

## AGRADECIMIENTOS

A vosotros, papá y mamá, que me habéis educado en el respeto y en la tolerancia, gracias porque esta investigación no hubiese sido posible sin vosotros. Gracias por animarme siempre a dedicarme a aquello que me hiciera feliz: “aunque me fuera a morir de hambre”. Gracias porque sin vuestro verdadero empeño y sacrificio, estas líneas siguientes jamás hubiesen visto la luz. Gracias por cada muestra de apoyo, por compartir mis alegrías y no dejarme caer en las penas. Gracias, porque pese a todos los malos momentos y al estrés compartido, me habéis hecho sentir siempre querida. Gracias, de verdad, porque sin vosotros yo no sería nadie. Y ahora, para que siempre que dudéis podáis leerlo: os quiero.

A vosotras, *abuelis*, que desde el Cielo y la Tierra me cuidáis. Gracias por hacerme entender que pese al paso del tiempo siempre hay gente con espíritu joven y renovador. Gracias por enseñarme que ser amable no cuesta nada y que saludar al entrar es siempre una obligación. Gracias, porque con vuestro día a día habéis sido, sois y seréis siempre inspiración.

A vosotros, familia, que desde que tengo uso de razón habéis mirado cómo crecía vuestra pequeña. Gracias por exigirnos siempre, por hacernos crecer y por ser duros y claros cuando lo hemos necesitado. Gracias, porque aun siendo pocos parecemos un ejército, siempre unidos, luchando. Gracias por demostrarme que el amor y el cariño no entienden de personalidades o formas de entender la vida y por empujarme siempre hacia delante.

A vosotros, amigos, que habéis sabido adaptaros a mis tiempos sin quejaros. Gracias por ser hombros donde llorar en días de desesperación y por vuestras palabras de ánimo y sustento. Gracias por haberos sacrificado conmigo y por haber estado presentes, aun en la distancia. Gracias, porque vuestro entendimiento y apoyo ha sido un regalo durante este tiempo.

A vosotros, queridos Dr. D. Emilio Ramón y Dr. D. Luís Díe, que habéis caminado a mi lado y me habéis apoyado todo este tiempo.

To you, Kitty, thanks for helping me since our first email. Thanks for becoming part of my family, for being such an inspiration. Thank you for your kindness, for your advice, for your teachings all this time. Thanks because without you part of this investigation would have never been as it is. Thank you for changing my way of seeing education, for giving me hope and desire to change the world. Thank you for becoming my North American family

# ÍNDICE

<b>ABSTRACT.....</b>	<b>9</b>
<b>1. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>13</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>15</b>
<b>3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>17</b>
<b>4. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I: DIVERSIDAD CULTURAL Y ENFOQUES SOCIOEDUCATIVOS.....</b>	<b>21</b>
1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.....	24
1.1. <i>Cultura</i> .....	24
1.2. <i>Identidad</i> .....	37
1.3. <i>Diversidad Cultural</i> .....	44
2. GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	49
2.1. <i>Diversidad cultural en el ámbito educativo</i> .....	49
2.2. <i>Evolución de los modelos de gestión</i> .....	52
2.2.1. <i>Enfoque asimilacionista</i> .....	57
2.2.1.1. <i>Asimilación en los Estados Unidos: melting pot</i> .....	66
2.2.2. <i>Enfoque multicultural</i> .....	73
2.2.2.1. <i>Enfoque multicultural en Estados Unidos</i> .....	79
2.3. <i>Enfoque intercultural</i> .....	85
2.3.1. <i>Educación Intercultural</i> .....	98
2.3.2. <i>Principios y directrices de la Educación Intercultural</i> .....	110
2.4. <i>Recapitulación</i> .....	116
<b>CAPÍTULO II: DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO ESPAÑOL..</b>	<b>121</b>
1. SOCIEDAD ESPAÑOLA: SIGLOS XX-XXI.....	123
2. LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y DIVERSIDAD CULTURAL.....	129
2.1. LOMCE EN RELACIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	139
2.1.1. <i>Objetivos educativos</i> .....	143
2.1.2. <i>Análisis y reformulación legislativa</i> .....	148
2.1.3. <i>Materiales</i> .....	150
2.1.4. <i>Espacios educativos</i> .....	154
2.1.5. <i>Educación en valores</i> .....	164
2.1.6. <i>Modificaciones en base al enfoque intercultural</i> .....	169
2.1.6.1. <i>Espacios educativos y horarios lectivos</i> .....	172
2.1.6.2. <i>Nuevos agentes educativos</i> .....	174
2.1.6.3. <i>Diálogo e interacción: pilares fundamentales</i> .....	175
2.2. <i>Recapitulación</i> .....	177
<b>CAPÍTULO III: COMPETENCIA INTERCULTURAL Y LENGUA EXTRANJERA.....</b>	<b>179</b>

1. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL .....	186
2. ENSEÑANZA DE LA LE.....	193
2.1. <i>Aprendizaje basado en contenidos</i> .....	198
2.2. <i>Enfoque comunicativo</i> .....	200
2.3. <i>Marco Común Europeo de Referencia</i> .....	202
2.4. <i>El currículo de Lengua Extranjera en la LOMCE</i> .....	207
2.5. <i>Lengua Extranjera y Competencia Intercultural</i> .....	212
3. APLICACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LE.....	216
3.1. <i>Aprendizaje por tareas</i> .....	222
3.2. <i>Role-playing o simulaciones</i> .....	230
3.3. <i>Aprendizaje servicio</i> .....	235
3.4. <i>Comunidades de Aprendizaje</i> .....	244
3.5. <i>Trabajo cooperativo</i> .....	251
3.6. <i>Tecnologías de la Información y la Comunicación y aplicación didáctica</i> .....	260
3.7. <i>Recapitulación</i> .....	273
4. EVALUACIÓN .....	277
4.1. <i>Evaluación de la competencia intercultural</i> .....	278
4.1.1. <i>Escala de Sensibilidad Intercultural</i> .....	278
4.1.2. <i>Test de Competencia Comunicativa Intercultural</i> .....	281
4.2. <i>Evaluación en relación al dominio lingüístico e intercultural</i> .....	283
4.2.1. <i>Evaluación del aprovechamiento / evaluación del dominio</i> .....	284
4.2.2. <i>Evaluación continua / evaluación en un momento concreto</i> .....	285
4.2.3. <i>Evaluación formativa / evaluación sumativa</i> .....	286
4.2.4. <i>Evaluación de la actuación / evaluación de los conocimientos</i> .....	287
4.2.5. <i>Impresión / valoración guiada</i> .....	288
4.2.6. <i>Evaluación global / evaluación analítica</i> .....	290
4.2.7. <i>Evaluación realizada por otras personas / autoevaluación</i> .....	291
4.2.8. <i>Conclusiones</i> .....	292
<b>5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>295</b>
<b>6. REFERENCIAS.....</b>	<b>299</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>339</b>
PROPUESTAS DE ACTUACIÓN.....	339
1. PROPUESTA PRIMERA: EL <i>ROLE-PLAYING</i> .....	341
1.1. <i>Justificación</i> .....	342
1.2. <i>El criterio</i> .....	343
1.3. <i>La prueba de evaluación</i> .....	343
1.4. <i>Los contenidos, la metodología y la temporalización</i> .....	344
1.5. <i>Los objetivos didácticos</i> .....	344

1.6.	<i>La relación con las competencias</i> .....	345
1.7.	<i>Los resultados de aprendizaje</i> .....	346
2.	PROPUESTA SEGUNDA: TASK-BASED LEARNING.....	347
2.1.	<i>Justificación</i> .....	348
2.2.	<i>El criterio</i> .....	348
2.3.	<i>La prueba de evaluación</i> .....	349
2.4.	<i>Los contenidos, la metodología y la temporalización</i> .....	349
2.5.	<i>Los objetivos didácticos</i> .....	350
2.6.	<i>La relación con las competencias</i> .....	350
2.7.	<i>Los resultados de aprendizaje</i> .....	352
	ROLE-PLAYING: INSTRUCCIONES .....	354
	TASK-BASED LEARNING: RÚBRICA .....	356
	TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL .....	357

# ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

<i>Figura 1.</i> Cultura iceberg. Fuente: AFS Intercultural Programs (1984).....	28
<i>Figura 2.</i> Crecimiento poblacional del siglo XX según raza en los Estados Unidos. Fuente: U.S. Census Bureau, decennial census of population, 1900 to 2000 .....	53
<i>Figura 3.</i> Población censada estadounidense en relación a su raza. Fuente: U.S. Census Bureau (2019).....	54
<i>Figura 4.</i> Población que adquiere la nacionalidad estadounidense. Fuente: MPI Data Hub: Migration Facts, Stats and Maps (2019) .....	55
<i>Figura 5.</i> Porcentaje de población según raza en España. Fuente: Elaboración propia .....	55
<i>Figura 6.</i> Total de extranjeros en España (1998-2018). Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2019).....	56
<i>Figura 7.</i> Población extranjera empadronada y permisos de residencia en España (2000-2010). Fuente: Dfe, Buades y Melero (2009) .....	57
<i>Figura 8.</i> Tendencias en los movimientos poblacionales. Revisión 2007. Fuente: Naciones Unidas (2007).....	64
<i>Figura 9.</i> Sala de registro previa inspección. Fuente: National Park Service (s.f.) .....	69
<i>Figura 10.</i> Saldos migratorios en España (1961-1890). Fuente: EVR (1961-2001), INE citado en Romero (2003).....	127
<i>Figura 11.</i> Implantación de la LOMCE. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019).....	140
<i>Figura 12.</i> Competencias sociales y cívicas. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) .....	186
<i>Figura 13.</i> Niveles de relación. Fuente: Elaboración propia .....	190
<i>Figura 14.</i> Representación dual de la eficiencia bilingüe. Fuente: Cummins (2005).....	196
<i>Figura 15.</i> The Separate Underlying Proficiency (SUP) Model of Bilingual Proficiency. Fuente: Cummins (2005).....	197
<i>Figura 16.</i> The Common Underlying Proficiency (CUP) Model of Bilingual Proficiency. Fuente: Cummins (2005) .....	197
<i>Figura 17.</i> Task-based learning focus. Fuente: Littlewood (2004).....	225
<i>Figura 18.</i> Task-based learning structure. Fuente: Elaboración propia.....	226
<i>Figura 19.</i> Disposición en Filas Horizontales y En Bloque. Fuente: Aula Planeta, 2020.....	233
<i>Figura 20.</i> Disposición en grupos de cuatro o por parejas y en Herradura o en U. Fuente: Aula Planeta, 2020.....	233
<i>Figura 21.</i> Actividades de ApS. Fuente: Battle (2018, p. 6) .....	239
<i>Figura 22.</i> Periodización del ApS. Fuente: Battle (2018, p. 7) .....	241
<i>Figura 23.</i> Uso de las TIC. Fuente: Ibáñez Herrán (2016).....	272
<i>Tabla 1.</i> Escala de Sensibilidad Intercultural. Fuente: Vilá (2007, p. 111).....	280
<i>Tabla 2.</i> 1ª Corrección del Test de CCI. Fuente: Vilá (2007, pp. 113-114) .....	282
<i>Tabla 3.</i> 2ª Corrección del Test de CCI. Fuente: Vilá (2007, pp. 113-114) .....	282
<i>Tabla 4.</i> Tipos de evaluación. Fuente: MCER (2002) .....	284

## **ABSTRACT**

Relationship and interaction with different identities has been a key to the technical, scientific and social development of the human being. Even though, today what is different or unknown is sometimes feared and diversity is not always promoted. School centers, increasingly heterogeneous, are considered the ideal spaces to educate future citizens in a positive vision of diversity. Therefore, this study analyzes the term of diversity, what has happened with its management since the 20<sup>th</sup> century and what is its current situation in Spanish education. According to the conclusions, Second Language Acquisition is considered fundamental in the creation of a positive environment where promote diversity, and the intercultural competence, thanks to its need of communication and interaction. In the light of these results, different active methodologies are proposed to be implemented with the objective of educating students under a more inclusive, open-minded and tolerant approach. In addition, the study shows some key aspects of evaluation not only assessing language proficiency but the intercultural competence. Considering the management of diversity one of the most important challenges of Spanish education, as shown in its general law objectives, it is concluded that applying the measures proposed by this research is really a need for the improvement of societies.

## **RESUMEN**

La relación e interacción con identidades distintas ha sido clave para el desarrollo técnico, científico y social del ser humano, si bien hoy en día se teme aquello diferente o desconocido y no se promociona la diversidad, sino la homogeneidad. Los centros educativos, cada vez más heterogéneos, se presentan como los espacios idóneos donde educar a los futuros ciudadanos en la visión positiva de la diversidad. Por ello, se estudia qué es la diversidad, qué ha ocurrido con su gestión desde el siglo XX y cuál es su situación

según la legislación española actual. Asimismo, y en relación a las conclusiones, se considera que el aprendizaje de la LE genera espacios de interacción. En este sentido, y debido a la necesidad de comunicación en el estudio de una L2, se genera un entorno positivo para la adquisición de la competencia intercultural. De acuerdo con estos resultados, se plantean diferentes metodologías activas a poner en práctica por los docentes con el objetivo de educar a sus estudiantes bajo un enfoque más inclusivo, abierto y tolerante. Además, se otorgan claves para la evaluación de la competencia intercultural, así como otras propias del aprendizaje de una lengua extranjera [LE]. Se concluye que es imprescindible aplicar las medidas planteadas por la investigación ya que alcanzar una educación plural e intercultural es uno de los retos de mayor importancia, según plasma la legislación educativa en sus objetivos generales.

## **RESUM**

La relació i interacció amb identitats diferents ha sigut clau per al desenvolupament tècnic, científic i social de l'ésser humà, si bé hui dia es tem allò diferent o desconegut i no es promociona la diversitat, sinó l'homogeneïtat. Els centres educatius, cada vegada més heterogenis, es presenten com els espais idonis on educar als futurs ciutadans en la visió positiva de la diversitat. Per això, s'estudia què és la diversitat, què ha ocorregut amb la seua gestió des del segle XX i quina és la seua situació, segons la legislació espanyola actual. Així mateix i en relació les conclusions, es considera que l'aprenentatge de la llengua estrangera genera espais d'interacció. En aquest sentit, i a causa de la necessitat de comunicació en l'estudi d'una segona llengua, es genera un entorn positiu per a l'adquisició de la competència intercultural. D'acord amb aquests resultats, es plantegen diferents metodologies actives a posar en pràctica pels docents amb l'objectiu d'educar als seus estudiants sota un enfocament més inclusiu, obert i tolerant. A més, s'atorguen claus per a

l'avaluació de la competència intercultural, així com altres pròpies de l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Es conclou que és imprescindible aplicar les mesures plantejades per la investigació, ja que aconseguir una educació plural i intercultural és un dels reptes de major importància, segons plasma la legislació educativa en els seus objectius generals.



# 1. JUSTIFICACIÓN

La diversidad cultural ha definido las sociedades desde el inicio de la Humanidad, si bien es cierto que se ha visto incrementada en el último siglo. Los movimientos poblacionales derivados de la globalización y de la modernización de los transportes han puesto de manifiesto la heterogeneidad presente en los países, muchos de los cuales se describían como culturalmente homogéneos.

La diversidad cultural ha acompañado mi experiencia personal desde mi juventud hasta posicionarse como mi mayor motivación profesional. Si bien la sociedad era diversa en mis años como estudiante, la realidad social de las aulas presenta hoy en día una inmensa diversidad no solo atribuible a rasgos físicos sino también relativos a la fe, ideología, lenguas o posición económica. Pese a todo esto, mi experiencia vital me ha llevado a posicionar la diversidad cultural en el foco de la presente investigación ya que es esta la que mayores desigualdades produce en el mundo actual.

La educación es uno de los pilares de las sociedades actuales, pues mediante el proceso educativo los futuros ciudadanos adquieren no solo conocimientos sino habilidades que les capacitarán para su vida adulta en comunidad. En mi primera experiencia profesional pude probar como las vivencias del alumnado eran radicalmente diferentes según su origen, su posición económica y sus rasgos culturales. Debido a este hecho, mi interés en la gestión que se realiza en los centros educativos creció hasta tal punto que derivó en la realización de una propuesta de tesis doctoral que hoy es una realidad.

Una investigación doctoral en la que analizar qué es la diversidad, cómo se gestiona actualmente y cómo promocionarla a través del estudio de lenguas extranjeras. Esto último siendo el foco de mi búsqueda ya que forma parte de mi formación académica y que mi profesión actual es la enseñanza de lenguas extranjeras. Derivado de estas necesidades y de mi actividad profesional, mi foco principal era sentar las bases de la legislación actual con el

fin de proporcionar metodologías que mis compañeros de profesión pudieran poner en práctica en sus aulas de forma que todos juntos trabajemos la inclusión y la igualdad.

En la realización de la investigación he podido enriquecerme con las vivencias de personas tanto españolas como norteamericanas, así como de otras nacionalidades, que me han aportado contenido humano, experiencias personales y, sobre todo, muchos valores gracias a los cuales he podido dotar a esta búsqueda de la calidez de la que, en ocasiones, una revisión bibliográfica carece.

Por ello, el mayor reto de la investigación era satisfacer las necesidades de otros docentes, en especial los de lenguas extranjeras, pero todavía más poner fin a las carencias del sistema educativo a la par que fomentar la diversidad y la igualdad de oportunidades entre compañeros de aula.

Este reto parte de la aportación de Delors et al. (1996) donde se menciona que la educación se fundamenta en: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Pues, derivado de la experiencia personal y profesional no solo en España sino en estancias en el extranjero se ha concluido que la educación debe atender primordialmente a estos propósitos, ya que sin ellos nos encontramos frente a adultos que no han sido enseñados a cooperar sino a confrontarse, a competir y a rivalizar. Estos hechos han sido los que han fundamentado la necesidad de profundizar en la investigación de metodologías que aplicadas en el aula de Lengua Extranjera ayuden a los docentes a ofrecer una educación que atienda a estos pilares básicos.

A modo de conclusión y a la luz de esta realidad, en la presente tesis doctoral se busca aportar un amplio marco teórico en el que fundamentar metodologías activas que promuevan la enseñanza de un segundo idioma pero sin olvidar la competencia intercultural en el alumnado, pues sin ella, el aprendizaje será incompleto.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la investigación es aportar metodologías activas, en base a la legislación española vigente, a fin de contribuir a la mejora de la diversidad cultural en el aula. A este fin, se parte de un análisis de la promoción de este concepto sociolingüístico, desde la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que se considera un ambiente idóneo donde los alumnos pueden desarrollar sus habilidades sociales y lingüísticas.

De acuerdo con este punto de partida, la investigación se ha estructurado en tres ejes, derivados del objetivo principal, cada uno de los cuales se desglosará en diversos objetivos específicos: en primer lugar, la diversidad cultural y los enfoques socioeducativos, en segundo lugar, la diversidad cultural en el ámbito educativo español y, en último lugar, la competencia intercultural y enseñanza de la LE.

En el primer eje de contenido se describen los términos básicos que se tratarán en la investigación, así como los enfoques políticos que se han puesto en práctica durante el siglo XX y XXI a nivel social y educativo, para gestionar la diversidad cultural. El objetivo específico de este bloque de contenido es delimitar y estudiar los conceptos clave, así como revisar en qué manera han repercutido en la política socioeducativa. Como consecuencia de este análisis, se determinará qué enfoque es el más apropiado para la promoción positiva de la identidad individual de cada ser humano, sin atender a etiquetas.

En el segundo eje se revisa la evolución española desde el siglo XX hasta el presente a nivel social y educativo, con la finalidad de analizar si la legislación ha incorporado la diversidad en el currículo. Además, no solo se insiste en aspectos como la inclusión, sino también en el fomento de la diversidad, la visión positiva de la misma y la tolerancia para quienes representan identidades distintas a la propia. Si bien el objetivo concreto del presente eje es revisar desde el punto de vista diacrónico la legislación educativa española

atendiendo a la diversidad sociocultural, se parte de la intención de analizar en profundidad la ley en vigor, de acuerdo con la heterogeneidad presente en las aulas españolas.

En el tercer eje se destaca la competencia intercultural y su relación con la adquisición de un segundo idioma. De acuerdo con esto, el objetivo específico que se presenta es aportar una batería de metodologías activas mediante las que impartir la enseñanza de una LE, favoreciendo encuentros con la diversidad cultural. Estas metodologías no solo estarán basadas en el fomento de la diversidad cultural, sino que se delimitan en el marco de la enseñanza de un idioma, de acuerdo con el MCER y la LOMCE. En este sentido, se parte de la intención de aportar una descripción de los enfoques metodológicos, así como las evaluaciones más adecuados para favorecerla competencia intercultural, que redundarán en un interés efectivo en el aprendizaje de una lengua, de acuerdo con las metodologías estudiadas.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología seguida en la investigación es de tipo cualitativo, puesto que se lleva a cabo, en primer lugar, una revisión de tipo bibliográfico, en lo concerniente a la aproximación a los conceptos esenciales que permiten identificar la necesidad de un estudio sociocultural en el aula. En este sentido, se ha partido de la consulta de fuentes primarias como fuentes secundarias. Para este enfoque bibliográfico se ha establecido un análisis centrado, principalmente, en las aportaciones más relevantes de los últimos diez años, a fin de conferir cohesión al marco teórico del que parte esta tesis.

Además, y siguiendo el enfoque cualitativo, de tipo inductivo, donde se parte de estudios diversos que confluirán en un resultado con un enfoque adaptado al aula desde el punto de vista didáctico plurilingüe, en el primer bloque se confrontan diversas realidades por lo que la metodología utilizada es comparativa entre países como EEUU y España. Asimismo, a lo largo de la investigación se sigue un enfoque descriptivo, en el que se muestran datos, referencias y estudios en los que se fundamentan las posteriores conclusiones de la tesis.

Para llevar a cabo esta metodología científica, la presente tesis doctoral se articula en los siguientes apartados: un marco teórico, una revisión diacrónica de la legislación educativa española en los siglos XX y XXI y una aportación a la enseñanza de lenguas extranjeras basada en estos análisis previos.

El marco teórico presenta una revisión bibliográfica extensa que permite sentar las bases de lo que más tarde se analizará en la realidad de las leyes educativas españolas. Derivado de esta descripción más analítica se presenta una aplicación personal desde un enfoque didáctico plurilingüe, que consiste en ofrecer una serie de metodologías didácticas, y posibles evaluaciones bajo las cuales se permite fomentar y promover la competencia intercultural en el aula de la LE, en la que el alumno se sitúe siempre en el centro de

aprendizaje, en un sistema que apuesta por la integración de las diferencias en la igualdad como herramienta para la prevención y solución de los conflictos (Delors, 1996).

## **4. MARCO TEÓRICO**



# **CAPÍTULO I: DIVERSIDAD CULTURAL Y ENFOQUES SOCIOEDUCATIVOS**



Las sociedades actuales son plurales, un hecho que, lejos de ser aislado o novedoso, se ha presentado a lo largo de la Historia como una particularidad más de todas las comunidades humanas.

Como mencionan Pérez Serrano y Sarrate (2013): “Hoy en día, la pluralidad de culturas en la sociedad, constituye uno de sus rasgos estructurales, al tiempo que es un hecho de obligada contemplación en cualquier proceso de reflexión y de análisis” (p. 86). Según señalan, las sociedades son amplias, es decir, abarcan numerosas realidades que acoger e incluir en la vida diaria de la comunidad. Esta característica no es un rasgo propio del presente, sino que las sociedades han sido diversas desde el inicio de los tiempos. Es por ello que se considera esta característica un rasgo inherente del ser humano, ya que se ha presentado de manera constante a lo largo de la historia.

La diversidad cultural es un concepto vasto que abarca múltiples realidades, pues referirse a la cultura es mencionar un sinnúmero de conceptos y definiciones, que es importante que sean descritos y aclarados con el objetivo de esclarecer cómo son entendidos en esta investigación. Asimismo, una vez descrita la cultura y su diversidad como tal, es importante tener en cuenta que dentro de una misma cultura o de un grupo cultural pueden existir numerosas identidades, pues cada ser humano es un individuo único, con unas características propias que describen y determinan su personalidad. Por esto, se analiza el concepto de identidad y sus características, pues de acuerdo con Maalouf (1998) se considera que no existe una identidad cultural común, sino tantas identidades como miembros formen parte de una misma cultura.

Una vez se haya concluido este análisis se podrá establecer la relevancia de la diversidad cultural y de la gestión y el tratamiento de la misma a nivel educativo, ya que se considera necesario introducirla en los sistemas educativos.

## **1. Delimitación conceptual**

### **1.1. Cultura**

La aproximación al término de cultura se retrae a los estudios de Di Pierro (2010) y Choudhury (2014) donde se citan las palabras del antropólogo Tylor (1871), quien define la cultura como “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (p. 29). En esta descripción del término se aprecia la poca apertura y la poca variabilidad que este acepta, pues es una definición etnográfica que no deja margen a las posibilidades de cambio o de avance.

En esta línea descriptiva y cerrada, también Vívelo (1978) considera que la cultura es “un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de las cuales una población se mantiene” (p. 17). Es decir, es el conjunto de todos los procesos que se dan dentro de una misma sociedad y que la conforman, sin distinguir entre aquellas consideraciones que se refieren a las personas o a las instituciones. Las sociedades se caracterizan en parte por estos mecanismos, se diferencian unas de otras y son reconocibles fácilmente gracias a esas herramientas identitarias.

También House et al. (2004), tras numerosos estudios al respecto, establecen que la cultura puede ser descrita como “shared motives, values, beliefs, identities, and interpretations or meaning of significant events that result from common experiences of members of collectives that are transmitted across generations” (p. 15). Esta descripción expone que la cultura sea vista en cierto modo como algo que no varía, que recoge experiencias, identidades o valores compartidos, y que estos son transmitidos de padres a hijos sin cambios. Pese al transcurso temporal de más de un siglo entre las anteriores definiciones citadas y esta, la cultura sigue siendo apreciada como una característica básica e

invariable, un valor educacional más que pasa de generación en generación (Chourdakis y Karagiorgos, 1999, citados en Nikolau y Kanavouras, 2006).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] ha definido el término en diferentes ocasiones, entre las cuales se resaltan dos con cierta diferencia temporal para ejemplificar el escaso avance en su descripción del mismo. En la Conferencia Internacional de Educación (1992) la UNESCO establece que la cultura son todos aquellos signos por los cuales los seres humanos pertenecientes a un mismo grupo se reconocían y se distinguían del resto, y en ese mismo sentido la cultura es descrita con las siguientes palabras en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001):

La cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca [...] las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (p. 4)

La definición de la UNESCO en esta declaración sigue siendo meramente descriptiva, no atiende a los posibles cambios que puede sufrir una cultura ni a las posibles alternaciones que se pueden dar por medio de cambios en el entorno o en el avance de la humanidad.

Con esta afirmación en mente, Méndez (2012), así como González Di Pierro (2010), explican que la cultura es considerada como el conjunto de rasgos que hacen distinta espiritual, material, intelectual y afectivamente a una sociedad o a un grupo social. La cultura, por tanto, se refiere a lo que comúnmente se denomina forma de vida, el *modus vivendi* de cada grupo, pero incluyendo también a sus representaciones materiales, tanto artísticas como literarias, a los valores, las tradiciones y las creencias.

Las formas de vida son convenciones que se aprenden mediante la educación de los miembros que forman parte de una sociedad, como menciona Poyatos (1994) estas pueden ser definidas como:

Los hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, [...] las manifestaciones típicas de las personalidades, [...] y sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros. (p. 25)

Los individuos conforman su cultura de forma innata, ya que estas vendrán en parte determinadas a asumir la cultura en la que nacen y a perpetuarla debido a la educación que reciben de su sociedad, de manera que se mantienen las ideas y las manifestaciones de la misma. En este sentido, la cultura es entendida y analizada como un aprendizaje más que realizan los seres humanos, aquello que aprende en su ambiente, en la comunidad en la que se crece: son los valores, normas y comportamientos que están socialmente aceptados y que posteriormente la persona acepta (Joy y Kolb, 2009). González Di Pierro (2010) también recoge esta idea en su estudio:

Hablar de cultura es referirnos a un concepto sumamente complejo. Abarca un número amplio de ideas que encierran características que tienen en común los miembros de una determinada comunidad y que los unen en las visiones del mundo sobre diferentes temas, comportamientos y actitudes y los caracteriza frente a otras comunidades culturales. (p. 27)

De este modo, se considera que la cultura es, en parte, considerada una entidad ajena al cambio que abarca a un grupo específico de personas y por la que todos sus representantes están obligados a actuar de determinadas maneras.

Esta misma definición es similar a la que figura en la tercera acepción de la Real Academia Española [RAE] sobre el término *cultura*, siendo: “Conjunto de modos de vida y

costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (RAE, 2014). El concepto de cultura se refiere a los anteriormente mencionados modos de vida o tradiciones que tiene una determinada etapa histórica o un grupo social, pero es necesario señalar que según la literatura teórica acerca del término son muchas las definiciones o interpretaciones.

Por esto, no solo se hace referencia a estas descripciones más analíticas o estáticas del término, sino que se recogen definiciones que suponen un avance científico en la propia descripción y que serán de apoyo para el futuro desarrollo de esta investigación. En relación a esta acepción y el estudio del término descriptivo que ofrece la RAE, Ventosa (2012) señala que:

Cada cultura, por tanto, se refiere a un modo de vida tradicional que se representa en ciertos comportamientos, instituciones y artefactos, que van desde patrones de conducta manifiestos a estructuras subyacentes de significado simbólico que permiten interpretar la realidad y, por lo tanto, actuar en consecuencia. (p. 37)

Es decir, se reitera que la cultura posee diferentes estadios, el primero sería lo visible, lo que puede apreciarse en una primera impresión y el segundo sería lo invisible, aquello que solo se asume siendo partícipe de esa cultura durante un tiempo largo. Esta cita menciona aquellos aspectos que todo el mundo puede observar, que están sujetos a la opinión general y por las que surgen también estereotipos e, incluso, prejuicios. Así, se dejan a un lado aquellas consideraciones culturales que únicamente conocen quienes viven o conviven de forma activa con la cultura. La idea de Ventosa (2012) se refleja visualmente en la imagen realizada por *AFS Intercultural Programs*<sup>1</sup>(1984):

---

<sup>1</sup>Trad. “*AFS Intercultural Programs* empezó siendo un Servicio en el Campo de las Ambulancias Americanas, un cuerpo de ambulancia creado en abril de 1915 por A. Piatt Andrew. [...] AFS se transformó desde la organización de ayuda humanitaria en tiempos de guerra hacia una rompedora organización intercultural, voluntaria e internacional de intercambios en Educación Secundaria con una noble visión: ayudar a construir un mundo pacífico promoviendo el entendimiento entre culturas” (AFS, 2018).

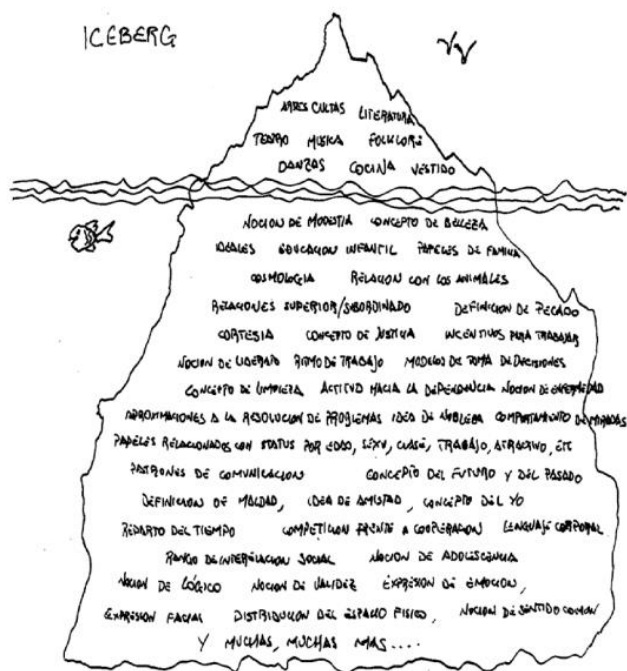


Figura 1. Cultura iceberg. Fuente: AFS Intercultural Programs (1984)

Esta ilustración es analizada por Gómez Jarabo (2015), descrita en los siguientes términos:

La cultura es como un iceberg del que únicamente es visible una pequeña parte. En este símil, la parte visible o superficie correspondería a elementos como la literatura, el arte o la gastronomía, mientras que en la parte oculta se encontrarían los elementos culturales que determinan nuestro comportamiento cotidiano, nuestra forma de pensar y nuestras emociones, de los cuales no solemos ser conscientes. (p. 118)

En este diseño de la cultura, la agencia de intercambios estadounidense refleja que la cultura va más allá de las meras representaciones que desprenden de su literatura o de sus obras artísticas. La cultura que perciben los seres humanos no sería más que aquello que queda a simple vista, aspectos prácticamente banales que diferencian físicamente, pero que no atienden a concepciones de la vida, a creencias sobre aspectos importantes que describen el pensamiento humano. Todo eso queda relegado al conocimiento en profundidad de una cultura en particular y no es visto si no es vivido o compartido.

Esta representación es también apoyada por la UNESCO (1992) que explica que la cultura es toda aquella forma de cualquier arte, ya sea arquitectónico, músico, literario o cualquier otro que surja de la creación humana, así como los valores que traten de dar sentido a la vida. De acuerdo con esto, no solo serán obras materiales tangibles, sino también aspectos inmateriales propios de la vida cotidiana de las personas que ellos mismos hayan creado: ritos, lenguaje, creencias...

Gracias a la similitud entre un iceberg y la cultura, es fácil formarse una idea visual de lo mencionado con anterioridad: en la punta visible del iceberg (de la cultura) quedan las tradiciones artísticas, la vestimenta o el folclore, mientras que en la zona que no emerge quedan ocultos conceptos importantes como la justicia, la belleza, la comunicación, el trabajo, la amistad, la expresión de sentimientos, la jerarquía de relaciones, el reparto de tareas hombre/mujer, el sentido común....De este modo, queda relegado al segundo plano que permanece invisible para quienes no forman parte del grupo social.

En esta misma línea, Ventosa (2012) se refiere a la cultura con el término *folclore* “palabra que deriva del término inglés *folk*, “pueblo”, y *lore*, “saber” o “conocimiento” – la expresión de la cultura de un pueblo” (p. 37), lo que supone una visión de la cultura como un valor diferenciador de pueblos e individuos, algo que une o separa. La cultura es analizada como una fuente de conocimiento sobre el pueblo, es decir, de sus tradiciones, creencias, modos de vida, vestimenta, formas de pensar, etc.

En este sentido la aportación realizada por Renato, Dórdio y Rebelo (2014), también sustenta esta visión estática o segregada de la cultura con su siguiente afirmación sobre el término: “dictates the norms and values adopted by the group and that differentiates one group from another” (p. 125). La cultura es analizada como una serie de convenciones sociales, de creencias que tiene todo el conjunto del grupo social y que diferencia y separa a un grupo de otro.

El concepto de cultura al que se refieren la UNESCO y la RAE, así como el resto de los autores anteriormente mencionados, ha ido cambiando a medida que han avanzado los estudios, puesto que anteriormente era considerada como una cualidad estática que definía a un grupo, de acuerdo con los conocimientos teóricos que se tenían en relación a ese grupo o pueblo. En cambio, actualmente se analiza la cultura de acuerdo con su poder cambiante y su impacto social, como resultado del contacto entre realidades (Fuentes, 2010) además de una forma de percibir y actuar con la realidad que se presenta, según explica González di Pierro (2010) citando a D'Andrade (1990).

La UNESCO también ha avanzado en su consideración de la diversidad cultural, y ha difundido ciertos avances en la descripción del término, hasta considerar que la diversidad cultural “está personificada por la singularidad y pluralidad de las identidades de grupos y sociedades que conforman la humanidad. Como una fuente de intercambio, innovación y creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria como la biodiversidad para la naturaleza” (UNESCO, 2002, p. 4). Esta definición supuso un progreso significativo a principios de siglo, y un reconocimiento internacional de la necesidad de interactuar unos con otros y de ver esta realidad como un valor de riqueza y positividad.

De acuerdo con los diferentes argumentos aducidos, se entiende la cultura en relación a la interacción entre sus miembros y entre estos y otras personas. En este sentido, la descripción que se realiza del término abarca la concepción prescriptiva del mismo, pues Dietz (2008) resalta que “las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar hacia su interior y con las demás” (p. 3). Así, se hace referencia a cómo vive la vida, sus tradiciones, sus organismos y a la propia convivencia entre personas, pero también cómo piensan los miembros del mismo grupo, qué sienten y cómo viven. Lo valioso de esta definición es que atiende a conceptos visibles e invisibles de la cultura, es decir, resalta que sí existen algunas características culturales que pueden ser analizadas a simple vista y que

hay otras que subyacen, que para ser analizadas tienen que ser conocidas mediante el estudio o la convivencia con esa cultura en particular.

La novedad reside en esta última consideración, ya que ambos autores comparten la idea de la cultura como iceberg y mencionan la convivencia como parte de esa cultura, como una realidad que es importante y mediante la cual los seres humanos comparten y se organizan. Los autores añaden esta visión novedosa en el sentido en el que se incluye la interacción como fuente de conocimiento de otra cultura. En esta interacción es donde pueden tener lugar los estereotipos, ya que no se conoce del todo a la otra cultura, y generalmente se atiende solo a aquello que queda patente a golpe de vista y que representa un porcentaje del individuo muy pequeño en comparación con el resto.

En la línea de esta nueva corriente más abierta, según Barquín (2009) “todas las culturas [...] tienen elementos susceptibles de cambio y evolución” (p. 94), y las modificaciones que sufre una cultura pueden ser diversas y darse debido a causas diferentes, pero es imposible negar hoy en día que las culturas sufren alteraciones y que tienen un carácter cambiante y dinámico.

La Fundación Entreculturas (2009), en relación a la definición previa que presenta Fuentes (2010) del concepto como *folclore*, explica que la cultura es una característica cambiante que estará sujeta al paso del tiempo y a los desafíos que vive un pueblo o una sociedad en particular, incluso los mismos individuos. En este sentido también realiza su propia aportación y describe la cultura como: “aprendida y compartida con el resto de los miembros de un mismo grupo social. Los valores, creencias, símbolos, normas... pasan a formar parte de la persona a través de los procesos de inculturación o socialización” (Fundación Entreculturas, 2009, p. 4). Es decir, la cultura diferencia a los pueblos o naciones, separa personas y grupos de personas pero también une a aquellas que forman un mismo pueblo o grupo social.

Según explican Díe, Melero y Buades (2012) la cultura es uno de los medios gracias a los cuales los humanos se adaptan a su entorno, sobreviven y se desarrollan. Tal y como se ha señalado, todos los grupos de personas poseen una cultura, no importa el origen, el momento histórico, su posición social o su economía. El conjunto de los seres humanos requiere una cultura donde crecer y donde aprender a adaptarse a lo que les rodea, y este hecho no significa que todas las culturas sean iguales. Esto se debe a que no todos los grupos sociales han respondido igual a determinadas preguntas universales, ni se han adaptado al medio ambiente de la misma manera, pero no por ello un grupo deja de tener cultura.

Aun sabiendo que las culturas pueden entrar en contacto, y que mediante este contacto pueden influir unas en otras, Gilroy (1990, citado en Ortiz Cobo, 2008) resalta que:

La cultura es entendida como algo homogéneo, perfectamente delimitado y terminado [...] Esta noción esencialista de las diferencias y la versión estática de la cultura, que implica divisiones antagónicas entre grupos de personas, se enfrenta a otra noción cambiante de cultura, como algo [...] formado y reformado. (p. 266)

En esta visión de la cultura se reafirma la homogeneidad de la misma, como si de un espacio cerrado se tratase, donde sus miembros tienen que acatar todas y cada una de las consideraciones que se realicen y promulgarlas con sus actos. La definición es claramente esencialista, pues entender la diversidad cultural como algo homogéneo supone rechazar el concepto de identidad y de diversidad dentro de los diferentes grupos culturales (Dietz, 2008). Este hecho no solo implica la contradicción del propio término de diversidad, sino que no permite a los individuos desarrollar sus propias identidades con libertad.

Gracias a lo mencionado sobre el avance en los estudios relacionados con la cultura se considera que los investigadores han buscado modernizar la visión homogénea y cerrada del término. Se ha dado paso a una visión más abierta y dinámica, una forma de entender que:

La cultura no es algo estático, sino el conjunto de prácticas, normas, creencias y valoraciones que evolucionan como consecuencia de la interacción entre hombres con distintas creencias y valores y de las nuevas demandas surgidas por el desarrollo social y técnico. (Boragno, 2011, p. 177)

Si bien es cierto que la apertura del término no posee el consenso de todas las personas, pues todavía hoy se niega la heterogeneidad que presentan las sociedades y sus posibilidades en algunos ámbitos. A pesar de que sí existen algunos grupos muy homogéneos, se reitera que dentro de una sociedad existen diferencias, por lo que la cultura única no ha podido existir nunca. Díe, Melero y Buades (2012) explican este mismo concepto pero desde el mismo punto de vista que sostiene Boragno (2011), y defienden que es muy complicado establecer patrones iguales entre los grupos de personas. En este contexto se sugiere que no es una opción analizar a cada individuo de la misma forma por el hecho de pertenecer a un determinado grupo social. Es más, lo que realmente aportaría valor a la sociedad sería un análisis individual y no colectivo o de grupo, atendiendo tanto a los procesos de adscripción a un grupo, atribución y pertenencia, como a los procesos de disensión, transgresión y subversión que se generan dentro de cada grupo.

Favaro y Fumagalli (2004) señalan que cada cultura posee una parte que es, en cierta medida, imprevisible, aquella que pertenece a cada ser humano y que es modificada según las experiencias y las concepciones que el individuo tenga de la vida. Es decir, según se defiende en la investigación es que, a pesar de estar educados en una misma cultura, o dentro de una misma sociedad, dos personas pueden considerar ciertos aspectos de forma diferente o entender la vida bajo diferentes principios. Por lo tanto, la cultura es construida por el individuo, es algo dinámico que cambia y se modifica con la vida gracias a aquello que se puede elegir, al libre albedrío, la cultura agrupa, pero también individualiza.

Batanaz (2007) también considera que si se entiende la cultura desde el punto de vista más estático se está perdiendo al individuo y, en parte, la identidad del mismo, pues con el objetivo de que exista mayor cohesión social es importante que se respete y se entienda a cada persona dentro de su cultura, no solo de manera que se comprenda al conjunto sino a cada ser humano como ser único. Además, según considera el autor, las culturas tienen que otorgar importancia y libertad a sus miembros, pues gracias a la libertad y a la posibilidad de interacción se podrá crecer como sociedad.

Esta afirmación no solo se extrae de una revisión de los estudios citados, sino que según Rubio (2007):

Todas las culturas toman aquellos elementos de otras culturas que puedan serle útiles a sus miembros. Ninguna cultura, y, por tanto, ninguna etnia, es estática e inmutable. Todas ellas se adaptan al medio físico y al contexto político y social en el que se ubican. (p. 33)

En este mismo sentido, Shuali (2008) también menciona que “la cultura tiene carácter dinámico, al igual que sus contenidos y manifestaciones, que dependen y son fruto tanto de los que la consumen como de los que la producen” (p. 51). Por todo esto, no se deberían extraer conclusiones precipitadas de otras personas, puesto que por esa poca homogeneidad que existe realmente en los grupos culturales, la probabilidad más alta es que las conclusiones no siempre sean las más adecuadas o certeras. Gracias al análisis realizado, se concluye que las investigaciones más recientes han relegado la visión de la cultura a un concepto donde las sociedades son clasificadas y donde la interacción o el intercambio no es posible. Hoy en día debería primar la idea de compartir y de convivir por encima de perpetuar una homogeneidad que, gracias al estudio realizado en esta investigación, puede concluirse que nunca ha sido real. Esta visión de cultura abierta es también considerada por Aneas (2005), quien describe el término con la siguiente afirmación:

La cultura no solo como un conjunto de factores visibles como pueden ser la lengua, el origen geográfico, la etnicidad, etc. sino que incluye otros elementos de naturaleza cognitiva y afectiva que afectan a la persona, su identidad, conductas y juicios, tanto con relación a sí mismo como con relación a la interacción con la naturaleza y las otras personas. (p. 1)

Desde estas premisas, se considera que la cultura hace referencia a las similitudes entre grupos de personas que comparten nación, rasgos físicos o tradiciones... Pero a la vez la cultura va más allá y se refiere a la naturaleza del ser humano en cuestión, teniendo en cuenta la propia identidad de esa persona, sus hábitos, juicios, pensamiento crítico y costumbres en relación al mundo que le rodea, a sí mismo y a su historia como ser humano.

Esta descripción del término la aporta la Fundación Entreculturas (2009) que considera que cada cultura posee sus propios significados e interpretaciones de la realidad, que se evidencian a través de diversas manifestaciones o símbolos, pero que a su vez deja a las personas desarrollarse heterogéneamente dentro de la sociedad, por lo que una misma cultura cuenta con individuos únicos con formas de personas dispares y “por lo tanto no está exenta de contradicciones y tensiones internas” (Fundación Entreculturas, 2009, p. 5). La descripción subraya que las contradicciones son propias del ser humano, por lo que en un grupo cultural que está formado por muchas personas, la contradicción será una norma más dentro del grupo, no se puede pretender la homogeneidad cuando nadie es uniforme.

Generalmente, se considera que los miembros de un grupo cultural comparten las mismas características; es decir, pertenecen al mismo grupo, porque comparten formas de pensar, de vestir, tradiciones, fiestas, creencias, valores, relaciones políticas o sociales... Pero esta creencia es en parte falsa, ya que como menciona Jokikokko (2010, citando a Parekh, 2006 et al.), es importante destacar que dentro de la cultura mayoritaria existen diferentes sub-culturas o sub-grupos que pueden diferir en ciertos aspectos con la cultura

propia. La pluralidad que presentan las sociedades hoy en día es fruto de esta coexistencia de grupos, es por ello relevante hacer hincapié en que los conjuntos culturales pueden presentar diferencias entre sus miembros, y que dicha realidad es bastante común. Esto es debido a que todas las personas son identidades únicas, con pensamientos y prácticas propias que varían teniendo en cuenta múltiples factores: estatus social y económico, educación, pensamiento crítico, religión, puesto de trabajo...

De acuerdo con la apertura que se ha otorgado a los estudios acerca del término "cultura" es relevante destacar la aportación que realiza Vilá (2005) quien citado por González Di Pierro (2010) explica que:

Dado que cada cultura posee determinadas normas, valores y creencias, debemos recordar que no es imprescindible que la totalidad de los miembros de esa cultura lo compartan, o que sean llevados a cabo de la misma manera o con la misma intensidad, porque existen infinidad de vertientes culturales, desde una perspectiva muy amplia, que favorecen una gran diversidad cultural. (p. 171)

Hoy en día, el término "cultura" comprende cada vez más consideraciones sobre la vida, más visiones, formas de vida, pensamientos... Comprende creencias, religiones, rasgos físicos y pensamientos, normas, mitos, tradiciones y ritos, valores morales, actitudes, conocimientos o consideraciones, representaciones, convenciones sociales... Mediante el análisis realizado ha quedado probado que no puede negarse el hecho de que todos esos rasgos son transmitidos generacionalmente y que son compartidos en su mayoría por todos los individuos de un mismo grupo. Aun así, es importante mencionar que se ha constatado también la importancia que tienen los individuos como entidades únicas dentro de los grupos, que son capaces de interactuar y confeccionar sus propias consideraciones de la cultura, alterándola o modificándola en solitario o en su convivencia con otros.

A pesar de que durante muchos años las culturas han sido analizadas desde perspectivas hieráticas y estáticas, sin analizar la individualidad de los miembros que las conforman, se ha podido llegar a la conclusión de que son muchos los elementos individuales que adquieren importancia en el desarrollo cultural de cada miembro de una cultura y que el dinamismo es, por tanto, un síntoma de evolución de las culturas que se da gracias al contacto y a la interacción de las diferentes identidades (Santos, 2009).

## **1.2. Identidad**

Las culturas han sido tradicionalmente descritas como entidades estáticas que recogen las particularidades de un grupo o sociedad pero, como se ha desarrollado en el apartado anterior, los estudios llevados a cabo en los últimos años (o aquellos que definían la cultura de forma más moderna en el siglo pasado) han determinado que es importante tener en cuenta la individualidad, como sinónimo de particularidad o de personalidad, que conforman la identidad personal de cada individuo o a las características propias de una comunidad. La identidad personal, en este caso, está formada por estas características propias, de acuerdo con la descripción que realiza la RAE (2014) del término, como segunda acepción: “Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”.

La identidad ha sido descrita como una clasificación excluyente de la relatividad, que impone definiciones únicas a cada persona o grupo, a la vez que elimina totalmente las posibilidades de cambio o las alteraciones de las características personales o grupales (Rachik, 2006). En este sentido, la aportación de Maalouf (1998) explica que la identidad está configurada por componentes que son adquiridos, es decir, no son innatos, sino que se van adquiriendo a lo largo de la vida, sobre todo en los primeros años. Existen diversos

elementos que constituyen la identidad mediante una categorización amplia, por lo que de la misma manera que une, este concepto también separa.

Partiendo de estas premisas, Santos (2009) alude a la propia identidad como atributo unido y separado del resto de personas; para llevar a cabo esta investigación se partirá de la experiencia de la propia investigadora, a fin de ejemplificar tal hecho: Isabel Torrijos, valenciana, española, europea. La autora se encuentra unida a las personas que conforman la comunidad autónoma donde ha nacido y crecido pero, a la vez, la separa del conjunto de población española que, pese a compartir nacionalidad, viven o han nacido en otras comunidades. De la misma forma, el hecho de ser europea es un vínculo de unión a millones de personas que residen o han nacido en dicho continente, pero la separa del conjunto de población que vive en otros continentes y al cual solo podría acogerse si la definición se llevara a cabo en relación a la ciudadanía global o mundial.

Tras esta descripción queda probado que todas estas categorizaciones identitarias igual que unen, separan, permiten que los individuos sean irrepetibles, únicos (Santos, 2009). Al mismo tiempo, cabe remarcar que el autor aduce que muchos tienen diferente grado de significación, es decir, pueden variar dependiendo del ambiente en el que sean usados o contextualizados. El componente religioso, por ejemplo: "puede cobrar una importancia tan grande que determine un comportamiento violento o fanatizado. La causa puede ser un ataque recibido, [...] un momento histórico [...] o un acontecimiento relevante" (Santos, 2009, pp. 178-179). Se ha considerado pertinente resaltar el componente religioso, debido a las numerosas repercusiones negativas que se han generado en torno a determinadas creencias religiosas a raíz de los ataques al *World Trade Center* en septiembre de 2001 y de los siguientes atentados relacionados. En el estudio se considera que este componente posee características tan marcadas que un mal uso del mismo puede dar lugar a todas estas realidades que se han vivido en los últimos años; si no se gestiona dicho componente o las

actitudes que le envuelven de la manera correcta se puede derivar hacia más ataques o más actitudes extremistas.

En este sentido, y como puede apreciarse desde el componente religioso, la identidad y sus elementos pueden ser sacados de contexto, ser irrelevantes o poseer matices cercanos incluso al fanatismo. Es importante también señalar que estos elementos pueden tener consideraciones diferentes, atendiendo al momento en el que se utilizan; es decir, los componentes de identidad pueden evolucionar con la sociedad o quedarse estancados, por lo que las definiciones identitarias que se hacían en épocas más restrictivas socialmente pueden haber quedado obsoletas actualmente.

Y como reflexión, de acuerdo con los argumentos del autor anteriormente mencionado, se puede señalar que la definición completa de la identidad de una persona es una combinación y una mezcla de todas aquellas identidades que posee el propio individuo, un conjunto de todos los componentes (como se ha realizado con la descripción de la autora, de acuerdo con diversos aspectos acordes a su situación como ciudadana). Santos (2009) citando a Maalouf (1998) destaca que: "la identidad no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre la piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera" (p. 179). Con esta afirmación queda justificada la configuración cambiante de cada individuo, la manera en la que se viven las situaciones y que configuran a las personas en el presente pueden dar resultados totalmente opuestos en el futuro, puesto que la situación tanto personal como social habrá cambiado. En esta línea, cabe destacar la aportación que realiza la investigadora Boragno (2011) quien presenta la identidad del hombre como:

El hombre tiene ilimitadas formas de concebir y de enfrentarse a la vida, puede tener intereses ilimitados, y sería difícil, muy difícil, encontrar dos personas que conozcan, crean, amen y detesten las mismas cosas, que tengan los mismos fines y las mismas

prioridades. [...] esa diversidad es inevitable e inherente a la propia naturaleza humana.  
(p. 177)

Así pues, la identidad es una realidad tan amplia como el conjunto de la especie; es decir, la heterogeneidad es propia de la raza humana y cada individuo conforma su propia identidad en relación a aquellas experiencias previas, por lo que pueden coincidir dos individuos con las mismas características. Esta heterogeneidad que define a la raza humana ha estado presente a lo largo de la historia, y ha sido el resultado de la búsqueda de conocimiento, del desarrollo de la inteligencia y de la técnica; así, pues, se desprende la inevitable coexistencia de múltiples identidades y formas de ver y expresarse frente a la vida.

El concepto de heterogeneidad es una realidad innegable de las sociedades actuales, por lo que se reitera la importancia de la educación en el proceso de adquisición y desarrollo de la identidad personal. Esta realidad se evidencia por el hecho de ser considerado un concepto individual, que se desarrolla de forma independiente; es decir, se adquiere a través de experiencias y de la educación. Asimismo, más allá de describir el término como un modelo de clasificación y descripción individual, cabe reiterar que la identidad “se empieza a construir en la infancia, y los niños, desde muy pequeños, se miran para ello en el espejo de los adultos en los que confían” (Barquín, 2009, p. 86).

La Declaración de los Derechos Humanos (1948) establece la importancia de la heterogeneidad, y subraya la obligación de respetar a todas las personas y defender sus derechos y libertades, por lo que la pluralidad de identidades se enmarca en estos derechos fundamentales:

La construcción de la propia identidad es una de las libertades fundamentales que debe poseer todo ser humano. Si alguien se siente feminista, musulmán, catalán, gitano/a,

ecuatoriano/a o ecologista, por poner algunos ejemplos identitarios, tiene derecho a ello y a ser respetado/a por los demás. (Rubio, 2007, p. 33)

Sin dejar de lado otras aportaciones, y en términos de Colás (2003, citado por Rebollo, 2006): “la identidad personal es la interiorización de valores, roles, ideas, experiencias, etc. Y estas se constituyen a través de la interacción entre individuo y sociedad, en un diálogo permanente y en constante cambio” (p. 222), se reafirma la hipótesis que sostiene el estudio: la identidad es el conjunto de bagaje o realidad cultural que poseen las personas como seres únicos, es decir, es el conjunto de valores culturales y educación que poseen y que está en constante cambio por la interacción que se da con aquello que les rodea.

La evolución del concepto de identidad ha tenido relación con el desarrollo que se ha experimentado durante el pasado siglo, cuyas consecuencias ha sufrido el ser humano, quien ha pasado de concebirse a sí mismo como un ser individual a verse parte de una comunidad social, que a su vez se ha visto influenciada por otras sociedades (Díe, Melero y Buades 2012).

El cambio constante y el desarrollo al que hacen referencia los anteriores autores es de gran importancia para el presente estudio, puesto que permite una apertura en la valoración de las diferentes identidades, además de apreciar un avance en la definición del término, ya que como se describe en esta investigación, el mismo concepto ha pasado de ser totalmente clasificadorio a mencionar las posibilidades de interacción y aprendizaje mutuos.

Con el objetivo no solo de sostener las conclusiones extraídas a lo largo de este apartado, sino también de poner de manifiesto la importancia de esta línea de investigación resulta significativo aludir a Pascual (2011b), quien señala que “nuestra propia identidad es el resultado de una mezcla de rasgos personales que se ven enriquecidos por las contribuciones de otras culturas diferentes” (p. 126). A través de estas aportaciones se llega a la conclusión de que las personas no son más que el resultado de miles de intercambios

entre culturas, de contribuciones entre culturas diferentes y, por lo tanto, establecer una identidad única es cuanto menos dejarse fuera miles de características o definiciones posibles para un individuo. Es decir, la identidad que se trata de analizar es individual y se construye libremente, pero a su vez forma parte de una convivencia y del contacto con otras personas, que pueden ser o no similares a uno mismo en relación a su bagaje sociocultural. Con el objetivo de defender la hipótesis con mayor profundidad, Rubio (2007) destaca a propósito del término:

La identidad de las personas se construye en su relación con los otros y en como son percibidas por los demás. [...] fomentar el intercambio de valores y la relación fraternal entre individuos de distintas culturas y de distinta condición social. (p. 25)

La aportación es de gran relevancia, pues recalca que el ser humano no solo conforma su identidad de forma autónoma, sino que la construye gracias a su relación con el resto de personas. Esto significa que es importante promover el intercambio y la comunicación desde el respeto con el resto de identidades que rodean a la persona en particular, sean o no pertenecientes a la misma identidad colectiva, es decir, al mismo grupo cultural. Las palabras de la Fundación Entreculturas (2009) acerca de la identidad son muy claras y de mucho valor para reafirmar los planteamientos aquí presentados, pues explica que:

Conocer la propia identidad y la de los demás es importante para poder enfatizar las características y rasgos que nos unen y así construir identidades armónicas (de respeto, diálogo y enriquecimiento mutuo) y una identidad ciudadana que nos permita convivir con dignidad en un mundo de todos y todas. (p. 6)

Por tanto, cabe destacar la importancia de que las personas sean capaces de conocerse a sí mismas individualmente y de describirse, pero igual de relevante es para el buen funcionamiento de una sociedad, tan plural como la actual, que se conozcan tanto a sí mismos como al resto. Este aprendizaje sobre uno mismo y sobre el resto de personas solo

se conseguirá a través de prácticas relacionadas con el diálogo y la interacción, y siempre desde el respeto y la valoración del otro.

Este conocimiento mutuo a través del diálogo es lo que se promueve a lo largo de todo este estudio, pues como explica Rachik (2006) “la identidad se construye y se vive no en el aislamiento sino en la interacción con grupos sociales” (p. 18). Es decir, no solo es importante tener en cuenta la identidad para construir los bordes de aquello que será una cultura común, o una sociedad con unos rasgos característicos determinados, sino que es importante tener en cuenta la interacción en la construcción de la identidad propia de un individuo, que se verá influenciada por aquello que se recibe del exterior, por la sociedad en general.

Esta interacción se ha visto mermada, como explica Portera (2006) citado por Leiva y Escarbajal (2011) como resultado de los desarrollos tecnológicos, así como del proceso de globalización, pues las personas han tendido a encerrarse en ellos mismos, en su propia identidad y en aquellas identidades colectivas (generalmente culturales o nacionales) con quienes se identifican más. Es decir, en parte se ha generado un cierto grado de inestabilidad e inseguridad en las personas, así como un cierto miedo a la interacción con el otro, porque se ha tendido a pensar que va a dañar la propia identidad o que se va ver menguada la libertad o el progreso individual.

En este sentido, y para concluir este apartado, se hace especial hincapié en la necesidad de desarrollar las identidades de acuerdo con los últimos estudios mencionados, así como con la confirmación de la hipótesis de este estudio, la cual buscaba corroborar la necesidad de promover la interacción y el diálogo entre las diferentes identidades, sean o no partícipes de la misma cultura. Desde este punto de partida, solo mediante esta comunicación podrá darse la verdadera convivencia y se disminuirán, e incluso acabarán, las desigualdades y los prejuicios. Aun así, es importante recalcar que esto no será una consecuencia segura, sino

más bien una condición de posibilidad, que podrá darse en el futuro tras años de investigación y trabajo de campo.

### **1.3. Diversidad Cultural**

Los conceptos de cultura y de individualidad han sido descritos desde visiones más cerradas hasta consideraciones que entienden que la interacción y la participación en la sociedad son necesarias para el desarrollo total de la persona. La cultura, entendida como una realidad dinámica, ha sido definida como el conjunto de formas de ver la vida y de expresarse que posee un individuo o un grupo social, pues comprende mucho más que tradiciones o vestimentas, son pensamientos y actitudes que se transmiten de generación en generación y que se ven influenciados por otros grupos culturales.

En el caso de la identidad, esta ha sido entendida como aquello que hace único a cada ser humano, las particularidades, las diferencias que unen, y que separan (Maalouf, 1999). Como explica la UNESCO (2007) siendo citada por Hirmas (2008): “las diferencias son inherentes a los seres humanos, siendo una muy principal la diferencia que emana de la procedencia cultural, sustento dinámico y cambiante desde el cual el sujeto construye su identidad propia” (p. 17). Estas palabras de la organización resaltan la necesidad de preservar la identidad propia de cada ser humano, pues todas las personas poseen rasgos diferenciales, y es primordial que se permita la diferencia y que se valore la misma, así como los aspectos dinámicos del ser humano y a su carácter cambiante.

Con estas descripciones en mente, cabe destacar que la diversidad es un concepto amplio que puede ser abarcado desde diferentes puntos de vista según la línea de investigación o la hipótesis a defender. En el presente estudio y teniendo en cuenta el tema del mismo, se ha optado por definir y describir el concepto de “diversidad” en relación a la cultura y a la identidad de los miembros que conforman los grupos culturales.

El término “diversidad” proviene del latín *diversitas*, su origen etimológico se enraíza con “vertere”: ‘girar, dar vuelta’, de allí, hacia el año 1200, se conforma “divertere”: apartarse, que se refiere a variedad, semejanza, diferencia” (Sagastizábal, 2009, p. 60). En lo relativo a la definición actual de la palabra, la RAE describe el término *diversidad* en su primera acepción: “Variedad, semejanza, diferencia. 2. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas” (DLE, 2014, 23 ed.). Asimismo, el *Diversity Dictionary* (s.f.) se refiere al término diversidad como:

Una situación que representa una multiplicidad (en casos ideales de totalidad) de grupos dentro de un ambiente específico [...] por lo regular se refiere a las diferencias entre grupos culturales, aunque también se usa para describir las diferencias dentro de grupos culturales, [...] subyace la idea de aceptar y respetar que ninguna cultura es intrínsecamente superior a otra.

Esta variedad a la que hace referencia la RAE y el *Diversity Dictionary* expresa la disparidad o el conjunto de aspectos diversos dentro de un grupo específico. De acuerdo con las definiciones, la aproximación que se realiza en la presente investigación a la diversidad en su aspecto cultural, la acepción del *Diversity Dictionary* es muy relevante, pues no solo se refiere a la disparidad, sino que lo relaciona con la pertenencia a un grupo cultural o a un grupo social concreto, y pone de manifiesto que ninguna cultura o grupo debería ser superior o más relevante que otro.

Con el objetivo de esclarecer el término actual, y con la definición del término realizada, se puede comprender la necesidad de describir el concepto en conjunto con la idea de *cultura*, pues ambas pueden llevar a múltiples definiciones, consideraciones o aproximaciones filosóficas. Es por ello que en la investigación se ha buscado previamente realizar un estudio de los términos con el objetivo de esclarecer los conceptos con anterioridad a este apartado.

La diversidad que presenta este estudio parte del convencimiento de que no solo la diversidad cultural es aquella que marca al ser humano, sino que, como explica Arroyo (2013), las personas están marcadas por particularidades biológicas, sociales y culturales. En este mismo sentido, la UNESCO (2001) menciona que:

La Diversidad Cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la Humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (p. 4)

Esta diversidad cultural y las particularidades de la misma son las que presentan mayor relevancia pues, a pesar de lo distintivas que son las otras, estas son las que conforman las sociedades, entendiendo que todas las personas, según el momento en el que se encuentren, pueden enfatizar una identidad u otra (Malik y Ballesteros, 2015). En la Historia de la Humanidad los individuos han desarrollado ciertas estrategias o normas para establecerse como un grupo en un lugar y tiempo concretos. Este conjunto de aprendizajes realizados se convierten en tradiciones y son enseñadas a sus descendientes. Cada grupo desarrolla las suyas propias, y estas diferencias entre grupos son aquellas que cabe destacar cuando se habla de diversidad cultural y del respeto hacia la misma.

En el sentido de valorar la diversidad de la sociedad, cabe mencionar el concepto de heterogeneidad en las sociedades actuales. Así, pues, Banks (2008) explica que el reto está en encontrar un equilibrio entre la unidad y el respeto por la diversidad, pues inclinarse de más hacia un lado o hacia el otro podría suponer no solo una fractura social sino también la opresión o motivos de desigualdad social. Por lo tanto, el desafío está en construir una nación plural que abarque todas las identidades y los grupos, respetando la heterogeneidad y la unidad y no tratando de establecer una cultura hegemónica y homogénea como válida.

En este mismo sentido se pronuncia Putnam (2007), quien sostiene que la diversidad presente en las sociedades es posible de alcanzar siempre y cuando se generen grupos dinámicos, donde la transformación sea sinónimo de valor positivo y donde se eliminen los prejuicios y los miedos. Se trata de establecer sociedades, donde los individuos puedan desarrollarse personalmente sin solventar problemas derivados de características físicas o sociales. El autor señala esta situación debido a la situación de la diversidad en los Estados Unidos de América, donde considera que el valor positivo de la diversidad está más relacionado con la posición socioeconómica que con la cultura.

Es debido a la confluencia de características variadas y cambiantes que los seres humanos forman grupos heterogéneos, pese a que históricamente siempre se haya pretendido la homogeneidad, y por eso se tienda a controlar, a ordenar y a clasificar a las personas. Como señala Banks (2008), la homogeneidad solo puede dar lugar a situaciones de desigualdad y opresión, como ha ocurrido a lo largo de la historia, pues la homogeneidad es una necesidad que tiene el ser humano para ordenar las realidades en su mente, pero no todas las personas clasifican igual ni siguen los mismos patrones para realizar esta clasificación.

Es por esto que la diversidad tiene que ver más con la aceptación de que existen otras realidades en el mundo que la clasificación, ya que esta supone ejercer cierto poder sobre el otro. La diferencia está presente en todos los contextos a los que se enfrenta el ser humano y, como menciona Rehaag (2010), esta diferencia tiene que ser vista como una norma. Así, pues, se tiene que poder ser libre de actuar como se quiera siempre desde el reconocimiento de la heterogeneidad y que los conflictos o malentendidos se solucionen con diálogo y sin violencia o estereotipos.

Según señala la UNESCO (2005) las diferenciaciones entre individuos o los estereotipos que surgen son fruto de una diversidad cultural mal planteada, es decir, vista y

analizada no como un valor sino como una amenaza resultante de la globalización, esta diferenciación de grupos y de formas de vida es lo que da lugar a desigualdades, estereotipos y categorizaciones que, además, generalmente son siempre negativas.

La necesidad de atender a la diversidad y de establecer medidas que fomenten la interacción y la convivencia se ha ido viendo como una tendencia creciente en los estudios en las últimas décadas. Aguilar y Buraschi (2012) mencionan la importancia de gestionar la diversidad cultural y los problemas que de ella en ocasiones derivan:

La diversidad cultural constituye un asunto central y de importancia cada vez más creciente en la dinámica y evolución de las sociedades actuales. La gestión de este hecho, sin embargo, se realiza desde perspectivas y respuestas muy variadas y, no pocas veces, de dudosa eficacia en el terreno de la convivencia ciudadana para una ciudadanía inclusiva. (p. 27)

En este sentido se deja entrever la importancia de tratar la diversidad cultural desde diversas perspectivas o líneas de investigación, pero con el objetivo de mejorar la convivencia de las sociedades actuales y tratando de ofrecer respuestas previas al conflicto. En esta línea de que la gestión de la diversidad cultural es una necesidad, Soria, Sciolla y Beltramone (2015) destacan la importancia de la diversidad y su tratamiento en la formación de una ciudadanía y de una sociedad plural. Así, las sociedades serán espacios donde las relaciones se den bajo la buena predisposición de todos sus miembros y donde se traten de evitar los conflictos sociales:

Implies the notion of an inclusive society, with a vision of providing all inhabitants, regardless of differences, with opportunities to participate and form their lives on equal footing, within an atmosphere of good relations between groups and communities and without too much social tension. (Arnesen et al., 2008, p. 11)

Se extrae de esta cita que la diversidad cultural gestionada de la manera correcta, y entendida como un valor positivo, implicará que la sociedad sea realmente inclusiva, donde esto se reciba como algo común y donde las personas no pongan el énfasis en la diferencia sino en las similitudes y valores que las unen. En palabras de Leiva (2013) también se resalta la importancia de ver que “la diferencia enriquece e impregna las relaciones interpersonales” (p. 170).

Por todo esto, se considera que la diversidad cultural, incluyendo los términos de cultura y de identidad dentro de la misma, es una realidad innegable de las sociedades actuales pero que, además, ha formado parte de la historia de los seres humanos. Y como señala Arroyo (2013) es el momento idóneo, dada la situación, de comenzar a promover políticas sociales y educativas con el objetivo de mejorar la democracia, crear proyectos interculturales y promover la equidad, así como el enriquecimiento y aprendizaje mutuos.

## **2. Gestión de la diversidad cultural**

### **2.1. Diversidad cultural en el ámbito educativo**

La gestión de la diversidad cultural ha sido uno de los temas más relevantes en política social y educativa del pasado siglo. A través de numerosas medidas se ha tratado de resolver de manera efectiva la situación plural de las sociedades actuales con el objetivo de mejorar la convivencia en las mismas. El término de “gestión de la diversidad” es descrito por Según Jiménez (2014) citando a Essomba (2008):

El término de *diversity management* que surge en el contexto empresarial anglosajón a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, el cual denota una preocupación por la necesidad de considerar la diversidad como determinante de lo organizativo, dando lugar, por consiguiente, a prácticas racionalmente organizativas de dicha diversidad. (p. 411)

En este sentido, se considera que su gestión no solo es relevante a nivel social sino imprescindible para la buena organización de las estructuras sociales. A partir de esta afirmación, se busca establecer mejoras en política social que mejoren la relación entre las personas atendiendo a las particularidades de cada una y tratando de enriquecerse entre todas.

Según señala Dietz (2008), primeramente se entendía que la gestión de la diversidad se concebía como la necesidad de ofrecer las mismas oportunidades a unos y a otros; es decir, se establecía como una táctica defensiva con tal de no perder esa diversidad. Hoy en día esa concepción ha ido cambiando y se ha abierto hacia una visión de la diversidad como un recurso positivo, que se puede explotar con el objetivo de mejorar la motivación de las personas que conforman una empresa, un centro escolar o una sociedad. En este sentido, Dietz (2008) explica que:

A partir de esta reinterpretación positiva del término, la gestión de la diversidad comprende todas esas medidas que tienen como objetivo reconocer las diferencias dentro de estas mismas organizaciones para valorarlas positivamente como contribuciones a los recursos de las organizaciones. Las “recetas” actuales de gestión de la diversidad [...] incluyen fuentes [...] no tan perceptibles de diversidad tales como estilos de vida, orientaciones de valores, rasgos autobiográficos y personales o perspectivas profesionales. Todas ellas deben estar promovidas en términos de crear no igualdad, sino un “ambiente inclusivo”. (p. 12)

Con el paso de los años y de la investigación sobre la diversidad se ha llegado a la conclusión de que la diversidad va mucho más allá del color de la piel, del origen o de la cultura. La diversidad hace referencia a la forma de vida de cada individuo, a acontecimientos personales o a la ambición que tiene cada persona. Por ello, Dietz (2008) señala la importancia de promover espacios donde no solo se estudien o se traten de acoplar

a los diferentes grupos genéricos, sino que se busque la inclusión y la participación de cada persona como un individuo único.

