Pablo, 30)</i></p> <p><i>Las que menos me han gustado las de hacer fichas. Me da palo (Pablo José, 13-14)</i></p> <p><i>La que menos me gustó fue la de la flexibilidad, me pareció muy aburrida (Luis Raúl, 14-15)</i></p> <p><i>La que menos me ha gustado es la de actuar muchas veces seguidas porque cansaban (Julio Armando, 13-14)</i></p> <p><i>Lo que menos me gustó fue llenar fulls (hojas), porque era muy aburrido (Luis Miguel, 14-15)</i></p>	
Familia fuera de España	Positiv	<p><i>Las que más me han gustado es cuando actuábamos porque me gusta mucho actuar (Viviana, 12-13)</i></p> <p><i>Me han gustado las que he salido a actuar porque me gusta hacer teatro (Marlene, 10-11)</i></p>	<p><i>Me han gustado las de teatro porque era más divertido verlos actuar y actuar tu también (Ibrahim, 13-14)</i></p>
Negativo	<p><i>Lo que menos me gustó es tener que responder a lo que más te ha gustado, que menos y por qué, porque en ese momento el crédito se volvía como una clase normal (Viviana, 15-17)</i></p> <p><i>Las que menos me han gustado es en las que había que escribir mucho. No me gusta escribir (Marlene, 13-14)</i></p>	<p><i>Lo que menos me gustó fueron las fichas, porque eran muy aburridas y todas eran muy parecidas (Ibrahim, 16-17)</i></p>	

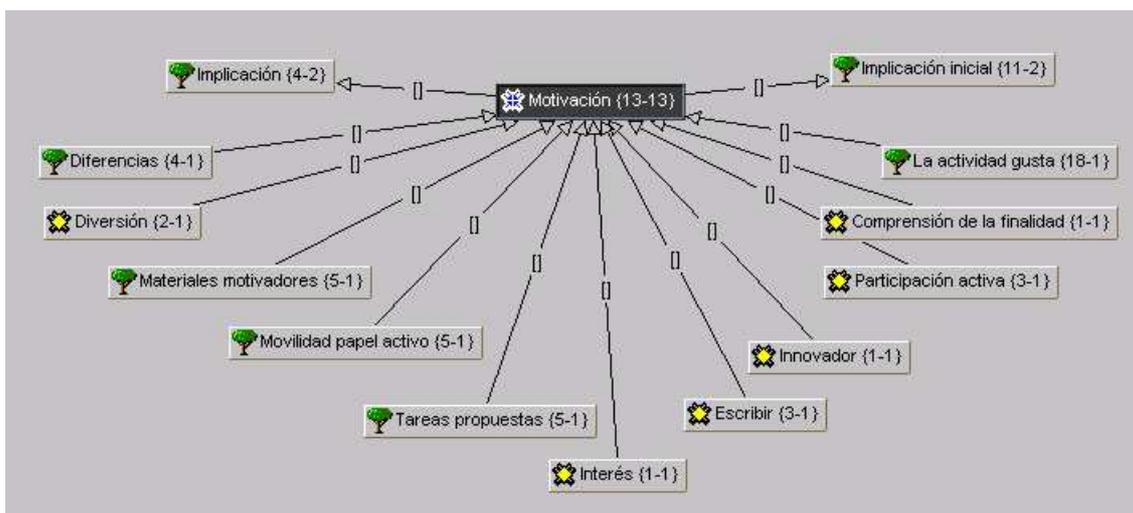
No obstante, desde las valoraciones finales del alumnado puede observarse que en general, todo el alumnado tiene una valoración bastante positiva del programa, tal como se presenta en la tabla 10.10. De hecho, la propia profesora cambia de planteamientos más adelante y sostiene que incluso una parte del alumnado con dificultades, parece

motivarse en el crédito variable: “ves como en este tipo de créditos, estos niños que van un poco perdidos aquí funcionan, y eso les motiva” (entrevista 5 profesora, 7-9).

Concretamente, entre las valoraciones positivas y negativas del alumnado parece no presentarse grandes diferencias en función del sexo, ni en función del lugar de nacimiento del alumnado. Entre chicos y chicas, y entre las personas nacidas en España y fuera de ella, parecen reiterarse los mismos juicios valorativos: valorar la estrategia de la dramatización, la posibilidad de relacionarse con más personas, aprendizajes,...; y valorar de forma negativa, sobre todo tener que escribir en las fichas de reflexión.

El constructo de la motivación sin embargo, es un elemento bastante complejo y multidimensional, tal como se ha manifestado en la evaluación de proceso actividad por actividad.

Fig.10.3 Estructura de la motivación surgida del análisis de la perspectiva de la profesora y la observadora participante



Concretamente, desde las observaciones de la profesora y la investigadora, la motivación va íntimamente relacionada con aspectos como la implicación, la diversión, la participación activa y el interés que suscita en el alumnado. De esta forma, se plantea que el programa de comunicación intercultural ha favorecido la motivación del alumnado, ya que ha sido innovador, ha facilitado la comprensión de la finalidad de las actividades, las tareas propuestas han sido motivadoras, ha fomentado la movilidad espacial del alumnado, los materiales han sido motivadores. Aunque el exceso de escritura ha podido ser un elemento poco motivador. Todos estos aspectos que

configuran el concepto de motivación de la profesora se presentan en la figura 10.3, contemplando a la vez ciertas diferencias en la motivación entre el alumnado.

El alumnado manifiesta en cambio, que ha estado motivado gracias a un clima afectivo adecuado. Relata de forma similar a las observaciones de la profesora e investigadora, que las actividades han gustado básicamente por contener la técnica de la dramatización (ocho alumnos / as), contenidos culturales, han valorado los aprendizajes que han obtenido, y han valorado las relaciones interpersonales que se han establecido en el aula. Por otra parte, también han confesado que no ha sido de su agrado tener que escribir en las fichas (10), o el desorden presente en algunas sesiones (1).

Fig.10.4 Estructura de la motivación surgida del análisis de la perspectiva del alumnado



A continuación presentamos un poco más en detalle cómo algunos de estos elementos se han evidenciado como altamente motivadores para el alumnado, favoreciendo los procesos de enseñanza – aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural.

4.2.1 LA BÚSQUEDA DE UNA METODOLOGÍA MOTIVADORA

De hecho entre los elementos destacados como motivadores para el alumnado, la técnica de la dramatización ha sido observada desde diversas perspectivas: “*el alumnado estaba motivado por la representación teatral*” (diario autoreflexivo profesora 4, 5-6). De hecho, en las valoraciones finales del alumnado resumidas en la tabla 10.10, ya se puede vislumbrar la importancia de esta técnica: existen once referencias a la valoración positiva de la dramatización, y de aquellas actividades del programa que hacen uso de ella. La profesora argumenta que al alumnado les motiva mucho esta técnica por la movilidad espacial que supone:

“Yo creo que sí. Precisamente porque ellos están esperando el teatro y a parte en general, les gusta tenerse que levantar moverse. La dinámica facilita mucho. Cuando están escribiendo o quietos en sus mesas se sienten un poco reprimidos, hay niños que no, pero en general los chicos a estas edades todavía necesitan moverse” (entrevista 4 profesora, 11-15)

Al mismo tiempo, otro elemento metodológico que ha destacado por su capacidad de implicar y motivar al alumnado, ha sido la dinámica. Han resultado muy motivadoras las dinámicas que se llevan a cabo al inicio para hacer reflexionar al alumnado sobre algunas cuestiones presentes en ella, de forma posterior a su ejecución: *“empezar por la dinámica ha sido más acertado en este sentido”* (registro observacional investigadora 23, 37-40).

En este sentido, este tipo de dinámicas además de promover la motivación del alumnado también incide en su participación e implicación, tal como manifiesta la profesora:

“Yo creo que a estas alturas como están cansados, les va más entrarles por la dramatización y que tengan que cambiar de sitio en clase y que no estén otra vez sentados en la dinámica de espectador. Y en cambio les gusta más entrar en la de actor, participar” (entrevista 11 profesora, 10-13)

Al mismo tiempo, el alumnado valora de forma muy positiva la diversión en las actividades. Quizás por este motivo las dinámicas hayan tenido esa eficacia. Concretamente, en las valoraciones finales del alumnado de la tabla 10.10, se dan seis referencias a la importancia de la diversión como aspecto positivo, y cuatro referencias al aburrimiento como aspecto negativo. Ambos elementos pueden ser identificados como antónimos en esta doble dirección: entre la diversión y el aburrimiento. En este sentido, se identifican como actividades divertidas: *“¿dónde están los ferrocarriles?”*, *“epals”*, *“investigando la comunicación intercultural en tu IES”*, *“la flexibilidad”*, *“la comunicación no verbal”* y *“la panadería de Manuel”*. Mientras que desde algunas perspectivas, se identifican como aburridas: *“la comunicación no verbal”* y *“la flexibilidad”*.

Finalmente, es destacable como el alumnado valora de forma muy negativa tener que expresarse a través de la escritura. Este aspecto se ha valorado desde las diferentes

perspectivas, pero quizás es a través del propio alumnado cuando este elemento cobra una especial incidencia. Concretamente, tal como se presenta en la tabla 10.10, se presentan diez referencias negativas acerca de escribir durante el programa.

A las actividades, también es cierto, hay que añadir que de forma excepcional, se le ha pedido al alumnado un exceso de materiales escritos que no formaban parte explícitamente del programa, sino de su evaluación para esta investigación.

4.2.2 LOS MATERIALES DE APRENDIZAJE

Los materiales de aprendizaje representan un elemento bastante motivador, que ha sido destacado desde diversas perspectivas. Concretamente, la profesora valora las actividades que tienen contenidos y objetivos de competencias afectivas: *“observo que en las actividades afectivas se implican mucho más”* (diario autoreflexivo profesora 5, 9-10). Una parte del alumnado, manifiesta en sus valoraciones finales recogidas en la tabla 10.10, como uno de los aspectos que resultan motivadores son los contenidos generales del programa: *“las que más me han gustado son la flexibilidad, los ferrocarriles y el ordenador, porque son actividades diversas que nos ayudan a aprender muchas cosas”* (Montse, 13-16).

