



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**

---

**FACULTAD DE HUMANIDAD Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**TESIS DOCTORAL**

**La Sensibilidad y la Competencia Intercultural en  
los estudiantes del grado de Educación Social  
según el nuevo Espacio  
Europeo de Educación Superior (EEES)**

**PRESENTADA POR:**

**Juan Rodolfo Romero Figuera**

**DIRIGIDA POR:**

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**

**Dr. Tomás Jesús Campoy Aranda**

**JAÉN, ABRIL DE 2019**

**ISBN**



*“Los hombres construimos demasiados muros y no suficientes puentes”.*

ISAAC NEWTON



## AGRADECIMIENTOS

---

*Este agradecimiento es para todas aquellas personas que me han ayudado de forma directa o indirecta a poder realizar la tesis.*

*En primer lugar, a mis directores de tesis, catedrática Prof. <sup>a</sup> Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez, y el Prof. Dr. Tomás J. Campoy Aranda, por vuestro apoyo y compromiso con mi trabajo de investigación, gracias también por vuestro tiempo, comprensión, sabiduría, aprecio y sobre todo por vuestra invaluable amistad.*

*También deseo agradecer, al personal administrativo de la Universidad de Jaén, y a los siguientes profesores; Prof. José Manuel Castañeda Fábrega, Prof. <sup>a</sup> Dra. Carlina Vega Duette, Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez y Prof. Dr. José Antonio Torres González, por vuestro apoyo, tiempo, afabilidad y amistad.*

*A mis padres Aura Soledad, Juan Ricardo, y mis hermanos por vuestra actitud positiva, apoyo, y amor incondicional.*

*Por último a mis esposa Yvonne su paciencia, comprensión y amor..!*

*A todos y cada uno de vosotros mis agradecimientos.*



## RESUMEN

---

En la siguiente investigación se describe, la interculturalidad como competencia, por ser un tema de interés tanto para el ámbito de la Educación Superior española como para la Unión Europea. Los crecientes movimientos migratorios de personas, tanto comunitarias como extracomunitarias, han puesto de relieve la necesidad de incorporar la interculturalidad como concepto clave para la convivencia en una sociedad cada vez más globalizada.

El problema de investigación planteado es conocer la percepción que tienen los estudiantes de grado de Educación Social de la universidad de Almería, en relación a las competencias y la sensibilidad intercultural. La metodología empleada es cuantitativa, método descriptivo, ex post-facto, modalidad explicativa, transversal.

Las técnicas utilizadas son la escala de sensibilidad cultural (ISS) y el cuestionario de medición de competencias interculturales (MCI). Su desarrollo permitió comprobar la necesidad de promover y fomentar de forma más explícita las competencias y la sensibilidad intercultural en la formación de los estudiantes del grado de Educación Social de la Universidad de Almería. Los resultados obtenidos sugieren una carencia de las competencias interculturales y por ende una menor sensibilidad intercultural entre los estudiantes participantes en la investigación. Por lo que se puede concluir, que la migración surgida por la interdependencia que genera la globalización, es una realidad tangible en la sociedad.

Por tanto, sí se desarrollan planes de estudios más interculturales e incluyentes entre los futuros egresados, estos afrontarán y responderán de forma más asertiva a los nuevos retos sociales desde la perspectiva de la diversidad cultural, la igualdad, la inclusión, el respeto y la cohesión social, en las sociedades contemporáneas.

**Palabras claves:** Competencias, Interculturalidad, Diversidad Cultural, Educación Social, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).



## ABSTRACT

---

In the following research, interculturality as a competence is described, as it is a subject of interest for both the Spanish Higher Education and the European Union. The growing migratory movements of people, both community and non-community, have highlighted the need to incorporate interculturality as a key concept for coexistence in an increasingly globalized society.

The research problem is to know the perception of the students of the Social Education degree at the University of Almería, in relation to competences and intercultural sensitivity. The methodology used is quantitative, descriptive method, ex post-facto, explanatory, transversal modality.

The techniques used are the cultural sensitivity scale (ISS) and the intercultural competence measurement questionnaire (MCI). Its development made it possible to verify the need to promote and encourage more explicitly the competences and intercultural sensitivity in the training of students of the Social Education degree at the University of Almería. The results obtained suggest a lack of intercultural competences and therefore a lower intercultural sensitivity among the students participating in the research. So it can be concluded that the migration arising from the interdependence generated by globalization is a tangible reality in society.

Therefore, if more intercultural and inclusive curricula are developed among future graduates, they will face and respond more assertively to the new social challenges from the perspective of cultural diversity, equality, inclusion, respect and cohesion social, in contemporary societies.

**Key words:** Competencies, Interculturality, Cultural Diversity, Social Education, European Higher Education Area (EHEA).



## ÍNDICE

---

AGRADECIMIENTOS	5
RESUMEN	7
ABSTRACT	9
ÍNDICE	11
TABLAS Y FIGURAS	17
INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN	23
1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	24
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	27
3. DISEÑO DEL PROCESO GENERAL	29
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	33
CAPÍTULO I CONCEPTO DE CULTURA Y MULTICULTURAL	33
INTRODUCCIÓN	33
1.1. CULTURA	34
1.1.1. Clasificación de la cultura	38
1.1.2. Los componentes de la cultura	39
1.2. MULTICULTURALIDAD	42
1.2.1. Enfoques de la educación multicultural	49
1.2.2. El modelo asimilacionista, compensatorio y segregacionista	50
1.3. EL MODELO MULTICULTURAL	53

1.3.1. El modelo de pluralismo cultural	54
<b>CAPÍTULO II. CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD Y SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN.</b>	59
INTRODUCCIÓN	59
2.1. EL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD	60
2.1.1. La interculturalidad en España	66
2.1.2. El modelo Educativo Intercultural	73
2.2. EL CONCEPTO DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL	78
2.2.1. Los componentes de la sensibilidad intercultural	82
2.3. ESTUDIOS DE LA SENSIBILIDAD CULTURAL EN ESPAÑA	85
<b>CAPÍTULO III. NUEVO ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN SEGÚN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)</b>	93
INTRODUCCIÓN	93
3.1. PERSPECTIVA PRESENTADA DESDE EL EEES	94
3.2. EL EEES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	102
3.2.1. El planteamiento de nuevas metodologías	107
3.2.2. Cambio en los modelos de evaluación	112
3.2.3. Nueva concepción sobre la acción tutorial	120
3.3. LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	128
<b>CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN SOCIAL DESDE EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD</b>	137
INTRODUCCIÓN	137

---

4.1. LA EDUCACION SOCIAL DESDE EL ENFOQUE DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACION SUPERIOR (EEES)	138
4.2. LA EDUCACIÓN SOCIAL Y SU IMPORTANCIA PARA LA SOCIEDAD ACTUAL	141
4.3. LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ANDALUCIA	147
<b>SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	169
<b>CAPÍTULO V: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	169
INTRODUCCIÓN	169
5.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	169
5.2. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	171
5.3. CRONOGRAMA	174
5.4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	175
5.5. POBLACIÓN Y MUESTRA	182
5.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	183
5.7. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	183
5.8. ESTUDIO TÉCNICO DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES	188
5.8.1. Estudio de fiabilidad	189
5.8.2. Estudio de la validez	193
5.8.3. Análisis de los datos cuestionario de competencias interculturales	196
5.8.3.1. Test de normalidad	196

5.8.3.2. Análisis descriptivo	197
5.8.3.3. Análisis factorial cuestionario de competencias interculturales	198
5.8.3.4. Análisis factorial exploratorio (AFE)	199
5.8.3.5. Análisis factorial confirmatorio (AFC)	206
5.9. ESTUDIO TÉCNICO DEL CUESTIONARIO DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL	219
5.9.1. Estudio de fiabilidad	219
5.9.2. Análisis de los datos cuestionario de sensibilidad intercultural	220
5.9.2.1. Test de normalidad	220
5.9.2.2. Análisis descriptivo	221
5.9.2.3. Análisis factorial cuestionario de sensibilidad intercultural	221
5.9.2.4. Análisis factorial exploratorio (AFE)	221
5.9.2.5. Análisis factorial confirmatorio (AFC)	227
5.10. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS	236
5.11. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	237
<b>CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN, PROPUESTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	247
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	247
PROPUESTAS	252
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	255

---

<b>ANEXOS</b>	295
I. CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES (CCI)	296
II. CUESTIONARIO ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL (ISS)	299
III. VALIDACIÓN DE JUECES	301



## TABLAS Y FIGURAS

---

### TABLAS

Tabla 1.	Algunas definiciones de cultura	36
Tabla 2.	Clasificación de la cultura	38
Tabla 3.	Componentes de la cultura	40
Tabla 4.	Modelos educativos	55
Tabla 5.	Algunas definiciones del concepto de interculturalidad	62
Tabla 6.	Residentes extranjeros según continente de origen (1996)	67
Tabla 7.	Evolución de la población residente en España (2015-2016)	68
Tabla 8.	Definición de Competencias	130
Tabla 9.	Universidades Públicas de España donde se estudia el grado de Educación Social	145
Tabla 10.	Universidades Públicas de Andalucía donde se estudia el grado de Educación Social	149
Tabla 11.	Universidad Pública de Andalucía - Universidad de Almería ( UAL)	151
Tabla 12.	Universidad Pública de Andalucía – Universidad de Córdoba (UCO)	153
Tabla 13.	Universidad Pública de Andalucía – Universidad de Granada ( UGR)	155
Tabla 14.	Universidad Pública de Andalucía – Universidad de Huelva (UHU)	157
Tabla 15.	Universidad Pública de Andalucía – Universidad de Jaén (UJA)	159
Tabla 16.	Universidad Pública de Andalucía – Universidad de Málaga (UMA)	161
Tabla 17.	Universidad Pública de Andalucía (Sevilla) - Universidad Pablo de Olavide (UPO)	164
Tabla 18.	Preguntas y Objetivos de Investigación	170

Tabla 19.	Variables objeto de estudio (Escala de Competencias Interculturales )	172
Tabla 20.	Variables y Categorías (Escala de Competencias Interculturales )	172
Tabla 21.	Variables objeto de estudio (Escala de Sensibilidad Intercultural )	173
Tabla 22.	Variables y Categorías (Escala de Sensibilidad Intercultural )	173
Tabla 23.	Cronograma de actividades	174
Tabla 24.	Inmigrantes residentes en la provincia de Almería por continente 2017	177
Tabla 25.	Distribución de población y muestra	182
Tabla 26.	Ítems del Cuestionario original	190
Tabla 27.	Ítems del Cuestionario definitivo	192
Tabla 28.	Coeficiente $\alpha$ de Cronbach	193
Tabla 29.	Validación de Jueces	196
Tabla 30.	Prueba de Normalidad	197
Tabla 31.	Análisis descriptivo	198
Tabla 32.	Prueba del KMO y Bartlett	199
Tabla 33.	Comunalidades	201
Tabla 34.	Varianza total explicada	202
Tabla 35.	Matriz de estructura	204
Tabla 36.	Distribución inicial de ítems del instrumento	205
Tabla 37.	Medidas de fiabilidad de las subescalas del cuestionario	206
Tabla 38.	Medidas de bondad de ajuste ( 25 ítems)	216
Tabla 39.	Medidas de bondad de ajuste ( 20 ítems)	218
Tabla 40.	Cuestionario Competencias Interculturales	218
Tabla 41.	Consistencia interna de las subescalas CCI	219
Tabla 42.	Prueba del KMO y Bartlett	219

---

Tabla 43.	Prueba de Normalidad	220
Tabla 44.	Análisis descriptivo	221
Tabla 45.	Prueba del KMO y Bartlett	222
Tabla 46.	Comunalidades	222
Tabla 47.	Varianza total explicada	223
Tabla 48.	Matriz de estructura	225
Tabla 49.	Distribución inicial de ítem del instrumento	225
Tabla 50.	Medidas de fiabilidad de las subescalas del cuestionario	226
Tabla 51.	Factores latentes y variables observadas del modelo de 2 factores	226
Tabla 52.	Varianza explicada por las variables observadas	229
Tabla 53.	Estimación de los parámetros (mínimos cuadrados generalizados)	229
Tabla 54.	Estimación de los errores (mínimos cuadrados generalizados)	230
Tabla 55.	Definición del modelo de medida	231
Tabla 56.	Covarianzas	231
Tabla 57.	Medidas de bondad de ajuste para 11 ítems	234
Tabla 58.	Medidas de bondad de ajuste para 10 ítems	234
Tabla 59.	Distribución definitiva de ítems del instrumento	235
Tabla 60.	Consistencia interna de las subescalas ISS	236
Tabla 61.	Prueba del KMO y Bartlett	236
Tabla 62.	Distribución de la muestra	237
Tabla 63.	Actitud hacia la interculturalidad	238
Tabla 64.	Identificación de la interculturalidad	240
Tabla 65.	Interés por la interculturalidad	242
Tabla 66.	Relación intercultural	244
Tabla 67.	Identificación intercultural	246
Tabla 68.	Conclusiones en función de las Dimensiones y Objetivos	247

