

CAPÍTULO 9



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



INTRODUCCIÓN

Una vez analizada la competencia comunicativa intercultural en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat, tal como ha sido definida y bajo un modelo de diagnóstico determinado, reflejados en capítulos anteriores, se impera la necesidad de intervenir educativamente en el contexto.

El modelo de intervención del que partimos ha sido ampliamente definido en el capítulo quinto de este trabajo. La propuesta concreta de intervención para mejorar la competencia comunicativa intercultural de adolescentes se ha fundamentado teóricamente en el sexto capítulo de esta tesis.

De este modo en el presente y subsiguientes apartados obtiene un gran protagonismo la aplicación del programa de mejora de la C.C.I. en un instituto de educación secundaria, así como la evaluación de la experiencia. En este sentido, se propone en el capítulo séptimo un modelo de investigación evaluativa creado por el GREDI (Bartolomé, 1997). De este modelo, adoptamos tres aspectos evaluativos:



- La evaluación diagnóstica, basada en un estudio en profundidad sobre el alumnado a quien va dirigida la aplicación del programa.
- La evaluación de proceso de la aplicación del programa en el contexto específico.
- La evaluación final de los resultados inmediatos que consta del análisis posterior a la aplicación del programa

En este capítulo profundizaremos en el primero de los análisis, en la evaluación diagnóstica. Por tanto, nuestro objetivo es presentar el centro seleccionado para la intervención educativa a través de programas, el equipo colaborador que ha participado en la aplicación y evaluación del programa, y el análisis diagnóstico inicial de las competencias comunicativas interculturales del alumnado participante de la experiencia. Finalmente, fruto de éstos, ha sido la primera adaptación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, tal como presentamos en el último apartado.

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

El análisis del contexto es un aspecto crucial ante el reto de una intervención educativa, especialmente en una intervención basada en la aplicación de un programa.

Bajo esta perspectiva en este apartado nos planteamos profundizar en dos aspectos importantes: la selección del centro educativo donde se lleva a cabo la experiencia, el IES Les Marines de la población de Castelldefels; y la creación de un crédito variable donde se llevará a cabo la intervención para la mejora de la competencia comunicativa intercultural, a través de la adaptación del programa de comunicación intercultural definido en el capítulo octavo de esta tesis doctoral.

A continuación pasamos a profundizar en el contexto de aplicación: el IES Les Marines de la población de Castelldefels de la comarca del Baix Llobregat.

1.1 SELECCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO: EL IES LES MARINES DE CASTELLDEFELS

El Ies Les Marines es un centro público de enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria, que fue creado en 1982 como extensión de un instituto de una población muy cercana (Gavà). En 1983 pasó a ser un centro autónomo, el primer centro de Bachillerato (BUP) de la ciudad de Castelldefels.

Inicialmente estaba situado en un edificio antiguo en Ca N'Aymerich, y fue trasladado al emplazamiento actual que dio nombre al instituto (Les Marines). En posteriores años se hicieron ampliaciones del edificio, por el incremento de alumnado masivo. Progresivamente se crearon más institutos en la misma población y el número de alumnado se consolidó. En la actualidad, tal como se refleja en la tabla 9.1, el centro consta de aproximadamente unas 550 alumnas y alumnos, de nivel socio económico medio y bajo; y de 53 profesores y profesoras, de formación muy diversa: licenciaturas en geografía e historia, biología, filología catalana, hispánica, inglesa, clásica y francesa, filosofía, matemática, química, bellas artes, física, pedagogía y económicas; técnicos / as industriales; diplomaturas en educación física y primaria; y diversos doctorados.

Tabla 9.1 Algunos datos del Ies Les Marines

Nombre del centro	<i>Instituto de educación secundaria Les Marines</i>	
Dirección	<i>Camí antic de Valencia, s/n 08860 Castelldefels (Barcelona)</i>	
Teléfono	<i>93665 45 50</i>	
Página web	http://www.xtec.es/centres/a8040539	
Equipo directivo	Dirección	<i>J.S.M</i>
	Secretario	<i>T.T.</i>
	Jefa de estudios	<i>M.I.H</i>
	Coordinación pedagógica	<i>M.S.</i>
Coordinación de primer ciclo ESO	<i>J.N.A</i>	
Coordinación de actividades	<i>C.S.</i>	
Coordinación lingüística	<i>Z.B.</i>	
Tutoría 2º ESO A	<i>V.R.</i>	
Tutoría 2º ESO B	<i>P.J.</i>	
Tutoría 2º ESO C	<i>F.C.</i>	
Tutoría técnica incorporación tardía	<i>P.G.</i>	
Tutoría de atención a la diversidad	<i>E.LL., I.G., D.S.</i>	
Psicopedagoga del centro	<i>C.Z.</i>	
Tipo de centro	<i>Institución pública</i>	
Niveles educativos	<i>Educación secundaria obligatoria y bachillerato</i>	



Líneas	3
Nº profesorado	53
Nº de alumnado	550

La formación continua del profesorado se lleva a cabo básicamente por iniciativa personal y se orienta a la especialización en las temáticas propias de docencia. En estas actividades de formación participan activamente aproximadamente el 20% del profesorado, básicamente en:

- Cursos de verano, por ejemplo en el curso 2003 están asistiendo a un curso de literatura organizado en Santander.
- Cursos organizados por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona.
- Cursos organizados por el programa de informática educativa de la subdirección general de nuevas tecnologías del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Cursos del Plan de formación de zona organizados por la Generalitat de Catalunya

A pesar de esta orientación a la especialización, también se llevan a cabo iniciativas grupales con una tendencia orientada a la formación pedagógica general. Por ejemplo, en el 2001 se llevó a cabo un curso de 30 horas sobre *dinámica de clases* organizado por Albert Serrat del ICE-UB, donde participaron casi la mitad del profesorado del centro.

Al mismo tiempo, en la actualidad, 12 profesoras y profesores están implicados en un grupo de trabajo del ICE de la Universidad de Barcelona, para el desarrollo del currículo de primero de educación secundaria obligatoria.

El ideario educativo del centro se orienta hacia la formación integral del alumnado, potenciando sus capacidades personales, intelectuales, científicas, sociales y culturales, educando bajo el prisma de la tolerancia y el respeto.

Cada curso, se plantean proyectos pedagógicos donde la formación académica y personal del alumnado tienen una especial importancia. Entre estos proyectos podemos destacar el desarrollo de la formación humana a través de actividades que fomentan el contacto e intercambio entre alumnado, profesorado y familias. Al mismo tiempo, se han realizado diversos estudios por parte del propio alumnado que han recibido premios

y menciones honoríficas como el primer premio de jóvenes investigadores por un estudio sobre *Castelldefels, ¡ inmigrantes sí!*.

El reglamento de régimen interno del centro se basa en la normativa de convivencia en el aula, en los recintos escolares cerrados y al aire libre. También regula las salidas pedagógicas, la obligatoriedad de asistencia a clase, la puntualidad y aspectos de prevención del tabaquismo y el alcoholismo. Desde el RRI se regulan las faltas y sanciones por dos tipos de conductas: las contrarias a las normas de convivencia y las perjudiciales para la convivencia; distinguiendo así el nivel de gravedad del acto y el alcance y consecuencias de la sanción.

Las instalaciones del centro responden a espacios específicos para el desarrollo de actividades especiales: 26 aulas de grupo clase y desdoblamientos, 2 aulas de informática, aula de plástica, aula de música, 2 aulas de tecnología, aula polivalente de audiovisuales y sala de actos, laboratorio de física y química, laboratorio de ciencias naturales, departamentos pedagógicos, biblioteca, comedor, bar, gimnasio cubierto y pistas deportivas al aire libre.

Al mismo tiempo, el Ies Les Marines cuenta con diversos servicios educativos como los siguientes:

- El equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) que acude al centro una vez por semana y asesora sobre temáticas de atención y seguimiento de la diversidad en la ESO, las tutorías, y el diagnóstico y devolución de casos especiales.
- Educación Compensatoria acude al centro una vez por semana para el asesoramiento en casos de incorporación tardía del alumnado.
- El Taller de Adaptación Escolar (TAE) se comparte con el Ies Sert que se encuentra ubicado justo al lado del Ies Les Marines. Se trata de un recurso utilizado cuando el alumnado no supera unas pruebas de nivel mínimo para estar en el aula ordinaria. La psicopedagoga del centro está en coordinación constante para organizar las reincorporaciones en los diferentes grupos, y constituirse como referente para la familia y el alumnado.
- Existe una Comisión social donde intervienen los servicios sociales del Ayuntamiento, Educación Compensatoria, el EAP, la psicopedagoga del centro y el



equipo directivo. Esta comisión tiene por objetivo el seguimiento de casos de atención especial por absentismo grave, problemas familiares, casos de justicia juvenil, etc. Se reúnen mensualmente.

- El plan de acogida de alumnado de incorporación tardía dispone básicamente de dos medidas para acoger al alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo. Se ofrece la figura de una tutora para facilitar información y constituirse como referente para el alumno/a y su familia. Así como también se ofrece un crédito variable de introducción al catalán para alumnado proveniente de lugares de habla no catalana.
- Las tutorías técnicas individualizadas tienen como objetivo la contención, el control y el seguimiento de casos con un perfil determinado o bien por el déficit emocional familiar, o bien otras causas que producen conductas con tendencias conflictivas. Constan de una hora semanal de reunión individual con el alumno o alumna.
- La asociación de madres y padres (AMPA) organiza diversas actividades extraescolares, competiciones escolares, juegos, etc. Al mismo tiempo, desde hace 14 años subvenciona el gabinete psicopedagógico, donde dos profesionales ofrecen ayuda y asesoramiento sobre temas diversos académicos y personales, así como charlas informativas dirigidas al alumnado y a las familias.
- Se ofrecen de forma voluntaria en horario extraescolar de forma diaria, cursos de *catalán para recién llegados*, organizados por el Servicio de enseñanza del catalán (SEDEC) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Finalmente, el Ies Les Marines, como se ha visto en los servicios pedagógicos que mantiene, está en relación con otras instituciones y servicios municipales. En este sentido, destacan las relaciones establecidas con las familias del alumnado a través del recurso de la tutoría. Esta relación tiene una marcada importancia en los primeros cursos de ESO y bachillerato, por ese motivo, se convocan reuniones y encuentros con anterioridad al inicio del curso académico, para una mayor explicación del funcionamiento del centro, normativas, horarios, espacios, instalaciones, etc. Durante el resto del curso y de forma generalizada existen tres tipos de tutorías:

- Tutorías grupales donde se tratan temas de interés general.