Desde perspectivas más amplias, se comenta como gran parte de los contenidos han sido muy novedosos para el alumnado, aspecto que ha supuesto grandes índices de motivación hacia estos nuevos contenidos:

“Si. Bueno yo creo que lo observamos después cuando fueron encontrando estos términos y muchos de ellos no los conocían. Bueno, racismo, etc.; no, pero sobre todo la palabra estereotipo, etnocentrismo, y xenofobia no lo sabían. Entonces yo creo que les interesó” (entrevista 9 profesora, 18-22)

De hecho el propio alumnado valora aquellas actividades por tratarse aspectos excepcionales que no acostumbran a estar presentes en los curriculums escolares: *“me ha parecido bien porque ha sido una actividad diferente que hemos utilizado una forma de comunicar diferente, a partir de los gestos..”* (valoraciones del alumnado, actividad ¿dónde están los ferrocarriles?). Tal como comenta la profesora, hay algunos

contenidos que el alumnado atiende con sorpresa, ya que no acostumbran a ser objeto de estudio habitual:

“Les gustó, les engancha el que se hable en términos coloquiales, porque piensan que va a ser una cosa académica más de lenguaje, más correcto, y que el lenguaje coloquial también se valore y se considere para la comunicación pues es un agrado” (entrevista 12 profesora, 46-49)

Desde la perspectiva de la profesora el lenguaje coloquial gusta al alumnado. Posiblemente esta reflexión siga en la línea de algunas de las conclusiones de Garcés (2002) en cuanto a la percepción del profesorado de Secundaria acerca del tipo de lenguaje del alumnado: coloquial y pobre de recursos.

Desde la observación participante y desde la perspectiva del alumnado y la profesora, se ha puesto de manifiesto también la capacidad de motivación de aquellas actividades que parten de contenidos y situaciones muy cercanas al alumnado: *“...lo veo en que se divierten; como además los caracoles en Catalunya se toman mucho, y a muchos de ellos no les gustan nada, fue muy divertido”* (entrevista 6 profesora, 10-12).

“Si. Yo creo que les ha llamado la atención el tener que explicarle algo a una persona que no conoce nada de su idioma, y en seguida recurrieron a los gestos y a sus recursos” (entrevista 11 profesora, 15-17)

Al mismo tiempo, el tipo de soporte es bastante importante para favorecer la motivación del alumnado. En este sentido, el uso de tarjetas, murales de colores, e incluso imágenes en viñetas se han revelado como elementos motivadores, desde diversas perspectivas: *“yo creo que les ha interesado especialmente, por esto: es un poco como un comic”* (entrevista 8 profesora, 74-75). De forma similar, el uso de espacios poco habituales, como el aula de informática, así como los recursos informáticos, también son elementos que han resultado ser muy motivadores para el alumnado: *“la que más me gusto fue cuando subíamos a la sala de ordenador porque he aprendido a usar el ordenador”* (Luis Miguel, 11-12); *“la que más me gustó fue subir al aula de informática porque es algo que podré seguir haciendo después del crédito”* (Luis Raúl, 11-12).

culturas (epals) y la actividad de los ferrocarriles (¿dónde están los ferrocarriles?)“ (Lucía, 11-13); *“se lo pasaría muy bien y conocería a gente nueva”* (Roser, 19-20); así como nacidas en países latinoamericanos:

“La actividad que más me gustó fue la de cómo tratar a una persona extranjera (¿dónde están los ferrocarriles?). Cuando llega alguna persona que no conocemos y si sabemos que no habla nuestro idioma, no sabemos qué hacer: si seguir allí o alejarnos. Entonces con esta actividad he aprendido muchas formas para poder hacer amigos de otros lugares” (Maria Elena, 16-22)

Por parte del alumnado se valora la actividad *epals* como la mejor de todas (en las valoraciones actividad por actividad, y en las valoraciones finales). Curiosamente, esta actividad es la única que tiene como base el conocimiento con alumnado de otros lugares; y por tanto tiene como objetivo fomentar la comunicación y las relaciones interculturales del alumnado con nuevas amistades. Quizás este elemento es un poderoso mecanismo de motivación que, además, puede fomentar actitudes positivas hacia la comunicación intercultural.

4.3 OBJETIVOS EDUCATIVOS Y OTRAS APORTACIONES

En este apartado pretendemos concretar las aportaciones del programa en el desarrollo y mejora de la competencia comunicativa intercultural del alumnado participante. Cobran especial incidencia los objetivos educativos planteados de forma general del crédito variable, y específica para cada actividad que lo integra. No obstante, como toda intervención educativa también se han tenido en consideración otras aportaciones, que aunque inicialmente no estuvieron previstas, no por ello, tienen una importancia menor para el desarrollo integral del alumnado y su inmersión en la comunicación intercultural.

De este modo, en los siguientes apartados centramos el análisis en las evidencias del desarrollo de tales competencias en el alumnado, cobrando una especial relevancia el análisis de los materiales y productos de evaluación que el alumnado ha ido creando a lo largo de las sesiones, así como de sus opiniones y valoraciones sobre sus progresos y aprendizajes desarrollados.

Fig.10.6 Estructura de los aprendizajes surgida del análisis de la perspectiva de la profesora y la observadora participante



La superación de algunas de las dificultades encontradas durante el curso ha orientado el proceso de aprendizaje del alumnado. Desde la observación de la profesora y la investigadora, el análisis se ha centrado en estas dificultades y en su posible superación; aspectos que a menudo orientan las intervenciones pedagógicas. En este sentido, destacan la valoración de estas dificultades relacionadas con consignas concretas de algunas actividades, así como dificultades con el funcionamiento o metodología de algunas dinámicas. Estos aspectos serán ampliamente desarrollados en un futuro apartado referente a las valoraciones de las actividades. Por otra parte, también se distinguen algunas dificultades instrumentales y técnicas del alumnado (sobre todo en habilidades informáticas); dificultades que el propio alumnado también ha señalado. Finalmente, algunas emociones como la vergüenza, también han podido dificultar algunos procesos, tal como también ha manifestado el alumnado.

Desde la triangulación de estos análisis (materiales y opiniones del alumnado, y las valoraciones de la profesora y de la observadora participante) podemos concluir que efectivamente la totalidad de las actividades han logrado alcanzar sus objetivos propuestos en buena parte del alumnado. Tal como un alumno y una alumna valoran en su proceso de aprendizaje, ser conscientes de haber superado el objetivo general de mejorar sus capacidades para comunicarse y relacionarse con personas de otras culturas: *“yo he aprendido a llevarme bien con gente de diferentes culturas, también a participar con otra gente de otra cultura”* (Luis Miguel, 3-4); *“aprendí a respetar diferentes culturas, a poder comunicarme mejor con la gente”* (Viviana, 3).

- Concienciar sobre la falta de equivalencia lingüística en diversos idiomas. Algunos ejemplos de evidencias: *“he aprendido que las traducciones literales no siempre se entienden en otros idiomas y también las onomatopeyas son diferentes en los idiomas”* (actividad 1, ficha, Ibrahim); *“he aprendido que hay expresiones que pensamos que todo el mundo entiende pero que en realidad no significan lo mismo en todos los países”* (valoraciones finales, Julia, 3-5).
- Iniciarse en la superación de la posible barrera comunicativa que supone la falta de equivalencia lingüística. Algunos ejemplos de evidencias: *“he aprendido que no hace falta saber muchos idiomas para comunicarte con gente de otro país”* (valoraciones finales, Rosa, 3-4)
- Conocer como algunas diferencias culturales afectan a la comunicación intercultural, respecto al significado y uso de la mirada, las distancias personales y expresiones gestuales. Algunos ejemplos de evidencias: *“... tienes que fijarte en lo que haces en una conversación porque el otro puede mal interpretarlo”* (actividad 2, hoja de reflexión, Manel)
- Conocer cómo la cultura incide en el modo de entender el tiempo, la jerarquía, el gusto, las tendencias de alto y bajo contexto y del individualismo – colectivismo, el uso del silencio o en cómo escuchas y dar la propia opinión; y cómo ello influye en la comunicación intercultural. Algunos ejemplos de evidencias:

“He aprendido a preguntar quien va primero y antes de pasar a otra persona, preguntarle a ésta si le parece bien que pase antes que ella. Hay que tratar a las personas con respeto, (...) pero la otra persona se puede sentir molesta. Por tanto se tiene que vigilar como es cada uno e intuir como puede ser tratada” (actividad 4, hoja de reflexión, Montse)

Estos objetivos se desprenden básicamente del análisis de los materiales y productos de evaluación del propio alumnado, aunque también se valoran a través de la opinión de la profesora, como en algunas actividades concretas donde se valoran los comentarios del alumnado en la puesta en común: *“las respuestas a las reflexiones fueron maduras y acertadas al tema”* (diario autoreflexivo profesora 8, 9-10). Incluso se valoran las opiniones del propio alumnado, haciendo referencia a su propio proceso de aprendizaje a lo largo del programa, y también en finalizar el mismo.



Tabla 10.11 Valoraciones generales del alumnado sobre sus aprendizajes, según el sexo y el lugar de nacimiento

		Conocimiento diversidad cultural	Conocimiento diversidad comunicativa verbal	Conocimiento diversidad comunicativa no verbal
Nacimiento en España	♀	<p>... conocer cosas de otras culturas (Rosa, 24)</p> <p>He aprendido que cada persona tiene una forma diferente de pensar y actuar (María, 3-4)</p> <p>He aprendido a comprender a personas de otras culturas (Montse, 3)</p>	<p>... Y que las expresiones traducidas a otro idioma literalmente suelen llevar problemas de entendimiento (Rosa, 4-6)</p> <p>He aprendido que hay expresiones que pensamos que todo el mundo entiende pero que en realidad no significan lo mismo en todos los países (Julia, 3-5)</p> <p>He aprendido que no hace falta saber muchos idiomas para comunicarte con gente de otro país (Rosa, 3-4)</p>	
	♂			<p>Aprendí que la comunicación se presenta en muchas formas diferentes y son necesarias en una misma lengua que en dos lenguas diferentes (Manel, 3-5)</p>
Nacimiento fuera España	♂	<p>Aprendí que la comunicación es necesaria tanto verbal como en gestos y que se puede aprender cosas de gente de otras culturas (Juan Pablo, 3-5)</p> <p>Aprendí que la comunicación verbal y no verbal, sirven para conocer a la otra persona (Pablo José, 2-4)</p>		
Familia fuera España	♀	<p>He conocido más cosas de mis amigos y he conocido a más gente (Marlene, 3-4)</p>		
	♂		<p>He aprendido que la comunicación intercultural es a veces difícil, por ejemplo las frases hechas son diferentes y no siempre entienden lo que quieres decir (Ibrahim, 3-5)</p>	

En este sentido, al finalizar el crédito variable que contenía la aplicación del programa, el alumnado realizó sus valoraciones acerca de sus aprendizajes, que se resumen en la tabla 10.11. En ella, se pueden observar ciertas diferencias entre lo que ha comentado el alumnado y su sexo y lugar de nacimiento. Básicamente, puede observarse como mayoritariamente las chicas son concientes de haber aprendido aspectos cognitivos; mientras que el alumnado nacido fuera de España parece sólo destacar aspectos de diversidad cultural, sin hacer mención de la diversidad comunicativa.