## FIGURAS

Figura 1.	Diseño general de la investigación	31
Figura 2.	Los niveles de la cultura y su interacción	39
Figura 3.	Enfoques, modelos y programas de atención a la diversidad cultural en el ámbito educativo	50
Figura 4.	Diferencias entre el enfoque multicultural e intercultural	57
Figura 5.	Elementos que se miden desde la sensibilidad intercultural	89
Figura 6.	Estructura del sistema educativo de enseñanza superior dentro del sistema actual en el Espacio Europeo de Educación Superior EEES	97
Figura 7.	Perfil del graduado en Educación Social desde el enfoque del EEES	141
Figura 8.	Esquema visual de la conceptualización de las competencias interculturales	144
Figura 9.	Mapa de la Comunidad Autónoma de Andalucía	149
Figura 10.	Indalo	175
Figura 11.	Foto del escudo de la Universidad de Almería	176
Figura 12.	Sol de Portocarrero escudo de la Universidad de Almería	176
Figura 13.	Inmigrantes residentes en la Provincia de Almería por continente	178
Figura 14.	Edificio de Gobierno y paraninfo de la Universidad de Almería	181
Figura 15.	Gráfico de sedimentación para los ítems y factores	203
Figura 16.	Análisis Factorial Confirmatorio	213
Figura 17.	Modelo final estimado	214
Figura 18.	Análisis Factorial Confirmatorio	217
Figura 19.	Gráfico de sedimentación para los ítems y factores	224
Figura 20.	Modelo explicativo	227

---

Figura 21.	Modelo de ecuaciones estructurales máxima verosimilitud (11 ítems)	228
Figura 22.	Modelo de ecuaciones estructurales máxima verosimilitud (10 ítems)	235
Figura 23.	Grado de acuerdo actitud ante la Interculturalidad	239
Figura 24.	Identificación de la Interculturalidad	241
Figura 25.	Interés por la Interculturalidad	243
Figura 26.	Relación Intercultural	245
Figura 27.	Identificación Intercultural	246



# INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

---

La sociedad española ha sufrido en los últimos años cambios rápidos y profundos en la relación vinculados a la multiculturalidad que demandan innovaciones educativas de similar amplitud. En la actualidad, considerando la realidad multicultural de la universidad española, se requiere que los discentes desde su formación inicial desarrollen una serie de competencias profesionales, entre otras, la competencia intercultural, la cual les capacitará para el nuevo entorno multicultural europeo (Gómez, Medina, & Gil, 2011; Aguado, 2006; Aguaded, 2006; Rodríguez, 2004). La importancia de la interculturalidad y de sus competencias quedó definida en el propio proceso de Convergencia Europea cuando se propuso como objetivo que las instituciones universitarias se hicieran consecuentes de su labor primordial en el desarrollo y potenciación de la identidad europea de todos los habitantes. La interculturalidad como concepto y llevada a la práctica significaría entre culturas, pero no obligatoriamente como un acercamiento entre las mismas sino como la interacción que se establece desde el respeto y la igualdad.

La interculturalidad no debe ser entendida como una relación heterogénea marcada por las diferencias culturales, las tradiciones o costumbres, más bien debería apuntar a ser un proceso permanente de comunicación, relación y aprendizaje entre personas, grupos, aptitudes y costumbres distintas enfocadas a desarrollar y fomentar la convivencia desde la diversidad y el respeto entre las diferentes culturas.

Uno de los retos más grandes de la interculturalidad ha sido enfrentarse a las desigualdades, las contradicciones de los saberes y los conflictos de la sociedad para trabajar e intervenir en ellos. La interculturalidad en la educación tiene un papel preponderante, tanto en los diferentes niveles del sistema educativo español como para la sociedad. Tal relevancia se evidencia en los autores Tejerina (2011); Barquín, Alzola, Medrano, & Urizar (2010); Sánchez (2007); Vila (2006); Aguaded (2005); Walsh (2005); Aguado-Odina (2004b); Fernández, Torres & García (2016); Orteso & Caballero (2017); Terrón, Cárdenas & Rodríguez (2017); Orozco (2018); González (2018), y Rojas, Navarro, & Escobar (2018), que formarán parte de la argumentación teórica de este trabajo.

El trabajo por competencias es uno de los ejes centrales en la reforma educativa que supone la creación del nuevo Espacio de Educación Superior Europeo (EEES) (Armengol, Castro, Jariot, Massot, & Sala, 2011). En este sentido, la integración y potenciación de las competencias en la formación universitaria española surge como un objetivo por cumplir. En España, sin duda una de las principales contribuciones a la construcción del EEES ha sido la promulgación y entrada en vigor de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU). La LOU esboza, la adaptación del sistema universitario español al EEES. Un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en las competencias no solo intenta que el discente sepa sobre determinados ámbitos temáticos. Es evidente también la necesidad de que el docente demuestre un interés por el saber, así como que se involucre e implique en el contexto en el que vive para su transformación.

En este apartado se presentan las razones que justifican el estudio, el planteamiento del problema y el diseño general de la investigación.

## 1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las razones que justifican este estudio son diversas y motivan el esfuerzo para su realización.

En primer lugar, se destaca la experiencia acumulada como docente en educación intercultural en Latinoamérica del investigador principal de este trabajo, que ha marcado su interés por la comprensión de los sistemas educativos en diversos contextos. Investigar acerca de la formación de las competencias entre los estudiantes, no es solamente estudiar los cambios reveladores que van desde el diseño curricular, hasta la renovación de las metodologías docentes sino analizar en su conjunto cómo están siendo transmitidas estas competencias, y cómo los estudiantes piensan que las pondrán en práctica en su futura profesión.

El informe elaborado por la UNESCO en 2012, titulado *Los jóvenes y las competencias*, puso en claro la dificultad de trabajar en el campo educativo y en el desarrollo de competencias relacionadas con la diversidad cultural, donde se evidencia una carencia de espacios y docentes que desarrollen y

promueven un proceso de aprendizaje transversal fundamentado en las competencias.

El enfoque por competencias está marcado por las prácticas y está orientado a que los discentes estén mejor cualificados para cuando se inserten en el mundo laboral. Es indudable que para lograr este objetivo un factor clave es la calidad docente; sin docentes competentes en la universidad no se puede conseguir esta meta, puesto que no se está transmitiendo de forma adecuada el conocimiento. Por tal motivo, se debe considerar que el docente ocupa un papel fundamental como referente central en la transmisión de los conocimientos educativos que tienen lugar en los espacios educativos y fuera de ellos.

Existen varios enfoques y definiciones del concepto de competencia (Guerrero, 2005; Martínez & Viader, 2008; Frade, 2009; Ruiz, 2010; Imbernón, Silva, & Guzmán, 2011; Tobón, 2013; Casado & Cuadrado, 2014). Estos autores vienen a coincidir en que la competencia es un conjunto de conocimientos y actitudes que integran el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, que generan diferentes destrezas tanto a nivel profesional como en la vida cotidiana.

La competencia intercultural es de carácter transversal valorable y ventajoso para los discentes que serán docentes en el futuro y seguramente tendrán que trabajar y hacer frente desde la interculturalidad como competencia fundamental en una sociedad cada vez más globalizada. Evidentemente la competencia intercultural está representada por el conjunto de habilidades y actitudes que de forma organizada conllevan a desarrollar interacciones culturales positivas, asegurando el reconocimiento y respeto por las diferencias culturales y semejanzas. La competencia intercultural se puede medir por la capacidad empática para la resolución de dificultades ante los posibles conflictos que surjan entre personas de diferentes culturas, razas, nacionalidades, religiones, etc. Siendo estos aspectos claves en las capacidades que tienen que desarrollar los estudiantes durante toda su formación académica.

En virtud de lo comentado, es un hecho tangible que en la sociedad contemporánea exige unos resultados más enfocados en las acciones de las instituciones educativas actuales, como de sus distintos actores vinculados con el ámbito académico.

De tal modo que cuando se habla de competencia intercultural, ésta debe estar fundamentada en una educación incluyente, integral, social y holística donde el estudiante, a lo largo de su formación académica, tenga la oportunidad de desarrollar otras competencias o habilidades diferentes a las vinculadas con su educación formal. En tal sentido, la globalización en la sociedad contemporánea, está fuertemente vinculada con la diversidad cultural, como un fenómeno que incluye a todos.

Desde la perspectiva de la globalización, se ha podido constatar que dicha situación ha desarrollado en la sociedad ciertos acontecimientos injustos que se hacen evidente en nuestro entorno cotidiano, situación que lleva a la necesidad de más justicia, pero desde el empoderamiento de la Educación en los Derechos Humanos, para evitar la desigualdad, la exclusión y la discriminación en la sociedad actual. Situación que ha conllevado a la expansión y multiplicación de ONGs y asociaciones vinculadas con la información, colaboración y ayuda de los inmigrantes en los países de acogida, por el dinámico flujo migratorio experimentado en los últimos años.

Dentro de ese marco, las organizaciones antes mencionadas tienen como objetivo fundamental las siguientes funciones:

- Acciones de divulgación y sensibilización sobre temas relacionados con la discriminación, marginación o cualquier otra situación que derive en un comportamiento xenófobo.
- Soporte jurídico legal para los solicitantes de asilo, en sus diferentes etapas del proceso.
- Apoyo, información y asistencia a los inmigrantes en los países de acogida.
- Asistencia legal vinculada con los diferentes tipos de residencia del país de acogida.

La migración en nuestra sociedad contemporánea y globalizada se ve afectada de forma directa, por las restricciones y regulaciones que los países del primer mundo aplican a todos los tipos de inmigraciones legales como son (ICNRP, 2010, p. 2):

Reunificación familiar, la migración temporal para efectos académicos, las visitas turísticas, los viajes de negocios, el asilo, los permisos de trabajo

temporales y permanentes, intensificando el foco en los aspectos punitivos y de ejecución de la ley, en detrimento de un enfoque de integración y protección de los Derechos Humanos.

Partiendo de lo comentado, los derechos humanos están fuertemente vinculados al ser humano, es decir, son inherentes a nuestra condición humana y sin ellos nuestra subsistencia no sería viable como seres humanos (Naciones Unidas, 2002).

La segunda razón está vinculada con el pasado inmediato de este investigador como emigrante venezolano residente en el Sureste de España, más específicamente en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Almería), provincia donde da comienzo sus estudios en la Universidad de Almería en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, también conocido como Ciencias del Trabajo, culminándolos en la Universidad de Murcia.

A posteriori realiza en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) un postgrado relacionado con Educación Social, situación que le lleva a profundizar más en su inquietud en temas vinculados con la diversidad cultural, la inclusión en la educación y la interculturalidad. Además, su vinculación con la migración y la globalización como temas importantes para el desarrollo de ciertas habilidades sociales. Esta situación sirvió de motivación para continuar sus estudios de segundo ciclo, también denominado Máster o Maestría en Educación Superior con énfasis en formación de profesorado en Puerto Rico, país que es conocido Oficialmente como un Estado Libre Asociado, situación que se entiende como, “un territorio no incorporado de Estados Unidos”.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La globalización se presenta como una oportunidad de enriquecimiento e intercambio pero al mismo tiempo introduce nuevas tensiones en la convivencia entre países y dentro de ellos. Surgen nuevas formas de intolerancia incrementando la discriminación, la xenofobia y las exclusiones por diferencias de género, religiosas, de razas o étnicas. La multiculturalidad como expresión de la diversidad cultural no puede ser considerada como una

amenaza donde la desigualdad, la intolerancia o la discriminación sean excusas para una efectiva cohesión social, por el contrario ésta debe ser considerada como un patrimonio común de la humanidad y necesaria para desarrollo de la sociedad actual. El proceso de reconocimiento de la diversidad cultural es de por sí un proceso complejo, pues pueden acontecer a lo menos dos situaciones:

- Frente a la diversidad puede establecerse un orden jerárquico, donde las diferencias culturales impliquen, en muchas circunstancias, exclusión, desigualdad y dominación.
- Las jerarquías pueden conducir a situaciones de exclusión, discriminación o intolerancia que se argumentan desde las ideologías fundamentalistas. Desde esta argumentación, una religión, una etnia o una clase social puede sentirse o considerarse superior a otra cultura.

Las relaciones desde lo expuesto pueden volverse discrepantes y hostiles, desde la perspectiva de la diversidad cultural, situación que puede conllevar a un “fundamentalismo cultural” donde no se reconozca legitimidad de otras culturas.

En función de lo que venimos desarrollando planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se conciben y se transmiten las competencias dentro del nuevo EEES?
2. ¿Cómo se evalúa el aprendizaje por competencias en el nuevo EEES?
3. ¿Qué cambios se han producido en los estudiantes en relación a la sensibilidad intercultural?
4. ¿Cómo se están desarrollando las habilidades y actitudes interculturales en los universitarios?
5. ¿Qué tratamiento curricular transversal se da a los contenidos interculturales de acuerdo con las orientaciones del EEES?

En consecuencia, nos planteamos el siguiente problema de investigación:

*¿Qué percepción tienen los estudiantes de Grado de Educación Social de la Universidad de Almería en relación a la competencia y sensibilidad intercultural?*

### 3. DISEÑO DEL PROCESO GENERAL

A continuación se presentan las pautas generales por las que pasa el estudio, que tiene por finalidad analizar qué percepción tienen los discentes de la competencia intercultural y de este aprendizaje por competencias en el EEES. A tal fin será necesario abordar aspectos conceptuales que sustenten las bases del nuevo paradigma formativo del EEES basado en las competencias, y que servirán de ayuda para abordar el problema de estudio. En este sentido, sírvanos de referencia Aneas (2009, p. 9) cuando afirma:

La competencia intercultural comporta la disposición y aplicación de una amplia gama de competencias interculturales de muy diverso espectro que, integrando componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, han de permitir que la persona se comunique, planifique, ejecute sus funciones, resuelva problemas, trabaje en equipo, organice el trabajo o diseñe y realice productos o servicios teniendo en cuenta las necesidades y características culturales del entorno organizativo.

De acuerdo con el problema, e hipótesis y objetivos de la investigación que se exponen posteriormente, se propone un paradigma cuantitativo, método descriptivo, ex post-facto, modalidad explicativa, transversal. En palabras de Campoy (2016), se trata de un estudio que va más allá de lo descriptivo, pues el investigador tiene por objetivo identificar relaciones del tipo causa-efecto y, por tanto, tienen un carácter explicativo.