Gracias a esto, se establece como imprescindible para la convivencia una buena gestión de la diversidad cultural, cuyas bases sean la inclusión, la interacción y la equidad y su promoción a través de la educación como pilar fundamental del progreso social. Aguado (2011) resalta esta creencia señalando la necesidad de abandonar la lucha contra el racismo a través de juegos o de actividades aisladas que solo dependen de la voluntad de los docentes y proponer políticas educativas y sociales, que busquen la interacción y la superación de modelos como los que a continuación se presentan.

Históricamente, la diversidad, lejos de verse como una ventaja en los centros escolares, ha sido vista por parte de profesores y de directivos como una dificultad añadida a su labor educativa. En este sentido, el hecho de que la diversidad requiera de cierta gestión específica es recibido como un factor negativo que obliga a los docentes y a las familias a trabajar el doble con el objetivo de que los estudiantes alcancen aquello que se presupone estándar, adecuado o la media (Aguado, 2011).

Como procede a estudiarse a continuación, “la gestión de la diversidad ha evolucionado de manera positiva hacia un reconocimiento de la diversidad interna como un activo, como un recurso que [...] deberían explotar de manera consciente para incrementar la motivación” (Dietz, 2008, p. 12) de todas las personas. El autor explica que la visión positiva de la diversidad y la gestión de las diferencias dentro de una misma organización, sociedad o entorno educativo en el caso de la investigación, supone una contribución a la mejora de la convivencia y un trabajo en pro de la paz.

## 2.2. Evolución de los modelos de gestión

La diversidad cultural ha estado ligada tradicionalmente a dos modelos de gestión y a las propuestas políticas que surgen en relación a los mismos. Giménez Romero (2003) explica que en el plano de los hechos se encuentran la homogeneización y la pluralidad (que puede ser analizada como multiculturalidad o interculturalidad) y en el plano de las propuestas políticas están el asimilacionismo y el pluralismo (multiculturalismo e interculturalismo).

El asimilacionismo es una propuesta basada en la homogeneización, que tendrá como intención la inclusión de las minorías étnicas en la sociedad mayoritaria, sin buscar la igualdad ni la tolerancia entre las mismas, sino la desaparición de las minorías. En este caso, la inclusión es aparente ya que no se pretende ni se consigue una incorporación real de las minorías culturales en la sociedad. Con la misma intención de incluir a las minorías en la sociedad, Giménez Romero (2003) señala que:

El pluralismo cultural se basa en dos principios: 1) el principio de igualdad o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional, etc. y 2) el principio de diferencia o respeto y aceptación de Otro. Dicho de otra manera, lo que el pluralismo cultural postula es una sociedad, comunidad, escuela y en general sociedad internacional en la cual las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, al tiempo que son respetadas en su distintividad cultural, lingüística y religiosa. (p. 14)

El resultado teórico del pluralismo es la aceptación del otro, la creencia real de que las diferencias enriquecen y favorecen a la sociedad. A partir de estas clarificaciones que realiza el autor, se proponen unas descripciones más amplias de los términos, así como las aplicaciones políticas en materia social y educativa que han llevado a cabo con el objetivo

de analizar los resultados y exponer las bases de lo que surge a finales del siglo XX como interculturalidad.

Para ello, se ha realizado un análisis de la cuestión a nivel nacional español revisando cómo se ha tratado la diversidad cultural durante los siglos XX y XXI, pero también del país norteamericano, debido a la gran repercusión que ha tenido la pluralidad cultural en su historia y el crecimiento que sigue teniendo en la actualidad:

The United States [...] was much more racially diverse in 2000 than in 1900. At the beginning of the century, 1 out of 8 Americans was of a race other than White; at the end of the century, the ratio was 1 out of 4. (Hobbs y Stoops, 2002, p. 71)

Los autores mencionan el crecimiento exponencial de la diversidad racial desde inicios del siglo pasado hasta el siglo XXI:

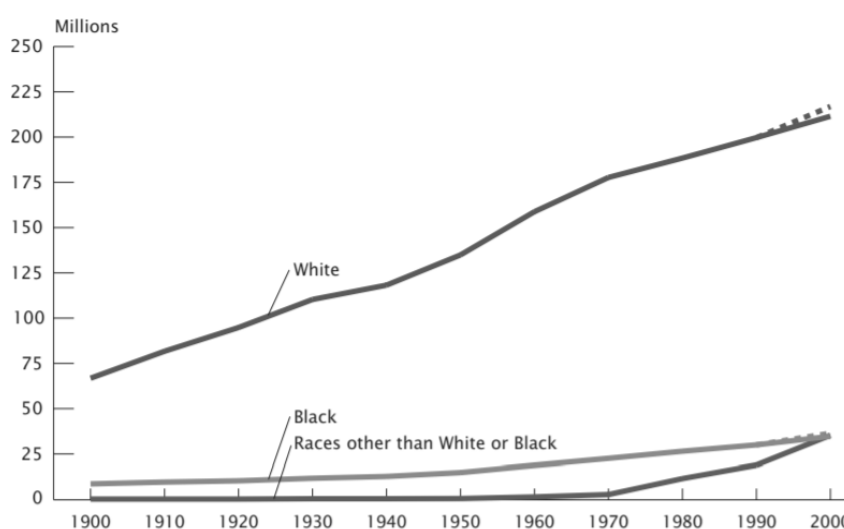


Figura 2. Crecimiento poblacional del siglo XX según raza en los Estados Unidos. Fuente: U.S. Census Bureau, decennial census of population, 1900 to 2000

Previo a realizar un análisis de los datos que figuran en el gráfico, es importante diferenciar los conceptos de raza y etnia. En la investigación se hace uso del término “raza” para referirse a la construcción social y política que se realiza de un grupo, una construcción

en gran parte subjetiva, que atiende a valoraciones positivas y/o negativas de las personas. En cuanto al término “etnia” se trataría de un concepto meramente descriptivo.

En el gráfico se puede apreciar el crecimiento exponencial de la diversidad en el país norteamericano. Si bien la raza blanca se mantiene como la mayoritaria, es interesante analizar qué ha sucedido social y educativamente con el resto de culturas, razas o etnias minoritarias hasta llegar a la actualidad. Según *U.S. Census Bureau* en la actualidad se estima la población total del país en 325.719.178 personas, de las cuales:

Race and Hispanic Origin	
White alone, percent	76.6%
Black or African American alone, percent (a)	13.4%
American Indian and Alaska Native alone, percent (a)	1.3%
Asian alone, percent (a)	5.8%
Native Hawaiian and Other Pacific Islander alone, percent (a)	0.2%
Two or More Races, percent	2.7%
Hispanic or Latino, percent (b)	18.1%
White alone, not Hispanic or Latino, percent	60.7%

Figura 3. Población censada estadounidense en relación a su raza. Fuente: U.S. Census Bureau (2019)

Como se extrae de la figura, la situación actual se mantiene poco igualitaria entre etnias, pero aun siendo la raza blanca la más numerosa hoy en día, hay un porcentaje alto de personas procedentes de otras realidades culturales o de otras etnias o razas, lo que sitúa la gestión de la diversidad en el punto de mira de las autoridades educativas. Además, es importante señalar la segregación que supone el uso del adjetivo *alone* en la figura, ya que supone la ruptura y la diferenciación del resto de grupos.

Además, dicha gestión se hace cada vez más urgente, debido no solo al número de personas de origen norteamericano que proceden de diferentes etnias o bagajes culturales sino a la cantidad de personas que emigran a los Estados Unidos, con la intención de hacer del país su residencia fija. En el siguiente gráfico configurado a partir de los datos presentados por MPI Data Hub: Migration Facts, Stats and Maps (2019), basándose en

reportes anuales del *U.S. Department of Security*, se aprecian las personas que adquirieron la nacionalidad norteamericana entre los años 1999 y 2017:

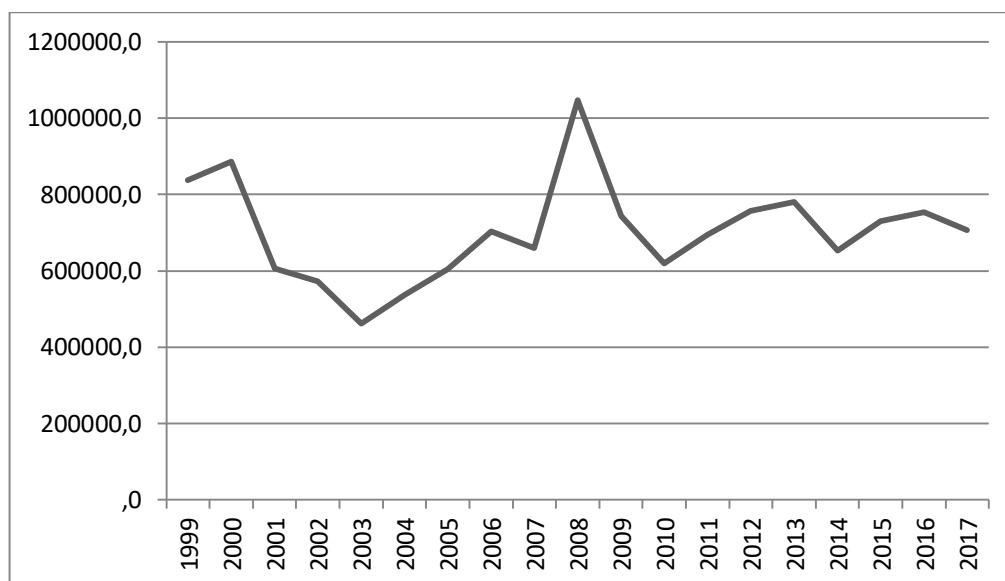


Figura 4. Población que adquiere la nacionalidad estadounidense. Fuente: MPI Data Hub: Migration Facts, Stats and Maps (2019)

En cierta manera, la situación de España en términos de diversidad cultural no es diferente a la de Estados Unidos. Pese a haberse considerado un país homogéneo en términos de diversidad y haber promocionado históricamente tradiciones relacionadas con el catolicismo, la realidad del país es que presenta heterogeneidad desde hace siglos, situación que se ha visto incrementada notablemente desde el siglo pasado.

En función de las diferentes razas presentes en España, se ha diseñado el siguiente gráfico según los datos de la Central Intelligence Agency (US) estimados para 2018:

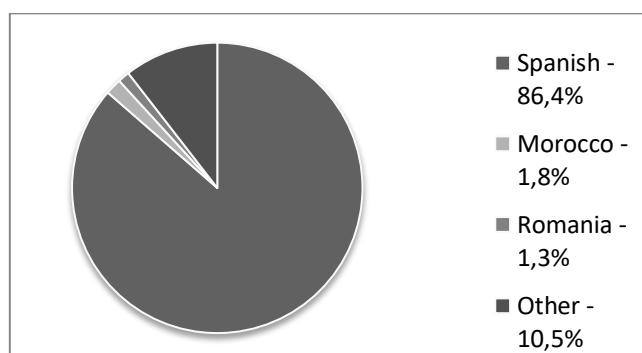


Figura 5. Porcentaje de población según raza en España. Fuente: Elaboración propia

Y en cuanto a la inmigración, y por lo tanto al crecimiento de la diversidad, no ha sido diferente a la realidad del país norteamericano en los últimos veinte años. Como puede verse en el gráfico, el crecimiento de los flujos migratorios ha sido diferente, pero se ha mantenido de manera exponencial en ambos países:

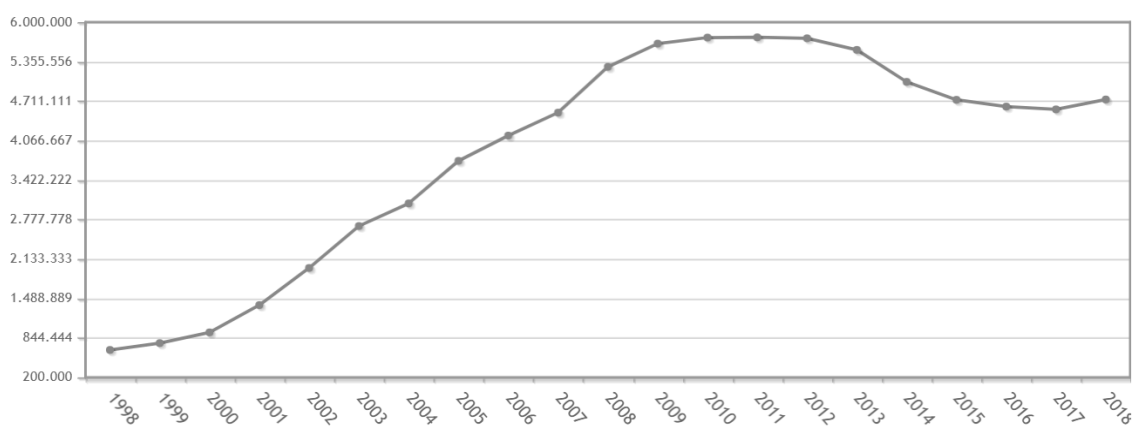


Figura 6. Total de extranjeros en España (1998-2018). Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2019)

Desde 1998 la situación de España ha ido mayoritariamente en aumento en cuestión de inmigración, y cada vez ha sido más numeroso el número de personas de origen extranjero que deciden residir en el país:

La llegada de población extranjera a España es un fenómeno ya presente a finales del siglo XX, pero que adquiere una magnitud notable durante el primer decenio del nuevo siglo. En 1998, solo el 2,9% de la población residente en España era extranjera, [...] en 2009, ascendía al 13,8%. (Fundación BBVA, 2007, p. 14)

Es importante destacar que las personas procedentes de los países europeos no son consideradas extranjeros, por lo que no formarían parte de ese porcentaje mencionado por la Fundación BBVA. El siguiente gráfico realiza una comparativa entre la población extranjera empadronada y los permisos de residencia que entraron en vigor entre los años 2000 y 2010 diferenciando aquella población no europea y la población europea:

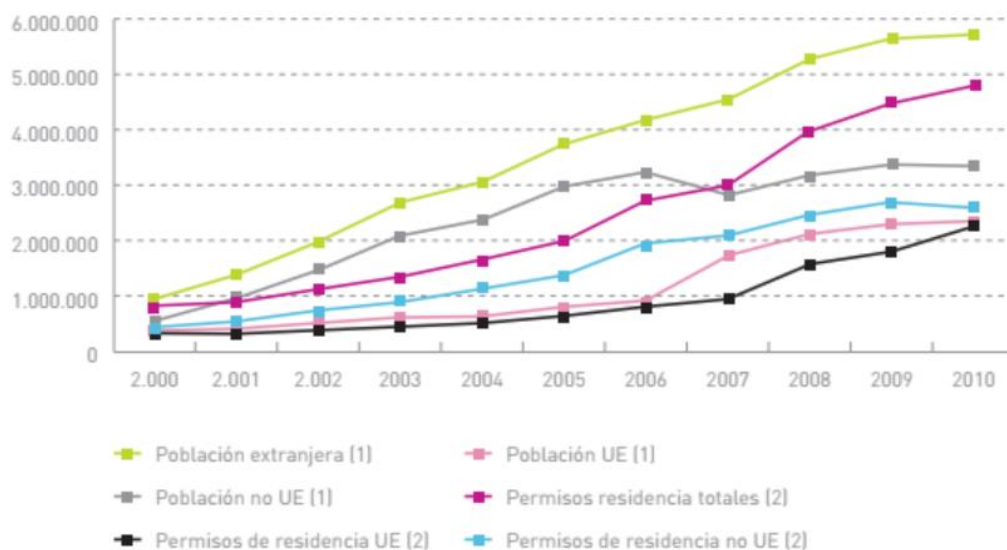


Figura 7. Población extranjera empadronada y permisos de residencia en España (2000-2010). Fuente: Díe, Buades y Melero (2009)

Como puede apreciarse, la población extranjera no es de tan alta magnitud si se contextualiza y se entiende que las personas procedentes de la Unión Europea no formarían parte de esos porcentajes mencionados previamente. El número de personas extranjeras se reduce hasta llegar a un 50% del total, si se restan las personas de procedencia europea. Este crecimiento exponencial ha hecho que las culturas, religiones, etnias o razas también hayan aumentado en los últimos años, por lo cual España y sus líderes políticos se han visto obligados a tomar medidas en relación a la pluralidad de la sociedad.

Con estos porcentajes en mente, es importante no solo investigar qué ha ocurrido durante el siglo pasado, sino qué ocurre en la actualidad, con el objetivo de establecer las bases de lo que podría ser una educación para el futuro, una educación global e intercultural que abrace a todas las personas sin distinciones identitarias de ningún tipo.

### 2.2.1. Enfoque asimilacionista

La asimilación es una política llevada a cabo desde el nacimiento de las primeras repúblicas que se ha utilizado tradicionalmente para gestionar la coexistencia de personas

con rasgos diferentes a la mayoría en las sociedades. Este planteamiento consideraba “las lenguas y las costumbres de los pueblos originarios [...] como obstáculos para su incorporación a los procesos de modernización nacionales” (Hirmas, 2008, p. 25).

Fairchild (1926) explica que es una política bastante común debido a que tiene semejanza con el proceso que llevan a cabo los organismos vivos para adaptarse a un nuevo medio, “la asimilación es parte del proceso de nutrición” (Méndez, 2007, p. 104); es decir, el proceso mediante el cual los seres vivos se adaptan al medio en el que viven y extraen un provecho del mismo. Según Fairchild (1926), los individuos abandonarían parte de su esencia con el objetivo principal de adaptarse y sobrevivir.

En el siglo XX, “como consecuencia de la dimensión global del mundo contemporáneo, se han incrementado los flujos migratorios estableciéndose contactos entre personas de diferentes naciones y contextos culturales” (Thomas, 2008, citado por Castro, 2012, p. 110). Es decir, como se señala en apartados anteriores de esta investigación, pese a que los movimientos migratorios han sido constantes a lo largo de los siglos, en el siglo XX las guerras mundiales y la apertura económica hacia el exterior tuvieron como resultado un fenómeno migratorio sin precedentes.

Esta situación llevó a muchos estados a pretender resolver el flujo migratorio bajo un enfoque de políticas socioeducativas que no les hiciera perder su supremacía: la asimilación. Los gobiernos que pusieron en marcha estas políticas justificaban su uso en el derecho del territorio; es decir, apoyaban su defensa en que pertenecer a un país es sinónimo de haber nacido en ese territorio en concreto. La asimilación busca que el inmigrante o un individuo perteneciente a otra realidad cultural, una persona ajena que no tiene ese derecho, puesto que no ha nacido en el territorio, acoja todas las características de aquellos nacidos allí. Esta asimilación da por hecho que todas las personas nacionales de un estado en concreto conforman una gran identidad nacional estática y niega que sean entidades únicas y

dinámicas, los inmigrantes deben dejar a un lado su propia identidad y asumir la del país de acogida.

Según mencionan Park y Burgess (1921) la asimilación es: “a process of interpenetration and fusion in which persons and groups acquire the memories, sentiments, and attitudes of other persons or groups, and, by sharing their experience and history, are incorporated with them in a common cultural life” (p. 735). Es decir, una mezcla entre grupos, una combinación que se da gracias a la interacción y a la convivencia. Esta definición no hace más que reforzar esa necesidad de compartir una misma historia y de incorporarlos a la vida de toda la comunidad.

Con el objetivo de buscar una convivencia más cómoda o más pacífica, Fairchild (1944) deja a un lado esa asimilación total y considera que el proceso puede suponer simplemente adquirir algunas características concretas o la modificación de algunas previas, con tal de satisfacer a la nueva comunidad. Estas características quedan reducidas al conocimiento de la lengua, de la historia del país o de su legislación, así como a otros datos de carácter más social como festividades o tradiciones.

En este sentido, Shuali (2008) entiende que el hecho de emigrar a otro país y acoger su cultura es también aceptar que esta cultura es superior a la propia, o que en cierta manera está mejor aceptada o considerada por la sociedad. Por lo tanto, se corrobora lo que menciona Giménez Romero (2003) y es que la asimilación pretende la homogeneización y por tanto, la aceptación por parte de todos los miembros de una comunidad de que el estilo de vida que lleva la mayoría es el más adecuado. Esta creencia estaba muy expandida en la época de los imperios e incluso de los Estados nacionales, los cuales pretenden que el resto de sociedades adopte sus tradiciones, lenguas o religiones con el objetivo de permanecer en el poder (Ferraó, 2010). De acuerdo con esta revisión histórica, el asimilacionismo es descrito por la Fundación Entreculturas (2009) como aquello que sucede cuando:

Un grupo o una cultura es incorporada en otra, es decir, adopta sus manifestaciones culturales (lengua, valores, costumbres...). Esto tiene como consecuencia la pérdida de la diversidad cultural y que siempre haya una cultura dominante que se valora como superior o más adecuada para el contexto. (p. 8)

La realidad es que el contacto entre identidades diferentes (ya sean culturales, de origen, religión o raza) ha estado marcado tradicionalmente por la asimilación. A lo largo de la vida del ser humano son numerosas las historias de pueblos colonizadores, de expediciones, de conquista o de guerras en las que un pueblo ha acabado imponiéndose a otro, haciéndole adquirir sus características identitarias.

El asimilacionismo es una forma de relación entre personas procedentes de contextos distintos, y no solo afecta a personas con lugar de origen diferente sino que hace presentes diferentes realidades económicas, socioculturales o religiosas. En este caso, Dassetto (2006), Shuali (2008) y Prine (2018) explican que esta forma de relacionarse supone a la vez una dominación ya que, como se describía anteriormente, supone que uno de los grupos asuma como propios los rasgos del otro. Aun así, Dassetto (2006) señala que la persona asimilada “guarda elementos de su cultura en su vida privada o asociacionista, pero en su vida pública asimila los rasgos de la sociedad mayoritaria” (p. 30).

Por esto, se considera que los individuos que son asimilados o que conforman grupos que son absorbidos por otros no se adaptan realmente nunca a la sociedad puesto que ni acaban de asimilar la nueva forma de vida ni abandonan sus antiguas costumbres. Los resultados de un proceso de asimilación, según se valora en la presente investigación, nunca podrán ser totalmente satisfactorios para ningún grupo, ya que la cultura que se establece como superior no consigue absorber por completo al resto de culturas, ni estas serán capaces de mantener sus costumbres sin entrar en conflicto con la nueva forma de vida.

Malgesini y Giménez (2000) subrayan la consideración de que la cultura que va a ser asimilada como una cultura superior y considerada por sus miembros como homogénea. Este hecho es de interés, ya que ninguna sociedad es realmente homogénea, pero debe presentarse como tal para que sus creencias sean adoptadas por el resto de personas sin entrar en conflicto o generar resistencia. La visión de una sociedad descrita como homogénea es el objetivo final de la asimilación, ya sea de aquellos lugares conquistados o de las personas que emigraban en el pasado o que lo hacen hoy en día. Estos últimos son señalados por los autores como las personas responsables de cambiar, de aceptar nuevos preceptos y nuevas realidades y formas de vida.

Toda esta teoría recae en el pensamiento de que alejando las posibilidades de interacción entre personas procedentes de diferentes grupos culturales se alejarán también los conflictos y la violencia verbal y física. En definitiva, la asimilación es considerada un proceso mediante el cual desaparecerían los conflictos y las discriminaciones, además de valorarse como un proceso social que formaría parte de la naturalidad de las relaciones entre personas con identidades culturales distintas.

A la luz de los resultados, en la investigación se valora este hecho como un aspecto negativo, pues durante años se ha estado promoviendo la uniformidad; es decir, este enfoque permite buscar y favorecer la homogeneidad. Se ha concluido previamente que los seres humanos son identidades únicas y que sus rasgos pueden cambiar, evolucionar y no ser iguales en determinados momentos de su vida.

Por todo ello se considera, en parte, reduccionista la mera idea de buscar colonizar o conquistar mediante la homogeneización a las personas de otro haciéndolas partícipes de la misma cultura o del mismo contexto cuando ni siquiera, en términos generales, la cultura previa o el contexto previo eran homogéneos. Y de la misma forma, se considera imposible acoger a quienes deciden emigrar a través de políticas asimilacionistas, pues el propio país

de acogida pese a querer presentarse como un país culturalmente homogéneo será heterogéneo por la diversidad presente en cada individuo.

Si bien se menciona que la homogeneización de la sociedad es sinónimo de miedo por parte del grupo dominante, ya que “el mantenimiento de la cultura de origen de las minorías es considerado como una amenaza a la cohesión social y a la identidad cultural dominante” (Aguilar y Buraschi, 2012, p. 30). Según destacan, la puesta en práctica de este enfoque se basaba en la creencia de que con la homogeneidad se acabarían los prejuicios y la discriminación.

Essomba (2006) menciona que este modelo homogeneizador ha sido llevado a los sistemas educativos de manera que los objetivos curriculares sean los mismos para todos los estudiantes. La escuela asimilacionista durante años ha buscado promover un currículum único, perteneciente a la cultura mayoritaria del país y atendiendo a un tipo de alumno concreto y no a la disparidad presente en las aulas. Esto mismo es descrito por Santos (2009):

La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar. (p.191)

En este sentido, y dado que las aportaciones de los autores son del presente siglo, esta investigación valora el asimilacionismo como un enfoque que no ha sido del todo superado, pues todavía forma parte de la educación, tanto formal como no formal de las personas, y lleva a los ciudadanos hacia actitudes poco tolerantes y respetuosas.

En esta investigación se destaca que la escuela asimilacionista o el modelo asimilacionista no basaba generalmente su enfoque en actitudes racistas, sino más bien todo

lo contrario: se consideraba positivo que las personas pertenecientes a grupos minoritarios se adhiriesen a la cultura hegemónica para tener mayores posibilidades de éxito en su futuro.

Essomba (2006) traslada el concepto al sistema educativo y menciona que este enfoque considera a los alumnos de grupos minoritarios como desaventajados, y mediante esta pedagogía buscaban ofrecerles un aprendizaje que se acoplase a sus necesidades (bajo la creación de grupos homogéneos a los que ayudar). Hirmas (2008) coincide con el autor señalando que los niños que accedían al sistema educativo desde otros contextos socioculturales o económicos asumían que contaban con mayores trabas para aprender, a no ser que asumieran como propios los preceptos de la sociedad de acogida y se integrasen por completo.

Estudios como los de Pujolàs (2012) y Jiménez Vargas (2014) señalan que estas escuelas fueron poco satisfactorias, pues no hacían sino “promover la fragmentación escolar y social, en la medida en que al educar por separado, no se desarrollan las competencias necesarias para enfrentar entornos postescolares [...] que son de naturaleza fundamentalmente heterogénea” (p. 416). Se entiende que a través de promocionar estas políticas educativas, los estudiantes no serán preparados para la realidad de la vida en sociedad.

En este sentido, Hirmas (2008) sostiene que: “esta perspectiva se tradujo en acciones discriminatorias por motivos étnicos, de género, de nacionalidad y de ideología, aspecto físico o procedencia geografía, discriminación por condición económica y social, entre otros” (p. 25). No solo se destaca la ruptura que tenía lugar por la poca o nula relación entre alumnos procedentes de diferentes grupos culturales, sino que además se resalta que los desencuentros que posteriormente podrían darse en su vida adulta podrían ser incluso mayores.

Los desencuentros o la falta de entendimiento entre grupos se debían al sentimiento de superioridad que tenían (o tienen) las personas que forman parte del grupo mayoritario, pues hacía que negasen la identidad del resto de grupos, constituyendo así unas de las bases de la relación de dominación: “queriendo la parte dominante que la dominada se amolde” (Giménez Romero, 2003, p. 16).

La realidad es que, a pesar de ser un modelo que se considera superado, el día a día muestra que no ha desaparecido por completo. De este hecho derivan las numerosas actitudes anti-tolerantes, discriminatorias o racistas que ven al otro como una persona desaventajada o poco válida. Por ello, este enfoque sigue perpetuando actitudes negativas en las creencias de las personas, sobre todo de aquellas que forman parte de los grupos hegemónicos o que tienen posiciones sociales privilegiadas. Pongamos como ejemplo la situación existente entre Europa y Norteamérica, donde la diversidad cultural es elevada debido a los múltiples movimientos migratorios (puede verse en el siguiente mapa) y donde las actitudes negativas frente a la pluralidad acaecen a diario:

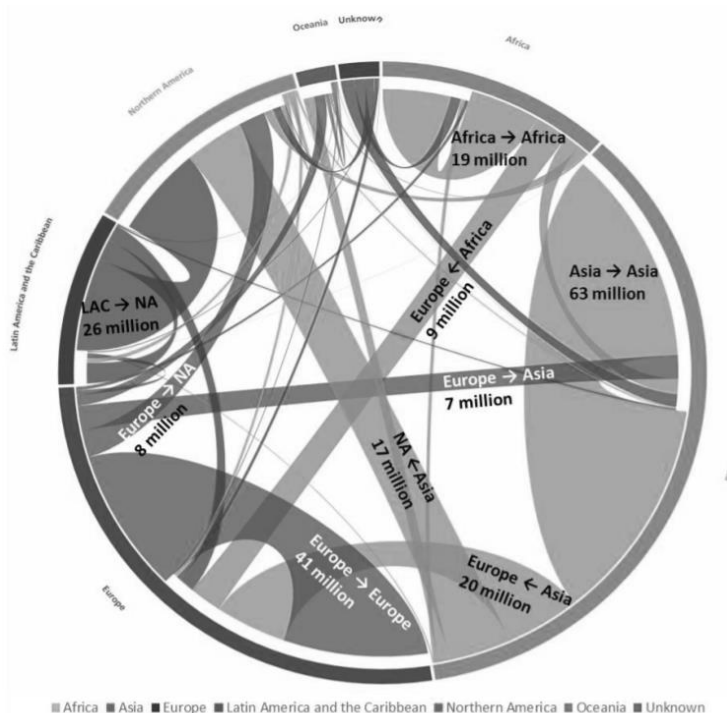


Figura 8. Tendencias en los movimientos poblacionales. Revisión 2007. Fuente: Naciones Unidas (2007)

En ambos territorios, Aguilar y Buraschi (2012) señalan que la diversidad, concepto que ellos únicamente asignan a aquellas personas que emigran, es bienvenida siempre y cuando sean necesarios o útiles para el país de acogida. Es decir, el enfoque que se lleva a cabo es un modelo de asimilación subalterna, puesto que las personas que proceden de culturas o naciones diferentes son recibidas positivamente, siempre y cuando puedan suponer un beneficio o ser de provecho para la nación.

Santos (2009) señala que este es un sistema que empobrece y que “genera unas lacras importantes” (p. 183). En este sentido, se muestra a Francia como uno de los países de mayor tradición asimilacionista, y explica que su política ha demostrado que no es posible mediante este sistema frenar la creación de grupos aislados (o guetos) o los problemas educativos generados a raíz de la diversidad, así como la posible segregación socio-laboral, y es más, como señala Durán (2011) hoy en día todavía hay personas que relatan un discurso mono-cultural y que basan su explicación en comportamientos xenófobos o racistas.

Por todo lo mencionado, se concluye que la asimilación no es un enfoque que acoga a las minorías, sino que promueve la homogeneización. Pese a haber formado parte de las aproximaciones realizadas hacia la diversidad, es importante destacar que en las últimas décadas se han abierto horizontes hacia posiciones más tolerantes, la realidad muestra que es necesario trabajar en pro de cambiar las actitudes relacionadas con la competitividad y con la visión de la diversidad como un enemigo. Para ello se necesitan poner en marcha políticas sociales que consideren la diversidad o la individualidad como un valor añadido a las sociedades actuales. Este movimiento empezó a promoverse a mitad del siglo pasado, tras el estudio de la cuestión y la posterior aparición de leyes en beneficio de los Derechos Humanos, gracias a lo cual se estableció la necesidad de realizar un cambio de enfoque que se centrara más en actitudes relacionadas con la convivencia y el respeto, dando lugar a la multiculturalidad.

### 2.2.1.1. Asimilación en los Estados Unidos: *melting pot*

El *melting pot* es un modelo de asimilación que se utilizó en Estados Unidos durante el siglo pasado. El nombre de este enfoque viene dado por una obra de Zangwill, donde se menciona: "América es el crisol de Dios, el gran *melting pot* donde todas las razas de Europa son fundadas y reformadas" (Retortillo et al., 2006). Según recogen el "*melting pot* de razas (europeas) se unía a una serie de valores típicamente americanos, como la democracia, el individualismo o el pluralismo, creando un proceso espontáneo de interacción social donde el intervencionismo institucional era reducido o nulo" (p. 128). La política norteamericana durante el siglo XX reafirmó esta idea de combinación de razas (promocionando mayoritariamente aquellas de piel blanca) y ejerció su poder para crear una *tabula rasa* donde todos pudieran interactuar siempre adaptándose al contexto proporcionado por la sociedad americana.

El *melting pot* es una de las asimilaciones basadas en la teoría de la americanización. Así, pues, en este modelo se entiende que la cultura norteamericana es superior al resto; por tanto, se espera la adaptación de aquellas personas procedentes de grupos minoritarios. La americanización o *Anglo-Conformity* fue el proceso mediante el cual se acogió a los europeos emigrantes (Gordon, 1964; Usallán, 2015) y era un proceso idéntico a la asimilación, pero con un nombre concreto que hacía referencia al país estadounidense. Este proceso aludía directamente a la necesidad imperiosa de que los inmigrantes que eran recibidos por el país acogiesen tradiciones, cultura y demás del mismo, perdiendo así la propia. Gillette y Reinhardt (1933) mencionan que:

Por americanización queremos decir el proceso y resultados de la asimilación a nuestra sociedad de los residentes nacidos en el extranjero. Ser americanizado es ser asimilado [...] la asimilación es el verdadero criterio del éxito o fracaso de la inmigración. Un

extranjero completamente asimilado, con una capacidad mental y un estado de salud normales, no es un problema. Es más, se ha convertido en uno de nosotros. (p. 530)

Es decir, la inmigración era un problema siempre y cuando los inmigrantes mantuviesen sus costumbres y no se adaptasen a la sociedad americana. Esta misma idea es descrita por Park (1930), quien señala:

In the United States an immigrant is ordinarily considered assimilated as soon as he has acquired the language and the social ritual of the native community and can participate, without encountering prejudice, in the common life, economic and political. The common sense view of the matter is that an immigrant is assimilated as soon as he has shown that he can “get on in the country”. This implies among other things that in all the ordinary affairs of life he is able to find a place in the community on the basis of his individual merits without invidious or qualifying reference to his racial origin or to his cultural inheritance. (p. 281)

Es decir, se hace referencia a que el requisito para entrar a formar parte de la cultura mayoritaria es participar en la comunidad, adquirir las tradiciones básicas o formas de vida. En los Estados Unidos se considera que alguien ha sido asimilado cuando puede participar en la vida social sin hacer mención o distinción por sus orígenes, tradiciones, cultura o religión.

Siguiendo esto mismo, Gordon (1964) cita a Berkson (1918), quien resalta: “We mean... [by Americanization] an appreciation of the institutions of this country, absolute forgetfulness of all obligations or connections with other countries because of descent or birth” (p. 101). En este sentido, Gordon hace uso de la cita de Berkson por la clara descripción del término americanización, que se define como una valoración positiva de las instituciones americanas gracias al olvido de la unión al país de origen.

Como explica Méndez (2007) la idea del *melting pot* es similar a la mencionada americanización, donde los inmigrantes hacen una "renuncia completa a la cultura ancestral [...] en favor de los valores y comportamiento de la cultura anglosajona. El *melting pot* ha sido un símbolo mediante el cual se transforma al inmigrante en ciudadano" (p. 106). Por tanto, se entiende que las personas que emigraban no eran ciudadanos americanos, si no se acogían a todas las convenciones del país y abandonaban las propias.

Teniendo en cuenta estos términos, no es de extrañar que la realidad durante el siglo XX no fuera igual para todos aquellos inmigrantes que buscaban emigrar al país norteamericano, pues no todos eran acogidos en las mismas condiciones. Según destacan Retortillo, Ovejero, Cruz, Lucas y Arias (2006), las políticas migratorias no se aplicaban de igual manera desde el inicio del siglo XX, pues:

Se produjo una restricción de los flujos migratorios y se planteó de manera explícita que Estados Unidos no era capaz de absorber a todo tipo de inmigrantes, dando lugar a que desde los poderes públicos se impulsara la entrada de unos más que de otros, sobre la base de la potencial mayor capacidad de asimilación [...] Estos inmigrantes, que obtuvieron muchas facilidades para entrar en el territorio norteamericano y establecerse en buenas condiciones, eran aquellos que cumplían con el estándar del *White Anglo-Saxon Protestant*[WASP], aquellos de raza blanca, anglosajones preferentemente, que profesaban el credo protestante. (p. 129)

La realidad que presentaban los Estados Unidos durante el siglo XX fue diferente según este contexto cultural o racial previo. Los inmigrantes procedentes de países europeos fueron privilegiados, en contraposición de lo que sufrieron inmigrantes procedentes de países asiáticos o latinoamericanos, quienes tuvieron graves problemas, no solo para emigrar sino para posteriormente establecerse de forma definitiva en el país.

Este proceso de asimilación de la cultura norteamericana o de *melting pot* donde la heterogeneidad acaba por conformar una sola cultura, es nombrada por Gordon (1964) como *anglo-conformity* por los requerimientos establecidos por los norteamericanos en cuanto a la elegibilidad, pues era un proceso que se llevaba a cabo gracias a numerosas políticas puestas en marcha desde principios del siglo XX.

Muchas de estas políticas tuvieron su foco en la acogida de estos inmigrantes, en quiénes podrían entrar al país y quiénes no. Ellis Island fue el lugar de recepción de cientos de inmigrantes que llegaban a Norteamérica entre 1892 y 1954 en busca de su propio *American Dream* (Lange, 2015):

Since its opening as America's largest immigration port in 1892, Ellis Island processed thousands of immigrants of various national origins on a daily basis [...] The arrival of the first immigrant at Ellis Island, Annie Moore, was celebrated nationally and the gift to her of a gold coin signified the hope a life in America brought to immigrants. (p. 68)

Según destaca Dalbello (2017), diariamente se podrían filtrar entre cuatro y seis mil personas, de entre los cuales solo un pequeño porcentaje era exhaustivamente inspeccionado o deportado.

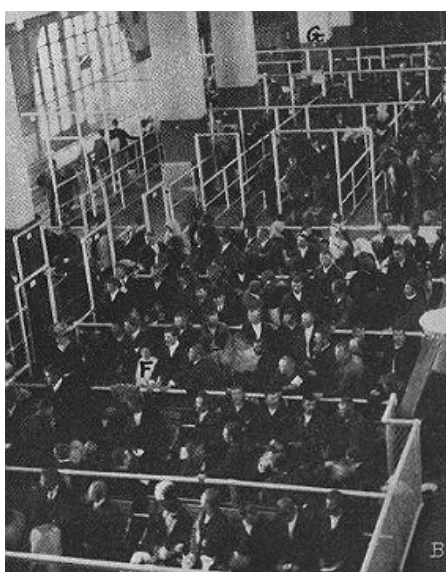


Figura 9. Sala de registro previa inspección. Fuente: National Park Service (s.f.)

En la figura anterior se aprecian las colas que se formaban diariamente en la *Registry Room* del edificio principal para la revisión médica y psicológica de las personas. Esta revisión, como indican Bateman-House y Fairchild (2008) estaba influenciada por cierto racismo, ya que se diferenciaba según si los inmigrantes eran europeos, latinoamericanos o asiáticos. Aun sabiéndose los tintes racistas, y siendo un lugar donde se inspeccionaba a los inmigrantes, y se decidía sobre su elegibilidad o no, Ellis Island era visto por la sociedad norteamericana como la puerta para la esperanza de estas personas que buscaban emigrar.

Los sentimientos cambiaron rápidamente cuando a principios del siglo XX el número de personas que llegó al país fue mucho más numeroso, tanto que “by 1907 the American government considered it a national problem” (Lange, 2015, p. 68) y por tanto el tratamiento que se les daba a los inmigrantes en la isla cambió notablemente. Además, y con el final de la Primera Guerra Mundial, se evidencia un crecimiento considerable de hostilidad hacia aquellos que inmigraban.

Los inmigrantes, según lo señalado por Lange (2015) eran analizados en diferentes fases, con el objetivo de que no acabasen suponiendo una carga para la sociedad norteamericana, pues no querían ver cómo se degradaba su calidad de vida. Aun así, y pese a las condiciones duras de la isla y a las pruebas a las que sometían a los más de 12 millones de inmigrantes que entraron al país a través de Ellis Island (National Park Service, s.f.), el autor destaca que únicamente el 2% de los inmigrantes acababa siendo deportado a su país.

Se considera que esto ocurría por la creencia de que las personas podrían abandonar su cultura y sus creencias previas y podrían acoger la cultura norteamericana; es decir, asimilarse bajo el proceso de americanización siguiendo las etapas que destaca Gordon (1964), citado por Retortillo, Ovejero, Cruz, Lucas y Arias (2006):

1. La *aculturación*, mediante la cual los inmigrantes adoptan los patrones culturales de los autóctonos, desde los aspectos más superficiales [...] hasta los valores más profundos [...] La sociedad mayoritaria apenas experimenta cambios.

2. La *asimilación estructural*, que se produce cuando los inmigrantes, una vez aculturados, empiezan a entablar relaciones grupales con el grupo mayoritario de autóctonos [...] Esta segunda fase puede darse o no, pero es una condición imprescindible para que produzca el paso a la tercera.

3. *Formación de una identidad común*. Tanto autóctonos como inmigrantes [...] perciben que tienen una gran identidad y un destino común, que pertenecen al mismo espacio, a la misma comunidad. (p. 129)

La asimilación y la creación de este *melting pot* que destacan los autores fue un proceso complejo que se dilató en el tiempo, pero que resultaba en la adaptación total de los inmigrantes a la nueva sociedad, más en concreto la norteamericana. El proceso, pese a no ser fácil para ninguna persona que cambie de país de residencia, fue más “fácil” para aquellas personas que emigraron a Estados Unidos cumpliendo los “requisitos” impuestos y formaban parte del grupo conocido como *WASP*. Gordon (1964) señala que el resto de grupos que no se adaptaron a conformar ese *melting pot* quedaron relegados a pequeños guetos.

Fairchild (1926) menciona que el *melting pot* era entendido como un sinónimo de unificación, de estabilidad y de progreso. Ya desde principio del siglo XX el objetivo principal, según señala Méndez (2007) era que todas las personas que residían en Estados Unidos fueran ciudadanos del país, es decir, que fueran y se sintieran parte del mismo. Para ello, no solo se introdujo el concepto de *melting pot* en la educación, sino que Fairchild (1926) explica que fue un proceso espiritual y emocional. Una evolución que según menciona Gordon (1964) no fue compartida por todos los inmigrantes, pues el modelo bajo

el cual se trataba la diversidad era la asimilación y las minorías no estaban de acuerdo con abandonar sus propias culturas y adherir sin más al conjunto americano con el objetivo de ser transformados en una sola identidad común:

Furthermore, the immigrants themselves were adversely affected by the incessant attacks on their culture, their language, their institutions, their very conception of themselves. How were they to maintain their self-respect when all that they knew, felt, and dreamed, beyond their sheer capacity for manual labor – in other words, all they were – was despised or scoffed at in America? (p. 138)

Se destaca como mayor problema que los inmigrantes no fueron realmente respetados ni por instituciones ni por los ciudadanos americanos. Solo se valoraba su trabajo y no su cultura, ni su religión ni sus lenguas, hecho que desembocó en incesantes ataques, violencia y problemas. La idea de conformar una sociedad a partir de numerosas culturas, suponía que estos inmigrantes perdieran las razones por las cuales habían emigrado, sus sueños y sus aspiraciones, pues solo eran vistos como individuos a los que “educar” o “civilizar” en cierto modo.

Este hecho supuso que, pese a los esfuerzos por integrar a las minorías en la sociedad americana, muchas personas pertenecientes a estos grupos se sintieran discriminados, infravalorados u obligados a abandonar sus culturas y sus creencias con el único objetivo de poder vivir en el país norteamericano. En esta línea, y señalando en particular a una de las minorías con mayor relevancia del país, Shuali (2008) señala que “la comunidad afroamericana se dio cuenta de que la teoría asimilacionista no estaba respondiendo a sus necesidades y que en ningún caso haría realidad su sueño de convertirse en ciudadanos con los mismos derechos que la mayoría blanca” (p. 98). Por esto, la americanización/asimilación mediante el *melting pot* supuso un intento de fusión fallido entre los norteamericanos y los inmigrantes.

Gracias no solo al marco teórico sino también a la estancia de investigación llevada a cabo durante la redacción de la presente tesis doctoral, se deduce que el modelo asimilacionista y el *melting pot* estadounidense ha permitido reforzar los lazos culturales que cada individuo tiene con su propia cultura e incrementar los sentimientos de supremacía de ciertos grupos de individuos -sobre todo aquellos grupos de personas con tez blanca-.

Las consecuencias de esta supremacía son descritas por Malalouf (1999) con el concepto de reciprocidad, el cual explica que dependiendo de cómo se trate a una persona se generará una actitud u otra por su parte. Por ello, si se continúan las tendencias asimilacionistas en el futuro los individuos no recibirán más que segregación y diferenciación, por los cuales desarrollarán sentimientos de inferioridad y frustración. Debido a esto, se considera que la asimilación y los modelos relativos a la misma que pretendan que la cultura mayoritaria absorba a las minoritarias no hacen sino generar odio, rechazo e intolerancia.

### **2.2.2. Enfoque multicultural**

La diversidad se manifestó más notablemente a partir de la segunda mitad del siglo XX gracias a la mejora en las telecomunicaciones y el transporte. Esta revolución histórica permitió a las personas viajar con mayor facilidad, y fueron muchos los países que vieron incrementada su propia diversidad cultural. De acuerdo con Joy y Kolb (2009), las fronteras que habían definido previamente a los estados se rompieron y a partir de este momento es más difícil describir los países en términos de homogeneidad.

La sociedad del siglo XX se define como menos homogénea y más plural, hasta el punto de que se trataron de introducir los derechos de las minorías en diversas declaraciones, congresos y leyes. Banks (2008), citando a autores como Sizemore (1973), Carmichael y

Hamilton (1967) y Gordon (2001), describe este hecho de acuerdo con los siguientes términos:

Since the ethnic revitalization movements of the 1960s and the 1970s, marginalized racial, ethnic, and language groups have argued that they should have the right to maintain important aspects of their cultures and languages while participating fully in the national civic culture and community. (p. 130)

Los diferentes grupos raciales, étnicos, culturales o religiosos buscaron a partir de la segunda mitad del siglo XX un mayor reconocimiento y mayor libertad para manifestar sus identidades libremente, tanto en público como en privado, y ser respetados. En este sentido, se buscaba acabar con políticas como las anteriormente descritas ya que durante años se había tratado de alcanzar entendimiento y cohesión social a través de las mismas y no se había logrado.

En este contexto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 supuso el primer fracaso puesto que finalmente no se hizo referencia alguna a las minorías y a sus derechos. No fue sino hasta 1966 cuando se firmaron los Pactos Internacionales de Derechos Humanos (o Pactos de Nueva York), que se reafirmaron con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Mato, 2008). Uno de los acontecimientos más destacables con respecto a la lucha contra la discriminación por cultura o raza y la promoción de la pluralidad en las sociedades fue la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (1965) en ella se: “reafirma la falsedad, lo moralmente condenable y socialmente injusto y peligroso de cualquier doctrina de superioridad basada en la diferenciación racial” (Hirmas, 2008, p. 13). Y en esta línea, en 1977 se celebra el Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas que según menciona el autor fue donde se

promovió la valoración positiva de la cultura afroamericana, así como su inclusión en investigaciones y estudios así como en el sistema educativo.

Estas convenciones y congresos se relacionan con el multiculturalismo, la coexistencia y el respeto de diferentes culturas en un mismo espacio. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976) menciona en su artículo 27 que las personas que formen parte de minorías son libres de actuar colectivamente para proteger su cultura, pudiendo así expresarse culturalmente y mantener sus tradiciones (Boragno, 2011). En este sentido, y como puede apreciarse gracias a los citados pactos y congresos, la segunda mitad del siglo XX, supuso una revolución y una mejora del tratamiento de la diversidad atendiendo a la pluralidad y al respeto del “otro” y por lo tanto una apertura hacia la aceptación y promoción de la multiculturalidad.

En este camino hacia la valoración de la pluralidad como algo positivo, Gay (2000), González, Moll & Amanti (2005), Au (2006) y Banks (2008) mencionan que las minorías demandaron prácticas educativas que modificasen la pedagogía y que pusieran de manifiesto la diversidad cultural, de manera que los estudiantes fueran más conscientes de la realidad cultural tan variada que existía.

Esta nueva perspectiva educativa se materializó con el concepto de multiculturalismo y enfoque multicultural. El concepto de multiculturalismo requiere una descripción propia previa a la definición como enfoque pedagógico o pedagogía educativa. Según menciona Tuts (2007):

El término *multiculturalismo* proviene de la terminología anglosajona y se utiliza para definir tanto una corriente ideológica como una organización socioeconómica en la que distintos grupos [...] comparten un mismo espacio público en el que cada cual mantiene sus tradiciones, hábitos de vida, organización y lengua sin interacción con la población mayoritaria, más allá del respeto a las leyes comunes dictadas por sus gobiernos. El

ejemplo más claro es [...] E.E.U.U., donde la coexistencia de grupos étnicos no supone su acceso igualitario a las oportunidades. (p. 43)

Es decir, el multiculturalismo hace referencia únicamente a que un espacio sea compartido por personas cuyo contexto sea diferente: culturas, razas, religiones... Sin embargo, no menciona la interacción entre los mismos, todos mantienen sus formas de vida y su organización sin interrumpir la tradición del resto de grupos. En este sentido, Giménez Romero (2003) menciona que en este movimiento:

El acento está puesto en cada cultura [...] enfatiza la cultura e historia propia, los derechos de cada cual, el sistema jurídico de cada pueblo [...] parece conformarse con la coexistencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y aceptación del otro [...] aborda la diversidad. (p. 19)

Se resalta la idea de la separación de culturas, de coexistencia en un mismo espacio-tiempo pero sin compartir vivencias. De acuerdo con este modelo, Alghamdi (2017) explica que la aplicación didáctica del enfoque trata de confrontar las prácticas discriminatorias que hasta entonces se estaban llevando a cabo en las escuelas. Esta teoría se sustenta en la pedagogía descrita por Shuali (2012), quien explica que:

La educación multicultural, tanto como filosofía como práctica educativa, nació en los E.E.U.U. de los diversos cursos, programas y prácticas creados por las instituciones educativas de aquel país para responder a las especiales necesidades educativas y a las aspiraciones de los grupos minoritarios y desfavorecidos de la sociedad, inicialmente y de manera principal, la minoría negra, a lo que luego se añadió los grupos inmigrantes de diversas culturas [...] Se trataba de dar soluciones educativas de amplio alcance que ofreciesen igualdad de oportunidades. (p. 70)

Bajo este enfoque se buscaba atender a todas las personas que accediesen a la educación y educarlos en igualdad a unos y a otros sin importar su contexto personal, lo cual se

convertirá en la mayor crítica a este modelo educativo. Banks (1989) señala que era “un esfuerzo de reforma educativa integral, diseñado para garantizar la igualdad de la enseñanza de una serie de grupos culturales, étnicos y económicos” (p. 7). La educación hasta entonces no había sido planteada como un bien universal, sino que según se describe, era un privilegio de ciertos grupos sociales.

La educación multicultural se plantea de diversas maneras. A finales de los años ochenta del pasado siglo, Sleeter y Grant (1987) mencionan cinco concepciones bajo las cuales diseñar la pedagogía multicultural según su contenido o didáctica: *teaching the culturally different*, *human relations approach*, *single group studies*, *multicultural education* y *multicultural education that is socially reconstructionist*. A través de las diferentes categorías planteadas se atisba cierta evolución en el enfoque. El primer concepto hace referencia a enseñar al diferente, es decir, a integrarlo en el sistema del país de acogida mediante programas mayoritariamente compensatorios. Este modelo puede recordar a la teoría asimilacionista y su énfasis en que los inmigrantes se adaptasen a la nueva realidad. El segundo promueve la relación entre personas procedentes de diferentes grupos, y el tercero el aprendizaje mediante cursos donde los asistentes aprendan sobre identidad, cultura, clase social y económica... Este último se considera asimilacionista ya que son aquellos que llegan quienes aprenden sobre la nueva realidad dejando a un lado la suya propia. Asimismo, la cuarta concepción busca crear programas educativos que promuevan la pluralidad en las aulas, y la quinta se refiere a una educación que capacite a los estudiantes a vivir y a convivir en una sociedad altamente diversa. A la luz de estas descripciones, las concepciones que se realizan van desde una visión de la educación multicultural cerrada y estática hacia una visión más abierta que acabaría generando el enfoque intercultural.

A principios de los años noventa del pasado siglo, Banks (1993) redacta lo que él considera las dimensiones del enfoque pedagógico de la educación multicultural: “content

integration, the knowledge construction process, prejudice reduction, an equity pedagogy, and an empowering school culture and social structure” (p. 5). Según lo que propone, la integración del contenido se refiere a la capacidad que poseen los docentes de utilizar ejemplos, información amplia sobre la diversidad cultural o teorías de su área en concreto. En este sentido, se considera que no solo el enfoque multicultural, sino que las estrategias de gestión de la diversidad tienen que ser puestas en práctica por el conjunto del profesorado y no solo por un grupo, ya que esta será la única manera de que los estudiantes realmente vean la importancia de trabajar unidos.

La segunda dimensión que Banks (1993) menciona se refiere a la construcción del conocimiento, que describe el proceso mediante el cual los científicos crean conocimiento y cómo tiene referencias implícitas en la forma de crear dicho conocimiento. De esta forma, se señala que una vez creado ese conocimiento en las aulas, los estudiantes tienen que comprender gracias a los docentes cómo se genera ese conocimiento y si está influenciado por la raza o por el nivel sociocultural. La tercera dimensión es la relacionada con la disminución de los prejuicios, y trata de otorgar a los estudiantes las estrategias necesarias para desarrollar valores democráticos y actitudes más tolerantes con la diversidad. La cuarta dimensión se refiere a la pedagogía equitativa, y Banks (1993) menciona que esta facilita el éxito académico de aquellos alumnos que, por circunstancias diversas, están en inferioridad de condiciones para adquirir los conocimientos básicos. En este caso, no se considera que sea positiva la utilización de una pedagogía diferencial que facilite a los estudiantes el conocimiento puesto que se favorece la discriminación positiva y no la ayuda entre los estudiantes o la equidad en el aprendizaje. Por último, el potenciamiento de la cultura propia de la escuela como el proceso que reestructura la organización escolar con el objetivo de involucrar a los estudiantes de otras culturas ajenas a la propia del centro y así experimenten el mismo tratamiento que sus compañeros.

Como puede apreciarse tras la revisión, el enfoque multicultural no consigue solucionar las diferencias que surgen de la convivencia con otras personas, sean o no propias de la cultura propia, compartan o no creencias o tradiciones.

#### **2.2.2.1. Enfoque multicultural en Estados Unidos**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) supuso en parte el fin del modelo asimilacionista y las teorías que fomentaban el olvido de la propia cultura en legislación social o política, el caso Caso Brown (1954) contra el Consejo de Educación marcó un antes y un después en materia educativa. Tras el pleito se hizo patente la necesidad de reformar las políticas educativas en relación a la diversidad cultural. En el caso se dictaminó que las políticas educativas llevadas a cabo no eran satisfactorias, y se estableció que las personas debían tener igualdad en el acceso a la educación (Afolayan, 1994). Tras estos acontecimientos y gracias a la apertura de fronteras y a la incipiente globalización se consideraron insuficientes los enfoques empleados en relación a la gestión de la pluralidad cultural.

Retortillo, Ovejero, Cruz, Lucas y Arias (2006) señalan que el mercado de trabajo era un claro ejemplo de la ineficacia del sistema, puesto que existían profesiones a las que determinados grupos podían aspirar y otros no. Esta realidad se debía a que las minorías culturales y raciales de los Estados Unidos no habían disfrutado prácticamente de derechos legales durante el siglo XIX (Omi y Winant, 2014). El multiculturalismo se vio influenciado en gran medida por los movimientos sociales acaecidos durante la segunda mitad del siglo XX, sobre todo durante de la década de 1960 y 1970 cuando los afroamericanos demandaron justicia social, equidad, libertad y derechos tanto económicos como educativos (Banks, 2013). Esta situación de convulsión social, unida a la nueva oleada de inmigrantes tras la Segunda Guerra Mundial, tuvo como consecuencia la necesidad de establecer un nuevo

modelo que no se basase en la absorción de las minorías, sino en la coexistencia de todos los grupos culturales o étnicos.

Los movimientos sociales pusieron un cambio e incluyeron en cierto modo a la cultura afroamericana en las escuelas estadounidenses; no obstante como señala Shuali (2008), las desigualdades entre grupos eran notables y se consideraba importante atender sus necesidades de manera segregada y particular. En definitiva, estas escuelas contaban con alumnado únicamente proveniente de raza negra y con profesorado perteneciente a dicho grupo. La primera escuela se abrió en Boston en 1818 y fue un arma de doble filo: como parte positiva, este grupo hasta ahora prácticamente ignorado recibía atención personalizada, pero estaba expuesto a un currículum creado para la raza blanca, enfocado a la cultura mayoritaria y a sus formas de vida (Shuali, 2008).

En este sentido, el crecer con unos contenidos que no tienen relación con sus vidas hacía que los estudiantes, en este caso los afroamericanos, madurasen con una autoestima débil y sin entender el papel que jugaban en la sociedad. Un ejemplo de esta visión positiva de la raza blanca que recibían los alumnos afroamericanos es la novela publicada por Morrison en 1970 *The Bluest Eye*. El libro explica el deseo de una niña de raza negra de tener los ojos azules y la tez blanca, porque era el estándar de la belleza. Es decir, la conclusión se extrae es que los menores procedentes de minorías culturales recibían un currículum que no era para ellos, no estaba adecuado a su realidad y, por tanto, ensalzaba y adoraba a quienes pertenecían a los cánones que se les mostraban: la raza blanca.

Esta realidad de los grupos minoritarios en Estados Unidos fue desoladora durante gran parte del siglo XX, pues hasta que, como señala Shuali (2008), la población afroamericana no luchó por el reconocimiento de sus derechos fundamentales y de su derecho a la igualdad, vivían segregados y discriminados. Hasta entonces, las propuestas llevadas a cabo habían sido segregacionistas y asimilacionistas, basadas en la no integración y alejando a ciertos

grupos de la participación en la vida social. En este mismo sentido, y gracias en parte a la lucha de este grupo minoritario, Ramos y Hernández (2011) mencionan que “a mediados del siglo XX, algunos científicos en Estados Unidos [...] comenzaron a preocuparse por la igualdad de oportunidades y las desventajas socioculturales y cómo estas se proyectaban o tenían efecto” (p. 476) en la educación y en la sociedad.

Los investigadores del siglo XX creían en la posibilidad de ofrecer un cambio social a través de la igualdad de oportunidades en relación al acceso a la educación. En Estados Unidos, la igualdad de oportunidades se planteó con la intención de proporcionar las mismas ocasiones de éxito a quienes quisieran acceder a los sistemas educativos (Pérez Guerra y Castaño, 2011). La educación norteamericana trató de ofrecer un sistema que pudiese satisfacer las necesidades de los estudiantes cuyas características eran diferentes a las de sus compañeros del grupo socio-cultural dominante (Alghamdi, 2017).

Aun creyéndose superados, estos enfoques asimilacionistas estuvieron vigentes hasta los años setenta; en ese momento, los afroamericanos asumieron que estos enfoques no estaban dando los resultados esperados con respecto a las necesidades que tenían y que además, desde la sociedad tampoco estaban recibiendo las mismas oportunidades que tenía el grupo mayoritario.

En este momento, señala Shuali (2008), los movimientos sociales por los derechos civiles de la raza negra empiezan a surgir. Estas corrientes no solo exigían justicia social sino que también buscaban la igualdad de oportunidades y el fin de la discriminación por raza. Los centros escolares eran considerados como las cunas de la reproducción de la segregación, por lo que durante estos años se buscó la reforma del sistema y no únicamente del enfoque. A pesar de haberse propuesto estrategias que promoviesen la igualdad de acceso a la educación, se constató que no tuvo mucho éxito en el plano inmediato (Ramos y Hernández, 2011).

Banks (1996) explica que este nuevo modelo surge cuando los diferentes grupos minoritarios no solo hacen demandas a nivel social, sino que necesitan un sistema educativo que les enseñe sobre su propia identidad y no se centre únicamente en la identidad de aquellos norteamericanos de raza blanca, protestantes y de clase social media-alta. El autor menciona: “other groups who considered themselves on the margins of society [...] began to demand that the school curriculum [...] be changed” (p. 40). Con esta necesidad que surge a mediados del siglo pasado, Koppleman (2011) señala que se propuso la educación multicultural, ya que no solo implicaba a los estudiantes de raza negra o blanca, sino también a las diferentes identidades que vivían en el país. Banks y Banks (2009) señalan que este modelo multicultural solo era efectivo si se otorgaban realmente las mismas oportunidades para alcanzar el éxito académico. Se considera este hecho como muy relevante, puesto que no todo reside en aparecer en el currículum, sino en las posibilidades de aprendizaje y de éxito que se otorguen, teniendo que ser estas equitativas para todo el conjunto de los estudiantes.

Con estas premisas la reforma requería ser global, con modificaciones que motivasen un cambio realista en el sistema educativo y en la totalidad de la sociedad. Shuali (2008) señala que la educación étnica que hasta entonces se había puesto en marcha no era útil en tanto que se seguían reproduciendo en la sociedad las relaciones de poder y el progreso social y la integración real no se alcanzaban. La enseñanza sobre la diversidad cultural no tenía que ser exclusiva de aquellos grupos diversos, sino que tenía que ser plural y enseñada a todo el conjunto de la sociedad.

Como se menciona, la realidad social de los Estados Unidos ha sido en gran parte de su historia atendida bajo la mirada segregacionista, separando a las poblaciones según procedencia y disminuyendo o aumentando así las posibilidades de éxito de unos y otros. Pese a esto, “el reconocimiento institucional y legal del multiculturalismo se ha conseguido

a través de su marco legal concomitante de anti-discriminación y particularmente – en el caso estadounidense – a través de leyes estatales y federales muy polémicas” (Dietz, 2008, p. 10). Se considera que el reconocimiento de la diversidad cultural ha sido largo y duro y es más, que se ha conseguido a través de medidas establecidas más en contra de la discriminación que en favor de la pluralidad.

Años más tarde, y mientras los afroamericanos seguían promoviendo su trabajo en sus escuelas, una oleada masiva de inmigración cruzó las fronteras de los Estados Unidos y lo convirtió, todavía más, en un país con pluralidad cultural. La inmigración, como señala Shuali (2008) tuvo múltiples focos y no solo procedía “de Europa, como en el siglo XIX, sino de países asiáticos, del Caribe –mayoritariamente de raza negra–, y de Iberoamérica, principalmente de Méjico y de Centroamérica” (p. 94). No tener un foco localizado supuso no poder manejar educativamente la diversidad igual a como se había realizado previamente con la raza negra.

En este sentido, las políticas educativas trataron de otorgar información y atender a cada persona individualmente. Afolayan (1994) explica que el enfoque multicultural se propuso con la intención de mejorar la calidad de vida de todas las personas; es decir, una educación que no solo eduque en la aceptación y en el entendimiento, sino que otorgue igualdad de oportunidades y haga entender a los estudiantes que todos son diferentes unos de otros y que eso no les aminore las posibilidades de éxito. En este sentido, se buscaba que incrementasen sus posibilidades, pero como menciona Shuali (2008):

En los EE.UU., el multiculturalismo nace ligado a la lucha por los derechos civiles de los años 60, pero también supone una continuación de la política de inmigración basada en la ideología de la asimilación de las minorías étnicas, en la teoría del *melting pot* social. (p. 82)

Por tanto, se considera que la multiculturalidad y la educación multicultural enseñan a “vivir con” y no a convivir realmente, pues no existe una relación entre miembros de distintas realidades. A pesar de luchar a favor del reconocimiento de los derechos fundamentales firmados a finales de la década de los cuarenta, el modelo que se implanta con respecto a la diversidad cultural no hace sino aislar a los grupos y no fomentar la relación entre los mismos. Con esto en mente, Rubio (2007) señala que:

En Estados Unidos, un país construido gracias a las migraciones, se reconocieron las diferencias y se formularon leyes de discriminación positiva que pretendían facilitar la igualdad de oportunidades a la hora de acceder a puestos públicos y a los recursos y derechos básicos. Sin embargo, la perpetuación de este sistema en el tiempo no ha supuesto un cambio en las actitudes de la sociedad, solo ha servido para reproducir en las instituciones públicas las desigualdades sociales. (p. 26)

La escasa relación entre miembros de diferentes grupos supuso la perpetuación de un sistema poco equitativo, además de falta de igualdad, recursos y derechos para determinados colectivos tradicionalmente discriminados.

Como conclusión a este apartado, durante gran parte del siglo XX se ha visto como Estados Unidos ha propuesto modelos y enfoques asimilacionistas que buscaban incluir a las culturas minoritarias dentro de la cultura hegemónica norteamericana, aquella que promueve por ejemplo el conocido “American Dream”. A pesar del interés de generar igualdad de oportunidades o de atender a las necesidades educativas de los diferentes grupos minoritarios, se considera que las medidas puestas en práctica no hacían sino segregar, formar guetos y, en parte, obligar a ciertas identidades a abandonar sus particularidades para acoger las estadounidenses (Shuali, 2008, p. 94).

Por ello, la mayoría de las medidas llevadas a cabo por países como Estados Unidos en relación al tratamiento de la diversidad han tenido resultados poco eficaces. Las medidas no

han conseguido integrar sino dividir a los grupos étnicos. Tras observar el fracaso, se busca promover marchas políticas de acción afirmativa; es decir, medidas que promuevan más la combinación entre los diferentes grupos, buscando la interacción y la integración total del profesorado y del alumnado en movimientos y acciones que promuevan la diversidad (Dietz, 2008).

La situación actual de las minorías ha mejorado mucho gracias a la legislación social y educativa del siglo XX en Estados Unidos. Como señalan Kluger (2004), Darling-Hammond (2015) y Langer-Osuna y Saud (2016), las minorías hoy en día son iguales ante la ley y eso incluye el derecho a ser educados por igual y en igualdad de condiciones. Pero aun así, señala Ameny-Dixon (2004), muchos de los estudiantes, a pesar de haber sido educados bajo el modelo multicultural y de poseer una legislación que les ampare, siguen tratando de asumir ciertas características más próximas a las de la cultura mayoritaria con el objetivo de ser mejor recibidos o considerados por la sociedad. Es decir, a pesar de los avances en política educativa y social, cabe destacar las palabras de Darling-Hammond (2015) quien explica que la práctica no es tan buena como se espera, por lo que se requieren de actuaciones más ambiciosas que busquen conformar una sociedad heterogénea.

### **2.3. Enfoque intercultural**

Tras la incapacidad de los modelos mencionados para tratar la diversidad, se presenta una mirada de gestión social y educativa con el objetivo de ayudar a la inclusión de todas las personas en la sociedad: la interculturalidad. En el pasado, las perspectivas que se han manejado en materia de diversidad cultural y promoción de la pluralidad en las sociedades han buscado luchar contra la discriminación y el racismo, así como promocionar las diferencias como positivas (Giménez Romero, 2012). A partir de las últimas décadas del siglo XX, las aproximaciones a la diversidad se han dado desde un punto de vista diferente:

una visión que busca centrarse más en la relación entre los miembros de una comunidad que en resaltar o subrayar la propia diversidad. Este nuevo modelo ha tomado mayor importancia debido a los continuos movimientos poblacionales derivados de la globalización y de la modernización de los sistemas de comunicaciones y transporte, hechos que han resaltado como necesario un enfoque novedoso bajo el que gestionar la diversidad (Gutiérrez Esteban e Ibáñez Ibáñez, 2011).

El enfoque intercultural surgió, según Shuali (2008), alrededor de 1975 cuando en Francia se acuña para tratar las actuaciones llevadas a cabo por el gobierno en relación a los conflictos derivados de la interacción racial. En sus inicios la aceptación no fue la esperada debido a que el foco de interés se estableció únicamente en la inmigración. Tras años de investigación y de desarrollo de este nuevo planteamiento, hoy en día el modelo de gestión intercultural no supone únicamente una modernización o un cambio léxico con respecto a la multiculturalidad “sino que obedece a la visión cualitativamente distinta que se propone de la diversidad” (Vargas, 2007, p. 4).

Esta necesidad de renovación en la gestión de la diversidad que existe hoy en día es mencionada por Mancila y Leiva (2011) citando a Leiva (2007), quienes se reiteran en que este cambio en el modelo socioeducativo debe hacerse uniendo a instituciones políticas, centros educativos y claustros. Esta cohesión es importante puesto que las sociedades del siglo XXI han presentado una renovación en el concepto de relaciones, las cuales ahora exigen conocer en profundidad al conjunto de identidades con las que se comparte espacio-tiempo.

Este nuevo enclave social da la oportunidad a los docentes, a los políticos responsables de la educación y a los encargados de las instituciones educativas de conformar unas aulas encaminadas hacia el futuro (Bailo y Pinos, 2011). Este tipo de enseñanza educará a los estudiantes en la polivalencia, en la valoración positiva del otro y del entorno a través del

entendimiento, la observación y el respeto. Con este objetivo, no es de extrañar que se requiera de planes educativos y de políticas sociales que se muestren proactivos frente al reconocimiento de la diversidad, de manera que otorguen un valor positivo a la misma.

De acuerdo con lo anterior, es innegable el alto grado de diversidad presente en las sociedades actuales, así como en los propios individuos según se encuentren en etapas distintas de sus vidas. Debido a esto, Pascual (2011b) menciona la necesidad de señalar a la educación como la responsable de mejorar las relaciones sociales y la sociedad en general: “crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes, así como la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos” (p. 117). Como respuesta a esta realidad y a este objetivo, Parras (2012) señala que:

El interés por la diversidad cultural despertó [...] a principios de los 90 como consecuencia, por una parte, de la influencia del contexto internacional, en el que este ámbito de estudio se encontraba ampliamente desarrollado, y también respondiendo a la preocupación interna sobre ciertos grupos percibidos como diferentes. (p. 532)

Como menciona el autor, el interés en dicho tema solo surge cuando la diversidad cultural es ya notable en el país. Tanto es así que, según señala Rodríguez Izquierdo (2009), en el momento en el que se comienza a indagar en la interculturalidad como enfoque pedagógico, la puesta en marcha del modelo “se encuentra entre el dilema de ser un tema de moda y una urgencia social” (p. 2).

La interculturalidad, así como su aplicación en el ámbito educativo, ha cambiado a lo largo de las décadas; aun así, pese a haber experimentado modificaciones en el tratamiento del concepto, la base del proyecto ha sido constante: presentar un enfoque socioeducativo que no se base en atender al crecimiento de los movimientos migratorios sino en la gestión democrática de la sociedad (Leiva y Escarbajal, 2011). Durante los años setenta y ochenta, se aprecia un modelo claramente teórico, mientras que en los años noventa el modelo de

interculturalidad no solo presupone “la integración y la atención educativa a la diversidad del alumnado, sino que incorpora la educación intercultural como parte esencial de la inclusividad educativa” (Lacomba, 2012, p. 147). No es de extrañar que durante los años noventa se viese como una urgencia la implantación de la teoría intercultural en las aulas ya que fue el periodo donde el fenómeno migratorio aumentó notablemente.