De hecho, las diferencias entre el alumnado nacido en España del que ha efectuado el proceso de emigración, se habían detectado a lo largo de la aplicación del programa:

“A nivel de objetivos cognitivos, yo no sé si son tan conscientes los de aquí, a que esas diferencias culturales en la forma de mirar, al acercarse o no, no sé (...). Es posible que los de fuera, Maria Elena,.. es más patente que son conscientes ya de entrada, de esas diferencias culturales. Lo que yo no sé si los de aquí, son capaces de dejarse de mirar el ombligo, vaya. Yo sigo pensando que se centran en ellos mismos y su circunstancia que les rodean” (entrevista 3 profesora, 71-78)

Durante las sesiones, tanto la profesora como la observadora participante coincidieron en detectar como el alumnado nacido en otros países tenía un mayor grado de conciencia y conocimiento acerca de la diversidad comunicativa verbal y no verbal, ilustrando las sesiones con ejemplos vivos de su experiencia transcultural en Latinoamérica y España. Mientras que la mayoría del alumnado autóctono desconocía por completo este tipo de contenidos.

4.3.2 MEJORANDO LA COMPETENCIA AFECTIVA PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La competencia comunicativa intercultural afectiva ha sido desarrollada a través de las tres actividades siguientes: *“el taller de teatro”*, *“investigando la comunicación intercultural en tu IES”* y *“¿con quien sí?¿con quien no?”*. Estas actividades han tenido como objetivos generales el desarrollo de emociones positivas hacia la comunicación intercultural y la superación de emociones negativas que pueden dificultar la comunicación intercultural. En general, las valoraciones actividad por actividad evidencian la superación de este objetivo y los objetivos específicos de cada una de ellas.

Para ello, se han empleado seis sesiones en total; aproximadamente la mitad de las dedicadas al componente cognitivo. Esta dedicación menor al componente afectivo responde a los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, donde las puntuaciones

más elevadas respondían a este componente, detectando serias necesidades en los aspectos cognitivos y comportamentales.

Desde las diferentes evidencias parece destacar la superación progresiva de una parte del alumnado respecto a la totalidad de los objetivos específicos planteados en las actividades de corte afectivo: *“tienen más recursos de los que parecía al empezar; en esta actividad se refleja muy bien las capacidades afectivas de cada uno”* (diario autoreflexivo profesora 5, 11-13); *“si, porque puedo cambiar de actitud”* (actividad 5, ficha, Ibrahim). Concretamente, hacemos referencia a los siguientes objetivos específicos:

- Iniciarse en la superación de la ansiedad como emoción negativa para la comunicación intercultural. Algunas evidencias de ejemplo: *“he aprendido a comprender a personas de otras culturas, a no tener tanta vergüenza”* (valoraciones finales, Montse, 3-4)
- Iniciarse en el desarrollo de la confianza y de la capacidad de disfrutar de la comunicación intercultural. Algunas evidencias: *“cada vez más para podernos conocer más y que tengamos confianza”* (actividad 5, ficha, Nancy)
- Iniciarse en el desarrollo de la capacidad de la empatía. Algunas evidencias: *“he aprendido cómo puede sentirse la otra persona”* (actividad 5, ficha, Montse)
- Detectar estereotipos y actitudes discriminatorias e iniciarse en su superación. Algunos ejemplos de evidencias: *“creemos que deberíamos conocerlos personalmente sin intuir su actividad personal”* (actividad 8; ficha grupal; Lucía, Manel y Montse)
- Motivar al alumnado hacia la comunicación intercultural, iniciándolo en su implicación en la interacción. Algunas evidencias de ejemplo: *“me interesó conocer como son los demás, las diferencias”* (actividad 9, valoraciones del alumnado); *“aprendí que la comunicación es necesaria tanto verbal como en gestos y que se puede aprender cosas de gente de otras culturas”* (valoraciones finales, Juan Pablo, 3-5)
- Iniciarse en la superación de actitudes de juzgar a las demás personas. El alumnado parece haber mejorado algunas actitudes negativas; tal como señalan en sus valoraciones finales (tabla 10.11). Algunos ejemplos de evidencias: *“tienen*

facilidad por adaptarse, hacerse amigos y desechar prejuicios; ha habido un cambio favorable de actitudes en algunos alumnos” (diario autoreflexivo profesora 1, 26-29); *“aprendí a no juzgar a las personas por su físico”* (actividad 8, valoraciones del alumnado)

- Iniciarse en el respeto a las diferencias culturales. Ésta es una actitud positiva hacia la comunicación intercultural que seguramente surge como consecuencia del desarrollo de competencias cognitivas, como las comentadas en el subapartado anterior. Algunos ejemplos de evidencias: *“me he dado cuenta que en el colegio hay muchas culturas y las he aprendido y las respeto”* (hoja de reflexión, Viviana)

Algunos de estos objetivos derivan en nuevos logros que también son básicos para la comunicación intercultural, como son la superación de algunos obstáculos personales como el etnocentrismo. En este sentido, una alumna confiesa haber superado ciertas actitudes etnocéntricas: *“he aprendido a que no siempre he de pensar en mi misma y que hay otras personas alrededor”* (actividad 6, ficha, Montse).

En las valoraciones del alumnado al finalizar el crédito, destacan tres elementos básicos que reconocen como importantes en su formación: el respeto a las diferencias culturales, la superación de emociones negativas y en un caso, la superación de la actitud de juzgar a las personas, tal como se presenta en la tabla 10.12.

Tabla 10.12 Valoraciones generales del alumnado sobre sus aprendizajes, según el sexo y el lugar de nacimiento

		Respeto a las diferencias culturales	Superación de emociones negativas	Superación de actitudes de juzgar
Nacimiento en España	♀	<i>Aprendí que hay que respetar a todas las culturas sea la que sea</i> (Roser, 3-4) <i>Es importante para nuestra formación porque nos enseña a respetar a personas de otras culturas</i> (María, 19-20)	<i>He aprendido a no tener tanta vergüenza delante de los demás al realizar diferentes actividades</i> (Lucía, 3-4) <i>He aprendido a comprender a personas de otras culturas, a no tener tanta vergüenza</i> (Montse, 3-4)	
	♂	<i>... a respetar a personas de otras culturas</i> (Roger, 3)		
Nacimiento extranjero	♀	<i>Lo que yo he aprendido (...) también muchas cosas importantes, como el respeto a las personas</i> (Nancy, 3-5)	<i>... mucha vergüenza pero cada vez iba perdiéndola y también con nervios</i> (Nancy, 10-11)	



	♂	<i>Aprendí un poco a respetar y a aguantar a los demás (Luis Raúl, 3) ... he aprendido a respetar un poco más a los demás (Luis Raúl, 20-21)</i>	<i>Aprendí a no tener vergüenza al hablar delante de mucha gente (Julio Armando, 3-4)</i>	
Familia fuera de España	♀	<i>Aprendí a respetar diferentes culturas (Viviana, 3)</i>	<i>... a poder comunicarme mejor con la gente y a perder la vergüenza delante de la gente (Viviana, 3-4) ... nos enseña un poco a perder la timidez (Viviana, 21-22)</i>	
	♂			<i>... y que no se ha de juzgar a la gente por el aspecto (Ibrahim, 5-6)</i>

Por otra parte, además de estas valoraciones a lo largo del transcurso de la aplicación del programa, se han detectado tres tendencias que evidencian la escasa superación inicial de algunas de las competencias afectivas. La evaluación de proceso ha puesto de manifiesto ciertas actitudes que perjudican la comunicación intercultural del grupo de alumnado que configura el crédito variable. Estas actitudes se han desarrollado como objetivos afectivos de aprendizaje, añadidos a la planificación inicial. Concretamente estamos haciendo referencia a los siguientes acontecimientos:

- Una tendencia decreciente de agrupación del alumnado en función del género y una división en dos bloques: de personas nacidas en España y de las nacidas en otros países (Latinoamérica)
- Algunos episodios de actitudes sexistas entre el alumnado
- Un proceso de introducción del català en el aula con grandes rechazos iniciales

Estos tres elementos actitudinales tienen una gran importancia y repercusiones para la competencia comunicativa intercultural. La tendencia a relacionarse únicamente con personas del propio sexo o lugar de nacimiento supone un cierto grado de desmotivación hacia la comunicación intercultural, constituyéndose como una barrera importante. Y por otra parte, las actitudes sexistas y anticatalanistas, evidencian la no superación de ciertas actitudes negativas que perjudican gravemente la comunicación intercultural. Por tanto, estos tres elementos han tenido un peso pedagógico importante en el desarrollo del programa, causando algunas modificaciones en el diseño de la temporalización inicial. Dadas sus repercusiones en el programa, en los siguientes subapartados profundizaremos brevemente en ellos.

ROMPER DOS BLOQUES: AUTÓCTONOS VERSUS NO AUTÓCTONOS

La tendencia a agruparse el alumnado con su mismo sexo y lugar de nacimiento, como ya ha sido comentado en el apartado de *la participación en clave cultural* (apartado 4.1 3) ha sido un elemento que se ha trabajado a lo largo del crédito variable, tanto a nivel del trabajo en pequeño grupo como en las puestas en común.

En los inicios de la aplicación del programa, parecían existir dos grupos bastante marcados: el grupo de autóctonos (nacidos en España, y algunos con padre o madre nacida en otros países) y el grupo de no autóctonos (nacidos en otros países, todos de Latinoamérica), tal como la propia profesora detecta:

“Los grupos que son muy claros son los de Lucía, Julia, Rosa, Montse, María, y Roser, Marlene, que son regulares en el trabajo. Y el grupo de Manel y compañía. Y sin embargo, el otro grupo, los latinos, por decirlo de alguna manera, son mas desiguales. María Elena y Nancy, si cuando están juntas. Y con Jorge Miguel. Pero los otros chicos estos, van un poco más de aquella manera” (entrevista 5 profesora, 74-80)

Concretamente, a través de una organización dirigida sobre cómo constituir los grupos de trabajo en cada actividad, se ha conseguido que el alumnado se relacionara y se conociera mutuamente. Al mismo tiempo, que con la ayuda de un clima afectivo adecuado se han podido mejorar gran parte de estas actitudes iniciales. Progresivamente que se adquiere un clima cálido y más abierto a la multiculturalidad, el alumnado parece valorar más el trabajar y relacionarse con el resto de compañeras y compañeros.

Incluso parecen mejorar las relaciones entre el alumnado y la profesora. Tal como la propia profesora indica, sus relaciones mejoran considerablemente con un alumno nacido en Argentina, tanto en el aula como fuera de ella:

“... y por ejemplo, con los alumnos más rebeldes como por ejemplo Julio Armando, yo lo he tenido hace años en castellano y era pasivo total, y ahora sigue siéndolo un poco, pero su actitud ahora, me lo encuentro en el pasillo y "hola seño" ya me saluda. Antes pasaba olímpicamente” (entrevista 5 profesora, 54-58)

En ambas ocasiones parece establecerse un vínculo entre los aspectos de género y culturales. Aunque se trata de acontecimientos demasiado puntuales para realizar tal conexión.