La tesis que se presenta comienza con un apartado introductorio mediante el que se pretende que el lector obtenga una aproximación de lo que se desarrolla a lo largo de los distintos capítulos. En concreto, se recoge brevemente el estado actual del tema, se justifica el trabajo, se plantea el problema y termina con un diseño general de la investigación.

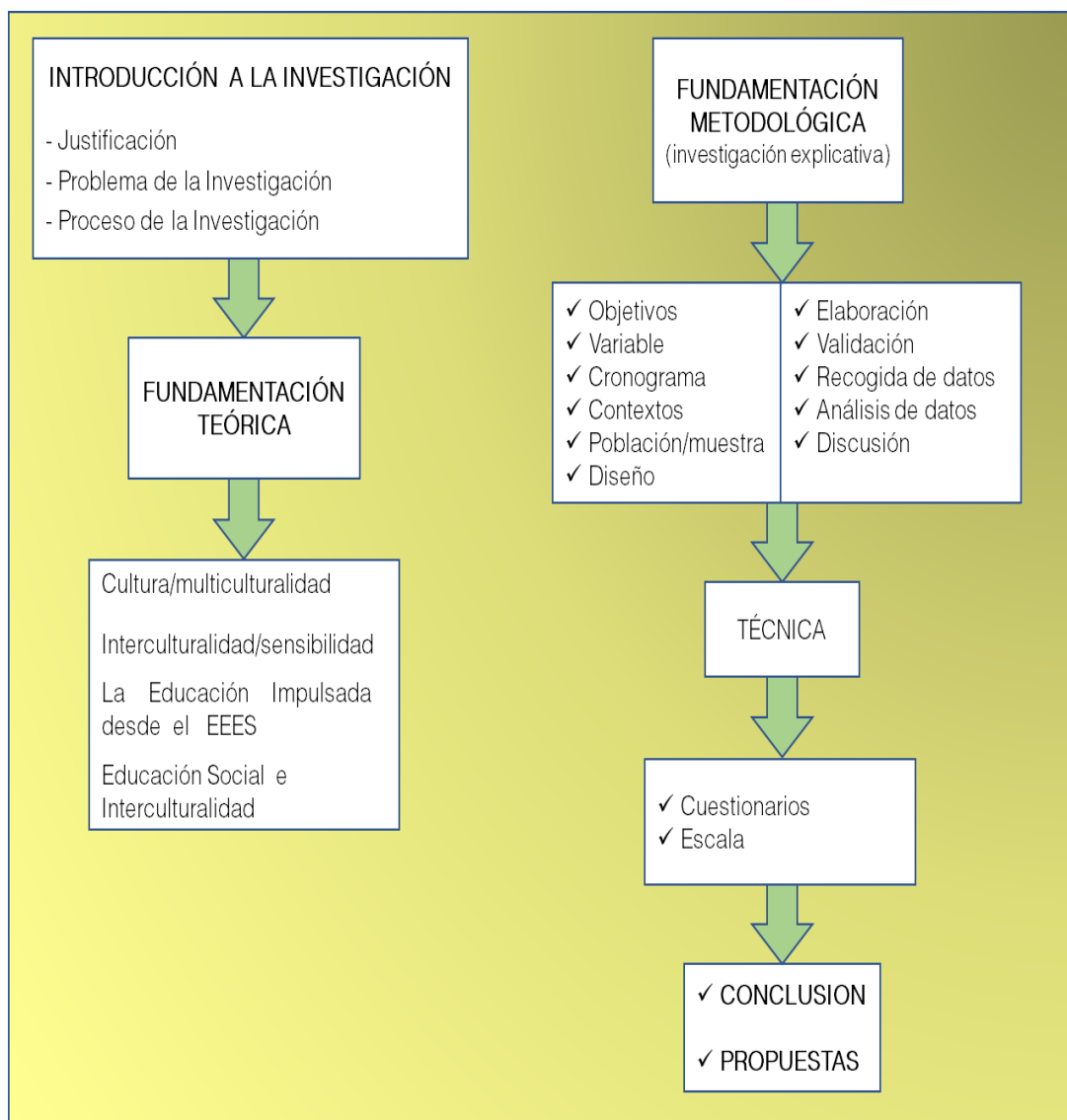
La primera parte de la tesis, fundamentación teórica, está compuesta por cuatro capítulos. El primero trata sobre el concepto de cultura y multiculturalidad. El segundo está dedicado al concepto de interculturalidad y sensibilidad cultural en educación. El capítulo tercero aborda el nuevo planteamiento que el EEES da a la educación, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las competencias en educación superior y al aprendizaje y enseñanza de las competencias interculturales. El cuarto, parte de la importancia de los egresados del grado Educación Social y su función laboral en nuestra sociedad contemporánea que tienen como labor fundamental promover y desarrollar desde el conocimiento y la práctica diaria, la consolidación del tejido social en base a la tolerancia, el respeto, la igualdad, la aceptación, la no discriminación y la inclusión de todas las personas que comparten espacios comunes donde la diversidad cultural es una realidad presente en la cotidianidad de los entornos sociales y académicos.

De ahí la importancia de desarrollar en los estudiantes y ciudadanos un espíritu crítico, solidario, empático y democrático para prevenir y evitar la inadaptación social. De esta forma, si se desea eliminar progresivamente estas desigualdades es necesario fomentar competencias interculturales en los estudiantes y futuros ciudadanos.

La segunda parte está dedicada a la metodología de investigación. El “enfoque” metodológico se basa en paradigma cuantitativo, método descriptivo ex post-facto, modalidad explicativa y carácter transversal. Para la recogida de información se aplican dos cuestionarios/escala (Competencias Interculturales y Sensibilidad Intercultural). Los resultados deben servir para mejorar la formación en el ámbito intercultural de los estudiantes de grado de Educación Social de la Universidad de Almería.

Por último, se presentan las conclusiones y propuestas de mejora, así como las referencias bibliográficas y anexos correspondientes.

Figura 1. Diseño general investigación





# PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

## CAPÍTULO I

### CONCEPTO DE CULTURA Y MULTICULTURALIDAD

---

La cultura es un término notoriamente difícil de definir. En 1952 los antropólogos americanos Kroeber & Kluckhohn, revisaron críticamente conceptos y definiciones de la cultura y compilaron una lista de 164 axiomas diferentes.

Apte (1994, p. 2001) señaló que, "A pesar de un siglo de esfuerzos por definir la cultura adecuadamente, a principios de la década de 1990 no hubo acuerdo entre los antropólogos en cuanto a su naturaleza". Muchos son los autores y estudios que destacan la importancia de la aparición y desarrollo del concepto de cultura (Grimson, 2008; Canclini, 2004; Bauman, 2002; Thompson, 2002; Cucho, 1999; Geertz, 1992, Apte, 1994, UNESCO, 1982).

La relación y muchas veces el conflicto entre distintas culturas o "etnias" ha estado al centro de la crónica política y del debate intelectual en las últimas décadas. Lo que para el siglo XIX fue la lucha de clase y para la primera mitad del siglo XX la experiencia del totalitarismo parece ser para este milenio el "conflicto de culturas". Este conflicto, desde luego, se interpreta de manera muy distinta desde el enfoque occidental y desde la mirada del tercer mundo o, mejor dicho, de los muchos "terceros mundos" que integran la periferia del mundo "globalizado" (para retomar la acertada expresión de Bauman, 2002).

En este capítulo, se esbozan algunas de las definiciones más relevantes en relación con los conceptos de cultura y multiculturalidad para así poder llegar al tema central de esta tesis que es la interculturalidad. Ya que es importante destacar que la interculturalidad ha ido evolucionando a partir de los distintos procesos históricos, que van desde las primeras etapas de la modernidad, el cual se reconoce a partir de siglo XVI en Europa y en nuestro tiempo de la mano de un capitalismo excluyente. Por esto, es indispensable referirse primeramente al concepto de cultura y de multiculturalidad para entender el largo proceso que la humanidad ha tenido que seguir para llegar a conceptualizar sobre ella y más aún ponerlo en práctica.

## 1.1. CULTURA

Es necesario revisar el concepto de cultura en tanto que el discurso multicultural y de interculturalidad se articula en él. La conservación y protección de la cultura constituye uno de los temas de mayor importancia para numerosos grupos en el mundo, debido a los procesos inquietantes de la globalización. Debido a esto han surgido numerosos motivos y conflictos que se erigen para las sociedades actuales y las del futuro, y que indiscutiblemente se tienen que resolver para preservar su cohesión. Como nos explica Bauman (2002, p. 95):

La persistente ambigüedad del concepto de cultura es notoria. Lo es mucho menos la idea de que esta ambigüedad no se deriva tanto de la forma en que la gente define la cultura como de la incompatibilidad existente entre numerosas líneas de pensamiento que han convergido históricamente sobre el mismo término.

La cultura se puede entender como legado o patrimonio de la humanidad, es decir, como aquellos contenidos que los seres humanos han construido a lo largo de la historia. En el siglo XVII aparece en Alemania el término *Kultur*, que en el siglo XVIII gozaba de gran influencia entre los grandes pensadores burgueses alemanes, lo que según Cuche (1999) se identificó con los valores de la burguesía. Este nuevo concepto sirvió para diferenciar a la clase culta de los incultos (o plebeyos) e influencia el desarrollo del pensamiento alemán. El filósofo español Juan Luis Vives en su tratado *De Disciplinis* publicado en Brujas en 1531 emplea las expresiones *cultura animi* y *cura animi* para referirse a la actividad formativa del espíritu. Con el paso del tiempo se observa como la palabra cultura se entiende como la formación de la mente y como pasa de *cultura agri* a *cultura mentís* para indicar que la misma se entiende como el cultivo de la mente.

El autor alemán Samuel Barón von Pufendorf en su obra *De iure naturae et gentium* (1627) utilizó el concepto *cultura vitae* para designar los conocimientos y las actividades que permiten superar la naturaleza, es decir cultivar la naturaleza es dominarla, pero también cultivarnos es dominarnos a nosotros mismos. El autor Diego de Torres Villarroel (1727) señala que en la sociedad española entre los siglos XV al XVII prevalecía un sentimiento de

desarrollo donde surgen diversos autores (Jerónimo de San José, Antonio de Ulloa, Leandro Fernández de Moratín) que expresan de una forma primigenia la definición de cultura en relación con la pertenencia de unos logros acumulados, que hacen referencia al acervo cultural. Y este proceso de acumulación es distinto para cada pueblo hay que aceptar su pluralidad, es decir, la diversidad de las culturas. El concepto de cultura fue cambiando de diferentes usos y pasó a representar la unidad y la fortaleza de la nación. Aún hoy en el lenguaje cotidiano algunas personas suelen tratar la cultura y la nación como términos equivalentes. Aunque algunas naciones son de hecho predominantemente habitadas por un grupo cultural, la mayoría de las naciones contienen múltiples culturas dentro de sus fronteras. La cultura o las culturas que existen dentro de los límites de un Estado-nación ciertamente influyen en las regulaciones que una nación desarrolla, pero el término cultura no es sinónimo de nación. De igual forma Thompson (2002, p. 186) señala:

A principios del siglo XIX, la palabra “cultural” se usaba como sinónimo de la palabra “civilización”, o en algunos casos en oposición a ella. Derivado de la palabra *Civilis*, que significa de los ciudadanos o perteneciente a ellos, el término “civilización” se usó inicialmente en francés e inglés a fines del siglo XVIII para describir un proceso progresivo de desarrollo humano, esto es, un movimiento hacia el refinamiento, y el orden y un alejamiento de la barbarie y el salvajismo. Detrás de este nuevo sentido se encontraba el espíritu de la Ilustración europea y su creencia confiada en el carácter progresista de la era moderna. En francés e inglés se traslaparon los usos de las palabras “cultura” y “civilización”: ambas se usaron cada vez más para describir un proceso general de desarrollo humano, de “cultivarse” o “civilizarse”.

Se ha afianzado a través del tiempo la idea de pensar en la cultura como el estudio de los grupos y de sus características, de las identidades colectivas, como los estilos o maneras de hacer de las sociedades humanas. En el estudio de la cultura consta una amplia variedad de enfoques y resultaría casi imposible revisar cada una de las acepciones del concepto de cultura utilizados por las diversas teorías antropológicas, filosóficas y sociológicas. El concepto de cultura se halla superpuesto en la misma sociedad que lo genera

y sujeto a sus cambios, contempla una enorme variabilidad en función del momento histórico y del ámbito en el que ha sido analizado.

La Conferencia Mundial sobre las políticas culturales realizada en México, en relación con la cultura y según la UNESCO (1982, p. 1) expresó que:

[...] La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

El autor Geertz (1992) es su libro *La interpretación de las culturas* afirma, citando a Max Weber, “que la cultura se presenta como una telaraña de significados que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados” (p. 20). Según señala Wright (2004) la cultura es una de las palabras más complicadas del idioma inglés y a lo largo de la historia el término ha amparado distintos significados. Las diferentes definiciones y descripciones esbozadas por diversos autores, nos sirven para comprender la cultura como un concepto integrado de diversos elementos relativos al ser humano. A continuación reseñamos algunas de las definiciones más destacadas que nos permitan comprender a fondo el concepto de cultura.