Con la entrada del siglo XXI, Lacomba (2012) menciona como un hecho constatado la necesidad de introducir la interculturalidad y el modelo intercultural en la educación básica con el objetivo de romper con estereotipos y el desconocimiento sobre el resto de personas. Se valora este hecho como de gran necesidad, puesto que, como señala Gómez Jarabo (2015), pese a que “nos creamos defensores de la más absoluta convivencia cultural, no siempre transmitimos lo mismo a través de nuestras palabras o nuestros actos” (p. 134) y es por ello que se plantea imprescindible que la educación acabe con esa doble moral. De esta manera, se podrán analizar las culturas como “dynamic, flexible and constantly changing constructions affected by various subcultures” (Jokikokko, 2010, p. 22) y la educación será un proceso mediante el cual los estudiantes adquieran conocimientos, competencias y aprendan a pensar y a desarrollar su propio pensamiento crítico.

En este nuevo contexto social, la interculturalidad es considerada como un movimiento que no busca exclusivamente resaltar las culturas como tal, sino la relación que surge entre las mismas. Guillén (2005) y González Di Pierro (2010) explican que la interculturalidad es sinónimo de reflexión, de ser consciente de lo que rodea al individuo, pero también de acción, de construir gracias a la observación y a la relación con los otros.

En el pasado, las políticas mencionadas han promocionado las diferentes culturas individualmente, de forma que los miembros se respetasen (Morales, 2015) pero no han puesto su atención en cómo mejorar la relación entre personas procedentes de distintas realidades, obteniendo como resultado cierta relación jerárquica entre las mismas. En el

presente, esta perspectiva intercultural “buscará las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común. Si el multiculturalismo enfatiza la cultura e historia propia [...] el interculturalismo va a poner el acento en el aprendizaje mutuo” (Giménez Romero, 2012, p. 57). A la luz de esta descripción, Rodríguez Rojo (2006) menciona que: “se alimenta de altruismo [...] la importancia del inter-culturalismo: en ser puente de unión entre el uno y el otro [...] generando el enriquecimiento” (p. 44).

En relación a la idea de puente y unión, Malik y Ballesteros (2015) describen etimológicamente la palabra: “prefijo *inter*, lo intercultural supone intercambio, interacción e interdependencia, que a su vez conlleva colaboración, construcción conjunta del conocimiento, comunicación, negociación, etc.” (p. 16). Esto significa que, la etimología del término hace referencia a las relaciones que se dan en una misma cultura, así como entre diferentes culturas, que confluyen en un mismo espacio y tiempo. La importancia que se otorga a las relaciones, ya sean con personas que pertenezcan a la misma cultura o a una diferente, se considera de gran relevancia para la investigación puesto que todas las personas poseen identidades únicas a pesar de su cultura, raza, etnia o religión, por lo que gracias a este intercambio todas se verán enriquecidas. En esta misma línea comparativa, Kentel (2006) destaca que:

La interculturalidad prevé una interacción, una negociación o un intercambio entre culturas y, al contrario de lo que ocurre con el multiculturalismo, no aprisiona a las culturas en “zonas diferentes”. En este sentido, desafía al racismo, a la xenofobia, al nacionalismo y al etnocentrismo. (p. 136)

Kentel destaca la importancia de atender a la interculturalidad como sinónimo de comunicación entre iguales y propone este nuevo paradigma como la evolución hacia una ruptura total contra la desigualdad y la discriminación que han promocionado y validado otros modelos anteriores. Según describe Jokikokko (2010) la educación intercultural se

adquiere mediante un proceso de negociación “in which a person construes his/her identity in dialogue and through negotiation with other individuals as well as the environment” (p. 36). Es decir, no solo es importante el reconocimiento de otras culturas sino que gracias a este conocimiento y reconocimiento de otras identidades se podrá construir la propia identidad. El resultado de esta construcción será una identidad mucho más plena, llena de información personal y extraída del entorno y de otros sujetos.

Este cambio de terminología es interesante teniendo en cuenta la importancia que se otorga a la interacción y al reconocimiento del otro. La multiculturalidad, como indican Malik y Ballesteros (2015) no posee la interacción en sus bases, sino que promueve la estancia en un mismo lugar sin relación o acercamiento. Por esto, tras reconocer la realidad de las sociedades actuales (cada vez más plurales y multiculturales), se aboga por un modelo que promueva algo más que la coexistencia: la convivencia real.

Según lo concluido sobre la identidad humana, este reconocimiento es vital para entender que todas las personas poseen diferencias significativas y que nadie debería ser etiquetado únicamente como defensor de una realidad cultural determinada. Kentel (2006) resalta que las personas en la sociedad actual:

Necesitamos más pensar en términos de “inter”, de “entre los dos” [...] que asocian las partes disociadas del ser humano y de la vida social, que a su vez son “híbridos”. Es con este enfoque teórico que es posible comprender la cultura, no como una opción “buena” o “mala” entre otras, que forma una entidad cerrada, sino más bien como un texto simbólico en el que los individuos encuentran su punto de apoyo a la vez que la recrean y escriben su propia historia. (p.148)

El autor sostiene la descripción de culturas como realidades en evolución continua y a la consideración de que las personas pueden pertenecer a cierta cultura y no por ello estar de acuerdo con todo lo que la misma representa. Este hecho reafirma que los futuros

ciudadanos tienen que ser conscientes de la necesidad de relacionarse con otras identidades con las que compartan más y con las que compartan menos, aprender a comprender al otro y no categorizarlo de acuerdo a ciertas convenciones culturales. Esta es la idea que defiende la interculturalidad, una realidad social que promueva la igualdad y la inclusión, que fomente la paz y el entendimiento.

De acuerdo con Rodríguez Rojo (2006), Gómez Jarabo (2015) describe la interculturalidad como la superación y la consecuencia de los modelos anteriores, un enfoque que fomenta:

La convivencia de la diversidad y [...] la interacción, intercambio y solidaridad entre las personas de una misma sociedad. Se pretende la igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo y convivir en él, la relación e influencia de unas culturas con otras y la comunicación y el encuentro interpersonal, aunque no es necesario aceptar todos los valores, creencias y prácticas de la otra cultura. (p. 122)

El planteamiento promueve una convivencia real donde las personas conformen su realidad gracias a la igualdad de oportunidades y a la equidad en política, educación, acceso a la vivienda y a los recursos. En esta igualdad, las personas comprenderán que no tienen la necesidad de estar de acuerdo con todos los pensamientos relativos a otra cultura o a otra persona sino que tienen que aceptar la diversidad y la variedad de opiniones y experiencias como algo positivo y enriquecedor (Bernabé, 2012). Essomba (2006) entiende que aceptar este hecho es la principal premisa para un camino hacia la interculturalidad, ya que este modelo requiere de una ruptura con las jerarquías y que no existan grupos abandonados y/o excluidos. En la misma línea, El Consejo de Redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* (2006) menciona que:

La interculturalidad es un proceso avanzado del hecho social, ya que es una forma de encuentro y diálogo entre diversas culturas y, también, una forma de soslayar la discriminación y la exclusión social. Implica una dinámica que rompa el cerco del etnocentrismo y las vallas del prejuicio, y que propicie interrelaciones e intercambios entre los diferentes grupos de un mosaico multicultural, como es el de la sociedad actual. (p. 11)

De la misma manera, se asumen como necesarios e ineludibles los encuentros entre las diferentes identidades en las sociedades actuales. Estos encuentros no formarán parte de procesos aislados sino de la vida cotidiana de las personas, por lo que formar una sociedad intercultural, como señalan significará acabar con las discriminaciones y con la visión etnocentrista de la sociedad. Con esta misma perspectiva, la Fundación Entreculturas (2009) describe la interculturalidad como un enfoque que promueve el acercamiento entre seres humanos, pese a que este puede provocar, en un primer lugar, situaciones de incomodidad e incompreensión:

Propone el encuentro basado en el respeto mutuo y en el reconocimiento de nuestra igualdad. Las relaciones interculturales pueden provocar conflictos, tensiones, choques, para ello es necesario que pongamos en práctica actitudes de escucha, diálogo, empatía, es decir, que seamos capaces de ponernos en el lugar de otras personas. (p. 10)

De acuerdo con esta valoración, no solo será importante un acercamiento, sino que este sea en igualdad de condiciones. Una aproximación donde la relación esté basada en la equidad y no en jerarquías o en prejuicios. Todo ello es importante para que pueda existir un aprendizaje mutuo y para que la base del enfoque intercultural se cumpla: la comunicación. En este enfoque, al contrario que en otros, no solo importa el otro sino aquello que se tiene en común (Vargas, 2007). El autor señala que:

No se trata tanto de emprender acciones encaminadas exclusivamente al reforzamiento identitario del “distinto”, remarcando lo diferente, sino de buscar elementos transversales que hagan posible el diálogo entre culturas y la comprensión a partir de la identificación con el otro. (p. 5)

Esta misma idea es defendida por Sales y García López (1997), quienes explican que la diversidad cultural tiene que analizarse desde un punto de vista positivo, y no como generador de conflicto. Bajo el enfoque o la mirada intercultural, la diversidad será una “expresión de la riqueza de la especie humana, no se exacerban las diferencias sino que se buscan los elementos que pueden unir a los distintos grupos y que permitirán la comunicación y el entendimiento intercultural” (Sales y García López, 1997, p. 20). Shuali (2008) sostiene esta misma percepción del enfoque intercultural: “enfatisa los valores universales y subraya lo que une a los individuos, más que lo que les diferencia” (p. 123). De acuerdo con lo mencionado, la importancia de este modelo en relación a los sentimientos positivos que se busca fomentar y al resultado que tendría en la sociedad.

En apartados anteriores se ha concluido que los seres humanos son complejos, dinámicos y que están en constante cambio, es por ello que se considera relevante resaltar la importancia de promover la comunicación y la comprensión del otro por encima de las diferencias, ya que se considera que todas las personas pueden entrar en contradicción. Con estas aproximaciones al término, Gómez Lara (2012) menciona que:

La interculturalidad, entendida como facilitadora de relaciones interculturales positivas y del reconocimiento y respeto por identidades diferenciadas, es decir igualdad en el sentido más profundo, y de diálogo y participación en la vida social y pública presente, y en la elaboración de los proyectos colectivos de futuro, es decir convivencia real que no coexistencia o tolerancia. (p. 90)

Según lo que recoge el autor, la interculturalidad no solo significa acabar con la discriminación o con la desigualdad, sino que el concepto va más allá del respeto, gracias a promover la convivencia real. Esta convivencia supone el total reconocimiento del otro como un individuo igual al yo, y el impulso del diálogo y la colaboración. De acuerdo con esto, Banks (2008) menciona que los ciudadanos: “from diverse groups interact and deliberate in equal-status situations. They also develop positive racial and ethnic attitudes as well as the knowledge, skills, and perspectives to deliberate with students from diverse groups” (p. 135). Según destaca, los individuos podrán relacionarse con otros en situaciones de igualdad real, podrán desarrollar actitudes positivas frente a otros pero también consigo mismos y sus contradicciones, aprendiendo a acoger todas las perspectivas de vida.

En este sentido, se presupone que la promoción de la interculturalidad da lugar a un enriquecimiento cultural mayor gracias a compartir ideas y experiencias:

Al contrario que en la asimilación y el multiculturalismo, en los que la acción recae fundamentalmente sobre la minoría, en este planteamiento quedan implicadas ambas partes y obliga tanto a la sociedad que recibe como a los grupos de personas tenidas por diferentes [...] es sinónimo de constante comunicación, de interacción empática y funcional de los actores implicados [...] Significa evitar el aislamiento y aumentar la coordinación y el enriquecimiento mutuo. (García-Roca en Conill (2002), citado por Díe, Melero y Buades, 2012, p. 18)

De esta forma, la interculturalidad supone abandonar la rigidez y la subordinación que ofrecían los enfoques anteriormente mencionados y promover una mayor apertura y una mayor comunicación entre las personas. Esta realidad se une a lo mencionado por Rehaag (2010), quien explica que:

el concepto de interculturalidad parte de la base de que todas las culturas son igualmente válidas y que en un proceso de entendimiento mutuo se realiza un acercamiento a lo

“otro” o a lo “extraño”, lo que, al mismo tiempo, implica un enfrentamiento con la propia cultura. (p. 77)

Gracias a este acercamiento y a entrar en parte en contradicción con ellas mismas, los seres humanos serán capaces de comprender la complejidad de sus identidades, y atendiendo a esta visión intercultural del mundo entenderán que quienes tienen enfrente no son “distintos o diferentes” sino individuos únicos con necesidades, sueños, y angustias similares a las propias (Levoy y Verbrugen, 2005).

Con la intención de alcanzar este estadio de interculturalidad, Rubio (2007) plantea tres etapas por las cuales deberían pasar todos los individuos con tal de ser personas capaces no solo de respetar, sino de interactuar democráticamente con el prójimo:

1. Descentralización: tomar una perspectiva más distante de uno mismo. Intentar definir los marcos de referencia propios como persona con una cultura y subculturas combinadas en el propio desarrollo personal [...]
2. Penetración del sistema del otro: salirse de uno mismo para ver las cosas desde la perspectiva del otro. Es una actitud de apertura, un esfuerzo personal de indagación.
3. Negociación: encontrar la avenencia y la comprensión mínimas y necesarias para evitar una confrontación. (p. 51)

De acuerdo a los tres estadios, se considera que la negociación no es solo con el objetivo de evitar un posible conflicto sino también con la idea de valorar al resto como fuente de conocimiento y experiencias. En este sentido, Díe, Melero y Buades (2012) señalan que la primera etapa de autoconocimiento es fundamental para entender la propia parcialidad pues “necesitamos desaprender nuestras verdades absolutas para comprender que existen otros modos de entender la realidad, diferentes, legítimos, y que pueden enriquecernos como sociedad” (p. 20). No será solo positivo para el conocimiento de uno

mismo y la propia cultura, sino para la prevención de conflictos gracias al conocimiento del otro, de sus tradiciones, su forma de entender la vida y su historia.

El conocimiento a través del intercambio y la experimentación con otros es considerado por Salaverry (2010) una causa del progreso de todas y cada una de las culturas, pues explica que esta relación entre individuos “ha permitido el desarrollo y evolución de las culturas” (p. 84). Por ello, se considera que la interacción que ha tenido lugar de manera involuntaria a lo largo de la historia ha permitido que los diferentes grupos culturales se entremezclasen, aprendiesen y compartiesen unos con otros y llegasen a ser las culturas que hoy en día son.

La interculturalidad busca propiciar esa interacción no solo como un hecho propio que se da en las sociedades sino como una fuente de sabiduría, enseñando a los futuros ciudadanos a desarrollar estas relaciones: “creando un marco educativo en el cual, con equidad y con respeto mutuo, interactúen individuos de culturas diversas en la búsqueda activa de un mutuo aprendizaje” (Salaverry, 2010, p. 84). Valverde (2010) recoge esta misma teoría y explica que “representa un enfoque y expresa en sí mismo un proyecto y un propósito: el establecimiento de un marco de relaciones que facilite la interacción cultural en un plano de igualdad y equidad” (p. 135). El aprendizaje, por tanto, buscará que los futuros ciudadanos adquieran “una visión dinámica y abierta de las culturas” (Aguilar y Buraschi, 2012, p. 36), basada “en un proceso de diálogo, negociación y aprendizaje mutuo” (Aguilar y Buraschi, 2012, p. 36).

Gracias a la aplicación de este enfoque intercultural en los sistemas educativos y en la sociedad se promoverán las relaciones de respeto e igualdad ya que, según menciona Leiva (2010b), gracias al diálogo, a la cooperación y al intercambio podrán desarrollar valores positivos que se basen en el reconocimiento del otro como igual. Pues según Schmelkes (2006) “la interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas

mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros” (p. 4). El concepto de igualdad y de aprobación es también mencionado por Díe, Melero y Buades (2012), quienes explican que la pedagogía intercultural aumentará:

La sensación de riqueza cultural y de reconocimiento de “lo otro y diverso”, de autorreconocimiento en los establecidos como “diferentes” y, desde ahí, se avista con facilidad la igualdad fundamental, la radical unidad del género humano, basada no en una homogeneización empobrecedora, sino en la riqueza y la potencialidad de la realidad multicultural. (p. 24)

Gracias a profundizar en este enfoque social y a trabajarlo activamente con los individuos que conforman y conformarán la sociedad en el futuro, a través de propuestas educativas interculturales y de un proyecto intercultural de política social, se alcanzará una convivencia abierta y plural donde la diversidad cultural sea vista positivamente y se promueva como un valor añadido a las sociedades. Gómez Lara (2012) explica que, con este objetivo, se necesitan políticas coherentes y discursos inclusivos que fomenten la integración y la acogida, así como planes que acaben con los riesgos que suponen la discriminación y la homogeneización.

Tal y como señala Touriñán (2006), la pluralidad de las sociedades y la interculturalidad son hechos irrevocables a día de hoy, por lo que estas reformulaciones deberían ser proyectos de alto interés y de compromiso social y moral. Por todo lo mencionado, se presupone que la remodelación de los sistemas no va a ser sencilla, si bien se considera vital la renovación política y de las políticas en relación a la educación y la sociedad, pues serán “uno de los lugares sociales donde se enfrentarán estas posturas” (Díe, Melero y Buades, 2012, p. 24) aunque, también, donde mayores avances sociales pueden hacerse.

En esta línea, Vargas (2007) considera que la ciudadanía debe ser educada para poder enfrentarse a la realidad intercultural, y que pese a ser un trabajo duro, es importante no solo

promover políticas sino llevar a cabo en las aulas este proyecto y concienciar a través de enfoques educativos realmente interculturales de cómo convivir en las sociedades actuales. La renovación educativa no solo es importante sino que es fundamental ya que “la educación está seriamente desafiada a [...] procurar la apertura para poder ser ciudadanos de un mundo planetario y multicultural” (Mardones, 1997 citado en Díe, Melero y Buades, 2012, p. 24).

Por todo esto, y apoyándose en Velarde (2011), se sostiene que la interculturalidad debe ser tratada como un proyecto de futuro, no como una solución a un problema presente sino como una herramienta de gestión. La interacción y la relación entre identidades se definen como características innatas del ser humano, por lo que compartir pasa a ser una oportunidad de aprendizaje sobre otras culturas y tradiciones y no una oportunidad para el conflicto. Para ello, a través de la educación y de políticas sociales adecuadas tiene que acabarse con los prejuicios, de manera que se establezca un entorno democrático y solidario donde cada individuo interviene en la sociedad compartiendo su sabiduría y experiencias. Es por todo lo mencionado que “la interculturalidad busca construir relaciones equitativas y de valoración mutua [...] considerando los derechos humanos democráticamente establecidos” (Agüero-Contreras y Urquiza-García, 2016, p. 466).

### **2.3.1. Educación Intercultural**

La pluralidad cultural se ha constatado como una realidad en las sociedades durante todo el siglo XX y, debido a ello, las políticas de respeto y apertura se han visto incrementadas en los últimos años. Si bien después de los atentados del 11 de septiembre de 2001 la UNESCO realizó una Declaración sobre Diversidad Cultural que es considerada en esta investigación como muy relevante, pues:

expresa la convicción de los Estados de que el diálogo intercultural es la mejor garantía de paz. Es indudable que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el

diálogo y la cooperación, sostenidos por un clima de confianza y mutuo entendimiento, son los mejores garantes de la paz y seguridad, entre países y dentro de estos. (Hirmas, 2008, p. 14)

La diferencia con respecto a las declaraciones anteriores se basa no solo en la importancia que se otorga al respeto, sino a la creencia de que es necesario un diálogo y un intercambio de opiniones entre las diferentes culturas, razas y religiones. Se considera que, no solo es necesario este intercambio entre culturas o entidades religiosas, sino que es importante valorar el diálogo entre personas, entre identidades únicas.

El Art. 2 de esta misma declaración expresa que los países asumen como urgente la necesidad de garantizar una comunidad pacífica, así como la voluntad de convivir todos unidos sin importar la pluralidad de las sociedades. Es por ello que se trata de implantar un “enfoque educativo basado en el respeto, la interacción y el diálogo, que busca favorecer [...] la comprensión, valoración y gestión de la diversidad sociocultural” (Morales, 2015, p. 4) y poner en marcha políticas que motivasen la inclusión y la participación de todas las personas en la sociedad, buscando la paz y la cohesión (Hirmas, 2008). Esta motivación se debe a que los enfoques educativos anteriores plasmaban realidades que no acercaban a los seres humanos procedentes de diferentes contextos socioculturales o económicos, por lo que era verdaderamente imposible que este intercambio que se destaca en la actualidad pudiese tener lugar. Como destaca Giménez Romero (2012):

Si en el movimiento multiculturalista el acento está puesto en cada cultura, en el planteamiento intercultural lo que preocupa es abordar la relación entre ellas. Si el multiculturalismo acentúa, con acierto, la identidad de cada cual como un paso absolutamente necesario para reclamar el reconocimiento, y ello conlleva el énfasis en las diferencias, la perspectiva intercultural buscará las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común. Si el multiculturalismo enfatiza la cultura e

historia propia [...] el interculturalismo va a poner el acento en el aprendizaje mutuo [...] El multiculturalismo parece conformarse con la coexistencia, [...] espera que la convivencia social surja del respeto y aceptación del otro; sin embargo, la perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa [...] Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad. (p. 57)

Tal y como se menciona, las diferencias no son pocas en ambos enfoques, y serán mucho más evidentes en relación a la pedagogía asimilacionista, ya que en este último enfoque ni siquiera se otorga la misma validez a las diversas culturas, sino que se las oprime bajo una que se considera superior o más aceptada. Si bien, lo más importante que se destaca es el empeño del enfoque multicultural de respetar a cada individuo y sus circunstancias, pero sin entrar en el papel que puede realizar ese individuo con otros ajenos a su realidad.

La educación intercultural, como respuesta frente a la ineficacia de respetar sin interactuar, surge para motivar a las personas a transformar las actitudes que poseen con respecto a otros individuos. Se trata de fomentar, desde que el ser humano comienza su educación, actitudes que ayuden a compartir y a relacionarse dejando a un lado las jerarquías (Pascual, 2011b). Por tanto, el enfoque educativo intercultural se presenta como una pedagogía, cuya intención es reforzar las relaciones entre las personas, compartan o no rasgos en relación a su identidad, y que sean capaces de generar lazos comunes, desarrollen proyectos y acepten que la verdadera convivencia es aquella que se basa en la cooperación para construir una sociedad unida y diversa.

Según destaca Jiménez Vargas (2012), la educación intercultural se basa en cuestionar la igualdad y que se generen estos lazos comunes a través de la superación del etnocentrismo y de la visión de ciertos grupos como superiores a otros. Los estudiantes no tienen que dar por hecho la igualdad y la equidad, sino que a través de actividades y metodologías deberán

entender cómo es su sociedad y trabajar unidos con el objetivo de mejorarla. Una vez alcanzado este propósito, y como señala Morales (2015) citando a Escarbajal (2010), las relaciones generadas entorno a la interculturalidad no se basarán en la: “integración ni asimilación, ni mucho menos separación o marginación” (p. 37). Los vínculos se fundamentarán en la capacidad de los individuos para dialogar e interrelacionarse, para intercambiar opiniones y experiencias y para aceptar otros modos de vida. Y no solo esto, sino que los alumnos (y futuros ciudadanos) valorarán su propia cultura y no verán al resto de culturas como superiores o inferiores a la propia, sino que mostrarán su identidad libremente (Gómez Naranjo, 2011).

De acuerdo con las diferencias y las similitudes entre los enfoques y como respuesta a las necesidades actuales, se subraya la importancia de la investigación educativa en materia de interculturalidad con el fin de reafirmar la relevancia de la misma. Para ello, cabe destacar que “la educación intercultural debe ser integral, y afectar a todos los alumnos y los contenidos, no quedarse solo en elementos superficiales y folclorizantes” (Gómez Naranjo, 2011). Este modelo o enfoque educativo busca reformular las bases de las relaciones humanas de forma que sean más igualitarias y equitativas con el objetivo de que la sociedad actual sea más integradora e inclusiva. Esta idea es fundamental teniendo en cuenta la situación del mundo actual, cuya realidad es descrita por Gómez Lara (2012):

No hay nada más que mirar a nuestro alrededor para descubrir que la desigualdad es lo que prima, y en este sentido, la educación nunca ha jugado un papel neutro. La historia de la educación se nos muestra como una historia de homogeneización sobre las poblaciones, cultural y socialmente diversas, y reproductora de la desigualdad social y económica. (p. 83)

La posición actual en la que se encuentran las sociedades es un reflejo de todas las políticas que se han llevado a cabo tanto en materia de educación como de política social. En

apartados anteriores se ha descrito el tratamiento de la diversidad, el cual solo ha perpetuado las diferencias y la injusticia. La mirada intercultural se propone en un momento histórico en el que la propia realidad multicultural de los centros escolares se hace cada vez más patente y relevante, requiriendo así de medidas educativas que trabajen la diversidad no como un problema sino como un elemento positivo de la vida escolar (Santos Rego, 2008; Leiva, 2008).

En este contexto, la interculturalidad y la importancia de gestionar la educación bajo esta mirada se plantean no sólo como relevantes sino como necesarias para la buena gestión y el próspero futuro de las sociedades globales actuales. Es por ello que Leiva (2008) y López (2006) explican que la escuela hoy en día no es solo un lugar de formación académica sino un lugar de encuentros donde se aprende a compartir y a formarse para el futuro en sociedad.

La interculturalidad y el enfoque intercultural son entendidos bajo la reflexión de Mata y Ávila (2010): “lo intercultural no es un adjetivo para ser aplicado a la escuela, la educación, la gestión, la mediación [...] sino una mirada hacia la diversidad, una manera de entenderla y una metáfora para expresarla” (p. 61). De acuerdo con esto, se analiza el enfoque educativo intercultural con el objetivo de establecer las bases y las necesidades que requiere la educación del presente siglo pero sin olvidar que no solo debe ser un cambio de miras a nivel educativo sino que el enfoque intercultural debe ser una reforma global que trate de cambiar la forma de ver y relacionarse con el otro que tienen los individuos.

Según Leiva (2010a), la investigación en materia de educación se ha centrado en los últimos años en proponer enfoques metodológicos y pedagógicos que se basen en la interacción entre los alumnos, promoviendo de esta forma la interculturalidad y la inclusión en sus aulas. Con este objetivo, Leiva (2010a) explica que este modelo educativo está basado en la interdependencia enriquecedora que supone la diversidad cultural; es decir, en

el hecho de compartir entre personas diversas y cooperar por un bien común supone un enriquecimiento para todos. La Fundación Entreculturas (2009) lo define como:

Una propuesta educativa en contextos de diversidad cultural, que busca trabajar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permitan a todos y cada uno de los miembros que forman la comunidad educativa y a todos los miembros de la sociedad en general, relacionarse, comunicarse y convivir [...] de manera que se establezcan relaciones de igualdad de oportunidades, ejercicio de los derechos, cumplimiento de deberes y responsabilidades, y plena participación en el conjunto social evitando situaciones de exclusión y segregación. (p. 13)

Sin embargo, se considera que no solo es importante implantar este enfoque en sociedades con alta presencia de diversidad cultural, sino que se debería educar interculturalmente a todos los individuos. Una vez todos los ciudadanos sean educados bajo este enfoque el mundo será mucho más global y más tolerante con la diferencia, puesto que la globalización y los movimientos poblacionales son parte del presente y lo serán del futuro y se hace imprescindible prevenir y trabajar en la igualdad y el respeto.

Según Téllez, Mata, Sutil y Malik (2005) y Malik y Ballesteros (2015), este enfoque pedagógico se centra en que todas las personas alcancen los objetivos de la educación, sin distinciones, y que puedan formar parte activa de la sociedad, valorando positivamente a quienes les rodean y a sus contextos. Solo de esta manera se podrá prevenir la xenofobia y el racismo (Leiva, 2011b), gracias a la creación de un ambiente en los centros escolares y en la sociedad que favorezca el intercambio y la comprensión: “una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia” (Leiva, 2011a, p. 44).

En este sentido, la Unidad Europea de Eurydice (2004) menciona que esta pedagogía “constituye una parte integral de la educación o actividades dirigidas a todos los alumnos tanto inmigrantes como nativos” (p. 57), es decir, debe ser una educación por y para todos

que mejore las relaciones presentes y futuras de los estudiantes. Esta misma idea es defendida por Bueno (2008) quien señala que no se debe focalizar la educación en aquellos que forman minorías, sino en enseñar a todos los estudiantes a convivir y a respetarse dentro de la sociedad de forma “justa y democrática” (p. 74). A menudo, señala Tuts (2007), se confunde este enfoque con una atención especial de los estudiantes inmigrantes e incluso menciona que: “el respeto a la diferencia raya a menudo en el fomento de relativismo cultural, mientras que la convivencia es vista como una situación utópica” (p. 34). Y por lo tanto, teniendo muy presente esta realidad, el Ministerio de Trabajo e Inmigración en el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014) destaca que el: “énfasis no debe situarse en que tan solo el nuevo alumnado se adapte a las normas, hábitos, estilos y prácticas educativas existentes, sino establecer los cambios necesarios para adaptar la escuela a las necesidades educativas de todo el alumnado” (p. 148).

Por todo esto, el planteamiento intercultural en educación tiene como primer objetivo superar la exclusión o la segregación que se ha podido dar en otros modelos educativos de tratamiento de la diversidad, ya que jamás podrán estar en igualdad de condiciones dos alumnos con orígenes diferentes, sino se ha superado esta marginalidad. Giménez Romero (2012) y Jiménez Vargas (2014) sostienen que la educación intercultural supone ante todo esta superación de barreras sociales y de desigualdad que puede darse por motivos de raza, cultura o religión. La interculturalidad en materia educativa es descrita por el Colectivo Ioé (2006) como un intercambio de realidades que busca la creación de una realidad común a todos, donde los participantes conozcan las similitudes que existen entre ellos y también las diferencias, y estas sean vistas como un factor que enriquece.

Con el objetivo de vencer estas limitaciones y potenciar de manera positiva las diferencias, la pedagogía intercultural es un replanteamiento de la metodología, del funcionamiento del centro escolar y de la legislación, por lo que no puede verse como una

asignatura aislada sino como un enfoque transversal que se centra en el “desarrollo de actitudes fundadas hacia el compromiso axiológico y moral” (Tourrián, 2006, p. 24) y que modifica contenidos pero también metodologías didácticas (Vargas, 2007). Con este compromiso en mente, Giménez Romero (2012) señala que:

la principal relevancia del enfoque intercultural [...] radica en disponer de una herramienta para: a) trabajar por la unidad escolar en la diversidad (en lo institucional), unir la pedagogía de la libertad con la pedagogía de la igualdad y la solidaridad (en lo pedagógico) y para enriquecer la práctica educativa y el desarrollo personal. (p. 62)

Este enriquecimiento se dará gracias a la interacción entre compañeros de aula y docentes, pues, como señala el autor, es necesario que los individuos expongan sus aprendizajes, sus conocimientos y sus experiencias, de forma que las den a conocer al resto y también puedan aprender de ellos. El desarrollo personal se dará en base no solo a lo expuesto por el docente sino también gracias a aquello que surja de manera “espontánea” en el aula.

Se destaca la relevancia de la diversidad de identidades, de otorgarles valor en el sistema educativo y de atender a cada uno de los alumnos como único. Si hasta ahora, según señala Leiva (2011b), se ha otorgado más valor a las diferencias que a las similitudes, es el momento de establecer como primordial la igualdad, el entendimiento y el respeto para transformar la realidad.

Gracias a las aportaciones de diversos autores, se valora que el enfoque educativo intercultural es muy importante no solo el desarrollo personal de cada estudiante, sino su crecimiento personal en relación a la sociedad de la que forma parte. Se trata de educar ciudadanos, de formarles para vivir una vida llena de relaciones sociales con personas que compartirán o no su forma de vida y que aprendan a formar grupos heterogéneos de los cuales extraer conocimiento y valores. Por esto, el objetivo último de la educación

intercultural es demostrar que las culturas se complementan unas a otras y no se enfrentan (Lozano, Alcaraz y Ferri, 2011). De acuerdo con este fin último de la educación intercultural, se destacan cuatro aproximaciones bajo las cuales se ha forjado dicho enfoque:

- El *enfoque inclusivo igualitario*, que entiende la educación intercultural primordialmente como un instrumento para la inclusión social de los grupos vulnerables, a partir de los conceptos de igualdad y de dignidad humana. Se trata de un enfoque muy vinculado con la educación en los derechos humanos.

- El *enfoque solidario o empático*, que pretende superar la estructura compartimentada de la sociedad favoreciendo el establecimiento de lazos de relación entre los diversos grupos [...]

- El *enfoque del fomento de la autonomía personal*, que pone el énfasis en la dimensión ética de la educación y busca la reflexión crítica de los individuos mediante el conocimiento de la realidad y su aceptación de la diversidad [...]

- El *enfoque participativo o de ciudadanía activa*, que prioriza la participación de los individuos y los grupos minoritarios en la vida comunitaria [...] Un enfoque que promueve, en última instancia, la transformación de la sociedad y la superación de las injusticias mediante la integración y la participación plena de todos los grupos sociales. (Shuali, 2012, p. 76)

Gracias a la base que suponen estos enfoques para la educación intercultural, se considera que la pedagogía intercultural supone una mejora cualitativa para el tratamiento de la diversidad dentro de las aulas y del sistema social en general. Pues, no solo mejora la educación de los estudiantes, sino que genera un ambiente social de respeto y de conocimiento del otro, lo cual es ciertamente importante atendiendo a la sociedad plural y globalizada frente a la que se encuentra el ser humano en la actualidad. Con el objetivo de realizar este acercamiento hacia el otro, y poder crear ese ambiente de respeto que se

menciona anteriormente, es importante seguir unos pasos a la hora de llevar a cabo la comunicación:

1. Descentralización. Con este concepto nos remitimos a la distancia que el profesional tiene que establecer con respecto a él mismo, delimitando sus marcos de referencia como portador de una cultura y de subculturas [...]
2. Penetración en el sistema del otro. Para entender al otro, hay que penetrar en su sistema; situarse en su lugar [...] La penetración se orienta a la apropiación de la cultura del otro, lo cual implica: tolerar los diferentes aspectos, descubrir los marcos de referencia únicos, ser capaz de hacer observaciones desde el punto de vista de la otra persona, de la otra cultura, de la otra realidad.
3. Negociación-mediación. Negociar supone asegurar una serie de intercambios de puntos de vista para llegar a un acuerdo para concluir un negocio. La mediación es el momento de intercambio que permite conciliar o reconciliar dos partes. (Tourrián, 2006, p. 21)

Estos pasos son importantes no solo para llevar a cabo la comunicación y el intercambio de experiencias y pensamientos con otras personas, sino también para el propio conocimiento y para reafirmar que todos los individuos, pese a pertenecer a una cultura o a otra, son identidades únicas y cambiantes. La Educación Intercultural basará su enfoque en que los estudiantes sean conscientes de quienes son, de su identidad y su realidad social, pues solo así se considera que podrán entender al resto y podrán ponerse en su lugar, llegando de esta manera a poder lograr la mediación y el entendimiento total. En esta línea, la Fundación Entreculturas (2009) menciona que la educación intercultural supone:

Conocer la propia identidad y la de los demás [...] para poder enfatizar las características y rasgos que nos unen y así construir identidades armónicas (de respeto,

diálogo y enriquecimiento mutuo) y una identidad ciudadana que nos permita convivir con dignidad en un mundo de todos y todas. (p. 6)

La elaboración de unos cimientos comunes es la base de toda sociedad, por lo tanto no es de extrañar que tanto la Fundación Entreculturas como los autores Soriano (2005) y Soriano y Peñalva (2011) consideren que la educación intercultural es un enfoque que se basa en la construcción de puentes y no de muros, en resaltar las similitudes y no las diferencias. Estos lazos de unión entre identidades diferentes serán los que facilitarán el diálogo y la negociación, así como también ayudarán a dejar de lado las jerarquías y las relaciones basadas en la desigualdad (Tuts, 2007). De esta forma, Aguado (2011) señala que la práctica intercultural generará “espacios sociales, no existentes ahora, regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas” (p. 27).

Para Soriano y Peñalva (2011) la educación intercultural tiene como principal objetivo atender a las competencias de todos los alumnos; es decir, potenciar sus conocimientos de manera que puedan “participar de forma responsable, crítica y democrática en una sociedad multicultural” (p. 122). Asimismo, en el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011) se destaca que la educación tiene que ser justamente esto, una educación pensada y diseñada para atender a cada estudiante. Es decir, no solo afecta a quienes han inmigrado sino a todos (Esteve, 2004 citado en Leiva, 2010b, p. 82). La misma idea es defendida por Peñalva y Soriano (2010): “es un modelo que se lleva a la práctica con todo el alumnado, no sólo con el extranjero” (p. 41).

Además, se afirma en un estudio posterior la relación entre el enfoque intercultural y la creación de una mayor igualdad de oportunidades, pues sostienen que bajo esta pedagogía los estudiantes serán capaces de convivir con la pluralidad presente en las comunidades actuales. De esta forma podrán “abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro, el compartir espacios y experiencias, y construir un lugar en el que se potencie la

interacción y el reconocimiento mutuo” (Soriano y Peñalva, 2011, p. 122). Palomero (2006) menciona que “la adquisición de competencias que garanticen la inclusión social” (p. 210) y que generen una educación que se preocupe por todas las personas minimizará los riesgos de exclusión social.

Por lo tanto, la pedagogía intercultural no solo se basa en poder entender al otro y convivir con él, sino que busca que los individuos puedan combinar sus experiencias con las de la comunidad y poder formar parte de los grupos culturales que quieran libremente sin verse juzgados ni atados a ninguna realidad cultural (Tourrián, 2006). Tuts (2007) apoya esta afirmación, puesto que gracias a este enfoque podrá transformarse la realidad social y el contexto de los estudiantes ya que aprenderán a desarrollarse activamente en la sociedad y comprenderán que todos forman un gran equipo. Esta misma idea es defendida por Núñez (2009), quien menciona que todas las personas deben ser conscientes de las diferencias, pero a la vez poseer estrategias que las ayuden a potenciar la convivencia pacífica y a respetarse. Debido a esta necesidad de crear una convivencia social realmente pacífica y sin conflictos, en esta investigación se considera como necesario implantarlo de manera global en los sistemas educativos y no solo en aquellas sociedades heterogéneas y multiculturales (Abdallah-Preteille, 2001).

Así, pues, no solo se busca que comprendan al resto de seres humanos, sino también su entorno, que sean capaces de adquirir un pensamiento crítico y reflexivo y que modifiquen conductas para acercarse a la tolerancia y el respeto por todo aquello que les envuelve en la sociedad (Difino, 2010; Méndez, 2012). Por ello, la escuela intercultural propone una actitud inclusiva “de diálogo, de cooperación y de intercambio como fundamento para el enriquecimiento cultural y educativo mutuo” (Leiva, 2008, p. 15).

Por ello, se considera importante que los estudiantes adquieran y desarrollen un pensamiento crítico, pues únicamente de esta manera se podrá lograr una sociedad integrada

donde todas las personas formen un todo unido y sin grietas, donde todos entiendan que “las diferentes culturas que configuran la realidad nacional, pese a los desafíos” (Valdiviezo, 2018, p. 154). Y no solo es importante para el desarrollo de la comunidad y la plena convivencia, sino para su desarrollo personal, pues poseerán mentes más abiertas y mayor empatía (Núñez, 2009).

Es importante aprender a compartir de verdad y a considerar a las otras personas como iguales, que valoren lo que tengan que aportarles y que sean capaces de interactuar con ellos de forma pacífica, fomentando el aprendizaje común y la toma de decisiones justas y equitativas. Con el objetivo de alcanzar estos resultados es necesario que se vea la diversidad como sinónimo de riqueza, para lo que será necesario “crear las condiciones para modificar las actitudes personales y sociales. Es indispensable fomentar la participación, la colaboración, dedicar espacios y momentos para compartir opiniones, ideas, costumbres, sentimientos, generar confianza” (Rodríguez Marcos, 2011, p. 61). Todo esto solo podrá alcanzarse si se siguen los principios propuestos a continuación y si los sistemas educativos de todo el mundo se construyen en base a estos principios y a estas necesidades anteriormente descritas.

### **2.3.2. Principios y directrices de la Educación Intercultural**

En la investigación se ha resaltado la constante evolución de las sociedades, reafirmando la hipótesis de que son diversas de origen, presentan cambios casi a diario y que dan lugar a formas de vivir y a concepciones del mundo totalmente dispares. En este contexto, y tras la revisión de la situación de la educación sobre diversidad cultural, se ha llegado a la conclusión de que las políticas educativas tienen que adaptarse estableciendo nuevos métodos, involucrando a nuevos agentes educativos, generando nuevos contenidos, etc. Como se señala, esto requiere un cambio a nivel estructural y organizativo, generando

así un proceso de cambio donde las personas sean realmente conscientes de cuál es la realidad del mundo en el que viven, una educación que les enseñe a participar de la comunidad y a desarrollar un sentimiento de pertenencia no a una cultura sino al mundo. Esto es debido a que, como mencionan Cerezo, Angosto y Alcaraz (2011) haciendo referencia a palabras de Tébar (2006), en el futuro las sociedades serán todavía más mestizas que en la actualidad, y para gestionarlas se necesitarán unas pautas universales que rijan el comportamiento y la educación de todos los futuros ciudadanos.

En la investigación se propone reformular el sistema educativo en base a los siguientes principios que se mencionan a continuación, de acuerdo al modelo intercultural de pedagogía educativa que se fundamenta en la promoción de la interacción y el respeto entre la diversidad cultural, así como el conocimiento, la convivencia, el igualitarismo y la participación cooperativa (Leiva, 2007, 2008).

Según el autor, el primer principio sería establecer que el conocimiento intercultural es la base de todo progreso. Es por esto que las otras personas son reconocidas, aceptadas y valoradas, por lo que la diversidad se reconoce como algo innato del ser humano e ineludible para la igualdad de oportunidades. La convivencia democrática sería el segundo principio, y es descrita como fundamental, si se busca obtener progreso individual y a su vez, colectivo; es decir, el aprendizaje de competencias que tengan relación con la sociedad y las emociones se considera un básico para fomentar el ejercicio constructivo y crítico del papel ciudadano. Teniendo esto en mente, Leiva (2007, 2008) establece obligatoria la mención al igualitarismo, el cual es descrito como: “un principio vital dado que nos hace reconocer la existencia de singularidades culturales, pero evitando toda construcción de actitudes estereotipadas que deriven hacia situaciones de desigualdad social y cultural en la escuela” (2008, p. 25).

Es por ello que los conflictos, que son una consecuencia directa de la convivencia no deben ser tratados como un problema sino analizados como una oportunidad para motivar el cambio. La diversidad y los conflictos derivados de la misma serán vistos como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento común. Con esta visión, es fácil entender que desde la pedagogía intercultural las personas sean identidades libres y autónomas, responsables de ellos mismos pese a estar definidos culturalmente. Las personas formarán parte así de una o muchas culturas que los definirán sin encasillarlos, poseyendo así igualdad de derechos y deberes. Por último, dentro de estos principios que defiende Leiva (2007, 2008), se considera fundamental la participación cooperativa ya que, dentro de esta participación, todas las personas serán agentes que conformarán el proceso educativo.

Además de valorar positivamente los principios establecidos por Leiva (2007, 2008), se quieren resaltar las directrices recogidas por la UNESCO (2006) pues establecen los pilares internacionales bajo los cuales motivar el cambio educativo.

La primera directriz (2006) establece que: "la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura" (p. 35). Y la UNESCO explica que para llevar a cabo esta regla es necesario proponer reformas educativas que adecúen los materiales de enseñanza de manera que:

Se aprovechen los diversos sistemas de conocimiento y la experiencia de profesores y alumnos, [...] inculquen en los educandos el entendimiento y la valoración de su patrimonio cultural, inculquen en los educandos el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores y utilicen los recursos locales. (UNESCO, 2006, p. 35)

Es decir, se trata de utilizar materiales que no solo se centren en las enseñanzas propias de la cultura mayoritaria, sino que busquen también motivar el conocimiento unilateral de cada persona, que valoren a cada uno como individuo único y que le eduquen con los

principios de su contexto y su cultura, de forma que sean educados en el respeto al prójimo y que motiven el intercambio entre todos.

Este principio no solo otorga la misma importancia a todos los grupos culturales en la educación, sino que la UNESCO hace especial hincapié en que los métodos de enseñanza tienen que ser apropiados para todas las culturas, según el primer principio se tienen que tener en cuenta todas las formas de comunicación, tanto las modernas como las más tradicionales, basarse en metodologías que pongan en marcha actividades prácticas, donde todos los estudiantes sepan el contexto de la actividad y puedan participar de forma activa, que aprendan gracias a involucrarse en las actividades. En este sentido, el principio hace mención a la interacción, a la participación de los estudiantes en el proceso educativo, como se ha explicado anteriormente esto es vital para la formación ciudadana.

La segunda directriz que mencionan desde la UNESCO (2006) se relaciona con el concepto de participación, ya que se alude al hecho de que "la educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad" (p. 37). La participación activa en la sociedad solo puede darse gracias a la igualdad de oportunidades y al reparto equitativo de posibilidades de futuro, por lo que todos los estudiantes tienen que tener la misma oportunidad para acceder a la educación.

Leiva (2010) también hace referencia a los principios bajo los cuales se establece la Educación Intercultural, atendiendo a esta afirmación que realiza la UNESCO sobre la igualdad y su importancia en la búsqueda de un enfoque pedagógico más adecuado y actual. El autor considera que el igualitarismo es una herramienta básica para el completo desarrollo de la educación intercultural. Esta directriz, siendo entendida gracias a lo anteriormente descrito, se basa en el reconocimiento del resto como sujetos representantes de una cultura, pero viéndolos como sujetos únicos y no como estereotipos de la misma. Si los alumnos

consideran al resto como individuos únicos, y comprenden que esto es parte de la comunidad en la que viven, las diferencias serán vistas como positivas y no como negativas, ya que ellos también serán individuos únicos representantes de una cultura en particular.

En este sentido, el igualitarismo<sup>2</sup> ofrece la visión de personas libres, autónomas y responsables que a pesar de formar parte de una cultura en concreto mantienen sus identidades diferenciadas.

Esta igualdad que requiere la sociedad actual tiene que ser alcanzada en la educación gracias a remodelar el propio sistema, de forma que se presente un sistema educativo que posea las mismas oportunidades para todas las personas, mediante una educación que promueva la erradicación total de la discriminación, sea del tipo que sea. De esta forma, se considera que los estudiantes estarán más motivados para no abandonar los estudios, y a continuarán con su educación.

Pese a que el abandono escolar no solo depende de este factor de integración, se considera que podría ser un factor clave para favorecer la adaptación y la inclusión de los alumnos en los sistemas educativos. Todo esto será motivado por adopción de medidas que facilitarán su integración completa en el sistema educativo, favoreciendo así la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, lo que dará como resultado entornos menos excluyentes; de esta manera, podrán aplicarse medidas a nivel educativo que motiven a toda la comunidad a participar en igualdad con el resto de miembros de la misma (UNESCO, 2006). Como se explica también en el principio primero, los materiales tienen que ser más inclusivos y dejar a un lado los prejuicios que se han señalado en apartados anteriores del estudio, ya que tienen que promover la participación e integrar la educación formal y no formal, resultando en un entorno activo, donde los estudiantes estén animados para trabajar y solventar problemas que se den en el aula, que adquieran habilidades y no solo conocimientos.

---

<sup>2</sup>Def.m. Tendencia política que propugna la desaparición o atenuación de las diferencias sociales (RAE, 2018).

La tercera directriz que menciona la UNESCO (2006) explica que "la educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones" (p. 39). Con esta regla en mente se pueden elaborar programas, metodologías y actividades que promuevan "el descubrimiento de la diversidad cultural, la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y el respeto del patrimonio cultural" (UNESCO, 2006, p. 39), también que valoren más el pensamiento crítico y que traten de luchar gracias a este contra la exclusión y las actitudes anti-tolerantes, también se promuevan "conocimientos acerca del patrimonio cultural mediante la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura, las lenguas y las disciplinas artísticas y estéticas, y de temas científicos y tecnológicos" (UNESCO, 2006, p. 39), así como se mejoren los valores de solidaridad y de respeto por todas las civilizaciones.

Leiva (2010) menciona que el conocimiento supondrá el reconocimiento del otro, aceptando que las diferencias son algo que está presente en las sociedades y que como indica la UNESCO, forman parte del patrimonio cultural pasado y presente. Canimas y Carbonell (2008) se refieren al reconocimiento del otro como la premisa de mayor importancia, pues si la otra persona no es considerada como un igual no será posible el intercambio de conocimientos con ella, pues no será valorada y respetada. La igualdad de oportunidades será realmente posible solo si se fomenta este principio. Solo habiendo conocido y respetado la diversidad cultural será posible convivir democráticamente con el resto de personas.

En esta línea, se buscará promover una reforma educativa que promueva también el "reconocimiento de la creciente interdependencia mundial" (UNESCO, 2006, p. 39). Esto implica la necesidad de que los futuros ciudadanos sean conscientes del proceso de globalización que se ha dado en las últimas décadas y que entiendan que todos los países

necesitan unos de otros para generar riqueza y sostenibilidad social. Es por ello que en la presente investigación se considera que los programas, las actividades o los ejercicios educativos realizados tienen que generar no solo derechos sino también ciertas responsabilidades y deberes en los individuos, de forma que quieran mejorar sus sociedades y comprendan que la solidaridad es fundamental para el buen desarrollo internacional.

A este fin anteriormente descrito es imprescindible hacer referencia al aprendizaje de competencias sociales y emocionales, ya que de esta forma se podrá promover la convivencia dentro y fuera de los centros escolares. En el presente estudio se consideran las competencias de tanta importancia que la aportación realizada como propia se basa en estas mismas competencias como fundamentales para el desarrollo de metodologías activas que propongan trabajar la interacción y el respeto en el aula. Gracias a la adquisición de estas competencias la resolución de conflictos será más eficaz y estos serán vistos como una herramienta mediante la cual aprender que como problemas en sí.

Por último, es importante destacar que tanto Leiva (2010) como Canimas y Carbonell (2008) mencionan la participación de la sociedad dentro del proceso educativo, al igual que lo hacían autores mencionados en apartados anteriores. Si se busca atender a todas las premisas aquí mencionadas, es necesario que los centros educativos sean núcleos de este cambio social, es decir, que sean espacios de encuentro donde la comunidad pueda interferir positivamente en el aprendizaje y en el desarrollo de los alumnos.

#### **2.4. Recapitulación**

En la actualidad, todavía son muchos los seres humanos que viven segregados o que ven mermadas sus posibilidades de éxito debido a su realidad cultural o a su raza. Montero (2005) sostiene que: “a pesar de las luchas por la igualdad racial [...] en la actualidad persisten prejuicios, estereotipos, acciones discriminatorias de forma directa o indirecta” (p.

23). Esa realidad aún está presente hoy en día, no tanto en forma de prejuicios o estereotipos sino con la presunción de éxito que puede tener un individuo según su identidad cultural.

Afolayan (1994) señala que las desigualdades sociales que se vivían concretamente en los Estados Unidos no tenían tanta relación con la cultura, sino con las posibilidades de mejora que les otorgaba pertenecer a la minoría. Por tanto, se considera que en parte la educación podrá ayudar a los futuros ciudadanos a conseguir una calidad de vida mejor que la de sus antepasados, si bien la realidad muestra que la gran mayoría de inmigrantes siguen sufriendo una brecha importante atendiendo a sus posibilidades de éxito.

En este mismo sentido, Montero (2005) señala que una de las características que hoy alejan a los individuos del éxito o de las aspiraciones de vida que puedan tener es el color de la piel, pues muchos sujetos pertenecientes a minorías no tienen las mismas oportunidades por el mero hecho de no poseer rasgos caucásicos o la piel blanca. Este hecho referente a la situación del país norteamericano es reseñable, ya que puede ser tomada en cuenta en la descripción de otros lugares del mundo, donde no se ha buscado la promoción real de la diferencia sino más bien un concepto concreto de ciudadano. Por tanto, a día de hoy no solo tendrán mayores posibilidades aquellas identidades que consigan adaptarse a la forma de vida del país de acogida sino también quienes físicamente se asemejen más al hombre/mujer blanco o caucásico con una competencia lingüística fluida.

En el presente, y pese a existir leyes mucho más aperturistas y haberse desarrollado modelos de gestión de la diversidad más plurales y democráticos, la legislación por la cual se conceden los permisos de residencia o de trabajo son todavía ciertamente clasistas y difíciles de conseguir para quienes cuentan con escasez de recursos o de educación.

Esta realidad ha podido ser comprobada durante la investigación doctoral, puesto que gracias a la estancia realizada en *Holy Names University*, se ha estudiado cómo la

experiencia de un inmigrante no es igual si se poseen ciertas características raciales o culturales y si además se domina el idioma.

Se concluye que la teoría de multiculturalidad no ha sido realmente satisfactoria, pues el siglo XXI pese a presentarse como una oportunidad de apertura y mezcla de culturas o razas todavía muestra signos de intolerancia, segregación y desigualdad de oportunidades. Malik y Ballesteros (2015) mencionan que no solo es relevante por ello, sino porque una sociedad plural como la actual, que aboga por la justicia social y la democracia, requiere de planes educativos y de políticas sociales que atiendan esta pluralidad descrita.

Leiva (2012) valora positivamente el modelo intercultural, de la misma manera que Mancila y Leiva (2011), quienes mencionan que la interculturalidad en los planes educativos resalta la inclusión de todos dentro del aprendizaje, tanto alumnos como agentes educativos, sin discriminación y garantizando el derecho de todos y cada uno de los estudiantes, no solo de aprender con sus iguales sino a tener las mismas posibilidades de éxito académico. Por ello, poner en práctica la interrelación es fundamental, ya que gracias a eso la convivencia será positiva dentro y fuera del centro escolar, construyendo comunidades realmente plurales e inclusivas.

Con estas consideraciones, el enfoque pedagógico intercultural supone conseguir que “todos y todas nos sintamos protagonistas de nuestro aprendizaje y que podamos aportar lo mejor de nosotros mismos y de nuestro bagaje, utilizando todos los recursos didácticos y pedagógicos a nuestro alcance” (Lacomba, 2012, p. 160). Ahora bien, es imprescindible que los seres humanos puedan sentirse en libertad de expresar su propia identidad, sus opiniones y experiencias, se vean reconocidos en aquello que presenta la sociedad y los centros escolares y no reciban valoraciones negativas con respecto a su identidad (Serrano y Fundación Secretariado Gitano, 2012). Con este objetivo, Pérez Daniel (2012) y Malik y Ballesteros (2015) destacan la necesidad de crear nuevas metodologías que se basen en la

interacción y la participación, metodologías donde todos aprendan de todos y no existan comparaciones ni pensamientos negativos sobre el otro, independientemente de su contexto social o cultural.

La consecuencia última de este modelo educativo será que los individuos comprendan las relaciones que tienen con el resto de identidades de su comunidad, aprendan a desarrollarse como personas individualmente y a descubrir que no solo importa su propio yo sino su yo en relación a los demás.

La educación intercultural se centra en el conocimiento de uno mismo y del otro desde un punto de vista de unión y compromiso mutuo. Al final, los individuos educados bajo este enfoque entenderán la importancia de compartir y de convivir sin atender a etiquetas ni diferencias. Por ello, la educación intercultural enseña no solo a aprender sobre los otros sino a aprender con ellos a través de la comprensión de sus identidades, de sus vivencias y de sus tradiciones (Díe, 2012), desde la igualdad y el derecho a una enseñanza para todos (Arnaiz, 2011). Por ello se requieren medidas globales de gran valor que realmente busquen alcanzar la equidad educativa y poner en práctica los derechos fundamentales de todos los seres humanos.

Se defiende que educar es el mayor reto al que el ser humano hace frente durante su vida, pues no deja de ser educado y de aprender en ningún momento. En la sociedad actual, igual que a lo largo de su historia, los individuos han adaptado su educación al momento que vivían y a sus circunstancias, por lo que hoy más que nunca se debe adaptar el modelo y el enfoque educativo a la sociedad plural y democrática del siglo XXI.

Como conclusión y de acuerdo con lo mencionado por García y Goenechea (2009) y Leiva (2011a), se considera que esta pedagogía requiere de mayor implicación por parte de todos: profesores, administraciones, asociaciones, familias y estudiantes. Y aun así se quiere resaltar la idea de que no es la solución definitiva frente a los problemas de convivencia que

surjan en los centros escolares, sino una prevención y un modelo que busca promover el respeto a la diferencia (Mancila y Leiva, 2011). Por ello, se analiza la situación de España en relación a la diversidad cultural y a las leyes educativas aplicadas en las últimas décadas. Y de la misma forma, analizar si el currículo actual general, y en concreto de la asignatura de LE, con tal de ofrecer una visión amplia y a su vez particular de la aplicación didáctica de dicho enfoque en la actualidad educativa española.

## **CAPÍTULO II: DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO ESPAÑOL**



## **1. Sociedad española: siglos XX-XXI**

La sociedad española ha sido considerada por muchos de sus componentes como una sociedad donde primaba una cultura mayoritaria y donde las minorías culturales eran escasas. A pesar de esto, es importante destacar que se considera el país como un país heterogéneo donde la diversidad ha estado presente desde hace siglos, tal y como señalan Aguilar y Buraschi (2012):

Ha sido siempre una sociedad multicultural, en el sentido que en nuestro territorio coexistimos desde hace mucho tiempo personas y grupos con diferentes lenguas, de diferentes etnias [...] diversas nacionalidades [...], diferentes religiones, diversas tradiciones, trayectorias históricas y culturales; y, por tanto, podemos constatar fácilmente una importante diversidad cultural interna. (p. 28)

En este sentido, si bien la sociedad norteamericana siempre se ha definido como plural aun sabiendo que su pluralidad era desigual, la sociedad española se ha considerado homogénea pese a conocer sus diferencias. La homogeneidad que se ha plasmado institucionalmente desde las entidades políticas españolas ha hecho que en el país no existiesen medidas de tratamiento de la diversidad hasta finales del siglo XX mientras que en otros países sí existían.

La realidad del país español ha sido cambiante en relación a los movimientos migratorios que han acaecido desde principios del siglo XX, pasando de ser un país de tendencias emigrantes a un país receptor de inmigración. Esta inclinación es de gran importancia, puesto que al contrario que Estados Unidos, España se ha caracterizado por sus movimientos migratorios hacia el exterior (centrados sobre todo en Sudamérica y Europa) y no tanto en la recepción y gestión de la inmigración hasta prácticamente la última década del siglo pasado. Bover y Velilla (1997) destacan que:

At the beginning of the 20th Century the outflow to South-America was massive and later, from the 1950's through the 1960's and 1970's, emigration to Europe was impressive. At the same time, during the 1960's and 1970's inter-regional mobility inside Spain was also substantial. (p. 7)

De acuerdo a lo citado, la emigración española a lo largo del siglo XX se centró en diferentes localizaciones: al inicio del siglo en Sudamérica y más tarde en Europa. Estos flujos migratorios hacia Sudamérica se acabaron tras la Primera Guerra Mundial y la Guerra Civil Española, por lo que se dieron únicamente durante las tres primeras décadas del siglo pasado.

Los primeros años del siglo XX supusieron una decadencia en la economía agrícola debido a la llegada de los productos procedentes de América y fue uno de los detonantes del inicio de la emigración: muchas personas procedentes del ámbito rural emigraban a países donde podían seguir desempeñando sus trabajos. No solo fue este cambio importante sino que:

When the *peseta* started appreciating in 1903-04 the increase in migration was spectacular. However, even more important than the internal push factors was economic activity and growth in the destination countries. (Bover y Velilla, 1997, p. 11)

Los españoles vieron una oportunidad de crecimiento económico personal al desplazarse temporalmente a otro país. La mencionada realidad se vio mermada con el estallido de la Primera Guerra Mundial, la cual puso fin a gran parte de este movimiento migratorio hacia Sudamérica e incrementó la emigración a Francia debido a la gran necesidad de trabajadores durante este período (Bover y Velilla, 1997). A partir de ese momento, y hasta la Guerra Civil Española, los movimientos poblacionales habían disminuido considerablemente en número. Los desplazamientos no incrementaron hasta el estallido de la Guerra Civil en 1936 cuando las migraciones políticas aumentaron

significativamente. Palazón (1992) señala que la nueva situación política trató de imponer medidas restrictivas en relación a las migraciones, con el objetivo de que las personas que habían colaborado con los republicanos no se librasen de las penas impuestas, así como para frenar que las divisas salieran del país y alcanza un mayor número de población. Muchas personas emigraron durante esta época y tras el final de la guerra debido a su desacuerdo con la nueva situación política o por estar perseguidos por el nuevo régimen.

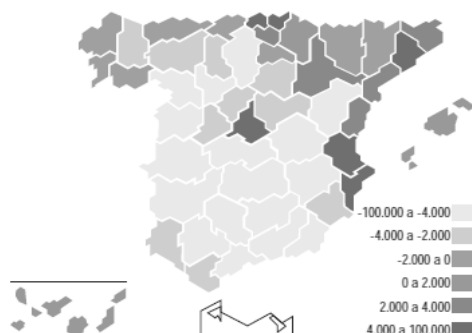
Tras la Segunda Guerra Mundial, entre los años 1946 y 1958, la emigración española fue mejor vista por el régimen franquista, dando lugar a una política migratoria más abierta y menos restrictiva. Palazón (1992) señala que esto fue así debido a que la economía española no podía dar trabajo a todos los ciudadanos:

En esta etapa (1946-1958) de reapertura de América Latina emigraron más de medio millón de españoles (560.215) a aquellas tierras, siendo el retorno muy inferior (162.297 españoles), lo que determinó una pérdida demográfica neta para España cercana a los cuatrocientos mil habitantes. (p. 223)

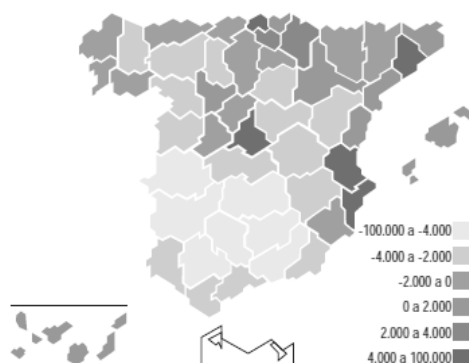
Por esto, es importante resaltar la gran oportunidad que vio el Régimen Franquista en este período de emigración. España comenzaba un periodo de industrialización que introducía los trabajos desempeñados por máquinas y limitaba los puestos de trabajo tradicionalmente desempeñados por personas, esto hizo que el excedente de trabajadores decidiera emigrar y disminuyesen el paro y la situación de precariedad que podría haberse dado en esos años. Además, las características de los individuos que emigraban eran también diferentes a aquellas que lo habían hecho a principios del siglo XX, Palazón (1992) menciona que los emigrantes eran varones entre 15 y 55 años que pretendían acceder al mercado laboral (industria y agricultura mayoritariamente), pero que también había entre los emigrantes muchas mujeres que buscaban reagrupación familiar.

A partir de la década de los 60 los movimientos poblacionales españoles hacia el exterior volvieron a cobrar una mayor importancia. En este caso los trabajadores eran mayoritariamente varones no cualificados que buscaban cubrir puestos de trabajo en países como Francia, Suiza o Alemania (Bover y Velilla, 1997). El cambio de rumbo no es un hecho trivial, sino que vino dado, explica Palazón (1992), por la situación aguda que comienza a sufrir América Latina a partir de 1959. Bover y Velilla (1997) señalan como importante destacar también los movimientos de población que ocurrían dentro de España, movimientos debidos al crecimiento económico del país por el cual muchas personas emigraron de zonas rurales a zonas industriales como Madrid, Cataluña o El País Vasco. Los desplazamientos pueden verse reflejados en los siguientes mapas que recogen la evolución de las migraciones interiores a partir de 1961 hasta 2001:

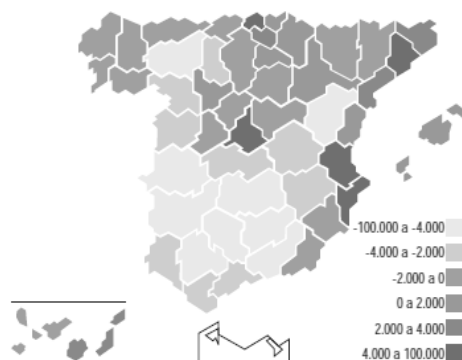
Mapa. Saldos Migratorios 1961-1965



Mapa. Saldos Migratorios 1966-1970



Mapa. Saldos Migratorios 1971-1975



Mapa. Saldos Migratorios 1976-1980

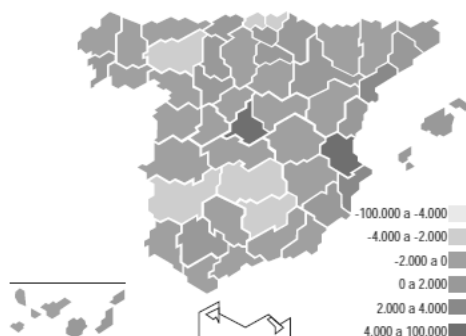


Figura 10. Saldos migratorios en España (1961-1890). Fuente: EVR (1961-2001), INE citado en Romero (2003)

La Fundación BBVA (2007) destaca que la estructura de producción española cambió y evolucionó durante estos años del siglo pasado, y gracias a ello muchas personas mejoraron su nivel de vida y establecieron su residencia en grandes ciudades, donde se había incrementado la demanda de mano de obra. En esta misma línea, Garreta (2011) subraya que:

La sociedad española de los años 60 y 70 se caracterizó por el desarrollo económico y por el cambio social. Consecuencia de ello fueron los grandes movimientos migratorios desde las zonas rurales a las ciudades, con efectos tanto para unas como para otras. (p. 216)

De acuerdo con los términos anteriores, Antolin y Bover (1997) explican que a partir de esos años, y a pesar de que continuaban los movimientos poblacionales dentro de España, el perfil de persona emigrante era radicalmente distinto: “The positive effect of education on

migration is important and it is an indication of the different profile of migrants as compared to the 1960-73 period” (p. 19). Los autores explican que a partir de estos años la emigración se daba entre personas con estudios, y que esto todavía se hizo más notable a partir de los 80 y los 90, cuando las personas emigraban con la intención de buscar alojamientos más baratos, mejor calidad de vida y promoción laboral.

A partir de 1980 se produce en España un crecimiento y una modernización económica que sirve para que la mano de obra procedente de otros países apueste por España cuando buscan emigrar. La economía española y la mayor especialización de los jóvenes españoles generaron:

Una demanda de mano de obra inmigrada que apenas había existido antes, y es en aquellos años cuando empieza a ser más importante la llegada de trabajadores de Marruecos y, en menor medida, de otros lugares [...] que se empleaban en los trabajos agrícolas, el peonaje de la construcción, el empleo doméstico, etc. (Pajares, 2015, p. 33)

Fue en ese momento cuando España hace frente por primera vez a la realidad de la inmigración. Mientras que, hasta el momento, eran ellos los que habían decidido cambiar el lugar de residencia para mejorar sus condiciones de vida, ahora eran otros los que emigraban con tal de cubrir puestos de trabajo que los españoles no querían desempeñar.

Si bien en determinados momentos este aumento de población extranjera fue visto por la autóctona como una amenaza, Albert, Espinar y Hernández Sánchez (2010) recogen las palabras de Welch, Price y Yankey (2002) y señalan que los medios de comunicación juegan en este sentido un papel fundamental para que la población autóctona perciba como un problema a quienes son diferentes (por cualquier motivo).

Pajares (2008, 2015) señala que sin esta mano de obra el crecimiento del país hubiese sido prácticamente imposible: “los inmigrantes han resuelto estos desajustes porque se han ido ubicando mayoritariamente en las actividades y categorías para las que era difícil

encontrar mano de obra autóctona, y al hacerlo han favorecido el desarrollo [...] de sectores enteros” (Pajares, 2015, p. 35).

Si bien gran parte del siglo XX se había caracterizado por las emigraciones españolas, a partir de la última década del último siglo la población española debe gran parte de su crecimiento a la recepción de numerosos inmigrantes en busca de mejores calidades de vida. Este cambio de paradigma en las migraciones presentes en España ha puesto de manifiesto la necesidad de establecer medidas educativas y de política social que hagan frente a la gran pluralidad presente en la sociedad española. No solo a aquella pluralidad que existe hoy en día como resultado de las inmigraciones sino a aquella presente en el territorio español desde hace siglos, aquella a la que se había despreciado e ignorado, como pudiera ser el caso del colectivo gitano y su escasa escolarización.

## **2. Legislación educativa y diversidad cultural**

El pasado siglo XX, de acuerdo con Ruiz de Azúa (2000), tuvo un comienzo muy alentador en materia educativa gracias a cifras muy positivas en escolarización (el 58,5% de la población estaba matriculada) y debido al acceso de la mujer a la educación, ambas acciones fueron determinantes para un inicio de siglo moderno y renovado en lo relativo al sistema educativo. Este positivismo se enfrenta a la realidad de un sistema educativo que segregaba a la población no atendiendo a su raza o a su diversidad cultural sino a la categoría socio-económica. Ruiz de Azúa (2000) destaca que a principios del siglo pasado:

Podría decirse que coexistían [...] dos sistemas educativos: uno, para las familias de clase media y alta, que solían enviar a sus hijos a los centros privados de Bachillerato para luego ingresar en la Universidad; y otro, para los sectores sociales menos favorecidos, cuya educación se limitaba, en el mejor de los casos, al nivel primario impartido en las escuelas públicas, y al aprendizaje de un oficio profesional. (p. 160)

Este enclave es destacable puesto que el sistema educativo español en el inicio del siglo XX no se considera, a la vista de estos apuntes, un sistema en el que la élite social quede marcada por el origen, la raza o la religión, sino que se atiende a las posibilidades económicas de la familia. Aun así, cabe destacar que tienen mayores posibilidades de éxito, de estudiar y de aumentar sus bienes aquellos que cuentan con un número de recursos mayor, mientras que quienes no cuentan con la posibilidad de estudiar ven cómo sus posibilidades son mermadas. Ruiz de Azúa (2000) explica que: “esta concepción elitista de la enseñanza empezó a cambiar en los primeros años de la Segunda República (Constitución de 1931), pero la Guerra Civil y el [...] Estado franquista acabaron con las expectativas de una escuela más democrática” (p. 160). Según Puelles (2012), la Constitución de 1931 fue clave para la lucha contra el elitismo en la educación ya que se aprobó una educación gratuita, obligatoria y laica. El proceso de reforma educativa que se llevó a cabo en este periodo conocido como la Segunda República combinó:

Principles of Spanish liberalism, pedagogical theories of the Free Teaching Institution, and the program of public instruction promoted by the socialist party. This educational program was viewed as an indispensable instrument for creating social change [...] focused on introducing transformations that would influence understanding, organizing, and acting. (Flecha García, 2011, p. 22)

La necesidad de reorganizar el sistema educativo de acuerdo a las nuevas corrientes liberales y a visiones sociales más inclusivas fue truncada años más tarde tras el golpe de Estado del general Franco y el inicio de la Guerra Civil Española (1936-1939). Tras este periodo, el general Francisco Franco inició lo que sería conocido como el Régimen Franquista, una dictadura que sufrió España durante más de cuarenta años y que acabó tras la muerte del dictador en 1975.

Los historiadores señalan dos etapas en el régimen: la primera, de 1939 a 1957 y la segunda, de 1957 a 1975. Según señala Párraga (2010), en 1942 se constituyó “el Ministerio de Educación Nacional y se creó la Dirección General de Enseñanza Primaria” (p. 3). Y en 1945 se acabó sustituyendo la política educativa republicana por una nacional-católica conocida como la Ley de Enseñanza Primaria, ley que según explica Viñao (2014) devuelve todo el poder a la Iglesia Católica y pone la educación al servicio de la misma y del Régimen Franquista. En estos años, el analfabetismo contra el que había luchado la república se estableció como un problema de primer orden, así como la nula libertad de pensamiento o la libertad de expresión.