- Tutorías individualizadas para aspectos concretos y personales.
- Tutorías extraordinarias por motivos de fracaso escolar, resultados inesperados, absentismo, y otros elementos problemáticos.

Por otra parte, el Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) está en constante vinculación con la coordinadora pedagógica del centro para convocatorias de proyectos subvencionados, cursos de formación para el profesorado y materiales nuevos pedagógicos.

Al mismo tiempo, el Ayuntamiento de Castelldefels organiza anualmente convenios pedagógicos. El Ies Les Marines cada año presenta diversos proyectos educativos, de los que muchos son premiados con una ayuda.

Un ejemplo de ello es el *trabajo en red para la atención a la diversidad* que funciona desde hace tres años y cuyo origen se encuentra en una propuesta de Inspección educativa. Se trata de una comisión formada por diversos institutos, el Ayuntamiento de Castelldefels (educador/a social, responsable del plan de garantía social, técnico/a del departament d'ensenyament), el EAP, Educación Compensatoria y el CRP. En esta comisión se trabajan aspectos como el caso del alumnado recién llegado, estrategias y recursos a utilizar en el aula, alumnado en el último curso de la ESO con dificultades, etc.

Una vez detallado el contexto donde se lleva a cabo la aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, viene el reto de cómo plantear la intervención concreta en el centro, que abordamos a continuación.

1.2 CREACIÓN DEL CRÉDITO VARIABLE DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La intervención educativa para la mejora de la competencia comunicativa intercultural a través de la aplicación del programa diseñado y fundamentado en los capítulos séptimo y octavo de este trabajo, se ha concretado como un crédito variable de comunicación intercultural, en el IES Les Marines.



A pesar de tratarse de una intervención limitada a un único trimestre del curso escolar, valoramos esta opción como la más factible ante otras propuestas de intervención. Concretamente, teníamos tres alternativas de intervención y aplicación del programa en el IES Les Marines:

- Intervención puntual en una asignatura ordinaria.
- Intervención en un curso voluntario en horario extraescolar anual.
- Creación de un nuevo crédito variable ofertado para segundo curso de ESO en el último trimestre.

La primera alternativa tenía la ventaja de integración curricular de los contenidos del programa, pero suponía serias limitaciones de horario y tiempo. Ya que la integración en el curso suponía sólo aproximadamente 7 sesiones con el alumnado.

La segunda alternativa ofrecía una temporalización mucho más extensa e ilimitada, pero suponía serias limitaciones en cuanto a la integración curricular de los contenidos, la potencial falta de implicación del profesorado, siendo una actividad fuera del horario lectivo, y la potencial desvinculación con la vida y proyectos del centro.

Finalmente valoramos la tercera opción como la más ventajosa, teniendo en cuenta la gran importancia que supone la implicación y trabajo colaborativo con los y las profesionales del centro escolar. De este modo, las ventajas que supone esta opción pueden ser resumidas del siguiente modo:

- Supone una temporalización menos extensa que en el curso extraescolar, pero de mayor extensión que la integración en una asignatura existente. Concretamente consta de aproximadamente 36 horas.
- Requiere de la implicación total de una profesora responsable del crédito, con una larga trayectoria docente en el IES Les Marines.
- Facilita la creación de un equipo colaborativo para trabajar la aplicación y evaluación del programa.
- Puede facilitar la difusión del programa al resto del claustro de profesorado.
- Supone la integración curricular de estos contenidos en el centro.

- La temporalización es de tres horas semanales en tres días distintos, durante los meses de marzo-junio. Estar en días distintos reduce la fatiga de las y los adolescentes ante un mayor número de horas seguidas.
- Supone la elección por parte del alumnado¹ y, por tanto, facilita la motivación hacia los contenidos de aprendizaje.

Todos estos aspectos nos llevaron a la construcción de una nueva oferta formativa del Ies Les Marines para el segundo curso de educación secundaria obligatoria: *el crédito variable de comunicación intercultural*. Éste se organizó para el tercer trimestre del curso académico 2002-2003, con tres horas semanales de dedicación: lunes de 10.15h – 11.15h, miércoles 12.45h – 13.45h, y viernes de 10.15h – 11.15h.

Fotografía 9.1 Grupo de alumnado y profesora del crédito de comunicación intercultural



¹ Los créditos variables se organizan básicamente teniendo en cuenta las elecciones del alumnado y sus necesidades.



Dado el carácter novedoso de la temática, se dieron masivas elecciones por parte del alumnado interesado en inscribirse. De este modo, y con el objetivo de equilibrar el resto de créditos que se realizan, se hizo una pequeña selección del alumnado

A pesar de tratarse de uno de los créditos con mayor número de alumnado fue necesario seleccionar al alumnado definitivo, ya que la demanda del curso superaba las posibilidades de un crédito variable. Para ello, el criterio básico a considerar fue la búsqueda de un grupo con una marcada presencia multicultural, y con un cierto equilibrio de sexos femenino y masculino.

De este modo se constituyó como grupo clase a 21 jóvenes entre 13 y 15 años, con una distribución equilibrada entre sexos y con casi la mitad del alumnado nacido fuera de Catalunya, básicamente provenientes de Argentina y Ecuador.

No obstante, la multiculturalidad no fue el único elemento de diversidad en el aula. Se priorizó atender al alumnado que habitualmente se encuentra en las aulas de educación secundaria obligatoria del Ies Les Marines.

Valoramos de forma muy positiva encontrar entre el alumnado diferencias en aptitudes, motivación, estilos de aprendizaje, disciplina, etc. En este sentido, el grupo de alumnado inscrito en el crédito de comunicación intercultural no respondía a ninguna clasificación por niveles, sino que se unió buena parte del alumnado que habitualmente requiere de refuerzo escolar, una alta proporción de alumnado con un buen expediente, dos alumnos que acuden a clases de refuerzo de catalán organizados por el SEDEC, y un alumno que utiliza el recurso de las tutorías técnicas individualizadas a causa de cierta tendencia a obtener sanciones.

Una vez presentado el grupo y el tipo de intervención educativa a desarrollar en el Ies Les Marines, en el próximo apartado cobra especial importancia destacar los pasos de consolidación del equipo colaborador, creado en el seno de la constitución del crédito variable, y básico para los procesos de aplicación y evaluación del programa.

2. LA CREACIÓN DEL EQUIPO INVESTIGADOR

El equipo está formado por la profesora M. N., profesora con una larga trayectoria docente en el Instituto de Educación Secundaria Les Marines de Castelledefels y la doctoranda.

La creación de este equipo se remonta a la selección del Ies Les Marines como centro para la aplicación del programa para la mejora de la competencia comunicativa intercultural. El equipo investigador ha estado presente en la creación y formalización del crédito variable de comunicación intercultural que contiene la adaptación del programa de mejora de la CCI en el Ies Les Marines.

El trabajo colaborativo tiene gran importancia en la totalidad de los procesos de evaluación, aunque es en los inicios de la colaboración donde ciertos aspectos adquieren una relevancia especial, tal como se evidencia en la tabla 9.2. Concretamente, destacan los siguientes aspectos:

- La formación de la profesora en los contenidos del programa.
- Análisis, revisión y adaptación de las actividades.
- Preparación de las actividades definitivas y temporalización.
- La implicación y motivación de la profesora en el proyecto.
- Tareas organizativas y de gestión del curso.

Los encuentros de trabajo previos a la aplicación del programa, propiamente, tienen una marcada incidencia en la formación de la profesora ante los contenidos del programa. Las reuniones se constituyen así como una herramienta privilegiada de formación del profesorado (Sabariego, 2002).

Otro aspecto que sustenta la aplicación del programa con éxito es la capacidad de adaptarlo al contexto. Para ello, tal como veremos en el próximo apartado, la evaluación diagnóstica del alumnado es básica. No obstante, la experiencia y el conocimiento del alumnado que tiene la profesora representan una información de gran ayuda para este caso. En los últimos apartados de este capítulo profundizamos en las adaptaciones

Capítulo 9

realizadas en el programa de mejora de la CCI, muchas de ellas, gracias al trabajo efectuado por el equipo investigador.