Finalmente, en una de las actividades finales, *epals*, también se pone de manifiesto que un alumno se niega a compartir ordenador con una compañera. De nuevo el alumno no es autóctono (ha nacido en Argentina) y la alumna ha nacido en España. Parece ser que un sector del alumnado manifiesta cierta actitud de rechazo hacia el sexo opuesto: “*algunas dificultades en la cooperación: Julio Armando (argentino) no quiere sentarse con Viviana (valenciana hija de peruanos) porque dice que no quiere trabajar con chicas*” (registro observacional investigadora 16, 16-18). Desde la perspectiva docente, en la segunda manifestación sexista se plantea la necesidad de superar estas actitudes, y es en el último acontecimiento de esta índole, cuando se interviene en el ámbito educativo reflexionando sobre estas conductas con el alumnado. Parece tener cierto efecto en el alumnado, cuando no se identifican nuevamente por parte de profesora y observadora participante, actitudes semejantes, en las cinco actividades siguientes.

Pensamos que el sexismo es un elemento que seguramente se ha trabajado en otros momentos a lo largo del proceso educativo del alumnado, dado que las manifestaciones sexistas que se han dado han sido de carácter muy puntual, y tanto la profesora como el alumnado han reaccionado de forma contundente con mucha naturalidad y eficacia.

SUPERAR EL RECHAZO HACIA EL CATALÁN

Una tercera tendencia hace referencia a las actitudes del alumnado hacia el uso del catalán en el aula. El programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural se ha creado en dos de las lenguas oficiales en nuestro contexto⁷: el catalán y el castellano. Inicialmente, se decidió aplicar la versión catalana dada la trayectoria de inmersión lingüística presente en el centro educativo. No obstante, una vez constituido el grupo de alumnado matriculado en el crédito variable descubrimos que casi la mitad

⁷ Recordamos que las tres lenguas oficiales en Catalunya son el catalán, el castellano y en una región catalana, el aranés.

provenían de países de Latinoamérica y se habían incorporado recientemente a nuestro país.

Desde el grupo de trabajo colaborativo se valoró iniciar el programa en castellano para el alumnado que tuviera dificultades con el catalán. De este modo en el primer encuentro, se utilizó el castellano para la parte oral y el material en dos versiones. La sorpresa fue mayúscula, cuando en el aula casi la totalidad se negó a utilizar las fichas en versión catalana, con abucheos y otras manifestaciones de rechazo abierto. Tan sólo una minoría accedió a utilizar ese material, curiosamente la minoría que se había autoidentificado con la cultura catalana en la evaluación inicial. Desde el grupo de trabajo, fuimos conscientes desde el comienzo de la complejidad de este rechazo, que poco tenía que ver con las dificultades puramente lingüísticas. Así que se decidió proseguir con una orientación mayoritariamente castellana, introduciendo progresivamente el catalán en el aula.

En las siguientes sesiones se procedió a un uso oral mixto con una ligera mayor presencia del castellano, y los materiales en ambos idiomas, dejando que el alumnado escogiera libremente, sin presión alguna. A partir de la actividad 3, empezó a darse una mayor presencia del catalán en las explicaciones orales. Curiosamente, fue en esta actividad donde se desencadenó un nuevo episodio de rechazo abierto al idioma: *“en un momento dado al final de la actividad una alumna habla en catalán en su representación y un número indeterminado de alumnado la abuchean”* (registro observacional investigadora 6, 26-29). Tanto la profesora como la investigadora coinciden en destacar como los abucheos provienen del propio alumnado autóctono, alumnado que no presenta dificultades instrumentales con el idioma. Esta manifestación es tratada en el aula a través de la reflexión acerca del multilingüismo haciendo referencia a la actividad primera de *“la comunicación verbal”*, ampliando así, una sesión más de las inicialmente previstas para esta actividad. Parece ser efectiva, dado que a pesar de ser un aspecto en el que centramos las observaciones tanto la profesora como la investigadora, no se aprecian nuevos episodios de este estilo.

En las siguientes sesiones se impuso de nuevo el bilingüismo oral, para dar paso a una mayor presencia del catalán en la parte escrita. Curiosamente, un mayor número de alumnado permitía el uso de materiales en catalán, muchos de ellos y ellas, no

autóctonos y con algunas dificultades; mientras que una parte del alumnado autóctono seguía siendo reticente al uso de estos materiales. Aunque algunas y algunos progresivamente aceptan en algunas ocasiones.

A partir de la actividad séptima, *epals*, dado su alto componente motivador, se incrementa notablemente el uso del catalán en la parte oral, puesto que en la parte escrita el catalán ya tiene una presencia muy mayoritaria. A pesar de no presentarse reticencias ni quejas de ningún tipo, el idioma que utiliza el alumnado en las puestas en común, en el trabajo en pequeño grupo y en sus conversaciones en general, sigue siendo mayoritariamente el castellano; el catalán se relega a los materiales escritos.

Por este motivo, a partir de la actividad décima, “*la flexibilidad*” se concede una mayor observación al idioma que utiliza el alumnado en su expresión oral, y se intenta promover que utilicen el catalán, aunque sin forzar la situación. La lengua materna de la profesora es el castellano y el uso progresivo del catalán por su parte, parece ser un desencadenante bastante potente para el alumnado. No obstante, a pesar de pequeños avances en esta dirección, la única actividad que se desenvuelve mayoritariamente en catalán es la última: “*¿puedes ser un poco más claro?*”. Se trata de una actividad donde en la dinámica tiene una marcada importancia la lectura de los materiales y las propuestas escritas del alumnado. Quizás este sea el causante de la mayor presencia del idioma en la parte oral.

Los pequeños avances ocurridos pensamos que pueden deberse a la incorporación progresiva del idioma en el aula, así como al desarrollo de los aspectos afectivos y comportamentales de la competencia comunicativa intercultural. Ya que los incidentes más presentes de rechazo acontecen durante las actividades de orientación cognitiva.

4.3.3 MEJORANDO LA COMPETENCIA COMPORTAMENTAL PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La mejora de la competencia comportamental para la comunicación intercultural se pretende desarrollar a través de las cuatro actividades siguientes: “*¿puedes ser un poco más claro?*”, “*epals*”, “*la flexibilidad*”, y “*¿dónde están los ferrocarriles?*”. Estas actividades suponen una dedicación de seis sesiones, igual que para la competencia

afectiva. En el caso de las actividades comportamentales, han sufrido duros recortes en su temporalización: se ha respetado el número de actividades previstas, pero algunas de ellas se han reducido en el número de sesiones. En este sentido, los recortes más importantes han recaído sobre las actividades de “*epals*” (reducción a dos sesiones menos) y “*¿puedes ser un poco más claro?*” (reducción a una sesión menos).

Los aspectos comportamentales fueron destacados como bastante necesarios desde la evaluación inicial, no obstante por dificultades en la temporalización han quedado un poco reducidos: tal y como se detalla en el apartado 10.5, los ajustes de la temporalización responden básicamente a modificaciones institucionales de la misma (por salidas escolares, festividades especiales, etc.); y por ajustes en la temporalización de actividades cognitivas y afectivas, habitualmente por adoptar algunos nuevos objetivos que surgen en las dinámicas, tal como se ha visto en los apartados anteriores.

En general, la dimensión comportamental del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural tiene por objetivo general el desarrollo de algunas habilidades verbales y no verbales que favorecen la comunicación intercultural, iniciando al alumnado en la flexibilidad comportamental o adaptación del comportamiento según las circunstancias contextuales.

Desde las observaciones tanto de la profesora como de la observadora participante, se aprecian las extensas necesidades iniciales del alumnado hacia este tipo de competencias comportamentales:

“De los materiales no, de los alumnos sí: cómo simplificaban y qué poco expresivos eran en lo gestual, que recorrían todos a las manos y a los brazos y poco más, la falta de imaginación. En mis observaciones tengo que simplifican mucho, que si de verdad se hubiesen encontrado con un turista... el turista no tendría nada claro. Es un problema de falta de capacidad de... falta de recursos expresivos, falta de imaginación” (entrevista 11 profesora, 38-44)

Durante el progreso del crédito variable, la evolución de la competencia comportamental del alumnado es un aspecto que es mucho más fácil de observar, tanto por parte de la profesora como de la observadora participante: “*si tu les pasaras ahora una encuesta verías como han subido de nivel*” (entrevista 5 profesora, 6-7). El propio

alumnado parece ser consciente también de estos progresos: “*si me pasara de verdad ya no me sentiría tan impotente*” (actividad 11, valoraciones del alumnado); “*... también nos enseña a comportarnos delante de gente de otra cultura*” (valoraciones finales, Viviana, 22-23).

Específicamente, los objetivos que se plantearon y que han sido logrados por buena parte del alumnado, son los siguientes:

- Iniciarse en algunas habilidades verbales: repetición de ideas relevantes, no utilizar expresiones locales o coloquiales, parafrasear o metacomunicarse. Algunos ejemplos de evidencias: “*tuvimos que hablar muy lentamente y en spanglish*” (actividad 9, entrevista, Montse)
- Iniciarse en la flexibilidad comportamental en función del contexto comunicativo. Algunos ejemplos de evidencias: “*para poderme explicar mejor a otras personas y entendernos*” (actividad 12, valoraciones del alumnado)
- Iniciarse en algunas habilidades no verbales como el uso de recursos visuales, gestos adecuados, sin dar por sentada una misma interpretación o pausas frecuentes. Algunos ejemplos: “*si nos volviera a pasar esta situación en la calle sabríamos cómo reaccionar: con papeles, fotografías, mapas, gestos,..*” (actividad 11, valoraciones del alumnado)

Desde las valoraciones finales del alumnado, destacan los aprendizajes realizados en torno a las habilidades verbales y no verbales, tal como se resumen en la tabla 10.13. Aunque curiosamente sólo un chico ha señalado estos elementos, y éste no es autóctono. Por otra parte, un colectivo de alumnado (básicamente chicas y un chico que su madre ha nacido en Marruecos) han señalado ser conscientes de haber mejorado su competencia comunicativa intercultural en general: “*... hemos aprendido a comunicarnos con gente de otros países más fácilmente*” (valoraciones finales, Julia, 24-25); “*es muy útil e importante porque te ayuda a aprender a comunicarse con gente de otros sitios*” (valoraciones finales, Ibrahim, 22-23).