La diversidad en España no fue un tema abarcado por la educación del primer franquismo, si bien pese a no ser un tema en el que se centrara la política educativa, el no tratamiento del mismo, el no reconocimiento o la exclusión de ciertos colectivos en la educación general es un signo de su rechazo, discriminación e inequidad del sistema. Salinas (2015) destaca que: “la dictadura se olvidó completamente de la escolarización de la infancia gitana, no había prohibición de su asistencia a la escuela pero tampoco ningún interés especial en escolarizarlos” (p. 105).

A partir de los años sesenta existe un cambio en el desarrollo de la educación española gracias al desarrollismo tecnocrático que supone la segunda etapa del franquismo (1957-1975). En 1963 se inicia una Campaña de Alfabetización que finalizaría diez años después y al año siguiente se extiende la escolarización hasta los 14 años. En este sentido, la década de los sesenta y setenta supone una apertura tanto económica como social gracias al desarrollo de la industria. Los movimientos de población de áreas rurales a las grandes ciudades dan lugar a intercambios y a conexiones con individuos con realidades totalmente diferentes pese a ser originarias del mismo país.

En este contexto, la diversidad se hace más notable y las diferencias y las similitudes también. En estas décadas surge la Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa [LGE] de 1970, la cual buscaba establecer unas bases educativas más equitativas (Grañeras et al, 1997). El Ministro de Educación José Luis Villar Palasí promovió esta nueva legislación que buscaba una reforma educativa global desde los niveles iniciales de preescolar hasta la educación universitaria (Verdeja, 2017). Esta reforma global supuso la ruptura con el sistema dual de escuelas, conformando así una común desde los 6 hasta los 14 años (Viñao, 2014).

Según destaca Verdeja (2017), “el objetivo de la LGE había sido dotar a España de un sistema educativo más equitativo y de mayor calidad” (p. 369), aunque no se hacen referencias específicas a cómo gestionar la diversidad en las aulas. Los movimientos poblacionales fueron tan importantes que dicha ley se mostraba respetuosa hacia los inmigrantes, así como trataba de inculcar sus culturas (Etxeberría y Elosegui, 2010) pero sin referencias claras o abordajes metodológicos concretos.

El pueblo gitano, a partir de la segunda mitad de la década de los sesenta y los años setenta, pudo mejorar su escolarización gracias a la iglesia católica diocesana y a los esfuerzos de la misma por incluirlos en el sistema educativo. Según destaca Salinas (2015), el problema de desescolarización que sufría el pueblo gitano y la escasa atención mostrada por las instituciones suscitó en diferentes entidades religiosas un interés por acercar la educación a este colectivo. Como dato destacable, se señala que estos grupos minoritarios no tuvieron ninguna ayuda por parte de quienes regían el país, sino que tuvieron que encargarse de ellos asociaciones altruistas y religiosas.

Además, se resalta un estudio llevado a cabo por el Secretariado Gitano en 1978 para estudiar la situación escolar del pueblo gitano. Dicho estudio concluyó que durante los años 1975 y 1978 “las niñas y niños gitanos en edad escolar (6 a 15 años) estaban el 45% no

escolarizados. Los adultos gitanos (16 a 65 o más años) eran analfabetos el 68%” (Salinas, 2015, p. 111). Es decir, la situación de desigualdad frente al grupo mayoritario era muy significativa y suponía que el pueblo gitano perpetuase su situación de inestabilidad laboral y económica, así como a su vez viese mermadas sus posibilidades de éxito dado su escaso nivel educativo. Tras este estudio y el reconocimiento de esta desigualdad se crearon las Escuelas Puente (1978-1986) que pese a su escasa duración tuvieron gran relevancia en el reconocimiento de esta desigualdad y de la desescolarización que sufrían los niños y niñas gitanos. En esta línea, destaca el informe presentado por el Instituto de Sociología Aplicada por petición del Secretariado Gitano en el cual se describen las Escuelas Puente de la siguiente forma:

Centros especiales de transición, cuyo objetivo primordial es la adaptación del niño gitano a la sociedad actual circundante y la creación de unos hábitos socioculturales básicos para la convivencia, así como capacitar al niño para su ingreso en Colegios Nacionales o privados en el nivel correspondiente. (Salinas, 2015, p. 111)

La diversidad de la sociedad española era un hecho innegable, así como la mala gestión de la misma en la educación. El pueblo gitano, presente en la sociedad desde hace siglos, no había conseguido la igualdad en materia educativa sino que a través de los planes llevados a cabo durante estas décadas se había puesto de manifiesto la desigualdad y la creencia de que eran personas inferiores que debían acoplarse al sistema social español y olvidarse de sus costumbres y su cultura.

No existe una mención clara sobre la atención a la diversidad a nivel general hasta la Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación [LODE] que se aprobó bajo el gobierno del Partido Socialista Obrero Español [PSOE]. Leiva (2012) y Verdeja (2017) señalan que la LODE es la primera ley educativa que hace una mención directa al derecho de todas las personas que residan en España a recibir educación gratuita y obligatoria. En este sentido, se

considera que la LODE presenta un enfoque pedagógico multicultural en el que todas las personas residentes en España tienen el derecho de recibir educación, sin ningún tipo de diferencia o segregación.

Pese a la apertura hacia el exterior y el crecimiento de los movimientos migratorios, es importante destacar que durante la última década y media del siglo XX el crecimiento migratorio en España no fue tan elevado como lo había sido en el pasado ni como lo sería en un futuro. Aun partiendo de esta premisa, es importante destacar que a partir del nuevo siglo “el cambio más importante en términos de movilidad lo constituye la llegada de población extranjera, en busca de oportunidades de empleo y con perspectivas de asentamiento a largo plazo” (Fundación BBVA, 2007, p. 13). Este nuevo contexto hizo que los objetivos educativos no estuvieran tan fijados en la promoción de la convivencia sino en la aceptación de todas las personas, sin hacer distinciones en su diversidad o identidad.

De acuerdo con la cronología legislativa, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE] refleja una individualización importante de cara a los estudiantes y docentes. Los profesores adquieren una mayor autonomía en la toma de decisiones con respecto a sus aulas y materias y, según señala Verdeja (2017), se ofrece mayor atención a los estudiantes en particular y no como grupo genérico. Esta autonomía es comprendida por Peñalva (2009) como un arma de doble filo ya que, gracias a ella, se mejora la igualdad de oportunidades y la capacidad de decisión de los docentes, pero de la misma forma se les otorga el poder de gestionar la diversidad sin haber sido formados específicamente para ello. Aun así, la LOGSE comprende la educación como: “una experiencia común para todos y todas, con independencia de su raza, género, clase social, creencias, o posibilidades socio-económicas” (Peñalva, 2009, p. 105).

De la misma manera, se pone de manifiesto la necesidad de imponer un modelo educativo que respete las culturas por lo que la pedagogía multicultural se mantiene gracias

a la tolerancia, la promoción de la democracia y el pensamiento crítico. A pesar de ello, el autor señala que a través de la LOGSE se puso en marcha un programa llamado *Título de Compensación de las Desigualdades de Educación*.

La LOGSE, pese a abrir las puertas a la multiculturalidad, es comprendida por la presente investigación como una ley en cierto modo reduccionista que buscaba integrar a aquellos que formaban parte de minorías pero que en ningún momento busca un entendimiento mutuo. El Colectivo Ioé (2006) señala que los esfuerzos que se hicieron tuvieron mucho que ver con la compensación y con la creencia de que quienes venían de otros países necesitaban más apoyo o mayor ayuda, y no se propuso una reforma equitativa. En esta reforma educativa la integración pasa a ser una inmersión en la cultura de acogida, sin atender a las necesidades de los grupos minoritarios ni tratando de resaltar sus culturas propias. Lo mismo es señalado por Bernabé (2013) quien, citando a Moreno (2010), menciona que la ley educativa anterior a la LOGSE, la LGE:

Garantizaba la educación del alumnado extranjero con cursos complementarios para solventar posibles déficits [...] pero resulta obvio que no incluyesen comentarios sobre la diversidad cultural puesto que Franco no permitía muestra de diversidad que pudiesen amenazar la supuesta uniformidad cultural española. (p. 68)

Aun teniendo en cuenta las similitudes mencionadas entre ambas leyes en relación a la compensación educativa, y debido en gran parte por el crecimiento migratorio de España en esos años, la LOGSE supuso una gran mejora para los grupos minoritarios, por lo que sí es comprendida como una reforma positiva de cara a hacer frente a las incipientes necesidades democráticas.

Este enfoque más abierto y democrático estuvo a punto de ser cambiado por otro más ligado a la educación asimilacionista, promovido por el Partido Popular, debido a la aprobación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

[LOCE]. En esta misma línea, el Colectivo Ioé (2006) destaca que la LOCE presentaba al alumnado de origen extranjero como un “lastre para el sistema y extiende la sospecha de que [...] no siempre respetarán sus valores básicos” (p. 28). Asimismo, el Colectivo Ioé (2006) refleja que la marginación se llevaría a cabo a través de aulas específicas o no recibiendo la atención del equipo docente. Finalmente, la LOCE no fue aplicada ya que el PSOE la paralizó al ganar las siguientes elecciones (Verdeja, 2017).

Tras la paralización de esta ley, la cual hubiese supuesto no solo la no modernización en cuanto a la gestión de la diversidad sino incluso la marcha atrás en la misma, el PSOE buscó promover una nueva reforma educativa. La nueva legislación, conocida como Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE], llegó en un tiempo de cambio y modernización del panorama español donde las medidas en relación a la apertura y a la renovación del país tuvieron un papel muy relevante, entre las cuales cabe destacar la: “legalización del matrimonio homosexual, medidas de protección integral contra la violencia de género, la ley de dependencia, el reconocimiento de la plurinacionalidad del Estado” (Verdeja, 2017, p. 374). En este contexto de apertura social y de remodelación de la política educativa surge una nueva asignatura: “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” (LOE, 2006). Además, según señala Verdeja (2017) y atendiendo a lo recogido en dicha ley, la atención a la diversidad comienza a verse como un tema que requiere el compromiso de todas las personas y no solo una responsabilidad de los docentes. El Artículo 2 de dicha ley expone en sus objetivos:

- b) La educación en el respeto de derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos.

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. (LOE, 2006, p. 15-16)

Los objetivos de dicha ley se presentan avanzados, e incluso parecen haber dejado de lado la multiculturalidad para acercarse y presentar enfoques interculturales. Si bien la multiculturalidad parece ser una realidad que se considera aceptada y actual, se pretendían promover actitudes que fomentasen la interacción y la convivencia real entre las diferentes identidades. En este sentido, Verdeja (2017) plantea que: “se apuesta por lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (p. 375).

La multiculturalidad ha estado presente en la mayoría de leyes educativas españolas desde el fin de la dictadura franquista, tal y como se ha descrito, y se ha tratado de avanzar buscando la participación del mayor número de personas en la educación. Este hecho, acompañado con la entrada masiva de inmigrantes a las fronteras españolas ha significado la investigación y la promoción de metodologías y enfoques educativos, donde lo importante no sea solo conocer al otro sino interactuar e intercambiar información y experiencias con él.

Al finalizar la primera década del nuevo siglo, la población nacida fuera de España estaba entorno al 14% (Fundación BBVA, 2007). Debido a este alto porcentaje de personas inmigrantes en España, la legislación no solo ha tratado la pluralidad desde la legislación

educativa. Otras leyes como la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social señala en su Artículo 9 el Derecho a la Educación. Según lo marcado por la ley, todos los menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber de recibir una educación; además, los menores de dieciocho años tienen también derecho a la enseñanza postobligatoria. Derivado de este derecho, los estudiantes adquirirán la correspondiente titulación académica y podrán acceder a la solicitud de las ayudas y becas disponibles, de acuerdo con su nivel educativo. Asimismo, una vez alcanzada la mayoría de edad, el alumnado extranjero podrá acceder a las etapas educativas postobligatorias y a las becas del sistema público en las mismas condiciones que el alumnado español. En el cuarto punto se establece que desde la Administración se promoverán programas para incentivar la incorporación de los extranjeros en el sistema educativo, con el objetivo de mejorar su integración en la sociedad. Como consecuencia de las directrices marcadas por la ley, estos derechos y deberes son de obligado cumplimiento para quienes tengan menores a su cargo en España, puesto que será una responsabilidad acreditar su escolarización.

Tal y como recoge la legislación, la educación es un derecho universal básico y fundamental para todas las personas, por lo que España no hace distinción alguna en relación al origen o a la identidad cultural de las personas que acceden al sistema educativo. Lo único destacable es que en dicha ley no se hace referencia alguna a la diversidad; es decir, se menciona la obligatoriedad de escolarizar a los menores, pero no se especifica nada en cuanto al tratamiento que vayan a recibir los mismos en el sistema educativo español. Este hecho es valorado negativamente en la presente investigación ya que, a pesar de establecer como obligatorio la escolarización de los menores, no se hacen referencias ni se retoma el tratamiento de la diversidad de la legislación educativa que estaba en vigor, la LOE.

Con los resultados del análisis de la realidad educativa de España, Etxeberría y Elosegui (2010) mencionan que el sistema educativo español todavía está anclado en un panorama entre la asimilación y la marginalización de ciertas identidades culturales. En este sentido, los autores destacan que el sistema educativo español:

No consigue logros en el acceso a la lengua de la escuela, que produce niveles académicos significativamente más bajos que los nativos y que no cultiva la lengua de origen o del hogar [...] vemos con preocupación que las actitudes de rechazo hacia los inmigrantes adquieren una dimensión importante. (p. 258)

La realidad es que no llevar a cabo políticas educativas que traten de gestionar la diversidad cultural presente en España actualmente ha generado problemas no solo de intolerancia, sino de desigualdad de oportunidades. Pues las personas que pertenecen a minorías étnicas no solo no ven reflejada su identidad en el currículum, sino que las actividades que se llevan a cabo son aisladas, folclóricas y sus aspiraciones se ven en ocasiones coartadas por el funcionamiento del aula.

La migración ha sido considerada como un problema, por ello no es de extrañar que la legislación española en materia educativa haya tratado de ofrecer soluciones y modelos diferentes con el objetivo de garantizar a todos los estudiantes las mismas oportunidades (Bernabé, 2012). La realidad es que las diferentes políticas que se han llevado a cabo en los últimos años parecen haberse constatado como insuficientes, por lo que en la actualidad se plantean medidas orientadas hacia la tolerancia y el respeto, pero con un mayor hincapié en la relevancia de la participación conjunta, la convivencia y la interacción entre personas.

## **2.1. LOMCE en relación a la diversidad cultural**

España actualmente se rige en materia educativa por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE] llevada a cabo por el Ministro de Educación, Cultura y

Deporte, el señor José Ignacio Wert y el entonces Presidente del Gobierno Español, el señor Mariano Rajoy (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). Dicha ley fue presentada en mayo de 2013 y finalmente fue aprobada por el Congreso de los Diputados en noviembre de ese mismo año, implantándose de manera paulatina en los siguientes cursos:



Figura 11. Implantación de la LOMCE. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019)

La citada ley no era una sustitución completa de la anterior Ley Orgánica de Educación, conocida como LOE, sino una reformulación de algunos de sus términos que modificaba la misma, buscando implantar lo que se consideraron mejoras a nivel organizativo de los centros y en relación a los contenidos y objetivos curriculares de cada etapa. Con estas variaciones en la ley, se establece que la educación tiene que centrarse en la formación integral de los estudiantes, quienes serán los futuros ciudadanos del país, y otorgarles todas las posibilidades para desarrollarse por completo como personas. Esto queda plasmado en el preámbulo, el cual establece:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. [...] Todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, [...] que

convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. (LOMCE, 2013a, p.1)

Se considera que la ley aprobada en 2013 buscaba una mejora de la calidad de la educación, una formación en habilidades y competencias y no solo en conocimientos teóricos. Gracias a las modificaciones que presenta esta ley, se trataba de formar ciudadanos con pensamiento crítico, capaces de llevar a cabo sus aspiraciones vitales gracias a la educación que habrán recibido.

En esta línea, se considera que todos los estudiantes poseen una naturaleza diferente y que, por tanto, sus habilidades innatas y sus capacidades estarán determinadas por ellos mismos. El sistema educativo, de acuerdo con lo establecido en el preámbulo, tiene que potenciar a cada alumno de manera individualizada, reconociendo así la diversidad presente en ellos y atendiendo a sus necesidades. Según se recoge: “esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones” (LOMCE, 2013a, p. 1). Se considera que la LOMCE hace hincapié en la necesidad de individualizar la educación, se trata de mostrar a cada estudiante cuáles son sus posibilidades y potenciarlas al máximo. La educación será entonces particular para cada estudiante, se podrá atender a todos los alumnos, facilitándoles así que puedan desarrollarse personal y profesionalmente.

La individualización de la educación puede analizarse también como una hoja de ruta hacia la igualdad y la justicia, puesto que se amplían las posibilidades de éxito de estudiantes que antes no hubiesen superado la educación obligatoria completa. El mismo preámbulo de la ley así lo menciona: “El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas pueda adquirir y expresar sus talentos” (LOMCE, 2013a,

p. 1). Y la forma más óptima para que los alumnos puedan desarrollarse y expresarse no es otra que la atención personalizada, la igualdad educativa y la promoción de las personas como seres únicos, motivándoles así a dedicarse a aquello que les inquiete. La educación se presupone la base para el crecimiento de un país, por lo que no es de extrañar que en la propia ley se haga mención a la necesidad de realizar modificaciones que permitan a los estudiantes mejorar sus condiciones educativas, sus motivaciones y sus aspiraciones futuras.

En esta línea de análisis y en relación a lo establecido en la ley sobre diversidad y atención personalizada, la LOMCE presenta algunas modificaciones de los principios y fines implantados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la conocida LOE. El primer párrafo que se modifica es el que se refiere a la igualdad en el sistema educativo, es decir, donde se reitera la garantía de otorgar los mismos derechos a las personas, favoreciendo así la inclusión y la igualdad de oportunidades y abandonando las posibles discriminaciones que pudieran surgir por razones socioculturales o económicas, así como por discapacidades (LOMCE, 2013a). La modificación del presente párrafo reitera y acentúa la importancia que se le otorga a la educación para todos por parte de la actual ley, así como por los actuales gobiernos no solo españoles sino europeos, modelos en los cuales se basa dicha ley.

Todas las referencias a la atención más personalizada y a la no discriminación de los alumnos que surgen en las modificaciones principales que lleva a cabo la LOMCE, derivan, en parte, del Artículo 27 de la Constitución Española. En ese artículo se refieren al derecho a la educación, y a su relación directa con el desarrollo personal y el respeto por los principios democráticos y los derechos y libertades fundamentales. Si este principio ya existía en la Constitución (1978), no es de extrañar que se busque una educación de calidad que sea integradora, que no discrimine y que otorgue las mismas oportunidades a todas las personas, de manera que cuenten con la posibilidad de desarrollar sus habilidades completamente.

En la actualidad, la LOMCE tiene que hacer frente a una sociedad cada vez más plural y democrática con diferentes perfiles de personas, ciudadanos y trabajadores con aspiraciones cada vez más diferentes (LOMCE, 2013a). Debido a esto se busca individualizar los contenidos, así como las metodologías, de manera que todos los estudiantes puedan alcanzar las habilidades y los conocimientos, y sean en el futuro ciudadanos participativos y con valores democráticos.

Con vistas al futuro, la propia ley explica que la educación es la base para la transformación gracias a la posibilidad que otorga de formar a las personas no solo con conocimientos teóricos sino también con actividades de reflexión, de manera que sean personas críticas, curiosas y con ganas de ejercer un papel activo dentro de su sociedad. Este objetivo solo será alcanzable si se cumple con el requisito de la atención más personalizada, así como con un nuevo sistema de enseñanza que motive a los estudiantes y no solo se base en la obtención de conocimientos puramente teóricos (LOMCE, 2013a).

### **2.1.1. Objetivos educativos**

Los objetivos son descritos en la LOMCE (2013b) como los: “referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin” (p. 3). Estos objetivos, por lo tanto, tienen que ser adquiridos por los estudiantes a lo largo de su educación, tanto obligatoria como post-obligatoria a través de los conceptos y habilidades aprendidos en su estancia en la escuela. En el artículo 7 (LOMCE, 2013b) se establecen los objetivos de la Educación Primaria, de entre los cuales existen unos a destacar por su correspondencia con la sociedad, el prójimo y el respeto a otras culturas.

En el primer objetivo se menciona la necesidad de que los alumnos adquieran valores y normas de convivencia básicas, no solo que las conozcan, sino que sean capaces de actuar en

base a las mismas, además se hace mención directa al respecto de los derechos humanos y a la pluralidad de la sociedad democrática actual. Este primer objetivo tiene especial interés para la investigación, pues no solo forma parte de los objetivos, sino que queda establecido en primer lugar; es decir, prima por encima del resto. Los alumnos, al acabar la Educación Primaria deben saber cómo funciona la sociedad, además de respetar y valorar a las personas que les rodean con el objetivo de convertirse en ciudadanos preparados para la vida social.

El segundo objetivo establece la importancia de desarrollar habilidades de trabajo autónomo y de equipo, de manera que se fomente la responsabilidad de los estudiantes y "la confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés" (LOMCE, 2013b, p. 5). Este objetivo es relevante puesto que se considera necesario el desarrollo de dicha habilidad si se busca poder ejercer un papel activo en la sociedad, no solo por la necesidad de trabajar en equipo sino también por la obligación de aprender a gestionar el propio tiempo y esfuerzo.

Sin duda, uno de los objetivos con mayor relevancia en este contexto es el tercero, el cual busca "adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan" (LOMCE, 2013b, p. 5). Este objetivo es de mucha importancia ya que establece la posibilidad de que surjan conflictos en el día a día de los estudiantes, los cuales tienen que desarrollar las capacidades necesarias para solucionarlos de manera pacífica y tratando de entender a las personas que les rodean.

El cuarto objetivo en Educación Primaria versa directamente sobre la educación cultural, pues indica que los estudiantes tienen que "conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad" (LOMCE, 2013b, p. 6). Este objetivo es una referencia clara al respeto a la diversidad, a la

búsqueda de la equidad y a fomentar la tolerancia entre las personas, por lo que, si dicho objetivo se cumple realmente, los alumnos serán en el futuro ciudadanos cívicos, formados para la igualdad y el intercambio sociocultural.

Por tanto, y atendiendo a los objetivos descritos, se considera que al finalizar la Educación Primaria los estudiantes deben haber adquirido la suficiente formación formal e informal gracias a la cual poder relacionarse de manera satisfactoria con el prójimo, pertenezca o no a su mismo grupo sociocultural. Y de esta manera, podrán comprender las diferencias con otras culturas y valorar y respetarlas igual que a la suya propia.

En cuanto a los objetivos mencionados en Educación Secundaria, estos se relatan en el artículo 11 (LOMCE, 2013c) y de la misma forma que se han descrito los relativos a la Educación Primaria, se destacan algunos con relación directa e indirecta con la diversidad cultural en Secundaria.

El primer objetivo que se menciona explica la necesidad de que los estudiantes conozcan y pongan en práctica sus derechos en el respeto a quienes les rodean, así como que sean personas tolerantes, cooperativas y solidarias. Con esto en mente, se explica que deben emplear el diálogo para así garantizar la igualdad de trato y oportunidades, así como para que estén preparados para ser ciudadanos cívicos. En esta línea, el tercer objetivo busca la no discriminación, y señala la discriminación personal o social y se une al cuarto objetivo, que trata de que los estudiantes desarrollen sus capacidades afectivas con el objetivo de rechazar la violencia y promover la paz, olvidándose de los prejuicios.

El décimo objetivo, y último relevante a analizar, destaca que los estudiantes aprendan a valorar la cultura y la historia, y pone hincapié en el respeto tanto a la propia cultura como a las demás, cosa que hoy en día es muy relevante, debido a la pluralidad que presentan las sociedades y la necesidad de no promocionar una única cultura. Todos estos objetivos están estrechamente relacionados con aquellos presentados en el currículo de Educación Primaria,

si bien es cierto que, con mayor concreción, los estudiantes acabarían la educación obligatoria con un amplio bagaje cultural y habiendo aprendido a respetar tanto su propia identidad como la de quienes les rodean.

Por último, en relación a los objetivos establecidos para la etapa de Bachillerato, la cual ya no sería educación obligatoria, sino que pasaría a formar parte de una etapa de educación voluntaria, están recogidos en el artículo 25 (LOMCE, 2013c). En estos objetivos se presupone que en los objetivos anteriores relativos a etapas de educación obligatoria los estudiantes han alcanzado los estándares mínimos y que por lo tanto ya son ciudadanos democráticos y globales, a la vez que se espera que "fomenten la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa" (LOMCE, 2013c, p. 20).

Con esta meta en el horizonte, como segundo objetivo se establece la necesidad de que los estudiantes maduren personal y socialmente, que ya sean capaces de resolver los conflictos y, es más, se busca que puedan preverlos y anteponerse a ellos. En cuanto al tercer objetivo relacionado con la no discriminación, en esta última etapa se considera que tienen que fomentar la igualdad de derechos y oportunidades, es decir, ya no solo tienen que conocer su importancia sino que deben ser ellos quienes fomenten y promuevan la no discriminación.

El octavo objetivo se refiere a la necesidad de que los estudiantes sean conocedores de otras realidades presentes en el mundo actual, que aprendan qué ha ocurrido en esos lugares y que puedan solidarizarse y mejorar su entorno. Como se puede apreciar, en la última etapa de la educación escolar los estudiantes son poseedores de los objetivos, y es entonces cuando tienen que desarrollarlos ellos mismos, de manera autónoma, con la finalidad de que en el futuro lo hagan como ciudadanos de la sociedad democrática y plural.

De acuerdo con lo aquí descrito, una vez se completan los años de enseñanza obligatoria y postobligatoria, los estudiantes deben haber adquirido los conocimientos y las

competencias necesarias gracias a las cuales relacionarse con personas procedentes de otras realidades culturales, así como habrán aprendido a resolver conflictos, a no discriminar y a trabajar por la paz y la solidaridad.

Todos estos objetivos no pueden ser únicamente impartidos por parte de docentes o de profesionales de la educación, sino que, según se menciona en los propios currículos tanto de Primaria como de Secundaria, son las administraciones las que deben también fomentar los valores de:

Igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos. (LOMCE, 2013b, p. 8)

Es decir, según lo establecido en la ley, las Administraciones se deben hacer cargo del cumplimiento de lo aquí mencionado, de manera que se eviten prejuicios y discriminaciones, y se fomente la igualdad y la solidaridad entre los individuos. Además, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, así como con la ayuda de entidades, organizaciones y administraciones educativas se promoverán actividades formativas en relación a la igualdad y a la no discriminación (LOMCE, 2013b).

Gracias a todo lo mencionado, se concluye que el currículo actual hace menciones específicas al tratamiento de la diversidad y a la enseñanza y la promoción de valores de respeto y tolerancia a los que esta investigación se refiere. Si bien se considera que la LOMCE presenta estos aspectos en su currículo, se busca valorar si los objetivos aquí

mencionados se ponen realmente en práctica en los centros educativos, de manera que se pueda determinar si son, o no, alcanzables por los estudiantes.

### **2.1.2. Análisis y reformulación legislativa**

La diversidad no significa únicamente ser distintos, sino también ha significado tener desigualdad de oportunidades, así como de derechos y libertades. Si bien no se debería atender a esta premisa sino a la pluralidad como un bien común que proteger y valorar positivamente. Gimeno (2009) menciona que:

La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado) [...] La diferencia no solo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que [...] lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser, y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. (p. 112)

En este sentido, la diversidad cultural es analizada no solo como una realidad de cada persona, de cada individuo único, sino que es entendida también como las posibilidades a las que aspira ese ser humano en el futuro, aquello que puede alcanzar. A raíz de la investigación, y tras el análisis de los objetivos que presenta la LOMCE en cada una de sus etapas, se ha concluido que dicha Ley hace mención directa a la necesidad de patrocinar las aspiraciones de cada persona, sin recaer en aspectos socioeconómicos o culturales.

Pese a lo establecido en la LOMCE, se considera relevante reiterar que los seres humanos no son iguales ante la ley y que, pese a la igualdad de derechos y deberes, todavía existen muchas desigualdades sociales y económicas. Como se ha mencionado anteriormente, los acontecimientos legales que han tenido lugar a lo largo del siglo XX han tenido repercusiones en la educación de los grupos minoritarios y pese a haber cambios

notables, e incluso a la luz de la LOMCE, se consideran todavía hoy insuficientes en el tratamiento de la diversidad.

Según lo mencionado, desde mitad de siglo XX en adelante los avances han sido considerables, si bien hoy en día todavía no puestos en práctica, impidiendo así alcanzar sociedades realmente inclusivas y equitativas. Esta realidad no preocupa únicamente a nivel social sino que, a nivel personal, los individuos tampoco respetan y tratan a sus iguales como tal, ya que son todavía muchos los estereotipos, prejuicios y actitudes racistas o intolerantes las que imperan sobre ciertos colectivos.

Con todo esto, no es de extrañar que se otorgue mucha relevancia al sistema educativo y a la escuela como los motivadores de un cambio que habilite a los individuos, que las capacite para aumentar las posibilidades de éxito de todo el mundo en su vida adulta. Esta afirmación es una necesidad importante del mundo actual, pues como se ha detallado en el apartado anterior referente a la realidad educativa de España y Estados Unidos, los sujetos no han contado con los mismos derechos o posibilidades ni siquiera en materia de educación.

En el caso de la analizada LOMCE, sí se considera aun avance la propia ley, pero se busca vislumbrar si es suficiente en cuanto a los objetivos que se propone y al alcance de los mismos. Tanto España como los Estados Unidos son países donde la pluralidad cultural es un hecho actual innegable, por lo que tratar la diversidad cultural como un valor añadido no es solamente importante sino que tiene un carácter imperioso para dichos países.

Con el objetivo de concluir si la última reforma educativa llevada a cabo por el Gobierno Español en 2013 supuso un verdadero avance hacia este reto relativo a la inclusión y a la promoción de la interculturalidad en las aulas, se procede a analizar en los siguientes apartados los libros de texto así como la realidad de los centros educativos con alta presencia de diversidad cultural, donde los conflictos y la desigualdad están más presentes. El foco

principal de esta revisión no es otro que evidenciar si la ley actual es puesta realmente en práctica o si es necesario replantearse cómo hacer llegar a los alumnos los objetivos planteados en el currículo, de manera que la diversidad cultural no solo haga referencia a la atención a los extranjeros, sino que involucre a todos, como figura en el currículo, de forma global y no esporádica.

### **2.1.3. Materiales**

El material educativo con mayor presencia a nivel escolar son los libros de texto, los cuales son utilizados por la mayoría de los estudiantes a nivel mundial. Estos materiales, a pesar de ser los que cuentan con mayor representación en las aulas y son en los que los docentes apoyan su labor educativa, no son diseñados ni desarrollados por ellos, sino que son elaborados por editoriales. Gutiérrez e Ibáñez (2011) explican que empresas, al igual que otras instituciones educativas, están influenciadas por aquello que ocurre en el conjunto de la sociedad, por lo que los conocimientos que figuran en los libros de texto transmiten únicamente la visión de la cultura dominante o cultura hegemónica del país donde estos van a ser publicados.

Hoy en día, y debido al crecimiento de la pluralidad cultural en las aulas, se han producido ciertos cambios en los materiales educativos incluyendo así un mayor volumen de referencias en relación a la diversidad cultural presente en las sociedades actuales (Tárraga y Aparisi, 2012). Debido al incremento de la pluralidad en las aulas, son más las referencias que se realizan a la diversidad cultural y a culturas que no son la hegemónica o la propia del país en cuestión, pero aun así este estudio considera dichas referencias insuficientes o tintadas de estereotipos o categorizaciones. Por ello se considera que la realidad tiene todavía margen de mejora debido a que como se ha mencionado no son los docentes quienes desarrollan el material didáctico con el que se va a trabajar en sus asignaturas, por lo que

generalmente suelen ser herramientas que no responden a las necesidades reales de la sociedad en general o del grupo en particular.

Aunque insuficientes, es un hecho innegable que se han aumentado las referencias y que los materiales han mejorado considerablemente, sobre todo tras la última reforma educativa aprobada en España. Esta suposición se realiza de acuerdo con las conclusiones expuestas por Morales y Lischinsky (2008), quienes explican que los grupos desfavorecidos todavía se muestran representados con imágenes estereotipadas. Las imágenes y otros contenidos audiovisuales se presentan al alumnado, quien de forma directa por desconocimiento o poca proximidad a la minoría representada los asume como reales.

Del análisis de los libros de texto realizado a nivel estatal citado por Serrano y la Fundación Secretariado Gitano [Fundación S.G.] (2012) se destaca que, pese a haber avanzado en el tratamiento de la diversidad y, sobre todo, en la educación en valores (con referencias al cuidado del planeta o a la educación en igualdad de géneros), no se ha alcanzado todavía un consenso ni unos contenidos verdaderamente representativos o alejados de estereotipos.

Como explican Gutiérrez e Ibáñez (2011) se han dado grandes cambios en los últimos años en cuanto al material didáctico se refiere pero es cierto que son todavía muy numerosas las imágenes que hacen referencia resaltando los estereotipos. Lo único que genera esto es un alumnado que considera estas fotografías como veraces y realistas, cuando la realidad debería ser la igualdad y el respeto mutuo, sin posicionar a nadie por encima de ninguna otra persona.

En relación también al análisis de los materiales, se considera relevante hacer mención a las palabras de Serrano y la Fundación S.G. (2012) quienes explican que:

Los libros de texto, que son el recurso más utilizado por el profesor en los distintos países, es preciso que se realice [...] un análisis exhaustivo del tratamiento que hacen de

la multiculturalidad y de la educación en valores, ya que los contenidos y la forma de exponerlos pueden entrar en contradicción con los objetivos educativos [...] afianzando estereotipos, aumentando el prejuicio intergrupal y dañando sensiblemente la identidad cultural [...]. Por ello, es imprescindible que el profesorado de los centros educativos realice un análisis de los textos escolares que se van a utilizar [...] sobre todo cuando en dichos centros se escolarice alumnado perteneciente a minorías étnicas. (p. 190)

Tanto la autora como la Fundación S.G. muestran interés en la adaptación de los materiales, así como de otros recursos con el objetivo de mejorar la calidad de la educación de los estudiantes, sobre todo de aquellos que forman parte de colectivos minoritarios.

En este sentido, y siempre respetando las observaciones de otros autores, se considera que no deben ser los profesores quienes revisen los materiales, sino las instituciones educativas, así como los responsables políticos quienes deberían ser los encargados de mejorar las leyes educativas y no permitir que las editoriales hiciesen uso de esas imágenes, de manera que se dejen de fomentar las categorizaciones y las actitudes negativas frente a la diversidad.

Gracias a la revisión se ha comprobado la necesidad de una reconsideración del material didáctico, no como una labor por parte del docente, sino como parte de una reforma educativa global que atienda no solo a las minorías sino al conjunto de la población. Es importante que este potencie la diversidad presente en las sociedades actuales, así como fomente el enriquecimiento mutuo:

La herramienta más poderosa con la que contamos para entender que estamos en una sociedad diversa, donde quepamos todas las personas, teniendo como base la convivencia, el respeto y la tolerancia [...] como punto de partida para crear nuevos espacios y modos de interrelación, crecimiento y entendimiento. (Gutiérrez e Ibáñez, 2011, p. 383)

Por lo tanto, en el futuro los libros de texto no tienen que reflejar estereotipos propios del pasado ni ninguna relación de poder o de subordinación sino más bien buscar la manera de potenciar las habilidades, capacidades y aptitudes de cada individuo, con el objetivo de que se formen para participar en la sociedad y para ser ciudadanos de un mundo global y plural. En este sentido, los autores Tárraga y Aparisi (2012) señalan que los libros de texto tienen que ser:

Materiales que pretenden trabajar la interculturalidad, y se basan en el desarrollo de actitudes interculturales [...] Estos materiales están preocupados en cambiar las actitudes de los estudiantes [...] favoreciendo un análisis de las culturas presentes y de sus contenidos. [...] Materiales que pretenden trabajar la sensibilización contra el racismo y desarrollar actitudes y creencias para enfrentarse a él. [...] conocimiento de las actitudes y prácticas racistas para acabar con ellos. [...] materiales que trabajan los valores en las clases y en el sistema educativo. [...] El objetivo es fomentar en los estudiantes y en el profesorado un análisis de los valores, para fomentar un sistema educativo más humanizado. (p. 139-140)

Con el objetivo de trabajar en pro de la diversidad cultural, se explica que sí se han desarrollado diferentes materiales con los que hacerlo. En la actualidad existen libros de texto que se basan en el desarrollo de actitudes interculturales, es decir, que pretenden cambiar la actitud del estudiante frente a un tema a través del análisis y la reflexión. Además de actividades que fomenten el desarrollo de valores éticos y morales, teniendo en cuenta que estos son básicos para el buen desarrollo de la personalidad del individuo. Como explica Todorov (2008), el objetivo final de todos estos materiales es la definición de unos valores universales clave para construir unas sociedades más respetuosas y una vez alcanzado esto, más integradoras.

Asimismo, no solo puede realizarse una adaptación de los contenidos curriculares que aparecen en los libros de texto o en el uso que se realiza de dichos materiales, sino que los docentes pueden desarrollar sus propios manuales o sus propios materiales didácticos mediante los cuales poner en marcha proyectos interculturales plurilingües en el aula, como los que posteriormente se desarrollan en los últimos apartados de esta investigación.

La interculturalidad debe ser trabajada en las aulas de manera diaria; es decir, tiene que formar parte de los contenidos didácticos y de los libros de texto del conjunto de las asignaturas para poder favorecer de manera unánime al desarrollo de actitudes positivas frente a la diversidad.

Para finalizar, y tras las aportaciones citadas de los investigadores, es importante resaltar que los libros de textos son materiales muy útiles para mostrar imágenes y contenidos teóricos referentes a la diversidad cultural como algo común de la actualidad. Es decir, abandonar las imágenes donde se muestre a una raza por encima de otra o a una cultura como símbolo de determinada ideología. Más bien se trata de trabajar con los alumnos diferentes situaciones en las que valoren la cultura o la diferencia como positiva, y vean a través de los libros que cada cultura, país, etnia o raza se ha desarrollado históricamente de maneras diferentes pero que todos forman parte de un conjunto indisoluble: la raza humana.

#### **2.1.4. Espacios educativos**

El actual apartado es iniciado con la aportación de Perales, Ortega y Jornet (2012) ya que se entiende de la misma forma que los autores citados el concepto de escuela y su importancia dentro de la formación de los futuros ciudadanos:

La escuela es uno de los motores de transformación más importantes que poseen las sociedades para ir generando nuevas formas de entender y hacer en la sociedad [...]

Vivimos en una aldea global en la que estamos interrelacionados [...] debemos aprender a vernos como iguales [...] Merecemos las mismas oportunidades para no vivir procesos de exclusión o discriminación. Una igualdad de oportunidades que no siempre es garantizada por situaciones injustas a nivel global. (p. 223)

De dicha cita se entiende que los centros escolares, junto con la educación impartida en estos, son los motores de la transformación social pues, a través de ellos y de los conocimientos teóricos impartidos se consigue cambiar las formas de entender la sociedad. La transformación social, interpretada de este modo, es el resultado de diversos aspectos socioeconómicos que acaban condicionando la educación que reciben los futuros ciudadanos; jóvenes que se forman para ser quienes manejen la sociedad en el futuro y los cuales provienen de diferentes realidades:

La escuela desempeña un papel decisivo en el cruce de generaciones y culturas. Prepara a las generaciones jóvenes para colaborar con la que le ha precedido y ocupar su lugar cuando llegue el momento. [...] Los alumnos tienen diferentes orígenes sociales, étnicos, nacionales y lingüísticos y la escuela adquiere una responsabilidad importante no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos. (Caballero, Cuadrado y Fernández Antelo, 2011, p. 201)

De acuerdo con esta idea, los centros educativos son los lugares donde las futuras generaciones son preparadas para entender cómo funciona la generación anterior, por lo que tienen un papel decisivo en el intercambio cultural y generacional. En este proceso de aprendizaje los jóvenes aprenden a convivir en el mundo que les deja la generación que les precede y se les prepara para ocupar el rol dominante en el futuro.

De estas apreciaciones se deriva el hecho de que la distinción entre orígenes o convicciones de cualquier tipo deberían quedar fuera de la escuela y de la sociedad, ya que la educación entendida de ese modo les capacitará para enfrentarse a la vida adulta. Además,

del análisis realizado de la LOMCE se desprende que los estudiantes deberían finalizar la educación obligatoria con los conocimientos y las habilidades necesarias para desarrollarse como ciudadanos de una sociedad plural, donde puedan ejercer un pensamiento crítico y libre. A partir de estos ejes fundamentales, los objetivos de la escuela que quedan plasmados en la ley no serán únicamente teóricos sino que, como mencionan Caballero, Cuadrado y Fernández Antelo (2011) y Moreno (2006), los docentes les harán adquirir habilidades, valores como la solidaridad y el sentido de la democracia, así como también les motivarán a desarrollar un pensamiento crítico propio, frente a las realidades que se les presentan. Como resumen a estas aportaciones, la escuela y la educación son consideradas las herramientas con las que trabajar en la búsqueda de una sociedad mejor, pues pueden dar lugar a un cambio y favorecer la interrelación entre las personas.

Si bien es cierto lo señalado anteriormente, se destaca que la escuela en muchas ocasiones supone un motor para la continuación de rutinas y estándares establecidos y es incapaz de reproducir aquellos objetivos establecidos en la LOMCE. Este resultado se debe a que, como afirma Torres Santomé (2008), las “instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate” (p. 86). A la luz de esta afirmación, autores como Santos Guerra (2009) también consideran que la escuela o los sistemas educativos en muchas ocasiones sufren presiones sociales que no ayudan a mejorar la calidad de la educación, pues se trata de promover en ciertas situaciones aquello que comparte la mayoría.

Pese a que la LOMCE se dirige a la diversidad como un ámbito a valorar y a respetar, es necesario señalar que existen unos poderes superiores que en ocasiones manejan la educación. Banks (2008) sostiene esta afirmación y describe la educación como arma del poder: “*mainstream citizenship education* is grounded in mainstream knowledge and

assumptions and reinforces the status quo and the dominant power relationships in society” (p. 135), de forma que se entienda que la cultura del grupo dominante es la que rige la educación del conjunto de los ciudadanos, por lo que tratará de que reforzar y preservar su situación privilegiada.

A partir de esta afirmación de Banks se extrae la conclusión de que no sólo importa la posición cultural, mayoritaria o minoritaria, sino que importa la jerarquía de poderes que se establezcan entre las mismas, pues aquellas con mayor poder, mayor hegemonía y mejor situación económica disfrutarán normalmente del control de la educación, y es por esto que podrán establecer modelos educativos que perpetúen dicha hegemonía. En esta misma línea, Bolívar (2004) explica que:

La misión de la escuela pública ha sido crear un grupo que comparta valores comunes, por encima de sus particularidades. Por tanto, lo que hace pública a esta escuela, no es solo el servicio al público [...] sino “crear” público o ciudadanos. (p. 22)

Ambos autores promueven una idea de escuela que se sitúa lejos de la convicción de la escuela como lugar de respeto y entendimiento, valores que promueve la LOMCE, sino que se muestran de algún modo mucho más realistas. De este modo, se entiende que la educación es, en muchas ocasiones, una institución al servicio de la política y, por tanto, puede incluir algunas referencias, casi imperceptibles, que irán marcando el desarrollo de los futuros ciudadanos.

A su vez, Bolívar (2004) se refiere a crear ciudadanos como finalidad de la escuela pública, es decir, al hecho de homogeneizar a la población siguiendo posturas educativas basadas en concepciones políticas y no en aquello que sería deseable para el conjunto de la sociedad. Frente a esta realidad se considera que todas las realidades expuestas son ciertas y que conviven en la actualidad con los objetivos y consideraciones recogidos en la LOMCE. La educación sí es valorada como un factor de cambio social, pese a que en diversas

ocasiones se mueva atendiendo a los intereses y ambiciones de instituciones sociales y políticas. Así, pues, la meta de la escuela no será otra que motivar a los alumnos a aprender qué es la ciudadanía y cuáles son los valores y principios democráticos que tienen que aprender, dejando a un lado la homogeneización, desde el reconocimiento de cada grupo.

Como se ha explicado, el mundo actual se presenta como un mundo en constante cambio, en el que la presunción es que todas las personas son iguales, pero en el que existe mucha desigualdad no solo entre los diferentes continentes, sino también dentro de las mismas sociedades. Es más, a pesar de la legislación vigente todavía hoy en día existen grandes silencios a nivel educativo en las escuelas, que eliminan la presencia de aquellas culturas que no son la hegemónica y formas de educar o de presentar al centro escolar que en general sin pretenderlo, excluyen (Torres Santomé, 2008).

Estas consideraciones no son únicas de este autor, quien además señala que son muchas las estrategias que se siguen para continuar manteniendo el modelo mono-cultural de la sociedad, de forma que se reduzcan al silencio o a la exclusión a las otras culturas o realidades. Sino que también autores como Jiménez Vargas (2014) explican que, a pesar de la legislación, si la escuela y las políticas educativas no llevan a cabo un cambio se seguirá promoviendo esa lógica mono-cultural, se seguirán repitiendo las dificultades, estructuras y desigualdades con los que cuentan hoy en día las culturas minoritarias.

Por todo esto, no es de extrañar que se busque acabar con sentimientos de exclusión o actitudes racistas que surgen dentro de las escuelas, tratando de promover sentimientos de igualdad y positivos frente a la diversidad. Con esta realidad en mente, se considera que los alumnos con los que cuenta un centro educativo conforman la sociedad de ese centro escolar, por lo que el intercambio cultural y la integración tiene que facilitarse gracias a la promoción de esas actitudes de tolerancia, tratando de que desarrollen su identidad sin interferencias culturales ajenas (Gómez Lara, 2012). La idea primordial que se busca

defender en esta investigación es que nadie es de ningún lugar o representante de una única cultura, pues la identidad de cada persona como se ha explicado, está sujeta a cambios a lo largo de su vida.

Una vez analizada la LOMCE, es relevante atender a la situación actual de determinados centros escolares, los cuales, por diversos motivos son los receptores del mayor número de personas de diversa procedencia, llegando incluso a suponer esto la ruptura con el resto de centros educativos y creando una dualidad en el sistema. Como señala Torres Santomé (2008) “tanto los colegios privados, como la mayoría de los concertados vienen impidiendo, mediante estrategias de lo más variadas, la matriculación en sus aulas de niñas y niños de grupos sociales desfavorecidos, grupos étnicos sin poder y de personas discapacitadas” (p. 88).

En esta línea, también señala Alegre (2008) que la distribución en los centros escolares ha mejorado en los últimos años pero que todavía existe mucha disparidad en cuanto a los centros públicos y privados/concertados. De acuerdo con estas afirmaciones no es de extrañar que se ponga de manifiesto la necesidad de llevar a cabo las medidas que se establecen en la LOMCE, de manera que se pongan en práctica realmente los objetivos establecidos en dicha ley, se acoja e incluya a todo el alumnado sin importar su procedencia, su cultura o su contexto socioeconómico y se eduque para la igualdad y la solidaridad.

Pese a esta realidad que se plasma sobre los colegios y siguiendo la línea positiva sobre la educación que se ha mencionado al inicio del apartado, la escuela es descrita por Gómez Lara (2012) como:

la encargada de fomentar la igualdad. El sistema educativo español es fiel reflejo del momento actual de la sociedad en cuanto al tratamiento de la inmigración y, a pesar de las buenas prácticas que se vienen desarrollando en determinados centros, falta aún realizar intervenciones más integrales. (p. 91)

Es por ello que se considera de vital importancia reconsiderar, en parte, la aplicación de la ley LOMCE (2013a) y tratar de proporcionar mejoras dentro de la organización de los centros educativos, así como de su distribución del alumnado, pues no pueden seguir considerándose herramientas de gestión política, sino el centro de la sociedad, de la promoción de ciudadanos democráticos y formados para un futuro todavía más interconectado y global.

En la línea de Gómez Lara (2012) es importante destacar que lo relevante es buscar siempre formar a estudiantes para que sean sujetos globales y tolerantes, en la educación del futuro se trabajará en la escuela el conocimiento del prójimo, dejando a un lado los prejuicios por la apariencia física o su contexto social. De acuerdo con Fernández Enguita, Gaete y Terrén (2008) se considera relevante resaltar la necesidad de fomentar las relaciones de amistad y de trabajo cooperativo entre el alumnado, pues así se constituirán relaciones de apoyo entre los estudiantes, quienes mejorarán sus relaciones sociales con los individuos de su centro escolar.

El apoyo escolar es muy relevante para la formación completa de los futuros ciudadanos, Sierra y Lagasabaster (2005) mencionan que es necesario que se trabaje la visión positiva de los estudiantes en la escuela así como su autoestima, pero se considera que para la formación democrática de los ciudadanos, no solo se tiene que trabajar con el alumnado inmigrante, sino con todos, conforme a lo establecido en la LOMCE; es por eso que los cambios de proceder tienen que generarse desde las instituciones, pero estableciendo el foco en el centro educativo.

En este sentido, y para ayudar a generar estas actitudes de tolerancia y respeto por los demás, es conveniente mencionar que no sólo es significativa la distribución o los usos que se les otorguen a las aulas, sino que la distribución general de ciertos espacios educativos es relevante a la hora de trabajar o poner en práctica las habilidades adquiridas. La situación

actual de estos espacios en comparación con las aulas está relegada a un segundo plano, es más, en el currículo de la LOMCE no son mencionados, el comedor, la biblioteca o los laboratorios son espacios que forman parte de la escuela pero a los que no se les concede la importancia suficiente a la hora de atender a las necesidades específicas de cada alumno. Por ejemplo, según señala la aportación de Aula Intercultural [A. I.] (s.f.) los espacios de comedor y biblioteca son especialmente delicados, debido a que muchos alumnos tendrán unas necesidades culturales específicas relativas, por ejemplo, a su alimentación, unos hábitos de estudio diferentes o una lengua materna distinta a la del propio centro escolar, y todo esto tiene que ser atendido por la escuela.

De acuerdo con lo que se propone desde A. I. (s.f.) y con la necesidad que de establecer ciertos cambios en el día a día de los centros escolares con tal de satisfacer las necesidades de los alumnos que no formen parte de la cultura mayoritaria, se recogen diferentes medidas para poner en marcha en relación a la legislación vigente.

A. I. (s.f.) y Moliner García (2008) se refieren a la necesidad de llevar a cabo ciertos cambios, como por ejemplo la introducción de carteles y materiales educativos (libros de la biblioteca, juegos educativos, fichas...) en diversos idiomas, no solo en los idiomas que estén presentes en el aula o en el centro escolar sino en lenguas extranjeras diferentes. De esta manera, el cambio será apreciado por los alumnos como una verdadera innovación y como una manera de abrirse a la sociedad plural en la que se encuentran. Los carteles pueden dibujar aspectos de la vida diaria, creencias, pueden representar aquello que los estudiantes quieran desde el respeto, el diálogo y la consideración de aprender en conjunto y compartir.

Asimismo, el espacio de estudio o biblioteca tiene que facilitar el aprendizaje, ser un sitio ordenado y agradable, un espacio donde los alumnos puedan acudir en un horario amplio y que les permita trabajar con diversas metodologías y de forma dinámica. Y el

comedor escolar, el segundo de esos espacios que necesita un cambio a nivel escuela, es necesario que acoja a todos los alumnos e incluya a aquellos que por su cultura o por intolerancias alimenticias formen parte de grupos minoritarios: musulmanes, dietas vegetarianas, celíacos... Según es mencionado desde A. I. (s.f.), los comedores escolares tienen que ser espacios en los que los estudiantes puedan interactuar y relacionarse, aprender porqué la persona que tienen delante se alimenta de manera igual o diferente a ellos, no entrar en debate y respetarla. Los planteamientos recogidos atienden a los objetivos destacados en el currículo de la Educación Primaria. Se podría implantar ya en los horarios de comedor de los más pequeños, con el objetivo de cumplir en espacios ajenos al aula con la enseñanza de valores.

De acuerdo con A. I. (s.f.) y Moliner García (2008) se considera que no solo se tiene que dar un cambio a nivel práctico en los centros escolares, pues la política educativa sí plasma en sus objetivos de forma concisa el tratamiento de la diversidad. Con la meta de alcanzar dichos objetivos los centros escolares tienen que modificar su organización y su estructura para satisfacer las necesidades actuales y generar espacios de convivencia e intercambio fuera de la educación formal. En este sentido, se considera que los estudiantes no solo desarrollarán y pondrán en práctica sus competencias socioculturales dentro del aula, sino que las mejorarán gracias a la interacción y al trabajo en el resto de los espacios educativos, espacios que, a su vez, son considerados por ellos como más dinámicos y motivadores.

Esta referencia a la educación formal y no formal fue realizada también por Banks (2008) quien menciona que, debido a los cambios llevados a cabo en los últimos tiempos, los modelos educativos tienen que adaptarse y regenerarse, creando soluciones a las nuevas exigencias de la sociedad. A este fin se pone de manifiesto la necesidad de llevar la legislación actual a todos los niveles dentro de los centros educativos, y se construya una

escuela que ayude, que facilite el aprendizaje y la adquisición de habilidades que impulsen la vida en la sociedad, y fomente en los estudiantes un espíritu de preocupación social, de valoración de todas las personas y de responsabilidad por aquellos sectores menos favorecidos (Palomero, 2006).

En esta vertiente, Barquín (2009) también menciona la importancia de crear escuelas sin cultura propia, es decir, escuelas que no proyecten determinada cultura por encima de otras o que no establezcan su ideario cultural como el único válido, sino que fomenten el cambio y la evolución de sus miembros. Desde el punto de vista teórico, esta consideración debería estar superada pues, según lo señalado en la LOMCE, los centros escolares no deberían poseer una cultura que cuente con la supremacía.

Asimismo, se considera muy relevante que este espíritu social y la participación en la vida de la comunidad se haga a través de la escuela. En este sentido se busca promover y desarrollar un vínculo con la sociedad en los alumnos que vaya más allá del propio centro escolar, por lo que no sólo es relevante que se hagan cambios a nivel organizativo y teniendo en cuenta los propios espacios del centro, sino que se abran las puertas de las escuelas y se trabaje hacia la comunidad.

De acuerdo con lo mencionado por El Ministerio de Trabajo e Inmigración español (2011) en el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014) y en la LOMCE en relación a las Administraciones (LOMCE, 2013b) se puede vincular a los centros escolares con diferentes actividades que se realicen en la sociedad a la que pertenezca en centro. De esta forma se crean espacios de convivencia donde la socialización y la construcción de la identidad comunitaria se desarrollen de manera paralela al aprendizaje formal.

A modo de conclusión de este apartado, Francisco (2010) afirma que existe:

La necesidad de un nuevo modelo de escuela capaz de prever los nuevos cambios y adaptarse a ellos. Con nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, nuevos recursos y nuevos materiales educativos. (p. 136)

El autor, así como Essomba (2006) y Díe, Buades y Melero (2009), establecen la necesidad de adaptarse a la nueva realidad social, y sostienen que es imprescindible crear nuevos espacios, actitudes y estrategias metodológicas que fomenten otras actitudes y habilidades en los alumnos y no solo busquen la adquisición de conocimientos. Todo esto podrá ser alcanzado de manera satisfactoria si aquello que figura en la última ley educativa se consigue poner en práctica de la manera correcta, alcanzando así los objetivos en ella expuestos.

De esta manera se desprende la necesidad de establecer mejoras en los centros escolares, de manera que no sólo se generen nuevos espacios o nuevas maneras de incluir al conjunto de alumnado, sino que la actitud de todas las personas que conforman el proceso educativo cambie, en cuanto a la consideración de la diversidad cultural. Según Walter Benjamin citado por Díe, Buades y Melero (2009): “En toda época hay que luchar de nuevo para liberar a la tradición de un conformismo que amenaza con sepultarla” (p. 109), por lo que el proceso de renovación educativa será constante en las sociedades como sinónimo de avance social y progreso.

### **2.1.5. Educación en valores**

Los Estados, desde sus inicios, han sido entidades heterogéneas, formados por multitud de razas, culturas, religiones, etnias y tradiciones. que han tratado de convivir, interfiriendo unas en otras para acabar combinándose, de forma que han dado lugar a nuevos grupos o a nuevos movimientos.

Cabe puntualizar que la heterogeneidad, en sí misma, no es negativa, si bien es cierto que sólo es necesario saber cómo funciona y cómo tratarla, para que de la coexistencia de grupos surja una convivencia real, en la que las diferentes agrupaciones aporten positivamente a la sociedad y al resto, desde el respeto y la solidaridad.

Para ello, se expone la imposibilidad de educar a los alumnos en grupos homogéneos, de manera que entiendan que esta es la realidad que encontrarán en la sociedad. Nos encontramos ante entornos heterogéneos, formados por grupos de personas dispares, por lo que los centros escolares tienen que representar esa heterogeneidad y plantearla como la norma, con la que es imprescindible convivir.

De acuerdo con el análisis de la LOMCE se establece que el objetivo de la educación no es otro que educar para la sociedad, formar ciudadanos, por lo que se tiene que fomentar que existan intercambios entre personas pertenecientes a grupos diferentes, cuantos más, mejor, pues más positivo será para el futuro de la sociedad y de los estudiantes (Pujolàs, 2012).

Por su parte, Pizzinato (2010) argumenta que, gracias a trabajar y entender que la heterogeneidad es la norma de la sociedad, los valores de respeto, tolerancia y democracia serán mejor asimilados por los estudiantes y podrán ponerlos en práctica en la sociedad, sin apenas ser conscientes. En este sentido, se considera muy relevante que los centros educativos mantengan la heterogeneidad, no solo en términos de diversidad cultural, sino en el significado más amplio de la diferencia, con el objetivo de disponer de unas aulas totalmente diversas donde los alumnos aprendan en compañía de multitud de identidades.

En este sentido, y con la necesidad de reconsiderar la implantación de la LOMCE en mente, Valdiviezo (2008) considera que la ética, los valores y la educación tienen una relación muy directa en esta educación para los ciudadanos del presente. Este hecho se debe a que los valores básicos morales necesitan ser impartidos por las instituciones académicas hoy en día, cuando las sociedades son cada vez más diversas y presentan éticas y valores a

menudo diferentes. Según este autor “se trata de comprender que una de las funciones más importantes de la educación es contribuir a la formación de una sólida ética ciudadana como pilar fundamental de la democracia” (Valdiviezo, 2008, p. 155).

Los grupos culturales no sólo se diferencian, como se ha explicado, en base a sus características o a sus consideraciones sobre la vida, sino que, debido a su evolución, tienen apreciaciones morales variadas. Esta gran disparidad que surge entre los individuos puede dar lugar a enfrentamientos, a tensión social, a problemática en la convivencia, o a la violencia. Por lo que la educación en valores democráticos supone, según indica Fuentes (2010) una de “las mejores medidas ante alternativas como la discriminación y la opresión” (p. 184). Gallardo (2009) establece la educación en la tolerancia como una de las mejores prevenciones frente a todas estas actitudes, ya que se valorará como una aceptación de la pluralidad.

Los estudiantes, a través de nuevas formas de actuación y de nuevas estrategias de aprendizaje basadas en el modelo intercultural, desarrollarán los valores morales básicos; aquellos que persiguen los derechos humanos fundamentales y que son comunes a todos los seres humanos son la base para la convivencia y para el respeto y aprendizaje mutuo. Estos valores son los que refleja la LOMCE y son aquellos considerados los valores morales universales: la tolerancia, el diálogo, la cooperación o el reconocimiento. Se considera que son superiores a cualquier cultura, compartidos por todos, que fomentarán la visión de las personas como un único grupo lleno de identidades diferentes. Según mencionan Canimas y Carbonell (2008):

Fonamentar un valor moral implica cercar la universalitat d'aquest valor en allò anterior a tota experiència i cultura, concebre la universalitat com un a priori que s'imposa sobre nosaltres i que, per tant, tots compartim o hem de compartir necessàriament. (p. 95)

Los autores antes mencionados explican que fundamentar un valor moral significa otorgarle la universalidad, es decir, un valor común a todas las personas, que se supone que es compartido (o debería serlo) compartido por todos. Es decir, los alumnos aprenderán que estos valores, pese a que puedan entrar en cierta contradicción con sus pensamientos anteriores, son los que comparte la raza humana, que son imprescindibles para la buena convivencia y para el desarrollo adecuado de la sociedad.

La educación en valores democráticos no es un punto novedoso o que haya introducido la LOMCE sino que, como señalan Leiva y Escarbajal (2011), la LOE (2006) ya aducía que el mayor objetivo de la educación debía ser que los estudiantes se convirtiesen en personas con valores (justicia, tolerancia, solidaridad, no discriminación) y que su convivencia se basase en los principios democráticos (pluralismo, participación y respeto).

Además, la educación en valores parece fundamental en relación con el interés principal de esta investigación, que es atender a la diversidad cultural. Este concepto supone la base para el desarrollo de las sociedades democráticas y el sustento de la educación intercultural en las aulas, pues será de mayor facilidad implantarla una vez los estudiantes hayan adquirido los valores universales. Según argumenta Borrero (2011), estas serán las bases de una educación para todos que busque integrar a toda la comunidad sin distinciones, tal y como propone la LOMCE.

Con todo lo apuntado anteriormente, se considera imprescindible, tanto por parte de las instituciones como de toda la comunidad educativa, la búsqueda de alternativas, métodos y estrategias que eduquen de maneras diferentes a los alumnos, desarrollen normas y actitudes democráticas, formas de ser o de afrontar los problemas del mundo (Valdiviezo, 2008), sin olvidar que se debe atender a un equilibrio moral superior, que sea compartido por todos y coherente al presente.

La importancia que se otorga a la educación en estos valores a través de un enfoque pedagógico intercultural está justificada en estas líneas. Dicha reformulación puede llevarse a cabo a través de diferentes metodologías y actividades propuestas, si bien se considera que la inclusión de los valores en los contenidos del aula se puede realizar a través de asignaturas propiamente pensadas para tal fin.

Según Canimas y Carbonell (2008), esta manera de trabajar los valores en el día a día es más provechoso, ya que se pondrán resolver de manera instantánea los conflictos que puedan surgir en el aula o en el entorno del alumnado. No hay que olvidar que los centros escolares son núcleos donde los problemas, malentendidos y otros aspectos, derivados no solo de la diversidad sino de la convivencia, se dan con asiduidad, por lo que los agentes educativos necesitan estar formados para impartir conocimientos teóricos, relacionados con la tolerancia o el diálogo, y ponerlos en práctica cuando surja un conflicto real en la convivencia.

Por último, cabe resaltar que las aportaciones de Valdiviezo (2008) son de gran valor, pues considera que la inclusión de la educación en valores es imprescindible si se busca implementar en las aulas lo establecido en la LOMCE, y más aún cuando se busca un entendimiento cultural basado en la relación entre sujetos. Tal y como menciona este autor:

la educación en valores constituye una especie de puente y complemento entre las instituciones educativas y la sociedad [...]. Los valores [...] dependen de su inserción en la práctica histórico-social, razón por la que a cada expresión cultural le corresponden determinados valores en función de sus intereses y aspiraciones [...]. Más allá de estas consideraciones, lo importante es saber [...] concretarse los valores humanistas en el desarrollo moral de los estudiantes. (p. 157)

La educación supone aprender valores que no sólo formen parte de la cultura, nación o grupo al que se adscriban las personas, sino que significa aportar unos conocimientos en

base al tiempo y a la realidad histórica actual, de acuerdo con los valores del resto y respetándolos, pero sin olvidar fomentar unos valores universales bajo los cuales convivir en paz y armonía con la diversidad presente.

Por todo esto se observa que, pese a que la LOMCE alude a la necesidad de acabar la educación obligatoria con ciertos valores morales, es obligatorio reformular la manera en la que los estudiantes adquieren esos valores, pues no siempre son alcanzados. Hoy en día, en vista de la pluralidad presente en las sociedades, se considera que un enfoque intercultural es el más apropiado para ello.

### **2.1.6. Modificaciones en base al enfoque intercultural**

La reformulación educativa pondrá de manifiesto, por tanto, la importancia de responder a todas las necesidades actuales de la sociedad. A pesar de las numerosas obligaciones que requieren una solución hoy en día, se establece como una de las más urgentes aportar soluciones a la gran disparidad que se encuentra actualmente en los centros educativos, no sólo a nivel cultural, sino también socioeconómico. La urgencia ha sido señalada no sólo por investigadores, sino por los propios docentes, quienes han definido su tarea como más difícil en la actualidad y consideran que repercute en el aprendizaje de los alumnos.

La problemática es señalada por Banks (2004) como la gran utopía entre aquello que promueven teóricamente los estados democráticos y lo que luego se vive en ellos. Pues, las personas y las naciones hoy en día se proclaman democráticas, pero cuando ha asomado de manera notable el fenómeno de la migración se ha evidenciado que las naciones han vuelto a encerrarse en sí mismas y en el patrocinio de la cultura única. Esta realidad que señala Banks es una referencia a aquello que ha ocurrido tras la aplicación de la LOE y la LOMCE,

donde sobre el papel se ve una apertura notable con respecto a leyes anteriores en materia de igualdad educativa que es inexistente o poco visible en la práctica.

De esta manera, la modificación que se propone busca que los valores democráticos sean puestos en práctica gracias a motivar la interacción y la convivencia, y a la vez conseguir que los alumnos sean conscientes de la realidad social que les rodea. Es por ello que necesitan aprender a convivir con personas que pertenecen a contextos socioculturales diferentes a ellos, y que no solo convivan, sino que compartan y lo asuman como un valor añadido de la sociedad (Echeita y Ainscow, 2011). En este sentido, la reformulación propuesta busca que se aprecien las diferencias, que se comparta y se aprenda con los otros y no individualmente.

Con esto en mente, se busca realizar una propuesta de modificación de la ley educativa basada en el modelo intercultural, pues bajo la aplicación de este enfoque no sólo se propone la adquisición de conocimientos teóricos sobre otras culturas o realidades sino que se propone el intercambio directo con el resto de personas. Pascual (2011b) se refiere a este intercambio como una fuente de conocimiento, pues considera que:

Es importante fomentar la tolerancia y la empatía con los demás, respetar sus creencias y culturas, a pesar de que discrepemos de ellas. Desde este posicionamiento, facilitaremos una convivencia intercultural en las generaciones futuras: estos niños y niñas pueden actuar como agente del cambio social. (p. 126)

De acuerdo con la idea anterior, el futuro de la sociedad depende de quienes actualmente adquieren una sólida formación académica. Por ello, a pesar de que existan diferencias, son muchas más las semejanzas que unen a las personas, por lo que es necesario fomentar la tolerancia y la empatía en los futuros ciudadanos, tal y como establece la LOMCE (2013a).

Con estas premisas, se considera relevante aportar una reformulación educativa global que se base en estos valores, con el objetivo de formar personas preparadas para la vida social, que fomenten la convivencia intercultural y sean agentes del cambio. López Melero (2006) menciona que el contacto entre culturas o identidades diferentes bajo este enfoque será visto como fundamental, además de un valor añadido a la educación. En este sentido, dejará de ser el proceso mediante el cual se aprenden conocimientos en un entorno con diferentes identidades y será un proceso mediante el cual se desarrollan múltiples capacidades gracias a la interacción, de forma que esta educación será democrática, justa y más solidaria.

Los centros educativos están altamente influenciados por un marco social determinado. Y este contexto social se evidencia en el Proyecto Educativo de Centro. La diversidad cultural, que es presente en cualquier centro escolar, debe estar representada dentro del conjunto del proyecto intercultural del centro, si bien Tárraga y Aparisi (2012) explican que esto no sucede siempre de esta manera.

Muchas de las culturas o grupos minoritarios no forman parte del currículo y tampoco se encuentran integrados, que no simplemente incluidos, en las tareas diarias del centro escolar, lo que más tarde les repercute en su vida social como ciudadanos. El planteamiento del cambio de proyecto en base al enfoque intercultural tiene como primer objetivo acabar con la marginalización o exclusión que sufren estos colectivos, tal como presupone la LOMCE, pues se considera, según Giménez Romero (2012), que nunca podrán contar con las mismas posibilidades si no se superan estos aspectos.

Por ello, la educación intercultural se dirige al conjunto del alumnado, tanto a aquellos que forman parte de la cultura hegemónica como a los que no, de manera que cada alumno pueda desarrollar su identidad de manera autónoma. En este ejercicio de cambio, los alumnos aprenderán sobre otras culturas, respetarán las diferencias y se convertirán en

ciudadanos realmente democráticos, educados en pluralismo, igualdad, cooperación... Es decir, gracias a esta reforma y a la real aplicación y adquisición de los objetivos establecidos para las diferentes etapas educativas (LOMCE, 2013a, 2013b, 2013c), todos se declararán en contra del racismo o la discriminación, de forma que no se deje lugar para los prejuicios y todo el mundo conviva activamente (Serrano y Fundación S. G., 2012).

En referencia a esta afirmación, este enfoque educativo no puede únicamente reformular aspectos banales o el Proyecto Educativo de Centro, sino que supone un trabajo arduo a nivel legislativo, donde se traten diferentes aspectos que faciliten el igual acceso a las oportunidades. Según comentan Besalú et al. (2010), la educación intercultural es un modelo en el que se pretende incluir a todo el mundo sin importar procedencia, religión, cultura o género. Se trata de un proyecto de éxito del centro educativo y de las instituciones públicas, y a su vez, también de logro personal y social, debido a que el conjunto de la sociedad debe modificar su forma de pensar respecto a las minorías, en general.

El objetivo de la reformulación educativa con planteamientos interculturales no solo se basa en la superación de los modelos anteriores, los cuales generaban mayores desigualdades y marginación, sino que busca que los alumnos sean conscientes de quiénes conforman su sociedad y qué valores iguales poseen. Es decir, se centra más en promover la igualdad y los aspectos en común que en señalar las diferencias, con la última premisa de generar mayor cohesión y convivencia (Giménez Romero, 2012).

#### **2.1.6.1. Espacios educativos y horarios lectivos**

Una modificación legislativa debe tener en cuenta la gestión de todo el sistema educativo, así como atender a todas y cada una de las personas que lo conforman, debido a la necesidad de enfocarlo de manera más inclusiva. La organización, según menciona Sagastizábal (2009), alude no solo a la generación de espacios de convivencia, sino también

a la apertura de los horarios. Se considera que, si los aprendizajes no son gestionados por un horario establecido, los alumnos son libres de organizar su propio estudio y sus intereses. El cambio propuesto deja a un lado los horarios cerrados, donde los alumnos estudian las diferentes disciplinas en un mismo día, y atiende a las necesidades formativas reales. Para ello se sugiere unir disciplinas y buscar que se integren, de manera que el estudiante obtenga una visión más global.

La mejora en la organización temporal y estructural atenderá mejor a la identidad personal de cada alumno, que se desarrollará de manera más completa, pues así dispondrán de autogestión de sus aprendizajes y serán conscientes de ellos mismos y de sus compañeros. Se considera una mejoría, ya que los estudiantes dispondrán del tiempo necesario según sus capacidades para cada asignatura; es decir, si hasta ahora todos estaban obligados a cumplir con tres horas de matemáticas a la semana, ahora podrán dedicar dos horas si alcanzan los objetivos y esa otra hora dedicarla a alguna asignatura que les requiera más trabajo. Según se considera, la reorganización de los horarios debería ir acompañada de una sensibilización, tanto de estudiantes como de educadores, ya que concretamente esta modificación tiene que complementarse con el trabajo autónomo y el esfuerzo de los estudiantes.