Tabla 9.2 Encuentros del grupo colaborador previos al inicio de la aplicación del programa

Sesión	Objetivos	Material complementario
19 de diciembre del 2002	<ul style="list-style-type: none"> •Motivar su implicación en el programa •Presentar el marco general de la investigación •Introducir los conceptos básicos subyacentes en el programa: comunicación intercultural, competencia intercultural, aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales. 	<ul style="list-style-type: none"> •Resumen del proyecto de investigación. •Documento teórico con ejemplo de actividad de intervención.
20 de enero del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Motivar su implicación en el programa •Presentar los resultados del diagnóstico en el Baix Llobregat •Presentar los contenidos y objetivos básicos que se desprenden del diagnóstico •Temporalizar los encuentros futuros 	<ul style="list-style-type: none"> •Resumen del análisis de resultados del diagnóstico en el Baix Llobregat •Documento sobre contenidos y objetivos a desarrollar desde el programa, y propuesta de tipo de actividades
6 de febrero del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Profundizar en los contenidos a desarrollar •Temporalizar encuentros futuros 	<ul style="list-style-type: none"> •Fragmentos de algunos textos a comentar en futuros encuentros (Rodrigo, 1997); (Byram, 2001) •Documento teórico resumido del proyecto de investigación
13 de febrero del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Comentar los aspectos teóricos que fundamentan el programa •Profundizar en el aspecto cognitivo •Temporalizar encuentros futuros (se instaura el jueves como día semanal de encuentro) 	<ul style="list-style-type: none"> •Contenido teórico a desarrollar desde la parte cognitiva (contenidos adaptados para el documento del profesorado: orientaciones didácticas) •Ejemplo de actividad para la parte cognitiva, para analizar los contenidos.
20 de febrero del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Analizar las actividades propuestas para la parte cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> •Actividades de la parte cognitiva
27 de febrero del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Comentar los aspectos teóricos que fundamentan el programa •Profundizar en el aspecto afectivo •Analizar las actividades propuestas para la parte afectiva 	<ul style="list-style-type: none"> •Contenido teórico a desarrollar desde la parte afectiva (contenidos adaptados para el documento del profesorado: orientaciones didácticas) •Actividades de la parte afectiva
6 de marzo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Comentar los aspectos teóricos que fundamentan el programa •Profundizar en el aspecto comportamental •Analizar las actividades propuestas para la parte comportamental 	<ul style="list-style-type: none"> •Contenido teórico a desarrollar desde la parte comportamental (contenidos adaptados para el documento del profesorado: orientaciones didácticas) •Actividades de la parte comportamental
12 de marzo del 2003 ²	<ul style="list-style-type: none"> •Completar la revisión de las actividades propuestas para el aspecto comportamental 	
13 de marzo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Presentar las actividades definitivas 	<ul style="list-style-type: none"> •Actividades revisadas, definitivas para su aplicación

² Sesión extraordinaria por falta de finalización de los objetivos de la sesión anterior

2003	<ul style="list-style-type: none"> •Temporalizar las actividades •Profundizar en las actividades planteadas para la primera semana del curso •Preparar en profundidad la primera actividad 	aplicación •Material definitivo del alumnado para la sesión 1 de la actividad 1
14 de marzo del 2003	<ul style="list-style-type: none"> •Revisar el alumnado matriculado en el crédito variable (para verificar que cumple los requisitos básicos necesarios para la investigación: número suficiente, porcentaje elevado de multiculturalidad, segundo curso de ESO, etc) 	
17 de marzo del 2003 ³	<ul style="list-style-type: none"> •Terminar de revisar el alumnado matriculado en el crédito variable (para verificar que cumple los requisitos básicos necesarios para la investigación: número suficiente, porcentaje elevado de multiculturalidad, segundo curso de ESO, etc) 	

Con posterioridad al análisis, revisión y adaptación del programa, entra en acción la preparación de las actividades adaptadas para el crédito variable de comunicación intercultural. Tanto los aspectos materiales, como de profundización de contenidos, de reflexión y análisis y temporalización, han sido trabajados desde el seno del equipo.

Todos estos elementos de participación en la preparación y adaptación del programa, no dejan de influir en la motivación e implicación del equipo en la experiencia. Si la formación del profesorado era un aspecto básico, su implicación y motivación representa el otro pilar básico para la construcción de la intervención educativa.

Finalmente, en los encuentros previos a la aplicación del programa, desde el equipo colaborador también se han desarrollado funciones organizativas, sobre todo de selección del alumnado participante y gestión de la nueva creación del crédito variable.

A continuación presentamos propiamente uno de los elementos que también se han considerado para la primera adaptación del programa al contexto: la evaluación diagnóstica del alumnado.

³ Sesión extraordinaria por falta de finalización de los objetivos de la sesión anterior.

3.1 EL ALUMNADO DEL CRÉDITO DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

El alumnado a quien va dirigido el crédito variable de comunicación intercultural es un grupo de 21 alumnado entre las edades de 13 y 15 años. La mayoría tienen todavía los 13 años, y sólo un alumno tiene los 15. La distribución del grupo por sexos es bastante equivalente: únicamente hay una alumna más respecto al sexo masculino (tabla. 9.3).

Tabla 9.3 Distribución de frecuencias del grupo por sexos y edades

EDADES	MASCULINO		FEMENINO		TOTAL
13 años	4	19.1%	8	38.1%	12
14 años	5	23.8%	3	14.3%	8
15 años	1	4.8%	0	0%	1
TOTAL	10		11		21

Casi la mitad del alumnado del grupo ha nacido fuera de Catalunya. Concretamente, hay 6 chicos y 4 chicas que no han nacido en Catalunya. Cinco de ellos hace menos de tres años que residen aquí (tabla 9.4).

Tabla 9.4 Distribución de frecuencias del grupo por sexo y años de residencia en Catalunya

AÑOS DE RESIDENCIA EN CATALUNYA	MASCULINO		FEMENINO		TOTAL
Desde siempre	4	19.1%	7	33.3%	11
Menos de 3 años	3	14.3%	2	9.5%	5
Entre 3 y 7 años	2	9.5%	0	0%	2
Más de 7 años	1	4.8%	2	9.5%	3
TOTAL	10		11		21

Los países donde ha nacido el alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya hacen referencia a mayoritariamente países latinoamericanos, con excepción de un alumno que ha nacido en otra provincia española (Valencia). Concretamente, los países de procedencia de gran parte del alumnado nacido fuera de España son Argentina y Ecuador (tabla 9.5).

No obstante, la diversidad cultural del aula también puede apreciarse por el lugar de nacimiento de los padres y madres del alumnado. En este sentido, 5 alumnos son de padre y madre nacida en Catalunya, mientras que 10 alumnos y alumnas son de padre y madre nacida en otros países. Sólo hay dos casos de matrimonios mixtos entre un padre nacido en Catalunya y una madre nacida en otro país; y una madre nacida en otras provincias españolas con un padre nacido en otro país (tabla 9.6).

Capítulo 9



Tabla 9.5 Distribución de frecuencias del grupo según el país natal del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
España	12	57,1
Ecuador	3	14,3
Argentina	4	19,0
Colombia	1	4,8
Méjico	1	4,8
Total	21	100,0

Concretamente, los lugares de nacimiento de los padres y madres del alumnado son mayoritariamente: España, Argentina y Ecuador, tal como sucede con el propio alumnado. No obstante, hay algunos países como Francia, Marruecos, Perú o Inglaterra que ofrecen una mayor diversidad cultural en el grupo.

Tabla 9.6 Distribución de frecuencias del grupo según el lugar de nacimiento de padres y madres.

	Padres nacidos en Catalunya		Padres nacidos en otras provincias españolas		Padres nacidos en otros países	
		%		%		%
Madres nacidas en Catalunya	5	83,3%	1	16,7%		
Madres nacidas en otras	1	25,0%	2	50,0%	1	25,0%
Madres nacidas en otros países					10	90,9%

Finalmente, un último elemento a tener en cuenta es la autoidentificación cultural que manifiesta el propio alumnado. Las identificaciones que han sido señaladas corresponden a las siguientes culturas ordenadas de mayor a menor presencia: española y catalana, argentina, colombiana, andaluza, chilena, inglesa y ecuatoriana. Si analizamos un poco más estos datos, se evidencia como el alumnado se autoidentifica con entre 1 y 4 culturas distintas; aunque mayoritariamente se identifica con 2, 3 o 1 cultura.

Concretamente, entre el alumnado que se identifica con dos culturas, un gran número escoge simultáneamente a la española y la catalana; mientras que sólo en dos casos son identificaciones con otros países, o una identificación más amplia utilizando un término despectivo *sudaca*, o con la etnia gitana. Curiosamente no hay ningún alumno o alumna que se identifique sólo con la cultura española, mientras que si hay dos casos de identificarse únicamente con la cultura catalana. Estos datos coinciden con los obtenidos en el estudio de identidades e inmersión lingüística (Vila y otros 1998) donde las

personas que se identificaban como españolas también lo hacían como catalanas en menor medida, mientras que en aquellos casos que había una fuerte identificación con la cultura catalana el alumnado no se sentía español.

Las personas que se autoidentifican con tres culturas hacen referencia a las culturas catalana, española y otros países (2 alumnos); únicamente a otros países (2 alumnos); en un caso, catalana, española y otras provincias españolas; y en un caso, española y otros países. Las identificaciones con una única cultura curiosamente han sido con otros países (3 alumnos) o con la cultura catalana (2 casos). Evidenciándose que en ningún caso se identifica únicamente con la cultura española. Finalmente, hay tres casos de identificación con 4 culturas, que corresponden a otros países, junto con la catalana y la española en dos casos, o junto con la española y otras provincias españolas (1 alumno).

Como se muestra en la tabla 9.7, el alumnado nacido en otros países se identifica con su lugar de origen únicamente, o bien con otras identificaciones simultáneas. Curiosamente, una parte importante del alumnado nacido en Catalunya o provincias españolas, se identifican también con otros lugares latinoamericanos, seguramente se trata del alumnado hijo de padres y/o madres procedentes de estas regiones.

Tabla 9.7 Identificaciones culturales del alumnado según su lugar de nacimiento y el número de identificaciones

Nº de identific. culturales	Alumnado nacido en Catalunya o provincias españolas		Alumnado nacido en otros países		TOTAL
	Identificaciones	N	Identificaciones	N	
1	Catalana	2	Argentina	2	5
			Ecuatoriana	1	
2	Catalana y española	5	Colombiana y gitana	1	7
			Colombiana y "sudaca"	1	
3	Argentina, catalana y española	1	Uruguay, argentina e indígena	1	5
	Catalana, española y andaluza	1	Ecuatoriana, argentina y colombiana	1	
	Argentina, española e inglesa	1			
4	Argentina, chilena, española y andaluza	1	Mejicana, chilena, catalana y española	1	3
	Catalana, española, inglesa y francesa	1			

El alumnado que tiende a seleccionar un mayor número de autoidentificaciones culturales es aquel que lleva más de siete años residiendo en Catalunya, especialmente destaca el alumnado nacido en Ecuador. Al mismo tiempo, también es destacable el alumnado nacido en otras provincias españolas que reside en Catalunya desde hace menos de tres años. Curiosamente, el alumnado con una media menor de



autoidentificaciones culturales ha nacido en otros países y reside en Catalunya entre tres y siete años.