Tabla 10.13 Valoraciones generales del alumnado sobre sus aprendizajes, según el sexo y el lugar de nacimiento

		Habilidades verbales	Habilidades no verbales	Competencia Comunicativa Intercultural
Nacimiento en España	♀	También he aprendido a expresarme con diferentes personas (Lucía, 4-5)	... te puedes comunicar con personas de diferente cultura, por gestos, etc. (Roser, 4-5) He aprendido a comprender a personas de otras culturas (...) y a expresarme sin palabras, con la expresión corporal (Montse, 3-5)	... hemos aprendido a comunicarnos con gente de otros países más fácilmente (Julia, 24-25)
	♀	Lo que yo he aprendido es a comunicarme más con gente de otras partes por medio del ordenador (Nancy, 3-5) Recomendaría el crédito porque así puede comunicarse con personas de diferentes países (Nancy, 20-21)	Yo he aprendido muchas cosas que pueden servirnos mucho como el atender en una tienda a las personas que llegan según el orden, como poder ayudar a otras personas cuando necesitan ir a algún lugar (Maria Elena, 3-6)	Yo he aprendido muchas cosas que pueden servirnos mucho (...) también cómo tratar a las personas que son de otro lugar (Maria Elena, 3-7) Entonces con esta actividad he aprendido muchas formas para poder hacer amigos de otros lugares (Maria Elena, 21-22)
Nacimiento fuera España	♂	Aprendí que la comunicación es necesaria tanto verbal como en gestos y que se puede aprender cosas de gente de otras culturas (Juan Pablo, 3-5)		
Familia fuera de España	♀			Aprendí a respetar diferentes culturas, a poder comunicarme mejor con la gente (Viviana, 3-4) ... también nos enseña a comportarnos delante de gente de otra cultura (Viviana, 22-23)
	♂			Es muy útil e importante porque te ayuda a aprender a comunicarse con gente de otros sitios (Ibrahim, 22-23)

Un elemento destacable, es la progresiva mayor conciencia del alumnado respecto a la necesidad de desarrollar este tipo de competencias para su formación ciudadana: “*puede ser un aprendizaje de formación para el ciudadano*” (actividad 11, valoraciones del alumnado). En un primer momento de conciencia de esta necesidad, se plantean algunas dificultades de la comunicación intercultural auténtica: “*a veces cuesta relacionarse con gente que no sea de su cultura (...) pues que la gente se comunica menos, tiene menos interés en conocer a otras personas y dificulta la comunicación*” (actividad 9; ficha de reflexión; Montse, Juan Pablo y Julio Armando). Se ponen de manifiesto elementos afectivos y comportamentales. En actividades comportamentales posteriores se manifiestan valoraciones acerca de los contenidos que evidencian un mayor grado de

conciencia sobre la necesidad de desarrollar estas competencias: *“para poderme explicar mejor a otras personas y entendernos; porque a veces hay malentendidos y no te entienden bien”* (actividad 12, valoraciones del alumnado). Estas evidencias responden a aspectos puramente comportamentales.

4.3.4 REVISIÓN DEL MODELO INTEGRAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Después de valorar los avances del alumnado comentados en los apartados anteriores, se plantean ciertas valoraciones para el modelo integral de competencia comunicativa intercultural adoptado en esta investigación. A los elementos que les hemos dado cierta prioridad según la evaluación inicial, se añaden otros elementos que surgen de las propias dinámicas generadas en el aula, fruto de la praxis.

De este modo, después de la aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, se verifica la importancia de ciertos elementos que aseguran dicha competencia, así como el planteamiento de otros aspectos que se han ido comentando en los apartados anteriores.

En este sentido, uno de los primeros elementos del modelo de competencia comunicativa comportamental que se verifican después de la aplicación del programa, es la importancia de la unión de aspectos cognitivos y afectivos para la mejora de la competencia comportamental. En la aplicación del programa se dieron prioridad a los aspectos cognitivos seguidamente de los afectivos, para acabar con los aspectos comportamentales.

No obstante, desde las primeras actividades se puso de manifiesto la necesidad de desarrollar competencias afectivas de forma simultánea a las cognitivas, dadas las frecuentes valoraciones negativas del alumnado acerca de aspectos emocionales en juego: *“estar en grupos con gente que no conozco”* (actividad 1, valoraciones del alumnado); *“no saber como sería mi reacción”* (actividad 2, valoraciones del alumnado); *“hablar en público”* (actividad 3, valoraciones del alumnado); *“tener que trabajar con personas que no entienden mi forma de trabajar”* (actividad 4, valoraciones del alumnado).

Al mismo tiempo, desde las actividades iniciales también se desencadenaban aspectos actitudinales que requerían de una intervención educativa, como la segregación de dos grupos bastante marcados entre autóctonos / no autóctonos; así como algunas actitudes sexistas y de rechazo hacia el catalán.

Por tanto, ante esta situación se confirma la necesidad de desarrollar aspectos cognitivos y afectivos en un mismo plano para el desarrollo de la competencia comunicativa comportamental intercultural. Confirmándose de nuevo, la existencia de aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, que conjuntamente configuran la denominada competencia comunicativa intercultural.

Desde el modelo planteado también se tienen en consideración otros aspectos que también tienen una marcada incidencia en la capacidad de las personas para relacionarse y comunicarse de forma eficaz en contextos multiculturales. Durante la aplicación del programa se evidenciaron ciertas diferencias entre el alumnado que podrían perfectamente responder a muchos de los aspectos comentados desde el modelo: a la personalidad del alumnado, tener una mentalidad abierta, etc. No obstante, uno de los elementos destacables que es responsable de buena parte de estas diferencias es el hecho de tener la experiencia de la migración:

“A nivel de objetivos cognitivos, yo no sé si son tan conscientes los de aquí, a que esas diferencias culturales en la forma de mirar, al acercarse o no, no sé (...). Es posible que los de fuera, Maria Elena,.. es más patente que son conscientes ya de entrada, de esas diferencias culturales” (entrevista 3 profesora, 71-75)

Efectivamente, gran parte de los contenidos trabajados desde el programa, sobre todo los cognitivos, mostraron fuertes diferencias entre el alumnado autóctono y el nacido en otros países. Parece ser que el hecho de haber tenido la experiencia y la vivencia en dos o más lugares favorece un mayor grado de conciencia acerca de la diversidad cultural y comunicativa.

Desde un análisis más detallado de los componentes que se esconden bajo el paraguas de la competencia comunicativa intercultural podemos valorar algunas apreciaciones para el caso que nos ocupa: el alumnado del crédito variable. Desde esta perspectiva, la

adecuación del modelo al caso concreto del grupo es notable, aunque pueden darse algunas apreciaciones, tal como se observa en la figura 10.7.

Fig.10.7 Modelo de competencia comunicativa intercultural revisado según la práctica educativa



El componente cognitivo de la competencia comunicativa intercultural requiere de ciertas capacidades para llegar a los objetivos del control de la incertidumbre y la alternatividad interpretativa. Concretamente, para mejorar el control de la incertidumbre parece necesario el desarrollo de capacidades afectivas como el control de la ansiedad: en este sentido, el desarrollo simultáneo de aspectos cognitivos y afectivos parece ser muy adecuado. Y por otra parte, la capacidad de alternatividad interpretativa requiere

del desarrollo de aspectos cognitivos como el conocimiento de la diversidad cultural y su incidencia en la comunicación tanto verbal como no verbal.

De este modo, entender la diversidad comunicativa como un enriquecimiento cultural, ser consciente de la falta de equivalencia lingüística en diferentes idiomas, la superación de la posible barrera que ello pueda suponer o cómo las diferencias culturales pueden afectar a la comunicación (mirada, el espacio, el tacto, el tiempo, etc.) son aspectos que parecen incidir de forma significativa en la competencia comunicativa cognitiva.

Por lo que respecta a la competencia afectiva cabe destacar como la motivación hacia la comunicación intercultural es un elemento muy importante que se une al desarrollo de la confianza y de disfrutar de la interacción. Al mismo tiempo, la actitud de no juzgar tiene especial relevancia para el periodo madurativo de la adolescencia, teniendo especial incidencia la superación de estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias.

Estos aspectos confirman el esqueleto básico de componentes del modelo integral de la competencia comunicativa intercultural. No obstante, hay dos elementos a añadir que se han puesto de relieve en la práctica: el respeto a las diferencias culturales y comunicativas, y la superación de actitudes de rechazo hacia grupos o lenguas. El respeto a las diferencias culturales y comunicativas responde a la unión entre aspectos cognitivos y afectivos de la competencia comunicativa intercultural: siendo consciente de tales diferencias se plantea la necesidad de desarrollar actitudes apropiadas para la comunicación intercultural.

Por otra parte, durante el transcurso de la aplicación del programa también se han puesto de manifiesto otras actitudes que no benefician la comunicación intercultural, como son el rechazo hacia un colectivo de personas, ciertas actitudes sexistas y discriminatorias, y el rechazo hacia una lengua concreta. Estas actitudes se desencadenan como básicas para ser tratadas desde el programa, dadas sus grandes repercusiones en la competencia comunicativa intercultural.

Finalmente, en lo que hace referencia a los aspectos comportamentales, se confirma la importancia de las habilidades verbales y las no verbales tal como propone el modelo. Aunque para el control de la interacción intercultural y la eficacia comunicativa en general, se pone en evidencia la importancia de la flexibilidad comportamental del

alumnado: la adaptación del comportamiento verbal y no verbal según las circunstancias de la comunicación.

A nivel general se confirma la estructura de componentes, así como la organización de los mismos, para el desarrollo de la competencia, aunque algunos de estos elementos se encuentran mucho más contextualizados y concretos a las circunstancias. Podemos resumir en la figura 10.7 cómo afectan todas estas concreciones en el modelo integral de la competencia comunicativa intercultural.

5. LOS MATERIALES Y OTRAS VALORACIONES

El programa en general y los materiales de forma más específica han sido valorados de forma masiva, desde la perspectiva de la profesora y también del propio alumnado. De hecho, casi la totalidad del alumnado manifiesta abiertamente que recomendaría este programa a sus compañeros y compañeras, tal como se resume en la tabla 10.14; mientras que también masivamente reconocer sus grandes aportaciones para su futuro, resumidas en la tabla 10.15.