Tabla 1. Algunas definiciones de Cultura

Autor	Definición
Boas (1964, p.184)	Incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales en una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres
Goodenough (1971,	Es aquello que realmente necesitamos saber o creer en una determinada sociedad de manera que podamos proceder de una

p.36)	forma que sea aceptable para los miembros de esa sociedad. Es más bien la forma que tienen las cosas en la mente de la población y los modelos de la misma para percibir las, relacionarlas e interpretarlas.
Tyler (1995, p.29)	(...) 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. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre.
Cuche (1999,p. 10)	El término cultura proviene del latín cultus que a su vez deriva de la voz colere que significa cuidado del campo o del ganado. Hacia el siglo XIII, el término se empleaba para designar una parcela cultivada, y tres siglos más tarde había cambiado su sentido como estado de una cosa, al de la acción: el cultivo de la tierra o el cuidado del ganado.
Abdallah Pretceille (2001,p. 6)	La cultura es el resultado de negociaciones continuas con el mundo exterior, negociaciones a través de las que se establece un horizonte, una identidad que no se puede definir más que como una creación continua.
Sáez Alonso (2006, p.865)	La cultura es el filtro a través del cual percibimos la realidad. Es el color de las gafas con el que miramos el mundo, lo interpretamos y con el que nos relacionamos. La cultura no es solamente conducta aprendida, es también un determinado modo de interpretación de la realidad. La cultura da sentido a la realidad. No es estática y, si se encierra en sí misma, más empobrecida queda esa cultura. Se transmite entre otros medios, a través del lenguaje, de los símbolos y de los rituales sociales
Pérez Gómez, (2008, p.16)	Conjunto de significados y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan, ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.

Fuente: Rodorigo (2013, pp.44-45)

### 1.1.1. Clasificación de la cultura

La complejidad del concepto de cultura es indiscutible, es por esto que para su estudio se han generado a través del tiempo y de las diferentes sociedades una serie de diversos enfoques. La cultura no debe ser entendida como un repertorio homogéneo y permanente de significados. La cultura tiene una gran capacidad de cambio y transformación, y está siempre en constante cambio, adaptación y desarrollo según las situaciones, así que por cuestiones de limitación espacial, aportaremos aquí algunas de las clasificaciones que nos parecen más ilustrativas para poder comprender el concepto. El concepto de cultura puede ser abordado desde algunas clasificaciones de la siguiente manera:

Tabla 2. Clasificación de la cultura

Clasificación	Definición
Simbólica	La cultura está compuesta por diferentes símbolos. La importancia de cada uno de ellos dependerá del sentido que cada cultura haga de los mismos.
Histórica	La cultura está vinculada a lo auténtico y verdadero, por lo que existe una relación directa entre el sobrevenir y la auto creación del hombre.
Mental	La cultura está relacionada con las creencias y costumbres aprendidas y no tiene vinculación genética. Está compuesta por el acervo cultural de un grupo de individuos.
Estructural	La cultura como sistema se encuentra relacionada e integrada en un todo. Donde los individuos de una determinada cultura exteriorizan su comportamiento según su cultura.

Fuente: Adaptado de Kuper. (2001)

De igual forma el autor Coltman (1989) afirmó que la cultura es un concepto que puede ser analizado desde diferentes ángulos y perspectivas detallando, por ejemplo, las artes (pintura, escultura, arquitectura) la historia, la música, la literatura, las tradiciones, la ciencia, la religión, la educación, la gastronomía entre otros.

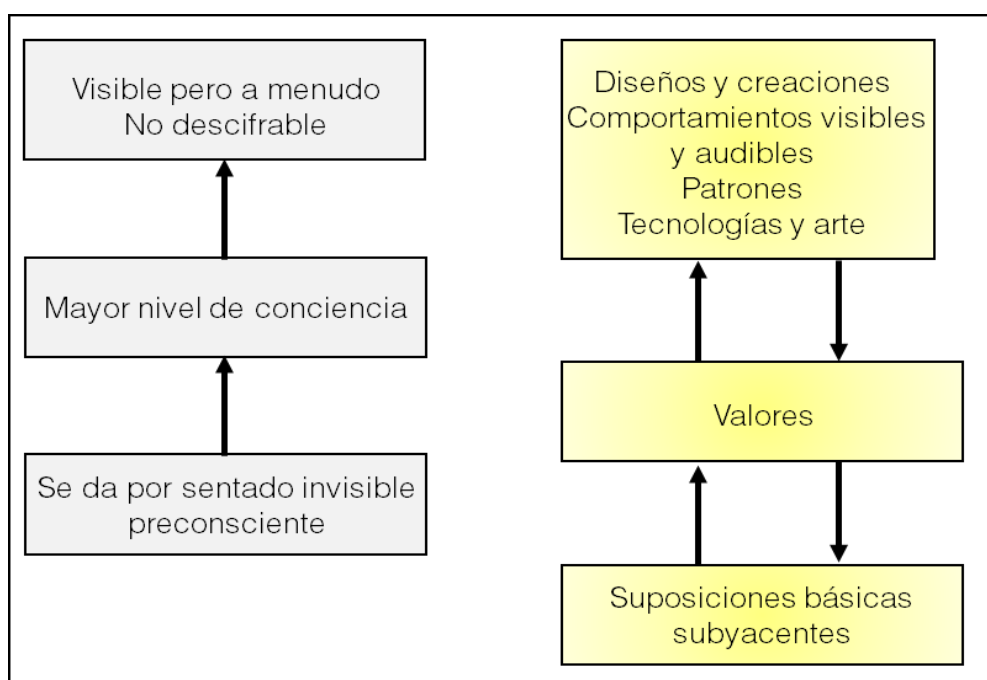
### 1.1.2. Los componentes de la cultura

Thomas (2005) señala que la cultura es un fenómeno universal que sirve como sistema de orientación a los individuos, se construye mediante símbolos, define la pertenencia al grupo e influye en sus miembros. Para el autor Hofstede (1991). La cultura es aprendida, no heredada. Deriva del ambiente social, no de los genes. La cultura debe distinguirse de la naturaleza humana por un lado y de la personalidad del individuo por el otro, aunque exactamente donde las fronteras están entre la naturaleza humana y la cultura, y a su vez entre la cultura y la personalidad, es un tema de discusión muy importante en las Ciencias Sociales.

La cultura se manifiesta en diferentes capas de profundidad. Schein (1984) afirmó que al analizar la cultura de un grupo u organización, en particular, es conveniente distinguir tres niveles fundamentales en los que la cultura se manifiesta:

- a) artefactos observables
- b) valores
- c) supuestos básicos subyacentes.

Figura 2. Los niveles de la cultura y su interacción



Fuente: Schein (1984, pp. 3-4)

Es importante destacar que la naturaleza humana para todos los seres humanos con independencia que sea un docente o un nativo australiano, tienen en común: simbolizar el nivel universal en el software mental de uno. Hofstede (2001, p. 3) afirma que “se hereda con los propios genes; dentro de la analogía informática es el sistema operativo el que determina el funcionamiento físico y psicológico de cada uno”. La capacidad humana de sentir el miedo, la ira, el amor, la alegría, la tristeza, la necesidad de asociarse con los demás, de jugar y ejercitarse, la facilidad para observar el ambiente y hablar con otras personas corresponde a un nivel de programación mental. Sin embargo, lo que se hace con estos sentimientos, cómo uno expresa miedo, alegría, observaciones, etc., es modificado por la cultura. La naturaleza humana no es tan humana como sugiere el término, ya que existe una vinculación de ciertos aspectos que compartimos con parte del mundo animal.

Atendiendo a estas consideraciones, las culturas que se encuentran establecidas en diferentes países del mundo difieren en ciertos aspectos, todas ellas parecen formarse a partir de los siguientes componentes básicos: símbolos, lenguaje, valores, normas y cultura material.

Tabla 3. Componentes de la cultura.

Clasificación	Definición
Símbolos	Los símbolos en una sociedad son elementos que tiene un significado en una cultura por su vinculación y su aceptación en un grupo social. En tal sentido, los símbolos relacionados con la comunicación no verbal están cargados de significados relacionados con las personas de una misma cultura. Un color o un gesto, entre otras situaciones pueden tener la connotación de un símbolo según la cultura.
Lenguaje	El lenguaje como símbolo y parte de la comunicación verbal constituye un elemento fundamental de la cultura. El cual está compuesto por palabras habladas y escritas, mediante la cual una cultura se puede comunicar y registrar hechos o acontecimientos relevantes para una sociedad, y ésta a su vez tenga la posibilidad de transmitirlos a otras generaciones.
Valores y	Son las pautas normativas, en la cuales una cultura fundamenta su sociedad, en la que se determina lo que está

creencias	bien o mal, pero también sirve como punto de referencia en términos éticos y morales.
Normas	Las normas nos relacionan con los derechos y obligaciones de un individuo en una sociedad, si estas normas no están acompañadas de ciertos valores, estos derechos pueden perder el sentido para una cultura, por lo que es importante que estas normas estén vinculadas a ciertos valores relacionados con las costumbres para que la mayoría puedan admitir dichas normas.
Costumbres y usos populares	Las costumbres son las normas primigenias de convivencia de una sociedad, las cuales están vinculadas a los valores y creencias de una cultura.
Cultura material	Tan importantes son los elementos intangibles de una cultura como los símbolos o las normas, las obras tangibles también son fieles representantes de la cultura de una sociedad.

Fuente: Adaptación de Areizaga (2002)

Para concluir con esta parte, es importante destacar, que uno de los países con mayor igualdad entre culturas es España. Según el redactor y analista Llamas M. del Periódico Libertad Digital (2019, p.1) describe:

[...] que apenas el 20% de los españoles cree que su cultura es superior a la de otros, el porcentaje más bajo de Europa, a años luz de griegos (89%), rusos (69%) o noruegos (58%) y muy por debajo de italianos (47%), portugueses (47%), británicos (46%), alemanes (45%) o franceses (36%). Algunos quizá lo tilden de humildad, pero se trata más bien de falta de autoestima, de lo cual se aprovechan los populistas de todos los colores para tratar de vender una alternativa "mejor" -la suya- a sus huéspedes. Los españoles, sin embargo, tienen mucho de lo que enorgullecerse.

## 1.2. MULTICULTURALIDAD

El término multiculturalismo surgió en los años sesenta y setenta del pasado siglo XX en países como Canadá, Australia y en menor medida tuvo presencia en Gran Bretaña y los Estados Unidos (donde fue inicialmente limitado al campo de la educación). En el caso de Canadá desde el principio se focalizó en aspectos constitucionales y cuestiones jurídicas relacionadas con los derechos de la tierra en relación con los pueblos indígenas autóctonos. Así mismo dio lugar al surgimiento de un movimiento nacionalista y secesionista en el Quebec francófono. Al principio, tanto en Canadá como en Australia, el multiculturalismo se presentaba como una aplicación de los "valores liberales" que pretendían extender las libertades individuales y fundamentar la promesa de igualdad de ciudadanía. Esta clase de multiculturalismo, sin embargo, simultáneamente abarcó el reconocimiento de grupos discretos con reclamaciones territoriales como los pueblos tradicionales indígenas y los *québécois*, aun cuando estos grupos quisieran ser tratados como 'naciones' dentro de un estado multinacional, más bien que como grupos de minorías en un estado mono-nacional. Kymlicka (1996. p. 227) señala que "cualquier teoría que no conceda sustanciales derechos civiles a los miembros de las culturas minoritarias presenta graves deficiencias desde un punto de vista liberal".

En el reconciliar estas reclamaciones de una teoría política de liberalismo, el propio trabajo intelectual de Kymlicka (1996) *la ciudadanía multicultural* es una reflexión temprana de teorización del multiculturalismo. El trabajo intelectual de Kymlicka propuso derechos diferenciados de grupo, para los tres tipos de minorías que comprendían el Estado canadiense entre los cuales se encontraban los pueblos indígenas, minorías étnicas y grupos de inmigrantes. Los principios generales comunes a cada uno de estos diferentes tipos de minorías, argumentó, incluye, en primer lugar, que el Estado debe pertenecer igualmente a todos los ciudadanos. En segundo lugar, las personas deben poder tener derechos iguales ante las Instituciones y actuar como ciudadanos plenos e iguales en la vida política, sin tener que negar su identidad cultural. En tercer lugar, el Estado debe reconocer los derechos

políticos y la integración cívica de los grupos minoritarios (no dominantes). Para Kymlicka (1996, p. 228) esto significa:

[...] sentar las bases de un acuerdo, teniendo en cuenta que las bases más seguras en las que fundamentar este acuerdo son las que se derivan de la coincidencia en los principios fundamentales. Pero si dos grupos [culturales] no comparten los principios básicos, y no se les puede persuadir a que adopten los principios del otro, la acomodación mutua tiene que asentarse sobre otras bases, como las del *modus vivendi*.

En el caso de Australia se refleja esencialmente una ideología liberal que opera dentro de las instituciones liberales con la aprobación universal de las actitudes semejantes (Jupp 1995, citado en Kymlicka, 2006). Esto se debe a que, en contraste con Canadá, el multiculturalismo australiano estuvo más enfocado como un medio para integrar mejor a los nuevos inmigrantes, facilitando expectativas de rápida asimilación.

En Europa, el concepto de multiculturalidad se refiere a la “descripción de las sociedades donde coexisten diversas culturas” (Schmelkes, 2004, p. 11). La multiculturalidad se refiere a la convivencia de varias culturas en una misma sociedad pero no hace referencia a la necesidad de realizar un intercambio entre personas o grupos de diferentes culturas.

Ytarte, en su investigación deja claro la diferencia entre el prefijo “multi” y el prefijo “inter”:

La principal diferencia se establece acerca del prefijo utilizado. En el caso del prefijo “multi” se acentúa su carácter descriptivo. Por el contrario, “inter” indicaría además, que en dicha situación se producen relaciones e intercambios, tiene un carácter normativo. Además, con relación al proyecto o modelo que cada una defiende, “multi” significaría la convivencia de culturas en un territorio manteniéndose cada una dentro de sus propios límites e “inter” reflejaría el ideal de una sociedad que, a partir de un principio de igualdad y cohesión, integraría las diferencias culturales sobre la base de un proyecto común (Ytarte, 2002, p. 99).