A continuación analizaremos en detalle las percepciones del alumnado respecto a su competencia lingüística y uso de los distintos idiomas y en distintos contextos.

3.1.1 PERCEPCIÓN SOBRE EL DOMINIO Y USO LINGÜÍSTICO

Todo el alumnado afirma entender el castellano i el catalán, tal como se refleja en la tabla 9.8. Aunque el nivel de competencia percibido del catalán es inferior al del castellano. Hay cinco alumnos que manifiestan tener un nivel regular de oral, lectura y escritura; mientras que un alumno admite tener un nivel regular de comprensión del catalán.

Del resto de idiomas planteados, destaca el inglés donde sólo una minoría afirma no entender nada, e incluso dos personas destacan un nivel óptimo de competencia en todas sus dimensiones, se trata del alumnado que manifiesta autoidentificarse con dicha cultura.

Tabla 9.8 Distribución de frecuencias del grupo en función de la percepción de la competencia lingüística de los distintos idiomas

	Valoración	Comprensión	Oral	Lectura	Escritura
Castellano	Muy bien	20	19	16	10
	Bien	1	2	5	11
	Regular	-	-	-	-
	Nada	-	-	-	-
Catalán	Muy bien	13	10	10	8
	Bien	7	6	6	8
	Regular	1	5	5	5
	Nada	-	-	-	-
Francés	Muy bien	-	-	-	-
	Bien	1	1	-	-
	Regular	7	2	4	3
	Nada	13	18	17	18
Inglés	Muy bien	2	2	2	2
	Bien	6	4	5	4
	Regular	10	8	10	8
	Nada	3	7	4	7
Caló	Muy bien	-	-	-	-
	Bien	1	-	-	-
	Regular	3	2	1	-
	Nada	17	19	20	21

Algunos alumnos han añadido otros idiomas como el italiano y el alemán. Curiosamente, una alumna nacida en Méjico añade el dialecto mejicano, con un nivel de competencia autopercebida como *muy buena*. No obstante, el nivel de competencia lingüística en varios idiomas no presupone la existencia de competencia comunicativa intercultural, tal como se ha manifestado en diversos estudios (Morgan, 1998).

Si analizamos estos datos en función del nacimiento del alumnado obtenemos algunos datos interesantes. En la tabla 9.9 resumimos como efectivamente ningún alumno o alumna ha manifestado dominar un único idioma: aunque una alumna nacida en Méjico manifiesta no ser competente en el catalán, masivamente el alumnado identifica catalán y español como lenguas donde son competentes. El inglés es un idioma que el alumnado ha señalado, aunque curiosamente el alumnado nacido en otros países parece manifestarlo en mayor medida. Otros idiomas como el caló o el italiano son minoritarios y propuestos por parte del alumnado nacido en España, aunque en algunos casos, hijas e hijos de inmigrantes.

Tabla 9.9 Idiomas que el alumnado manifiesta ser competente en función del lugar de nacimiento

Competencia	Idiomas	Alumnado nacido en España	Alumnado nacido en otros países	TOTAL
2 idiomas	Catalán y español	8	4	13
	Español y mejicano	-	1	
3 idiomas	Catalán, español e inglés	1	4	6
	Catalán, español y caló	1	-	
4 idiomas	Catalán, español, inglés e italiano	2	-	2

Por otra parte, el uso que se manifiesta hacer de estos idiomas se representa en la tabla 9.10. Tal como puede apreciarse, únicamente el catalán y el castellano son idiomas que se perciban como utilizados *siempre*, tanto en el contexto escolar, familiar o de amistades. Aunque parece utilizarse más el castellano que el catalán. Concretamente, en ningún caso se ha manifestado usar nunca el castellano ni en la escuela, ni con las amistades, aunque si en la familia, mientras que no sucede con el catalán. El resto de idiomas, se perciben como menos utilizados en general, aunque destaca el inglés en la escuela, por su mayor uso.

Capítulo 9

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Tabla 9.10 Distribución de frecuencias del grupo en función del uso lingüístico en los distintos contextos e idiomas

	Valoración	En casa	En la escuela	Con las amistades
Castellano	Siempre	16	13	17
	A menudo	3	7	3
	A veces	1	1	1
	Nunca	1	-	-
Catalán	Siempre	7	1	1
	A menudo	1	12	4
	A veces	6	3	9
	Nunca	7	4	6
Francés	Siempre	-	-	-
	A menudo	-	-	-
	A veces	2	3	1
	Nunca	19	18	20
Árabe	Siempre	-	-	-
	A menudo	1	-	-
	A veces	-	1	1
	Nunca	20	20	20
Inglés	Siempre	-	-	-
	A menudo	2	2	1
	A veces	2	12	1
	Nunca	17	7	19

En el próximo subapartado presentamos el análisis de las percepciones del alumnado respecto a la cantidad de amistades interculturales.

3.1.2 PERCEPCIÓN SOBRE LAS AMISTADES INTERCULTURALES

Las percepciones que el alumnado manifiesta respecto a sus amistades dentro y fuera del contexto escolar parecen evidenciar una mayor presencia de amistades de origen latinoamericano, mientras que se da un número no muy elevado de jóvenes de otras culturas. Al mismo tiempo, se evidencia la masiva cantidad de amistades catalanas.

Tal como se resume en la tabla 9.11, tener amistad con personas de China o Marruecos, o bien de la etnia gitana parece ser inexistente para la mayoría del grupo, especialmente para el alumnado nacido en España.

Tabla 9.11 Distribución de frecuencias de las amistades interculturales manifestadas en función del lugar de nacimiento del alumnado

AMISTADES		Alumnado nacido en España		Alumnado nacido en otros países	
		Bastantes muchos	Pocos ninguno	Bastantes muchos	Pocos ninguno
Chinas	En el colegio	-	12	1	8
	Fuera del colegio	-	12	1	8
Argentinas	En el colegio	9	3	6	3
	Fuera del colegio	5	7	7	2
Catalanas	En el colegio	12	-	6	3
	Fuera del colegio	11	1	7	2
Gitanas	En el colegio	-	12	1	8
	Fuera del colegio	-	12	1	8
Marroquíes	En el colegio	-	12	1	8
	Fuera del colegio	-	12	1	8

Más de la mitad del alumnado participante manifiesta tener bastantes y muchas amistades argentinas, destaca el alumnado nacido en otros países.

Por otra parte, entre las opciones abiertas del alumnado se han añadido otros orígenes o referentes culturales, con una clara predominancia de nuevo, de países latinoamericanos, como Colombia, Ecuador o Perú. Tal como se resume en la tabla 9.12, una gran parte del alumnado manifiesta tener dos grupos de amistades de cultura distinta a la propia (catalana y argentina). Estos datos son relevantes para el alumnado nacido en España, ya que el alumnado que ha nacido en otros países parece manifestar una mayor cantidad de amistades de diversas regiones: curiosamente, no hay ningún alumno nacido en España que señale tener más de tres grupos de amistad distintos.

Tabla 9.12 Número de amistades interculturales, según el lugar de nacimiento del alumnado

Amistades		Alumnado nacido en España	Alumnado nacido en otros países	TOTAL
1 grupo	Catalanas	2	1	4
	Argentinas	-	1	
2 grupos	Catalanas y argentinas	7	3	11
	Catalanas y andaluzas	1	-	
3 grupos	Catalanas, argentinas y francesas	1	-	3
	Catalanas, argentinas y alemanas	1	-	
	Catalanas, argentinas y gitanos	-	1	
4 – 5 grupos	Catalanas, argentinas, colombianas y ecuatorianas	-	2	3
	Catalanas, argentinas, chinas, gitanas y marroquíes	-	1	

El próximo apartado responde al análisis con detalle del grado de competencia comunicativa intercultural inicial a la aplicación del programa.

3.2 COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DEL ALUMNADO

La competencia comunicativa intercultural se analiza a partir de las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental. Para ello se han utilizado dos instrumentos distintos⁴: la escala de sensibilidad intercultural para los elementos afectivos y el test de competencia comunicativa intercultural para los elementos cognitivos y comportamentales.

A continuación se profundiza en los resultados obtenidos en cada una de estas dimensiones, ya que van a ser básicos para la adaptación inicial del programa al contexto y a las necesidades reales del alumnado que se beneficia de la experiencia.

3.2.1 LA COMPETENCIA AFECTIVA

Para evaluar los aspectos afectivos se ha utilizado una escala tipo Likert con 22 ítems que oscila entre las puntuaciones de 1 y 5 para cada ítem, según el grado de sensibilidad que supone.

De este modo la puntuación mínima total es de 22 puntos, relativa a los 22 ítems, mientras que la puntuación máxima es de 110 puntos y una puntuación de indiferencia teórica es de 66 puntos. En este caso, la media del grupo en general, es de 86.62 puntos, bastante elevada. Se puede señalar que es un grupo que en general tiene bastante sensibilidad intercultural. Respecto a las puntuaciones teóricas de los elementos que subyacen a la sensibilidad intercultural pueden consultarse en la tabla 9.13.

⁴ Para profundizar en estos instrumentos y su proceso de validación puede consultarse el capítulo quinto de esta investigación.

Tabla 9.13 Puntuaciones teóricas y media del grupo real obtenida de la escala de sensibilidad intercultural

Aspecto	Puntuación mínima	Puntuación indiferencia	Puntuación máxima	Media del grupo
Puntuación total: sensibilidad intercultural	22	66	110	86.62
Implicación en la interacción	6	18	30	24.43
Respeto ante las diferencias culturales	5	15	25	21.52
Confianza en la interacción	5	15	25	18.29
Grado de saber disfrutar de la interacción	3	9	15	11.38
Atención en la interacción	3	9	15	11

Todos los aspectos obtienen una media en el grupo bastante elevada, aunque quizás sobresale el respeto a las diferencias culturales. Mientras que un aspecto con puntuaciones menos elevadas es el grado de confianza o seguridad en uno mismo durante la interacción.