El trasfondo real de la explicada reorganización es la búsqueda de nuevas formas de actuar y de estructurarse con el objetivo de que todos los estudiantes sean partícipes de su propio proceso educativo y de su identidad. En este sentido, será importante un cambio en la organización escolar, tanto de los espacios como de la temporalización. Bajo las indicaciones de Ledesma (2013) y de Leiva y Escarbajal (2011) se operará un cambio también en la organización y en la manera en la que se imparten los contenidos, a través de la participación directa en la adquisición de unos contenidos curriculares abiertos y plurales.

Con todo lo descrito, se considera que el enfoque intercultural permite cumplir con lo dictado en la LOMCE, de forma que se otorguen a los estudiantes las claves prácticas para relacionarse con la diversidad, respetarla y entenderla como un valor añadido a las sociedades de hoy en día. Desde el objetivo de promover la total integración de aquellas personas que hoy en día puedan sentirse excluidas, a fin de incluirlas en el proceso educativo, se considera imprescindible el compromiso activo de los agentes educativos, pero sobre todo del conjunto del alumnado, sin excluir a ninguna identidad.

#### **2.1.6.2. Nuevos agentes educativos**

Las asociaciones e instituciones son la unión con la comunidad y la sociedad del centro educativo. Se considera que la LOMCE (2013b) pretende incluirlas de manera asidua en la educación de los estudiantes, si bien las intervenciones que se realizan son insuficientes y aisladas, de manera que se proponen ciertos cambios, con el objetivo de incluirlas en el proceso de enseñanza de manera continua y representativa. Sagastizábal (2009) explica que son muchos los problemas que pueden darse en una escuela y que es importante que estos no sean gestionados de manera unilateral.

En este sentido, la UNESCO (2008) valida también la aportación de esta investigación bajo las directrices de Sagastizábal con la siguiente afirmación:

La escuela incorpora a la comunidad, integrando sus aportes culturales y necesidades y la comunidad integra a la escuela en su vida ritual y productiva. El compromiso de todos los actores involucrados con el cambio educativo constituye un piso firme para el desarrollo de un proyecto innovador con mayor proyección y de más largo plazo. (p. 61)

Es decir, la modificación de la ley educativa será más satisfactoria y tendrá mayor éxito si se realiza de manera conjunta con la comunidad, alejándose de la visión que figura

actualmente de los centros escolares como espacios aislados cerrados y se promueve la interacción y el desarrollo de un proyecto conjunto social y educativo.

### **2.1.6.3. Diálogo e interacción: pilares fundamentales**

Todas las reformas que se realicen de las diferentes asignaturas, así como en los proyectos de los centros, se realizan con el objetivo de promover las relaciones entre estudiantes y entre estos y sus docentes, con el objetivo final de que puedan entablar relaciones positivas y fructíferas en su futuro. En este contexto, el diálogo es considerado como la herramienta perfecta, bajo la cual las personas pueden entenderse, expresarse y comunicarse con la gente de su entorno. En este sentido, como indica González Di Pierro (2010):

La comunicación se presenta como un proceso dinámico, complejo, multidimensional y simbólico, a través del cual se atribuyen determinados significados. Cuando hablamos de comunicación intercultural, [...] peculiaridad de que las interacciones se dan entre personas de diversas culturas. Cada cultura tiene unos valores inherentes que hacen que su aproximación a la comunicación en sí misma sea diferente en algunos aspectos. (p. 35)

En este sentido, la comunicación intercultural y el aprendizaje de la misma es claramente necesario en el siglo actual, y por ello se resalta la importancia de establecer el diálogo como una de las bases de la reforma. Pues cada grupo cultural presenta unos valores morales, unas realidades y unos significados que pueden ser totalmente opuestos al propio y que pueden llevar a confusión o malentendido si no son respetados.

Se entiende que el diálogo (Perlo, 2009) es la herramienta gracias a la cual el ser humano puede intervenir constructivamente para formar relaciones basadas en la igualdad y no en la diferencia, en el sentido que promueve la igualdad, desde el respeto y la empatía.

Se considera que los alumnos serán educados bajo un diálogo entre iguales donde el profesor estará a la misma altura que los alumnos. El docente será un integrante más en la educación de los futuros ciudadanos, que aprenderán gracias a la interacción con sus compañeros y al desarrollo de relaciones equitativas en sus grupos de trabajo. La importancia que se otorga al diálogo es destacable (Consejo de Europa, 2007):

El Consejo y los representantes de los Gobiernos de los Estados reconocen el diálogo intercultural como “un instrumento importante para promover en Europa una integración acertada de ciudadanos de distintos orígenes, culturas y religiones y para luchar contra el racismo y el extremismo. (p. 217)

Según la afirmación, desde la propia Unión Europea se sostiene la importancia de promover un diálogo entre culturas, una interacción que promueva valores positivos sobre la diversidad y que genere integración entre personas con distintos contextos sociales y/o culturales, como única manera de erradicar las actitudes violentas en el aula.

Dado que la educación es un proceso largo que busca mejorar la situación de la sociedad, de acuerdo con patrones morales y éticos además de conocimientos teóricos, el diálogo es primordial. En este sentido, y siguiendo a Díe, Melero y Buades (2012), se considera necesario resaltar que este reto del diálogo trasciende las aulas, es decir, permite establecer relaciones con las familias y con toda la comunidad educativa, en general.

Martín Rojo (2007), en esta línea de otorgar relevancia al diálogo a través de metodologías y evaluaciones diferentes que motiven a los estudiantes, argumenta que se permitirá acabar con las interacciones negativas que se originan entre alumnos, así como entre el docente y los alumnos, a través de insultos, interrupciones o llamadas de atención. Todo esto es una tarea, en principio, sencilla, pero que además de ser incluida en un proyecto de reforma educativa tiene que ser desarrollado en profundidad por los docentes de cada centro escolar, atendiendo a las necesidades específicas de cada grupo o aula.

Por último, se reitera la importancia de incluir las habilidades comunicativas, la interacción y el diálogo entre los agentes participantes de los procesos educativos puesto que se consideran aspectos clave con los objetivos del estudio: “fortalecer la democracia [...] y contribuir activamente a la coexistencia pacífica y a la interacción positiva entre los diversos grupos culturales” (UNESCO, 2006, p. 17).

## **2.2. Recapitulación**

De acuerdo con la inclusión individual y con la importancia de la identidad cultural propia de cada estudiante, las modificaciones presentadas que se proponen se orientan hacia la consecución de la diversidad como perspectiva pedagógica y propuesta educativa (Leiva y Escarbajal, 2011). De esta manera, las bases de la reformulación podrían ser tomadas en cuenta siempre y cuando se relacionen directamente con una mejora del diálogo, la comprensión y el intercambio cultural.

La educación es un sistema importante de cambio y avance en la sociedad, pero para ello tiene que adaptarse a los tiempos y a las necesidades reales de la comunidad global (Intermón Oxfam, 2005). Hoy en día, pese a que se destaquen diferentes necesidades, la considerada más urgente es poner fin al racismo y la xenofobia, así como con todas las actitudes negativas que surgen alrededor de estos conceptos (Nussbaum, 2010; Fiorucci, 2017). Así, pues, la comunidad educativa plantea la necesidad de reformar la educación con el objetivo de actuar y tomar decisiones que promuevan esta convivencia y no la homogeneización que tenía lugar hasta ahora.

Mediante una educación global, y de acuerdo con Leiva y Escarbajal (2011), se habrá alcanzado una formación completa e integral del ser humano, a nivel académico y personal, donde se valore al propio ser humano como persona digna, y se fomente el respeto hacia el otro. En este sentido, y siguiendo a Leiva y Pareja (2011), solo tras conocerse a sí mismos y

al prójimo será posible alcanzar un modelo educativo inclusivo, que establezca relaciones igualitarias alejadas de jerarquías y de estereotipos.

De acuerdo con todo lo mencionado, se considera que la reformulación educativa debe ser una prioridad en los próximos años y que las modificaciones tienen que hacerse en relación a los principios pedagógicos del enfoque intercultural, que ofrezca amplios recursos para la interacción y la convivencia, con el objetivo principal de concebir el intercambio como un foco de conocimiento y de aprovechamiento de la diversidad.

A este fin, es imprescindible apostar por una educación que enseñe habilidades y no únicamente contenidos teóricos, que permita desarrollar la competencia asociada a la educación intercultural, con el objetivo de discernir qué son realmente las competencias, cómo se podrían adquirir y desarrollarse gracias al aprendizaje de la LE.

**CAPÍTULO III: COMPETENCIA INTERCULTURAL Y  
LENGUA EXTRANJERA**



Las competencias han sido definidas en numerosas ocasiones a lo largo de las últimas décadas. Lévy-Leboyer (1996, citado por Aneas, 2005) para explicar que la competencia es entendida como la “autoridad, capacidad profesional, competición, cualificación, incumbencia e incluso como suficiencia [...] respecto al grado de preparación, de saber hacer; los conocimientos y pericia para desarrollar las tareas y funciones” (pp. 1-2). A raíz de esta definición se establece que las competencias serían aquellas habilidades que poseen las personas para desarrollar su vida diaria, que les capacita para llevar a cabo diferentes acciones.

Salganik et. al (1999) explican que las competencias fueron definidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] en un proyecto llamado Definición y Selección de Competencias [DeSeCo], realizado en 1999. El proyecto expone la siguiente definición citada por López de Arenosa (2011):

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada [...] Una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan [...] para lograr una acción eficaz. (p. 34)

Esta capacidad se refiere a la habilidad que tiene el ser humano para atender a las demandas que su entorno le presente. Es decir, son las destrezas o aptitudes que se presentan en una persona y que pueden desarrollarse a lo largo de la vida, con tal de combinar sus habilidades y sus conocimientos siempre bajo criterios morales y afectivos. El objetivo final de la adquisición de esta competencia es que los futuros ciudadanos trabajen en conjunto a fin de lograr llevar a cabo proyectos satisfactorios para la comunidad.

En esta misma línea que evidencia que las competencias son habilidades que enseñan a interactuar a los seres humanos, Martín Gordillo (2006) explica que la enseñanza de estas es una finalidad básica del sistema educativo. Así, pues, la introducción de las competencias

supuso que los estudiantes aprendieran cómo funcionaban ciertos aspectos de la vida y aprendieran a saber resolver cuestiones más profundas que las que se planteaban en el aula. Además, gracias a las competencias que desarrollan en las clases son capaces de responder a situaciones del día a día de manera satisfactoria. Estas competencias, que hasta ahora no se trataban en las aulas, son habilidades, como saber hacer o saber utilizar.

Gómez Lara (2012) busca también alejarse de la práctica docente de promover contenidos teóricos de manera aislada, como se hacía anteriormente en los centros escolares, y valora el nuevo carácter de la educación actual, entendiendo que:

La educación adquiere sentido cuando adquiere su verdadero carácter emancipador y educa a las personas para asumir su protagonismo y el compromiso para buscar las herramientas para cambiar su propia vida, la de los demás y el mundo en el que vive. [...] La educación obligatoria [...] tendría que [...] proveer a todo el alumnado de las competencias básicas para poder vivir y convivir con autonomía y dignidad. (p. 85)

Se refleja en la cita que los individuos son educados y reciben conocimientos con el objetivo de poder llevar en el futuro una vida plena, tanto personal como profesionalmente. Por lo tanto, el fin último de la educación es que los estudiantes adquieran la capacidad intelectual y profesional que les permita ejercer un papel activo en la sociedad.

Con respecto al concepto de competencia, y la información proporcionada en el documento del proyecto DeSeCo (1999), Pérez Gómez (2007) realiza un análisis de aquellos documentos y publicaciones que se refieren al proyecto mencionado y explica seis características que podrían extraerse de las definiciones de *competencia*: carácter holístico e integrado, contextual, ético, creativo de la transferencia, reflexivo y evolutivo. En este sentido, se concreta en estas características que las competencias serían capacidades y valores conjuntos, que se concretan en un espacio-tiempo, y que se nutren de los compromisos morales que las personas adquieren en su vida. Además, el autor señala que las

capacidades son adaptativas, es decir, se presentan en continua evolución y reflexión, se perfeccionan o se abandonan según el contexto presente (Pérez Gómez, 2007).

Todas estas características no son novedosas, sino que se han agrupado como competencias, con el objetivo de aludir a una habilidad adquirida a través de la educación formal. Estas competencias se desarrollan por la necesidad de contribuir a la sociedad, a ayudar a las personas a encontrar su sitio en la comunidad y a habilitar al conjunto de la población, y no únicamente a aquellos que busquen ser especialistas en una materia.

A modo de respuesta a la necesidad de educar al conjunto de los ciudadanos en la igualdad, López de Arenosa (2011) señala que, gracias a la adquisición de estas competencias, los individuos serán capaces de utilizar determinadas herramientas novedosas, ya sean tecnológicas, matemáticas, lingüísticas o artísticas, así como de trabajar en grupos no homogéneos e individualmente. Esta consideración reitera la necesidad que se plantea en esta investigación de educar a los estudiantes como futuros ciudadanos, en la igualdad, capaces de desarrollarse personal y profesionalmente, de acuerdo con las necesidades de la sociedad del futuro.

La política educativa española en la LOE introduce las competencias como parte de la reforma educativa que se llevó a cabo en 2006: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Más tarde, en la LOMCE, se introducen unos cambios con respecto a estas competencias introducidas en la ley anteriormente citada: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a

aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

Con la introducción de estas competencias, y con ciertas modificaciones planteadas en los objetivos educativos, se buscó que los estudiantes desarrollaran aspectos variados a través del conjunto de las asignaturas, y se promocionara el trabajo grupal e individual, de manera que podrían desarrollar su propia identidad y más tarde atender a las demás identidades, respetándose para trabajar conjuntamente. Las competencias que se relacionan con el desarrollo personal son las que se refieren a la conciencia y espíritu emprendedor, así como a la autonomía o desarrollo personal, por lo que sí se aprecia un interés por parte de las instituciones políticas de desarrollar en los ciudadanos ciertas capacidades que les habiliten para poder desarrollar su vida de manera autónoma.

Cabe resaltar en este punto que también se incluye una competencia en la LOE que menciona directamente la importancia de la cultura y de la responsabilidad ciudadana, competencias que más tarde la LOMCE mantiene y a las que se refiere como sociales y cívicas, y conciencia cultural. En este sentido, los ciudadanos tienen que aprender a serlo, no solo a desarrollarse personalmente, sino también en conjunto con la sociedad en la que viven, haciéndose responsables de sus actos y siendo conscientes de las realidades culturales que conviven con ellos.

De esta manera, no solo se promueve el trabajo individual a través de las competencias, sino que se hace hincapié en el trabajo grupal (Leiva, 2012). De esta manera, se posibilita promover la interacción con diferentes identidades y, por tanto, se incentiva la interculturalidad, por lo que se valora la importancia de implicar a las asociaciones próximas a la escuela, a los diferentes agentes educativos, así como a toda la comunidad.

De acuerdo con las aportaciones mencionadas, y de acuerdo con la evolución que se ha experimentado en la política educativa en estos últimos años en España en relación a las

competencias, se concluye que es de vital importancia atender a la pluriculturalidad y a la formación ciudadana. Las competencias son descritas por Rehaag (2010) como unas habilidades que se adquieren a través del proceso educativo, por lo que es básico atender a las necesidades del contexto. Además, y puesto que tienen que ser desarrolladas en relación a la sociedad actual, es necesario que hoy en día se establezcan actividades que fomenten la adquisición de competencias relacionadas con la interacción y el diálogo:

Las capacidades hay que desarrollarlas e instalarlas en las personas, en los estudiantes de educación, que saldrán a un contexto cada vez más multicultural, lo cual implica que además hay que dotarlos de habilidades de: [...] interacción que incluye componentes afectivos, cognitivos y de comportamiento. (p. 78)

Los individuos, de acuerdo con esta necesidad, desarrollarán mejores habilidades sociales, y serán más capaces de interrelacionarse con contextos interculturales de una manera positiva.

En la línea de la evolución y la actual situación de las competencias en España, y en relación a las aportaciones de los autores, se considera de gran relevancia el desarrollo de la competencia intercultural, pues permite desarrollar habilidades socioculturales con las personas del entorno.

Para concluir, y según menciona el proyecto DeSeCo (1999, citado por López de Arenosa, 2011): “para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica [...] debe resultar valiosa para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar” (p. 34). Se subraya la importancia de educar en competencias como un aspecto necesario y fundamental, a fin de ofrecer una educación para el futuro, donde los estudiantes aprendan habilidades necesarias para su vida, sin importar de dónde procedan, a qué cultura pertenezcan o su condición socioeconómica. En este sentido, se sostiene que la educación en competencias, y en concreto la competencia

intercultural, es de vital importancia en la búsqueda de una educación para el futuro que capacite a los estudiantes a convivir en paz y armonía.

## 1. La Competencia Intercultural

La competencia intercultural no es una competencia como tal, puesto que no forma parte de las competencias básicas o clave que recogen las últimas leyes educativas, como ya se ha visto anteriormente. Aun así, el término adquiere sentido en relación con la competencia social y ciudadana, recogida ya en la LOE, y con la competencia social y cívica que se menciona en la LOMCE. Para el propósito de la investigación se incluye la competencia intercultural dentro de las que el Ministerio de Educación y Formación Profesional describe como “competencia social y cívica” (LOMCE, 2013a) y esta competencia es definida en una infografía del propio ministerio como:

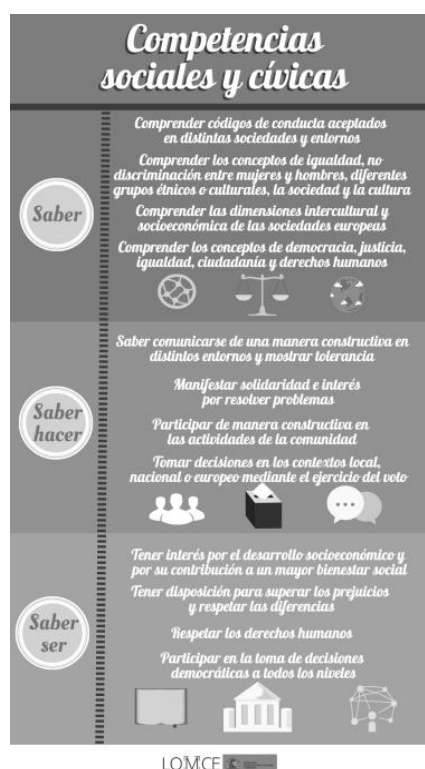


Figura 12. Competencias sociales y cívicas. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019)

La competencia intercultural se refiere a los conceptos que se evidencian en esta competencia señalada por el ministerio, si bien es cierto que la interculturalidad alude directamente a la interrelación desarrollada entre miembros de la misma comunidad. La definición de la competencia intercultural se relaciona de manera directa con las descripciones previamente apuntadas sobre el término *competencia*, pues supondría únicamente la adquisición de “conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes [...] sustentados críticamente en los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos” (Leiva, 2010, p. 271).

Y en relación a la figura mostrada, se considera que son las capacidades con las que cuentan las personas para hacer frente a las necesidades de su vida en la sociedad que viven en concreto, teniendo en cuenta los valores de la misma y los valores de las personas que forman parte de esa comunidad.

Si bien esta descripción parece estática, los autores Ramsey, Battle y Williams (1989) y Walking (1990) introdujeron los componentes de relación en la competencia, concluyendo que la competencia intercultural era la mezcla de ciertas habilidades y actitudes positivas sobre la diversidad cultural, la habilidad de entablar una comunicación y de reflexionar sobre los posibles conflictos que podían surgir. En este sentido, pese a seguir formando parte de esas competencias cívicas o sociales a las que se refiere la ley, la introducción de la relación o de la necesidad de comunicarse es de gran valor, puesto que se genera una nueva realidad a la que atender.

La competencia intercultural, así como las competencias en relación a la sociedad o las culturas, asumen dos supuestos: “la reducción del prejuicio étnico/cultural es posible y deseable; y que los individuos pueden llegar a ser competentes interculturalmente” (Aguado et al., 2007, p. 43). En este sentido, y en busca siempre de la mejora general y global de la sociedad, se fomentará que los futuros ciudadanos, actuales estudiantes, desarrollen la

habilidad intercultural. En este sentido, como señala Leiva (2011a): “la competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes de respeto y aceptación de la diversidad cultural como un valor educativo de primer orden en el quehacer pedagógico” (p. 53). Mediante la adquisición de dicha competencia no se espera que los ciudadanos sean mejores en su sociedad, sino que puedan desarrollar su propia identidad sin atender a fronteras o a distinciones culturales actuales (Barquín, 2009); es decir, se espera de ellos que sean libres para configurar su personalidad y que respeten al resto en el desarrollo de la suya.

De estas descripciones del término puede intuirse que la preocupación por la competencia intercultural no puede depositarse únicamente en aquellos estudiantes inmigrantes o extranjeros o en centros educativos con alta presencia de alumnado inmigrante. Pues, si bien es cierto que en esos ambientes será más urgente la implantación de medidas, se ha creído que dicha habilidad como una competencia universal que necesita ser adquirida por todos los seres humanos. Por consiguiente, la valoración positiva de la diferencia tiene que ser global y no únicamente de aquellos que conviven con la diversidad.

Aneas (2005) señala que:

la competencia intercultural va a ser o es ya, un elemento clave en el logro profesional intercultural y una base primordial para el ejercicio de la ciudadanía. [...] La competencia intercultural posibilitará a la persona a un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales, y propiciará la integración socio-laboral de minorías culturales. (p. 1)

En este sentido, se busca valorar la adquisición de la competencia intercultural como aquella habilidad que capacita a los diferentes individuos a convivir realmente de manera satisfactoria en una sociedad plural como la actual. Por el contrario, Aneas (2005) así como Escalante, Fernández y Gaete (2014), explican que la competencia intercultural sería una

capacidad necesaria para aquellos individuos que tienen contacto diario con identidades diferentes a la suya, es decir, conviven con la diversidad cultural o trabajan en espacios plurales.

De acuerdo con los resultados presentados, se considera que no se debe únicamente restringir a individuos que convivan en sociedades plurales, puesto que esta habilidad es útil para el conjunto de los ciudadanos, que representan identidades únicas. Esta habilidad se relacionará con las habilidades prácticas y morales que necesite un individuo para desarrollarse personal y profesionalmente en un espacio-tiempo donde la diversidad cultural esté presente.

Desde esta perspectiva, la competencia intercultural es descrita por Vargas (2007) como la habilidad para entender que las diferencias son innatas y positivas; asimismo, se destaca la capacidad de respetar y apreciar la diferencia mostrando empatía y espíritu de implicación en la realidad del otro. De este modo, cabe subrayar que esta competencia permite la búsqueda de soluciones a los posibles conflictos culturales, el trabajo en equipo y la habilidad para admitir que los seres humanos comparten más características que les unen que diferencias que les separan.

Mediante la adquisición de esta competencia los alumnos entenderán que se puede generar conocimiento entre todos, así como la importancia de valorar a los seres humanos como tales, sin categorizaciones ni estereotipos. En este sentido, Gutiérrez Vidrio (2011) argumenta que esta competencia otorgará a los futuros ciudadanos la posibilidad de intercambiar opiniones sin agredirse verbalmente, respetando la opinión y visión del otro y estableciendo puntos de unión.

Con respecto a la revisión, es importante estudiar cómo se adquiere esta capacidad de relacionarse con la interculturalidad dentro de los espacios escolares. Méndez (2012) resume diferentes investigaciones en los siguientes niveles: el monocultural, el intercultural y el

transcultural. El primer nivel es el que hace referencia a las primeras aproximaciones de los alumnos al concepto de cultura, a la suya propia, son conscientes de aquello que les marca a ellos personalmente y las interpretaciones que se hacen de su cultura. En el segundo nivel, los alumnos adquieren una posición más neutra, se sitúan en el medio de las culturas y son observadores, comparan, valoran... En el último nivel, el transcultural, los alumnos ya han conocido su cultura y la han visto en relación con el resto, por lo que están listos para establecer relaciones y contacto desde una perspectiva respetuosa.

En la siguiente figura, donde las circunferencias sin texto son una representación de las personas, puede apreciarse la diferencia entre los tres niveles:

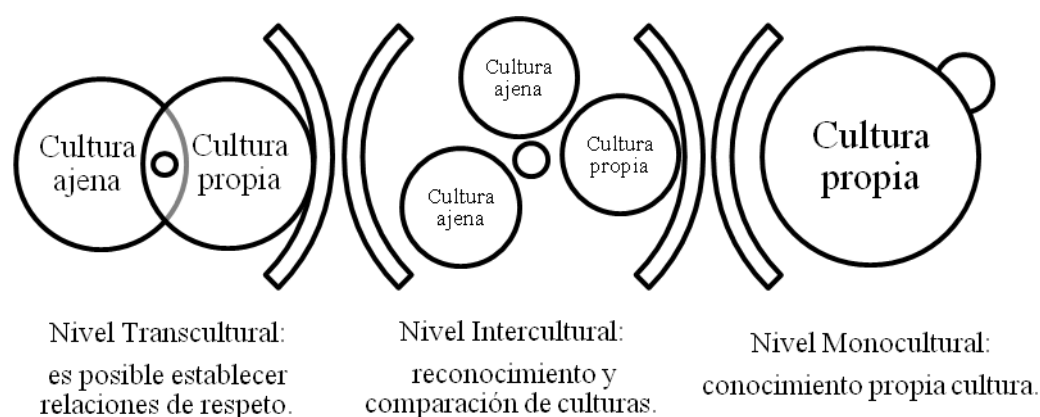


Figura 13. Niveles de relación. Fuente: Elaboración propia

Esta figura también puede ser interpretada bajo las aportaciones de Vilá (2005), quien explica diferentes estadios hasta alcanzar la total habilidad intercultural, a partir de los estudios de Chen y Starosta (1996, 2000). Según señalan estos autores, el primer nivel sería la propia autodefinición; es decir, la capacidad de los individuos para analizarse de manera optimista, que permita alcanzar en el futuro un encuentro intercultural provechoso para todos. Asimismo, señalan también la importancia de abrir la mente, hecho que situaría a los

individuos en el nivel intercultural. La apertura de la mente y la visión del resto de culturas externamente facilitan las apreciaciones tanto de la cultura propia como de las ajenas.

En este sentido, es relevante la relación entre la apertura mental y la capacidad de empatía, ya que se considera que únicamente gracias a esta visión positiva de la diversidad, se podrá llegar a un intercambio alejado de prejuicios y categorizaciones. En el último nivel, en el que tiene lugar la interacción, los individuos ya son conscientes de su propia identidad y de la de los demás, y puede acontecer la sensibilidad y la atención por el prójimo, que genere un intercambio fructífero.

En este sentido, gracias a la adquisición de la competencia intercultural, los alumnos serán individuos mejor formados para la sociedad en la que viven. El conocimiento de otras culturas aporta numerosos beneficios, puesto que permiten una apertura a la realidad social del entorno, a la vez que establecen sinergias entre su propia cultura y el resto de la sociedad.

Rodríguez Marcos (2011) considera que la competencia intercultural ayuda a los futuros ciudadanos a adquirir ciertos conocimientos, aptitudes y valores que les ayuden a “convivir” y no a “vivir con”. Por lo tanto, de la misma forma que se podrán valorar de forma objetiva los acontecimientos que surjan a nivel mundial, sin utilizar pensamientos juiciosos o negativos, también se podrá valorar todo aquello que sucede más próximo y analizar la repercusión en las sociedades. Más en concreto, los centros escolares serán espacios pacíficos, donde el diálogo será el arma imprescindible con la que resolver los conflictos que puedan surgir (Gómez Jarabo, 2015), puesto que los alumnos habrán trabajado metodologías relacionadas con la interacción y el intercambio respetuoso de opiniones.

Se considera que es necesaria la implantación de una educación basada en el modelo intercultural, donde se resalta la importancia de la competencia intercultural en el desarrollo de los futuros ciudadanos. La enseñanza de un idioma y el espacio destinado a la LE pueden

ser el entorno idóneo donde se fomente la competencia, si bien esta debe ser una herramienta a desarrollar de manera interdisciplinar.

En este contexto educativo, los estudiantes trabajan la competencia plurilingüe, descrita por Beacco y Byram (2007) como: “la capacidad de adquirir sucesivamente y de utilizar diversas competencias en varias lenguas, en distintos grados de dominio, para cumplir diferentes funciones” (p. 128). Es decir, el aprendizaje de una L2, así como de los demás idiomas, beneficia la adquisición de las competencias lingüísticas y sociales entre otras, de manera que los futuros ciudadanos serán capaces de utilizar el lenguaje en beneficio propio con objetivos distintos según sus necesidades.

Por esto, se considera que el aula de LE es perfecta para el desarrollo de dicha competencia, puesto que a través de las actividades y el empleo de la oralidad se puede fomentar el trabajo del diálogo y el entendimiento entre compañeros de aula, así como a su vez se pueden llevar a cabo actividades que faciliten la preocupación por el entorno o por lugares ajenos al propio.

Con la intención de establecer dichas actividades o metodologías, se lleva a cabo una relación entre la adquisición de un nuevo idioma y la competencia intercultural, y presenta diferentes metodologías o aplicaciones didácticas, bajo las cuales se considera que se puede desarrollar dicha competencia en el aula de LE. Las aportaciones se llevan a cabo de acuerdo con la reforma educativa basada en el enfoque intercultural, el desarrollo de dicha competencia, la necesidad de hacer partícipe a la comunidad y a las asociaciones próximas al centro educativo, la introducción de la interacción y el trabajo colaborativo, desde la intención de desarrollar la identidad de cada alumno de manera individual, sin interferencias respecto al medio social (Borrero, 2011).

## 2. Enseñanza de la LE

La relevancia que se ha otorgado a la cultura y a las habilidades relacionadas con la cultura y la enseñanza de idiomas ha ido mejorando y ampliándose desde mitad del siglo pasado hasta el presente. Si bien al principio el interés estaba depositado únicamente en la importancia de la gramática y del vocabulario, tras el estudio exhaustivo se ha entendido la necesidad de enseñar la lengua en relación al contexto cultural, asociado primeramente a la cultura, y hoy en día al concepto de cultura en general, otorgando importancia a la comunicación y a la relación entre personas.

La UNESCO (2003) señala que, en la actualidad, el aprendizaje de lenguas extranjeras no solo se centra en aspectos lingüísticos, sino que “da acceso a otros sistemas de valores y otras formas de interpretar el mundo, fomenta el entendimiento intercultural y contribuye a luchar contra la xenofobia” (p. 17). Con esta realidad en mente, se describe el aprendizaje de idiomas como un vehículo mediante el cual los estudiantes pueden alcanzar competencias y habilidades, no solo referentes a su destreza en la nueva lengua, sino en su capacidad de valorar, apreciar y entender otras culturas y/o realidades.

La organización recoge en ese mismo documento los diferentes principios rectores que, tras numerosos acuerdos y recomendaciones, formulan hoy en día una visión novedosa de la educación. La UNESCO (2003) menciona en el tercer principio su apoyo a los idiomas “como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales” (p. 30). En esta línea, se propone la enseñanza de idiomas como el eje principal para trabajar la competencia intercultural, desde el aprendizaje propio de la lengua y de la competencia lingüística, pero también de las habilidades sociales, el diálogo y la interacción comunicativa. El objetivo tras esta aplicación será motivar “una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural [y lingüística]” (p. 33).

Con esta relación entre la destreza lingüística y la habilidad cultural/social de los hablantes de una lengua, se describen teorías relativas al estudio de las lenguas extranjeras, con el objetivo de mostrar el avance y la apertura que se ha dado en las últimas décadas en este campo. La relación mencionada entre la lingüística y la cultura derivada del dominio de una lengua es contraria a las teorías de Chomsky (1965), quien explicó que ser competente en una lengua supone que los estudiantes sean capaces de llevar a cabo conversaciones gramaticalmente correctas sin interferencias del entorno, lo cual para muchos autores supone una realidad a medidas. En términos de Cenoz (2005):

El concepto de competencia propuesto por Chomsky supone una abstracción e idealización que no tiene una relación directa con la capacidad y habilidad para utilizar una o varias lenguas en la comunicación interpersonal por parte de hablantes monolingües y plurilingües en sociedades multiculturales. Es un concepto útil dentro de la gramática generativa, pero que se torna demasiado reduccionista si se aplica a la adquisición y enseñanza de lenguas. (p. 450)

Es decir, se hacía únicamente referencia a ser competente en la lengua materna, y no se atendía a la posibilidad de llevar a cabo interacciones con personas que tuviesen realidades diferentes a la propia. Este enfoque más tradicional de la enseñanza de idiomas se basaba únicamente en la adquisición por parte de los estudiantes de aspectos gramaticales y el vocabulario necesario para hacer un uso limitado de la lengua aprendida. Se traducía más o menos en que: “los estudiantes memorizaban listas de vocabulario y estudiaban las terminaciones de diferentes tiempos verbales” (Freeman y Freeman, 2008, p. 98). El foco de aprendizaje, por tanto, se entiende que en esos años residía en la traducción o en la comprensión y/o producción de textos y no tanto en la comunicación espontánea.

A partir de la investigación de Chomsky se llevaron a cabo estudios por parte de numerosos investigadores, quienes sostenían que la adquisición de un idioma no dependía

únicamente de la capacidad de las personas para desarrollarse lingüísticamente, sino que atendía también a la corrección social, cultural o comunicativa (Campbell y Wales, 1970; Lyons, 1970). La teoría más destacable es la aportada por Cummins (1979, 1981) con respecto a la interdependencia lingüística de los idiomas:

Entendida como la relación de dependencia mutua que se establece cuando varias lenguas entran en contacto [...] implica, a su vez, la necesidad de considerar la noción de transferencia del conocimiento lingüístico de un idioma a otro, dado que es a través de este último proceso que el aprendiz de una LE manifiesta la vinculación entre su lengua materna (L1) y la lengua meta de objeto de aprendizaje. (Salazar, 2006, p. 46)

El aprendizaje de una lengua, por tanto, no puede ser un proceso estático, mediante el cual los estudiantes llevan a cabo traducciones o comprensión de textos sin atender a un contexto o a una situación, mediante la cual puedan interactuar en la comunicación y no solo ser sujetos pasivos de su aprendizaje.

En esta misma línea se destaca la importancia de las conexiones entre las lenguas que se conocen, sobre todo entre la L1 y la LE. Cummins (1981) presenta la convicción de que existen unos “procesos mentales subyacentes al aprendizaje de la lengua materna que son comunes con los del aprendizaje de una segunda lengua” (p. 51). Este proceso o conexión se conoce por los investigadores actuales como la adquisición de una competencia lingüística básica que sería común a todas las lenguas que aprende un individuo, y que permitirían un conocimiento estructural del idioma, mientras que la competencia superior haría referencia a aspectos más especializados del aprendizaje.

Netten y Germain (2002) se refieren a la interconexión de ambas lenguas; es decir, todos los aprendizajes que se realizan en la L1 pueden ser transferidos a la LE y al revés, los conocimientos de la LE pueden mejorar las destrezas en la L1.

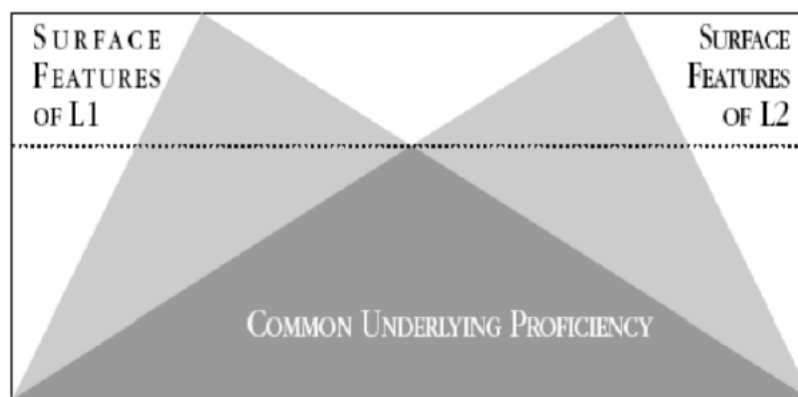


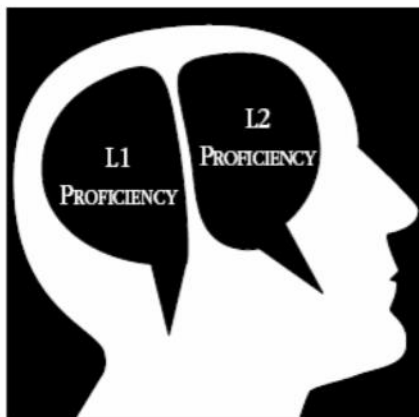
Figura 14. Representación dual de la eficiencia bilingüe. Fuente. Cummins (2005)

Según Cummins (2005), en contextos de enseñanza bilingüe existe una competencia subyacente común que emerge, en función de la competencia de cada usuario de la lengua, en los rasgos específicos de cada lengua que se vehicula en la comunicación: “the common underlying proficiency refers to the cognitive/academic knowledge and abilities that underlie academic performance in both languages” (p. 4). En función de la competencia adquirida, Cummins establece dos niveles básicos de comunicación: el CALP<sup>3</sup> y en las superficies de cada idioma se encuentra el BICS<sup>4</sup> (Roessingh, 2006). Según la teoría de Cummins no es posible la adquisición de CALP sin la adquisición previa de BICS, pues supone la base de cualquier conocimiento lingüístico sin el cual sería imposible desarrollar una comunicación más compleja. Y por ello, las representaciones gráficas que se han realizado de este concepto deben asemejarse más a la *Figura 16* aquí mostrada que a la *Figura 15*.

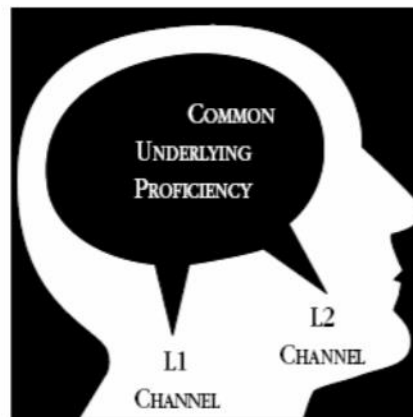
<sup>3</sup> Cognitive Academic Language Proficiency, es la capacidad académica de un usuario que es capaz de identificar las ideas principales y secundarias de una conferencia, discurso, o de interactuar en cualquier situación comunicativa compleja.

<sup>4</sup> Basic Interpersonal Communication Skills, es la capacidad básica de comunicación que permite comunicarse en un entorno o situación concreta de la vida cotidiana.

**THE SEPARATE  
UNDERLYING PROFICIENCY  
(SUP) MODEL OF  
BILINGUAL PROFICIENCY**



**THE COMMON  
UNDERLYING PROFICIENCY  
(CUP) MODEL OF  
BILINGUAL PROFICIENCY**



*Figura 15.* The Separate Underlying Proficiency (SUP) Model of Bilingual Proficiency. Fuente: Cummins (2005)

*Figura 16.* The Common Underlying Proficiency (CUP) Model of Bilingual Proficiency. Fuente: Cummins (2005)

Según lo reflejado en las figuras, los nuevos aprendizajes o habilidades desarrolladas en una lengua siempre serán relacionados, de forma consciente o inconsciente, con experiencias anteriores ya sean referentes a la L1 o a otras LE. Es decir: “el nuevo aprendizaje es afectado de alguna manera por el aprendizaje previo, lo cual determina, entre otros aspectos, el tiempo requerido y el grado de facilidad para aprender” (Salazar, 2006, p. 52). La segunda figura describe justamente este hecho, los estudiantes solo disponen de un almacenamiento donde se encuentran todos los aprendizajes de L1 y LE, los cuales como un iceberg de doble punta se comunican e intercambian las manifestaciones de cada uno.

Las críticas realizadas a la teoría de Chomsky sobre la enseñanza o el aprendizaje de idiomas y los avances a los que se llegaron a través de ella fueron numerosos. En contraposición a su consideración, y basándose en las teorías descritas de Cummins, surgieron unos enfoques más centrados en la concepción cognitiva del aprendizaje. En este contexto surgen diversos métodos que se consideran relevantes en el seguimiento de la investigación: el aprendizaje basado en el contenido y el enfoque comunicativo.

## 2.1. Aprendizaje basado en contenidos

La enseñanza o aprendizaje basado en los contenidos es, según Grabe y Stoller (1997), una poderosa innovación pedagógica que surge en diferentes contextos educativos. Los métodos basados en la adquisición de la lengua centrándose en el contenido son relevantes en este estudio dado que se otorga importancia a la lengua como un vehículo, gracias al cual se permite aprender otros conceptos. Según la teoría de Cummins mencionada con anterioridad, Juan (2008) señala que gracias a la puesta en práctica de este enfoque los estudiantes desarrollarán BICS y CALP. Esto se debe a que la metodología puesta en práctica es generalmente comunicativa, trabajando el BICS y centrándose en aquello que los estudiantes quieren transmitir que en cómo lo transmiten, por lo que la interacción es el foco principal de actuación. Y el CALP se fomenta a través de las relaciones que los estudiantes establecen con su lengua destino.

Los autores Snow, Met y Geneses (1989) y Mohan (1986) señalan que el aprendizaje de segundas lenguas bajo la utilización de este modelo genera en los estudiantes una mayor motivación, ya que entienden el contexto y la integración de los conceptos en su desarrollo estudiantil y no como estructuras aisladas o poco útiles en su vida diaria. Es decir, los autores resaltan la importancia que adquiere generar un contexto en el que los estudiantes puedan sentirse seguros y motivados para aprender. En este sentido, Bula (2014) explica los principios bajo los cuales tiene que desarrollarse dicho enfoque: el primer punto a destacar sería un enfoque basado en el contenido y no en el criterio lingüístico; el segundo punto se basa en una integración de habilidades donde el lenguaje sea impartido siempre desde un punto de vista conjunto y no como una enseñanza dividida en bloques.

El autor señala en el tercer punto la participación activa de todos los estudiantes en las diferentes fases de aprendizaje, como núcleo central del aprendizaje autónomo, creado por y para ellos. En este sentido, el cuarto punto se centra en determinar qué aprendizajes son de

mayor interés y utilidad para los estudiantes, a fin de orientar los diferentes contenidos hacia estas motivaciones, con el objetivo de captar su atención y fomentar la enseñanza desde diversas disciplinas mediante enfoques educativos y metodológicos.

Según se menciona, la importancia de este método reside en la gestión que pueden llevar a cabo los docentes del mismo. El enfoque ha pasado de ser meramente descriptivo y gramatical a adquirir dimensiones más centradas en la participación y en la adquisición de habilidades que permitan a los estudiantes comprender el mundo que les rodea. Gracias a las características recogidas, se confirma la relevancia del contexto y del aprendizaje basado en las experiencias de los estudiantes, pues así entenderán que son claves en su proceso de aprendizaje y que lo importante no es solo lo relacionado con la lingüística, sino con el hecho de desarrollar capacidades para la vida.

Este enfoque educativo ha sido de especial interés para la comunidad europea, donde se ha afianzado como una alternativa potente a la hora de promover el plurilingüismo europeo entre los ciudadanos (Juan, 2008). En este sentido, y en relación a los objetivos iniciales de esta investigación, conviene resaltar que es un enfoque que mejora no solo la competencia lingüística, sino que contribuye a promover “la comunicación intercultural y la integración europea, amén de diversificar las perspectivas con que se estudian los contenidos y desarrollar las estrategias de aprendizaje del alumnado” (Juan, 2008, p. 56). Es decir, no es solo relevante su aplicación en cuanto a la motivación estudiantil, sino a la variedad de aspectos que se pueden trabajar y que concluirán con la adquisición de competencias interculturales a través del trabajo de contenidos variados con sus compañeros de aula.

De esta manera, se estudia una lengua como un medio a través del cual se generan otros aprendizajes más significativos (Dueñas, 2004). En esta línea, Grabe y Stoller (1997) concluyen en su estudio que este enfoque permite gran flexibilidad a los docentes y a los estudiantes, por lo que la adaptación de las actividades se podrá hacer en base a sus

necesidades específicas. Debido a esto, el valor aportado será mucho mayor y más acorde con los intereses personales, tanto de los alumnos como del docente. Este hecho es resaltado en la descripción del modelo que realiza Brinton (2003), que argumenta que es “the teaching of language through exposure to content that is interesting and relevant to learners” (p. 201).

En esta línea, Shang (2006) explica que, gracias a esta individualización de contenidos, la motivación de los estudiantes aumentará y se sentirán más relacionados con su entorno escolar. Este aspecto es de especial relevancia, pues el autor, citado por Sierra y Tamayo (2016) señala que el diseño de los materiales, así como el buen uso que se realice de ellos promueve que “los estudiantes relacionen sus experiencias personales y conocimientos previos con los contenidos” (p. 346). Se propone este enfoque como uno de los más adecuados para el desarrollo y el aprendizaje de una L2, puesto que no es únicamente el aprendizaje de una lengua como un vehículo de comunicación perfecta, sino que es una ayuda gracias a la cual las personas entienden las referencias de quienes conviven con ellos, puedan ser más empáticos y desarrollar competencias interculturales bajo las cuales interactuar en el futuro.

## **2.2. Enfoque comunicativo**

Los enfoques más orientados a la comunicación surgen también en los años setenta del pasado siglo, con el objetivo de que los estudiantes de una L2 sean capaces de comunicarse en las situaciones cotidianas. Según menciona Martín Sánchez (2009):

la gramática mostrada y presentada [...] tiene que tender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse. (p. 67)

Es decir, el aprendizaje ha pasado de servir únicamente como una herramienta para la traducción y el saber de lenguajes cultos a servir de ayuda y guía en la relación con otras

personas. En esta línea, es importante destacar la aportación de Gumperz y Hymes (1972), quienes sugieren que los estudiantes no requieren únicamente la gramática. En contraposición, creen que necesitan aprender competencias comunicativas y las definen como: “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. [...] los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad [...]” (p. 278). Los autores no solo cuestionan la importancia otorgada a la perfección gramatical, sino que aportan un cambio y una evolución con respecto a la teoría de Chomsky.

La competencia o habilidad comunicativa a la que se refieren les permite hacer uso de la lengua en su “medio ambiente, en los diversos contextos socioculturales en los que se realiza la comunicación [...] la capacidad de utilizar la competencia lingüística de forma socialmente apropiada” (Moreno, 2010, p. 121). Además, en relación al contexto globalizado del siglo presente, es importante señalar que el aprendizaje de nuevas lenguas y de sus contextos está más que justificado, no solo por su inclusión en el currículum educativo, sino por los cambios sociales y demográficos actuales.

Las refutaciones realizadas a la teoría de Chomsky suponen un gran cambio y un avance a lo que sería el presente concepto de habilidad en un idioma extranjero dejando a un lado, de acuerdo con Martín Sánchez (2009), los enfoques más tradicionales (método de gramática y traducción). Es decir, esta aportación supuso la revolución en cuanto a la enseñanza de los idiomas y las capacidades que los estudiantes debían adquirir a través del estudio de la nueva lengua, pues ya no residía únicamente la importancia en ser competentes lingüísticamente y no cometer errores gramaticales, sino que ahora tenían que atender a las necesidades del contexto.

Los enfoques y modelos más centrados en el aprendizaje natural de la lengua, que según Martín Sánchez (2009): “presentaron un avance significativo frente al método tradicional, al

considerar la necesidad de plantear una didáctica que promoviera la comunicación oral para atender a las necesidades de los estudiantes” (p. 63), suponen un abandono de la gramática y se centran en los aspectos que los estudiantes más demandaban, mediante la puesta en práctica de la lengua y la capacidad de hacer un uso real de la misma. Pese a parecer haber superado los problemas presentados por el método anterior, estos tampoco superaron todas las dificultades que implicaba el aprendizaje de una nueva lengua, ya que los estudiantes representaban diálogos que, además de que no se corregían, jamás ocurrirían en la vida real.

Mediante estos enfoques, la importancia reside en que los futuros ciudadanos dispongan de las habilidades necesarias para comunicarse en un contexto real, es decir, en una situación comunicativa concreta de la vida cotidiana, a fin de que no se conviertan en hablantes limitados, sino que a través de nuevas metodologías y de enfoques prácticos sean responsables y protagonistas de su propio aprendizaje.

### **2.3. Marco Común Europeo de Referencia**

El *Marco Común Europeo de Referencia* [MCER] surge en un contexto europeo donde la enseñanza de lenguas comenzaba a entenderse bajo un enfoque intercultural y plurilingüe y no multilingüe. Según lo mencionado por Cummins, tal como se evidencia en el Consejo de Europa (2002), a través del MCER:

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística [...] en los entornos culturales de una lengua [...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (p. 4)

En la evolución de los modelos descritos anteriormente se ha constatado la apertura hacia enfoques más orientados a la comunicación y a la capacidad de las personas de interactuar sin atender tanto a la perfección gramatical. Esta transformación se refleja también en lo establecido por el MCER, pues el aprendizaje de lenguas ya no se considera un periodo cerrado en el que los estudiantes aprenden o desarrollan su capacidad lingüística, sino que supone una evolución a nivel personal, gracias a la cual adquieren una competencia plurilingüe.

El MCER sienta las bases para la confección de planes de lenguas (Consejo de Europa, 2002); en este sentido se contemplan tanto los contenidos como las estrategias necesarias para adquirir una competencia comunicativa básica, es decir: “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse [...] los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (p. 1). La meta principal a conseguir con la publicación de este programa es superar las limitaciones de cada sistema educativo y proponer una guía común a todo el continente, de manera que no solo se genere una enseñanza para todos, sino que se fomente la cooperación entre los diferentes países miembros.

En este programa europeo, la habilidad intercultural es señalada como “uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua” (Consejo de Europa, 2002, p. 1) pues se entiende como el impulso para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, así como el sentimiento de identidad. El Consejo de Europa (2002) entiende la educación en lenguas extranjeras como la solución más adecuada y enriquecedora para hacer frente a la diversidad presente en lenguas y culturas.

La única manera de ser eficientes en lenguas extranjeras es habiendo adquirido competencias en las mismas, según se establece todas las competencias contribuyen de forma activa o no activa a mejorar la competencia comunicativa del usuario. En el MCER se

diferencia entre competencias generales y competencias lingüísticas; pese a recoger únicamente aquellas que son de interés para el estudio, en el propio documento se describen otras que podrían ser de utilidad para futuros estudios o investigaciones.

Las competencias generales se definen, según el Consejo de Europa (2002), como los saberes del mundo (del entorno o los acontecimientos), el conocimiento sociocultural (relacionados con la vida diaria, condiciones de vida, tipos de relaciones personales, valores y creencias, convenciones sociales) y la conciencia intercultural (siendo esta la toma de conciencia de prejuicios, estereotipos y el contexto). También se mencionan las destrezas y habilidades como el saber hacer; en el caso de esta investigación se destaca el saber hacer intercultural, es decir, la capacidad de relacionarse, de establecer contactos, de ser intermediario y de superar estereotipos.

Las habilidades en un idioma extranjero están determinadas también por la habilidad de saber ser, que se refiere a la actitud de la persona frente a experiencias de la vida, las motivaciones personales, los valores o el propio carácter:

en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una “personalidad intercultural” que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma. (Consejo de Europa, 2002, p. 104)

Es decir, según menciona el Consejo de Europa, es importante que los estudiantes aprendan a ser personas tolerantes y con capacidad de interacción con otros individuos, que entiendan que no sólo se aprende un idioma, sino que se genera una conciencia intercultural, y este es el objetivo final de toda educación.

Y como última competencia general, se refieren a la competencia de saber aprender, siendo esta la habilidad de saber “observar y de participar en nuevas experiencias, y de

incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario” (p. 104). El aprendizaje de lenguas es constante; es por ello que el alumno debe tener la habilidad de generar nuevos aprendizajes a medida que adquiere conocimientos, tiene que desarrollar la capacidad de reflexionar y de mejorar el uso de la misma.

Se considera la adquisición de lenguas extranjeras en el MCER (2002) en relación a la adquisición de la competencia comunicativa, la cual se divide en tres clases de competencias: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. Las competencias lingüísticas serían “las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema” (Consejo de Europa, 2002, p. 13). En este sentido, dentro de las competencias lingüísticas sería importante atender a la competencia léxica, aquella referente al “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (Consejo de Europa, 2002, p. 108), la competencia gramatical referente al “conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad para utilizarlos” Consejo de Europa, 2002, p. 110), la competencia semántica que “comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno” (Consejo de Europa, 2002, p. 112). Además, también se enmarcan dentro de la lingüística: la competencia fonológica que recoge “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción” (Consejo de Europa, 2002, p. 114) del lenguaje y la competencia ortográfica que recoge la habilidad en “la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos” (Consejo de Europa, 2002, p. 114).

Las competencias sociolingüísticas, explican en el MCER, guardan estrecha relación con el entorno sociocultural donde se utiliza el idioma; es decir, se refieren al entendimiento y respeto por las convenciones sociales. La competencia sociolingüística, por consiguiente, se evidencia mediante el uso apropiado de las normas de cortesía, las expresiones populares

(refranes, expresiones coloquiales, juicios de valor), las diferencias de registro o contexto y los dialectos o acentos geográficos (Consejo de Europa, 2002). Todas estas habilidades se adquieren con el uso diario y contextualizado del idioma, como consecuencia de las actividades que generan una interacción directa con otros estudiantes o con hablantes de la lengua.

De esta manera, se puede establecer un entorno donde el uso del lenguaje sea espontáneo y se absorban estas destrezas más propias de la oralidad y de la cotidianidad. En el contexto de la investigación, la adquisición de las habilidades sociolingüísticas es clave para el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos empáticos y tolerantes con su entorno inmediato. Así, pues, es importante que el alumnado entienda la dimensión social de la lengua, a fin de adquirir las destrezas necesarias para poder atender a los diferentes entornos sociales en los que deberán desenvolverse en el futuro.

Asimismo, y respecto a las competencias pragmáticas, estas “tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos [...] sobre la base de [...] escenarios de intercambios comunicativos” (Consejo de Europa, 2002, p. 14). En relación a los recursos que poseen los estudiantes para desarrollar el uso de la lengua es importante tener en cuenta la competencia discursiva, la funcional y la organizativa, pues según su habilidad en estas podrán ser capaces de estructurar y de llevar a cabo una interacción con otros usuarios.

En este marco conceptual, la competencia discursiva será la capacidad de secuenciar las oraciones de manera que se produzca un acto comunicativo coherente y ordenado (Consejo de Europa, 2002). Esta competencia está ligada al desarrollo de la lengua materna, pues es la que se dedica a generar unas bases discursivas, gracias a las cuales será más fácil adquirir una competencia alta en el discurso. La competencia funcional recoge el uso “del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos [...] Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta

y hace progresar la interacción” (Consejo de Europa, 2002, p. 122). Es decir, los hablantes generan un diálogo donde cada una de sus participaciones motiva al otro a interactuar, progresando así en un discurso abierto en el que se suceden las interacciones hasta desencadenar en una conclusión. Gracias a esta competencia, los estudiantes no solo adquieren el sentido de la comunicación, sino que identifican el acto comunicativo, son capaces de generar atención, de estructurar su discurso y de expresar actitudes.

La adquisición de todas estas competencias es de gran importancia a la hora de alcanzar una buena destreza de la LE; en este sentido, el trabajo de las mismas se llevará a cabo a través de metodologías activas que fomenten la participación y la interacción con el resto de compañeros. Con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas en relación a la educación intercultural, no es llamativa la relación que se realiza en el MCER en numerosas ocasiones con la pluriculturalidad, la interculturalidad y la adquisición de competencias sociolingüísticas, con el fin de mejorar las relaciones entre los individuos. En esta línea, se deriva la pertinencia de estudiar el currículo de la asignatura de LE de acuerdo con la última ley educativa, la LOMCE.

#### **2.4. El currículo de Lengua Extranjera en la LOMCE**

El currículo es definido como: “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas” (LOMCE, 2013b, p. 2). Es decir, aquello que conformaría el currículo de cada etapa son los contenidos, los objetivos de cada curso, las competencias, la metodología a implementar, los estándares de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación. Todos estos elementos son aquellos que organizan el currículo, con la finalidad de establecer unos parámetros básicos que conozcan los estudiantes y los docentes, en base a los cuales se fundamente la educación en cada nivel educativo.

De acuerdo con estas premisas, cabe resaltar la importancia que aporta el currículo de la asignatura de LE (inglés), presentado en la Ley educativa actual (LOMCE), atendiendo a su relación con la diversidad cultural, la competencia sociocultural y a la apreciación por los valores de tolerancia, respeto y no discriminación. En este sentido, llama la atención que en el currículo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras se otorga importancia al nivel educativo, pues se argumenta que “la capacidad de comunicación es el primer requisito que ha de cumplir el individuo para desenvolverse en un contexto crecientemente pluricultural y plurilingüe” (LOMCE, 2013b, p. 46). La asignatura de LE es, sin duda, una de las asignaturas clave en el desarrollo actual de los estudiantes, no sólo como indican por su relevancia a nivel comunicativo, sino también con el objetivo de convertirse en ciudadanos del mundo globalizado.

En esta misma línea se subraya la conexión del aprendizaje de lenguas extranjeras con “una adecuada sensibilización ante la diversidad de nuestra sociedad, en la aceptación de las diferencias existentes como factor enriquecedor, y en el desarrollo de la comprensión, la tolerancia y la valoración de otras identidades culturales” (LOMCE, 2013b, p. 46). El hecho de ser competente en una LE abre las puertas del resto de culturas a los estudiantes, que gracias a la adquisición de las competencias descritas en el MCER podrán interactuar con personas procedentes de otras sociedades; como resultado de este intercambio tendrán mayores posibilidades de convertirse en personas más respetuosas ante la diversidad.

En Educación Primaria (6-12 años) se buscará que las actividades, así como los contenidos impartidos, resulten atractivos a los estudiantes, a partir de un uso contextualizado de la LE, con el objetivo de fomentar la comunicación en situaciones reales. Desde la LOMCE (2013b) se proponen actividades como el juego o tareas conjuntas que ayuden a los estudiantes a aprender la lengua, pero también a interactuar con sus compañeros de aula, hecho que repercute en el propio desarrollo individual y común.

En Educación Primaria los estudiantes aprenden mayoritariamente “léxico oral de alta frecuencia” (LOMCE, 2013b, p. 48) en relación a conceptos fácilmente identificables para ellos, como pueden ser: familia, hogar y sus estancias, actividades del día a día, así como vocabulario relativo a la salud, el transporte, el clima, los trabajos... De la misma forma, aprenderán contenido sociocultural relativo a creencias, valores y costumbres. Con todo este vocabulario se espera que los estudiantes sean capaces de reconocer ciertos aspectos socioculturales básicos, ya sea a través de textos orales o escritos, o mediante conversaciones con sus compañeros de aula, tanto suyos como propios de otras culturas: hábitos de vida, tradiciones, festividades, relaciones, normas de cortesía...

El MCER (Consejo de Europa, 2002) establece que en este primer encuentro con la LE lo importante es que los estudiantes sean conscientes de la relación que existe entre la diversidad de lenguas y el reconocimiento de la pluralidad cultural, alejándose así del etnocentrismo.

En cuanto a la Educación Secundaria (12-16 años), en el currículo se reitera la importancia de las lenguas extranjeras en relación a la situación mundial actual (LOMCE, 2013c):

en la medida en que ese bagaje comprende diversos conocimientos, destrezas y actitudes en diversas lenguas, es decir un perfil plurilingüe e intercultural, el individuo está mejor preparado para integrarse y participar en una variedad de contextos y de situaciones que suponen un estímulo para su desarrollo, y mejores oportunidades, en los ámbitos personal, público, educativo o académico, ocupacional y profesional. (p. 254)

Es decir, no sólo es relevante el aprendizaje de lenguas en Educación Secundaria por su interés en el desarrollo de actitudes como el respeto o la tolerancia, sino que una vez adquiridas en la Educación Primaria, se facilitan competencias interculturales, a fin de prepararse para la inclusión en una sociedad plural y variada. El término “intercultural”

resulta, pues, de gran importancia, en el sentido que implica la primera inclusión del concepto en el aprendizaje de lenguas extranjeras; por consiguiente, y dado su interés en la investigación, se procede a valorar si realmente se propone un currículo que fundamente el aprendizaje en base al desarrollo de dicha habilidad.

El currículo relativo al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria se refiere a reforzar los conocimientos aprendidos durante la etapa anterior, a partir de la asimilación de conceptos más específicos o detallados, afianzando lo ya adquirido previamente (LOMCE, 2013c). Se busca que los estudiantes sean capaces de saber utilizar y comprender los aspectos socioculturales y sociolingüísticos en relación al léxico aprendido en Educación Primaria, tanto en textos orales y escritos como en su propia comunicación.

En este sentido, el MCER (Consejo de Europa, 2002) señala que serán los cursos en los que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa y aplicarán todos los conceptos estudiados a la mejora de dicha habilidad. Además, gracias a haber adquirido estos aspectos socioculturales y sociolingüísticos, se espera que sean conscientes de normas o patrones de actuación, así como de ciertas convenciones sociales y puedan respetarlas.

En el currículo se hace referencia al último curso de dicha etapa, donde se detallan las especificidades para dicho curso y se concreta todavía más el conocimiento que deben adquirir los estudiantes para finalizar la etapa educativa obligatoria. En este curso se espera de ellos que sean capaces de entender las relaciones interpersonales, así como las condiciones de vida, el comportamiento o las convenciones sociales más específicas. Todo esto debe ser fácilmente reconocible por los alumnos, tanto en textos orales o escritos como en textos propios producidos por ellos mismos, donde sean capaces de introducir la información necesaria, para que su receptor capte tanto el mensaje como el propósito del mismo (LOMCE, 2013c).

Por último, se hace mención a la etapa educativa conocida como Bachillerato (16-18 años), la cual sería post-obligatoria, y durante la que se espera de los estudiantes un dominio superior del idioma, así como de las convenciones que surgen en la cultura anglosajona. Entre los supuestos que deben conocer los estudiantes al acabar esta etapa, encontramos convenciones como los tabúes, valores, así como el conocimiento de ciertas jerarquías socioeconómicas y aspectos socioculturales y lingüísticos menos habituales. El conocimiento de esto debe ser demostrado por los estudiantes en sus textos, así como en sus tareas de lectura y comprensión de textos orales.

En concreto, en la tarea de comprensión de textos se especifica que se deben conocer ciertos aspectos que (LOMCE, 2013c): “permitan comprender, en su caso, el trasfondo sociocultural del texto” (p. 270); y en cuanto al segundo curso de Bachillerato se requieren asimilar (LOMCE, 2013c): “los conocimientos culturales más relevantes [...] que permitan captar las alusiones más directas sobre estos aspectos que pueda contener el texto” (p. 274). Es decir, los estudiantes tienen que haber aprendido acontecimientos históricos y culturales propios de la sociedad, donde se alude al idioma en cuestión, de manera que puedan interpretar de forma completa los textos atendiendo a posibles referencias que se haga en ellos. El léxico estudiado en esta etapa, por lo tanto, es mucho más específico y menciona directamente a la comunicación intercultural, al conocimiento de la historia y de la cultura.

En relación a la interacción y a la producción oral de los estudiantes, gracias a este conocimiento léxico específico se valorará positivamente la introducción de aspectos relativos a la cultura, a las costumbres, así como a la introducción de la competencia intercultural, gracias a la comunicación entre compañeros y a trabajar en base al respeto y a la superación de las diferencias socioculturales (LOMCE, 2013c). Además, se alude también a la importancia de evitar conflictos derivados de esta diversidad. En cuanto a la producción de textos, los estudiantes deben:

integrar en la propia competencia intercultural, para producir textos escritos bien ajustados al contexto específicos, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos más relevantes de la lengua y culturas meta relativos a costumbres, usos, actitudes, valores y creencias, y superar las diferencias con respecto a las lenguas y culturas propias y los estereotipos [...] evitando errores serios de formulación [...] que puedan conducir a malentendidos o situaciones potencialmente conflictivas. (LOMCE, 2013c, p. 277)

Tras este análisis, se considera que el currículo en relación a la diversidad cultural o a aspectos socioculturales en LE es poco directo hasta los niveles de educación post-obligatoria. La resolución pacífica de conflictos, así como el entendimiento mutuo, o los valores de respeto deben ser trabajados desde los años primeros de la educación de los estudiantes. Pues si son considerados como un objetivo de la etapa, tienen que ser introducidos en los diferentes currículos de las asignaturas, pudiendo ser trabajados de manera transversal e interdisciplinar. Además, como establece la presente ley, se considera que el aprendizaje de lenguas es fundamental para el completo desarrollo personal y profesional. Por ello, se valoran muy positivamente los aspectos mencionados en niveles superiores ya en Educación Primaria, siempre adaptados a los requerimientos de cada edad.

## **2.5. Lengua Extranjera y Competencia Intercultural**

A partir de la valoración del contexto de los modelos educativos y de enseñanza se ha otorgado mayor importancia a la comunicación y a la oralidad, frente a las reglas gramaticales y ortográficas. El MCER (Consejo de Europa, 2002), a través de los sistemas educativos europeos, implicó una mejora de la calidad de enseñanza de las lenguas, no sólo a nivel de competencia lingüística de los estudiantes, sino de comprensión sociocultural y de adquisición de competencias interculturales.

Tras la aplicación del MCER, los estudiantes, según argumenta Pujolàs (2012), adquieren las competencias sociales, relacionadas con el diálogo y con la interacción, el trabajo en equipo y con la competencia clave social y cívica, de acuerdo con la terminología de la LOMCE, además de la competencia intercultural, derivada de la anterior.

Por todo este avance, el aprendizaje de una L2 es considerado, en términos de González Di Pierro (2010) como una oportunidad idónea de las personas para comunicarse con otras identidades, generalmente procedentes de realidades socioculturales o económicas diferentes. Por consiguiente, el aprendizaje de la L2 no solo da la oportunidad de ser competentes en otro idioma, sino que otorga las capacidades necesarias para interactuar con otras personas, no solo de aquellas que han adquirido una L1, sino con aquellas que proceden de otros lugares que han asimilado esta misma lengua. Los conocimientos que se adquieren, en cualquier caso, no son únicamente cognitivos o lingüísticos, sino que permiten el desarrollo de otras habilidades, como la afectiva o la comportamental, si bien es cierto que en este sentido es necesario que el aprendizaje de la lengua se lleve a cabo desde la competencia social e intercultural.

Con el objetivo de ser capaces de llevar a cabo esta interacción, Méndez (2012) considera que por “competencia intercultural se entiende la habilidad del alumno de una segunda lengua [...] para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se produce con frecuencia en la sociedad actual [...]” (p. 86). Por todo ello, la adquisición de la competencia intercultural supone que los estudiantes sean competentes en una L2, con el objetivo de poder interactuar con personas de otras realidades socioculturales, con un resultado satisfactorio a nivel de comunicación en situaciones reales. Rehaag (2010) menciona esta importancia de la L2 con respecto a la comunicación que surge con personas pertenecientes a otras realidades, pues lo considera de gran ayuda para el propio aprendizaje, así como para el desarrollo de actitudes alejadas de prejuicios.

Hoy en día, la enseñanza de idiomas no solo atiende a un aspecto en concreto, el lenguaje, sino que engloba otras características, por lo que es importante destacar las competencias relacionadas con la interculturalidad y con la L2, pues la adquisición de estas será de extrema utilidad en la adquisición de la competencia comunicativa. Con la imposibilidad de describir la competencia intercultural de manera aislada, se señalan las competencias básicas que se derivan de esta: la competencia lingüística, la del área/geográfica, la social y la competencia intrapersonal.

Estas competencias relacionadas son descritas por Rehaag (2010), quien indica que la competencia lingüística es necesaria para el conocimiento básico del idioma de la cultura en cuestión, así como la competencia del área, que permite conocer la geografía esencial del país, así como su organización. La competencia social implica la conciencia del otro, necesaria para la interacción, así como la adquisición de habilidades relacionadas con la resolución de conflictos. Y, por último, la competencia intrapersonal es básica para reflexionar sobre la propia cultura.

Todas las competencias que señala el autor son necesarias e imprescindibles para la definición de la competencia intercultural. En este sentido, y como menciona González Di Pierro (2010), los estudiantes llenarán los vacíos de información sobre el resto de culturas a través de la adquisición de todo ese conocimiento, y se desarrollarán lingüística y culturalmente en otra lengua. De acuerdo con esta realidad, la enseñanza del segundo idioma tendrá que hacer frente a la introducción de las mencionadas competencias en su currículo y atender a las mismas en el desarrollo de sus actividades.

Una vez se haya adquirido cierto conocimiento o habilidad en estas competencias se podrá proceder a desarrollar proyectos y actividades interculturales que impliquen la obtención de la competencia intercultural completa. Para ello, se considera que el trabajo desde el aula de L2 no solo será de utilidad para los futuros ciudadanos, pues fomentarán el

diálogo con personas procedentes de otras realidades, sino que ofrecerá una visión más completa de su propia cultura y de los demás. Siguiendo estas afirmaciones, Rehaag (2010) menciona que:

una persona interculturalmente competente dispone del conocimiento acerca de su propia cultura y de otras diferentes. El manejo de un segundo idioma ayuda mucho para la comunicación e interacción con personas de otras culturas, y por lo mismo, es indispensable para la competencia intercultural. (p. 78)

Esta misma afirmación es compartida por Alonso (2008), quien considera que el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de L2 es de vital importancia, puesto que no existe mejor ambiente que el aprendizaje o la competencia en una L2 para introducir metodologías que desarrollen la interacción o el intercambio interpersonal.

En esta misma línea se sitúa la investigación realizada por Wessling (1999, citado por González Di Pierro, 2010), que expone unos objetivos fundamentales en el aprendizaje de una lengua en relación a la interculturalidad. La finalidad última de que el aprendizaje de la L2 se lleve a cabo a través de los siguientes objetivos no es otro que fomentar en los estudiantes la capacidad intercultural, fomentando la interrelación y el entendimiento interpersonal. El primer objetivo que menciona Wessling, por consiguiente, es el entendimiento de las características de los alumnos, analizando qué condicionantes poseen para el aprendizaje. En segundo lugar, adquirir estrategias con el objetivo de entender el segundo idioma, no solo a nivel morfológico o sintáctico, sino también a los tipos de actos comunicativos que se pueden ocasionar o a situaciones concretas. En tercer lugar, desarrollar estrategias diferentes de aprendizaje según los estudiantes. En cuarto y último lugar, desarrollar propiamente la competencia intercultural mediante la interacción en el acto comunicativo.

Todos estos objetivos, como señala González Di Pierro (2010), son necesarios para el fin último del proceso de aprendizaje del idioma. Se sitúa como objetivo final el cuarto aspecto comentado, pese a que otros autores también consideran necesarios otros objetivos como: la sensibilidad hacia otras culturas, la comprensión de determinadas situaciones y los comportamientos que se pueden tener frente a ellas, así como conocer los estereotipos que pueden darse y, sobre todo, estimular y motivar a los estudiantes a desarrollar curiosidad por otras lenguas y otras culturas.

Por todo esto, se considera que es vital impartir la competencia intercultural en las aulas de todos los niveles educativos, desde los más pequeños hasta niveles universitarios. Los objetivos y retos son amplios y se considera que el aula de L2 es un espacio idóneo donde proponer actividades y metodologías que ayuden a los estudiantes a relacionarse y a entablar lazos de unión con sus compañeros. Con este objetivo, se describen en el siguiente apartado algunas metodologías relacionadas con la competencia intercultural, así como su aplicación en el aula de LE.