En relación a esto Aguaded (2005, p.65) señala:

Lo Multicultural apunta a una situación dada, mientras que lo intercultural apunta ya a una solución, ya que se quiere establecer una relación activa entre culturas y actitudes interrelacionales de mutuo conocimiento, respeto y aprecio por parte de las diferentes etnias que conviven, impulsando una común comprensión y aceptación recíproca. Así que el término multicultural o multiculturalismo describe la existencia de diferentes culturas compartiendo un mismo territorio (un mismo espacio) y en un mismo tiempo, es decir, hace referencia a la diversidad cultural existente en nuestras sociedades occidentales contemporáneas.

La multiculturalidad es un término especialmente descriptivo, y se refiere a la pluralidad cultural que existe dentro de un determinado entorno, ya sea regional, nacional o internacional, y las cuales no necesariamente tienen una relación entre ellas. El uso del concepto de multiculturalidad se ha dado más en países como los Estados Unidos donde las diferencias étnicas nacionales compuestas por (afrodescendiente y nativos) conviven con diferentes grupos de inmigrantes, también en Europa donde la inmigración se ha ampliado. Borja & Castells (1997, p. 3) afirman que:

Ahora bien, si los datos señalan que la inmigración en Europa occidental no alcanza proporciones tan masivas como las percibidas en la opinión pública, ¿por qué existe ese sentimiento? Y, ¿por qué la alarma social? Lo que realmente está ocurriendo es la transformación creciente de la composición étnica de las sociedades europeas, a partir de los inmigrantes importados durante el período de alto crecimiento económico en los años sesenta. En efecto, las tasas de fertilidad de los extranjeros son muy superiores a las de los países europeos de residencia (salvo, significativamente, en Luxemburgo y Suiza, en donde la mayoría de extranjeros son de origen europeo). Por razones demográficas el diferencial de fertilidad continuará incrementándose con el paso del tiempo. Esta es la verdadera fuente de tensión social: la creciente diversidad étnica de una Europa que no ha asumido aun dicha diversidad

y que sigue hablando de inmigrantes cuando, cada vez más, se trata en realidad de nacionales de origen étnico no-europeo.

La multiculturalidad normalmente hace referencia, a la diversidad cultural y a la existencia de las diferentes culturas en un entorno común, lo que implica que la convivencia social cotidiana y las políticas relacionadas con el tema permanezcan desvinculadas y enfrentadas. La multiculturalidad es la constatación de un hecho social, que se puede evidenciar en la sociedad actual, donde las diferencias culturales están presentes en un nuevo código de comunicación e interacción, derivado de las características personales y culturales de las personas migradas. Según Garrido et al. (2009, p. 19) “la multiculturalidad describe y evidencia la pluralidad cultural, la existencia de varios grupos culturales en una misma sociedad”. Para Borja & Castells (1997), en su publicación “La ciudad multicultural” afirman que nuestro mundo es culturalmente diverso y que las ciudades agrupan dicha diversidad. La gran mayoría de sociedades civiles se han establecido a partir de la diversidad étnica y cultural las cuales han tolerado generalmente las presiones burocráticas con la finalidad de garantizar para su sociedad una regulación cultural y étnica. En la sociedad española donde étnicamente existe cierta homogeneidad, hay diferencias culturales arraigadas con el acervo cultural de determinadas zonas geográficas, situación que aún se puede evidenciar en ciertos comportamientos y creencias en la sociedad actual. En este sentido, la resolución de dichas diferencias culturales son necesarias si deseamos una convivencia fundamentada en el respeto, la igualdad y la aceptación de las distintas culturas como algo innato e implícito en la condición de seres humanos. Sin embargo, se puede ser claramente multicultural y racista al mismo tiempo. Borja & Castells (1997, p. 4) destacan que:

En todas las sociedades, las minorías étnicas sufren discriminación económica, institucional y cultural, que suele tener como consecuencia su segregación en el espacio de la ciudad. La desigualdad en el ingreso y las prácticas discriminatorias en el mercado de vivienda conducen a la concentración desproporcionada de minorías étnicas en determinadas zonas urbanas al interior de las áreas metropolitanas. Por otro lado, la

reacción defensiva y la especificidad cultural refuerzan el patrón de segregación espacial, en la medida en que cada grupo étnico tiende a utilizar su concentración en barrios como forma de protección, ayuda mutua y afirmación de su especificidad. Se produce así un doble proceso de segregación urbana: por un lado, de las minorías étnicas con respecto al grupo étnico dominante; por otro lado, de las distintas minorías étnicas entre ellas.

Atendiendo a estas consideraciones en el siguiente artículo “La integración del 'otro' en la emergente España multicultural”, Briones (2007, p. 4) señala que:

En todas las provincias españolas hay presencia inmigrante, aunque es bastante variable de unas provincias a otras: Va del 1,7% al 5% en las que menos hasta el 10%-18,5% en las que más. En algunos lugares concretos puede haber un 30% de extranjeros inmigrantes. En la actualidad la mayor parte de los extranjeros en nuestro país proceden, por este orden, de Europa (sobre todo Reino Unido y Europa del Este), América Latina, África, y Asia.

Esto ha transformado el paisaje cultural español. Las comunidades autónomas de Cataluña, Andalucía y Madrid son las que tiene un mayor número de inmigrantes. Sin embargo, el pluralismo cultural es un fenómeno que se puede evidenciar y comprobar y que está presente en todo el territorio español. En grado menor, un simple paseo por cualquier pueblo rural, nos daría evidencia de esto, ya que se puede encontrar productos de artesanía étnica, vestimentas, tiendas de comidas étnicas, lenguas y lugares que recuerdan culturas mayoritarias en países exóticos. Briones (2007, p. 7) expone que:

Hay una forma larvada de asimilación cultural que goza de gran aceptación en la modernidad occidental y que tiene su referente empírico por antonomasia en el modelo francés de integración republicana. El gobierno español lo tiene como ejemplo a seguir, con algunas reservas y matices al ver que en la misma Francia el modelo está siendo puesto en

cuestión precisamente por sus efectos asimiladores y conflictivos. Para este modelo la "integración" se realiza a partir del individuo "ciudadano", a quien la democracia le da una serie de derechos y deberes que rigen la convivencia; todos son iguales ante la ley que es igual para todos. Lo que ocurre es que algunos, aquellos ciudadanos pertenecientes a la cultura hegemónica, son "más iguales que los otros". Se pretende una conciencia nacional, reforzada por una lengua común y por un sistema educativo unificador. Las diferencias de los individuos, provenientes de su adscripción a colectivos de diferente índole cultural (lingüístico, nacional, religioso, étnico, etc.) son reconocidas y toleradas pero no en el ámbito público sino en el privado. Y es el concepto de privacidad el que puede convertirse en destructor de esas identidades colectivas que se forjan en torno a estos factores culturales. Porque se trata de un concepto equívoco. Por privacidad se puede entender lo opuesto a lo público-estatal, y esta concepción me parece pertinente. Pero en este modelo la privacidad se suele interpretar como invisibilidad, y esto significaría la no existencia social.

Según Briones (2007) la sociedad española proviene de una monoculturalidad de siglos, y ante el hecho ineludible de la multiculturalidad que se le impone, el Estado español ha preferido un modelo de convivencia social que se fundamente en los derechos y deberes del ciudadano, teniendo en cuenta una corrección que deja muy claro que la pertenencia nacional, lingüística, étnica y religiosa debe ser reconocida y tolerada en su visibilidad pública, aunque no como capacidad o función del Estado sino desde la libertad individual de los ciudadanos, que se agrupan por mediación de sus referencias culturales. El problema reside en que estos principios políticos no llegan a verse realizados en la práctica. Y sigue operando subrepticamente el modelo de la asimilación-destructiva. Briones (2007, p. 8) afirma:

Este modelo es un modelo frágil, que con frecuencia genera discriminación y confrontación interétnica. En él se da el mutuo rechazo o el doble racismo entre los grupos en cuestión. Se trata de una dinámica de no reconocimiento de la diferencia que se resuelve en una relación

destructiva o subordinadora del otro, como perteneciente a un grupo cultural diferente y opuesto, para solucionar el problema del cuestionamiento que el otro está continuamente planteando. Las raíces del conflicto pueden ser políticas, religiosas, económicas, lingüísticas raciales o culturales. Un hecho concreto puede actuar como desencadenante del conflicto latente, siempre presente. Muy frecuentemente las causas de los conflictos son experiencias de desigualdad o de injusticia en la distribución de los recursos, la competición económica y/o política o la reacción al prejuicio, discriminación y expresiones de identidad devaluada o amenazada. La intensidad del conflicto es proporcional al número y grado de estos contrastes, particularmente en situaciones de competición por recursos y poder.

Walsh (2000) señala que uno de los problemas de la multiculturalidad es que obvia la dimensión relacional lo cual hace que permanezca en el nivel social las desigualdades e iniquidades que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros. A esto se refiere Bauman (2004, p. 107) cuando escribe:

La nueva indiferencia a la diferencia es teorizada como reconocimiento del pluralismo cultural, y la política informada y sustentada por esta teoría se llama a veces 'multiculturalismo'. Aparentemente el multiculturalismo es guiado por el postulado de la tolerancia liberal y por la voluntad de proteger el derecho de las comunidades a la autoafirmación y al reconocimiento público de sus identidades elegidas o heredadas. Sin embargo, en la práctica el multiculturalismo funciona muchas veces como fuerza esencialmente conservadora: su efecto es rebautizar las desigualdades, que difícilmente pueden concitar la aprobación pública, bajo el nombre de 'diferencias culturales', algo deseable y digno de respeto. De esta manera la fealdad moral de la privación y de la carencia se reencarna milagrosamente como belleza estética de la variedad cultural.

La cultura comprende un amplio espectro de pensamientos humanos y patrones de actuación. Ninguna cultura tiene fronteras claramente definidas sino que atraviesa las fronteras nacionales y se mueve por medio de la tecnología, movilidad, productos, idiomas, conceptos, artes y conocimiento. La cultura es dinámica, cambia constantemente y ninguna cultura puede ser descrita objetivamente. Sin embargo, estos conceptos han dado lugar a la formulación de diversos modelos en el campo educativo que se exponen en los apartados siguientes.

### 1.2.1. Enfoques de la educación multicultural

La multiculturalidad también es muy visible en los centros educativos de enseñanza españoles de primaria y secundaria. Dentro de la educación multicultural encontramos tres modelos en los cuales la diversidad cultural se puede enfocar y abordar desde el ámbito de la educación y desde una perspectiva teórica o práctica: modelo asimilacionista, compensatorio, segregacionista.

Estos enfoques educativos han estado presentes, en nuestro sistema educativo español, en nuestra normativa educativa y en los planes de estudios, siempre con especial énfasis en las personas inmigrantes y vinculadas a sus sistemas educativos. Estos enfoques nos dan una perspectiva para comprender la identidad cultural de una persona desde la visión de la diversidad cultural y la educación.

Figura 3. Enfoques, modelos y programas de atención a la diversidad cultural en el ámbito educativo



Fuente: Adaptado de Bartolomé (1997)

### 1.2.2. El modelo asimilacionista, compensatorio y segregacionista

Estos enfoques hacen referencia a la inclusión de diferentes grupos culturales, pero desde la imposición de la cultura de acogida o mayoritaria, dejando claro que la identidad cultural de origen de las personas migradas no tiene la misma condición y por ende debe asimilar las principales características culturales del país de acogida. A este respecto, la identidad cultural de los inmigrantes se entiende como un inconveniente que entorpece la convivencia y la integración plena. “El asimilacionismo cultural se sustenta ideológicamente en la homogeneidad cultural y en la supuesta extinción de la discriminación” (Cabrera & Gallardo, 2008, p. 120).

La política asimilacionista pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones, separatismos y “balcanización”. La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social. (Aguaded, 2005, p. 68)

La diversidad cultural y racial son vistas como un riesgo para mantener la integridad y la unidad social. El asimilacionismo “busca la unificación y la cohesión social superando las fragmentaciones culturales de las sociedades multiculturales” (Besalú, 2002, p. 64). El modelo asimilacionista en educación pretenden la absorción de un grupo cultural minoritario determinado para adherirlo a una sociedad mayoritaria que se supone semejante (Poblete, 2006). Sin duda se trata de una posición etnocéntrica, este modelo asimilacionista apuesta por consolidar una sociedad hegemónica culturalmente, pero de la cultura mayoritaria. Las culturas minoritarias deberán desaparecer o asimilarse a la cultura dominante. El modelo asimilacionista en la educación quiere eliminar el tema de la diversidad cultural. Para el autor Gasché (2002), la diversidad cultural según el enfoque asimilacionista la influencia en el contenido del currículo es implícita en lo relacionado con los contenidos culturales o étnicos, situación que dificulta el desarrollo e integración de los estudiantes migrados y los estudiantes que conforman la cultura mayoritaria o de origen.

Desde esta visión, se construye un currículo oficial o nacional común para todos, desde la perspectiva de la cultura dominante a la que deben adecuarse todos los demás grupos culturales. No se plantea la existencia de la diversidad o si las otras culturas son negadas y olvidadas. Se actúa como si ellas no existieran. (Albó & Romero, 2005, p. 79)

Según autores como Ytarte (2002); Aguaded (2005); Albó & Romero, (2005) el modelo asimilacionista tiene como enfoque en la educación, vincular los programas relacionados con el ámbito lingüístico, la educación compensatoria y el modelo segregacionista. Por tanto, en el proceso de

enseñanza-aprendizaje el conocimiento de la lengua de la cultura de acogida o mayoritaria es fundamental tanto para los discentes inmigrantes, como para el resto de los discentes autóctonos. Tal situación pretende, enfocarse en el idioma oficial del país de acogida y limitar los idiomas minoritarios, este proceso de asimilar la cultura mayoritaria y evitar la identidad cultural de origen es conocido como exclusión cultural. En este sentido, la educación compensatoria ha sido enfocada en el modelo asimilacionista, porque busca de forma implícita la vinculación cultural de los discentes inmigrantes o con diferencias culturales distintas a la cultura dominante. Desde este enfoque las diferencias culturales son percibidas como un problema en la interacción desde la perspectiva del sistema educativo de acogida. Situación contraria, a la educación compensatoria donde las diferencias sociales y culturales no son relevantes, es evidente que la intención de este tipo de modelo es asimilar a los discentes migrados a la cultura de acogida, siendo la cultura a repetir o seguir.