No obstante, hay algunas matizaciones que es conveniente destacar. Respecto a las puntuaciones generales, las puntuaciones más bajas son de 75 puntos, es decir, bastantes elevadas ya que sobrepasan la puntuación intermedia teórica. El alumno con la puntuación más baja ha nacido fuera de Catalunya, mientras que la alumna con la puntuación más alta ha nacido en otras provincias españolas, tal como puede apreciarse en la tabla 9.14.

Tabla 9.14 Estadísticos descriptivos referentes a las puntuaciones del grupo obtenidas en la escala de sensibilidad intercultural

		Puntuación total en la escala	Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción
N	Válidos	21	21	21	21	21	21
Media		86,62	24,43	21,52	18,29	11,38	11,00
Mínimo		75	20	14	14	7	8
Máximo		100	28	25	24	14	15
Percentiles	25	80,50	23,00	20,00	17,00	10,50	10,00
	50	86,00	24,00	22,00	18,00	11,00	11,00
	75	92,50	26,00	23,50	20,00	13,00	11,50

Si analizamos estos datos un poco más en detalle, teniendo en cuenta los componentes de la sensibilidad intercultural, vemos que el alumnado con menores puntuaciones en implicación en la interacción ha nacido en Catalunya. Mientras que el alumnado que presenta una mayor implicación es un chico nacido fuera de España y una chica nacida en Catalunya.



El *respeto ante las diferencias culturales* presenta una gran dispersión de puntuaciones, destacando que la puntuación más elevada corresponde a la puntuación máxima teórica, en el caso de dos alumnos nacidos en otras provincias españolas y en Catalunya respectivamente. Mientras que la puntuación menor está muy cercana a la indiferencia, por parte de un alumno nacido fuera de España.

Ante la *confianza en la interacción* son destacables las puntuaciones de una alumna y un alumno nacidos en Catalunya, por las puntuaciones más baja y alta, respectivamente.

El *grado de disfrutar de la interacción* evidencia que hay algunos alumnos que no disfrutaban de esta interacción intercultural. Destaca un alumno nacido fuera de España. Por otra parte, una chica nacida en otra provincia española vuelve a tener la puntuación más favorable a esta competencia.

Finalmente, respecto al *grado de atención durante la interacción* una chica catalana evidencia cierta falta de atención, mediante una puntuación que se sitúa por debajo de la indiferencia; mientras que otra chica catalana presenta el grado más alto de atención.

3.2.2 LAS COMPETENCIAS COGNITIVA Y COMPORTAMENTAL

Para evaluar los aspectos cognitivos y comportamentales iniciales de partida del alumnado, se ha utilizado un test con 18 ítems, 9 de los cuales miden aspectos cognitivos, mientras que los restantes 9 miden aspectos comportamentales. La puntuación mínima que podría sacar el alumnado es en ambos casos de 0 puntos, y la máxima de 9. De este modo, las medias grupales superan el nivel intermedio de 4,5; aunque no son tan elevadas como en el caso de los aspectos afectivos, tal como resumimos en la tabla 9.15.

Tabla 9.15 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en el test de competencia comunicativa intercultural

		total total cognitiva	total comportamental	Total rechazo a la comunicación	total etnocentrismo	Total ignorancia
N	Válidos	21	21	21	21	21
Media		5,29	6,52	,86	1,95	3,33
Mínimo		2	4	0	0	0
Máximo		8	9	5	4	10
Percentiles	25	3,00	5,50	,00	1,00	1,00
	50	6,00	7,00	,00	2,00	3,00
	75	7,00	8,00	1,00	3,50	5,00

No obstante, destaca una cierta mayor competencia en aspectos comportamentales respecto a los cognitivos. Aunque en ambos casos hay alumnado que no ha superado el nivel intermedio de 4.5 puntos. En el caso de los aspectos cognitivos obtiene la puntuación más baja un alumno nacido fuera de España; mientras que las más altas son de dos alumnos nacidos en Catalunya, uno nacido fuera de España y una alumna nacida en otra provincia española. Por otra parte, en los aspectos comportamentales, destaca una alumna catalana con la puntuación más elevada del grupo que coincide que es la máxima posible en el test. Mientras que dos alumnos nacidos fuera de España y uno nacido en Catalunya, son las personas que han manifestado en el test las menores habilidades comportamentales para la comunicación intercultural.

Por otra parte, desde el test también se han medido otros aspectos que inciden en la comunicación intercultural como son el rechazo a comunicarse con personas de cultura distinta, el etnocentrismo o el desconocimiento sobre qué hacer o pensar en las situaciones comunicativas. En general las puntuaciones medias son bastante bajas, y por tanto se demuestra una cierta superación de estos aspectos que pueden dificultar la comunicación. No obstante, es destacable como el desconocimiento es el aspecto que sobresale un poco más que los demás. Tienen una puntuación mínima posible de 0 puntos y máxima de 18.

En este sentido el alumnado que presenta una tendencia mayor al rechazo a comunicarse con personas de otra cultura es curiosamente un chico nacido fuera de España. Las personas que presentan una mayor tendencia a pensar y actuar de forma etnocéntrica son dos chicas nacidas en Catalunya y tres chicos nacidos fuera de España. Finalmente,



la persona con una mayor tendencia a no saber como actuar o pensar en situaciones de comunicación intercultural es un chico nacido fuera de España.

A continuación se profundiza en las relaciones intergrupales que se establecen al inicio de la aplicación del programa. Tan valioso es el grado de competencia comunicativa intercultural manifiesto como también la capacidad de relacionarse con los compañeros y compañeras de clase de culturas distintas a la propia. Por este motivo, el próximo apartado responde al análisis de la red de elecciones y rechazos dentro del grupo establecido para el crédito de comunicación intercultural.

3.3 RELACIONES INTERGRUPALES

El objetivo principal que orienta este análisis es el estudio de las relaciones tanto de amistad como de trabajo en el grupo clase de Educación Secundaria Obligatoria. En el caso que nos ocupa, tenemos un aula de segundo curso de ESO donde la distribución de las minorías étnicas se encuentra en una situación de igualdad numérica respecto a una mayoría autóctona, aunque la distribución según el país de origen manifiesta ciertas diferencias ya que hay algunos países con mayor presencia que otros.

Concretamente, el alumnado al que se está haciendo referencia es un grupo de 21 personas entre 13 y 15 años, que se distribuyen según el lugar de nacimiento tal como se muestra en la tabla 9.16.

Tabla 9.16 Alumnado del crédito variable según el sexo y el país natal

	Catalunya	Otras provincias españolas	Argentina	Colombia	Méjico	Ecuador	Total
Chicas	A ₁ A ₂ A ₃ N E ₁ I S	K	M.E		T	L	11
Chicos	D ₁ F M.À D ₂		M ₁ M ₂ M ₃	J		E ₂ S ₂	10
TOTAL	11	1	4	1	1	3	21

El análisis cuantitativo de los datos ofertados por el test sociométrico, se lleva a cabo mediante la *matriz Sociométrica* (Sociomatrix)⁵. Esta es una tabla de doble entrada donde se reflejan personas electoras y elegidas, teniendo en cuenta que el orden en el que aparecen viene dada por las variables de género y lugar de nacimiento.

A continuación se ofrece un análisis de tipo cuantitativo en primer lugar de tipo grupal, teniendo en cuenta valores e índices calculados sobre todo el grupo, para pasar más adelante a un análisis más individualizado de los y las jóvenes participantes.

3.3.1 ANÁLISIS GRUPAL

El análisis grupal de los datos del test sociométrico parecen indicar que se trata de un grupo que no está cohesionado. Aspecto lógico si consideramos que se trata de un grupo de reciente creación que aún conociéndose, no provienen de las mismas aulas ordinarias. En general, se trata de un grupo bastante activo en elecciones tanto para el criterio afectivo como efectivo; siendo menos activo cuando se trata de rechazar a sus compañeras y compañeros, tal como se refleja en los índices de actividad positivo y negativo de la tabla 9.17.

Aunque las elecciones recíprocas no son muy elevadas coinciden mayoritariamente en las elecciones más que en los rechazos, y de forma un poco más elevada bajo criterio afectivo que efectivo (índices de asociación y disociación de la tabla 9.17). De este modo la coherencia del grupo se manifiesta con puntuaciones más elevadas cuando se trata de elegir a los compañeros/as que para rechazarlos/as.

Tabla 9.17 Índices grupales para el análisis del test sociométrico.

ÍNDICES GRUPALES	CRITERIO AFECTIVO	CRITERIO EFECTIVO
ÍNDICE DE ACTIVIDAD	I.A. ₊ = 0.25	I.A. ₊ = 0.24
	I.A. ₋ = 0.16	I.A. ₋ = 0.16
ÍNDICE DE ASOCIACIÓN	K ₊ = 0.07	K ₊ = 0.06
ÍNDICE DE DISOCIACIÓN	K ₋ = 0.01	K ₋ = 0.01
ÍNDICE DE COHERENCIA	I.C. ₊ = 0'30	I.C. ₊ = 0'23
	I.C. ₋ = 0'07	I.C. ₋ = 0'04

⁵ Pueden consultar las matrices sociométricas en los anexos.

Por otra parte, en las percepciones que tienen acerca de qué compañeros/as les elegirán o rechazarán también se evidencia un mayor grado de acierto respecto a las elecciones y no tanto a los rechazos, demostrando una mayor coherencia en las elecciones, y ligeramente superior en el criterio afectivo respecto al efectivo.

En el apartado siguiente se profundiza en estos datos, aportando un análisis más individualizado, a partir de indicadores calculados para cada persona.

3.3.2 ANÁLISIS INDIVIDUAL

Bajo este análisis se pretende comentar las elecciones y rechazos emitidos y recibidos por el alumnado del crédito, tanto en el criterio afectivo como efectivo. Este análisis se enfoca teniendo en cuenta el origen cultural del alumnado para conocer con mayor profundidad el lugar que ocupa el alumnado de diversos referentes culturales en la estructura de relaciones que se establece en el aula en los inicios del desarrollo de la intervención educativa.