### **3. Aplicación de la Competencia Intercultural en LE**

Las culturas son todas diferentes, del mismo modo que las personas son identidades únicas e irrepetibles. Las vivencias a las que se enfrenta cada persona son distintas, pues no solo se enfrentan a realidades diferentes, sino que crecen en lugares con códigos morales y éticos distintos, por lo que tienden a juzgar aquello que consideran extraño para ellos, al “otro”. La conclusión que se deriva es que la educación es la única herramienta capacitada para acabar con estas diferenciaciones con el rechazo que sufren las personas en la sociedad por expresarse de maneras distintas o por poseer códigos de conducta diferentes a los que promueve la cultura mayoritaria en la que viven (Gómez Jarabo, 2015). Se plantea que este rechazo, al que se han referido diversos autores, no es más que el fruto de la poca

comunicación que existe entre las personas, pues pese a la libertad de expresión también se ha comprobado que existen muchas culturas e identidades silenciadas. De acuerdo con lo descrito, es imprescindible el diálogo, la expresión y el intercambio de información como fuente de progreso, como únicas opciones para que los estudiantes se puedan conocer y sean capaces de generar empatía y entendimiento con personas que forman parte de grupos culturales o sociales distintos a los propios.

Con el objetivo de promover la interacción entre el alumnado, se deriva la importancia del desarrollo de la competencia intercultural, así como la necesidad de reformar la educación atendiendo a la pluriculturalidad mencionada por el Consejo de Europa (2002) que permite fomentar las relaciones interculturales. De esta manera, gracias a la aplicación satisfactoria de algunas medidas, se generará un cambio en los diferentes niveles de la educación que mejorará las relaciones entre los ciudadanos y facilitará la convivencia. La meta final, recogida tanto en el MCER como en la LOMCE, es que los estudiantes se desarrollen personal y profesionalmente, adquieran las habilidades necesarias para su vida adulta y puedan convertirse en ciudadanos de un mundo más equitativo y democrático.

Por todo ello, y como señalan Fabregat y Gallardo (2011), los investigadores, agentes educativos e instituciones tienen que establecer medidas y nuevas propuestas didácticas, cuya prioridad debe consistir en:

Potenciar una formación integral que no solo capacite al alumnado profesionalmente sino que contribuya [a] dotarle de unas competencias personales de saber trabajar en equipo, [...] la habilidad de adaptarse y trabajar eficazmente en distintas y variadas situaciones con personas o grupos diversos. (p. 357)

Estas competencias anteriormente descritas son necesarias para fomentar la formación completa de los alumnos, de manera que la escuela no solo ofrecerá conocimientos teóricos,

sino que trabajará también aspectos y habilidades prácticas, que motivarán más el trabajo en equipo, así como el desarrollo social.

Como se ha argumentado en apartados anteriores, la habilidad de trabajar en equipo, así como la competencia social y cívica y el desarrollo del diálogo, son imprescindibles en el momento actual, pues permite adquirir las habilidades necesarias para adaptarse al resto del grupo, aprender a trabajar eficazmente en equipo y solucionar posibles malentendidos. Con este objetivo, la metodología a implementar en las aulas, las actividades propuestas y las metodologías utilizadas necesitan ser reformuladas y adecuarse a las necesidades actuales de la educación.

Las nuevas metodologías o propuestas didácticas que se recogen promoverán la interculturalidad mediante una pedagogía fundamental basada en la equidad y en el aprendizaje de la lengua en contexto, ya que como se ha concluido de la revisión previa la enseñanza de un idioma será más fructífera si este es puesto en práctica por los alumnos y entendido dentro del contexto y no como estructuras lingüísticas aisladas (Omaggio, 1993). Es decir, desde las escuelas se llevarán a cabo métodos didácticos que ayuden a mejorar la situación de todos los estudiantes sin importar su lugar de procedencia, religión, raza o situación socioeconómica (Shuali, 2012). La competencia intercultural se trabajará por parte de todo el alumnado, que compartirá experiencias, opiniones y espacios a través de las actividades, que convergerán en la mejora de sus relaciones y de la situación social.

De acuerdo con la importancia de generar un proyecto en común que genere en el alumnado una visión amplia de la realidad, Díe, Melero, y Buades (2012) aducen que se requiere un nuevo proyecto educativo como “respuesta conjunta a los retos inmediatos y de futuro: lo social se transforma con dinámicas educativas y lo educativo ha de tener un abordaje social para generar resultados eficaces y cambios estables” (p. 120).

En este sentido, y con las necesidades del presente en mente, se considera que las metodologías que pongan en práctica la pedagogía intercultural tienen que ser flexibles y estar adaptadas a las diferentes aulas. Lo imprescindible será trabajar la inclusión de los alumnos en el desarrollo de las clases, fomentando la participación de todos, la expresividad y la interacción. Esta afirmación se extrae de los estudios de Doganay y Maksut (2013):

The activities should be planned according to the exact level of students whether it is low, intermediate or high, in order to make them feel more confident while expressing their opinions on different cultural situations, otherwise the students will not manage the discussion. (p. 739)

Las actividades tienen que responder satisfactoriamente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; en este sentido, no es de extrañar que los autores hagan hincapié en la importancia de adaptar los ejercicios al nivel educativo de los alumnos, con el objetivo de que se sientan cómodos y seguros y alcancen las metas propuestas. Por otro lado, las metodologías y las evaluaciones de las actividades deben mejorar la autoestima y no ser segregadoras, con el objetivo de buscar la motivación e implicación de todo el grupo clase. Las metodologías llevadas a cabo en el aula de LE, por consiguiente, tienen como principal objetivo el fin de los prejuicios y la promoción del diálogo. Pues según García, García y Moreno (2012) a partir de estos objetivos se desarrollan metodologías que permiten la interacción, con enfoques de trabajo grupal, donde todos los estudiantes adquieran responsabilidad.

Previamente al desarrollo de estas metodologías, Blanco (2011) señala la relevancia de crear un ambiente propicio al nuevo estilo de trabajo, pues es importante generar un ambiente de confianza, positivo, donde las condiciones de trabajo permitan la interacción eficiente. En este sentido, García, García y Moreno (2012) argumentan que, mediante este entorno positivo y como consecuencia de la implementación de las nuevas estrategias de

trabajo, no sólo se fomenta el desarrollo grupal y las competencias sociales, sino que se genera un progreso también en la autonomía y en la transformación personal del alumnado.

Debido a la multiplicidad de enfoques y de objetivos de la competencia intercultural y de los enfoques metodológicos introducidos en el aula, cabe resaltar unas premisas básicas a fin de desarrollar las metodologías o las propuestas didácticas. Para ello, se considera importante seguir las pautas propuestas por Alonso (2008) que establece unas características u objetivos bajo los cuales desarrollar las propuestas didácticas. Se destaca como primer objetivo centrar todo el aprendizaje en el alumno, pues será el eje fundamental de la actividad, en el sentido de que se sentirá realmente motivado a involucrarse y a formar parte de la propuesta educativa del docente. Según mencionan (Reyes y Moreno, 2007) situar al estudiante en el centro de su propio aprendizaje no hace sino modificar por completo el foco de la enseñanza tradicional hacia un nuevo paradigma metodológico:

Cuyo foco está en el logro de los resultados del aprendizaje por los estudiantes [...] el propósito es ampliar la variedad de métodos [...] las estrategias docentes no solo están orientadas a estimular la interacción de los estudiantes con el contenido, sino con sus pares y con el profesor, en un ambiente que promueve la participación, el diálogo y la reflexión, para estimular el pensamiento crítico y las capacidades de análisis, evaluación y aplicación del conocimiento. (p. 4)

En este sentido, los docentes serán quienes desarrollen las metodologías más adecuadas para sus alumnos pero serán estos quienes las pongan en práctica y quienes las modifiquen de acuerdo a sus necesidades. El profesor podrá adecuar las mismas al grupo en cuestión y a la situación y al grado de madurez que presenten los estudiantes. El segundo objetivo establecido por Alonso (2008) será fomentar la puesta en práctica de actividades realistas, que generen contextos con los que los alumnos se sientan conectados y puedan ser partícipes del proceso de aprendizaje. Se destaca como tercer objetivo que los estudiantes deben ser

quienes rellenen las lagunas de información, es decir, tienen que comprender que existen ciertas diferencias culturales que es importante que entiendan y establezcan puntos de unión. El cuarto objetivo hace referencia a la necesidad de ejemplificar estas diferencias mediante actividades que hagan a los alumnos posicionarse y entender qué es la imparcialidad. Los conflictos forman parte de su día a día y es vital que sean capaces de adquirir esta capacidad de mediación y tolerancia con respecto al resto de personas. Como quinto objetivo, se menciona la necesidad de reflexión cultural, favoreciendo el pensamiento crítico del alumnado mediante actividades motivadoras (sexto objetivo) y que presenten diversidad de puntos de vista y contenidos, de manera que la variedad sea cuanta más mejor y los alumnos puedan ofrecer distintas versiones de una misma historia (séptimo objetivo). El octavo objetivo se presenta como una oportunidad para la apertura y la flexibilidad de materiales y de metodologías docentes, que permiten crear un abanico amplio en el que los docentes podrán desarrollar su creatividad al servicio del aula, donde la experimentación de los alumnos en primera persona será la clave del éxito.

Ya se ha indicado que los conflictos forman parte de la vida de los estudiantes, de forma que como noveno principio se reitera la importancia de poner en práctica actividades que fomenten la resolución pacífica de los problemas, así como los posibles enfrentamientos culturales que surjan mediante el diálogo y la interacción. El décimo objetivo, por consiguiente, se centra en la participación activa y en el trabajo autónomo de los estudiantes; los docentes deben promover el trabajo personal, la investigación y el análisis, a fin de generar su propio conocimiento desde una visión crítica del mundo. Como undécimo y último objetivo, se señala que la educación ha evolucionado, por lo que el papel del docente como fuente de conocimiento ha quedado obsoleto. De acuerdo con esta realidad, las actividades interculturales valorarán positivamente la participación de todo el grupo clase, a

través de los diferentes agentes que integran el aula: docentes, alumnado, familias, comunidad educativa, organizaciones sociales...

Tras la revisión de todos estos principios básicos y la creencia de que es necesario implantar metodologías que promuevan la competencia intercultural y fomenten los valores democráticos, se proponen unas metodologías con el objetivo de incluir activamente y de manera equitativa al alumnado en sus propios procesos educativos. Las metodologías analizadas surgen a partir de la segunda mitad del siglo pasado a fin de motivar un cambio en la enseñanza de idiomas e incorporar la comunicación y la importancia de la cultura (Sánchez, 2004); desde este enfoque, se han seleccionado aquellas que son idóneas para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de LE.

En última instancia, y como han señalado Alonso (2008) e Hirmas (2008), las metodologías y las prácticas escolares novedosas se orientan más hacia el desarrollo de las habilidades o competencias que hacia la adquisición de conocimientos teóricos. Tal y como se desarrolla posteriormente, son enfoques relacionados con la construcción de saberes, con el pensamiento crítico y el análisis, más que con la capacidad de los estudiantes de acumular conocimientos teóricos sin conocer la relación o la importancia real de los mismos. Tras la aplicación de metodologías, como las que se proponen en el siguiente apartado, se alcanzará el objetivo final que se deriva de esta revisión bibliográfica, a saber: resaltar la necesidad de una transformación a nivel organizativo y estructural que permita la construcción de centros escolares acogedores e inclusivos (Gómez Lara, 2012), que permitan fomentar la interrelación y el desarrollo de las identidades.

### **3.1. Aprendizaje por tareas**

El aprendizaje por tareas adquiere una especial relevancia en el aprendizaje de la LE, puesto que se considera una metodología idónea para que los alumnos aprendan diferentes

aspectos de la L2, en este caso la lengua inglesa, y además pongan en práctica otras habilidades como la autonomía, el trabajo en grupo o la interrelación con las diferentes identidades presentes en su aula. Este enfoque aumenta su popularidad en la década de los años noventa, debido a que numerosos investigadores comienzan a publicar artículos y estudios analizando dicha metodología (Sánchez, 2004). A pesar de esto, su implementación todavía es escasa en las aulas, puesto que requiere gran participación de los alumnos, así como un desarrollo previo y gran implicación por parte de los docentes.

Si bien las definiciones de los conceptos de metodología y de tarea son múltiples, se ha seguido la descripción aportada por Bygate, Skehan y Swain (2001) que entendieron que una tarea es una actividad que implica el uso del lenguaje y que se basa más en el contenido del mensaje que en la forma del mismo. Esta metodología se enmarca entre las teorías más novedosas del siglo XX, ya que pertenece al enfoque basado en los contenidos más que en la propia gramática u ortografía de la lengua.

De la misma forma, Sánchez (2004, citando a Candlin, 1987) entiende el término tarea como una serie de actividades que necesitan ser resueltas, por ello se requiere la participación e interacción de los estudiantes, con el objetivo de resolverlas llevando a cabo procesos cognitivos y comunicativos, de acuerdo con el conocimiento previo y el adquirido en la propia tarea.

Se considera de gran importancia esta metodología puesto que el enfoque permite que los alumnos realicen pequeñas actividades a través de las cuales descubren el nuevo idioma, se familiaricen con el mismo y lleguen a ser capaces de entablar conversaciones con sus compañeros de aula, con el docente y con otras personas en esta L2. Las tareas podrán ser totalmente distintas y atender a aspectos u objetivos diferentes, si bien es cierto que el mayor énfasis estará depositado en la comunicación, por lo que su relación con la habilidad intercultural queda justificada.

De acuerdo con la diversidad de tareas que se pueden desarrollar en relación a esta metodología, se destacan aquellas que son conocidas como *real world tasks*, ya que permiten a los estudiantes emplear estrategias para alcanzar un bien superior o un objetivo a través del desarrollo de sus habilidades y no únicamente de sus conocimientos lingüísticos (Sánchez, 2004).

Para este fin, los docentes desarrollarán actividades que se centren más en el aspecto comunicativo y en el hecho de que los estudiantes puedan interactuar e intercambiar experiencias y opiniones con sus compañeros. De esta manera se acercarán al mundo real en el que viven y se podrán enfrentar a situaciones que pueden ocurrirles en el futuro. De este modo, los estudiantes se aproximarán a las realidades de su entorno próximo, trabajarán y serán capaces de interactuar con personas de identidades culturales distintas a las suyas, que les permitirá adquirir la habilidad intercultural.

En relación a la descripción del concepto, y desde estas premisas, para Willis y Willis (2007) las clases serán una sucesión de diferentes tareas, las cuales tendrán diferentes objetivos y, a su vez, se encontrarán unidas con el fin de alcanzar una unidad mínima de aprendizaje. A esta misma necesidad de uniformidad o sentido de las tareas se refiere Meiramova (2012, citando a Nunan, 2004): “the task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end” (p. 2). Por lo tanto, las tareas tienen que formar una globalidad, pero deben atender a la independencia de cada una de ellas, de manera que conformen actos comunicativos completos.

Esta misma descripción es realizada por Álvarez (2013), quien explica que: “es un procedimiento o conjunto de procedimientos que pueden llevar una o más lecciones, tienen un principio y una conclusión, y pueden estar orientadas hacia la comunicación” (p. 31). Las tareas, por tanto, pueden abarcar una sesión o varias, teniendo en cuenta los objetivos finales

de las mismas, si bien es cierto que todos los autores destacan la necesidad de que los estudiantes entiendan por qué se realiza esa tarea. Es decir, el docente debe incidir en que los alumnos sean conscientes de la relación que existe entre las tareas planteadas, a fin de alcanzar el objetivo propuesto: la adquisición de competencias.

Según los estudios de Meiramova (2012), Nunan (2004) y Álvarez (2013), se considera que resulta más beneficioso para los estudiantes y para la sociedad una educación basada en las tareas orientadas hacia la comunicación pero, como muestra Littlewood (2004), existen diferentes modelos de aplicación según la importancia otorgada al contenido o a la forma, es decir, a los aspectos formales de la lengua o a la comunicación que se deriva de la misma:

Focus on forms		←	→	Focus on meaning	
<b>Non-communicative learning</b>	<b>Pre-communicative language practice</b>		<b>Communicative language practice</b>	<b>Structured communication</b>	<b>Authentic communication</b>
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. 'question-and-answer' practice		Practising pre-taught language in a context where it communicates new information, e.g. information-gap activities or 'personalized' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learnt language, but with some unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion
'Exercises'	←	(Ellis)	→	'Tasks'	
'Enabling tasks'	←	(Estaire and Zanon)	→	'Communicative tasks'	

Figura 17. Task-based learning focus. Fuente: Littlewood (2004)

La figura anterior evidencia cinco estadios diferentes que los docentes pueden implementar para desarrollar las tareas que se llevarán a cabo en el aula. De esta forma, las actividades estarán más o menos centradas en la forma o en el significado, con el objetivo de promover, en mayor o menor grado, las competencias orales o las formales. En este sentido, el aprendizaje por tareas, según Jiménez-Raya (2008), es similar al método comunicativo, debido a que la importancia última del aprendizaje debería recaer en la interacción y no tanto en la perfección del mismo. Con el objetivo de alcanzar esta meta final en relación a la interacción, Willis (1996) planteó la necesidad de establecer sub-tareas o ejercicios derivados de la tarea que se busca desarrollar. De esta manera, se comenzaría desde una

posición más formal hasta alcanzar la comunicación a fin de realizar una revisión de todo lo anteriormente trabajado en el aula.

En el enfoque basado en el contenido se explica que existe una correlación entre la apertura hacia tareas más comunicativas y el desarrollo de otras competencias sociolingüísticas; es decir, los aspectos más formales estarán relacionados con tareas que se realizan a nivel individual, donde la persona puede conocerse a sí misma y generar autoconocimiento, mediante actividades comunicativas donde tendrán que desarrollar habilidades sociales e interculturales que permitan respetar y valorar lo que el resto puede aportar. La siguiente figura explica este hecho a partir de las aportaciones de Willis (1996):

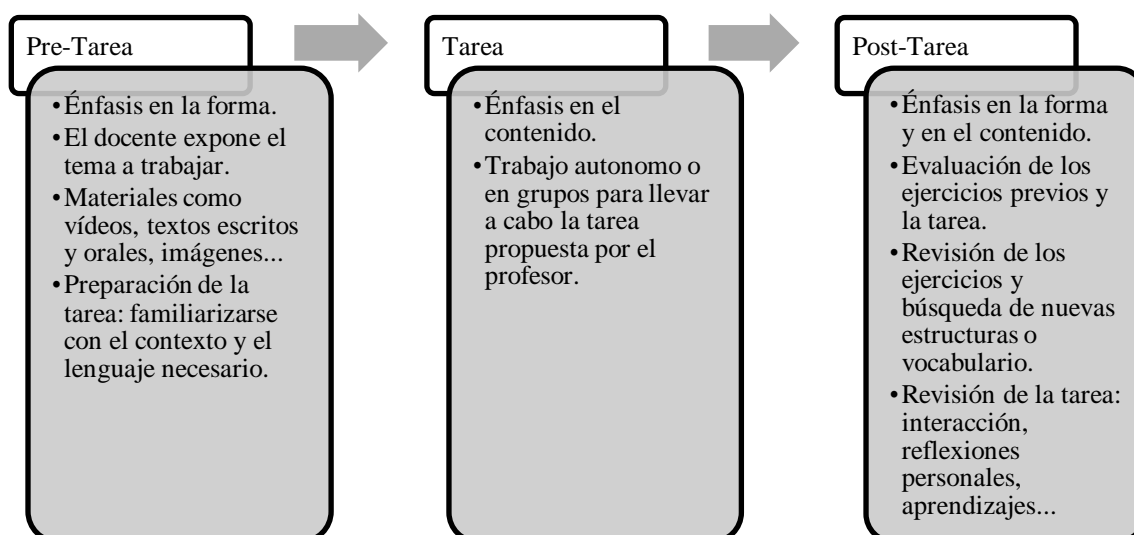


Figura 18. Task-based learning structure. Fuente: Elaboración propia.

De las explicaciones de Willis (1996) y de otros autores como Mahdi (2014), que han revisado su teoría, se destacan tres fases donde los alumnos trabajarán buscando desarrollar tanto la perfección gramatical como la habilidad oral de la L2. Las tareas previas supondrán el trabajo de materiales adecuados a la tarea que se vaya a llevar a cabo, de manera que adquieran así el vocabulario o las estructuras necesarias que se requieren, con el objetivo de satisfacer aspectos formales.

Esta primera fase sería una introducción propia de adquisición de la lengua, donde los estudiantes desarrollan sus capacidades lingüísticas para ser capaces de responder

satisfactoriamente a la tarea. En la propia actividad, los alumnos serán libres de interactuar y de crear, puesto que son ellos mismos quienes desarrollan sus aprendizajes. En esta parte de la tarea el docente es solo un ayudante, según mencionan Thompson y Milington (2012), puesto que: “serves as a facilitator, only providing assistance when necessary” (p. 160).

Esta diferenciación en cuanto a las actividades que implican la propia tarea es de gran importancia. Con esta metodología, los alumnos serán capaces no solo de desarrollar competencias en el nuevo idioma, sino que durante el desarrollo de la propia tarea y post-tarea se les anima a interactuar y aprender del resto de sus compañeros, a partir de actividades que requieren comunicación y trabajo mutuo.

En la tarea los alumnos no se preocuparán tanto de la forma en la que se comunican sino en qué han de comunicar, con la finalidad de utilizar los recursos lingüísticos y gramaticales, con el objetivo de comunicarse de manera eficiente en un contexto extraído de su realidad social. Esto mismo es destacado por Powers (2008):

Task-based instruction is suitable for all ages and backgrounds, especially young learners. All children have learned their L1 in a contextualized setting, learning grammar and structure inductively. Their focus is on meaning, not form. [...] task-based instruction can be combined with more traditional teaching methods, can provide motivation due to tasks being relevant and immediate. (p. 74)

Se destaca de esta aportación la teoría de que el enfoque por tareas es relevante en la enseñanza a cualquier edad, pero sobre todo es útil en el aprendizaje en edades tempranas. Según menciona Powers, los niños aprenden de forma contextualizada su L1, de manera que la gramática y las estructuras se aprenden deductivamente, es decir, se presta atención al significado y no a la forma.

Debido a este interés en la intención de comunicar y no tanto en la manera de ejecutarla, los docentes causarán en sus estudiantes un efecto más positivo acerca del aprendizaje de

esta L2 (Clavel-Arroitia, 2012), ya que entenderán que es útil para potenciar sus relaciones interpersonales y estarán más motivados para adquirir los conocimientos necesarios para llevar a cabo esa interacción. Los alumnos experimentarán un aumento de la motivación porque, como explican Dorathy y Mahalakshmi (2011), las tareas son actividades que emplean el uso del lenguaje enfocado a la producción o a la resolución de un problema o situación. Es decir, no sentirán la presión de alcanzar la perfección formal, sino que buscarán alcanzar el objetivo de la actividad, y así generarán un conocimiento lingüístico involuntario.

Este método puede combinarse con otras metodologías de enseñanza más tradicionales que permitan motivar a los estudiantes gracias a su inmediatez y a la relevancia otorgada por el docente. Según Powers es importante trabajar bajo este método, pues no solo puede ser útil de manera aislada, sino también combinándose con otros para trabajar en beneficio del respeto por el prójimo. Se considera que mediante la aplicación del trabajo por tareas los alumnos aprenderán a socializarse, a respetar y a trabajar cumpliendo unos objetivos comunes e individuales, por lo que desarrollarán una competencia intercultural mediante la relación con sus compañeros.

Esta metodología no busca la perfección formal, sino que la lengua sea un vehículo de comunicación, de aprendizaje, de interacción, es decir, que permita dialogar y aprender con el resto de compañeros, a la vez que se consiguen romper las categorizaciones y los prejuicios. En este sentido, según sostiene el Consejo de Europa (2000) “activities and tasks should attempt to challenge pre-conceived stereotypes and stimulate enquiry, which it is hoped will lead to better mutual understanding” (p. 28). En este sentido, la utilidad en relación al desarrollo de la competencia intercultural es amplia, pues gracias a este método se podrá conocer el entorno y trabajar la competencia lingüística e intercultural.

En esta línea, y según Flórez y Constanzo (2011) la enseñanza de lenguas mediante este enfoque se basa justamente en presentar el mundo real a los estudiantes, que trabajarán tareas que les sean comunes, podrán desarrollar una opinión propia, escuchar y trabajar las opiniones o realidades que comparten sus compañeros. En esta misma línea se argumenta desde el Consejo de Europa (2000) en los términos siguientes:

In task-based language teaching, learning is fostered through performing a series of activities as steps towards successful task realization. The focus is away from learning language items in a non-contextualized vacuum to using language as a vehicle for authentic, real-world needs. (p. 22)

De las afirmaciones anteriores se deriva el hecho de que es imprescindible para el alumnado presentar un mundo que sea común para todos, basado en la propia realidad de los estudiantes y con un enfoque funcional. A través de las actividades los alumnos entrarán en contacto con algunas realidades que hasta entonces eran desconocidas o ignoradas y atenderán a aspectos de la vida diaria de otras culturas o de otras realidades sociales (Consejo de Europa, 2000).

En este punto cabe insistir en el hecho de que el aprendizaje por tareas permite llevar a cabo numerosas actividades relacionadas con la interacción y con el trabajo autónomo de los alumnos, por ejemplo mediante actividades de experiencias propias, juegos, resolución de problemas, proyectos creativos, etc... (Willis y Willis, 2007). Según el modelo de Littlewood, donde se mostraban las actividades relacionadas con la comunicación y con el significado, la siguiente metodología o tarea a desarrollar es el *role-playing* o simulación. En este caso, se ha escogido la simulación pues se considera una metodología útil en relación a la competencia intercultural, se trabajará tanto en grupo como de manera autónoma y se reflexionará sobre las situaciones que proponga el profesor, poniéndose en el lugar de otras personas y desarrollando así habilidades sociales a la vez que lingüísticas.

### 3.2. *Role-playing* o simulaciones

La simulación es una metodología que se remonta a la antigua Grecia, según mencionan Corsini, Shaw y Blake (1961, citados en Dorathy y Mahalakshmi, 2011), ya que eran los griegos quienes primero la utilizaron para hacerse pasar por otras personas y establecían posteriormente una discusión basada en los roles que habían adquirido. Desde este momento, los *role-playings* han servido de ejercicios de simulación donde los participantes se convierten en otras personas, actúan basándose en un rol y tratan de comprenderlo y defenderlo.

En este sentido, estas actividades se describen como un trabajo similar a las dramatizaciones, ya que tanto la simulación como la dramatización son ejercicios que se basan en generar un espacio comunicativo donde los estudiantes no se limiten a aprender de las explicaciones del profesor, sino que participan en primera persona del proceso de aprendizaje y modulan la actividad según su nivel de implicación. Gracias a que ellos mismos son quienes generan la actividad y quienes la conforman se puede afirmar que la dramatización y la simulación no se basan en repetir hechos, llevar a cabo una actividad divertida en el aula o realizar una representación teatral, sino que se parte de una reflexión previa y se enfoca principalmente en la interpretación propia de los alumnos (Qing, 2011).

De acuerdo con estas directrices, no se trata de plantear una simple representación teatral, debido a que existe un trabajo crítico anterior y posterior a la actividad, con el objetivo de alcanzar un conocimiento real; más tarde se realiza una puesta en común que permite conocer las diferentes opiniones del grupo clase. Mediante esta actividad, y a diferencia de los ejercicios de teatro, los estudiantes toman decisiones, aceptan propuestas y resuelven los problemas que les presenta la actividad, como indica Kumar (2018): “The participants then make decision and proposals. The things done artificially are meant for giving the students practice in real world” (p. 3). Por consiguiente, a través de sus

decisiones, los alumnos llevan a cabo la actividad que puede ser diferente en cada grupo según las decisiones que hayan tomado sus miembros. Como menciona Kumar, a partir de dichas decisiones los estudiantes podrán alcanzar un mayor conocimiento para el mundo real.

En este sentido, los alumnos no solo realizan un autoconocimiento y una adquisición de la cultura presentada, sino que generan empatía con los valores que resalta la actividad y con la cultura que tienen que defender durante la actividad propuesta. Así, pues, estas actividades que implican conflictos culturales son bastante recurrentes y abren la puerta a la reflexión y al enriquecimiento más allá de la resolución del conflicto: lo importante no es el fin, sino el camino recorrido (González Di Pierro, 2010).

De acuerdo con esta relevancia en la implementación de esta metodología en el aula, Dorathy y Mahalakshmi (2011) explican que los beneficios de poner en práctica este enfoque son numerosos, puesto que ayudan a los estudiantes a vivir situaciones que pueden darse en sus vidas cotidianas desde otros puntos de vista ajenos al suyo propio. Además, y como señala Qing (2011), los estudiantes desarrollan habilidades sociales y sentimientos de grupo, gracias a la interacción y a la búsqueda de un entendimiento mutuo. Por todo ello, se sostiene que esta metodología es de gran utilidad no solo para desarrollar la competencia intercultural a través del diálogo, sino para crear un sentimiento de equipo en la clase, de forma que el alumnado entienda que la cooperación es vital para el éxito de la comunidad.

El *role-playing* no solo es de utilidad por su relación directa con múltiples dinámicas que se relacionan con la interculturalidad, sino que además se puede adaptar según el nivel de madurez y de conocimiento de la lengua; en esta línea, no sólo se mejoran las habilidades sociales, sino también se busca una mejora lingüística, sobre todo en la competencia oral de los alumnos, que buscarán mejorar sus capacidades comunicativas dinámicas mediante el

lenguaje no verbal: “movement, facial expressions and other means to act out what happened in that scene” (Qing, 2011, p. 37).

La actividad es desarrollada previamente por el docente, quien prepara los materiales a utilizar y concreta los diferentes roles que van a tomar los estudiantes, con tal de satisfacer las necesidades educativas tanto a nivel intercultural como académico. A fin de llevar a cabo este enfoque, Qing (2011) destaca que los ejercicios de *role-playing*, en función de cada nivel, deben ser más extensos o más breves, de manera que los ejercicios de simulación podrían abarcar desde los cinco minutos hasta una hora completa de clase; de esta forma, los estudiantes dispondrían de un mayor tiempo para expresarse, llegar a acuerdos y entender a sus compañeros. La tarea puede ser desarrollada dentro de un conjunto más amplio, en diferentes horas lectivas, de manera que se permita no solo realizar la actividad sino también desarrollar tareas de preparación previa y de reflexión posterior. Además, puesto que el docente es quien maneja los tiempos y quien decide qué volumen de trabajo conlleva cada actividad, se considera relevante poner en práctica esta metodología:

Teachers are faced with the challenge of managing a large number of students per classroom. Peer-collaborative tasks which integrate language (communication), culture and content as well as significant and relevant learning (cognition) have proven to be a practical solution to this particular problem. (Di Pardo, 2015, p. 15)

De acuerdo con la cita anterior, se resalta la idea de que la distribución de las aulas adquiere especial repercusión a la hora de ejercer la tarea docente. Es por ello que se valora positivamente emplear metodologías en las que los estudiantes trabajen en equipos, ya sea mediante distribución en grupos de cuatro, en *horseshoe* (también U o herradura) o por rincones, gracias a los cuales se ayuden y desarrollen al mismo tiempo sus habilidades comunicativas, así como las cognitivas.

Tradicionalmente los estudiantes han estado separados por filas horizontales o en bloque, lo que permitía un trabajo autónomo derivado de la explicación docente y que le motivaban a centrarse únicamente en el profesor y no en sus compañeros de aula (Carda y Larrosa, 2007).



Figura 19. Disposición en Filas Horizontales y En Bloque. Fuente: Aula Planeta, 2020.

Si bien sería imposible la realización de una actividad como la propuesta en esta disposición por la falta de interacción entre los alumnos, por ello se apuesta por los modelos que promuevan la comunicación y el trabajo en común como es la disposición en grupos: “hace posible que un alumno hable con otro, que se ayuden, que compartan materiales y que trabajen en tareas comunes al grupo fomentando al tiempo muchos valores sociales” (Adame, 2010, p. 6), si bien el docente debe adecuar sus explicaciones a fin de no perder la atención de sus estudiantes, que debido a esta disposición pueden estar más distraídos.

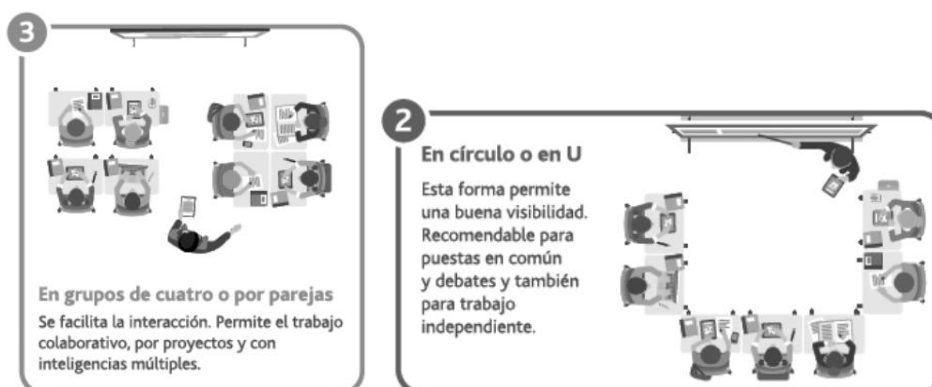


Figura 20. Disposición en grupos de cuatro o por parejas y en Herradura o en U. Fuente: Aula Planeta, 2020.

La disposición en herradura también fomenta la participación entre los estudiantes y puede ser de gran utilidad para momentos de debate o puesta en común del ejercicio, pese a

que debe acompañarse de la formación de pequeños grupos para la realización del *role-playing*. Las últimas distribuciones que atienden más a la interacción y la participación activa de los estudiantes mejoran el trabajo grupal y el contacto y el entendimiento entre los compañeros, es por eso que se consideran más útiles en la puesta en marcha de metodologías que busquen la adquisición de la competencia intercultural y la mejora en LE.

En este sentido, el docente no tiene que atender únicamente a un alumno en concreto, sino que atiende a las necesidades de un grupo, de manera que se reduce el problema relativo a la elevada ratio de alumnos por aula.

Dado que las necesidades de cada grupo pueden ser diversas, el docente debe adaptarse a los requerimientos y proponer actividades que permitan alcanzar los objetivos, a la vez que resulten atractivas. En numerosas ocasiones se ha considerado relevante la utilización de presentaciones orales, a fin de mejorar la comunicación entre compañeros; no obstante, de acuerdo con Di Pardo (2015) se valoran más positivos los ejercicios de interacción entre compañeros. En este sentido, el profesor podrá dedicar un tiempo de mayor calidad a cada grupo, observando cómo dialogan, tomando nota de posibles errores comunes y de cómo han resuelto el problema presentado.

El *role-playing* no solo fomentará la competencia intercultural gracias a los contextos presentados por el profesor, sino que facilitará a los estudiantes la posibilidad de interactuar sobre temas diversos con sus compañeros. Y así se desarrollará de manera involuntaria su competencia comunicativa, su destreza en una LE y sus valores democráticos.

Como conclusión a la descripción de la metodología, se precisa destacar los resultados obtenidos en un análisis sobre la relación entre la metodología y la competencia intercultural y comunicativa:

More than two thirds of the students indicated that they learned about cultural differences, which is very similar to the number of students who responded that they

have learnt more about intercultural barriers and communication. A vast majority also agreed that they learned more about other cultures by projecting and imagining various kinds of intercultural and professional situations they might one day encounter. (Di Pardo, 2014, p. 18)

En estos casos la mayoría de los estudiantes indican haber aprendido aspectos relativos a las diferencias entre culturas, así como haber roto las barreras interculturales. Los alumnos no solo han conseguido resolver el conflicto expuesto, sino que han adquirido una competencia intercultural, y han asumido que la situación comunicativa de la actividad algún día puede darse en la vida cotidiana.

### **3.3. Aprendizaje servicio**

El aprendizaje-servicio [ApS] es una metodología que implica la participación activa de los estudiantes y los agentes educativos en proyectos o tareas relacionadas con la comunidad, que se puede desarrollar únicamente con agentes del centro escolar o en colaboración con asociaciones u ONGs de la zona (Leiva, 2011b). Esta metodología es definida como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Batlle, 2018, p. 4).

Mediante la consecución de esta actividad los alumnos no solo son más conscientes de las necesidades de su contexto social, sino que tratan de mejorarlo. De acuerdo con Sotelino (2014, citado por Priegue y Sotelino, 2016): “significa vivir como miembro activo del cuerpo social de pertenencia y en el seno de una sociedad positivamente multicultural, superando las tendencias centrípetas y acercándose hacia un sentimiento de pertenencias múltiples en nuevos espacios de identificación” (p. 369). El ApS se basa en mejorar la

comunidad que rodea el centro escolar, en que los estudiantes sean conscientes de su identidad, pero también de la de los demás, a fin de promover actitudes alejadas del egoísmo.

Si bien es cierto que, con respecto al principio de solidaridad, puede resultar que el ApS se asemeja a las actividades de voluntariado, Martínez-Odría (2007) explica que la clave fundamental de esta metodología radica en la implicación de los alumnos y en la relación establecida entre la actividad y el currículo. En este sentido, Aramburuzabala (2014, citado en Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015) explica el ApS en los términos siguientes:

Es un método de enseñanza-aprendizaje innovador y de carácter experiencial que integra el servicio a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica. Se trata de una herramienta poderosa de aprendizaje y de transformación social, que responde al objetivo último de la educación: formar ciudadanos competentes capaces de transformar la sociedad. El aprendizaje-servicio es la respuesta necesaria a un sistema educativo que se mantiene ajeno a las necesidades sociales. (p. 85)

Según se aprecia, el ApS se ha constituido como una metodología experimental; es decir, se basa en el hecho de que los estudiantes aprendan gracias a la experiencia que les brinda el llevar a cabo una actividad dentro de su comunidad; no obstante, en esta apreciación no se considera que dicha metodología sea tan novedosa, puesto que existen referencias anteriores al comienzo del presente siglo. A pesar de esto, sí se cree necesario destacarla como una solución pedagógica que influye en la mejora del currículo actual de la asignatura de LE, puesto que supone una apertura a la comunidad y ofrece la posibilidad de mejorar sus competencias sociolingüísticas y socioculturales.

Esta mejora se puede conseguir mediante la consecución de diferentes tareas incluidas en la misma actividad, de manera que se permita adquirir más conocimientos, reflexionar e

interactuar en la sociedad. La actividad, en estas coordenadas, es descrita por Puig (2009, citado en Saz y Ramo, 2015) como una metodología que es aplicable a cualquier población en diferentes contextos y que además, puede ser utilizada tanto en educación formal como no formal. Así, se propone como una donación a la sociedad que no solo mejora el entorno sino que otorga a los estudiantes la capacidad de colaborar y aprender al mismo tiempo. De esta forma, los alumnos adquieren las competencias curriculares pero también aquellas transversales derivadas de la reflexión sobre su comunidad, el funcionamiento o los problemas y desigualdades sociales que en ella se encuentran. Con este objetivo, los docentes requieren la coordinación de toda la comunidad educativa: familias, asociaciones e instituciones, pues de esta manera podrán los jóvenes de los distintos niveles provocar cambios internos (en sus aulas) y externos (en la sociedad).

Con la intención de alcanzar todos estos propósitos que requiere el ApS, se reitera la necesidad de implicación por parte de los estudiantes y del docente, así como la participación de asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro. Como se describe, la metodología permite la reflexión y la mejora de ciertos aspectos sociales, además de la adquisición de conocimientos teóricos a través de la práctica.

En este punto, Batlle (2018) destaca que el enfoque: “orienta el talento de los alumnos hacia el compromiso social, haciendo que lo empleen en la mejora de la sociedad y no solo en la mejora de su currículum personal” (p. 4). Y en la misma línea reflexionan Morrison Gutman y Schoon (2013), que relacionan la metodología con el desarrollo de la competencia social y cívica de los estudiantes; en este sentido, a partir de la interacción que fomenta la metodología, se adquirirá la competencia intercultural.

Cabe resaltar, en este punto, que la metodología requiere una alta implicación por parte de los docentes, puesto que tienen que formarse ellos mismos, pero también a los

estudiantes; de esta manera podrán comprender el significado de la actividad y la importancia de la misma en su proceso educativo.

Leiva (2011b) resalta la dificultad de poner en práctica esta metodología, si bien explica que cada día se pone más de manifiesto la necesidad de generar un cambio en los enfoques didácticos que conecte la educación con la sociedad en la que viven los estudiantes. Según el autor:

Implicando acciones educativas que conecten la educación con el servicio a la comunidad, esto es, que se diseñen y desarrollen propuestas que el alumnado pueda desarrollar en sus contextos más cercanos [...] para la promoción de la interculturalidad y la cultura de la diversidad. (Leiva, 2011b, p. 78)

En relación con lo citado, se considera que esta propuesta educativa puede desarrollar competencias relacionadas con el aprendizaje de conocimientos, en este caso relativos a la adquisición de una L2, pero también competencias relacionadas con la promoción de la interacción, la participación y, sobre todo, la cooperación con la comunidad.

De acuerdo con la promoción de la interacción y la cooperación social, a través de esta metodología se permite desarrollar en los estudiantes valores democráticos como la justicia social o la equidad (Schwartz, 2011). En este sentido, las actividades basadas en la metodología de aprendizaje-servicio pueden ayudar a la promoción de la diversidad cultural, ya que se desarrollan no solo en horas lectivas sino como actividades extraescolares que posibilitan la participación de familias y asociaciones colaboradoras con el objetivo de establecer relaciones entre el alumnado y se generen redes de socialización.

Por su parte, Bringle (2017), Morgan y Streb (2001) y Barrett (2018) destacan la importancia de esta metodología en relación con su desarrollo del propio conocimiento personal, de la empatía, del entendimiento mutuo y de la tolerancia cultural. Con el objetivo

de alcanzar este propósito y de desarrollar competencias en L2, las actividades pueden ser diversas:

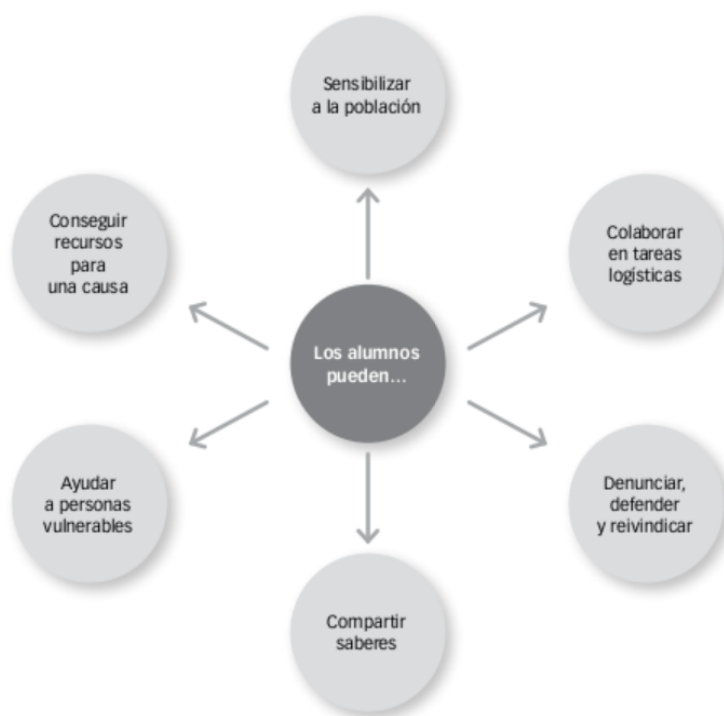


Figura 21. Actividades de ApS. Fuente: Batlle (2018, p. 6)

Las actividades que se realizan son diversas, y siempre se desarrollan de acuerdo con las necesidades del currículo y del aula en concreto. No obstante, la L2 tiene que ser el vehículo de comunicación durante el ejercicio y el foco principal de atención de la sesión y de la actividad. Mediante la interacción, la competencia oral será aquella que más se desarrolle durante la actividad, pues los estudiantes buscarán hacer uso de la misma (con mayor o menor perfección) para relacionarse con las personas de su entorno; asimismo, se pueden desarrollar competencias de comprensión gracias a la escucha o a la realización de actividades que fomenten la lectura comprensiva.

En la actividad que se proponga, los alumnos ayudarán a menores en riesgo de exclusión social a mejorar sus habilidades en la LE, realizarán campañas de sensibilización ciudadana en idiomas extranjeros, con la intención de llegar a un mayor número de personas,

así como buscarán recursos para mejorar la vida de otras personas. La actividad se llevará a cabo a través de la participación social y de plataformas digitales, de forma que se motive a los estudiantes a crear contenido en LE, que pueda ser distribuido en diferentes países; de esta manera, entenderán que la cooperación es necesaria.

Con el objetivo de llevar a cabo actividades diversas mediante el ApS, se considera conveniente desarrollar la metodología en varias sesiones lectivas, de manera que no se trate de un ejercicio aislado, sino de un proceso más amplio donde los estudiantes puedan conocer, actuar y reflexionar. En estas coordenadas, como mencionan Billig (2006), Bringle (2017), Rauscher y Byram (2017) y Barrett (2018), una vez realizada la actividad, los estudiantes podrán debatir, reflexionar y poner en común sus opiniones. De esta forma, extraerán conocimiento de la actividad realizada y propondrán mejoras para su comunidad, gracias al desarrollo de la competencia intercultural.

La tarea es dividida por Batlle (2018) en tres bloques diferenciados: preparación, realización y evaluación. Según el autor, la preparación es el proceso previo que realiza el docente a fin de presentar la actividad a los estudiantes. Debido a que el foco es la metodología en relación al aprendizaje de una L2, se considera que la preparación podría darse buscando herramientas que proporcionen los recursos necesarios de gramática, de léxico y de materiales que permitan a los estudiantes llevar a cabo la actividad de manera satisfactoria. Este bloque es vital para el buen desarrollo del ejercicio, pues los estudiantes tienen que conocer ciertos aspectos clave en la L2 que les permitan llevar a cabo la actividad.

En este proceso, el docente aportará ejercicios dinámicos donde los estudiantes puedan aprender aquello que establece el currículo para cada etapa: vocabulario básico, expresiones diarias, convenciones sociales de otras culturas, gramática necesaria para el buen desempeño de la tarea... Tras adquirir la competencia lingüística requerida previa a la misma, los

alumnos desempeñan un papel fundamental, pues ya no serán pasivos, sino sujetos activos que conformarán su propio aprendizaje. En esta fase son ellos quienes realizan propiamente la acción y de ellos depende que los resultados sean o no satisfactorios. Además, tras la realización de la actividad, debatirán en el aula para compartir opiniones, sensaciones y reflexiones.

En relación con la LE, se considera que el docente puede moderar el debate en forma de preguntas relacionadas sobre cómo describirían su competencia en el idioma extranjero, cómo creen que la situación socioeconómica puede afectar a la adquisición de nuevos idiomas, o si consideran que actividades como la realizada les ayudan a mejorar alguna de sus competencias lingüísticas. Las preguntas siempre estarán adecuadas a la actividad llevada a cabo y al nivel de los estudiantes, pero se considera muy positivo que muestren la habilidad de establecer ciertas conexiones entre la situación social y el aprendizaje, de manera que entiendan que las desigualdades sociales presentes afectan no solo a las posibilidades de éxito actuales, sino que condicionan las futuras.

Desde este enfoque, Batlle (2018) indica que el proceso de evaluación de la parte lingüística lo llevará a cabo el docente, por lo que se desglosan las etapas a seguir, tal como se evidencia en la siguiente figura:

<b>Preparación</b>	1	Esbozo de la idea
	2	Establecimiento de alianzas
	3	Planificación del proyecto
<b>Realización</b>	4	Preparación del proyecto con el grupo
	5	Ejecución del proyecto
	6	Cierre del proyecto con el grupo
<b>Evaluación</b>	7	Evaluación multifocal

Figura 22. Periodización del ApS. Fuente: Batlle (2018, p. 7)

Se considera que el trabajo primordial es aquel que atañe a los estudiantes, pues ellos son los protagonistas de la actividad. Por esto, se sostiene que no solo el docente debe

evaluar la totalidad de la acción social, sino los profesionales de la fundación o de la comunidad donde se realice la actividad e incluso los estudiantes mediante una rúbrica grupal o una encuesta anónima, donde pudieran ser completamente sinceros y valorarse tanto a sí mismos como al grupo.

En esta tarea post-actividad, los estudiantes desarrollarán el pensamiento crítico y valorarán lo que les rodea desde una perspectiva de cambio social (Baldwin et al., 2007). Como resultado de haberse involucrado de manera directa en la sociedad son capaces de reflexionar sobre aquello que han vivido, ser conscientes de los problemas sociales y pueden examinarlos y proponer medidas de actuación entre todos. Como indican Aramburuzabala, Cerrillo y Tello (2015), mediante este enfoque se parte de la intención de que los alumnos debatan en clase y desarrollen juntos un conocimiento pleno sobre la experiencia que han vivido, de forma que se convierta en un motor de transformación social.

En este sentido, y con relación directa a la competencia intercultural, se ha concluido en numerosos estudios que el ApS y las experiencias que los estudiantes tienen a través de esta metodología implica una serie de repercusiones en cada uno de ellos. Si bien algunos estudiantes se vuelven más conscientes respecto a la justicia o a la injusticia social (Moely, Mercer, Ilustre, Miron y McFarland, 2002; Simons et al., 2012), otros pueden ser más conscientes de los privilegios raciales y de la superioridad de la raza blanca y del racismo (Kernahan y Davis, 2007; Simons et al., 2012). Por otra parte, habrá otros estudiantes que quieran asumir el reto de reducir los problemas y las diferencias que acontecen por causa de raza o etnia (Brody y Wright, 2004; Quaye y Harper, 2007; Simons et al., 2012) o habrá quienes adquieran una visión más multicultural o pluricultural del mundo (Simons et al., 2012).

Tras el repaso a estos estudios y a sus resultados, Duffy, Mowatt, Fuchs y Salisbury (2014) concluyen que la participación en actividades relacionadas con esta metodología

permite a los estudiantes adquirir competencias para reconocer el lento proceso de cambio que se da en la sociedad, así como comparar sus experiencias con las de aquellos con quienes comparten la actividad. Como consecuencia de esta actividad, los estudiantes adquieren la competencia intercultural mediante la interacción, la cooperación y la participación directa con personas de su entorno social.

Conviene remarcar el hecho de que los estudiantes no sólo llevan a cabo un trabajo o un servicio a su entorno, sino que adquieren las competencias y los conocimientos establecidos en el currículo de cada etapa educativa; de esta manera, los alumnos prestarán mayor atención y se sentirán más involucrados en la actividad, pues según Batlle (2018): “es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces porque los alumnos encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria” (p. 5). En este sentido, los proyectos basados en la metodología del ApS fomentarán la solidaridad y las relaciones comunitarias, de acuerdo con Puig et al. (2007), que entienden que el ApS es: “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p. 20). Es decir, no sólo se trata de que aprendan aquello que figura en el currículo, sino de que lo lleven a la práctica.

En esta misma línea, Santamaría-Goicuria y Martínez Gorrochategi (2018, citando a Martínez, 2008) destacan que: “la acción, la práctica, también es fuente de conocimiento de manera que no basta solo con trabajar la dimensión cognitiva de los alumnos ya que la manera de aprender es, en gerundio, aprendiendo” (p. 82). A este fin, se considera de gran ayuda este método, para que los estudiantes aprendan a través de la experiencia propia sobre otras identidades con las que interactúan, a respetarlas y a valorarlas. En resumen, Kenworthy-U'Ren (2008, citado por Saz y Ramo, 2015), señala que:

el aprendizaje servicio no es fácil; requiere perseverancia, motivación, dedicar más tiempo y energía que las experiencias tradicionales en el aula, cambios en varios ámbitos como en el entorno de aprendizaje, y el compromiso de múltiples *stakeholders*: profesores, estudiantes y representantes de organizaciones de la comunidad. (p. 24)

Se concluye, por tanto, que la motivación y la dedicación que se manifiestan en esta metodología son más eficientes, siempre y cuando docentes, estudiantes y miembros de la comunidad se involucren conscientemente en este servicio a la sociedad. Únicamente tras la buena práctica de los docentes, los alumnos evidenciarán que este aprendizaje ofrece una oportunidad para trabajar todos los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, mientras que supone una oportunidad educativa para motivar y fomentar la participación social, como elemento indispensable para mejorar su entorno.

### **3.4. Comunidades de Aprendizaje**

Las Comunidades de Aprendizaje [CdA] son de especial interés en el aprendizaje de la LE, puesto que se resalta la necesidad de trabajar en un entorno con riesgo de exclusión o de desigualdad de oportunidades. En el caso de España, Beltrán, Martínez y Torrado (2015, citando a Folgueiras, 2011) señalan que:

Tienen su origen en 1978 en Barcelona en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, creada por los vecinos de la zona para facilitar la participación de personas adultas en actividades educativas, que en su mayoría se encontraban en situaciones de desventaja y riesgo de exclusión social. (p. 59)

Ortega y Puigdemallivoll (2006), Gómez Hurtado (2012) y Beltrán, Martínez y Torrado (2015) sostienen que las CdA son iniciativas que acogen a un alumnado diverso en un mismo entorno, donde no solo se benefician unos de otros, sino que “repercute en la calidad

de la enseñanza de todos y todas, mejora la convivencia y desarrolla una transformación personal hacia la solidaridad” (p. 60).

Ferrada y Flecha (2008, citado por Beltrán, Martínez y Torrado, 2015) definen las CdA como: “proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases” (p. 59). En términos similares argumentan Lanza y Flores (2016) que:

Se trata de un proyecto que se encamina a brindar una educación de calidad en función de los retos de la sociedad de la información y con base en las necesidades transformadas en los sueños de la escuela que se quiere, se priorizan y se les da seguimiento a través de grupos de trabajo conformados por los miembros de la comunidad educativa. (p. 39)

Por lo tanto, las CdA confieren una gran oportunidad para los docentes de llevar a las aulas ejercicios dinámicos y novedosos, mediante los cuales se puede contar con la participación de personas ajenas al centro educativo, a fin de reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico. Los proyectos o actividades que se realizan en las CdA no son ejercicios de adaptación al nivel de los estudiantes, sino actividades transformadoras. Díez-Palomar y Flecha (2010) mencionan que las CdA:

Persiguen la transformación a múltiples niveles: transformación del contexto de aprendizaje, transformación de los niveles previos de conocimiento, transformación de las expectativas, transformación de las relaciones entre familia y escuela, transformación de las relaciones sociales en las aulas, en el centro educativo y en la comunidad y [...] la transformación igualitaria de la sociedad. (p. 25)

Esta transformación va muy en relación con la Educación Intercultural, puesto que se transforma la ideología, las prácticas escolares y sus metodologías, así como la

transformación estructural y social de la escuela y de su entorno. En este sentido, el fin último será mejorar el centro escolar y su contexto, para conseguir que sean espacios que aboguen por la igualdad y la equidad.

A partir de la transformación del conocimiento previo, los estudiantes evidenciarán cómo sus expectativas relativas al aprendizaje de la LE mejoran, así como sus relaciones con el entorno a través de las diferentes actividades. Al final, el proceso de aprendizaje se ha visto modificado por completo, y el resultado repercute en una mejor relación con la sociedad que envuelve a los estudiantes y al propio centro educativo, poniendo el énfasis no en aquello que deberían aprender o saber, sino en aquello que conocerán en el futuro (Díez-Palomar y Flecha, 2010). En este sentido, las CdA se proyectan como comunidades reales dentro de la sociedad, que no solo se basen en el trabajo del centro escolar, sino que promuevan nuevos espacios e introduzcan la participación de otras personas, de manera que no se perpetúe en el aula ni la segregación ni la desigualdad, que es uno de los pilares básicos que fundamentan la educación, según el informe Delors (1994).

En esta línea, las CdA ofrecerán a los participantes la obtención de la inteligencia cultural, es decir, la competencia intercultural. Por ello, las personas que desarrollen su educación en CdA o que colaboren en ellas entenderán que el aprendizaje va más allá de culturas, razas o clase social, y que todas las personas como individuos únicos tienen la capacidad y el derecho de adquirir conocimientos.

El enriquecimiento de esta metodología o enfoque educativo radica en la gran participación y en el aprendizaje dialógico de todos los miembros implicados en el aula. En este sentido, el aprendizaje de la LE será mayor cuanto mayor heterogeneidad exista en los grupos, así como mayor apertura exista en cuanto a horarios o currículo, por lo que es una metodología basada únicamente en la experiencia propia de cada grupo (A. I., s.f.).

Las CdA ofrecen altas expectativas a todos los agentes participantes, se espera que los voluntarios (tanto los estudiantes participantes como los ajenos al centro escolar) se impliquen de manera activa, dialoguen y pongan sus intereses de manifiesto. El objetivo es promover una educación que haga a los alumnos desarrollar sus plenas capacidades y lograr un aprendizaje completo. Como señalan Díez-Palomar y Flecha (2010) los voluntarios ajenos al centro escolar pueden ser:

Desde familiares hasta participantes en asociaciones del barrio o la ciudad, pasando por ex-alumnos. Todas estas personas adultas incorporan en el centro educativo una gran diversidad de perfiles, no sólo en términos profesionales sino también culturales, étnicos, religiosos, de estilos de vida, lingüísticos, etc. (p. 20)

Este papel es de tanta importancia que para satisfacer por completo las necesidades de las CdA se ha visto la necesidad de que firmen un compromiso donde se refleje la seriedad del trabajo que van a desempeñar. Así, se comprometen a mantener una continuidad y a ser personas serias dentro del desempeño de su tarea (Orozco et al., 2015).

La diversidad es un factor fundamental en la formación de las comunidades de aprendizaje, pues el mayor objetivo es presentar a los estudiantes organizaciones variadas, de forma que reflejen la pluralidad de la sociedad. Gracias a la diversidad que otorgan al aula los voluntarios no pertenecientes al centro escolar, junto con la que ofrecen los propios estudiantes-voluntarios en este ejercicio, se pueden producir diálogos, aprendizajes, intercambios y relaciones que: “hubiesen sido imposibles en grupos homogéneos y segregados y que aumentan los aprendizajes de todos los y las estudiantes y mejoran la convivencia intercultural” (Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 20).

La transformación de la sociedad puede darse a través de numerosas formas de llevar a cabo las CdA pues, según mencionan Coll et al. (2008), existen diversos tipos de comunidades según dónde se realicen las acciones o en qué niveles. Los autores explican

que existen actividades que se realizan en la propia aula, donde la manera de aprender y enseñar cambia, pero el entorno es el mismo. También se generan actividades que son llevadas a cabo en el mismo centro escolar, pero que son una alternativa a la tradicional estructura. Y, por otro lado, tareas que se realizan dejando a un lado el entorno escolar, por lo que existirían comunidades de aprendizaje en la comunidad y en entornos virtuales para promover el intercambio.

Para las actividades realizadas dentro del aula, que son las más numerosas, dado que son de mayor facilidad, se cambia por completo la disposición tradicional del aula. Los alumnos se distribuyen en pequeños grupos y, a ser posible, cada grupo cuenta con un voluntario externo, el cual irá cambiando a medida que avanza la dinámica. Valls (2014) y Orozco et al. (2015) señalan que los grupos de alumnos serán de cinco miembros, y que a mayor heterogeneidad mayor repercusión positiva en el aprendizaje. Estos grupos son conocidos como grupos interactivos (García-Cano, Márquez y Antolínez, 2016) y permiten que los estudiantes se entremezclen con otros con quienes no comparten señas de identidad. Los alumnos serán así plenamente conscientes de la diversidad que les rodea, gracias a la interacción con compañeros y con los adultos voluntarios presentes en el aula.

En este sentido, la distribución y el cambio de voluntario resultarán en un movimiento constante en el aula. La comunicación e interacción con los demás participantes será sinónimo de aprendizaje, de búsqueda de puntos en común y de transmisión de conocimientos (Lanza y Flores, 2016). Con el objetivo de alcanzar el mayor aprendizaje, Torres (2012) señala que los ejercicios serán breves, ya que de esta forma podrán interactuar con agentes distintos y con sus compañeros sobre diferentes temas, obteniendo así un mayor aprendizaje.

Gracias a estas interacciones y a los ejercicios que plantee el docente, los estudiantes serán capaces de entender qué es la diversidad y cuál es el verdadero significado de “educar

en la diversidad”. Para alcanzar esto, el docente pasará a ser una figura moderadora, que selecciona previamente la actividad, atendiendo a los acuerdos tomados por la CdA, pero que no realiza una transmisión directa de conocimientos. Gracias al trabajo con diferentes actores dentro del aula, los estudiantes recibirán las opiniones y puntos de vista de personas procedentes de diferentes realidades, lo que se considera una ocasión ideal para dialogar y aprender unos de otros.

Esta nueva realidad es de gran relevancia, pues se busca mostrar que la variedad de formas de trabajar en el aula de LE, así como las diferentes voces dentro de la misma supondrán una mejor convivencia y una mejor relación entre los miembros del aula y de la sociedad. Es decir, la adquisición de la competencia intercultural será más fácil de desarrollar gracias a las numerosas identidades que conforman el aula. Los estudiantes entenderán que todas las personas poseen opiniones y visiones de la sociedad diferentes y que, gracias al diálogo, todas pueden entenderse y cooperar.

Como respuesta a esta necesidad y a la forma de trabajar en esta metodología, se considera de gran interés para el aula de LE el ejercicio conocido como “tertulia literaria o tertulia dialógica”. Según Loza (2004) esta actividad consiste en “la aportación de conocimientos prácticos, teóricos y comunicativos por parte de todas las personas implicadas en el intento de alcanzar el consenso. De esta forma, permite una participación más activa, crítica y reflexiva en la sociedad” (p. 66). Tras elegir el libro y los capítulos que van a leerse de manera consensuada, los estudiantes deben seleccionar un fragmento que les llame la atención por la razón que sea. Como señala Loza (2004), una vez comenzada la sesión en el aula, los alumnos y el docente se sientan formando un círculo, de forma que puedan interactuar unos con otros fácilmente y proceden a leer y comentar en voz alta lo que les haya sugerido cada fragmento. Para gestionar la fluidez de la actividad y la correcta

participación de todos los miembros, el docente podrá actuar de moderador o seleccionar cada sesión a un alumno para que realice este papel.

Como se indica, la tarea puede realizarse semanalmente, de manera que cada semana se dedique una sesión o parte de una sesión a la puesta en común de una lectura. Con la tarea, se facilitan no solo las competencias interculturales, gracias al intercambio de información y pensamientos con otras personas, sino que se desarrollan competencias relacionadas con el aprendizaje de idiomas gracias a la lectura, reflexión y puesta en común.

La tertulia, explican Díez-Palomar y Flecha (2010), supone abrir los espacios de forma que los estudiantes interactúen con sus compañeros y con los voluntarios. Se crean, por tanto, espacios de reflexión y de escucha, donde los estudiantes aprenden a esperar su turno, a valorar la información que dan los compañeros y a respetarla.

Gracias a esto, explica Valls (2014) que se mejoran los lazos de relación entre los compañeros ya que comparten experiencias a través de la lectura. En esta didáctica, no solo es importante reflejar la diversidad el momento en el que se realiza, sino que se tiene que poner de manifiesto su importancia en la sociedad (Puigvert y Santacruz, 2006). En este sentido, Loza (2004) menciona los diferentes beneficios que se obtienen poniendo en práctica dicha actividad pues: fomenta la solidaridad, la lectura, la capacidad para interactuar y gestionar un debate, así como el respeto y el consenso con el otro.

Gracias a este planteamiento y a la colaboración descrita de todos los agentes, los estudiantes con necesidades educativas especiales o con dificultades en su aprendizaje (ya sea por situación sociocultural, económica o personal) trabajarán con sus compañeros en la misma aula. De esta manera, nadie debe abandonar al grupo de referencia ni repartirse en equipos según el nivel de competencias, pues como explican Orozco et al. (2015) esto solo ha promovido la segregación y escaso éxito en el aprendizaje, y eso justamente a lo que buscan hacer frente las CdA.

Todo esto es de especial interés en la promoción de la competencia intercultural, así como su adquisición dentro del aula de LE, puesto que la participación de todas las personas en el aprendizaje motivará a los estudiantes a dialogar en el idioma extranjero, intercambiando así opiniones y experiencias. Como conclusión a esta idea, Cerrato (2011) destaca que:

Las comunidades de aprendizaje tienen como objetivo conseguir una educación mejor para todos y todas y propone hacerlo de modo participativo y abierto. Y como observamos cuando escuchamos hablar a cualquier miembro de ese gran equipo, se comprueba que una parte fundamental del éxito de ese proyecto y de las escuelas que lo desarrollan es la ilusión, la utopía, las expectativas positivas que se despiertan entre el alumnado, entre el profesorado, en las mismas familias. (p. 154)

La realización satisfactoria de la actividad solo dependerá del grado de implicación de los agentes en la misma, puesto que la colaboración de todos es esencial para crear ese conocimiento mutuo.

### **3.5. Trabajo cooperativo**

Las metodologías descritas se fundamentan en la promoción del aprendizaje interactivo y participativo, donde los alumnos tienen voz igual que el docente y donde se aprende gracias al conocimiento de todos. El aprendizaje cooperativo es una de las metodologías que más se basan en esta necesidad de compartir aprendizajes y conocimientos. Con este objetivo, Pujolàs (2012) explica que se requiere de una estructura concreta que describe como:

*La estructuración cooperativa del aprendizaje:* estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos,

en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender. (p. 94)

Por tanto, los grupos de trabajo se basarán en la puesta en común de saberes y conocimientos, de manera que bajo las indicaciones del docente cada estudiante podrá ayudar a sus compañeros a completar las actividades, favoreciendo la colaboración y la necesidad de éxito en común y alejándose de la competitividad.

Con esta intención, la disposición del aula es de vital importancia pues tiene que poder fomentarse la comunicación con los compañeros y el trabajo con el grupo. Como indica Aguado (2011):

La organización del aula implica prioritariamente construir el grupo/clase como lo que es, un grupo que aprende junto. Cooperar es una de las competencias que la escuela debe promover y eso supone aprender cooperando con compañeros y profesores. Trabajar en un grupo y hacerlo en cooperación requiere clarificar la función del grupo, la adscripción de tareas, la función de cada uno en el grupo y la implicación del profesor en el mismo. (p. 41)

Según se destaca, la distribución de las aulas, como se ha mencionado anteriormente en el apartado referente al *role-playing*, es una manera de resaltar la importancia de la participación y del sentimiento de comunidad en las escuelas. Los docentes tienen que facilitar la comunicación de los estudiantes, puesto que la metodología cooperativa así lo requiere, de manera que las aulas acogerán a los diferentes equipos formando grupos con sus pupitres. En este sentido, y gracias a la proximidad con sus compañeros y a la facilidad para intercambiar opiniones, los alumnos podrán desenvolverse mejor en esta metodología y compartir conocimientos, siempre ayudados por el docente.

De entre las metodologías que fomentan la participación y la interacción entre los estudiantes, Boggino y De la Vega (2013) consideran que hoy en día el aprendizaje

cooperativo es una de las estrategias que mayor conocimiento y posibilidades generan en los alumnos. Las actividades en cooperativo facilitan el intercambio de conocimientos, y además, cabe resaltar que se genera un aprendizaje entre pares. Es decir que pese a que el docente realice explicaciones o aclaraciones, son los estudiantes los que apoyados por el contenido curricular acorde a su nivel generan conocimiento y desarrollan los ejercicios.

Debido a esto, se considera que su relación con el aprendizaje de una L2 y el desarrollo de competencias intercultural es alta. Ya que enseñan a los alumnos a que todo trabajo individual orientado hacia generar conocimientos colectivos es positivo y beneficioso. Según Boggino y De la Vega (2013), la metodología cooperativa da mejores resultados que el trabajo individual.

El enfoque busca que cada estudiante pueda aportar conocimiento, por lo que con este objetivo y con la necesidad de impulsar en los estudiantes la competencia intercultural, no es de extrañar que el docente haga grupos heterogéneos. Boggino y De la Vega (2013) señalan que la organización de los grupos puede ser trimestral o semestral, pero también puede realizar según las necesidades de cada tarea en específico. Es decir, no hay que:

descartar ningún tipo de agrupamiento [...] alternar los mismos según las circunstancias, y privilegiar el trabajo en parejas, tríos o grupos pequeños, ya que se posibilita que los estudiantes intercambien puntos de vista y conocimientos, tengan la oportunidad de generar conflictos socio-cognitivos [...] y operen según sus propias teorías. (p. 95)

Según su percepción, los grupos deberían rotar cada determinado tiempo con el objetivo de que los estudiantes interactúen con el mayor número de compañeros posible. De esta manera, Boggino y De la Vega (2013) explican beneficioso alternar a los miembros de cada grupo, pues así se promueve la heterogeneidad de los grupos al máximo, de forma que

gracias a esta distribución los estudiantes podrán poner en común diferentes conocimientos y formas de ver el mundo.

Esta puesta en común conseguirá que todos los estudiantes aprendan del resto del grupo. Pujolàs (2012) indica que solo así se alcanzará el éxito total del ejercicio, pues se espera del alumno que no solo adquiera:

lo que el profesor [...] les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros [...] del equipo, es decir, se espera de ellos que, además, aprendan a trabajar en equipo. Los alumnos consiguen este doble objetivo si, y solo si, los demás también lo consiguen (se da una *interdependencia de finalidades positiva*). El efecto o el “movimiento” que esta estructura provoca es la “cooperatividad” entre los estudiantes en el acto de aprender. (Pujolàs, 2012, p. 101)

El trabajo cooperativo se basa principalmente en que los estudiantes entiendan que generar un conocimiento común es lo único que les hará alcanzar los objetivos de la actividad satisfactoriamente. Para ello, todos deberán compartir sus habilidades y obtener un aprendizaje mayor gracias a compartir y a colaborar con sus compañeros. Es por esto que el docente es más un facilitador del aprendizaje que el principal transmisor, y los estudiantes están dispuestos a aprender unos de otros y a valorar aquellas aportaciones que hacen sus compañeros de equipo. En esta línea, Pujolàs (2012):

La estructura de aprendizaje cooperativa [...] *además de* (no *en lugar de*) la interacción educador-educando, se da gran importancia a la interacción educando-educando y, como consecuencia, *además del* (no *en lugar del*) esfuerzo y el trabajo individual, se da también una gran importancia al trabajo en equipo. No se trata, por supuesto, de substituir una cosa por la otra, sino de añadir algo más a lo que se venía haciendo. (p. 93)

La figura del docente, por lo tanto, no queda relegada por la implicación de los estudiantes, sino que se complementa. El profesor no solo les ofrece los conocimientos teóricos, pues les ayuda a desarrollar la actividad, siempre facilitando la motivación y la participación de todos los estudiantes. Además, los grupos de trabajo generan un entendimiento que va más allá del aula, se trata de una metodología clave para que los estudiantes comprendan la diversidad que les rodea, que desarrollen competencias interculturales para ser capaces de tener encuentros multiculturales satisfactorios en su vida social:

El aprendizaje cooperativo, pues – entendido como una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual – aparece como un elemento clave a la hora de atender la diversidad. (Pujolàs, 2012, p. 92)

En este sentido se basa en adaptar los contenidos curriculares al grupo, fomentando así la comunicación y el trabajo en equipo y no en grupos (como anteriormente) de manera que comprendan que valorar y respetar las opiniones, vivencias o culturas de otras personas significa trabajar en pro de la sociedad.