La llamada educación compensatoria ha sido también clasificada como programa asimilacionista al considerar que parte de una teoría del déficit respecto de los alumnos hijos de inmigrantes o aquellos percibidos como “culturalmente” diferentes. Además, otra de las reflexiones negativas hacia este tipo de programas es que establecen dos categorías de sujetos: los “iguales” y los que son “diferentes”, exagerando dichas diferencias, muchas veces desde estereotipos culturales e identitarios. Es decir, divide a la sociedad entre un “nosotros”, los de dentro, y un “ellos”, los de fuera, que aun estando dentro, nunca llegan a ser considerados como parte de ese nosotros. La diferencia, es hecha visible y construida a modo de una marca permanente. (Ytarte, 2002, p.192).

Según Aguaded (2005) y Garrido et al. (2009) en el modelo educativo compensatorio busca ir eliminando progresivamente la brecha entre las culturas minoritarias y la cultura dominante, mediante planes o programas compensatorios. Como contraposición a lo expuesto, esta situación ubica a las minorías culturales en un dilema, el cual se sustenta, en asimilarse a la cultura mayoritaria, o hacer frente a una cultura donde el pensamiento hegemónico se encuentra en la cultura de acogida. El modelo segregacionista entiende que la prioridad de esta se encuentra, en una atención enfocada en

una educación especial, donde las diferencias son tratadas como especiales, de modo que se plantea una formación fundamentada en las diferencias culturales.

### 1.3. EL MODELO MULTICULTURAL

La multiculturalidad es entendida como un enfoque donde la diversidad cultural es vista como una realidad tangible en nuestras sociedades contemporáneas, y donde el componente principal es la diversidad y la identidad cultural en un determinado entorno o región. Situación que para Olivé (2004) entiende, como la convivencia de diferentes culturas en una sociedad. Es importante aclarar que la multiculturalidad tiene un sentido descriptivo el cual hace énfasis en la diversidad y a las diferencias culturales. Sin embargo, el multiculturalismo hace énfasis a todo lo relacionado con normas a seguir en la sociedad.

Para Hernández (2007), la multiculturalidad es un sinónimo de diversidad cultural, fenómeno que es reconocido y valorado desde la tolerancia y la distancia para estos grupos minoritarios, por no ser la cultura dominante. Situación que se ha planteado así, porque la diversidad cultural no ha sido aceptada con naturalidad y como beneficiosa para la sociedad de acogida. En todo caso esta situación deja patente, que la diversidad cultural es vista como un inconveniente y no es reconocida ni abordada desde una perspectiva integradora y social, sino como algo exclusivamente transitorio y sin relevancia para nuestras sociedades contemporáneas.

Esta perspectiva reconoce la diversidad, pero se la trata en el currículo de modo complementario, aislado, no desde una perspectiva holística (que integra e interrelaciona todos los elementos del currículo) y transversal. Por otra parte, los contenidos de los diversos grupos culturales suelen ser tratados de forma superficial, centrándose en los aspectos más externos y folclóricos. Otra limitación de sus intervenciones educativas radica en que se centra en actitudes y no trata los problemas ideológicos desde un enfoque crítico; se añaden al currículo oficial algunos contenidos de las culturas presentes en la escuela desde una perspectiva aditiva y

complementaria, pero el currículo no se reformula desde una visión holística; las metodologías apuntan al conocimiento de las culturas desde una visión superficial y folclórica de éstas, sin tocar los aspectos de fondo. Con ello, se corre el riesgo de considerar las culturas de manera estática y estereotipada y de preservar los prejuicios existentes hacia algunas de ellas. (Albó & Romero, 2005, p. 82)

En tal sentido, el modelo multicultural se fundamenta en un currículo, donde el tema de la diversidad cultural no está vinculado con las emociones y las habilidades sociales, ni con el desarrollo de las competencias interculturales por lo menos no de forma explícita. Lo que implica, que no existe ninguna vinculación desde el enfoque de la diversidad, que promueva la inclusión y la cohesión social, entre los estudiantes y por ende en los futuros docentes y ciudadanos.

### 1.3.1. El modelo de pluralismo cultural

El pluralismo cultural busca, amparar y proteger la diversidad cultural en el ámbito de la educación. Desde este enfoque, la diversidad cultural es vista como un valor que hay que resguardar y respetar, sí deseamos la permanencia de estas culturas en nuestra sociedad. Según este enfoque la educación debe desarrollar, promover y fomentar la identidad cultural como una característica innata vinculada con la diferencias culturales de los seres humanos, en tal sentido propone, planes de estudios adaptados y vinculados con la diversidad cultural de las minorías étnicas o culturas de origen, donde se enfatice en la lengua materna, para reforzar en estas culturas de origen sus creencias y costumbres.

El concepto de multiculturalidad está estrechamente vinculado al de tolerancia y, en sus posiciones más extremas, defiende una educación construida desde parámetros culturalistas que asegure el derecho de los individuos y los colectivos a ser educados conforme a las reglas de su propia cultura. En algunos casos, desde este modelo se ha sostenido la creación de espacios educativos segregados culturalmente como única vía para garantizar una integración plena en la sociedad sin la pérdida de

la propia identidad. Dentro de esta línea se encontrarían también todas aquellas propuestas que argumentan la necesidad de dotar a las instituciones culturales de maestros y educadores que pertenezcan a la misma cultura de los alumnos para facilitar su proceso de integración educativa y social (Ytarte, 2002, p. 198).

Según Tejerina (2011), una de las principales contribuciones del modelo multicultural es el respeto por las diferencias culturales en la cual se hace énfasis en mantener el uso de la lengua materna, como una forma asertiva de transmisión de información para las personas migradas. Cabrera & Gallardo (2008) y Albó & Romero (2005) señalan que las políticas multiculturalistas conllevan en ocasiones a posturas, donde el sistema educativo se ve abocado a establecer un enfoque segregacionista donde las diferencias culturales son tomadas como una característica principal diferenciadora de las minorías étnicas, lo que conlleva a desarrollar entornos especializados según la identidad cultural, lo que imposibilita las relaciones con otros grupos culturales. Para Aguaded (2005), Del Arco Bravo (1998) y Bartolomé (1997), la identidad cultural de cada grupo es un elemento fundamental y necesario en todo proceso educativo donde el pluralismo cultural esté presente, como se puede ubicar en los siguientes modelos.

Tabla 4. Modelos educativos

Modelo	Definición
Currículo multicultural	Se trata de reformas e inclusiones parciales de información multicultural en el currículo. Es importante aclarar, que dichas reformas e inclusiones no están sustentadas en necesidades reales y no existe un análisis crítico y reflexivo desde el enfoque de la multiculturalidad.
Orientación multicultural	La función principal es vincular la identidad cultural del discente, con la identidad personal del mismo. En este modelo se tiene presente la diversidad cultural como un pilar básico de la identidad cultural de las minorías étnicas, situación que repercute positivamente en el acervo cultural de las personas perteneciente a estas minorías culturales y a la conservación de su cultura.

Competencias multiculturales	Busca que los discentes, tanto de culturas minoritarias como mayoritarias desarrollen y fomenten en su entorno social y académico ciertas competencias y habilidades sociales que les ayuden a interactuar de forma asertiva, respetuosa, igualitaria e incluyente con independencia de la cultura de origen, Promover esta competencia multicultural entre los dicentes es una aptitud necesaria para conocer la cultura de origen y la de acogida, teniendo en cuenta que las habilidades sociales favorecen la comunicación asertiva y empática desde la perspectiva de la diversidad cultural, situación que le permite al estudiante relacionarse de forma idónea con independencia de las diferencias culturales que lo rodean.
------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Adaptado de Aguaded (2005)

En ámbito anglosajón el término más utilizado para denominar la diversidad cultural es la multiculturalidad, caso contrario, en Europa se utiliza el término interculturalidad. La autora Ytarte (2002) identifica cinco aspectos fundamentales para identificar las diferencias entre interculturalidad y multiculturalidad:

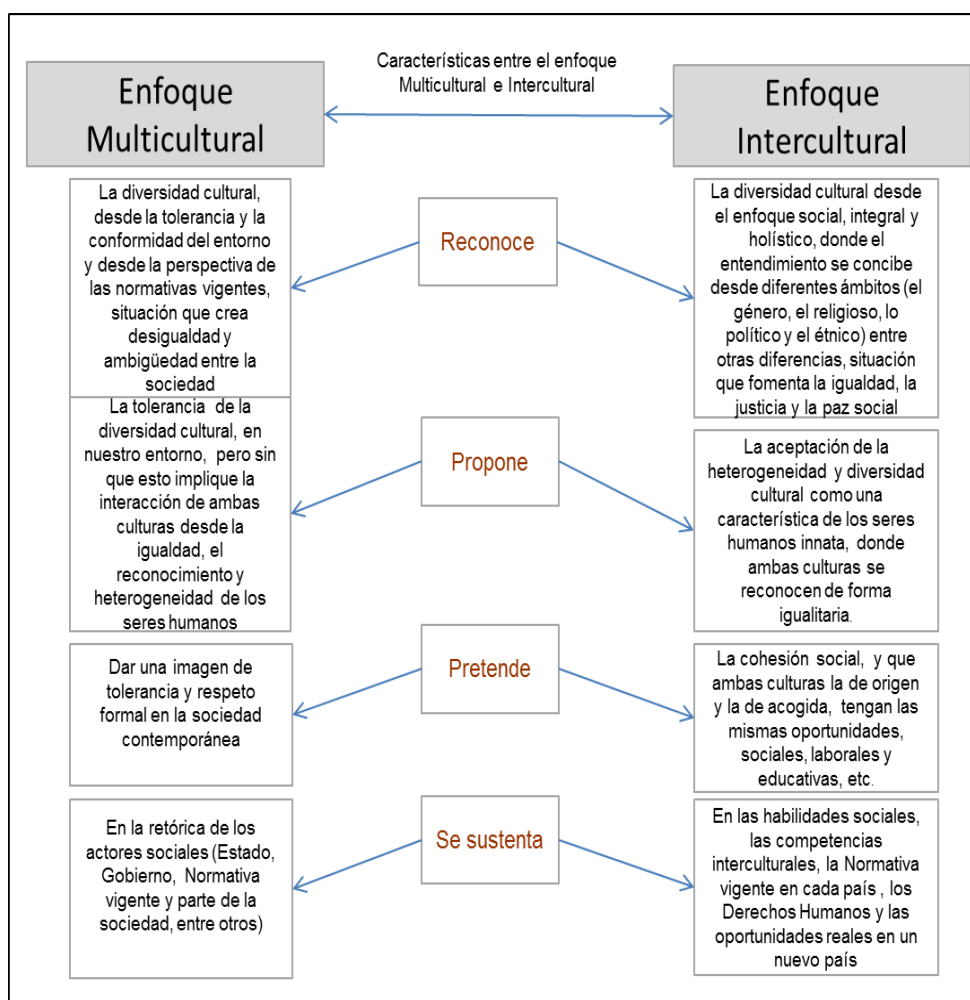
Una primera diferencia, por tanto, entre ambos conceptos, es que la multiculturalidad se refiere a una situación de hecho, y la interculturalidad a una estrategia de acción. Además, lo multicultural correspondería a un discurso que acentúa el valor de las diferencias culturales, mientras que lo intercultural privilegiaría el principio de semejanza y la noción de igualdad. [...] En tercer término, algunos autores destacan que el concepto de multiculturalidad se refiere al desarrollo de la identidad individual y a la adquisición de competencias sociales en una realidad cambiante y diversa como la del mundo actual: [...] En cuarto lugar, la distinción entre ambos términos, la hemos situado respecto del significado en cada una de ellos de las relaciones que se establecen tanto entre “culturas” como en el interior de una sociedad: [...] En quinto lugar, para muchos autores, el prefijo multi es limitado ya que no implica la “comunicación” y el intercambio entre grupos culturales. Para ellos, intercultural sería la definición que utilizarían aquellos autores que parten

de una noción dinámica y relacional de la cultura (Ytarte, 2002, pp. 98-99).

A este respecto, en la actualidad las sociedades receptoras de inmigrantes focalizan el debate en la necesidad de promover y fomentar desde la educación formal y no formal, cuáles deben ser las actitudes positivas que deben desarrollar los estudiantes en los diferentes niveles educativos para hacer frente a éste nuevo fenómeno derivado de la globalización y la diversidad cultural.

Para finalizar la discusión de este capítulo nos gustaría mostrar en la siguiente figura las diferencias encontradas desde la perspectiva de la multiculturalidad e interculturalidad.

Figura 4. Diferencias entre el enfoque multicultural e intercultural



Fuente: Adaptación de Beuchot & González (2018)

### *Resumen Capítulo I*

El concepto de cultura se ha ido afianzado y evolucionando a través del tiempo en la idea de pensar que la cultura es el estudio de los grupos y de sus características, de las identidades colectivas como los estilos o maneras de hacer de las sociedades humanas. En el estudio de la cultura consta una amplia variedad de enfoques y resultaría casi imposible revisar cada una de las acepciones del concepto utilizadas por las diversas teorías antropológicas, filosóficas y sociológicas. El concepto de cultura se halla superpuesto en la misma sociedad que lo genera y sujeto a sus cambios, contempla una enorme variabilidad en función del momento histórico y del ámbito en el que ha sido analizado.