ELEGIR CHICAS CATALANAS Y RECHAZAR CHICOS NACIDOS EN OTROS LUGARES

En este sentido, en el análisis de los estatus sociométricos del alumnado, destaca que entre el alumnado que más ha sido elegido por sus compañeros destaca una chica nacida en Catalunya. Ésta es elegida tanto para sentarse con ella en el autobús (criterio afectivo), como para hacer trabajos de clase (criterio efectivo).

Por otra parte, entre el alumnado menos elegido por sus compañeras y compañeros destacan chicos: para el criterio afectivo, un chico nacido en Ecuador y para el criterio efectivo un chico nacido en Catalunya. Al mismo tiempo, éste es el chico más rechazado por todos desde un punto de vista afectivo y efectivo. Además desde lo efectivo también se rechaza en gran medida a dos chicos nacidos en Argentina y Colombia respectivamente.

Curiosamente, el alumnado menos rechazado (nadie las rechaza) tanto para el criterio afectivo y efectivo, son seis chicas y nacidas en Catalunya. Al mismo tiempo, tampoco

nadie ha rechazado afectivamente a otra chica nacida en Catalunya (de nuevo), ni tampoco, bajo el criterio efectivo, una chica nacida en Argentina.

En general, se puede apreciar una cierta tendencia a la elección o al no rechazo de chicas nacidas en Catalunya, mientras que se tiende a rechazar o elegir en menor medida a chicos, y en algunos casos, chicos nacidos fuera de Catalunya. De hecho, existen diferencias significativas ($\alpha=0'05$) entre chicos y chicas. En general parece ser que los chicos han obtenido un mayor estatus sociométrico negativo (basado en los rechazos obtenidos por el grupo) tanto a nivel afectivo como efectivo, respecto a las chicas, de forma significativa ($\alpha=0'05$). Al mismo tiempo, las chicas han obtenido un mayor estatus sociométrico positivo (basado en las elecciones recibidas por el grupo) de forma significativa ($\alpha=0'05$), bajo el criterio afectivo.

El nivel de expansividad del alumnado, es decir el grado en que se eligen o rechazan a los compañeros tiene una tendencia similar a lo comentado anteriormente. El alumnado que rechaza en menor medida coincide con ser en algunas ocasiones con el más rechazado. Destacan dos alumnos nacidos fuera de Catalunya que han sido los más rechazados desde un criterio efectivo, son lo que menos han rechazado a sus compañeros y compañeras, tanto desde un criterio afectivo, como efectivo.

Al mismo tiempo, una chica nacida en Catalunya que ha sido la más elegida tanto afectiva como efectivamente, también es la que menos rechaza, al menos en un criterio afectivo. Bajo un criterio efectivo, se unen también dos alumnas nacidas en Catalunya así como alumnos nacidos en Ecuador y Argentina.

No obstante, el alumnado que más ha rechazado a sus compañeros son chicas nacidas en Catalunya. Concretamente, se trata de dos catalanas, bajo los criterios afectivo y efectivo, respectivamente.

LAS CHICAS LAS QUE MÁS ELIGEN

Por otra parte, en cuanto al alumnado que más compañeros ha elegido se mantiene sobre todo la tendencia por género. Es decir, las que más han elegido han sido chicas nacidas en Catalunya, y los que menos personas han elegido han sido chicos. Parece ser que los chicos tienen una menor expansividad, concretamente dos chicos nacidos en Catalunya

son los que menos personas han elegido para sentarse juntos en el autobús, mientras que un chico nacido en Argentina ha sido quien menos personas ha elegido para hacer trabajos juntos.

En este sentido, existen diferencias significativas ($\alpha=0'05$) respecto a la expansividad, situando a las chicas como significativamente más expansivas en las elecciones positivas que los chicos, tanto para el criterio afectivo como efectivo.

PERCEPCIONES CERTERAS

Por otra parte, también se han analizado las percepciones del alumnado respecto a las personas de la clase que los han elegido y las percepciones respecto a los compañeros y compañeras que les han rechazado. Las percepciones del alumnado son bastante ajustadas a la realidad aunque con algunas matizaciones. Concretamente, las personas que creen ser más elegidas bajo el criterio afectivo son dos catalanas, que efectivamente son de las más elegidas. En cambio, un chico nacido fuera de España cree ser rechazado por todos sus compañeros y compañeras (tanto bajo el criterio afectivo como efectivo ha obtenido el 100%) mientras que ni siquiera es uno de los más rechazados del grupo. Un chico catalán también percibe el rechazo de sus compañeros, aunque de forma más realista, ya que es uno de los más rechazados. Del mismo modo, ambos chicos destacan por manifestar que creen que no van a ser elegidos por sus compañeros/as tanto para sentarse en el autobús, como para hacer trabajos.

Destacan también diversos alumnos y alumnas que no han manifestado creer ser elegidos o rechazados por sus compañeros, mayoritariamente por desconocimiento. En este sentido, algunos ejemplos son dos chicas españolas que creen que no van a ser elegidas por sus compañeros bajo el criterio afectivo; bajo el criterio efectivo destacan chicas y chicos catalanes.

Del mismo modo, ciertos alumnos y alumnas, nacidos en Catalunya y en otros lugares, creen no ser rechazados por sus compañeros y compañeras como son tanto para el criterio afectivo como efectivo. En este sentido, sorprende el caso de un alumno nacido en Argentina que es uno de los más rechazados en el aspecto efectivo. Bajo el criterio afectivo destacan también una alumna nacida fuera de España y un alumno catalán; mientras que bajo el criterio efectivo también destacan tres alumnas nacidas en

Catalunya; que efectivamente son de las menos rechazadas del grupo. No obstante, no se han identificado diferencias significativas en función del sexo.

En el apartado siguiente se presenta un análisis individual del test sociométrico en clave al tema que nos ocupa en esta investigación: la competencia comunicativa intercultural. Proponemos un análisis de estos indicadores de elección, rechazo y percepciones, teniendo en cuenta su posible relación de dependencia con elementos de la competencia comunicativa intercultural inicial del alumnado, tal como ha sido analizada en apartados anteriores.

3.3.3 RELACIONES INTERGRUPALES Y COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Desde un análisis con mayor profundidad sobre la relación entre el estatus sociométrico del alumnado y el nivel de competencia comunicativa intercultural inicial del alumnado, especialmente en el componente comportamental, se han evidenciado ciertas tendencias.

En primer lugar, parece ser que el estatus sociométrico negativo (afectivo y efectivo) del alumnado correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) negativa, con la competencia comportamental inicial del alumnado. De este modo, parece ser que una mayor competencia comunicativa intercultural comportamental está relacionada con un menor estatus sociométrico negativo basado en la cantidad de rechazos producidos por el grupo. En otras palabras, la competencia comportamental parece estar relacionada con recibir un menor número de rechazos por parte de los y las compañeras / os.

Además, el estatus sociométrico negativo efectivo también correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) con el rechazo a la comunicación (elemento que se desprende del test de competencia comunicativa intercultural). De esta forma, parece ser que el rechazo a la comunicación intercultural está relacionado con el hecho de recibir un mayor número de rechazos por parte del grupo.

Finalmente, el estatus sociométrico positivo (relacionado con las elecciones recibidas) desde un punto de vista efectivo, correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) también con la competencia comunicativa comportamental, al mismo tiempo también



correlaciona de forma negativa con el etnocentrismo (elemento del test de competencia comunicativa intercultural). De forma que parece ser que el hecho de obtener un mayor número de elecciones por parte de las y los compañeros /as está relacionado con una mayor competencia comportamental y / o un menor grado de etnocentrismo inicial.

El análisis de la relación existente entre el índice de expansividad y la competencia comunicativa intercultural revela que la competencia comportamental y el grado de implicación en la interacción (elemento afectivo) iniciales del alumnado parecen estar implicados. La expansividad negativa afectiva correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) negativa con la capacidad de implicación en la interacción, elemento afectivo de la *escala de sensibilidad intercultural*. De este modo, parece ser que un mayor número de rechazos emitidos hacia el grupo está relacionado con una menor capacidad de implicarse en la interacción intercultural.

Finalmente, la expansividad positiva efectiva correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) con la competencia comportamental. De este modo parece haber una cierta relación entre la competencia comportamental y las elecciones emitidas hacia el grupo para trabajar juntos.

Todos los elementos que se han ido identificando desde las diferentes fuentes y análisis, representan el punto de partida para llevar a cabo la primera adaptación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, fundamentado en el capítulo sexto. De esta forma, en el apartado siguiente recogemos todos estos elementos de nuevo para adecuar el programa a la realidad contextual y necesidades del alumnado concreto que va a participar de la experiencia educativa.

4. PRIMERA ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA C.C.I.

El programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural ha sido adaptado al contexto y a las circunstancias del centro educativo, así como al nivel o necesidades reales del alumnado respecto a sus habilidades comunicativas interculturales.

De este modo, destacan una serie de fuentes básicas que han orientado la transformación del programa más ajustado al contexto de aplicación:

- Los recursos y posibilidades de aplicación en el Ies Les Marines
- El conocimiento del alumnado por parte de la profesora.
- Las necesidades del alumnado en cuanto a su grado de competencia comunicativa intercultural previa a la aplicación del programa
- Las relaciones intergrupales que se han establecido inicialmente en el aula, teniendo en cuenta las dinámicas relacionadas con los referentes culturales.

Estos elementos han ayudado a la caracterización del contexto de aplicación del programa, cosa que ha permitido la adaptación del programa en función de estos elementos.

El contexto del Ies Les Marines y la posibilidad de aplicar el programa en el tercer trimestre en forma de crédito variable ha supuesto una serie de modificaciones y adaptaciones a la temporalización del programa a las sesiones que un crédito variable supone.

Al mismo tiempo, el conocimiento del centro y de sus recursos y servicios, tal como se ha planteado en el primer apartado de este capítulo, también ha supuesto algunas pequeñas modificaciones, sobre todo en aquellas actividades que requieren de tecnología informática y medios de comunicación avanzados.