Tabla 10.14 Valoraciones finales del alumnado sobre recomendar el programa en un futuro

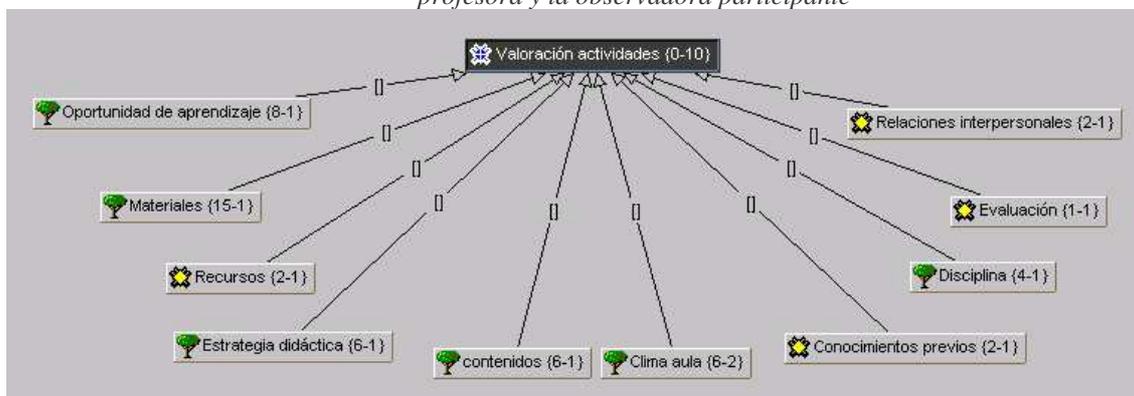
		Chicas	Chicos
Nacimiento en España	Recomendaría este curso	<p>Recomendaría el crédito. Se lo pasaría muy bien y conocería a gente nueva (Roser, 19-20)</p> <p>Recomendaría el crédito porque puede gustar a mucha gente que le gusta conocer cosas de otras culturas (Rosa, 23-24)</p> <p>Por supuesto recomendaría el crédito a aquellas personas a las que les guste el teatro (Lucía, 19-20)</p> <p>Le recomendaría este crédito a alguien si le gusta hacer tests o quiere llegar a ser un experto en este tema. Es broma, pero si que lo recomendaría porque he conocido a bastante gente (Julia, 19-21)</p> <p>Recomendaría este crédito si le gusta hacer test (es broma). Si que les diría que se apuntaran a este crédito (Montse, 21-22)</p>	<p>Recomendaría este crédito porque aunque a veces es aburrido, es entretenido (Manel, 19-20)</p>
	No	<p>No recomendaría el crédito porque a mis amigos tampoco les gusta escribir (María, 16-17)</p>	<p>No recomendaría este crédito, porque hay que escribir mucho (Roger, 16)</p>



Nacimiento fuera de España	<p><i>Recomendaría este crédito en el futuro. Si quiere saber cómo puede aprender a comunicarse con los demás (Maria Elena, 24-25)</i></p> <p><i>Recomendaría el crédito porque así puede comunicarse con personas de diferentes países (Nancy, 20 - 21)</i></p>	<p><i>Recomendaría el crédito. Es divertido y aprendes a la misma vez que te diviertes (Juan Pablo, 21-22)</i></p> <p><i>Si recomendaría el crédito, para que aprenda a comunicarse (Pablo José, 15-16)</i></p> <p><i>Recomendaría el crédito a un amigo porque me pareció divertido (Luis Raúl, 17-18)</i></p> <p><i>Claro que recomendaría este crédito, ha sido el mejor crédito que he tenido. Es divertido (Julio Armando, 16-17)</i></p> <p><i>Recomendaría este crédito porque fue una cosa muy bonita (Luis Miguel, 16-17)</i></p>
Familia	<p><i>Recomendaría este crédito. Es divertido (Viviana, 19)</i></p> <p><i>Recomendaría este crédito porque es divertido (Marlene, 16)</i></p>	<p><i>Recomendaría este crédito a medias, porque algunas actividades estaban bien pero las otras eran aburridas (Ibrahim, 19-20)</i></p>

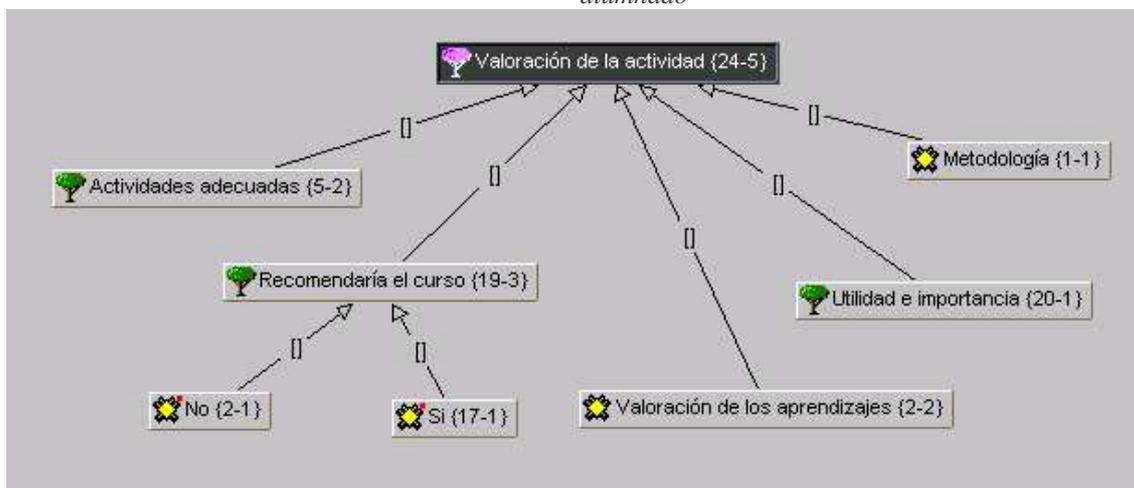
Ante la disyuntiva de valorar el programa y sus actividades, se desprenden una serie de elementos a valorar, que evidentemente difieren entre la perspectiva del alumnado, respecto a la de profesora y observadora.

Fig.10.8 Estructura de las valoraciones de las actividades surgida del análisis de las opiniones de la profesora y la observadora participante



El alumnado en cambio, ha valorado los aprendizajes obtenidos y la metodología empleada en el programa, tal como se presenta en la figura 10.9. Al mismo tiempo, valoran la adecuación de las actividades a su edad madurativa, comentando el grado de dificultad del mismo, así como la utilidad e importancia de los contenidos para su futuro.

Fig.10.9 Estructura de las valoraciones de las actividades surgida del análisis de las opiniones del alumnado



El alumnado ha demostrado sus valoraciones positivas anunciando masivamente que recomendarían el programa en un futuro, considerando aspectos como:

- Las relaciones interpersonales: *“recomendaría el crédito; se lo pasaría muy bien y conocería a gente nueva”* (valoraciones finales, Roser, 19-20); *“... si que lo recomendaría porque he conocido a bastante gente”* (valoraciones finales, Julia, 19-21)
- Los contenidos de aprendizaje: *“recomendaría este crédito en el futuro; si quiere saber cómo puede aprender a comunicarse con los demás”* (valoraciones finales, Maria Elena, 24-25); *“recomendaría el crédito porque así puede comunicarse con personas de diferentes países”* (valoraciones finales, Nancy, 20 - 21)
- La metodología: *“por supuesto recomendaría el crédito a aquellas personas a las que les guste el teatro”* (valoraciones finales, Lucía, 19-20); *“recomendaría el crédito; es divertido y aprendes a la misma vez que te diviertes”* (valoraciones finales, Juan Pablo, 21-22)
- La diversión: *“claro que recomendaría este crédito, ha sido el mejor crédito que he tenido; es divertido”* (valoraciones finales, Julio Armando, 16-17)

El alumnado que mayoritariamente ha valorado haber conocido más personas es el alumnado autóctono. Al mismo tiempo, de forma transversal se ha valorado de forma muy positiva la metodología y la diversión presentes durante la aplicación del programa.

Mientras que el alumnado nacido en otros países han valorado mayoritariamente los contenidos y oportunidades de aprendizaje que ofrece el programa. Curiosamente, los dos únicos alumnos que manifiestan no recomendar el crédito son autóctonos y valoran negativamente el hecho de escribir, al tiempo que dudan sobre las aportaciones del programa para su futuro, tal como se resume en la tabla 10.15.

Tabla 10.15 Valoraciones finales del alumnado sobre la utilidad e importancia del programa para su formación

	Chicas	Chicos
Nacimiento en España	<p><i>Es importante para mi futuro porque son cosas que has aprendido y no se le van a olvidar y además son útiles (Rosa, 26-27)</i></p> <p><i>Es útil porque hemos hecho mucho teatro (Lucía, 22)</i></p> <p><i>... son útiles para mi futuro porque creo que así hemos aprendido a comunicarnos con gente de otros países más fácilmente (Julia, 23-25)</i></p> <p><i>Es importante para nuestra formación porque nos enseña a respetar a personas de otras culturas (María, 19-20)</i></p> <p><i>No sé si es importante. Muchas cosas ya las sabíamos y prácticamente solamente las hemos repasado (Roser, 22-23)</i></p> <p><i>Es útil e importante ya que no sólo la teoría hace a la persona. También estos créditos van muy bien (Montse, 24-25)</i></p>	<p><i>Es útil para mi futuro a medias (Roger, 17-18)</i></p> <p><i>No sé si es importante para mi futuro (Manel, 22)</i></p>
Nacimiento fuera de España	<p><i>Yo he aprendido muchas cosas que pueden servirnos mucho (Maria Elena, 3-4)</i></p> <p><i>Es importante para el futuro, así sabremos como poder estar con otras personas o con las mismas que nos rodean (Maria Elena, 27-29)</i></p> <p><i>Si. Es muy importante porque te han enseñado cosas importantes para nuestro bienestar (Nancy, 22-24)</i></p>	<p><i>Es útil e importante. Llegarán días que nos pasarán esos tipos de cosas y tendremos una idea (Juan Pablo, 24-25)</i></p> <p><i>Es importante para aprender a comunicarse (Pablo José, 18)</i></p> <p><i>Es muy útil e importante porque he aprendido a respetar un poco más a los demás (Luis Raúl, 20-21)</i></p> <p><i>Es muy importante para mi formación por que así aprendo para cuando seamos grandes (Julio Armando, 19-20)</i></p> <p><i>Es importante aprender a comunicarse con otras personas (Luis Miguel, 19)</i></p>
Familia fuera de España	<p><i>Es importante. Pienso que nos enseña un poco a perder la timidez y también nos enseña a comportarnos delante de gente de otra cultura (Viviana, 21-23)</i></p> <p><i>No sé si es importante para mi futuro (Marlene, 17-18)</i></p>	<p><i>Es muy útil e importante porque te ayuda a aprender a comunicarse con gente de otros sitios (Ibrahim, 22-23)</i></p>

Concretamente, al valorar las aportaciones del programa para su formación, el alumnado mayoritariamente comenta la utilidad de los aprendizajes para su futuro: “son

útiles para mi futuro porque creo que así hemos aprendido a comunicarnos con gente de otros países más fácilmente” (Julia, 23-25); “es importante para el futuro, así sabremos como poder estar con otras personas o con las mismas que nos rodean” (Maria Elena, 27-29); “es útil e importante; llegarán días que nos pasarán esos tipos de cosas y tendremos una idea” (Juan Pablo, 24-25).