El desarrollo y el significado del concepto de multiculturalidad es el resultado de la migración internacional. El multiculturalismo se ha convertido en la teoría dominante en los últimos treinta años en algunos países de la civilización occidental. Se aceptó generalmente que debido a la práctica de multiculturalismo las diferentes culturas pueden vivir pacíficamente al lado del otro. La teoría se ha extendido ampliamente en la década de 1970, pero hoy día es cada vez más criticado; muchos cuestionan su capacidad para resolver los problemas culturales actuales, surgidos con el aumento de la inmigración en Europa.

Algunos de los principales líderes políticos de Europa concuerdan en afirmar que el multiculturalismo no ha cumplido con las expectativas esperadas. Así lo expresó públicamente *la canciller alemana Merkel en un encuentro que se realizó al sur de Berlín* en octubre del 2010: “Este enfoque (multicultural) ha fracasado por completo” (EL MUNDO, 2010). De igual forma *el primer ministro británico David Cameron, en una conferencia sobre seguridad en la ciudad de Múnich* realizada en febrero del 2011: “Bajo la doctrina del multiculturalismo estatal hemos fomentado que las diferentes culturas vivan vidas separadas, alejadas entre sí respecto a la cultura dominante. Hemos fracasado en ofrecer una visión de la sociedad a la que sientan que pueden pertenecer” (Redacción BBC, 2011).

## CAPÍTULO II

# EL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD Y SENSIBILIDAD CULTURAL EN EL AMBITO DE LA EDUCACIÓN

---

El concepto de interculturalidad se puede considerar como el heredero de las discusiones y debates teóricos que atravesaron al concepto de *cultura* y de *relaciones inter-raciales* durante el siglo XX. El concepto de interculturalidad comienza a ser trabajado a fines de la década de los años 70 y adquiere un desarrollo importante durante la década de los años 80 y los años 90 en Europa y Estados Unidos. Este desarrollo tuvo visibilidad tanto a nivel de las políticas públicas como a nivel teórico, mientras las primeras apuntaban a ofrecer un tratamiento determinado a la diversidad poblacional, las segundas intentaron comprender y explicar las implicaciones de esta diversidad y su tratamiento en cada contexto.

La interculturalidad ha sido puesta en práctica como una nueva forma de hacer frente a las dinámicas de diversidad de las ciudades en Europa y se está convirtiendo en un enfoque emergente de políticas públicas con fuertes argumentos convincentes en esta segunda década del siglo XXI. El concepto de interculturalidad está en el centro de los debates sobre la diversidad y expresa la voluntad de influir en algunos gobiernos para que reconsideren sus políticas e introduzcan este nuevo paradigma. Sin embargo, actualmente esto ocurre más en el nivel discursivo o retórico. Malgesini & Giménez (2000, p. 253) señalan “que la aparición del término interculturalidad aparece motivada por las carencias de los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo para reflejar la dinámica social y para formular el objetivo de nuevas síntesis socioculturales”.

Las ciudades interculturales se están convirtiendo en un nuevo modelo para la expresión de un compromiso con la diversidad y, básicamente, se consideran la respuesta política más pragmática a las preocupaciones y planes concretos de la ciudad. El interculturalismo es básicamente considerado como un conjunto próximo de políticas que comparten una idea básica: que la interacción entre personas de diferentes orígenes es

importante. Así mismo, la política estratégica de intervención, busca restablecer la cohesión social, la confianza y el sentimiento de pertenencia. En términos generales, el objetivo de las políticas interculturales es promover el diálogo y el intercambio entre personas de diferentes culturas usando lo que llamaremos la "técnica de la interacción positiva". Su preocupación es intervenir políticamente y proponer una forma de gestionar la dinámica de la diversidad dentro de las sociedades occidentales actuales, principalmente a nivel local. En este capítulo, recogemos distintas concepciones sobre la interculturalidad y cómo se ha puesto en práctica este concepto en el campo educativo. Se exponen algunos de los modelos que se han puesto en práctica en Europa.

## 2.1. EL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD

La Interculturalidad es el adjetivo que los lectores encontrarán frecuentemente en este estudio. El adjetivo 'Intercultural' se compone de dos componentes. El primer componente 'inter' significa 'entre' o también "a través de". El segundo componente de la palabra es el adjetivo "cultural" que deriva del sustantivo "cultura". El término implica un proceso dinámico en la que la interacción tiene lugar entre personas o entre grupos de personas con diferencias culturales (Korhonen & Helenius, 2005; Gupta, 2003; Freedman, 1997; Camilleri, 1992).

La interculturalidad presupone la existencia de una sociedad multicultural, en lo que la UNESCO sobre la Educación Intercultural (2008), expresa una voluntad de los pueblos y la creación de algunos espacios para que las identidades culturales se presenten y expresen un mutuo entendimiento, así como su afán en la construcción de relaciones equitativas. El adjetivo "intercultural" se ha combinado en conceptos como: "aprendizaje intercultural", "la comunicación intercultural", Desarrollo de una comunicación mejor y más eficaz entre las diferentes culturas (Camilleri, 1992), de ahí su importancia para nuestra sociedad actual y nuestro sistema educativo.

El término de interculturalidad tiene múltiples interpretaciones, que dependen del contexto de quien lo usa. Este concepto se ha definido desde muchas perspectivas diferentes dependiendo de su enfoque: la sociología, la antropología, la educación, la etnología, la psicología, la política etc.

Para Malgesini & Giménez (2000) son cuatro los ámbitos principales en los cuales el pensamiento social y crítico, se desarrolla y se formula como nuevo concepto. Son como afluentes que confluyen. Hacen referencia a la educación, comunicación y mediación intercultural.

La interculturalidad como concepto y desde la práctica, significaría la interacción en términos de igualdad y respeto en las mismas condiciones. La interculturalidad estaría relacionada directamente con la convivencia de la diversidad cultural de la sociedad en un plano de equidad, igualdad para el ejercicio de los derechos humanos, culturales, políticos, económicos, sociales y civiles de todo pueblo, comunidad, persona o colectivo social, independientemente de su origen. Para Correa, Bedoya, & Agudelo (2015) la interculturalidad está relacionada con la interacción entre culturas desde la igualdad y el respeto a través de la comprensión mutua, para conseguir un beneficio cultural recíproco. Es decir que la interculturalidad tiene que ir mucho más allá de la convivencia o el diálogo de culturas; es una relación que debe ser mantenida desde la cohesión social. Es decir, es necesario evitar o disminuir progresivamente los estereotipos y los estigmas de la discriminación, la xenofobia o la exclusión, que son cada vez más constantes en nuestras sociedades contemporáneas.

Una sociedad intercultural sería aquella que fundamenta su interacción en el respeto, la igualdad, la tolerancia, la aceptación, la comunicación asertiva y empática, y donde este proceso de interacción se da de forma constante, teniendo presente el aprendizaje recíproco entre culturas. A continuación citamos algunos de las definiciones que consideramos más importantes acerca del concepto de interculturalidad:

Tabla 5. Algunas definiciones del concepto de interculturalidad

Autor	Definición
Aguado (1991)	Lo intercultural se define como un enfoque en el cual, la igualdad, la inclusión, la tolerancia, el respeto y la interacción social son como componentes no estáticos, donde cada uno de sus integrantes contribuye de forma asertiva y conscientes desde la diversidad cultural y su pensamiento.
Walsh (1998)	La interculturalidad pretende romper con la hegemonía cultural de una cultura sobre otra cultura, evitando la subordinación y las desigualdades, y de esta forma enriquecerse de la cultura subordinada para formar un tejido social, donde el respeto, la igualdad y aceptación den paso a una cohesión social legítima entre aquellos que conforma ese entorno social, académico o laboral.
Besalu 2000	Desde la perspectiva de la interculturalidad, se pone en evidencia que las diferencias culturales históricamente han generado sociedades culturalmente sesgadas, por lo que es necesario plantearnos una educación donde la interculturalidad en las diferentes etapas del sistema educativo sea más explícita y donde se desarrolle valores vinculados con las competencias interculturales y la sensibilidad por la diversidad cultural, para que todas sean respetadas y aceptadas con naturalidad y dignidad.
Soriano (2004)	La interculturalidad conduce a la convivencia de las culturas en un plano de igualdad. Para lograr una interculturalidad plena a pesar de las diferencias culturales. El camino más efectivo para conseguir la igualdad, la aceptación y el respeto por la diversidad cultural es mediante la defensa y recogimiento de los derechos en igual de condiciones desde todos los ámbitos de la sociedad.
Lozano (2005)	La interculturalidad es un proceso donde las relaciones se fundamentan desde la diversidad cultural como una condición innata de los seres humanos, donde la igualdad, el reconocimiento, y las diferencias culturales son parte de esa interacción que persigue: <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="432 1653 1268 1720">– Mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural, pero desde la inclusión y la igualdad.</li> <li data-bbox="432 1727 1268 1827">– Mejorar las desigualdades que existen desde el enfoque diversidad cultural, en los siguientes ámbitos: social, económico y político sin que las diferencias culturales sean un problema.</li> </ul>
Mondragón & Monroy (2010)	La definición de interculturalidad es un término utilizado a posteriori de la definición de multiculturalidad, la cual comienza a utilizarse en el siglo XX. No obstante, aunque cada una hace énfasis en la diversidad cultural. La interculturalidad va más allá de las diferencias culturales, esta tiene presente las diferencias sociales, económicas o políticas, con

	una realidad tangible, donde la interculturalidad pone de manifiesto, que la igualdad, la aceptación, la no discriminación o la inclusión son principios básicos y elementales para una interacción asertiva, flexible, equilibrada e igualitaria, y no simplemente la tolerancia de la diversidad cultural.
Martínez-Lirola (2018)	Entiende, que las competencias interculturales favorecen el crecimiento personal y la capacidad de comunicación, situación que le permite al alumnado, relacionarse de forma más asertiva y efectiva con entornos multiculturales.

Partiendo de lo expuesto, uno de los retos más grandes de la interculturalidad ha sido enfrentarse a las desigualdades, las contradicciones de los saberes y los conflictos de la sociedad, para trabajar e intervenir en ellos.

En la práctica una sociedad intercultural haría un esfuerzo colectivo y consecuente por desarrollar las capacidades de las personas y grupos que tienen diferencias culturales, esto sobre una base de la igualdad, la consideración y el respeto, dejando a un lado las actitudes personales o colectivas que intentan mantener el etnocentrismo y la desigualdad social. La interculturalidad no es tolerarse mutuamente, sino construir una buena relación de comunicación entre los diferentes agentes sociales que integran la sociedad para que puedan garantizar la igualdad y la aceptación desde el enfoque de la diversidad, y donde las relaciones sean empáticas, creativas y flexibles. No es solo reconocer al otro sino, también, entender que la relación enriquece a toda la sociedad, por lo que se debe establecer un espacio no solo de contacto sino de formación que genere unas mejores relaciones de convivencia.

El interculturalismo es de alguna manera el resultado de una teorización de las preocupaciones políticas actuales sobre cómo abordar los resultados negativos de la dinámica de la diversidad. Siempre está orientado al desempeño, con el objetivo de invertir el impacto negativo de la diversidad, respetando al mismo tiempo los procedimientos democráticos y los derechos individuales.

El interculturalismo es una forma de acomodar la diversidad, centrada básicamente en la promoción del contacto y la comunicación interpersonales, como medio para asegurar una esfera pública común y

cohesión comunitaria. Es significativo que haya una relación entre el interculturalismo y el conflicto social en la forma en que esta "técnica de interacción positiva" funciona como una política pública que previene los conflictos sociales. La falta de interculturalidad es lo que está en el centro de los conflictos en sociedades diversas. Además, el conflicto no sólo significa disturbios sociales, sino que es una noción más amplia que abarca el racismo, la pobreza y la exclusión social (Cantle, 2012, p. 102).

Cantle (2012) entiende el interculturalismo, no como una estrategia de política para la conciliación de conflictos potenciales de interés nacional que mantendría intacta la relación vertical y que el control de la dinámica de cambio sino como un mecanismo de política diseñado para evitar la exclusión social y la segregación, y para asegurar un sentido común de pertenencia y cohesión. Para Cantle (2012) la interculturalidad va más allá del paradigma de la diversidad racial. Se trata mucho más de la creación de una cultura de apertura, un proceso dinámico de cambio social debido a la diversidad. Definitivamente, el interculturalismo se debe entender como una herramienta para prevenir los conflictos sociales.

La gestión de diversas sociedades obliga a reconciliar varias lógicas de la acción política que están en la raíz de los dilemas públicos. Las identidades expresadas por los grupos existentes a menudo se abarcan bajo el paraguas de la "tradición". Entendiendo la tradición como una función vital en el cuerpo político y como el propósito sagrado de mantener la estabilidad social. En la política, la tradición es también un marco para la unidad de una comunidad de ciudadanos y es una herramienta para promover un sentido de lealtad. La tradición tiene una obvia función social y política que juega un papel importante en el ciclo de retroalimentación de la tradición, asegurando su preservación.