Por otra parte, la profesora que forma parte del equipo colaborador tiene un amplio conocimiento de gran parte del alumnado del crédito, así como una gran experiencia docente en el Ies Les Marines con adolescentes. Este conocimiento ha sido muy valioso en el análisis de los materiales y de las actividades planificadas en el programa.

De esta forma, desde el equipo colaborador se ha trabajado en dos direcciones para la adaptación del programa basado en el conocimiento privilegiado de la profesora: un primer nivel basado en el análisis del nivel lingüístico y conceptual de las actividades, verificando que se ajuste certeramente a la edad madurativa y a los conocimientos previos y experiencias del alumnado de primer ciclo de educación secundaria obligatoria; y un segundo nivel enfocado al análisis de otras competencias o habilidades



implícitas en algunas actividades y que no han sido medidas desde el diagnóstico inicial. Por ejemplo, el grado de habilidades informáticas de navegación por internet es un aspecto que ha supuesto algunas adaptaciones del programa.

Desde el análisis diagnóstico del alumnado se han medido entre otros aspectos, su grado de competencia comunicativa intercultural previo al inicio del programa. Este análisis ha evidenciado entre otros aspectos que el alumnado en general tiene unas puntuaciones bastante elevadas en los componentes afectivos de la competencia. Este aspecto ya se había podido observar en el diagnóstico general del Baix Llobregat, y fue uno de los motivos de selección de esta ciudad.

Por otra parte, dentro del componente afectivo, las capacidades de confianza y seguridad en uno mismo ante la comunicación intercultural destacan con las puntuaciones más bajas, delatando la mayor necesidad de desarrollar estos aspectos.

Al mismo tiempo, los aspectos comportamentales y cognitivos han obtenido puntuaciones más bajas, aunque los aspectos comportamentales parecen superar los cognitivos. Esta distribución de las competencias es básica para la toma de decisiones para la readaptación de la temporalización del programa.

Finalmente, otro elemento analizado desde el análisis diagnóstico inicial del alumnado son las relaciones intergrupales, sobre todo desde una perspectiva de género y de clave cultural. De hecho en el análisis de las relaciones tanto afectivas como para realizar trabajos en equipo, se han manifestado ciertas preferencias de elección femenina y autóctona, existiendo cierto rechazo al sexo masculino, y en algunas ocasiones, nacidos en otros países.

Estos resultados no podían quedar al margen del proceso de adaptación del programa, y sobre todo han repercutido en aspectos metodológicos y de organización de trabajo en equipo, para favorecer un mayor conocimiento mutuo.

Partiendo de estos elementos de análisis para la adaptación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de secundaria, se ha repercutido en tres niveles o factores de transformación:

- Adaptaciones de la temporalización del programa.

- Adaptaciones a los conocimientos y experiencias previas del alumnado.
- Adaptaciones metodológicas y organizativas de las actividades.

Estos tres bloques de adaptaciones concretas surgidas de los elementos anteriormente citados, serán desarrolladas en los siguientes tres subapartados.

4.1 ADAPTACIONES A LA TEMPORALIZACIÓN

Contextualizar la intervención educativa por medio de la aplicación de un programa para adolescentes en un crédito variable de educación secundaria obligatoria, supone en un primer nivel una adaptación temporal al número de horas y estructuración de sesiones que implica un crédito variable.

En este sentido, para delimitar las actividades al número de sesiones posibles se ha recurrido al ajuste de la temporalización de algunas actividades.

En dos actividades se ha procedido a modificar su temporalización, mediante la eliminación de algunos aspectos por diversos motivos. En este sentido, la actividad *el chat intercultural* ha sido recortada al nivel de nº de sesiones, por dificultades temporales, pero, además, se ha eliminado una sesión de chat con alumnado de otros países. Esta sesión ha sido eliminada básicamente por la falta de hardware informático necesario para esta actividad como son las webcams, así como, otras dificultades de ajuste horario con el alumnado de otros países y latitudes. Se ha adaptado así la actividad a los recursos del centro y al contexto de la actividad, en este caso, basando el intercambio intercultural en el correo electrónico.

Finalmente, la actividad *¿puedes ser un poco más claro?* ha sido modificada su temporalización, al pasar de dos sesiones de una hora previstas a una única sesión de una hora. En este caso se han dado dos adaptaciones: una adaptación metodológica, debido a las características del grupo, y una adaptación de contenido, eliminando un bloque de ejercicios, que se valoraron como inadecuados para el grupo. Ambas valoraciones han sido efectuadas por el equipo colaborador, basadas en el conocimiento de la profesora sobre el grupo, tal como detallaremos en los siguientes apartados.

4.2 ADAPTACIONES A LOS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS PREVIAS DEL ALUMNADO

Las adaptaciones del programa a los conocimientos y experiencias previas del alumnado constituyen un segundo bloque de transformaciones efectuadas en las actividades propuestas.

Este tipo de modificaciones planteadas desde el equipo colaborador en las primeras sesiones de trabajo, han contado con la experiencia y conocimiento privilegiado de la profesora respecto gran parte del alumnado asistente al crédito, así como de una larga trayectoria docente con adolescentes en el mismo contexto de aplicación.

Uno de los aspectos que se ha ido adaptando en muchas de las actividades del programa son los aspectos lingüísticos y de presentación de los contenidos. En la actividad *comunicación verbal* ha sufrido diversas adaptaciones en las cuestiones de reflexión, construyendo preguntas más directas: por ejemplo, en la segunda pregunta se ha planteado un cuadro de forma más clara identificando el animal que emite cada sonido de las onomatopeyas. En la actividad *¿qué está pasando aquí?* Se ha modificado alguna expresión en alguno de los casos, para utilizar un lenguaje más cercano al alumnado adolescente. Y en la actividad *investigando la comunicación intercultural en tu Ies* se han hecho pequeñas modificaciones en las preguntas de la entrevista que se propone, evitando el uso de algunas palabras como “relevante”.

Otras adaptaciones han hecho referencia a las modificaciones en el planteamiento de algunas actividades para hacerlas más cercanas a sus experiencias o vivencias. En este sentido, en la actividad *la panadería de Manuel* inicialmente se trataba de una librería. Desde el equipo colaborador se valoró que el escenario de una panadería era mucho más habitual en la vida cotidiana del alumnado.

En la actividad *investigando la comunicación intercultural en tu IES* se ha añadido también algunas preguntas en el guión de entrevista, referentes a las manifestaciones del racismo en graffiti y otras expresiones presenciadas por el alumnado. Éstas pretenden ahondar en la experiencia del alumnado y sus vivencias cotidianas.

De forma similar en la actividad *el taller de teatro* se han añadido nombres propios a los personajes que el alumnado debía representar. Se valoró que con nombres propios se personalizaban más unos personajes que hasta el momento estaban sin identificar, favoreciendo al mismo tiempo, una mayor motivación e interés por la actividad.

Finalmente, un último grupo de adaptaciones y modificaciones de las actividades teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias previas del alumnado responden a la adecuación de los ejercicios a las capacidades del alumnado.

Por ejemplo, en la actividad *investigando la comunicación intercultural en tu Ies* se ha adaptado la primera parte de la actividad, ya que gran parte del alumnado no tenía habilidades suficientes para navegar por internet. De este modo las consignas se simplificaron y se aportaron las páginas a consultar en un disquet⁶ donde tan solo debían hacer clic en los hipervínculos para acceder a las páginas previamente seleccionadas.

De forma similar, se han tenido en cuenta las características del discurso y estilo comunicativo de las y los adolescentes del grupo para la adaptación de la actividad *¿puedes ser un poco más claro?.* Concretamente, el último bloque de ejercicios correspondían al objetivo de desarrollo de habilidades verbales para la simplificación del lenguaje para evitar malentendidos en la comunicación intercultural. Desde el equipo colaborador se valoró que gran parte del lenguaje que utilizan en estas edades se basa en la simplificación, así que se decidió eliminar esta parte y hacer hincapié en el resto de habilidades verbales que se trabajan en esta actividad.

En el próximo apartado profundizamos en el tercer bloque de adaptaciones metodológicas y organizativas en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural para ser aplicado a modo de crédito variable en el Ies Les Marines.

⁶ Para mayor información pueden consultar su contenido en los anexos de este volumen.

4.3 ADAPTACIONES METODOLÓGICAS Y ORGANIZATIVAS

Las adaptaciones metodológicas y organizativas responden a aquellas modificaciones en algunos aspectos de las actividades, dadas las características del grupo.

Un primer grupo de adaptaciones en esta dirección responde a la adecuación de la organización del trabajo en grupo del alumnado a los resultados del diagnóstico inicial de las relaciones intergrupales en el aula.

Las manifestaciones de la tendencia del grupo a elegir al alumnado autóctono del género femenino, y una distribución marcadamente por género y referentes culturales denotaba cierto desconocimiento del grupo e incluso algunas tendencias al rechazo. Se decidieron trabajar estos elementos en la organización de trabajo grupal de las actividades.

De este modo, las adaptaciones del programa en este sentido, hicieron referencia a una organización de aquellas actividades que constaban de sesiones de trabajo en pequeño grupo, manipulando las agrupaciones del alumnado. De esta forma, tanto la variación constante como la selección del alumnado concreto que constituía cada grupo, fueron elementos que se analizaron a lo largo de las sesiones, tal como comentamos en el apartado siguiente, referente a la evaluación de proceso.

Otro tipo de adaptaciones metodológicas, han dado respuesta a un modelo de disciplina coherente con el ideario y el reglamento de régimen interno del centro. En este sentido, en algunas actividades se han adaptado algunos aspectos metodológicos para poder garantizar un cierto orden en el aula.

En este sentido, en la actividad *la flexibilidad* originariamente estaba prevista la participación en la dinámica de la totalidad del grupo. Es decir, se partía de una dinámica grupal para más adelante reflexionar sobre ella. Desde el equipo colaborador se valoró la posibilidad de efectuar dos grupos, para tener un mayor control y observación de la ejecución de la dinámica. De tal forma que los grupos participaran en la dinámica por orden riguroso.