El trabajo cooperativo es un trabajo que beneficia al conjunto del grupo, es decir, el trabajo de un individuo generará beneficios o prejuicios al resto de integrantes. Por ello, Barrett (2018) señala que el: “cooperative learning does not simply mean students working together in pairs or small groups in an unstructured manner. Instead, it involves students working together on tasks that have some specific cooperative features build into their structure” (p. 99). En este sentido, el trabajo cooperativo se basa en que los estudiantes

entiendan que dependen del trabajo del resto para alcanzar su objetivo. Así, dejarán de lado la competitividad y trabajarán unidos en la tarea. Barrett (2018) sostiene que:

Positive interdependence is particularly important in cooperative learning, because it enables students to recognize that everyone's efforts are needed in order to achieve the group goals, and this in turn generates a commitment to other students' success as well as their own. (p. 100)

Se menciona la importancia de esta metodología por su relación con la interdependencia entre los compañeros, pues todos serán conscientes de la necesidad de su trabajo personal y su relación directa con el trabajo final del grupo. En este sentido, los alumnos buscarán ayudarse ya que entenderán que el trabajo de todos repercutirá en el suyo propio, por lo que no habrá rivalidad sino contribución activa al trabajo del equipo. De acuerdo con esto, Martínez-Lirola (2018) señala que el aprendizaje cooperativo favorece:

Las destrezas interpersonales y la adquisición de competencias sociales en el alumnado, debido a que se trabaja el liderazgo, la escucha activa, el respeto a la diversidad de opiniones, entre otras [...] Trabajar la competencia intercultural implica el desarrollo de una conciencia global que lleve consigo desterrar algunos prejuicios y contribuir a que la sociedad sea más igualitaria. (p. 15)

Con esto en mente, se considera que los trabajos en grupos cooperativos favorecerán el alcance de estos objetivos interculturales, pues los estudiantes desarrollarán actitudes de empatía y solidaridad por sus compañeros. Las habilidades adquiridas no solo harán referencia específica al contenido del currículo, sino que fomentarán otras a través de la actividad y sin que los estudiantes sean totalmente conscientes de ello.

Se valoran como positivos estos aspectos, ya que trabajar unidos les ayudará a los estudiantes a mejorar sus competencias sociales y cívicas, y entenderán que la solidaridad y la valoración positiva del resto son las bases para el éxito común. Martínez-Lirola establece

la interacción que promueve esta metodología como una de las bases necesarias para promocionar y estar pendiente de la diversidad presente en las escuelas.

Las bases de la educación intercultural son la interacción y la ruptura con la desigualdad y la intolerancia, por lo que las metodologías que promuevan el fin de las relaciones jerárquicas o los diferentes estatus en los centros educativos promoverán a su vez la interculturalidad. La diversidad cultural es una realidad de las escuelas, por lo que es necesario implementar ciertas metodologías como la mencionada que ayuden a los estudiantes a reflexionar y a analizar la realidad en grupos heterogéneos. El cooperativo les ayudará a comprender que en la sociedad existen personas con contextos diferentes, todas igual de válidas, y que la discriminación o la exclusión no son actitudes que favorezcan la convivencia y la solidaridad (Márquez y García-Cano, 2006).

De acuerdo con esto, González Di Pierro (2010) menciona que el primer paso a llevar a cabo por los estudiantes con el objetivo de romper con estereotipos es generar un autoconocimiento ya sea a través de cuestionarios tipo test, *brainstorming* o presentación de casos, para más tarde poder interactuar libremente con los compañeros. La educación intercultural está muy ligada a esta metodología puesto que: “los alumnos deben aprender de sus propios compañeros a través del intercambio de opiniones en un recorrido continuo de auto aprendizaje que es enriquecedor para ambas partes” (p. 228). Por ello, se considera que debe ser puesta en práctica cuando los alumnos tengan cierto nivel de madurez, así como de conocimiento propio para moderar su lenguaje y comportamientos.

Las actividades relativas al aprendizaje cooperativo tienen que disponer de diferentes momentos o planteamientos, gracias a los cuales los estudiantes puedan desarrollar sus opiniones o conocimientos propios para más tarde ponerlos en común.

Tras este trabajo autónomo y la puesta en común, señala González Di Pierro (2010) que lo más importante es alcanzar un acuerdo, pues este consenso es aquello que les será de

mayor utilidad en la vida diaria, ya que se promueve así el entendimiento común, la escucha activa del prójimo y la expresión de las opiniones propias. Los alumnos desarrollarán valores como la cooperación o la tolerancia sin ser realmente conscientes de ello, gracias al diálogo y al ambiente de trabajo positivo que se creará en el aula.

Por lo tanto, este enfoque es de gran utilidad para promocionar la interculturalidad en las aulas, pues gracias a la interacción los estudiantes aprenderán no solo cómo piensan sus compañeros, sino sus formas de vida, sus tradiciones y desarrollarán habilidades sociales.

Como señalan Márquez y García-Cano (2006), trabajar en modo cooperativo “implica un modo de trabajar la interculturalidad bajo dos premisas básicas: eliminar las diferencias de estatus y hacer uso de las múltiples habilidades, asignando competencias a todo el alumnado” (p. 124). Se destaca la metodología puesto que los propios alumnos asumen como propia esta forma de trabajar, incorporan a sus rutinas saludos, explicaciones y convenciones que les ayudan a comprender a sus compañeros y, por tanto, al conjunto de la sociedad.

El aprendizaje cooperativo, gracias a la interacción, mejora no solo las relaciones entre compañeros, sino que les otorga la posibilidad de construir un conocimiento común sobre el lenguaje. En este sentido, los estudiantes en un entorno amigable desarrollan las competencias lingüísticas gracias a la comunicación con sus pares (Castellanos, 2002; González, 2001; Parga, 2011; Contreras y Chapetón, 2016). Por ello, el aula de idiomas es un entorno propicio para llevar a cabo esta metodología puesto que muchas de las actividades pueden realizarse en equipos y se pueden ayudar de esto para facilitar el aprendizaje de todos los miembros del grupo.

En esta misma línea, Parga (2011) confirma que: “peer mediation in the way of revision, correction, and feedback together with the accompanying dialogue leads students to develop multiple strategies to help them improve their language development” (p. 22). Es decir, se

afirma que la revisión, el trabajo de corrección y la interacción entre alumnado les ofrece la posibilidad de desarrollar diferentes estrategias con las cuales mejoran el conocimiento del lenguaje. El ambiente del aula motivará a los estudiantes, según lo mencionado por Parga (2011), a dejar a un lado su timidez para hablar inglés en público, así como les ofrecerá la oportunidad de sentirse libres de críticas para practicarlos.

En relación con la libertad que sienten los alumnos para interactuar, se resalta que el trabajo cooperativo se basa en el enfoque naturalista pues está más centrado en la interacción y en el diálogo que el aprendizaje propiamente gramatical. Marcos García (2009) destaca estos objetivos y considera que las bases del enfoque son:

- a) Dar oportunidades para una adquisición naturalista de la L2 mediante el uso de actividades en pareja y en grupo.
- b) Proporcionar a los profesores una metodología que les permita alcanzar este objetivo y que se pueda aplicar a diversos entornos curriculares.
- c) Hacer posible prestar atención prioritaria a unidades léxicas, estructuras lingüísticas y funciones comunicativas concretas a través del uso de tareas interactivas.
- d) Dar a los alumnos oportunidades de desarrollar unas estrategias de aprendizaje y comunicación que tengan buenos resultados.
- e) Aumentar la motivación de los alumnos, reducir su estrés y crear un clima afectivo positivo en el aula. (p. 3)

De acuerdo con el autor, se recalca que el trabajo cooperativo es una herramienta de gran interés en el aula de L2. No solo por la oportunidad que tienen los docentes de introducir ejercicios más motivadores y dinámicos, sino porque aprenden de manera natural, enfocados en el enfoque comunicativo y sin prestar atención a una perfección formal anterior. Los estudiantes, de esta manera, tendrán mayor libertad para crear y para comunicarse, por lo que se trata de aprender gramática y léxico a través de la interacción.

Casal (2005) señala también los beneficios y explica que los estudiantes no solo mejoran su capacidad de interacción, sino que gracias al propio diálogo trabajan su autoconocimiento, sus habilidades sociales y su competencia en la lengua extranjera. Por esto, se consigue un mejor ambiente en la clase gracias a la colaboración entre los compañeros y el docente, por lo que, si la actividad es llevada a cabo satisfactoriamente, el fracaso tanto de profesor como del alumnado disminuye.

Para concluir, se resalta la aportación de Casal (2005) citado en Turrión (2013), quien menciona que:

El uso del Aprendizaje Cooperativo resulta muy acertado para la enseñanza de segundas lenguas, justamente, son las oportunidades que se producen de forma continua, las que permiten hablar y escuchar al máximo, mientras la intervención del profesor queda reducida y se centra más en el contenido y la fluidez que en la corrección. (p. 168)

Como conclusión, se reitera que el docente de LE otorgará a los estudiantes la capacidad de interaccionar con sus compañeros gracias a la implantación del enfoque cooperativo. Así, el alumnado desarrollará competencias comunicativas, pero también socioculturales e interculturales, y enfocarán su aprendizaje más en el contenido que en la forma, por lo que se adquiere un mayor control del lenguaje y mayor destreza verbal.

### **3.6. Tecnologías de la Información y la Comunicación y aplicación didáctica**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] revolucionaron el día a día de los seres humanos hace más de tres décadas y, gracias a ellas, las personas son capaces de adquirir un conocimiento mucho más amplio del mundo actual. Las TIC han modificado la sociedad por completo: economía, política, cultura, transporte, comunicaciones... La tecnología “transformó profundamente las formas de producir riqueza, de interactuar

socialmente, de definir las identidades y de producir y hacer circular el conocimiento” (Dussel y Quevedo, 2010, p. 9).

Debido a estas transformaciones, las tecnologías e Internet facilitan la adquisición de este conocimiento global ya que muestran la realidad de otros continentes y otras formas de entender la vida a tiempo real (Tárraga y Aparisi, 2012). Gracias a estos conocimientos en línea, se considera que las TICs no supondrían una metodología como tal sino una fuente de recursos metodológicos bajo los cuales desarrollar diferentes actividades y poner en práctica distintos enfoques.

El uso de la tecnología a nivel global ha supuesto un aumento del tráfico de información en línea, es decir, existen numerosas fuentes que pueden ser consultadas por jóvenes y adultos hasta llegar incluso a suponer una saturación en cuanto a cantidad de contenidos (Vivanco, 2015). Por tanto, no solo se consideran una forma de comunicación, sino que han construido un sistema completo y complejo con nuevas relaciones y nuevos recursos.

Los años noventa supusieron la revolución tecnológica por excelencia en relación a la educación y a la aplicación de las TIC en los sistemas educativos. Contreras (2008) describe que: “la aparición de Internet introduce dos conceptos determinantes: la interacción (acción que persigue una finalidad comunicativa) y la interactividad (simulación electrónica del proceso de interacción)” (p. 2).

Por esto, la Web 2.0<sup>5</sup> supuso una revolución en el ámbito educativo, pues con ella los alumnos tienen la oportunidad de entrar en contacto con personas cuya procedencia cultural es distinta a la suya propia. Grodecka, Wild y Kieslinger (2008) y Esteve (2009) consideran que no es un cambio aislado, sino parte de un modelo constructivista, pues entienden el concepto como una creación de aprendizajes producto de interacciones y colaboraciones con

---

<sup>5</sup> La Web 2.0 supone en 2005 (Standley, 2007) la segunda generación de información en la red, dejando atrás a la Web 1.0 que mostraba información estática. La Web 2.0 forma redes de participación entre los usuarios, por lo que supone mayor democracia en cuanto a contenidos y cuyo propósito principal es la creación de comunidades virtuales (Talandis, 2008 y Chacón y Pérez, 2011).

otras identidades. Como señalan Michavila y Parejo (2008) y Esteve (2009), el estudiante, guiado por las indicaciones del docente, obtendrá conocimiento a través de las TIC, él mismo será la base de todo el proceso, el protagonista y el centro de las actividades.

De esta forma, no solo obtendrán información y se interesarán por culturas presentes en el centro escolar, sino que podrán además ampliar sus conocimientos sobre culturas que no se encuentran en su entorno más próximo. Esta nueva realidad, por tanto, es de gran interés para los sistemas, que deben incluirlas en sus programas para educar en el uso de las TICs bajo una mirada abierta, plural y respetuosa (Vivanco, 2015).

En relación a la importancia de las TIC en la sociedad actual, no es extraño que hayan surgido investigaciones sobre la aplicación de las mismas en los centros escolares. La educación tiene como fundamentos la adquisición de conocimiento y de competencias sociales y cívicas, y estos objetivos pueden ser desarrollados a través de las TICs siempre y cuando el uso que se haga de ellas sea adecuado (Dussel y Quevedo, 2010). Por lo tanto, el docente mostrará a los estudiantes cómo ser creadores y receptores, siendo todos los encargados de emitir y recibir conocimiento a través de las plataformas virtuales. López y Solano (2010) citados en Leiva y Moreno (2011) destacan la conexión entre las TIC y la obtención de:

Un replanteamiento metodológico, didáctico, curricular, organizativo en todos los niveles educativos para favorecer la calidad de los procesos educativos; [...] constituyen un instrumento valioso para aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre los rasgos distintivos, promover una comunicación fluida y eficaz entre sus miembros y lograr la superación de conflictos que se generan por el rechazo de lo que se desconoce. (p. 101)

La tecnología ha introducido una revolución en los sistemas educativos, pues se pueden desarrollar actividades más dinámicas y atractivas para los estudiantes. Los autores señalan que, además de haberse constituido como uno de los recursos más innovadores del siglo

XXI, es de gran interés porque ofrece amplias posibilidades para acercar diferentes identidades. Se acentúa además como relevante la posibilidad de ofrecer una educación para la paz, acercando nacionalidades, estudiando los conflictos bélicos de otras partes del mundo y trabajando en el aula las posibles soluciones pacíficas y basadas en el diálogo a tales conflictos. En esta línea, De Pablos (2009) citado por Priegue y Leiva (2012) reiteran que el uso de las TIC en la educación supone:

Un replanteamiento metodológico, didáctico, curricular, organizativo en todos los niveles educativos [...] constituye un instrumento valioso para aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre la cultura de la diversidad, y promover una comunicación intercultural. (p. 2)

Estas tecnologías no solo han modernizado las aulas, sino que han permitido la introducción de ejercicios y actividades que aproximan culturas, donde la diversidad se acerca y la comunicación es más fluida.

Como muestran los autores citados, los beneficios de las tecnologías son numerosos, si bien es cierto que se considera imprescindible educar a las nuevas generaciones en el uso responsable y consciente de la tecnología. Ya que deben aprender a utilizarlas adecuadamente tanto dentro como fuera de las aulas, así como conocer sus múltiples posibilidades. De esta misma manera Leiva (2012) señala: “las TICs son un foco nuevo de integración formativa de la interculturalidad dentro de las temáticas emergentes de interés en la planificación que tienen las distintas administraciones educativas” (p. 181).

Hoy en día, pese a la desigualdad en recursos, en general los centros escolares cuentan con multitud de equipos digitales con los que se pueden desarrollar experiencias diversas mediante las cuales gestionar la interculturalidad. Las TICs generan contenidos y aplicaciones mucho más realistas, que además motivan al alumnado y hacen la adquisición de la competencia más atractiva. En este sentido, Priegue y Leiva (2012) consideran que la

inclusión de las TICs en las aulas es un adelanto hacia las escuelas interculturales ya que se construyen espacios idóneos para la interacción y el intercambio intercultural. Los autores citando a De Haro (2010) sostienen que se han constituido como las mejores herramientas para “favorecer la comunicación, la construcción compartida de conocimiento y el intercambio de información acerca de experiencias en educación intercultural entre todos los miembros de las comunidades educativas” (p. 2). El intercambio de información es tan diverso que los alumnos pueden comprender la complejidad de otras identidades, conocerlas, aprender sobre ellas y valorarlas. El conocimiento, por tanto, se construye principalmente a través de la interacción con otras personas no solo de la propia aula sino de otros espacios mediante las TICs.

Este intercambio de conocimiento es tan alto que ha llegado incluso a desplazar en determinadas prácticas didácticas a la figura del docente, pues ya no es la única figura que comparte conocimientos, sino que se favorece la comunicación e interacción entre todos los miembros del aula y de las comunidades en línea.

Gracias a esto, la construcción del conocimiento se realiza en base a aquello que aportan tanto los compañeros como el docente, y las experiencias tienen el mismo valor que los conocimientos teóricos. Se valora este hecho como un paso hacia la promoción de la interculturalidad, pues el objetivo principal será compartir y comunicarse a través de múltiples plataformas disponibles en la red: blogs, mensajería instantánea, videoconferencias, redes sociales... Priegue y Leiva (2012) señalan que el uso de las TICs supone:

- Motivar a los más jóvenes a participar en la generación de comunidades virtuales.
- Promover el conocimiento y reconocimiento de las diferencias culturales como claves positivas de enriquecimiento personal y social.

- Facilitar la comunicación intercultural a través del contacto de personas y culturas muy diversas.
- Favorecer la participación activa y colaborativa gracias al empleo sistemático de herramientas virtuales de la Web 2.0. (p. 3)

Es decir, las tecnologías suponen una forma de conocimiento novedosa para la educación del presente siglo. Los autores destacan el uso de la Web 2.0. y coinciden con Leiva y Moreno (2011), quienes expresan que:

Se convierten en una herramienta imprescindible, por sus características y los principios filosóficos en los que se basa: el ofrecer la posibilidad de compartir información, recursos, aplicaciones, [...] favoreciendo el trabajo colaborativo y la construcción de un conocimiento compartido aprovechando la inteligencia colectiva de todos los miembros de las comunidades educativas participantes, en un entorno virtual creado entre todos y para todos. Potenciando a través de las TICs el desarrollo de valores y actitudes interculturales y el aprendizaje de una L2. Adquiriendo, de este modo, pleno sentido un enfoque intercultural, inclusivo e integrador de las posibilidades de participación pedagógica a través de las TICs en los contextos escolares. (p. 106)

Se reitera que el uso Internet, y en concreto de las páginas web, es muy beneficioso para la educación de los futuros ciudadanos, pues se destaca la interacción y los numerosos recursos en línea que se encuentran en Internet. Además, y como señala Fernández Carballo-Calero (2006) no solo se podrán beneficiar de la Web 2.0, sino que el desarrollo de sus competencias tanto lingüísticas como socioculturales se verán acrecentadas gracias a los ejercicios *online*, la creación de chats, videoconferencias con otros alumnos, el desarrollo de páginas webs o blogs personales, la grabación de vídeos o la creación de contenido visual: webquests, glogster, booktrailers o powtoons entre otros.

De acuerdo con lo mencionado, se invita a los docentes a utilizar herramientas como *Kahoot*, *Socrative*, *Minecraft Edu*, *Storybird* o *Whooo's Reading*. Estos recursos se consideran de gran valor para conseguir que las aulas sean entornos educativos más atractivos y más dinámicos para los estudiantes, y para desarrollar las competencias más relacionadas con la adquisición tradicional de conocimientos. Y no solo motivar la adquisición de competencias, sino desarrollar en los estudiantes la iniciativa, el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo y la responsabilidad (Esteve, 2009).

En este sentido, la Web y los recursos que en ella existen permiten a los docentes crear nuevas formas de llamar la atención de los estudiantes: "presentación de un contenido dinámico, facilidades para la creatividad, la autonomía, la interacción, la colaboración, las comunidades virtuales y el uso de la lengua meta" (Chacón y Pérez, 2011, p. 42). Gracias a todos estos recursos, los alumnos no solo trabajarán en el aula con sus compañeros y el docente, sino que desarrollarán su capacidad de trabajo autónomo y gestionarán su propio tiempo y conocimiento.

En este proceso, el trabajo tanto de investigación, aprendizaje y desarrollo de las actividades les llevará a trabajar con sus propios compañeros. Y les otorgará la posibilidad de colaborar con personas que se encuentren a mucha distancia (Leiva Olivencia, 2012), de manera que facilitará el trabajo sobre diversidad cultural y adquirirán competencias interculturales. Además, se considera que aprenderán a trabajar en equipo, a entender que lo que ellos aportan es en beneficio de la comunidad y que la integración y participación de un mayor número de identidades será más enriquecedor para el grupo.

Este entorno de trabajo ocurre con la creación de comunidades virtuales, como señalan los autores Leiva y Moreno (2011), que servirán para crear entornos donde los estudiantes puedan colaborar con alumnos de otros centros (nacionales o internacionales) y reconozcan la diversidad como positiva. Estas comunidades también darán lugar al intercambio y a la

solidaridad, facilitarán la adquisición de la competencia intercultural a través de la comunicación y la participación activa de los estudiantes. Coll, Bustos y Engel (2007) citados en Leiva y Moreno (2011), señalan que:

Las comunidades virtuales de aprendizaje se caracterizan porque, además de constituirse como una comunidad de intereses o de participación, utilizan soportes digitales como infraestructura para consolidar y ampliar las redes de comunicación y de intercambio, al tiempo que como instrumento para promover el aprendizaje de sus miembros. (p. 4)

La clave de las comunidades de aprendizaje virtuales son las posibilidades que estas ofrecen, no solo por la motivación y el interés que surge en los estudiantes, sino porque las posibilidades que otorgan a los docentes son numerosas. Las comunidades virtuales sirven como una herramienta con la cual fomentar la comunicación, una comunicación con personas que pueden formar parte del contexto o no, que pueden proceder de la realidad sociocultural de los estudiantes o ser totalmente ajenas a la misma.

De acuerdo con Esteve (2009), las comunidades de aprendizaje que más motivacionales pueden resultar para los alumnos son las redes sociales. Con un trabajo previo del docente bien estructurado, suponen una forma de ayudar a los estudiantes a “comunicar y compartir la información” (p. 63). Existen cada vez más redes sociales de índole diferente que pueden ayudar a los estudiantes a relacionarse con personas procedentes de otros lugares, aprender a crear comunidad, a intercambiar información y experiencias de forma positiva y buscando el conocimiento común.

A través de la participación en estas comunidades o redes sociales, se cree que no sólo se puede aprender de las personas que proceden de identidades culturales diferentes sino que, a través de la participación en estas comunidades virtuales se puede aprender de personas de la misma escuela, pueden surgir diferencias de opinión o de experiencias. En

este sentido, Priegue Caamaño y Leiva Olivencia (2012) mencionan que los estudiantes comprenderán y aprenderán sobre la diversidad, de forma que entiendan que no solo se debe a razones sociales, culturales, de género o de religión, sino que existe la diversidad intrínseca, aquella que posee cada ser humano como individuo.

Gracias a los innumerables contenidos que circulan en Internet, no es de extrañar que autores como Barrett, Byram, Lázar et al. (2013) y Fisher, Evans & Esch (2004) citados en Barrett (2018) afirmen que es beneficioso para los estudiantes hacer uso de esta fuente inagotable de conocimientos.

En el caso concreto del trabajo de la interculturalidad, así como de la LE, los estudiantes podrán realizar trabajos en línea con otras identidades culturales o nacionales, aprendiendo cómo viven, piensan y aprenden en otros lugares, adquieran conocimiento sobre ellos y lo valoren como positivo. Esta será la única manera de intercambiar perspectivas con otras personas, conocerse e interactuar satisfactoriamente. El intercambio no solo será beneficioso a nivel de aprendizaje social o desarrollo de su competencia intercultural, sino que proporcionará a los estudiantes un entorno natural en el que desarrollar sus competencias (Yagüe, 2004; Contreras, 2008).

Lo interesante del aula de LE es plantear la posibilidad de realizar actividades de conocimiento global, es decir, no investigar únicamente sobre el país de donde procede la lengua estudiada sino adquirir conocimiento de cuantas más identidades mejor. Contreras Izquierdo (2008) menciona que Internet:

Tiene una serie de usos muy prácticos en el aprendizaje de lenguas, entre los que podemos destacar su empleo como fuente de información actualizada con un coste reducido (periódicos, radio, televisión...), como acceso a diccionarios online, la posibilidad de participar en debates asíncronos, la de acceder a bibliotecas y a numerosas obras en formato electrónico. (p. 2)

Como se ha mencionado, la fuente de recursos que ofrece la Web es inagotable y a coste cero en numerosas ocasiones. Por tanto, se destaca las posibilidades que ofrece para la enseñanza de idiomas, si bien se considera que no solo se podría hacer uso para aprender el idioma en concreto, sino para aprender a través del mismo. De esta manera, los estudiantes comprenderán que dentro de los hablantes de un mismo idioma pueden surgir varias culturas, etnias o religiones y entender que un idioma no representa una identidad única.

Una de las actividades de mayor enriquecimiento tanto a nivel de conocimiento de la lengua como a nivel de competencias interculturales es la comunicación de estudiantes a través de:

Los intercambios lingüísticos interculturales entre estudiantes de países diferentes con ayuda de las TIC, de manera continuada en el tiempo y a través de la colaboración internacional intercentros; es decir, [...] entre dos centros de diferentes países para el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Serra, 2017, p. 68)

En este sentido, los intercambios a través de plataformas como videoconferencias, redes sociales o trabajos cooperativos en blogs supondrán la mejora de las habilidades de comprensión y expresión en la LE, y a su vez se trabajarán la empatía, el respeto, la valoración positiva del otro y, por tanto, la competencia intercultural.

Además, en el desarrollo de estos intercambios interactivos con estudiantes de otros países, a través por ejemplo de *Padlet*, los estudiantes comprenden que, con la mejora de sus capacidades comunicativas y sociales, mejores resultados tendrán sus relaciones. Esto se traduce en mejoras en el aprendizaje, en mayor interés y en una mayor implicación por parte de los estudiantes.

Este paradigma se valora como muy positivo ya que favorece la interculturalidad y la heterogeneidad de conocimientos, no solo se planteará el idioma extranjero como lengua de

un país o una realidad cultural, sino que se podrá analizar el uso del mismo en diversos contextos o estudiar otras culturas cuya lengua materna ese idioma.

De acuerdo con esto, Montaña, Cuadrado y Fernández (2011) indican que se pueden “investigar su música, su religión, comidas, trajes, celebraciones, historia... [...] y adquirir actitudes críticas” (p. 398). Es decir, no solo se trabaja desde el punto de vista de aquello que plasmen los materiales didácticos, sino que los estudiantes pueden ser quienes diseñen lo que van a aprender sobre la realidad del idioma extranjero. Los alumnos serán quienes conformen los ejercicios, siendo protagonistas de los mismos y por tanto, se involucrarán de manera más directa en la actividad.

Una de las tareas que pueden realizarse en el aula son los conocidos *podcasts*, Stanley (2005) señala que existirían tres actividades que pueden realizarse en torno a los mismos: el *podcast* como tal que proviene de una fuente externa y que sirve a los estudiantes más avanzados para desarrollar sus capacidades de comprensión. El *podcast* realizado por el docente, que tiene en cuenta el nivel de los estudiantes y que puede servir tanto para la comprensión oral como para revisar ciertos aspectos del contenido teórico. Y los *podcasts* realizados por los estudiantes, los cuales trabajarán sus habilidades de comprensión y expresión oral, así como mejorarán el ambiente del aula y el trabajo autónomo o en equipo (según la actividad requiera). Asimismo, los estudiantes pueden desarrollar su creatividad mediante vídeos posteados en plataformas educativas propias, en Moodle o en Youtube así como realizarlos con Kaltura o Canvas.

Estos recursos, señalan Chacón y Pérez (2011), sirven para “promover el desarrollo de las habilidades de expresión oral pues, entre sus actividades, los alumnos pueden planificar, diseñar y producir sus propios espacios virtuales – entrevistas, diálogos, cuenta cuentos, comentarios, shows de música – en la lengua meta” (p. 44). Esta actividad es de especial interés, puesto que el hecho de no estar realizando una presentación enfrente del docente o

de sus compañeros reduce en gran medida el estrés y por lo tanto, las posibilidades de éxito aumentan.

Si bien es cierto todo lo mencionado, la realidad de las TICs no toda es positiva para los centros educativos, pues los teléfonos móviles, así como otros dispositivos han supuesto uno de los mayores inconvenientes en la educación de los últimos años (Dussel y Quevedo, 2010). Los autores mencionan que, a pesar del apoyo positivo que pueden suponer estos aparatos, también son muchos los efectos negativos que pueden tener en el aprendizaje, pues los estudiantes en numerosas ocasiones hacen un mal uso de los mismos: “chatean, hacen bromas con sus *ringtones* y, por supuesto, también usan sus teléfonos para copiarse en los exámenes” (Dussel y Quevedo, 2010, p. 21). En este sentido, se considera que las TICs son una ayuda muy positiva para el trabajo del aula siempre y cuando los estudiantes y docentes hagan un uso responsable de las mismas y sean conscientes de la utilización que deben darle a dichos aparatos.

Además de esto, cabe destacar también la desigualdad en cuanto a recursos que pueden aparecer dentro de la misma aula. Claro (2010) señala que numerosos estudios han demostrado que las TIC son de gran valor, pero que, si bien hoy en día la tecnología forma parte de la vida diaria de los centros escolares, todavía existe un número considerable de alumnos que no pueden beneficiarse de tener un ordenador en casa. Se considera que los docentes tienen que ser conscientes de la situación y realizar tareas y ejercicios que puedan ser llevados a cabo en el aula sin necesidad de que los estudiantes hagan un esfuerzo extra para hacerlas en el caso de que no dispongan de los medios necesarios.

A pesar de estas realidades, en parte, negativas de las TICs se considera relevante el empeño de trabajar con ellas con el objetivo de mejorar la educación del futuro, así como de presentar contenidos y formas de trabajar más atractivas para los estudiantes. La siguiente

figura publicada por Ibáñez Herrán (2006) en su blog digital resume la potencialidad que ofrecen las tecnologías, así como su capacidad de transformación:



Figura 23. Uso de las TIC. Fuente: Ibáñez Herrán (2016)

De la figura cabe destacar la importancia que pueden otorgar a la igualdad y a la diversidad, así como a la participación no solo del docente como agente educativo sino a los estudiantes, de forma que todos se convierten en sujetos que pueden aportar algo al aula. Además, tal y como se ha mencionado, también resalta la interacción que permiten las nuevas tecnologías, la colaboración y participación en actividades con personas que se encuentran a mucha distancia.

Como conclusión, se reitera que la conectividad en red y las TICs han aumentado considerablemente las posibilidades de interacción y colaboración con personas procedentes de otras realidades, lo que favorece la solidaridad, el aprendizaje intercultural y la empatía.

Se considera que el trabajo realizado a través de las tecnologías fomenta las actitudes positivas frente a la diversidad, así como supone una posibilidad para acabar con la desigualdad. Montaña, Cuadrado y Fernández (2011) explican que además de colaborar es posible entender que una sociedad es mejor gracias a su pluralidad, por lo que es importante que los estudiantes se acostumbren a la diversidad desde la escuela, y aprendan valores democráticos de forma entretenida. Priegue y Leiva (2012) señalan que la incorporación de este trabajo “supondrá mejoras en el conocimiento, la comprensión y la convivencia intercultural en los más jóvenes, consumidores y también creadores de significados culturales cada vez más diversos, cambiantes y dinámicos” (p. 10). Todo esto sin olvidar que toda la carga lectiva de las lecciones no puede residir en el trabajo a través de medios digitales o tecnologías, sino que se puede hacer uso de estos recursos sin caer en la dependencia (Contreras, 2008).

### **3.7. Recapitulación**

Todas las metodologías aquí recogidas se muestran con el objetivo de promover escuelas eficientes, que busquen entender las motivaciones y los problemas de los diferentes alumnos y que no centren su atención en estudiantes “modelo”, sino que busquen la variedad en ellos y la promuevan a base de ejercicios dinámicos y enriquecedores (Arnaiz, 2011). Se considera que únicamente de este modo se podrán alcanzar verdaderamente los objetivos presentados en cada etapa educativa de la LOMCE, a la vez que se centran en la pluralidad y en la promoción de la misma y no tanto en la competitividad negativa.

En el informe realizado por Arnesen et al. (2008) y citado en Shuali (2012) se especifican líneas de actuación diferentes en cuanto al tratamiento de la diversidad y su promoción en las aulas:

1. *Teaching diversity* es un enfoque que se centra primordialmente en preparar a los profesores para que sean capaces de desarrollar en los estudiantes la capacidad para comprender el significado profundo de la diversidad y para manejarse en ese entorno de pluralidad [...]

2. *Managing diversity* es un enfoque que se centra primordialmente en el desarrollo de capacidades, actitudes y métodos para gestionar la diversidad, tales como la capacidad para la negociación, la solución de conflictos, el desarrollo de la confianza mutua, la convivencia, etc [...]

3. *Enhancing diversity* es un enfoque que trata de ir más allá del conocimiento de la diversidad, o de la capacidad para manejarse en ese contexto, y se centra en la creación de las condiciones que permitan apreciar la diversidad [...] y el desarrollo de las condiciones necesarias para la participación y la igualdad de oportunidades. (p. 77)

Las metodologías analizadas se realizan bajo estos puntos mencionados por Arnesen et al. (2008), pues se considera que es necesario trabajar cada uno de ellos si se busca alcanzar un conocimiento y una capacidad intercultural plenos. Los docentes tienen que ser personas preparadas desde las universidades y los programas para la formación continua en materias de diversidad cultural, ya que, gracias a conocer el estado de la cuestión y diferentes actuaciones en las aulas podrán aprender a manejar la realidad en sus centros escolares. Únicamente cuando los docentes sean competentes en esta materia y conscientes de la realidad que les rodea podrán desarrollar las condiciones óptimas para que sus estudiantes adquieran la competencia intercultural, aprendiendo a convivir y a relacionarse con otras identidades.

Si bien es cierto esto, el mencionado informe hace referencia a la implantación de estos tres enfoques, y explica que la mayoría de los docentes imparten la interculturalidad bajo los tres enfoques a la vez. Los alumnos primero trabajan la sensibilización con el tema (*teaching*

*diversity*), donde el profesor sí realizaría una tarea más basada en impartir conocimientos sobre el tema. Más tarde, a través de actividades los alumnos desarrollarían la empatía (*managing diversity*), y una vez alcanzado este punto estarían preparados para la creación de un contexto donde la diversidad sea primordial y donde tengan que ver su importancia y fomentarla (*enhancing diversity*).

Si bien en la primera parte el docente sí es una figura activa en el aula, en la segunda y tercera parte sería más bien un instrumento de ayuda, un guía que les ayude a resaltar conocimientos que hubiesen adquirido previamente en la primera fase. De esta forma, los alumnos serían capaces de descubrir los sentimientos que les genera la diversidad, y ver cómo se les ocurre resaltar su importancia dentro de la sociedad en la que viven.

Las metodologías analizadas se consideran destacables en relación a este informe de Arnesen et al. (2008), puesto que desarrollan las actividades a través de un modelo de aplicación cronológico similar al presentado: el docente se informa y construye la actividad, los alumnos desarrollan sentimientos de empatía y valores como la solidaridad y la tolerancia, y más tarde se pone en marcha la actividad para que los estudiantes realmente aprecien la pluralidad.

La finalidad de aplicar estos diferentes enfoques no es otra que conseguir que los centros educativos sean eficaces a la hora de responder a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Arnaiz, 2011), que muestren realidades diversas sin generalizaciones, atendiendo a la heterogeneidad de las sociedades y adaptándose a los cambios que posee la sociedad. Según destaca Rodríguez Navarro et al. (2011) la aplicación de metodologías “cooperativas, colaborativas, interactivas o dialógicas” (p. 106) será la base para fomentar la interacción y la construcción de una cultura común de respeto y valores democráticos.

Por este motivo, y en la búsqueda de adquirir de la competencia intercultural por parte de los estudiantes, Rodríguez Navarro y otros (2011) valoran positivamente el desarrollo de

metodologías que se basen en la interacción y en la cooperación, no solo entre estudiantes sino también con agentes educativos y con la sociedad en la que se encuentra el centro escolar. Por ello, se han desarrollado metodologías basadas en el trabajo en grupo, en debates o tertulias, así como en el servicio a la sociedad o el trabajo en redes.

Tan solo gracias a este trabajo de renovación metodológica y de implicación por parte de todos los docentes se podrá alcanzar “una transformación de las estructuras en las que nos movemos que posibilite la construcción de una sociedad y una escuela intercultural e inclusiva” (Gómez Lara, 2012, p. 98). A pesar de ser de gran interés y necesidad los cambios a nivel personal, estos solo se podrán dar si se aplican aquellos fundamentos que forman parte de la LOMCE y que promueven actitudes en pro de la convivencia.

Como se ha recogido en el estudio, el conjunto del alumnado aprende de maneras diferentes, por lo que las metodologías han buscado responder a diferentes aprendizajes y han propuesto distintas estrategias didácticas con el objetivo de incorporar la competencia intercultural en las aulas sin olvidarse de la individualidad de los estudiantes. Los alumnos no solo aprenderán a través de aquello que muestra el docente, sino que generarán aprendizajes propios y los pondrán en común con el resto de sus compañeros (Rodríguez Navarro y otros, 2011). Por todo esto, se considera que, trabajando individualmente y en equipo, todos los alumnos estarán motivados a aportar información de valor al grupo, trabajando sus diferentes inteligencias y colaborando con el saber común.

Arnaiz (2011) sostiene la intención recogida en la investigación y expone que es importante que se genere una reforma educativa global con el objetivo de promover realmente los valores de igualdad y equidad que forman parte de los derechos humanos fundamentales.

Según destaca Díez (2007) la educación está sufriendo una transformación, no se destaca tanto la formación para la vida y la convivencia sino la competitividad y la

formación para los mercados económicos. Esta transformación es realmente negativa desde el punto de vista social, ya que los alumnos tienen que estar educados en el diálogo y en el conocimiento mutuo y no en la lucha y la competición por destacar pues es la única manera de acabar con prejuicios y diferencias en cuanto a los niveles socioculturales y económicos (Díez, 2004).

De acuerdo con estas orientaciones, se considera de máxima relevancia poner en práctica estas metodologías, a la vez que hacen uso de las tecnologías, con el objetivo de generar en los estudiantes más aptitudes relacionadas con su desarrollo como individuos de un mundo globalizado, y de formarles en la inclusión, la solidaridad, el respeto y la equidad.

Por todo lo descrito, y en relación a la conclusión de Priegue y Sotelino (2016), se considera de gran interés llevar a cabo estas metodologías que no solo busquen la adquisición de conocimientos. Sino enfoques didácticos que motiven a los estudiantes a adquirir habilidades y competencias relacionadas con su entorno social, y que de esta manera adquieran una mayor preocupación por las necesidades o injusticias presentes en su sociedad.

#### **4. Evaluación**

Las metodologías propuestas en la investigación necesitan ser evaluadas de forma independiente, de la misma forma que las actividades llevadas a cabo durante el curso por los docentes, si bien se requieren de orientaciones o instrumentos globales de evaluación con los que guiarse. De acuerdo con este objetivo, y para ofrecer una propuesta que se dirija no solo a la evaluación de la competencia intercultural sino también de la adquisición de la competencia en LE, se proponen las directrices de Vilá (2007) y las publicadas por el MCER (2002).

#### **4.1. Evaluación de la competencia intercultural**

La evaluación de la competencia intercultural se realiza con la atención puesta en los aspectos afectivos, así como también cognitivos y comportamentales de los estudiantes. Según Vilá (2007) es interesante realizar una evaluación inicial en los mencionados aspectos de manera que además de adaptar la actividad a la realidad del aula se pueda observar el proceso de aprendizaje y sus resultados.

Las metodologías didácticas propuestas planteaban la posibilidad de realizar ejercicios de sensibilización o de iniciación, pues en ellos los estudiantes serán conscientes de su situación inicial así como adquirirán conceptos básicos con los que posteriormente trabajarán. En el proceso final se considera oportuno realizar debates, puestas en común o evaluaciones grupales donde los alumnos expongan sus aprendizajes, dudas, o inquietudes. Vilá (2007) destaca que evaluar la competencia al final de los ejercicios será una forma de constatar los avances.

##### **4.1.1. Escala de Sensibilidad Intercultural**

El primer análisis que propone Vilá (2007) lo denomina *Escala de Sensibilidad Intercultural* y se basa en evaluar cinco ítems:

1. Si el alumnado se implica en la comunicación intercultural.
2. Si respeta las diferencias culturales.
3. Su grado de confianza en la comunicación intercultural.
4. El grado en que disfruta de tal interacción.
5. La capacidad de atención ante la comunicación. (p. 109)

La escala es de gran relevancia puesto que gestiona no solo sus habilidades sino sus sentimientos frente a la diversidad. En este sentido, se considera que los estudiantes que realicen mayor número de actividades relacionadas e interconectadas durante el curso

escolar mejorarán muy positivamente su competencia intercultural y se concluirá con un progreso educativo alto.

La evaluación se lleva a cabo a través de una batería de preguntas que los estudiantes tienen que responder con el criterio de acuerdo o desacuerdo:

ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL					
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo
1. Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas.	A	B	C	D	E
2. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
3. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
4. Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferente cultura.	A	B	C	D	E
5. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
6. No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
7. Pienso que mi cultura es mejor que otras.	A	B	C	D	E
8. Estoy bastante seguro/a de mí mismo cuando converso con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
9. Me siento con seguridad cuando hablo con gente de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
10. Siempre sé qué decir cuando converso con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
11. A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
12. Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
13. Soy una persona muy observadora cuando converso con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
14. Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.	A	B	C	D	E
15. Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a.	A	B	C	D	E
16. A menudo muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos.	A	B	C	D	E
17. Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.	A	B	C	D	E

18. No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía.	A	B	C	D	E
19. Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
20. Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
21. A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
22. Soy sensible a los significados sutiles en las conversaciones con mis compañeros/as de distinta cultura.	A	B	C	D	E

Tabla 1. Escala de Sensibilidad Intercultural. Fuente: Vilá (2007, p. 111)

Como se aprecia en la tabla, los estudiantes rellenarán según lo que ellos mismos valoren y más tarde se realizará la corrección en base a las siguientes puntuaciones:

Las preguntas 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 20 y 22, sumar las siguientes puntuaciones para cada una de las preguntas:

A – 5 puntos

C – 3 puntos

E – 1 punto

B – 4 puntos

D – 2 puntos

En las preguntas 3, 6, 7, 11, 12, 15, 18, 19 y 21, sumar las siguientes puntuaciones para cada una de las preguntas:

A – 1 punto

C – 3 puntos

E – 5 puntos.

B – 2 puntos

D – 4 puntos

(Vilá, 2007, p. 109)

Al final, según la figura la puntuación de los estudiantes estarán entre los valores de 22 y 110 siendo estos los mínimos y los máximos. Los alumnos que se sitúen por debajo de 51 serán aquellos que necesiten una intervención más urgente puesto que se visualizan mayores carencias y dificultades para manejar su competencia intercultural. Además, en este rango de puntuación tan baja su respeto y posiblemente su confianza con la diversidad sea nulo o escaso. Vilá (2007) localiza el siguiente rango de puntuación entre 51 y 81 puntos, y explica que son alumnos con una puntuación moderada lo que significa que pese a tener ciertas carencias pueden desenvolverse

adecuadamente. Y en el caso de los estudiantes con puntuaciones mayores a 81, se destaca la garantía de poder comunicarse con la diversidad de manera satisfactoria.

#### 4.1.2. Test de Competencia Comunicativa Intercultural

En el caso de la evaluación de los aspectos cognitivos y comportamentales, los estudiantes harán una encuesta distinta a la anterior. En esta ocasión, las preguntas serán casos más extensos y requerirán cierto desarrollo o reflexión<sup>6</sup>. Vilá (2007) menciona que se centrarán en analizar las habilidades que poseen los estudiantes para interpretar al interlocutor y los elementos culturales que surgen durante el caso, así como la capacidad de modelar sus propios comportamientos y creencias culturales con tal de satisfacer el acto comunicativo.

De acuerdo con la batería de casos que propone Vilá para analizar su destreza en la competencia comunicativa intercultural [CCI], se considera que es un buen ejercicio previo a llevar a cabo las metodologías puesto que son preguntas relativamente sencillas de contestar que pondrán a los estudiantes en contexto.

La corrección que se plantea es la siguiente para las cuestiones 1, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 17 y 18:

<b>CASOS</b>	<b>Si eligió la 1ª opción</b>	<b>Si eligió la 2ª opción</b>	<b>Si eligió la 3ª opción</b>	<b>Si eligió la 4ª opción</b>
<b>1</b>	1 punto	3 puntos	4 puntos	2 puntos
<b>8</b>	4 puntos	1 punto	3 puntos	2 puntos
<b>9</b>	2 puntos	4 puntos	1 punto	3 puntos
<b>10</b>	4 puntos	3 puntos	1 punto	2 puntos
<b>11</b>	3 puntos	1 punto	4 puntos	2 puntos
<b>13</b>	4 puntos	1 punto	3 puntos	2 puntos
<b>15</b>	3 puntos	4 puntos	1 punto	2 puntos

<sup>6</sup> El Test de Competencia Comunicativa Intercultural se encuentra adjuntado en el Anexo.

<b>17</b>	1 punto	4 puntos	2 puntos	3 puntos
<b>18</b>	4 puntos	2 puntos	3 puntos	1 punto

Tabla 2. 1ª Corrección del Test de CCI. Fuente: Vilá (2007, pp. 113-114)

Y para las preguntas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 14 y 16:

<b>CASOS</b>	<b>Si eligió la 1ª opción</b>	<b>Si eligió la 2ª opción</b>	<b>Si eligió la 3ª opción</b>	<b>Si eligió la 4ª opción</b>
<b>2</b>	1 punto	4 puntos	2 puntos	3 puntos
<b>3</b>	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto
<b>4</b>	3 puntos	2 puntos	4 puntos	1 punto
<b>5</b>	3 puntos	1 punto	2 puntos	4 puntos
<b>6</b>	4 puntos	1 punto	3 puntos	2 puntos
<b>7</b>	1 punto	3 puntos	2 puntos	4 puntos
<b>12</b>	1 punto	3 puntos	2 puntos	4 puntos
<b>14</b>	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
<b>16</b>	1 punto	3 puntos	4 puntos	2 puntos

Tabla 3. 2ª Corrección del Test de CCI. Fuente: Vilá (2007, pp. 113-114)

Con el objetivo de interpretar los resultados del alumnado, se propone una valoración según las puntuaciones mayoritarias, es decir, en relación a la mayoría de unos, doses, treses o cuatros que hayan seleccionado los estudiantes. Los alumnos cuya mayoría se sitúe en la escala del uno serán jóvenes poco competentes en interculturalidad, que probablemente rechacen la diferencia o que huyan de ella. Por ello, serán estudiantes que no quieran relacionarse con compañeros diferentes o que no quieran ponerse en el lugar de otros para poder desempeñar las actividades o ejercicios propuestos por el docente.

Los alumnos con mayoría de doses serán personas con visiones etnocéntricas, según menciona Vilá (2007): “tiende a interpretar las situaciones desde el propio punto de vista cultural, valorando de forma negativa aquello que difiere de este” (p. 114). Es

decir, se espera del resto de individuos que actúen bajo lo que el alumnado valora normal y si no es así se les exige esa normalidad. Los estudiantes con mayor número de treses ignoran cómo actuar en las situaciones con alta presencia de diversidad cultural. Formarán parte de este grupo los alumnos que por desconocimiento no gestionen correctamente los encuentros interculturales.

Y los alumnos con mayoría de cuatros serán estudiantes cuya CCI sea buena o esté en mayor grado de evolución, sí son conscientes de la diversidad y quieren poder crear oportunidades positivas de estos encuentros. Es por ello que Vilá (2007) señala que: “refleja la tendencia a adaptar el comportamiento verbal y no verbal en situaciones de comunicación intercultural” (p. 115). Es decir, son alumnos que son conscientes del proceso y están convencidos de superar las posibles barreras culturales.

Ambos procesos de evaluación pueden realizarse tanto de manera previa al ejercicio como posterior, ya que es interesante valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su capacidad para revertir sus propios prejuicios y pensamientos en relación a la diversidad cultural. Las metodologías que se proponen pueden trabajar aspectos más amplios que la propia diversidad presente en el aula, por lo que es relevante evaluar también el aprendizaje del segundo idioma a través de las actividades propuestas y su relación con la mejora en la habilidad comunicativa intercultural como facilitador de la interacción.

#### **4.2. Evaluación en relación al dominio lingüístico e intercultural**

La evaluación, descrita de acuerdo a las consideraciones del MCER, es aquello valorable de acuerdo a los niveles de competencia lingüística de los estudiantes. En este sentido, se establecen diferentes modos de evaluación según el interés del docente esté puesto en un foco u en otros:

<b>TIPOS DE EVALUACIÓN</b>	
Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
Maestría RC	Continuum RC
Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Evaluación directa	Evaluación indirecta
Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
Impresión	Valoración guiada
Evaluación global	Evaluación analítica
Evaluación en serie	Evaluación por categorías
Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

*Tabla 4.* Tipos de evaluación. Fuente: MCER (2002, p. 183)

De acuerdo a los objetivos de la investigación, se procede a describir únicamente aquellos métodos de evaluación que son de interés para gestionar la habilidad lingüística y la intercultural y no únicamente la destreza en la LE.

#### **4.2.1. Evaluación del aprovechamiento / evaluación del dominio**

En la actualidad, el fin educativo presta mayor atención a la evaluación del aprovechamiento, que según describen en el MCER (2002) es “la evaluación del grado en el que se han alcanzado objetivos específicos, es decir, la evaluación de lo que se ha enseñado” (p. 183). En este sentido, la valoración de los resultados de los estudiantes se realiza de forma temporal y con la atención puesta en el programa o en los contenidos que se imparten en ese curso.

En cambio, la evaluación del dominio sería aquella evaluación “de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido” (MCER, 2002, p. 183). Se cree que esta descripción se enfoca más a la

adquisición de competencias o de herramientas, y no de contenidos, que ayuden a los alumnos a desenvolverse más cómodamente en el contexto social. La evaluación del dominio es de gran interés ya que ofrece a los docentes la posibilidad de no enfocar su valoración de los aprendizajes únicamente en aquello medible por un examen sino en analizar si los estudiantes serán capaces de aplicar esos conocimientos o esos saberes en sus prácticas diarias y, por tanto, ser ciudadanos más capaces.

En relación al aprendizaje de una lengua y a la competencia comunicativa del alumnado, es importante reiterar que no se considera que existan grandes diferencias entre una evaluación y otra. Esto es debido a que la adquisición de conocimientos teóricos (plasmados en un examen) les facilitará a los estudiantes la comunicación en entornos reales, por ello se cree que es un enfoque muy óptimo para poder evaluar metodologías como las mencionadas. Ya que no sólo se podrá analizar si han adquirido los conocimientos sino también si son capaces de llevar a cabo tareas comunicativas y mostrar aquello que han aprendido, y por tanto aprovechan el aprendizaje y lo dominan.

#### **4.2.2. Evaluación continua / evaluación en un momento concreto**

Ambos tipos de evaluaciones se han llevado a cabo desde hace décadas, y se diferencia en la visión que se tiene de la materia y de los ejercicios llevados a cabo en ella durante el periodo escolar. Si bien, la evaluación continua tiene en cuenta el progreso del estudiante, lo que ha realizado durante el curso y su progresión y es esto lo que se refleja en la nota final; la evaluación en un momento concreto es la calificación que se le otorga a un ejercicio determinado o a un examen inicial o final.

En el MCER (2002) señalan que ambos enfoques presentan puntos a favor y en contra ya que en función del estudiante puede beneficiarle una manera u otra:

La evaluación en un momento concreto asegura que las personas todavía saben hacer cosas que podrían haber aprendido dos años antes. Sin embargo, provoca traumas por el examen y favorece a determinados tipos de alumnos. La evaluación continua [...] permite que se tenga más en cuenta la creatividad y las distintas cualidades. (p. 186)

En este sentido, se considera que será de mayor relevancia para el trabajo de la competencia lingüística e intercultural la evaluación continua. Aun así, es interesante presentar parrillas o test como los mencionados anteriormente tanto a principio de curso como al final para ver si a través de todas las actividades realizadas ha habido una progresión positiva y una mejor relación con la diversidad.

Por ello, se cree que pese a que lo que debe primar es el trabajo a lo largo del curso y la evolución de los estudiantes en materia intercultural gracias a las metodologías utilizadas por los docentes, es de gran interés para los alumnos conocer qué ocurrió en determinados momentos del curso (como pueden ser el inicio y el final) para analizar ese crecimiento sociolingüístico.

#### **4.2.3. Evaluación formativa / evaluación sumativa**

En el caso de la evaluación formativa o sumativa, se describe únicamente la primera por ser aquella de mayor interés en la investigación. La evaluación formativa es descrita en el MCER (2002) como una recopilación de información sobre el aprendizaje de los estudiantes, y que señala las debilidades y las fortalezas de los mismos.

El proceso de evaluación formativa es interesante no solo para los estudiantes, quienes entenderán qué pueden mejorar, o qué puntos destacan en su aprendizaje sino que se considera muy relevante para el conjunto del profesorado. Esto se debe a que les otorga información valiosa sobre el alumnado, no solo a nivel lingüístico sino de otras

competencias y les da una visión global y no aislada de ellos. Además, los estudiantes siempre que sean preparados para ellos, entenderán que deben fijarse, recibir, interpretar e integrar todo aquello que se pueda extraer de la evaluación (MCER, 2002) ya que de esta manera y una vez integrado el conocimiento, el aprendizaje y las competencias se habrán desarrollado de manera individualizada y en relación a sus propias necesidades.

Se considera interesante en relación a la competencia intercultural que los estudiantes entiendan este proceso de retroalimentación y lo lleven a cabo ya que, gracias a las plantillas o a las diferentes actividades que realicen y el posterior debate o puesta en común, serán capaces de prestar mayor atención a las desigualdades, recibir con otros ojos la diversidad, interpretar la realidad presente con diferentes perspectivas e integrar todo ese conocimiento en su propio día a día. Y en relación a la lingüística, el prestar atención a posibles errores reiterativos, analizarlos e interpretarlos y saber ponerlos en práctica de la manera adecuada les hará ser más competentes en la LE y por tanto, tener mayores posibilidades de éxito en sus actos comunicativos.

#### **4.2.4. Evaluación de la actuación / evaluación de los conocimientos**

La evaluación de los conocimientos o de la actuación es de mucha relevancia a la hora de valorar las actividades realizadas bajo metodologías activas como las descritas en la investigación. Ambos enfoques pueden ser realizados para evaluar a los estudiantes tanto las competencias como la teoría que han adquirido a lo largo del proceso.

El MCER (2002) señala que la evaluación de la actuación “requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa” (p. 187), por ello los docentes pueden hacer uso de ejercicios más enfocados a la producción y así que los estudiantes expongan aquello que han aprendido ya sea de

manera individual o colectiva. En este sentido, los profesores pueden evaluar contenidos únicamente relacionados con la lengua pero también si existe un avance en su competencia intercultural.

La evaluación de los conocimientos es aquella que los estudiantes realizan a través de un cuestionario de preguntas con diferentes ítems, y prueban mediante estos sus conocimientos y habilidades lingüísticas (MCER, 2002). Un ejemplo de este proceso sería lo representado anteriormente por Vilá (2007) y adjuntado en el Anexo.

Aun así, en el MCER (2002) se destaca que no siempre es posible valorar el conjunto de competencias de forma directa, por lo que será conveniente basarse en ejercicios en los cuales se pueda evaluar el uso de la competencia, es decir, la práctica de la misma. El propio MCER (2002) compara actividades como entrevistas o *fill in the gaps* o *multiple choice* con el propósito de mostrar a los docentes diferentes ejercicios que parecen de contenido pero, al ser comparados con otros, requieren mayor actuación unos que otros, y por lo tanto pueden ser evaluados como tal.

Por lo tanto, la competencia lingüística y la intercultural pueden ser ambas relacionadas en esta metodología de evaluación ya que mediante la prueba de actuación los docentes pueden reclamar la puesta en práctica de habilidades lingüísticas pero también pueden demandar a los estudiantes que reflexionen sobre la diversidad. Asimismo, la evaluación de los conocimientos, como menciona Vilá (2007) es interesante para los profesores puesto que muestra a modo de rúbrica o de plantilla la realidad del aula, el punto de partida o el resultado de una actividad en concreto.

#### **4.2.5. Impresión / valoración guiada**

La evaluación de los aprendizajes puede realizarse en base a experiencias o a sensaciones que tengan tanto alumnos como docentes durante el ejercicio de una

actividad. En este caso, el MCER (2002) establece dos tipos de valoraciones: la impresión y la valoración guiada. Ambos modelos de evaluación se consideran relevantes para determinar el grado de competencia de los estudiantes puesto que las metodologías activas otorgan la posibilidad a los docentes de generar espacios de debate y de interacción donde los estudiantes puedan dialogar sobre sus propios aprendizajes.

La impresión es la “valoración totalmente subjetiva realizada en función de la experiencia de la actuación del alumno en clase” (MCER, 2002, p. 190) mientras que la valoración guiada es “en la que se reduce la subjetividad del examinador al complementar la impresión con una evaluación consciente relativa a criterios específicos” (MCER, 2002, p. 190). En este sentido, se considera que ambos procesos de evaluación son llevados a cabo durante un debate o una puesta en común tras poner en práctica una metodología de las mencionadas. Pues, de esta forma, los estudiantes podrán sacar conclusiones durante la actividad (impresiones) y más tarde y con la ayuda del docente, adherir información específica a esa evaluación previa basada en su experiencia.

La valoración guiada, por tanto, se realiza en base a un procedimiento más estandarizado, con pautas y normas. En el caso de la competencia lingüística, será más sencillo para los docentes establecer unos criterios comunes bajo los cuales poder evaluar a los estudiantes por igual en el proceso de aprendizaje, gracias a las impresiones previas pero con unas bases igualitarias y equitativas para el conjunto del alumnado.

Ambas competencias pueden ser tenidas en cuenta bajo este modelo de evaluación puesto que los estudiantes primero analizan su propia experiencia y más tarde meditan gracias a la puesta en común o a los criterios que el docente les muestra. Además, el

profesor puede extraer también evaluaciones de la participación espontánea de los alumnos.

#### **4.2.6. Evaluación global / evaluación analítica**

Las evaluaciones que realizan los docentes pueden detallarse más o menos, y en relación a ello se describen los conceptos de evaluación global o analítica. Según el MCER (2002) la global es “una valoración sintética tomada en conjunto [...] El examinador pondera distintos aspectos de forma intuitiva.” (p. 191) mientras que la analítica estudia por separado los ítems a evaluar.

La evaluación que realizan los docentes tiene diferentes aspectos a valorar, es por ello, que con el objetivo de analizar si son competentes o no en el uso de una L2 se considera más beneficio el análisis analítico. En este sentido, los docentes distinguen entre qué y cómo se evalúa. Los docentes determinan qué se evalúa bajo sus propios intereses o de acuerdo a los objetivos presentados por la actividad, es decir, se establecen criterios más o menos detallados de acuerdo al enfoque que se busque promover (MCER, 2002). El cálculo del resultado se hará de acuerdo con los descriptores que se hayan establecido previamente, es decir, pueden ser más globales (holísticos) o más analíticos (mediante plantillas, cuestionarios...), en función de lo descriptivo que se realice el análisis mayor necesidad de una nota numérica.

La valoración más analítica es de mayor interés en relación a la investigación ya que determina de manera más detallada la realidad del aula, además de que los resultados podrán ser mostrados a los estudiantes para retroalimentarse y generar un mayor aprendizaje posteriormente. Si bien, tener una visión general y global es interesante para adecuar el nivel de las clases al aula, se valora mucho más la

adecuación de contenidos de acuerdo a los estudiantes en particular, de manera que generen un conocimiento mucho mayor gracias a la individualización.

#### **4.2.7. Evaluación realizada por otras personas / autoevaluación**

Los métodos de evaluación mencionados han integrado en sus descripciones la posibilidad de que sean los propios estudiantes quienes generen un conocimiento o un aprendizaje durante el proceso de evaluación. Esto es así ya que la evaluación realizada por el docente es necesaria puesto que sigue siendo la principal herramienta de corrección, además de la figura más importante dentro del aula. Pero es relevante mencionar la importancia de la propia valoración con respeto al conocimiento tanto teórico como experimental que se crea gracias a las metodologías activas descritas anteriormente.

Según el MCER (2002) siempre que no se presenten peligros para los estudiantes es de interés que sean ellos mismos quienes realicen la autoevaluación, pese a que más tarde sea el docente quien les otorgue una calificación. Es decir, la autoevaluación formaría parte de la actividad, y estaría estructurada y organizada, de manera que participen de forma activa y sean conscientes de su propio progreso:

El potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz. (MCER, 2002 p. 192)

En este sentido, el alumnado tendrá la oportunidad de ejercer ese papel de evaluador de su aprendizaje, adquirirán autonomía y sentido crítico con sus propios saberes. Se considera que las experiencias con la autoevaluación generan mayores

conocimientos que si se les otorgan los ejercicios ya corregidos, puesto que se presta más atención y se comprenden los contenidos gracias al repaso durante la corrección.

Los estudiantes serán conscientes de sus puntos débiles y de sus fortalezas durante este proceso de corrección, a la vez que buscarán entender los fallos y los aciertos, generando así un mayor conocimiento lingüístico. En cuanto a la competencia intercultural, los estudiantes realizarán esta autoevaluación en los mencionados debates o puestas en común, donde a través de la experiencia propia y la de sus compañeros podrán reflexionar y realizar autocrítica y autoaprendizaje derivado de la misma.

#### **4.2.8. Conclusiones**

La evaluación o valoración de los saberes y las habilidades que poseen los estudiantes es un proceso largo y a menudo difícil para los docentes, y más si se busca evaluar no solo una competencia lingüística o el conocimiento de un idioma sino que además se busca valorar este en función de su destreza comunicativa para fomentar la diversidad cultural.

Los métodos de evaluación descritos se han seleccionado por su relevancia para valorar ambas competencias y para generar un ambiente lo más agradable posible en el aula tanto para docentes como para el conjunto del alumnado. A través de las citadas evaluaciones, los docentes desarrollarán mejores herramientas para determinar el grado de aprendizaje de sus estudiantes, además de generar información valiosa para futuros docentes de esos grupos que requieran de información previa de sus estudiantes. Asimismo, los estudiantes en la mayoría de las evaluaciones propuestas formarán parte de este proceso de evaluación, lo que generará mayor motivación y mejor respuesta para con su evolución educativa.

Por todo esto, se considera que modernizar los métodos de evaluación y generar espacios de diálogo incluso en las valoraciones académicas de los estudiantes es de especial interés si se quiere promover la tolerancia, el diálogo y el respeto mutuo. Además, el alumnado mostrará mayor interés por los contenidos lingüísticos si entienden cómo son evaluados y por qué. En el proceso de evaluación, los estudiantes aprenderán de sus docentes y los docentes entenderán las experiencias o los procesos mentales que llevan a cabo los estudiantes para según qué aprendizajes, y de esta forma se mejorará la relación docente-alumno y alumno-contenido.



## 5. CONCLUSIONES

El objetivo principal de la investigación era aportar una batería de metodologías activas dentro de la legislación española actual que fomentasen un acercamiento entre identidades diversas. Es por ello que se ha realizado un estudio en profundidad de la situación de diferentes términos sociolingüísticos con el fin de, desde la visión del aprendizaje de una LE, promocionar y motivar el desarrollo de habilidades sociales y lingüísticas en los alumnos.

Con este fin, la investigación fue estructurada en tres grandes bloques de contenido que se deducen del propósito principal del estudio: el primer eje, la diversidad cultural y los enfoques socioeducativos, el segundo eje, la diversidad cultural en la legislación española y el tercer eje, la competencia intercultural y el aprendizaje de LE. Como se indicaba al inicio de la tesis, estos ejes de contenidos se segregarán en diversos objetivos específicos.

El primer bloque de contenido ha analizado los conceptos básicos del marco teórico para establecer un punto de partida sociolingüístico en el que situarse. De este análisis de términos se ha concluido la necesidad de abandonar categorizaciones y la imperiosa necesidad de tratar al conjunto de seres humanos como individuos únicos, diferentes pero iguales en derechos y obligaciones. En este mismo eje, se han descrito los enfoques políticos, relativos a la gestión de la diversidad cultural, puestos en práctica durante los últimos siglos. Derivado de la revisión, se han constatado todos ellos como ineficaces a la par que insuficientes si el objetivo de la sociedad es que realmente todos sus integrantes se sientan incluidos y no integrados. Aun así, y obviando que son enfoques políticos que se creen superados, se ha visto como muchas de estas políticas sociales y educativas siguen todavía hoy vigentes. Asimismo, estas

políticas han generado comportamientos intrínsecos en la población actual que es necesario paliar mediante una actuación educativa capaz de superar hábitos negativos en relación a la diversidad. De acuerdo con los resultados, el enfoque intercultural se plantea como la mejor actuación posible frente a los requisitos de la sociedad actual. La interculturalidad y su enfoque pedagógico suponen una mejor interacción e interrelación entre personas, desde que son jóvenes en las aulas pero con las vistas puestas en desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para su desarrollo como personas inclusivas en el futuro.

El segundo eje de contenido ha revisado la legislación española durante los últimos dos siglos con el objetivo, pues se buscaba estudiar si las diferentes leyes socio-educativas contemplaban la diversidad en sus artículos. Derivado de este análisis, la investigación ha concluido que si bien determinadas leyes mencionan de forma clara la atención a la diversidad a través de medidas de integración y de igualdad, no han llevado a cabo una implantación satisfactoria de dichas medidas. La legislación educativa ha evolucionado gratamente en el tratamiento de la diversidad, en especial desde los últimos veinte años, pese a que la inclusión de la más amplia diversidad es hoy en día todavía un reto para los profesionales de la educación. La LOMCE ha sido analizada con especial interés puesto que, en la actualidad, es la ley educativa en vigor para todo el territorio español. Se concluye del análisis la ineficacia del sistema educativo para llevar a la práctica todas las medidas que sí figuran en dicha ley, pero que no se realizan debido a alta ratio de alumnado, la falta de preparación en diversidad cultural del profesorado o la poca renovación metodológica de los centros educativos.

El tercer eje se centra en la necesidad de implantar metodologías bajo el enfoque intercultural de manera que los estudiantes generen la competencia que de este se deriva dentro del aula de LE. La enseñanza de LE se ha constituido como un ambiente idóneo

en el que promover la interacción y el diálogo y es por esto que las metodologías aportadas por la investigación se han seleccionado de acuerdo a este objetivo: favorecer la comunicación entre personas sin atender a su *background* socio-cultural. Las propuestas, además, han sido seleccionadas y diseñadas de acuerdo a lo establecido por el MCER y la LOMCE, de manera que se consideran muy útiles para la resolución de los objetivos propuestos. Los estudiantes desarrollarán no solo una LE sino que, trabajando estas metodologías, serán personas más autónomas, reflexivas, críticas y formadas frente al reto de la globalización y la diversidad cultural del siglo XXI. Además, la evaluación de estas habilidades se realizará de acuerdo con las necesidades presentes y no con métodos que únicamente proporcionen a un determinado grupo de alumnado. Según lo descrito se ha concluido que las competencias interculturales y sociolingüísticas pueden ser evaluadas en una misma actividad y, de esta forma, se puede atender a las diferentes inteligencias de los estudiantes, sin promover la competitividad sino la colaboración y la cooperación.

Como conclusión final, la investigación ha estimado necesarias ciertas reformulaciones en el día a día de los centros educativos así como de la actividad docente, pero se considera positivo el trabajo y la legislación actual ya que sí valora la relación de la diversidad cultural en relación al aprendizaje de LE. En el futuro se considera relevante atender las necesidades formativas de los docentes en este ámbito, así como también de los estudiantes y de la comunidad, ya que generar lazos es la única manera de trabajar unidos y de diseñar las actuaciones que requieran sus contextos.



## 6. REFERENCIAS



- Abdallah-Preteceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: IDEA Books.
- Adame Tomás, A. (2010). Metodología y organización del aula. *Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9.
- Afolayan, J. A. (1994). The Implication of Cultural Diversity in American Schools. *To Improve the Academy*, 299, 135-146.
- AFS Intercultural Programs (1984). *AFS Orientation Handbook*. New York: Author.
- AFS Intercultural Programs (2018). AFS Timeline. New York: AFS Intercultural Programs. Recuperado de <https://afs.org/archives/timeline/>
- Aguado, T. et al. (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en Educación Obligatoria*. Convocatoria de Ayudas de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico 2003.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 23-42.
- Agüero-Contreras, F. C. y Urquiza-García, C. R. (2016). Multicultural e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la educación. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 459-475.
- Aguilar, M<sup>a</sup> J., y Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, 20(38), 27-43.
- Albert, M<sup>a</sup> C., Espinar, E. y Hernández, M<sup>a</sup> I. (2010). Los inmigrantes como amenaza. Procesos migratorios en la televisión española. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 53, 49-68.
- Alegre, M. A. (2008). Educación e Inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 354, 61-82.

- Alghamdi, Y. (2017). Multicultural Education in the US: Current Issues and Suggestions for Practical Implementations. *International Journal of Education*, 9(2), 44-52
- Alonso, T. (2008). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales. Una propuesta didáctica*. Memoria de Máster, UIMP. Consultado en <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/TeresaAlonso.shtml>
- Álvarez, M<sup>a</sup> P. (2013). *Análisis de las metodologías para la enseñanza de lengua inglesa en educación secundaria*. Universidad de Almería.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9.
- Aneas, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(13), 1-9.
- Antolin, P. y Bover, O. (1997). Regional migration in Spain: the effect of personal characteristics and of unemployment, wage, and house Price differentials using pooled cross-sections. *Oxford Bulletin of Economic and Statistics*, 59(2), 215-325.
- Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. V. Ballesteros Alarcón (Coord.). *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp. 33-48). Granada: GEU.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodología para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95.

- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnesen, A., Birzea, C., Dumont, B., Essomba, M.A., Furch, E., Vallianatos, A., Ferrer, F. (2008). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity: Survey's report on initial education of teachers on socio-cultural diversity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Arroyo, M<sup>a</sup> J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Au, K. (2006). *Multicultural issues and literacy achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aula Intercultural (s.f.). *Acogida, adaptación y seguimiento*. Consultado en <https://aulaintercultural.org/materiales/gestion-de-centros-interculturales/>
- Aula Intercultural (s.f.). *Infraestructuras y espacios*. Consultado en <https://aulaintercultural.org/materiales/gestion-de-centros-interculturales/>
- Aula Planeta. (2020). Cinco maneras diferentes de organizar el espacio del aula [Infografía]. *Aula Planeta, innovamos para una educación mejor*. Consultado en: <https://www.aulaplaneta.com/2017/05/19/recursos-tic/cinco-maneras-diferentes-de-organizar-el-espacio-del-aula-infografia/>
- Bailo, F. M. y Pinos, M. (2011). La interculturalidad como respuesta. *Diversidad cultural y escuela. El desarrollo de la competencia intercultural*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-317.

- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. Banks, J. A. (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, 3-15. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962-2012. *Theory into Practice*, 52, 73-82.
- Banks, J. A. y Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons, Inc.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., y Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23(1), 93-104.
- Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educar* 44, 81-96.
- Bateman-House, A. y Fairchild, A. (2008). History of Medicine. Medical Examination of Immigrants at Ellis Island. *Virtual Mentor. American Medical Association Journal of Ethics*, 10(4), 235-241.
- Battle, R. (2018). *Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Madrid: Santillana Educación.
- Consultado en: <https://roserbattle.net/wp-content/uploads/2018/09/Guia-practica-ApS.pdf>

- Beacco, J. C. y Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Estrasburgo: Consejo de Europa. Consultado en: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide\\_niveau3\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp)
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), 57-72.
- Berkson, I. (9 de Agosto de 1918). *The Evening Post*.
- Bernabé, M<sup>a</sup> del M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalism and interculturalism, knowledge for teaching. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Bernabé, M<sup>a</sup> del M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Revista Educativa Hekademos*, 13, 65-75.
- Besalú, X. et al. (2010). *Interculturalidad y ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*, España: Wolters Kluwer.
- Billig, S. H. (2006) *Lessons from Research on Teaching and Learning. Growing to Greatness*. St. Paul: National Youth Leadership Council.
- Blanco, A. (2011). La revolución educativa: el primer paso para el cambio. Sabio Ramos, F. (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, 187-192.
- Boggino, N. y De la Vega, E. (2013). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares: cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.