En los próximos apartados profundizaremos en estas valoraciones, desde las tres perspectivas: el alumnado, la profesora y la observadora participante, respecto a cuatro elementos básicos para el análisis de la valoración del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural: la temporalización, los materiales didácticos, la metodología y los contenidos.

5.1 AJUSTES EN LA TEMPORALIZACIÓN INICIAL

La aplicación del programa sufrió algunas modificaciones en su temporalización inicial, como se puede consultar en los anexos en la evaluación actividad por actividad. No obstante, estas pequeñas alteraciones no afectaron al número de actividades, aunque sí, al número de sesiones destinadas para cada actividad.

Concretamente, hubo tres actividades a las que se les añadió una sesión extra (“*trabajar juntos*,” “*el taller de teatro*” y “*¿qué está pasando aquí?*”), y dos actividades que sufrieron recortes en el número de sesiones (“*epals*” y “*¿puedes ser un poco más claro?*”).

Las actividades que se beneficiaron de una sesión más a las inicialmente previstas se produjeron en la primera mitad de la aplicación del programa y tienen objetivos básicamente cognitivos y afectivos. Los motivos básicos del hecho de añadir más tiempo al inicialmente previsto responden básicamente al surgimiento de conflictos en el aula que requerían de ser recuperados y trabajados desde el programa, tal como se ha comentado en el apartado 10.4.3.2 sobre el desarrollo de la competencia afectiva:

“La temporalización más o menos ha seguido su ritmo, pero ha empezado con unos minutos de retraso porque había mucho desorden y ha terminado un poco

imprevistos como los siguientes intervinieron activamente en tener que ejecutar tales recortes de tiempo:

- Algunas salidas extraescolares vinculadas a otras materias: “*se ha reducido el número de sesiones por salidas escolares*” (registro observacional investigadora 18, 36-37)
- Dificultades con los recursos del centro: “*... falta de recursos en el centro (pocos ordenadores y un mantenimiento no muy adecuado: la mayoría estaban estropeados o sin conexión a internet)*” (registro observacional investigadora 16, 35-37)
- Dificultades instrumentales del alumnado: “*el poco dominio informático ha provocado una dinámica más lenta*” (registro observacional investigadora 20, 43-45).

De este modo, por diversas causas dos actividades de carácter comportamental quedaron reducidas en tres sesiones menos a las inicialmente previstas, repercutiendo en la temporalización final del programa.

5.2 VALORANDO LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Uno de los aspectos que se ha valorado con mayor entusiasmo han sido los materiales y diferentes soportes del programa, tanto por parte de la profesora como del propio alumnado: “*es una actividad muy bonita*” (entrevista 8 profesora, 74).

El alumnado por su parte, ha ido valorando en cada actividad sus materiales: “*la ficha 2; la variedad de preguntas, situaciones, la imaginación; las preguntas de reflexión; la traducción literal en la ficha 1*” (actividad 1, valoraciones del alumnado); “*el argumento de la historia, el mural, la ficha de teatro*” (actividad 3, valoraciones del alumnado); “*el conflicto entre los personajes*” (actividad 5, valoraciones del alumnado); “*las preguntas fueron interesantes, poder escoger entre diferentes personas (consigna)*” (actividad 8, valoraciones del alumnado); “*la ficha me ha ayudado a entenderlo*” (actividad 12, valoraciones del alumnado).

De hecho, desde la observación participante, también se había detectado un cierto entusiasmo del alumnado en lanzarse a los materiales: “*se apresuran a rellenar y*

escribir las fichas; cierta diversión ante las preguntas sobre las onomatopeyas” (registro observacional investigadora 2, 41-42); *“la reacción del alumnado sobre los materiales es de bastante entusiasmo”* (registro observacional investigadora 4, 39); *“el alumnado reacciona muy alegre ante los materiales”* (registro observacional investigadora 12, 58-59).

Parece ser que un elemento que se valora bastante es el uso de materiales que parecen lúdicos, a través de colores llamativos, materiales poco utilizados en el aula, etc:” *...ante las cartulinas de la segunda parte de la sesión, se despierta una gran excitación y sorpresa por los colores*” (registro observacional investigadora 7, 54-56); *“un formato que entra en el terreno de lo lúdico de los juegos; de juegos de mesa, por ejemplo”* (entrevista 11 profesora, 29-30).

Desde esta perspectiva, se valora en gran medida formatos que incluyan otros elementos además del texto tradicional: *“todo lo que sean notas con ilustración les atrae mucho más que el texto sólo”* (entrevista 8 profesora, 52-53).

“Esto y las tarjetitas. Estaba muy bien. Si porque yo me he dado cuenta que el uso de tarjetitas o cualquier ... lo mismo pero pegado en un cartón con un color, ya es otra cosa. Ya parecen las fichas de un juego” (entrevista 11 profesora, 24-27).

Parece ser que existe un elemento que parece no valorarse por parte del alumnado, tal como lo han observado profesora y observadora participante, las fichas donde se requiere al alumnado escribir en exceso: *“las reacciones ante las fichas de algunos alumnos es de: otra ficha jo!”* (registro observacional investigadora 12, 58-59); *“no recomendaría este crédito, porque hay que escribir mucho”* (Roger, 16). En este sentido, el uso del recurso visual es un elemento importante que pone en evidencia la profesora:

“Es muy clara. Las fichas, en principio están muy bien diseñadas, porque les metes muy a saco y muy visualmente la situación. Es importante que ellos lo vean, por ejemplo con este relieve del cuadro de los personajes. Con este recuadro que les salta. Yo lo veo bien. Es motivador vaya. (señalando algunas imágenes del material) Es indicador que se trata de una representación de

teatro. Y el título es como una pista de lo que van a trabajar” (entrevista 5 profesora, 28-36)

Este recurso visual además de motivar altamente al alumnado parece que ayuda a presentar la parte más cotidiana de los contenidos, facilitando que el alumnado se identifique con las situaciones que se plantean, tal como comenta la profesora:

“Pues que yo creo que al encontrar la imagen de las fotos con el bocadillo, ellos se han sentido identificados. Podría ser cualquiera de ellos que está presentándose, que está explicando y que otros desde fuera le estuviera poniendo en el muestrario para ser elegido o rechazado” (entrevista 8 profesora, 61-65)

Por otra parte, también han sido valorados reiteradamente la claridad y escasa dificultad de los materiales, tanto por parte de la profesora como también del alumnado, tal como se resume en la tabla 10.16.

Tabla 10.16 Valoración de las dificultades encontradas en los materiales por parte del alumnado

	Chicas	Chicos
Nacimiento en España	<i>No eran difíciles porque todo el mundo las podía hacer y estaban bien explicadas (Julia, 29-30) No fueron difíciles. Llegaba a la intelectualidad de todos los de la clase (Montse, 30-31)</i>	
Nacimiento fuera España		<i>No fueron difíciles. Yo entendía la mayoría. Alguna ficha fue difícil porque no la entendía (Pablo José, 22-23) No eran difíciles. Si eran de llenar hojas fáciles. Todas eran fáciles (Luis Miguel, 23-24)</i>
Familia fuera de España		<i>No fueron difíciles. La mayoría eran textos que son fáciles y los otros ejercicios también eran fáciles. Todas eran más o menos igual de fáciles (Ibrahim, 28-30)</i>

La totalidad del alumnado que se pronuncia acerca de la facilidad o dificultad de los materiales, comenta la relativa facilidad de los mismos, a excepción de un chico nacido fuera de España, que admite haber tenido algunas dificultades puntuales. Estos testimonios evidencian, tal como comenta la profesora, que los materiales en si constan de unas consignas adaptadas para el alumnado adolescente de la ESO: *“las indicaciones y las instrucciones están muy claras” (entrevista 4 profesora, 25)*. En este sentido, la

profesora valora algunos recursos materiales suplementarios como el uso de disquetes con enlaces a páginas web, para el alumnado con dificultades de navegación para internet: “*el disquete si, porque les facilitó mucho*” (entrevista 9 profesora, 24). Minimizando así, las potenciales dificultades del alumnado.

5.3 UNA METODOLOGÍA MOTIVADORA Y PARTICIPATIVA

Junto a los materiales, los aspectos metodológicos desarrollados en el crédito han sido los aspectos más valorados del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

Entre los aspectos metodológicos que se valoran tanto desde la perspectiva docente, investigadora como del alumnado, destacan los siguientes elementos:

- La técnica del role-playing o la dramatización: “*representar lo que se ha trabajado en clase, la representación de la panadería, la representación de algunos grupos muy creativos*” (actividad 4, valoraciones del alumnado); “*el papel que le tocó representar, la escenificación; la representación de emociones, el proceso de elaboración del guión teatral, ver la representación de los compañeros*” (actividad 5, valoraciones del alumnado); “*por supuesto recomendaría el crédito a aquellas personas a las que les guste el teatro*” (valoraciones finales, Lucía, 19-20).
- La organización del trabajo en pequeño grupo: “*observo como muy positivo el cambio de grupos que favorece la dinámica de las actividades*” (entrevista 1 profesora, 23-24).
- Las dinámicas: “*factor sorpresa, tener que dejar sus mesas y sillas para trabajar de pie, desde el fondo de la clase para alinearse por estaturas*” (diario autoreflexivo profesora 2, 6-8). En muchos casos, se ha destacado la capacidad de divertir de algunas dinámicas: “*recomendaría el crédito; es divertido y aprendes a la misma vez que te diviertes*” (valoraciones finales, Juan Pablo, 21-22)

Una de las cosas que se valora con mayor intensidad son los beneficios de esta metodología en el proceso de aprendizaje del alumnado, a través de una gran motivación para el alumnado que favorece su implicación y participación en el aprendizaje, tal como comenta la profesora:

“... pero en cuanto los levantas de la silla, la dinámica cambia y se interesan más. Cuando están sentados es como una pared sobre la que rebota lo que les dices, y si pueden te la devuelven. Cuando están de pie y estás deambulando por la clase, a su lado, se notan muchísimo más abiertos, se nota que hay algo hay un clic, diferente” (entrevista 2 profesora, 48-55)

Otro aspecto en el que repercuten estos elementos metodológicos es el establecimiento de un clima favorable para las relaciones interpersonales y humanas entre el alumnado; consiguiendo un conocimiento real entre el alumnado que a menudo comparten asignaturas pero que se desconoce; y rompiendo así agrupaciones establecidas, a menudo en función del sexo y del lugar de nacimiento.

“... me ha gustado porque, por ejemplo en el decirse las edades y primero ponerse en orden, despertó cierta curiosidad. Es la manera en que ellos se interesan por el otro. Están conviviendo todos en el aula, y parece que todos se conocen, pero a lo mejor no se conocen tan bien” (entrevista 2 profesora, 40-44).

Tal como comenta la profesora, algunas dinámicas han favorecido este conocimiento mutuo entre el alumnado.