De forma similar, en la actividad *¿puedes ser un poco más claro?* se partía de tres dinámicas distintas y estaba previsto el análisis reflexivo justo después de realizar cada una de ellas. Desde el equipo colaborador se valoró la dificultad de establecer un clima adecuado para la reflexión y análisis, después de una dinámica. De esta forma, y teniendo en cuenta las limitaciones temporales del crédito variable, valoramos la opción de realizar una única sesión de reflexión y análisis donde concentrar todos los contenidos, después de participar en las tres dinámicas.

Finalmente, las adaptaciones en la organización de la evaluación del alumnado han sido notables. Tal como comentábamos en el apartado de la creación del equipo colaborador, uno de los aspectos que ha sufrido de mayores adaptaciones ha sido la organización y materiales de soporte para la evaluación del alumnado.

Estas adaptaciones progresivas tienen un gran protagonismo en el siguiente capítulo referente a la evaluación del proceso, dado que la mayor parte de sus modificaciones han surgido del análisis cíclico entre la experiencia de utilización de estos materiales, la reflexión, su adaptación y su aplicación de nuevo.

No obstante, desde el análisis inicial de trabajo en colaboración con la profesora ya se valoró la complejidad de unas orientaciones para la evaluación del alumnado excesivamente detalladas. Aunque al mismo tiempo, se valoraba la necesidad del detalle dada la novedad del contenido y su dificultad.

5. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL NOVENO CAPÍTULO

En este capítulo se ha pretendido plantear los resultados de un análisis con detalle del contexto donde se aplicará el programa de mejora de la CCI y su concreción en las adaptaciones del propio programa para convertirse en un crédito variable adecuado para un grupo de alumnos y alumnas del Ies Les Marines de Castelldefels. Este análisis constituye la evaluación diagnóstica de la aplicación del programa y es básica para esta primera adaptación y adecuación del programa a las necesidades del alumnado.



El contexto de aplicación del programa corresponde a un centro público de enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria en la ciudad de Castelldefels. Entre los criterios de su selección se encuentran las características del centro y del alumnado; los resultados del diagnóstico de la CCI en el Baix Llobregat y cómo este centro se situaba entre las puntuaciones generales; así como la favorabilidad, motivación e implicación de algunos de sus profesionales en el proyecto.

Entre las opciones de intervención planteadas, la aplicación del programa a través de un crédito variable para segundo curso de educación secundaria obligatoria, nos pareció la opción más adecuada para las características de la investigación. El crédito se organizó para el último trimestre del curso, con una extensión de aproximada de 36 horas, repartidas en tres sesiones semanales de 1 hora.

La creación del equipo de trabajo investigador –formado por la profesora responsable de impartir el crédito y la investigadora (observadora participante en el mismo)– fue básica para el desarrollo de esta investigación, ya que representa una de las aportaciones básicas, tanto para la aplicación como para la evaluación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

En los inicios de la colaboración, previa a la propia intervención educativa, desde el equipo se trabajaron los siguientes aspectos: la formación de la profesora en los contenidos del programa; el análisis, revisión y adaptación de las actividades; la preparación de las actividades definitivas y su temporalización; la implicación y motivación de la profesora en el proyecto; así como otras tareas organizativas y de gestión del crédito variable.

Por otra parte, la evaluación diagnóstica del alumnado se basó en el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural y en otros datos complementarios. Estos datos complementarios hacen referencia a la identificación del alumnado y percepciones respecto a su competencia y uso lingüístico de diversos idiomas, y sobre la cantidad de amistades con jóvenes de otras culturas. Al mismo tiempo, también se analizaron datos respecto a las relaciones intergrupales iniciales.

Los datos de identificación y percepciones del alumnado se midieron a través de un cuestionario. Obteniendo que se trata de un grupo de 21 alumnado entre 13 y 15 años,

donde casi la mitad han nacido fuera de Catalunya, mayoritariamente son procedentes de Argentina y Ecuador. Se autoidentifican con las siguientes culturas: española y catalana, argentina, colombiana, andaluza, chilena, inglesa y ecuatoriana.

Por otra parte, entre las percepciones de la competencia lingüística destacan que el nivel de competencia percibido del catalán es inferior al del castellano, y del resto de idiomas planteados destaca el inglés donde sólo una minoría afirma no entender nada. También se han añadido de forma muy puntual, tener competencia en el italiano, el alemán y el mejicano. El uso que se manifiesta hacer de estos idiomas manifiesta que únicamente el catalán y el castellano son idiomas que se perciben como utilizados *siempre*, tanto en el contexto escolar, familiar o de amistades (con una mayor frecuencia del castellano); el resto de idiomas, se perciben como menos utilizados en general, aunque destaca el inglés en la escuela.

Finalmente, las percepciones que el alumnado manifiesta respecto a sus amistades dentro y fuera del contexto escolar parecen evidenciar una mayor presencia de amistades de origen latinoamericano, especialmente de Argentina, Colombia, Ecuador o Perú.

La competencia comunicativa intercultural ha sido medida a través de dos instrumentos, presentados en el capítulo anterior: la escala de sensibilidad intercultural para los elementos afectivos; y el test de competencia comunicativa intercultural, para medir los elementos cognitivos y comportamentales.

En general, se puede señalar que es un grupo que tiene bastante sensibilidad intercultural, dadas las elevadas puntuaciones obtenidas en los aspectos afectivos. En este sentido, es destacable la capacidad de respeto a las diferencias culturales, aunque prevalecen ciertas necesidades de mejora del grado de confianza o seguridad en uno mismo durante la interacción intercultural.

No obstante, en los aspectos cognitivos y comportamentales parecen manifestarse mayores carencias. Se evidencia una cierta mayor competencia en aspectos comportamentales respecto a los cognitivos, pero en ambos casos hay alumnado que manifiesta marcadas carencias. Al mismo tiempo, una parte del alumnado presenta un alto grado de desconocimiento sobre este tipo de contenidos; algunas /os manifiestan



una cierta tendencia al rechazo a comunicarse con personas de otras culturas; e incluso se evidencia la tendencia a pensar y actuar de forma etnocéntrica.

Finalmente, el diagnóstico de las relaciones intergrupales ha sido medido a través de un test sociométrico (Cabrera, Espín et al. 1997). En general, se trata de un grupo bastante activo en elecciones tanto afectivamente como para trabajar juntos; siendo menos activo cuando se trata de rechazar. Hay una mayor coherencia del grupo cuando se trata de elegir a los compañeros/as que para rechazarlos/as. Por otra parte, en las percepciones que tienen acerca de qué compañeros/as les elegirán o rechazarán también se evidencia un mayor grado de acierto respecto a las elecciones y no tanto a los rechazos.

Desde un análisis en clave cultural, se puede apreciar una cierta tendencia a la elección y al no rechazo de chicas nacidas en Catalunya, mientras que se tiende a rechazar o elegir en menor medida a chicos, y en algunos casos, chicos nacidos fuera de Catalunya. La diferenciación de género puede entenderse en parte, por la significativamente mayor expansividad femenina ($\alpha=0'05$): es decir, las que más han elegido han sido chicas nacidas en Catalunya, y los que menos personas han elegido han sido chicos.

Desde un análisis con mayor profundidad sobre la relación entre el estatus sociométrico del alumnado y el nivel de competencia comunicativa intercultural inicial del alumnado, parecen destacar ciertas relaciones:

- El estatus sociométrico negativo (afectivo y efectivo) del alumnado correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) negativa, con la competencia comportamental inicial del alumnado.
- El estatus sociométrico negativo efectivo también correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) con el rechazo a la comunicación (elemento que se desprende del test de competencia comunicativa intercultural).
- El estatus sociométrico positivo (relacionado con las elecciones recibidas) desde un punto de vista efectivo, correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) también con la competencia comunicativa comportamental, al mismo tiempo también correlaciona de forma negativa con el etnocentrismo (elemento del test de competencia comunicativa intercultural).

- La expansividad negativa afectiva correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) negativa con la capacidad de implicación en la interacción, elemento afectivo de la *escala de sensibilidad intercultural*.
- La expansividad positiva efectiva correlaciona de forma significativa ($\alpha=0'05$) con la competencia comportamental.

Todos los elementos que se han ido identificando desde las diferentes fuentes y análisis, representan el punto de partida para llevar a cabo la primera adaptación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, fundamentado en el capítulo sexto. De esta forma, se han llevado a cabo tres bloques de adaptaciones del programa: respecto a la temporalización del crédito variable, respecto a los conocimientos y experiencias previas del alumnado, y respecto a cuestiones metodológicas y organizativas.

El programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural ha sido adaptado al contexto y a las circunstancias del centro educativo, así como al nivel o necesidades reales del alumnado respecto a sus habilidades comunicativas interculturales. En este sentido, el contexto del Ies Les Marines y la posibilidad de aplicar el programa en el tercer trimestre en forma de crédito variable ha supuesto una serie de modificaciones y adaptaciones a la temporalización del programa. El conocimiento de sus recursos y servicios, tal como se ha planteado en el primer apartado de este capítulo, también ha supuesto algunas pequeñas modificaciones, sobre todo en aquellas actividades que requieren de tecnología informática y medios de comunicación avanzados.

Por otra parte, la profesora que forma parte del equipo colaborador tiene un amplio conocimiento de gran parte del alumnado del crédito, experiencia que ha sido muy valiosa para el análisis del nivel lingüístico y conceptual de las actividades, así como un análisis de otras competencias o habilidades implícitas en algunas actividades y que no han sido medidas desde el diagnóstico inicial, por ejemplo, el grado de habilidades informáticas de navegación por internet, etc. Al mismo tiempo, el análisis de las relaciones intergrupales ha sido esencial para algunas de las adaptaciones metodológicas.

Capítulo 9



Este tipo de adaptaciones han constituido la primera adecuación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural a modo de crédito variable para el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Una vez adaptado el programa tan sólo nos quedaba aventurarnos en su aplicación y evaluación de proceso, aspectos que abordamos en el décimo capítulo.