- Boragno, I. (2011). Derechos humanos y derechos de las minorías. Sabio Ramos, F. (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, 173-180.
- Borrero, R. (2011). Conclusiones Mesa Redonda: El desarrollo de la competencia intercultural. . Borrero, R., Gutiérrez, P. y Yuste, R. (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*. (pp. 13-18). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Bover, O. y Velilla, P. (1997). Migrations in Spain: Historical Background and Current Trends. *CEPR Conference on European Migration*. (pp. 1-51). Munich: Banco de España.
- Brinton, D. (2003). Content-Based Instruction. Nunan, D. (Ed.) *Practical English Language Teaching*. London: McGraw-Hill Contemporary.
- Brody, S. M., & Wright, S. C. (2004). Expanding the self through service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 14- 24.
- Bygate, M., Skehan, P. y Swan, M. (Eds.) (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. London: Logman.
- Bringle, R. G. (2017). Social psychology and student civic outcomes. In J. A. Hatcher, R. G. Bringle, & T. W. Hahn (Eds.). *Research on student civic outcomes in service learning: Conceptual framework and methods* (pp. 69–89). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Bueno, J. J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 59-76.
- Bula, O. (2014). Content-Based Instruction: A Revelant Approach of Language Teaching. *Innovaciones Educativas*, 20, 71-83.
- Caballero, M., Cuadrado, I. y Fernández, I. (2011). El rol de la escuela ante una sociedad multicultural y plurilingüe. Borrero, R., Gutiérrez, P. y Yuste, R.

- (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*. (pp. 200-210). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Campbell, R. y Roger, W. (1970). *The Study of Language Acquisition*. Lyons, J. (Ed.). *New Horizons in Linguistics*. (pp. 242-260). University of Michigan: Penguin Books.
- Canimas, J. y Carbonell, F. (2008). *Educació i conflictes interculturals. Primum non nocere (Sobretot no fer mal)*. Barcelona: Eumo Editorial y Fundació Jaume Bofill.
- Carda Ros, R. M. y Larrosa Martínez, F. (2007). *La organización del centro educativo: Manual para maestros*. Editorial Club Universitario.
- Carmichael, S. y Hamilton, C. (1967). *Black power: The politics of liberation in America*. New York: Vintage.
- Casal, S. (2005). *Enseñanza del Inglés. Aplicaciones del Aprendizaje Cooperativo*. Badajoz: Abecedario.
- Castellanos, A. (2002). Management of children's aggressiveness when playing competitive games in the English class. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 3(1), 72-77.
- Castro, A. (2012). La evaluación de las competencias culturales: Validación del inventario ICC. *Interdisciplinaria*, 29(1), 109-132.
- Cenoz, J. (2005). El concepto de competencia comunicativa. Sánchez, J. y Santos, I. *Vademécum para la formación de profesores*. (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- Central Intelligence Agency. The World Factbook. *Central Intelligence Agency, The work of a nation. The center of intelligence*. Consultado en: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/400.html#SP>
- Cerezo, M<sup>a</sup> C., Angosto, R. y Alcáraz, S. (2011). La opinión de las familias ante la incorporación del alumnado extranjero: análisis en la región de Murcia. Borrero,

- R., Gutiérrez, P. y Yuste, R. (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*. (pp. 222-234). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Cerrato, A. M. (2011). Conclusiones taller de experiencia: Éxito escolar con población inmigrante. Borrero, R., Gutiérrez, P. y Yuste, R. (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*. (pp. 153-154). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Chacón, C. T. y Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 41-54.
- Chen, G. M., y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: a synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G. M., y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (Mass.): M.I.T. Press.
- Choudhury, R.U. (2014). The role of culture in teaching and learning English as a foreign language. *Express, an International Journal of Multi-Disciplinary Research*, 1(4), 1-20.
- Chourdakis, A. y Karagiorgos, D. (1999). Acercamientos teóricos al estudio y el aprendizaje de la cultura y la historia, en relación con la valoración del material didáctico existente y formulación de propuestas básicas. *Educación de Inmigrantes*. Rethymno: Ep.Damanakis, E.DIA.M.ME.
- Claro, M. (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. *Diálogo político inclusivo e intercambio de experiencias*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Clavel-Arroitia, B. (2012). *Second Language Acquisition and Teaching English as a Foreign Language*. Valencia: Universitat de València.
- Colectivo Ioé (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Colectivo Ioé.
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2007). Comunidades de práctica complementarias: el equipo del programa y la comunidad en línea del curso. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 60-85.
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 299-320). Madrid: Morata.
- Conill, J. (2002). *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaja.
- Consejo de Europa (2000). *Methodology in Language Learning T-Kit*. Consultado en: [https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667913/2\\_task.pdf/70f2f98e-0362-4cd4-bc1d-ece49ae878f0](https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667913/2_task.pdf/70f2f98e-0362-4cd4-bc1d-ece49ae878f0)
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Instituto Virtual Cervantes). Council for Cultural Cooperation. Education Committee. Strasbourg: Language Policy Division.
- Consejo de Europa (2007). *Fortalecimiento de las Políticas de Integración en la Unión Europea. Conclusiones del Consejo*. Consejo de Justicia y Asuntos de Interior, Sesión nº 2807 del Consejo. Luxemburgo: 12 y 13 de junio de 2007.
- Consejo de Redacción (2006). Interculturalismo, sí. Pero con desarrollo humano sostenible. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(1), 11-14.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313-29424. Consultado en: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1))

- Contreras, N. M. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación. Revista Electrónica. Universidad de Jaén*, 3(4), 1-7.
- Contreras, J. J., y Chapetón, C. M. (2016). Cooperative learning with a focus on the social: A pedagogical proposal for the EFL classroom. *HOW*, 23(2), 125-147.
- Corsini, R.J., Shaw, M.E. y Blake, R.R. (1961). *Roleplaying in Business and Industry*. California, University of California: Free Press of Glencoe.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 221-251.
- Cummins, J. (1981). The Cross-Lingual Dimension of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *Tesol Quarterly*, 14(2), 175-187.
- Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. *TESOL 2005 Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*. Bogazici University, Istanbul.
- Dalbello, M. (2017). Ellis Island Library: “The Tower of Babel” at America’s Gate. Kimball, M. A. y Wisser, K. M. (Eds.). *Libraries – Traditions and Innovations: Papers from the Library History Seminar XIII*. De Gruyter.
- D’Andrade, R. (1990). Some propositions about the relations between culture and human cognition. In J. W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 65-129). New York, NY, US: Cambridge University Press.

- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- De Haro, J. J. (2010). *Redes Sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- Di Pardo, D. (2014). Role Play: A Practical Way to Teach Intercultural Communication. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*. 33(3), 9-34.
- Di Pardo, D. (2015). CLIL in the Business English Classroom: From Language Learning to the Development of Professional Communication and Metacognitive Skills. *ELTWorldOnline*, Special Issue, 1-26.
- Díe, L., Buades, J. y Melero, L. (2009). *Informe Anual sobre Migraciones e Integración. Migraciones y crisis económica internacional*. Valencia, España: CeiMigra.
- Díe, L., Buades, J. y Melero, L. (2012). *Informe Anual sobre Migraciones e Integración. Nuevos retos para las políticas de inmigración e integración*. Valencia, España: CeiMigra.
- Díe, L., Melero, L. y Buades, J. (2012). Cultural diversity or unresolved inequalities? ¿Diversidad cultural o desigualdades no resueltas? Díe, L. (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 16-38). Valencia, España: CeiMigra.
- Dietz, G. (2008). El paradigma de la diversidad cultural: Tesis para el debate educativo. *Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yuc y México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Díez, E. J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Revista Tabanque*, 18, 49-76.

- Díez, E. J. (2007). *La Globalización Neoliberal y sus repercusiones en la Educación*. Barcelona: El Roure.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Diversity Dictionary (s.f.) Entrada "Diversity". *Diversity Dictionary*.
- Doganay, Y. y Maksut, A. (2013). The Impact of Cultural Based Activities in Foreign Language Teaching at Intermediate (B1) Level. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 89, 734-740.
- Dorathy, A.A. y Mahalakshmi, S.N. (2011). Second Language Acquisition through Task-based Approach – Role-play in English Language Teaching. *English for Specific Purposes World*, 11(33), 1-7.
- Dueñas, M. (2004). The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second/foreign language education. *International Journal of English Studies*, 4(1), 73-96.
- Duffy, L. N., Mowatt, R. A., Fuchs, M. y Salisbury, M. A. (2014). Making Diversity Tangible: Assessing the Role of Service-Learning in Teaching Diversity & Social Justice. *International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2), 54-75.
- Durán, R. (2011). Modelos de gestión de la diversidad y conflictos multiculturales. Un apunte sobre casos. F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1813-1823). Granada: Instituto de Migraciones.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escalante, C., Fernández, D. y Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 71-93.
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56(1), 95-115.
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 58-67.
- Etxeberriá, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Eurídice (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid.
- Fabregat, A. y Gallardo, I. M<sup>a</sup>. (2011). Ver cine para aprender a mirar con otros ojos. Borrero, R., Gutiérrez, P. y Yuste, R. (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*. (pp. 357-366). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Fairchild, H. P. (1926). *The Melting-Pot Mistake*. Boston: Little, Brown and Company.
- Fairchild, H. P. (1944). *Dictionary of Sociology*. New York: Philosophical Library.

- Favaro, G. y Fumagalli, M. (2004). *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Roma: Carocci.
- Fernández Enguita, M., Gaete, J. M. y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Fernández Carballo-Calero, M<sup>a</sup> V. (2006). Las TIC en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 409-416.
- Fernández, S. y Navarro, A. (2010) *Task-based learning. Teaching proposals. Enfoque por tareas. Propuestas didácticas*. Lluich, A, Fernández, S. y Navarro, A. (Eds.). Brasilia, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 1, 41-61.
- Ferrao, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- Fiorucci, M. (2017). Educar a la ciudadanía global en una perspectiva intercultural. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 44-60.
- Fisher, L., Evans, M., y Esch, E. (2004). Computer-mediated communication: Promoting learner autonomy and intercultural understanding at secondary level. *The Language Learning Journal*, 30, 50-58.
- Flecha García, C. (2011). Education in Spain: Close-up of Its History in the 20<sup>th</sup> Century. *Analytical Reports in International Education*, 4(1), 17-42.

- Flórez, M. L. y Constanzo, E. (2011). Theoretical aspects of intercultural from the task-based learning. FIAPE. IV Congreso Internacional: *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas.*
- Francisco, A. (2010). Construyendo ciudadanía participativa en la sociedad de la información. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 135-146.
- Freeman, D. y Freeman, Y. (2008). Content-based Language Teaching. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 97-110.
- Fundación BBVA (2007). Población 51. *Cuadernos Fundación BBVA*, 1-16. Consultado en: [https://w3.grupobbva.com/TLFU/dat/cuadernos\\_FBBVA\\_51espana\\_web.pdf](https://w3.grupobbva.com/TLFU/dat/cuadernos_FBBVA_51espana_web.pdf)
- Fundación Entreculturas (2009). Aulas que cambian el mundo. Educamos en red para la solidaridad y la justicia. *Interculturalidad: claves para entendernos. 2*, 1-16.
- Fuentes, R. (2010). Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural. *Cuicuilco. 48*(enero-junio), 165-189.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 119-134.
- García, R., García, J.A. y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: La Catarata.
- García-Cano, M., Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*, 19(2), 251-271.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gilroy, P. (1990). The end of antiracism. *New Community*, 17(1), 71-83.

- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro*, 8, 9-26.
- Giménez Romero, C. (2012). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa “intercultural” cuando hablamos de “educación intercultural”? Díe, L. (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 48-65). Valencia, España: CeiMigra.
- Gimeno, J. (2009). Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Tenti Fanfani, E. (Coord.). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (111-124). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO).
- Gómez Hurtado, I. (2011). *Dirección Escolar y Atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Huelva: Universidad de Huelva, Departamento de Educación.
- Gómez Lara, J. (2012). La educación de los chicos y chicas de familias inmigradas: el largo camino hacia la igualdad que aún no llega. Díe, L. (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 82-103). Valencia, España: CeiMigra.
- Gómez Jarabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gómez Naranjo, J. A. (2011). El centro escolar como núcleo de unión intercultural de la comunidad educativa. Sabio Ramos, F. (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, 159-164.

- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- González Di Pierro, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gordon, B. M. (2001). Knowledge construction, competing critical theories, and education. Banks, J. A. y Banks, C. A. M. (Eds.) *Handbook of research on multicultural education*, 184-199. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gordon, M. M. (1964): *Assimilation in American life. The role of race, religion and national origins*, New York: Oxford University Press.
- Grabe, W., y Stoller, F. (1997). Content-based instruction: Research foundations. *The content based classroom. Perspectives on integrating language and content*. Consultado en: <http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/>
- Grañeras, M., Llamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L. y Molinuevo, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Grodecka, K., Wild, F. y Kieslinger, B. (2008). *How to Use Social Software in Higher Education*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akapit.
- Guillén, C. (2005). Los contenidos culturales. Sánchez, J. y Santos, I. *Vademécum para la formación de profesores*, (pp. 835-851). Madrid: SGEL.
- Gutiérrez Esteban, P. e Ibáñez Ibáñez, P. (2011). Una visión de la interculturalidad a partir de las imágenes de los libros de texto de educación para la ciudadanía. Borrero, R., Gutiérrez, P. y Yuste, R. (Coords.) *Actas Simposio Diversidad*

*cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural.* (pp. 373-386).

Badajoz: Universidad de Extremadura.

Gutiérrez Vidrio, S. (2011). Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica*, 36, 1-18.

Hirmas, R. C. (2008). *Educación y Diversidad Cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina.* Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

Hobbs, F. y Stoops, N. (2002). *Demographic Trends in the 20<sup>th</sup> Century. Census 2000 Special Reports.* Washington, D.C.:U.S. Census Bureau.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., Gupta, V. (2004). *Culture, Leadership and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies.* California: Sage Publications, Inc.

Ibáñez Herrán, J. E. (2006). Las TIC en una educación y acción cultural transformadora. *VI Jornadas "TIC en la educación de Aragón. Internet en la mochila"*. Gobierno de Aragón. Consultado en: <http://jei.pangea.org/edu/c/e-tic-edu-transf.htm>

Instituto Nacional de Estadística (2019). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2019. Estadística de Migraciones (EM). Año 2018. Datos provisionales.* Nota de Prensa: 25 de junio de 2019.

Intermón Oxfam (2005). *Hacia una Ciudadanía Global. Propuesta de Competencias Básicas.*

Jiménez Vargas, F. (2012). Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 11(2), 8-30.

Jiménez Vargas, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización del alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos XL*, 2, 402-426.

- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Oulu: University of Oulu.
- Joy, S. y Kolb, D. (2009). Are There Cultural Differences in Learning Style? *International Journal Of Intercultural Relations*, 33(1), 69-85.
- Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrònica d'Investigació i innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 47-66.
- Kentel, F. (2006). Del “gueto” a lo “intercultural”: experiencias euro-turcas en Alemania y en Francia. *Lo intercultural en acción, identidades y emancipaciones*. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 73-74, 123-153.
- Kenworthy-U'Ren, A.L. (2008). A Decade of Service-Learning: A review of the Field Ten Years after JOBES's Seminal Special Issue. *Journal of Business Ethics*, 81, 811-822.
- Kernahan, C., & Davis, T. (2007). Changing perspective: How learning about racism influences student awareness and emotion. *Teaching of Psychology*, 34(1), 49-52.
- Kumar, P. (2018). Techniques of teaching speaking skill. *International Journal for Research in Educational Studies*, 4(5), 1-4.
- Lacomba, J. (2011). Interculturalidad y diversidad cultural en los centros educativos. Borrero, R., Gutiérrez, P. y Yuste, R. (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*. (pp. 42-55). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Lacomba, J. (2012). La educación intercultural y los recursos para la competencia intercultural en Educación Primaria y Secundaria. Díe, L. (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 146-161). Valencia, España: CeiMigra.

- Lange, R. C. (2015). Ellis Island: Gatekeeper of the “Undesirables”. *Arizona Journal of the Interdisciplinary Studies*, 4, 66-85.
- Lanza, M. L. y Flores, W. O. (2016). Comunidades de aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Caribe*, 17, 38-45.
- Ledesma, N. (2013). Introducción. Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis. Chisvert Tarazona, M<sup>a</sup> J., Ros Garrido, A. y Horcas López, V. (Coords.). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. (pp. 17-26). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Leiva, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Leiva, J. J. (2008). La Escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la Educación Intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto*, 27(1), 13-35.
- Leiva, J. J. (2010a). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 251-274.
- Leiva, J. J. (2010b). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- Leiva, J. J. (2011a). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 43-56.
- Leiva, J. J. (2011b). Profesorado, educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva. Borrero, R., Gutiérrez, P. y Yuste, R. (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*. (pp. 68-81). Badajoz: Universidad de Extremadura.

- Leiva, J. J. (2012). La formación en Educación Intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (oct.), 8-31.
- Leiva, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197.
- Leiva, J. J. y Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*. 29(2): 389-416.
- Leiva, J. J. y Moreno, N. M. (2011). Construyendo comunidades virtuales de aprendizaje intercultural en la escuela. Sabio Ramos, F. (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, 101-108.
- Leiva, J. J. y Pareja de Vicente, D. (2011). La convivencia intercultural: un reto para la escuela inclusiva del siglo XXI. Sabio Ramos, F. (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, 93-100.
- Lévy-Leboyer (1996). *Gestión de competencias*. Barcelona: Ediciones 2000.
- LeVoy, M. y Verbruggen, N. (2005). *Diez maneras de proteger a los trabajadores inmigrantes en situación irregular*. Bruselas: PICUM.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, pp. 1-22. Consultado en: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, pp. 1-21. Consultado en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Boletín Oficial del Estado, núm. 238, pp. 1-16. Consultado en:  
<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial

del Estado, núm. 307. Consultado en: <https://www.e-torredebabel.com/Filosofia/Ensenanza/Legislacion/LeydeCalidad/LeydeCalidad-ExposiciondeMotivos.htm>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm.

106, de 4 de mayo de 2006, pp. 1-110. Consultado en:  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11

de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado, núm. 299, de 12 de diciembre de 2009, pp. 1-46. Consultado en: <https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/12/pdfs/BOE-A-2009-19949.pdf>

Ley Orgánica 8/2013a, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 1-64. Consultado en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013b, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 1-72. Consultado en: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Ley Orgánica 8/2013c, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 1-378. Consultado en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- López de Arenosa, E. (2011). Pensemos: ¿son las competencias un puente hacia lo intercultural? En torno a la Educación Musical Superior. Sabio Ramos, F. (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, 33-54.
- López Melero, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Escola que inclou". Ajuntament de Torrent, Col.lecció Hort de Trenor*, 18, 11-52.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Ferri, M<sup>a</sup> G. (2011). ¿Qué valoraciones realizan los alumnos de educación primaria ante la incorporación de compañeros extranjeros?: el caso de la región de Murcia. Borrero, R., Gutiérrez, P. y Yuste, R. (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*. (pp. 235-247). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Lyons, J. (1970). *Noam Chomsky*. California: Viking Press.
- Maalouf, A. (1998). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza editorial.
- Mahdi, S. (2014). Language Teaching and Task Based Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1273-1278.
- Malik, B. y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, 47, 15-25.
- Mancila, I. y Leiva, J. J. (2011). Revisión crítica de las políticas y prácticas educativas interculturales en Andalucía. Sabio Ramos, F. (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, 135-142.
- Marcos, M. J. (2009). *El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias en las lenguas extranjeras*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Mardones, J. M. (1997). *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC.
- Márquez, E. y García-Cano, M. (2006). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Una propuesta de innovación educativa en el aula. *Innovación Educativa*, 16, 121-131.
- Martín Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 69-83.
- Martín Rojo, L. (2007). Viaje a nuestras aulas. Martín Rojo, L. y Mijares, L. *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, pp. 37-72. Madrid: Estilo Estugraf Impresores, S.L.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-19.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Mata, P., Ávila, A. (2010). Informe global de análisis de necesidades. Malik, B., Lobo, L., Espinosa, V. y Ávila, A. (Coords.). *Un Máster en Educación Intercultural para Europa y América Latina: Necesidades, Currículo e Implantación*, pp. 55-69. Madrid: INTER-ALFA.
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Bogotá: IESALC-UNESCO.

- Meiramova, S. (2012). Applying the task-based approach to teaching language in English as a foreign language classes. *6th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, Spain.
- Méndez, A. (2007). ¿Emigrar para volver?: De la asimilación al transnacionalismo. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 38(148), 99-126.
- Méndez, C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/EL) hacia la competencia intercultural*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Michavila, F. y Parejo, J.L. (2008) “Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia”, *Revista de Educación, número extraordinario*, 85-118.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2011). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014)*. Madrid.
- Moely, B.E., Mercer, S., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 15-26.
- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44. Madrid: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Montaño, A., Cuadrado, I. y Fernández, I. (2011). La educación intercultural: formando al profesorado para la inclusión digital en el aula. Borrero, R., Gutiérrez, P. y

- Yuste, R. (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*. (pp. 394-410). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Montero, L. E. (2005). El fracaso de la asimilación en Estados Unidos (Cap.). *Whiteness: Factor que explica el fallido proceso de asimilación en los Estados Unidos*. Tesis Licenciatura. México: Universidad de las Américas Puebla.
- Morales, O. y Lischinsky, A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 115-152.
- Morales, C. G. (2015). Orientación educativa e interculturalidad: aportes teórico-prácticos al quehacer profesional en orientación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-17.
- Moreno, J. (2006). Aprender a convivir en una escuela intercultural. Soriano, E. et al. (Coords.). *Convivencia y mediación intercultural*, (pp. 11-18). Almería: Ed. Universidad de Almería.
- Moreno García, M<sup>a</sup> E. (2010). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía Magna*, 8, 120-126.
- Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82, 154–170.
- Morrison, L. y Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people Literature review*. Londres: Institute of Education, University of London.
- National Park Service. *Famous Footsteps. Teacher's Guide*. U.S. Department of the Interior Statue of Liberty National Monument.

- Nikolau, G. y Kanavouras, A. (2006). Identidad y pedagogía intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 61-90.
- Ngozi, C. (2009). A Private Experience. *The Thing Around Your Neck*. UK: Fourth Estate.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching. A Comprehensively Revised Edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, I. (2009). La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-9.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires-Madrid: Katz Editores.
- Omaggio Hadley, A. (1996). *Teaching Language in Context*. Heinle & Heinle.
- Orozco, M., Sánchez Fuentes, S., Cuesta, J.L., Cienfuentes, A. y Martín, R. Á. (2015). Participación en comunidades de aprendizaje, como elemento clave para la formación inicial en el ámbito de la educación inclusiva e intercultural. *Revista de Ciencias de la Información*, 32, 53-62.
- Ortega, S. y Puigdellivol, I. (2006) Incluir es sumar. Comunidades de Aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. En A.A.V.V. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. (35-41). Barcelona.Graó.
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers. Revista de Sociologia*, 87, 253-268.
- Palazón, S. (1992). La emigración española a América Latina durante el primer franquismo (1939-1959). Interrupción y reanudación de una corriente tradicional. *Anales de la Universidad de Alicante. Historia Contemporánea*, 8-9, 215-231.

- Palomero, J. M. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230.
- Pajares, M. (2008). *Inmigración y mercado de trabajo, Informe 2008*. Observatorio Permanente de la Inmigración. Madrid: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.
- Pajares, M. (2015). Migraciones y contexto económico. Alonso Calderón, X., Pajares Alonso, M. y Recolons Arquer, L. *Inmigración y crisis en España*. Barcelona: Migra Studium.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McMillan.
- Parga, F. (2011). Cooperative structures of interaction in a public school EFL classroom in Bogotá. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 24-38.
- Park, R. E. (1930). Assimilation, Social. Seligman, E. R. A. y Johnson, A. (Eds.), *Encyclopedia of the Social Sciences*, 2. New York: The Macmillan Co.
- Park, R. E. y Burgess, E. W. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Párraga, C. (2010). Educación durante el Franquismo. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 11, 1-16.
- Parras, A. (2011). Proyecto CREADE: Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad en Educación. Sabio Ramos, F. (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, 532-545.

- Pascual, M<sup>a</sup> R. (2011b) La interculturalidad desde la óptica docente en las aulas de los centros educativos: ¡aprendemos a convivir con respeto y alegría! Sabio Ramos, F. (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, 117-124.
- Peñalva, A. (2009). Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española. *Migraciones*, 26, 85-114.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Perales, M<sup>a</sup> J., Ortega, S. y Jornet, J.M<sup>a</sup>. (2012). La Educación Intercultural como criterio de calidad de la enseñanza. La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural. Díe, L. (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 222-239). Valencia, España: CeiMigra.
- Pérez Daniel, M. R. (2012). Prólogo. Pérez Daniel, M.R. y Sartorello, S. (Coords.), *Horizontalidad, Diálogo y Reciprocidad en los Métodos de Investigación Social y Cultural* (pp. 11-14). México: CENEJUS.
- Pérez Gómez, Á. (2007). *Cuadernos de Educación de Cantabria. La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Conserjería de Educación de Cantabria. Consultado en: [http://www.educantabria.es/docs/info\\_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos\\_Educacion\\_1.PDF](http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF)
- Pérez Serrano, G. y Sarrate, M<sup>a</sup> L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 16(1), 85-104. Facultad de Educación: UNED.
- Perlo, C. (2009). El diálogo como estrategia para la atención a la diversidad en las organizaciones educativas. Sagastizábal, M<sup>a</sup> Á., Perlo, C., Pivetta, B. y S. San

- Martín, P. *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. México: Noveduc.
- Pizzinato, A. (2010). Diversidad cultural y aprendizaje colaborativo: análisis del discurso docente. *Liberabit*, 16(2), 171-182.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogía interculturale*. Trento: Erikson.
- Powers, D. (2008). Task-Based Instruction: From Concepts to the Classroom. *Hawaiian Pacific University TESOL Working Paper Series*, 6(2), 73-84.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Priegue, D. y Leiva, J. J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, 1-12.
- Priegue, D. y Sotelino, A. (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382.
- Prine, E. (2008). Assimilation. *Encyclopaedia Britannica*. Consultado en: <https://www.britannica.com/topic/assimilation-society#accordion-article-history>
- Puelles, M. (2012). La educación en el constitucionalismo español. *Cuestiones Pedagógicas*, 21,15-35.
- Puig, J. M. et al. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puigvert, L., & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.

- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Putnam, R. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the 21st Century, The 2006 Johan Skytte Prize Lecture, *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174.
- Qing, X. (2011). Role Play – An Effective Approach to Developing Overall Comunicative Competence. *Cross-Cultural Communication*, 7(4), 36-39.
- Quaye, S. J., & Harper, S. R. (2007). Faculty accountability for culturally-inclusive pedagogy and curricula. *Liberal Education*, 93, 32-39.
- Rachik, H. (2006). Identidad dura e identidad blanda. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 73-74, 9-20.
- Rauschert, P., & Byram, M. (2017). Service learning and intercultural citizenship in foreign-language education. *Cambridge Journal of Education*, 48, 353-369.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23.<sup>a</sup> ed.) Consultado en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, 160, 75-84.
- Renato, P., Dórdio, I. y Rebelo, T. (2014). Effective workgroups: The role of diversity and culture. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 123-132.
- Retortillo, Á., Ovejero, A., Cruz, F., Lucas, S. y Arias, B. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 7, 123-139.
- Reyes, C. y Moreno, R. (2007). Enseñanza centrada en el estudiante. *Ars Medica Revista de Estudios Médicos Humanísticos*, 36(2), pp. 1-14.

- Rodríguez Izquierdo, R. M<sup>a</sup> (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4), 1-29.
- Rodríguez Marcos, M<sup>a</sup> E. (2011). Competencia intercultural y diversidad familias en las relaciones familia escuela. Borrero, R., Gutiérrez, P. y Yuste, R. (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*. (pp. 56-67). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Rodríguez Navarro, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro Sierra, J. L., Velicias, M. y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros españoles. *REIFOP*, 14(1), 101-112.
- Rodríguez Rojo, M. (2006). El interculturalismo, tema de nuestro tiempo. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(1), 39-60.
- Roessingh, H. (2006). BICS-CALP: An Introduction for Some, a Review for Others. *TESL Canada Journal*, 23(2), 91-96.
- Romero Valiente, JM. Migraciones. *Tendencias demográficas durante el siglo XX en España*, Instituto Nacional de Estadística, pp. 209-253.
- Ruiz de Azúa, E. (2000). Un primer balance de la educación en España en el siglo XX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 22, 159-182.
- Sagastizábal, M<sup>a</sup> Á. (2009). La multiculturalidad en el sistema educativo. Sagastizábal, M<sup>a</sup> Á., Perlo, C., Pivetta, B. y S. San Martín, P. *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. México: Noveduc.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Educación*, 12(ext.), pp. 45-72.
- Sales, A. y García López, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Salganik L.H., Rychen D.S., Moser U. & Konstant J. W. (1999). *Projects on Competencies in the OECD Context - Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchâtel, Switzerland: Swiss.
- Salinas, J. (2015). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (2ª parte: siglos XX y XXI). *Revista Cabás*, 14, 96-126.
- Sánchez, A. (2004). The Task-based Approach in Language Teaching. *International Journal of English Studies*, 4(1), 39-71.
- Santos Guerra, M. A. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 5(28), 175-200.
- Santos Rego, M. A. (2008). La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas. Vera, J. (Coord.) *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto* (pp. 55-75). Madrid: Fundación SM.
- Saz, I., Ramo, R.M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9-27.
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Schwartz, E. Q. (2011) Promoting Social Justice Advocacy through Service-Learning in Higher Education. *Journal of Student Affairs at New York University*, 7, 12-27.
- Serra, A. (2017). Los intercambios lingüísticos en el aula de inglés a través de las TIC para la mejora de la motivación, la participación y las emociones negativas de los alumnos de secundaria. *Verbeia*, 1(1), 66-83.

- Serrano, N. y la Fundación Secretariado Gitano. (2012). Historia de la Educación Intercultural en España: la experiencia del Pueblo Gitano. Díe, L. (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 182-197). Valencia, España: CeiMigra.
- Sierra, N. y Tamayo, L. (2016). La implementación del Modelo Adjunto de la Enseñanza Basada en Contenidos en un Laboratorio de Química Farmacéutica en una universidad pública colombiana. *Lenguaje*, 44(2), 341-369.
- Sizemore, B. A. (1973). Shattering the melting pot myth. Banks, J. A. (Ed.) *Teaching ethnic studies, Concepts and Strategies*, 72-101. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Sleeter, C. y Grant, C. (1987). An Analysis of Multicultural Education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-445.
- Shang, H. (2006). Content based instruction in EFL literature curriculum. *The Internet TESL Journal*, 12(11).
- Shuali, T. (2008). Inmigración e integración: políticas educativas para la diversidad cultural en Europa. Valencia: Universidad de Valencia.
- Shuali, T. (2012). Pedagogía intercultural: de la fundamentación teórica a la acción educativa. Díe, L. (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 66-80). Valencia, España: CeiMigra.
- Simons, L., Blank, N., Fehr, L., Barnes, K., Georganas, D., & Manapuram, G. (2012). Another look at the dissemination of the racial identity interaction model in a cultural-based service learning course. In J.A. Hatcher & R.G. Bringle (Eds.) *Understanding service-learning and community engagement: Crossing boundaries through research* (pp. 47-71). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Snow, M. A., Met, M. y Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.
- Soria, S., Sciolla, P. y Beltramone, A. C. (2015). ¿Diversidad cultural sin igualdad? Encrucijadas en torno a la construcción de la interculturalidad y la democracia en la escuela. *Integra Educativa*, 3(4), 57-77.
- Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo*. (Tesis doctoral). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Standley, G. (2005). *Podcasting for ELT*. British Council – BBC. Consultado en <https://www.teachingenglish.org.uk/article/podcasting-elt>
- Tárraga, R. y Aparisi, J.A. (2012). El profesorado ante la educación intercultural. Díe, L. (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 128-145). Valencia, España: CeiMigra.
- Thomas, D. (2008). *Cross-cultural management. Essential concepts*. Londres: Sage.
- Thompson, C. J. y Millington, N.T. (2012). Task-Based Learning for Communication and Grammar Use. *Language Education in Asia*, 3(2), 159-167.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los Bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

- Torres González, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de Aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Touriñán, J. M<sup>a</sup>. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 10, 9-36.
- Turrión, P. (2013). La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de Primaria.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 343, 35-54.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the development*. Londres: Bradbury, Evans and Co. Printers, Whitefriars.
- UNESCO (1992). *Declaración de México sobre políticas culturales*. Conferencia Mundial Sobre Políticas Culturales. México.
- UNESCO (1992). *La contribución de la educación al desarrollo cultural*. Conferencia Internacional de Educación (43<sup>a</sup> reunión). Ginebra.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Perú: Representación de UNESCO en Perú.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Paris.
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El imperativo de la calidad*. Paris.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris.
- UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

- UNESCO (2008). *Educación y Diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Unidad Europea de Eurydice (2004). *La integración escolar del alumno inmigrante en Europa*. Bruselas: Unidad Europea.
- United States Census Bureau. (2019). U.S. Census Bureau Quickfacts: United States. *United States Census Bureau*. Consultado en: <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/PST045217>
- Usallán, L. (2015). El pluralismo cultural y la gestión política de la inmigración en Chile: ¿ausencia de un modelo? *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 277-302.
- Valdiviezo, R. (2008). La dimensión ética en la formación docente fundada en una pedagogía de preocupación por los otros. *Integra Educativa*, 3(3), 139-163.
- Valls, R. (2012-2014). *Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza. Plan Nacional I+D+I*. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural. *Cuicuilco*, 48, 133-147.
- Vargas, J. M<sup>a</sup> (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-11.
- Velarde, M<sup>a</sup> C. (2011) Actitudes del profesorado y educación intercultural en las aulas de educación primaria. Borrero, R., Gutiérrez, P. y Yuste, R. (Coords.) *Actas Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*. (pp. 263-277). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Ventosa, M. (2012). *Gestión de la Diversidad Cultural en las empresas*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.

- Verdeja, M. (2017). Atención a la Diversidad Cultural del Alumnado: Un Recorrido por Leyes de Educación de Ámbito Español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 367-382.
- Vilá, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vilá, R. (2007). *Comunicación Intercultural. Materiales para Secundaria. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, 51, 19-35.
- Vivanco, G. (2015). Educación y tecnologías de la información y la comunicación, ¿es posible valorar la diversidad en el marco de la tendencia homogeneizadora? *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 297-315.
- Vívelo, F. R. (1978). *Cultural anthropology handbook: a basic introduction*. US: McGraw-Hill Inc.
- Welch, M., Price, E. y Yankey, N. (2002). Moral panic over youth violence. Wilding and the Manufacture of Menace in the Media. *Youth and Society*, 34(1).
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. University of Michigan: Longman.
- Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing task based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yagüe, A. (2004). El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*.

## **ANEXO**

### **PROPUESTAS DE ACTUACIÓN**



De acuerdo a las necesidades que se han constatado como urgentes a lo largo del análisis de la educación actual, se proponen actividades bajo las cuales trabajar la pedagogía intercultural dentro del aula de Lengua Extranjera Inglés.

Las tareas que se proponen a continuación van a ser presentadas mediante una unidad didáctica basada en el diseño presentado por Jiménez Rodríguez (2019), de forma que en ella se incluya toda la información para el correcto desarrollo de la actividad según lo planificado y planteado en la investigación. Es importante señalar que la planificación temporal está diseñada en base al curso escolar 2019-2020. Además, los ejercicios están diseñados pensando en un curso concreto con un nivel concreto de competencias, pero pueden ser adaptadas a otros niveles e incluso otras temporalizaciones, aunque esto último es interesante mantenerlo con el objetivo de trabajar la interculturalidad a lo largo de todo el curso escolar.

El objetivo final es atender a las necesidades expuestas en la investigación, por ello se anexan diversas unidades didácticas, con el objetivo de ejemplificar e inspirar a los docentes a poner en práctica lo desarrollado.

### **1. Propuesta primera: El *role-playing***

El *role-playing*, como se menciona en el apartado que desarrolla la metodología, es una propuesta metodológica heredada de la Grecia antigua que se utilizaba para reflexionar sobre aquello que habían vivido durante el ejercicio. La actividad que se propone busca que los estudiantes sientan la necesidad de pensar acerca de los valores del presente, de aquello que consideran bueno y malo, de los prejuicios y de la necesidad real de interrelación en el mundo actual.

La propuesta didáctica está basada en “A Private Experience” (2009) de Chimamanda Ngozi Adichie. La actividad, cuyas instrucciones para los estudiantes

están adjuntadas a continuación de la explicación para los docentes, está formulada en base a la historia citada porque muestra temas como las etnias, la tolerancia religiosa, el entendimiento mutuo o la simpatía por personas procedentes de otras realidades sociales y/o culturales.

Debido a la necesidad de conversación que presenta la actividad y a la pretensión de generar un diálogo maduro y colaborativo así como una actitud cooperativa por parte de los estudiantes, se considera idóneo realizar la actividad en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria, ya que las competencias adquiridas por los estudiantes les ayudarán a realizar satisfactoriamente el ejercicio.

### **1.1. Justificación**

<b>Relación con el currículo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua Extranjera Inglés. Cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.</li> <li>- Bloque 5. Elementos transversales a la asignatura.</li> </ul>
<b>Breve justificación de la pertinencia de la unidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La actividad se torna de gran importancia debido a la pluralidad cultural presente en la sociedad actual y a la necesidad de introducir actividades curriculares relacionadas con la cooperación, el entendimiento mutuo y la superación de actitudes intolerantes por parte del alumnado.</li> </ul>

## 1.2. El criterio

Criterio	Criterio concretado	Indicadores
<p><b>BL5.7.</b> Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p><b>BL5.7.</b> (1) <u>Participa</u> de forma cooperativa en la <b>lectura del textopropuesto</b> por el/la docente, (2) <u>asume</u> un papel dentro de la actividad y (3) <u>escucha y comprende</u> aquello que aportan sus compañeros/as. (4) Llega a <b>un entendimiento</b> con el resto de compañeros mediante el <b>diálogo</b> y (5) <b>resuelve el conflicto</b> presentado <b>de forma pacífica</b>. (6) <b>Escribirá en grupo una redacción</b> con sus conclusiones tras realizar la actividad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participa durante la lectura del ejercicio de forma activa.</li> <li>2. Asume un rol dentro de la actividad y lo defiende durante la misma.</li> <li>3. <b>Escucha y comprende los razonamientos de sus compañeros de forma respetuosa.</b></li> <li>4. Es capaz de entender al resto de compañeros y dialogar.</li> <li>5. <b>Resuelve el conflicto de forma pacífica.</b></li> <li>6. <b>Escribe una redacción donde se muestran sus conclusiones tras la actividad.</b></li> </ol>

## 1.3. La prueba de evaluación

Prueba de evaluación	Indicador / evidencia
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos leerán en grupo la actividad y a continuación los papeles que deben interpretar cada uno. Dispondrán de un tiempo para desarrollar aquello que quieren expresar.</li> <li>- El grupo mantiene un debate pacífico, utilizando el lenguaje de forma apropiada y respetando los turnos de palabra hasta llegar a un acuerdo justo para todos.</li> <li>- Elaboración de un texto con sus conclusiones finales tras la realización de la simulación.</li> </ul>	<p>Para la evaluación de la actividad se elaborarán dos rúbricas, una que será utilizada durante el desarrollo del <i>role-playing</i> y otra para la corrección de las conclusiones.</p> <p><b>1. Role-playing:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. La participación activa durante la actividad y el respeto por el turno de palabra.</li> <li>1.2. La utilización de un léxico y una gramática adecuada durante la conversación.</li> <li>1.3. La conciencia por el resto de percepciones de la vida y de la sociedad, conocimiento y respeto por otras realidades socioculturales.</li> </ol>

	<p>1.4. El esfuerzo por llegar a un acuerdo común y justo.</p> <p><b>2. Redacción:</b></p> <p>2.1. Participa de forma activa en una recogida de conclusiones grupal.</p> <p>2.2. Adecuación, cohesión y coherencia en la redacción atendiendo al nivel de competencias.</p>
--	---

#### 1.4. Los contenidos, la metodología y la temporalización

Contenidos necesarios	Metodología	Temporalización
1. Iniciativa e innovación, capacidad de automotivación, superar obstáculos y fracasos.	Presentación de materiales por parte del docente y formación de grupos.	Sesión 1.
2. Sentido crítico, valoración del error como oportunidad.	Distribución de papeles dentro de los grupos y lectura comprensiva del ejercicio.	Sesión 1.
3. Habilidades de comunicación, técnicas de escucha activa, diálogo igualitario.	Actividad de <i>role-playing</i> : defensa de cada rol con el objetivo de entender al resto.	Sesión 2.
4. Trabajo cooperativo, asunción de distintos roles en equipos de trabajo.	Exposición de las conclusiones en una redacción realizada en conjunto.	Sesión 2 o 3.
5. Solidaridad, tolerancia, respeto y amabilidad.		
6. Uso del vocabulario específico de la asignatura.		

#### 1.5. Los objetivos didácticos

- Trabajar de forma cooperativa. Aumentando la participación dentro de un grupo reducido y mejorando la responsabilidad para con el trabajo grupal y autónomo.
- Capacitar a los estudiantes para debatir, expresarse correctamente, respetar el turno de palabra y defender sus intereses teniendo en cuenta las necesidades del otro.

- Utilizar el lenguaje de forma correcta para su nivel educativo, mejorando la pronunciación, la entonación y las estructuras gramaticales empleadas.
- Conocer y respetar las opiniones del resto de integrantes del grupo, así como conocer mejor otras realidades socioculturales a través de una lengua extranjera.

### 1.6. La relación con las competencias

<b>Indicadores evaluados</b>	<b>Indicadores dentro del Marco de Competencia Referencial</b>
La participación activa durante la actividad y el respeto por el turno de palabra.	<p><b>Competencia lingüística:</b>  <b>Rasgo 6.</b> Expresa pensamientos, vivencias, emociones y opiniones de forma libre y creativa.</p> <p><b>Competencia aprender a aprender:</b>  <b>Rasgo 6.</b> Aprende con y de otros.</p>
La utilización de un léxico y una gramática adecuada durante la conversación.	<p><b>Competencia lingüística:</b>  <b>Rasgo 1.</b> Utiliza el lenguaje como instrumento de expresión oral adaptada al contexto introduciendo elementos verbales y no verbales.  <b>Rasgo 2.</b> Utiliza el lenguaje como instrumento de comprensión de mensajes orales.  <b>Rasgo 11.</b> Se comunica adecuadamente en otras lenguas.</p>
La conciencia por el resto de percepciones de la vida y de la sociedad, conocimiento y respeto por otras realidades socioculturales.	<p><b>Competencia social y cívica:</b>  <b>Rasgo 2.</b> Acepta los principios y valores democráticos (libertad, respeto, autonomía, paz) fundamentados en los derechos humanos y en las relaciones sociales y es fiel a ellos.  <b>Rasgo 4.</b> Adquiere habilidades sociales en las relaciones con los demás y cultiva la reciprocidad y la profundidad en las mismas.  <b>Rasgo 10.</b> Comprende la realidad histórica y social para reflexionar de forma global y crítica sobre la misma.  <b>Rasgo 12.</b> Adquiere una apertura suficiente que le permite entender códigos de conducta en las diferentes sociedades y los usos aceptados, teniendo en cuenta las diferentes identidades culturales.</p>
El esfuerzo por llegar a un acuerdo común y justo.	<p><b>Competencia lingüística:</b>  <b>Rasgo 7.</b> Utiliza el diálogo con actitud abierta (empatía, teniendo en cuenta el contexto, con sinceridad y honestidad) y como herramienta no violenta de resolución</p>

	<p>de conflictos.</p> <p><b>Rasgo 10.</b> Lee, escucha, analiza y tiene en cuenta las opiniones de los demás.</p> <p><b>Competencia social y cívica:</b></p> <p><b>Rasgo 11.</b> Entiende los conflictos como parte de la convivencia y los resuelve con actitud constructiva.</p>
Participa de forma activa en una recogida de conclusiones grupal.	<p><b>Competencia aprender a aprender:</b></p> <p><b>Rasgo 4.</b> Estructura, relaciona y transfiere el conocimiento aprendido.</p> <p><b>Rasgo 5.</b> Desarrolla la capacidad de análisis y el sentido crítico.</p> <p><b>Rasgo 6.</b> Aprende con y de otros.</p>
Adecuación, cohesión y coherencia en la redacción atendiendo al nivel de competencias.	<p><b>Competencia lingüística:</b></p> <p><b>Rasgo3.</b> Utiliza el lengua como instrumento de expresión escrita adaptada al contexto.</p> <p><b>Rasgo 4.</b> Utiliza el lenguaje como instrumento de comprensión escrita.</p> <p><b>Rasgo 8.</b> Busca, recopila y procesa información.</p> <p><b>Rasgo 11.</b> Se comunica adecuadamente en otras lenguas.</p>

### 1.7. Los resultados de aprendizaje

La tarea es de especial relevancia para el fomento de la relación entre compañeros, así como para trabajar dentro del aula de LE la tolerancia cultural, religiosa y social. El ejercicio no solo ayuda a la mejora de las relaciones a nivel del centro escolar, sino que además genera diálogo y permite a los estudiantes sentirse más seguros a la hora de hablar en otro idioma.

Los resultados esperados de la realización de esta actividad son positivos para el intercambio de puntos de vista no solo para los estudiantes sino para el docente, quien también puede extraer información de cómo piensan, reflexionan e intervienen los alumnos durante la simulación. Es interesante resaltar que no solo se puede generar un

debate, y por tanto conocimiento, en relación al *role-playing* propuesto sino que a partir de este ejemplo pueden diseñarse otros patrones que pongan de manifiesto conflictos que surjan en el entorno de forma que sean capaces de generar aprendizajes y empatía de forma involuntaria.

## **2. Propuesta segunda: Task-based learning**

El aprendizaje por tareas, o *task-based learning*, fomenta que los estudiantes pongan mayor atención al contenido que a la forma. Tal y como se menciona, es una metodología idónea no solo para poner en práctica la L2 sino también para trabajar en el aula habilidades y competencias relacionadas con la autonomía, el trabajo en equipo y la relación con el resto de compañeros de aula e incluso con el docente.

La actividad propuesta se basa en las aportaciones de Fernández y Navarro (2010) y trata de unir diferentes tareas con el objetivo de profundizar en el conocimiento pleno de un país, con un proyecto final sobre el país y su cultura. Fernández y Navarro (2010) sugieren que cada aspecto de la sociedad sea una pequeña tarea de investigación, por lo que finalmente la actividad englobará todas las pequeñas tareas en una sola que muestre al resto de compañeros la visión general de una cultura.

En este proyecto en concreto, los estudiantes formarán equipos e investigarán sobre un país que previamente les habrá asignado el docente. La finalidad será poder mostrar al resto de sus compañeros de aula cómo viven en el país, analizando alimentación, costumbres, festividades, viviendas, religiones, climas, economía o educación. La muestra puede realizarse mediante una presentación digitalizada en clase pero también actuando, con proyecto gastronómicos, maquetas de viviendas o adecuando la vestimenta.

El objetivo final no solo es que los alumnos sean capaces de investigar de forma autónoma, sino que puedan compartir todo lo que han aprendido sobre una cultura diferente o no a la suya propia con sus compañeros de aula. El ejercicio se basará en el estudio de un lugar en concreto, y de su *modus vivendi*, de forma que los estudiantes podrán establecer similitudes y diferencias entre ellos y lo que se expone. Al final de la tarea y tras la puesta en común de los proyectos, los alumnos adquirirán claves básicas para entender cómo funcionan otras culturas y para valorarlas positivamente.

## 2.1. Justificación

<b>Relación con el currículo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua Extranjera Inglés. Cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.</li> <li>- Bloque 5. Elementos transversales a la asignatura.</li> </ul>
<b>Breve justificación de la pertinencia de la unidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La actividad se torna de gran importancia debido a la pluralidad cultural presente en la sociedad actual y a la necesidad de introducir actividades curriculares relacionadas con la cooperación, el conocimiento del otro, la superación de actividades intolerantes y el fomento de la solidaridad y la convivencia.</li> </ul>

## 2.2. El criterio

Criterio	Criterio concretado	Indicadores
<b>BL5.4.</b> Realizar de forma eficaz tareas o proyectos, tener iniciativa para emprender y proponer acciones siendo consciente de sus fortalezas y debilidades, mostrar curiosidad e interés	<b>BL5.4.</b> (1) <u>Realizar</u> de forma eficaz <b>la búsqueda de información sobre el país en cuestión</b> , (2) <u>tener iniciativa</u> para emprender y <u>proponer una puesta en escena novedosa</u> siendo consciente de los puntos fuertes y débiles del grupo, (3)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asume un rol dentro del equipo y realiza una búsqueda efectiva de información.</li> <li>2. La conciencia por el resto de percepciones de la vida y de la sociedad, conocimiento y respeto por otras realidades socioculturales.</li> </ol>

durante su desarrollo y actuar con flexibilidad buscando soluciones alternativas	<b>mostrar curiosidad e interés</b> durante su desarrollo del proyecto y (4) <b>actuar con flexibilidad buscando soluciones</b> alternativas a los posibles problemas que puedan surgir.	3. Trabaja de forma activa en el grupo y propone acciones innovadoras teniendo en cuenta los componentes del grupo. 4. Muestra interés en el proyecto. 5. Busca opciones diferentes a los problemas y es flexible y dinámico durante la actividad.
--	--	--

### 2.3. La prueba de evaluación

Prueba de evaluación	Indicador / evidencia
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos realizarán una búsqueda exhaustiva de información sobre el país.</li> <li>- El docente evaluará la tarea final atendiendo a la presentación oral que realice el grupo a sus compañeros de aula, evaluando no solo aspectos formales sino de contenido e implicación para con la actividad.</li> </ul>	La evaluación de la actividad se realizará de dos formas distintas: la primera será una observación directa de los estudiantes durante las sesiones donde desarrollarán la actividad y donde trabajarán de forma autónoma y grupal; y la segunda será mediante una rúbrica <sup>7</sup> donde se evaluará a nivel de contenidos formales y no formales.

### 2.4. Los contenidos, la metodología y la temporalización

Contenidos necesarios	Metodología	Temporalización
1. Búsqueda, selección y organización de la información en medios digitales. Herramientas digitales de búsqueda y visualización. Estrategias de filtrado en la búsqueda de información y creación de contenidos digitales.	Distribución de equipos y reparto de los países.	Sesión 1.

<sup>7</sup>Rúbrica disponible en el Anexo.

<p>2. Iniciativa e innovación, autoconocimiento, valoración de fortalezas y debilidades, perseverancia y flexibilidad, sentido crítico.</p> <p>3. Solidaridad, tolerancia, respeto y amabilidad, diálogo igualitario, asunción de distintos roles en equipos de trabajo.</p>	Trabajo autónomo y en equipo.	Sesiones 1-3
<p>4. Uso del vocabulario específico de la asignatura, lengua y comunicación.</p>	Presentaciones orales.	Sesiones 4-5.

## 2.5. Los objetivos didácticos

- Trabajar de forma cooperativa. Aumentando la participación dentro de un grupo reducido y mejorando la responsabilidad para con el trabajo grupal y autónomo.
- Realizar una selección de información adecuada, coherente y con fuentes fiables.
- Elaborar una presentación oral apoyándose en las TIC innovadora e introducción proyectos manuales relacionados con el país.
- Participar de forma activa durante la presentación, expresándose correctamente, empleando un lenguaje fluido y un vocabulario adecuado.

## 2.6. La relación con las competencias

Indicadores evaluados	Indicadores dentro del Marco de Competencia Referencial
<p>Asume un rol dentro del equipo y realiza una búsqueda efectiva de información.</p>	<p><b>Competencia aprender a aprender:</b>  <b>Rasgo 6.</b> Aprende con y de otros.</p> <p><b>Competencia lingüística:</b>  <b>Rasgo 8.</b> Busca, recopila y procesa información.  <b>Rasgo 11.</b> Se comunica adecuadamente en otras lenguas.</p>

<p>La conciencia por el resto de percepciones de la vida y de la sociedad, conocimiento y respeto por otras realidades socioculturales.</p>	<p><b>Competencia social y cívica:</b></p> <p><b>Rasgo 2.</b> Acepta los principios y valores democráticos (libertad, respeto, autonomía, paz) fundamentados en los derechos humanos y en las relaciones sociales y es fiel a ellos.</p> <p><b>Rasgo 4.</b> Adquiere habilidades sociales en las relaciones con los demás y cultiva la reciprocidad y la profundidad en las mismas.</p> <p><b>Rasgo 10.</b> Comprende la realidad histórica y social para reflexionar de forma global y crítica sobre la misma.</p> <p><b>Rasgo 12.</b> Adquiere una apertura suficiente que le permite entender códigos de conducta en las diferentes sociedades y los usos aceptados, teniendo en cuenta las diferentes identidades culturales.</p>
<p>Trabaja de forma activa en el grupo y propone acciones innovadoras teniendo en cuenta los componentes del grupo.</p>	<p><b>Competencia aprender a aprender:</b></p> <p><b>Rasgo 3.</b> Pasa de la información al conocimiento.</p> <p><b>Rasgo 4.</b> Estructura, relaciona y transfiere el conocimiento aprendido.</p> <p><b>Rasgo 5.</b> Desarrollo la capacidad de análisis y el sentido crítico.</p> <p><b>Rasgo 6.</b> Aprende con y de otros.</p> <p><b>Rasgo 8.</b> Disfruta del aprendizaje, adquiere interés por investigar o ampliar la información sobre lo aprendido.</p> <p><b>Competencia social y cívica:</b></p> <p><b>Rasgo 4.</b> Adquiere habilidades sociales en las relaciones con los demás y cultiva la reciprocidad y la profundidad en las mismas.</p> <p><b>Rasgo 9.</b> Respeta críticamente las opiniones y opciones de los demás.</p> <p><b>Competencia Sentido de Iniciativa y Espíritu emprendedor:</b></p> <p><b>Rasgo 4.</b> Es constante y perseverante en todo tipo de proyectos.</p> <p><b>Rasgo 5.</b> Tiene iniciativa, proactividad e interés por la innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional.</p> <p><b>Rasgo 6.</b> Promueve el trabajo en grupo. Ejerce un liderazgo positivo, desde criterios y valores, con asertividad, empatía y manteniendo la motivación de los equipos.</p>

<p>Muestra interés en el proyecto.</p>	<p><b>Competencia aprender a aprender:</b>  <b>Rasgo 1.</b> Manifiesta actitudes progresivamente positivas en relación a la autoaceptación y autosuperación.  <b>Rasgo 2.</b> Reflexiona sobre el propio proceso de aprendizaje (qué he aprendido, cómo lo he hecho, para qué me ha servido, cómo me he sentido y qué resultados he obtenido) para aprender de forma continua, siendo capaz de enfrentarse a las dificultades que puedan surgir.  <b>Rasgo 5.</b> Desarrolla la capacidad de análisis y el sentido crítico.  <b>Rasgo 8.</b> Disfruta del aprendizaje, adquiere interés por investigar o ampliar la información sobre lo aprendido.</p> <p><b>Competencia Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor:</b>  <b>Rasgo 2.</b> Es capaz de tomar opciones con autonomía personal.  <b>Rasgo 8.</b> Planifica y realiza proyectos. Se plantea metas y sabe poner los medios para conseguirlas.</p>
<p>Busca opciones diferentes a los problemas y es flexible y dinámico durante la actividad.</p>	<p><b>Competencia lingüística:</b>  <b>Rasgo 7.</b> Utiliza el diálogo con actitud abierta (empatía, teniendo en cuenta el contexto, con sinceridad y honestidad) y como herramienta no violenta de resolución de conflictos.  <b>Rasgo 10.</b> Lee, escucha, analiza y tiene en cuenta las opiniones de los demás.</p> <p><b>Competencia social y cívica:</b>  <b>Rasgo 11.</b> Entiende los conflictos como parte de la convivencia y los resuelve con actitud constructiva.</p>

## 2.7. Los resultados de aprendizaje

El proyecto propuesto es de gran interés para el trabajo de la competencia intercultural ya que no solo permite realizar una actividad concreta en un momento determinado del curso escolar, sino que gracias al trabajo en los diferentes proyectos los estudiantes trabajarán aspectos relacionados con el vocabulario de la Lengua Extranjera a través de la investigación y la creación de una presentación oral para sus compañeros.

De esta manera, no solo se estará potenciando el conocimiento de la lengua y la mejora de las competencias orales y escritas sino que los alumnos trabajarán competencias de autoaprendizaje y trabajo cooperativo, mejorando así sus relaciones con los compañeros.

Los resultados de aprendizaje serán diversos y dependerán en gran medida de la motivación de los estudiantes y del desarrollo de su propia creatividad. Si bien, de acuerdo con la mejora de sus competencias interculturales, se considera que no solo se incrementarán gracias al estudio de diferentes aspectos de los países, sino por el hecho de tener que presentarlos y defenderlos como propios frente a sus compañeros. Así, y gracias a esta puesta en común innovadora, los alumnos podrán conocer otras realidades, entenderlas y aprender a valorarlas conociendo el porqué de sus actos.

De acuerdo con esto, se considera que las actividades por proyectos como la desarrollada fomentan actitudes de respeto y entendimiento, además de mejorar las relaciones entre los estudiantes y motivar el trabajo autónomo. Con ella, se buscará que los alumnos sean creativos y busquen poner mayor atención a aquello que muestran que a la perfección lingüística, esforzándose así por ser originales y trabajando la interculturalidad.

## ***ROLE-PLAYING: INSTRUCCIONES***

### **1. Context:**

The class has to be divided into groups of 5 members each.

### **2. Literary Piece:**

The simulation is based on Chimamanda Ngozi Adichie's short story "A Private Experience". It is included in the collection of short stories called *The Thing Around Your Neck* (2009), and the main topics are: arbitrariness of ethnicity, religious tolerance, common understanding and sympathy.

### **3. Briefing:**

This is I.E.S. Adichie, where there is a great variety of students coming from different cultures and backgrounds. It has always been a peaceful and non-violent center where all the students have coexisted without any disputes. However, two weeks ago there was a theft; Sergio is missing the cross his grandparents gave him the day of his First Communion. The student suspects that the theft took place in Professor Laura's class but it may be not be true. Due to this unfortunate incident, all the students have adopted an attitude according to their beliefs or common backgrounds blaming each other for being the responsible for the theft. Besides, other issues have happened such as discrimination, bullying or misbehavior.

The teaching staff and the parents want to solve the problem and prevent future arguments over ethnic diversity and religious tolerance among the students. For this purpose, a meeting has been organized with 5 members, who represent all the different perspectives: The Head Master, a teacher, a father and two students.

#### 4. Goals:

1. Think of measures to be taken to restore the peace in the school.
2. Think of measure to prevent future problems of tolerance and racial discrimination.
3. Students must reach a common consensus to find the missing object without naming the person responsible for the theft.

#### 5. Profiles:

- **Paco**, Spanish and atheist. School Head Master.

He is 43 years old. He has been the Head Master of for school for 6 years now. He looks for respect, tolerance and equality. As he does not sympathize with any religion, he only wants to restore the balance in the school no matter what.

- **Fátima**, Moroccan and Muslim. Teacher.

She is 33 years old. She is the P.E.'s teacher so she has witnessed some conflicts between the students during her lesson. Although she was born in Spain, her family is very traditional and has strong feelings about their religion, so she usually positions herself in favor of Muslim's students.

- **Ivelina**, Rumanian and orthodox. Student.

She is 16 years old. She is not a good student. She is very shy and consequently she has some problems getting along with other students.

- **Jose**, Gypsy and Catholic. Father.

He is 35 years old. He had his children when he was a teenager and had a rough youth but now he is very committed to his family and job. This is the reason why he wants to ensure the good harmony of the school and the wellness of the students.

- **Shagunà**, Nigerian and from a minority religion. Student.

He is 15 years old and he is an excellent student. He came to the school two years ago. Now, for the first time, he is having some issues with his mates because they make fun of him due to his nationality and blame him for the theft. He wants to find a solution to the problem and restore the welfare of the school.

### TASK-BASED LEARNING: RÚBRICA

	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>NOTABLE</b>	<b>EXCELENTE</b>
<b>Creatividad y originalidad</b>	Las aportaciones son de escaso valor e insuficientes.	Las aportaciones sí son de valor pero insuficientes.	Las aportaciones son expresivas y originales.	Las aportaciones demuestran originalidad y creatividad.
<b>Teoría sobre el país</b>	Sin justificación de la información presentada.	Justificación escasa de la información (1-2 referencias).	Justificación de la información con más de 3 referencias.	Justificación de la información presentada perfectamente citada.
<b>Expresión artística (proyecto manual)</b>	El proyecto no expresa una característica sociocultural del país. El proyecto manual no está realizado.	El proyecto representa escasamente los aspectos socioculturales del país.	El proyecto expresa correctamente características socioculturales del país.	El proyecto expresa de forma correcta y original varias características socioculturales del país.
<b>Aspectos formales (gramática, ortografía y coherencia)</b>	Errores tanto en pronunciación como en la escritura que han dificultado el seguimiento de la presentación.	Errores, no más de 8, pero que no han dificultado el seguimiento de la presentación.	Errores, entre 5-8, que no han menguado la coherencia ni han entorpecido la comprensión de la presentación.	Menos de 5 errores, lo que no supone un entorpecimiento del seguimiento ni la comprensión de la presentación.

## TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La prueba fue diseñada por Vilá (2007, p. 117) con el objetivo de evaluar las sensaciones, opiniones, comportamientos, etc. del alumnado en relación a la diversidad cultural con la que se relacionan en su día a día. Se presenta una batería de 18 casos a los que los estudiantes deben responder para más tarde conocer su competencia. Estos casos pueden ser modificados o adecuados según las necesidades presentes en el aula, según el grado de competencia inicial que presenten los estudiantes y también reajustados a la adquisición una L2.

1. Imagina que tienes un compañero de clase nacido en Guatemala, que siempre se acerca mucho para hablarte. Incluso te has fijado que cuando habla con otras personas también lo hace. ¿Qué pensarías de él?

- Es una persona un poco desequilibrada o con problemas.
- No sabría qué pensar.
- Será la manera más habitual en su país.
- No actúa con normalidad.

2. En un chat, imagina que contactas con una persona joven de Argentina que parece interesarte, pero a lo largo de la conversación hay expresiones que no acabas de entender. ¿Qué harías?

- Me disculpo, corto la conversación y me voy a un chat con personas de mi país.
- Le pregunto qué significan algunas de las cosas básicas que no entiendo.
- Le pido que escriba bien el castellano.
- No sabría qué hacer.

3. Llega una nueva alumna a clase procedente de otro país. Imagina que te proponen que se siente a tu lado en lo que queda de curso, y sabes que no habla muy bien tu idioma. ¿Qué harías?

- Aceptaría, ya nos las arreglaremos para entendernos.
- No sabría qué contestar.
- Aceptaría, ya hablaré con ella cuando aprenda mi idioma.
- Propondría que se siente con alguien que sepa su idioma o que sea de su país.

4. Estás en un grupo de trabajo y tenéis diversas prácticas para realizar en fichas. Fátima propone empezar por la primera y realizar progresivamente las siguientes. Os parece a todos bien, pero cuando empezáis a trabajar, Ibrahim repasa algunos errores en fichas que ya están acabadas para mejorarlas. Se entabla cierta discusión entre Fátima e Ibrahim sobre cómo seguir trabajando. ¿Qué harías?

- No sabría qué hacer.
- Propondría trabajar de la forma más normal.
- Pensar en las ventajas de trabajar de las dos maneras, para que nadie se incomode.
- Cambiarme de grupo de trabajo.

5. En un campamento de verano, hay chicos y chicas de diferentes regiones (una chica catalana, un chico alemán, un chico andorrano, una chica marroquí, una chica francesa y tú). ¿Qué harías para entenderte con ellos?

- No sabría con quién hablar.
- Cambiaría de amistades para que fuera más fácil comunicarnos.
- Intentaría comunicarme solo con quien sepa mi lengua.
- Hablamos cada uno en nuestro idioma y utilizamos palabras de los otros idiomas.

6. Imagina que tienes una compañera de clase nueva que, aunque habla muy bien el castellano, acaba de llegar de Japón. Tenéis que trabajar juntos, y notas que no habla mucho, no aporta ideas al trabajo y solo hablas tú... ¡Parece que estás haciendo tú todo el trabajo! ¿Qué harías?

- No me precipito a hablar tanto y espero a que participe a su ritmo.
- Intentaré no hacer más trabajos con ella.
- No sabría qué decirle.
- Le presiono para que participe más y podamos trabajar con normalidad.

7. Os han cambiado de sitio en la clase y te ha tocado estar al lado de una chica que viene de Noruega y que no conoces mucho. Poco a poco te das cuenta de que cada vez que te acercas para hablarle, se aleja exageradamente. ¿Qué harías?

- No le hablo más.
- No sabría qué hacer.
- Espero a que cuando cuente algo que le interese más, se acercará para escuchar.
- Intentaré no acercarme tanto para hablarle.

8. Imagínate que Toni, uno de tus mejores amigos, siempre habla en catalán, incluso con Luis que a pesar de entenderlo no lo habla muy bien. ¿Qué pensarías de Toni?

- Que su lengua es el catalán y es como se expresa mejor.
- Que es un poco maleducado al hablarle en catalán a Luis.
- No sabría qué pensar.
- Que lo normal es que le hablara en castellano, ya que Luis no habla catalán.

9. Imagina que tienes un amigo de Argentina y te invita a su casa a cenar. Toda su familia durante la cena entablan una animada conversación. El tema te interesa, pero no acabas de entender lo que dicen: hablan muy rápido y algunos simultáneamente. ¿Qué crees que está pasando?

- No hablan muy bien el castellano, ya lo aprenderán cuando se den cuenta de que muchas personas no los entienden.
- La manera que tienen de interrumpirse y de cambiar de tema me desconcierta.
- Seguramente lo hacen adrede para que no pueda entenderlos.
- No sabría qué pensar.

10. Imagínate que has hecho una nueva amiga procedente de Estados Unidos que hace poco que vive en tu ciudad. Quedáis a menudo para ir al cine los sábados. Normalmente os encontráis directamente en el centro comercial, pero hoy has llegado tarde 10 minutos y ya no estaba allí. Ella es siempre escrupulosamente muy puntual. Te das cuenta de que llegó a tiempo y no te ha esperado. ¿Qué pensarías?

- Ella se marchó porque pensó que yo no había podido ir.
- No sabría qué pensar.
- Ella se marchó porque es un poco rara.
- Ella se marchó porque habrá cambiado de idea y no querrá ir hoy al cine.

11. Imagina que estás de vacaciones en una ciudad europea y deseas comprar una revista en un quiosco. Hay una señora atendiendo a una chica y esta no acaba de decidirse por qué producto comprar. Tú tienes muy claro qué revista quieres e incluso tienes el dinero justo para pagar, así que decides preguntarle a la señora si sería tan amable de cobrarte. Pero ella con una cara enrojecida y muy sorprendida te dice que tienes que esperar tu turno. ¿Por qué crees que ha reaccionado así?

- No entiendo por qué ha reaccionado así.
- Ella ha interpretado que yo no quería pagar por lo que me llevo.
- Ella piensa que no es cortés dejar de atender a quien va primero.
- Ella no ha actuado con normalidad.

12. Imagínate que te vas una temporada de vacaciones a Londres y allí haces un grupo de amigos y amigas. En vuestras conversaciones, te das cuenta de que a menudo solo hablas tú y nunca te interrumpen. Cuando hablan los demás, si tienes algo que decir y lo dices, todos se callan y te escuchan, incluso la persona que estaba hablando en ese momento. Sientes cierta incomodidad. ¿Qué harías?

- Cambiaría de amigos y amigas.
- No sé qué haría en estas circunstancias.
- Me callaría un poco, para que se dieran cuenta de que estoy molesto/a.
- Dejaría de interrumpir, hablaría cuando fuera mi turno.

13. Os han cambiado de sitio en clase y te ha tocado estar al lado de un chico procedente de Pekín. Poco a poco te das cuenta de que cada vez que habláis te mira poco a los ojos. ¿Qué pensarías?

- Para él no debe ser tan necesario mirar a los ojos.
- Debe ser un poco maleducado.
- No sabría qué pensar de él.
- Quizás más adelante actúe con normalidad.

14. Estás trabajando en un proyecto de ciencias con un compañero de clase que hace poco que reside en España. Te das cuenta de que te mire fijamente a los ojos cuando le comentas tu opinión sobre el trabajo. ¿Qué harías?

- No haría más trabajos con él.
- Le pediría que dejara de hacer eso y actuara con normalidad.
- No sabría qué hacer en estas circunstancias.
- No le daría importancia, ya que debe ser su modo de prestar atención.

15. Imagina que estáis en dibujo técnico y tienes todo el material disperso por la mesa, incluso has puesto algunos lápices en la mesa de tu compañera Sophie. Esta, sin decirte nada, al verlos, los pone de nuevo en tu mesa. ¿Por qué crees que lo ha hecho?

- No entiendo por qué lo ha hecho.
- Para ella es importante que respete su espacio personal.
- Es un poco estúpida.
- Debe tener un mal día para no actuar con normalidad.

16. Imagina que tienes una nueva compañera e clase que hace poco que vive en tu ciudad. Te cae bien, pero cuando estás con ella te sientes incomodo/a ya que tiene la costumbre de tocarte las manos y a veces incluso los brazos, mientras te habla. ¿Qué harías?

- Intentaría evitar hablar con ella ya que es muy molesto que me toquen tanto.
- No sé qué haría en esas circunstancias.
- No le diría nada, ya que entendería que es habitual en su cultura.
- Haría lo mismo que ella, para que se diera cuenta de lo molesto que es.

17. Noriko viene de Japón y se ha hecho muy amiga tuya. Un día el tutor pide dos voluntarios para ayudarle a organizar unas actividades. Te parece buena idea y le comentas al profesor que podríais hacerlo vosotros dos. Noriko dice dudosa que le parece que no habla suficientemente bien el castellano todavía, pero el profesor dice que su nivel es suficiente para el trabajo. Quedáis un sábado por la mañana los dos para trabajar, y Noriko no se presenta. La llamas más tarde y te dice que está muy ocupada y no puede. ¿Qué pensarías?

- Noriko es una mala compañera ya que no ha asumido sus responsabilidades.
- A Noriko le pareció mal decirle que no al profesor.
- Noriko se durmió el sábado y le dio vergüenza reconocerlo.

- No sabría qué pensar.

18. Jess es una amiga tuya extranjera y os comunicáis frecuentemente en el Chat. Un día te comenta que se ha enfadado con una de sus mejores amigas, Helga, ya que esta le comentó que, si realmente quería dedicarse a la música y dejar los estudios, debería no hacer caso de los consejos de sus amigas. ¿Qué crees que ha pasado entre las dos amigas?

- Jess se ha ofendido porque ella valora la obediencia y el respeto a la familia.
- Se han enfadado porque una de ellas no ha actuado con normalidad.
- No acabo de entender por qué Jess se ha enfadado con Helga.
- No son amigas de verdad.