5.4 LOS CONTENIDOS: UNA NOVEDAD EN LA ESO

Las valoraciones realizadas acerca de los contenidos concretos del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, tienen un peso importante para la evaluación del proceso de aplicación del mismo.

Los contenidos han sido valorados positivamente en muchas ocasiones, tanto por parte de la profesora, como por parte del alumnado. Éste se apresura a señalar las aportaciones que este tipo de contenidos tienen para su formación: *“se aprenden muchas cosas”* (actividad 4, valoraciones del alumnado); *“es importante para nuestra formación porque nos enseña a respetar a personas de otras culturas”* (valoraciones finales, María, 19-20); *“es muy útil e importante porque te ayuda a aprender a comunicarse con gente de otros sitios”* (valoraciones finales, Ibrahim, 22-23); *“es importante; pienso que nos enseña un poco a perder la timidez y también nos enseña a comportarnos delante de gente de otra cultura”* (valoraciones finales, Viviana, 21-23).

Al mismo tiempo, un elemento que el alumnado y la profesora señalan en sus valoraciones de los contenidos, es su importancia para el futuro de las y los jóvenes: “*es importante para mi futuro porque son cosas que has aprendido y no se le van a olvidar y además son útiles*” (valoraciones finales, Rosa, 26-27); “*es útil e importante. Llegarán días que nos pasarán esos tipos de cosas y tendremos una idea*” (valoraciones finales, Juan Pablo, 24-25); “*es importante para el futuro, así sabremos como poder estar con otras personas o con las mismas que nos rodean*” (valoraciones finales, Maria Elena, 27-29).

No obstante, a pesar de estas valoraciones positivas profesora y alumnado coinciden en señalar la novedad que este tipo de contenidos suponen: “*...porque fue algo diferente, algo que nunca habíamos hecho*” (actividad 8, valoraciones del alumnado) En este sentido, se trata de un tipo de contenidos que hasta el momento parece no haberse trabajado desde la escolarización obligatoria, tal como plantea la profesora en el siguiente párrafo:

“Está bien por un lado que reflexionen sobre un tema que jamás se les ha planteado. Es una alerta de que esto existe, esto es así. Tal vez ellos nunca han reflexionado sobre este tema, como qué ladran los perros en Inglaterra. Eso les impactó” (entrevista 1 profesora, 56-59).

El alumnado también ha valorado este tipo de contenidos como muy novedosos en su formación, sobre todo en lo que hace referencia a los aspectos no verbales de la comunicación intercultural: “*me ha parecido bien porque ha sido una actividad diferente que hemos utilizado una forma de comunicar diferente, a partir de los gestos*” (actividad 11, valoraciones del alumnado).

Ante un análisis más detallado de los contenidos que se plantean en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, podemos señalar que el alumnado ha valorado con mayor intensidad los contenidos afectivos: “*la representación de emociones, tener que buscar una solución, el conflicto entre los personajes*” (actividad 5, valoraciones del alumnado); “*las preguntas fueron interesantes*” (actividad 8, valoraciones del alumnado); “*fue interesante conocer el significado de las palabras*” (actividad 9, valoraciones del alumnado).

Aunque fundamentalmente, el alumnado valora con gran fuerza aquellos contenidos que consideran muy cercanos a sus vidas cotidianas: “... *porque estas situaciones pasan de verdad*” (actividad 8, valoraciones del alumnado); “*la actividad ha sido muy acertada para este taller ya que hemos experimentado una situación normal que puede pasar rutinariamente*” (actividad 11, valoraciones del alumnado). De hecho, entre las valoraciones del alumnado se deduce la gran proximidad de las situaciones que se relatan en los materiales, con su vida cotidiana, favoreciendo la identificación con los personajes: “*me sentí muy identificada porque cuando yo llegué de Ecuador me senté al lado de una catalana*” (actividad 5, ficha, Nancy); “*muy bien porque una vez me pasó que unos ingleses me preguntaron por un hotel y no supe como explicarlo*” (actividad 11, valoraciones del alumnado).

Estos comentarios revelan la importancia que tiene para el alumnado el desarrollo de este tipo de habilidades: “*me ha parecido muy importante para poder ayudar a personas que no conocen el idioma; puede ser un aprendizaje de formación para el ciudadano*” (actividad 11, valoraciones del alumnado).

6. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL DÉCIMO CAPÍTULO

El programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural ha sido aplicado en un IES, en forma de crédito variable ofertado para el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente, a un grupo de 21 alumnas/os. La implementación del programa y su investigación han sido desarrolladas por un equipo investigador compuesto por la profesora responsable del crédito y la investigadora, observadora participante en la totalidad de las sesiones. Este equipo se ha ido reuniendo regularmente, de forma previa y durante la aplicación del programa educativo, tratando temas como: la planificación y revisión de la evaluación del alumnado, la adaptación de las actividades en función del diagnóstico inicial del alumnado, la evaluación del programa, la adaptación de aspectos organizativos, y la valoración de la continuidad del crédito para el próximo curso académico.

En este capítulo desarrollamos el segundo de los procesos de evaluación de la aplicación del programa: la evaluación de proceso. Habiendo desarrollado en el capítulo anterior, la evaluación diagnóstica; y en el capítulo siguiente, la evaluación de resultados.

Concretamente, la evaluación de proceso llevada a término consta básicamente de tres fuentes de información, que han otorgado una gran riqueza a la evaluación del programa durante su proceso de aplicación: las valoraciones y experiencia de aplicación de la profesora responsable del crédito; las valoraciones, opiniones y experiencia del alumnado que se ha beneficiado de la aplicación del crédito variable; y las observaciones y participación de la investigadora.

Fruto del análisis triangulado de las diferentes fuentes de información, y considerando los criterios de evaluación que orientan esta investigación evaluativa de proceso, se identifican tres ámbitos de análisis:

- El clima en el aula.
- El proceso de aprendizaje del alumnado.
- Las valoraciones los materiales y otros aspectos organizativos y de contenido.

La aplicación del programa se ha desenvuelto en un clima que progresivamente se ha ido manteniendo cálido, favoreciendo la participación y los procesos de aprendizaje del alumnado. Concretamente, a medida que avanzaba la experiencia, el clima se ha ido identificando por las y los participantes como más cálido y relajado, avanzando desde la pasividad hacia un clima activo y participativo. Curiosamente, se identifica cierto alboroto y desorden que ha ido acompañando gran parte de la aplicación de las actividades (sobre todo en aquellas donde se llevaban a cabo dramatizaciones), aunque esta realidad no ha sido valorada de forma negativa, ya que pueden responder en algunas ocasiones a una mayor participación e implicación del alumnado en las tareas propuestas. Un clima de apertura a la multiculturalidad y a la acogida de la totalidad del alumnado ha supuesto un reto importante en el grupo, denotando el gran abismo que inicialmente destacaba en esta materia.

El proceso de aprendizaje del alumnado en cuanto a la mejora de la competencia comunicativa intercultural cognitiva, afectiva y comportamental, ha sido objeto de

análisis durante la evaluación de proceso del programa. Concretamente, destacan tres ámbitos de análisis: la participación, la motivación, y la consecución de objetivos educativos por parte del alumnado.

Es destacable como la participación del alumnado ha aumentado progresivamente junto a la consecución de un clima afectivo propicio para el aprendizaje. A pesar de esta progresiva mayor implicación y participación del alumnado, se han manifestado ciertas reticencias de un sector del alumnado, especialmente compuesto por chicos y chicas nacidos fuera de Catalunya y España, especialmente en el trabajo en pequeño grupo y en las puestas en común. A pesar de la gran relevancia de las intervenciones de este sector del alumnado, promover su participación en el gran grupo, resultó un reto al que dirigir diversos esfuerzos docentes.

La alta motivación del alumnado es uno de los aspectos que más han destacado en la evaluación de proceso, sin diferencias claras entre el alumnado por razón de género o referentes culturales. Uno de los aspectos que se ha identificado con una mayor motivación han sido elementos metodológicos como la técnica de la dramatización y las dinámicas en el aula. Al mismo tiempo, los materiales también se han manifestado como un elemento muy importante para la motivación del alumnado, por su carácter novedoso y poco usual en la escuela. Finalmente, es destacable el elemento motivador que ha desencadenado el hecho de fomentar las relaciones interculturales en el grupo aula.

Valorar el aprendizaje del alumnado pasa también por analizar la consecución de los objetivos que se habían planificado con la creación del programa. De esta forma, es destacable como se han alcanzado la totalidad de objetivos cognitivos, afectivos y comportamentales por una buena parte del alumnado, salvando diferencias entre el mismo. Es especialmente relevante, comentar las aportaciones del programa para romper bloques iniciales de segregación entre alumnado autóctono e inmigrado, la superación de algunas manifestaciones sexistas puntuales, o la tendencia a superar el rechazo a la lengua y cultura catalanas por parte de un sector del alumnado.

Estas valoraciones de los objetivos alcanzados por el alumnado, favorecen la revisión del modelo de competencia comunicativa intercultural del que partimos para la identificación de objetivos educativos relevantes en educación secundaria obligatoria.



Finalmente, el tercer ámbito de análisis responde a la valoración de la temporalización, materiales, metodología y contenidos. La temporalización ha sufrido algunas modificaciones importantes al diseño inicial, aumentando el número de sesiones en algunas actividades. Los materiales didácticos han sido bastante valorados, aunque se señalan algunas medidas a considerar para su mejora. La metodología se ha evidenciado como muy motivadora y que fomenta la participación e implicación del alumnado. Y los contenidos destacan por su carácter novedoso e inusual en la ESO.

Estos elementos, han destacado una aplicación del programa satisfactoria en general, según los objetivos previstos y según la percepción de las personas participantes. No obstante, es de crucial interés valorar los resultados obtenidos al finalizar la aplicación del mismo, que será objeto del siguiente apartado.

A

CAPÍTULO 11

APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: EVALUACIÓN DE RESULTADOS



INTRODUCCIÓN

Una vez analizados los procesos de implementación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural durante el desarrollo del crédito variable de comunicación intercultural; tiene especial importancia analizar los resultados finales obtenidos. Si bien es cierto, que a lo largo de la evaluación de proceso se han ido destacando las grandes aportaciones del programa en cada una de las actividades, en este capítulo centramos la atención en la visión general que ofrecen los resultados finales del alumnado respecto a los objetivos más generales del programa; es decir, respecto a la mejora de la competencia comunicativa intercultural. Para poder llevar a cabo esta valoración global, al final del crédito se llevó a cabo la aplicación de los mismos instrumentos de medida utilizados en la evaluación diagnóstica inicial, facilitando así la comparación entre las competencias iniciales y finales.

En los primeros apartados de este capítulo encontramos las valoraciones generales de la competencia comunicativa intercultural del alumnado una vez finalizado el programa, tanto a nivel cognitivo, afectivo como comportamental.