Los nuevos miembros de una sociedad, a la que han llegado por medio de la inmigración, a veces desafían las acciones y los patrones rutinarios de conducta pública de la tradición. En este sentido pueden percibirse como amenazas potenciales a las costumbres (especialmente en contextos donde la evolución nacional no cuenta con mecanismos estatales de protección y cuando esta mayoría nacional es en sí misma una minoría dentro de un estado más amplio que posee tradiciones diferentes). Estos nuevos miembros

también pueden ser factores nuevos de pobreza y exclusión, por lo que la diversidad misma se convierte en un factor explicativo de la desigualdad social y la separación, afectando la cohesión y el sentido de pertenencia. No obstante, también se puede ver a esta nueva población como una oportunidad para la innovación y la creatividad. La diversidad no es simplemente una amenaza potencial para la tradición nacional o un factor potencial en la pobreza, la exclusión social y la segregación; más bien, es un activo y un bien público que necesita ser gestionado positivamente. Este punto de vista no es nuevo, sino que pertenece a la literatura de ventaja de la diversidad que ya informa la mayor parte del debate sobre la diversidad en Europa y en otros lugares.

Esta visión positiva de la diversidad y de la interculturalidad es fundamentalmente la opinión promovida por el proyecto conjunto entre el Consejo de Europa y la Comisión Europea denominado *Ciudades Interculturales*, que fue creado por el Consejo de Europa en el año 2008 como iniciativa conjunta con la Comisión Europea y que parte de la convicción de que uno de los grandes retos de Europa es la gestión de la diversidad cultural en el Continente. El proyecto se convierte en el Programa de *Ciudades Interculturales* que apoya a las ciudades europeas en la revisión de sus políticas a través de una perspectiva intercultural y el desarrollo de estrategias interculturales integrales para ayudarles a gestionar la diversidad de manera positiva y lograr beneficios por la diversidad.

El programa plantea un conjunto de medidas prácticas para motivar a las partes interesadas locales a través de las diversas etapas del proceso. El aporte colectivo de estas ciudades ha configurado un nuevo concepto para la integración migratoria / minoritaria llamado integración intercultural. Este concepto está respaldado por una amplia evidencia de investigación y una serie de instrumentos jurídicos internacionales. El modelo está siendo implementado por más de 100 ciudades en Europa, así como en Japón, Corea, México y Canadá.

Se hizo un llamamiento a las autoridades políticas, sociales, culturales y las instituciones económicas para centrarse en el aprovechamiento de las habilidades y talentos de todos los ciudadanos, incluidos los migrantes y los refugiados, y crear las mejores condiciones. Se trata de un enfoque integral y estratégico impulsado por un liderazgo, divisiones políticas y convergencia de las administraciones de las diversas ciudades participantes.

Las ciudades que se unen al programa de Ciudades Interculturales se comprometen a:

- Promover una identidad pluralista e inclusiva a través del discurso público que abarca la ventaja de la diversidad.
- Asegurar que las instituciones, los barrios y el espacio público estén abiertos y mezclados en lugar de segregados
- Fomentar activamente la confianza entre las comunidades y fomentar valores compartidos promoviendo una "cultura" de reciprocidad y simetría en las relaciones interétnicas.
- Asegurar el acceso igualitario a los derechos y oportunidades para todos, también incluso órganos de gobierno más diversificados y velar por que todos los funcionarios sean culturalmente competentes y que las empresas y las instituciones sean capaces de la gestión de la diversidad como un activo.

### 2.1.1. La interculturalidad en España

En la actualidad el reconocimiento de la interculturalidad exige un diálogo con buenas intenciones que debe ser impulsado con lo mejor que poseen las comunidades e individuos, así como con los aspectos más sugestivos de sus culturas para favorecer un alejamiento progresivo de los prejuicios sociales instaurados durante décadas. Los flujos migratorios en el mundo han ido creciendo al mismo tiempo que la globalización y es por esto que España ha sido testigo directo de este fenómeno. Desde los años noventa del pasado siglo XX, se ha hecho más evidente, cuando la composición demográfica cambia con la incorporación de un importante número de inmigrantes. En 1996, según el Anuario Estadístico de Extranjería, el número total de extranjeros residentes en España a 31 de diciembre de 1996 era de 538.984 personas (Tabla 6).

Tabla 6. Residentes extranjeros por Continente de origen (1996)

Continentes	Residentes totales	Porcentajes por continentes	Acogidos al régimen comunitario	Porcentaje por continente	Acogidos al régimen general	Porcentaje por continente
Europa	274.081	50.85	247.474	77,50	30,075	14.68
América	121.268	22.50	49.725	15.57	61.778	30.13
África	98.820	18.33	13.845	4.34	81.723	39.85
Asia	43.471	8.07	7.534	2.36	30.977	15.11
Oceanía	929	0.17	546	0.17	335	0.16
Apátrida	415	0.08	200	0.06	159	0.07
Total	538.984	100.00	319.327	100.00	205.047	100.00

Fuente: Anuario Estadístico de Extranjería (1996)

Esto supuso un aumento de 39.211 extranjeros sobre el censo de 1995 (499.773), lo que en términos relativos significa un incremento del 7.85% que si bien es casi un punto menor que el aumento que se alcanzó en el período interanual de 1994/95 (8.34 %), se confirmó la tendencia al alza con mínimas oscilaciones. El peso de los ciudadanos comunitarios sigue siendo importante, pues de los 274.081 europeos censados a fines del año 1996, 235.610 eran originarios de la Unión Europea, lo que supone una proporción del 91.21% sobre el total de europeos, si bien esta cifra relativa fue más importante en 1995 (92.14 %). Según la Oficina Europea de Estadística (Eurostat) en 2007 España sigue ocupando la primera posición del ranking de países de mayor *migración neta*, alcanzando la cifra de 748.6 por 1.000. Después está Italia (491 por 1.000) y, a mayor distancia, la República Checa (83.9 por 1.000), Irlanda (64.4) Suecia (54.1) y Alemania (47.8 por 1.000). No cabe duda de que la presencia de personas inmigrantes ha multiplicado la diversidad cultural en todo el territorio español.

La multiculturalidad en España ha dado lugar a una nueva realidad social, que exigió, en su momento un nuevo ordenamiento jurídico, que intento dar respuesta a la presencia de los inmigrantes en el territorio. Este ordenamiento jurídico español rechazó el modelo de asimilación cultural. Entenderemos por asimilación cultural, cuando se obliga a los grupos culturales minoritarios a integrarse al grupo culturalmente mayoritario. En el

nivel jurídico español se optó por el modelo de integración, y éste se realizó a través de la interculturalidad. El Gobierno de España con la Ley orgánica 4/2000 artículo 14.3 de la ley de extranjería reconoce que, “Los extranjeros, cualquiera que sea su situación administrativa, tienen derecho a los servicios y prestaciones sociales básicas.” Para Rodríguez (2011, pp. 211-212):

En concreto, en relación con los extranjeros, abarcarían, entre otros, los siguientes ámbitos: información, orientación y asesoramiento laboral dirigidos a inmigrantes, que se traducen en: servicios informativos y formativos (cursos, talleres, búsqueda de empleo, etcétera); asesoramiento legal; servicio de traducción; orientación y asesoramiento general sobre recursos sociales, sanidad y educación; especialmente orientadas a la enseñanza del español, mediación intercultural entre los inmigrantes y la sociedad de acogida, como apoyo a la intervención social y prevención de conflictos culturales.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), entre 2015 y 2016, hubo un descenso de la población residente en España, como lo se observa en la Tabla 7.

Tabla 7. Evolución de la población residente en España (2015-2016)

	Población a 1 de enero		Crecimiento anual	
	2016	2015	Absoluto	Relativo
TOTAL	46.438.422	46.449.565	-11.142	-0.02
Españoles	42.019.525	41.995.211	24.313	0,06
Extranjeros	4.418.898	4.454.353	-35.456	-0.80

Fuente: INE (2016)

Para Rodríguez (2011, p. 209), existen otros instrumentos que fomentan la integración de las personas migradas al país de acogida:

En países como Holanda o Francia se han originado algunos instrumentos de integración basados, principalmente, en el denominado *contrato de integración*. La función de este contrato es que el inmigrante se

compromete a aprender el idioma del país receptor y a adquirir determinados conocimientos básicos de la sociedad receptora y a cambio el inmigrante recibe renovación de permiso de residencia, ayudas sociales, etcétera.

En España el Consejo de Ministros de Justicia y Asuntos de Interior en el año 2004 aprobó la propuesta de contrato de integración, la cual se enmarcaría dentro de los principios comunes básicos sobre integración, en los que se establece que la igualdad y la integración de las personas migradas debe estar sustentada en el respeto de los valores fundamentales de la Unión Europea. En virtud de lo expuesto:

La integración social, es entendida como un proceso bidireccional, de adaptación mutua y de acomodación, y que afecta al conjunto de la ciudadanía, tanto a los españoles como a los de origen extranjero, es un proceso multidimensional y complejo que plantea desafíos políticos y prácticos que es preciso afrontar (PECI, 2011, p. 92).

En el año 2005 se celebró en París la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO, y la cual dio lugar al artículo 96 de la Constitución española y que junto con el artículo 10.2 entro en vigor en marzo de 2007, y forma parte del ordenamiento jurídico español. Esta convención instituye una definición exacta y precisa del concepto de interculturalidad. En concreto, se establece: "la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, obtenidas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo" (UNESCO, 2005, p. 8). Los elementos más importantes que incluye esta definición son: igualdad, diálogo y respeto. La Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas en su Informe publicado en el año 2006 reconoce el principio de interculturalidad.

Partiendo de la base de lo expuesto, la sociedad intercultural es:

aquella en la que, como consecuencia del pluralismo, se relacionan en libertad culturas diversas, manteniendo y potenciando sus características propias, al tiempo que respetan y aceptan las ajenas, mientras se crean y establecen lazos de convivencia en razón de los valores que todas ellas

reconocen y asumen simultáneamente como propios y comunes. Ahora bien, desde una perspectiva personalista, interrogarse por la relación entre culturas, dentro de parámetros de una sociedad democrática y de un verdadero Estado de derecho, no puede tener otro significado que el de la búsqueda de la plenitud y del desarrollo armónico de la persona en su dimensión individual, social y política (Calvo, 2003, p. 81)

Según el ordenamiento jurídico español del año 2008 a través de la Orden pre/45/2008, del Consejo de Ministros, se aprobó el Plan Nacional del Reino de España para la Alianza de Civilizaciones (Gobierno de España, 2008a). La siguiente Orden establece una serie de normativas directamente vinculadas con la interculturalidad, a título de ejemplo resaltamos las siguientes:

- Los sistemas educativos deben preparar a los estudiantes para el respeto de los derechos humanos, al aprecio de la diversidad [...] impartir una educación integradora del mundo, cívica y para la paz; global y transcultural.
- Curso de formación de los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado español en cuestiones relativas a la diversidad cultural, la interculturalidad, y el respeto de los derechos humanos.
- Fomento de la enseñanza de los principios y valores de la Alianza de Civilizaciones, en el marco de las competencias básicas que debe alcanzar todo alumno al finalizar su educación obligatoria y de una visión globalizadora y transcultural de las relaciones humanas; recuperación de los valores de la formación humanística.
- Formación más acusada, en los ámbitos de la enseñanza preuniversitaria y la universitaria, en los temas relacionados con la pluralidad religiosa y cultural.
- Capitalidad intercultural: encuentros interculturales; creación del Observatorio del Pluralismo Cultural y Religioso en España; integración de una red de entidades para la promoción de los valores y principios que inspiran la *Alianza de Civilizaciones* (Gobierno de España, 2008<sup>a</sup>, citado en Rodríguez, 2011, p. 214).

La actual interculturalidad en España tiene que ver las culturas, no como entidades afianzadas en el acervo cultural, que solo aportan costumbre y tradiciones culturales ancestrales, sino como entornos, donde la cultura tiene su propia vida y donde las personas pertenecientes a una sociedad de origen, interactúan con una nueva sociedad, aportando a ésta una visión de su diversidad cultural (creencias, costumbres, etc.) como una experiencia cultural que ayudan a la integración y a la interacción plena en la sociedad de acogida. *El Libro Blanco para el Diálogo Intercultural* publicado en el año 2008 por el Comité de Ministros del Consejo de Europa, es un referente importante para los abogados, los dirigentes y los practicantes en todo el mundo, quienes se adhieren al paradigma intercultural y se comprometen en la construcción de políticas para impulsar la diversidad. Dicho lo anterior, cabe mencionar que para el Consejo de Europa (2008) el *diálogo intercultural* se fundamenta en una interacción de intercambios de visiones distintas, pero siempre desde el análisis crítico y reflexivo, respetuoso empático y no discriminatorio, donde las culturas de origen mantienen un dialogo abierto, asertivo y de entendimiento reciproco a pesar de las diferencias culturales. La interculturalidad tiene como objetivos básicos promover y motivar el conocimiento de las diferentes culturas desde las prácticas cotidianas y en todos los ámbitos de la vida; fortaleciendo la cooperación y la participación, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás.

La interculturalidad va seguida de otros criterios que son la base para la ejecución y cumplimiento de la política pública, como son aquellos relacionados con las personas migradas, el refugio, la seguridad, la convivencia y la economía social, la soberanía alimentaria y sustentable y la propia interrelación desde la igualdad de la interculturalidad. Uno de los mecanismos más importantes para la realización del principio de interculturalidad es la educación intercultural, que estaría encuadrado en un enfoque social, integral y holístico donde los valores y las normas forman parte de un proceso de integración progresivo y de aceptación de la diversidad cultural.

En este sentido, la educación intercultural debe estar fundamentada en los siguientes objetivos extraídos del análisis realizado por Cano (2013, pp. 216-217):

- Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.
- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.
- Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.
- Estimular y facilitar el éxito académico de todos los estudiantes proporcionando una educación y equitativa.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser críticos y productivos miembros de una sociedad democrática.
- Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.
- Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos y ciudadanas.
- Fomentar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.
- Apoyar cambios no sólo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria.
- Propiciar la adquisición de estrategias interculturales en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la formación de educadores interculturales.
- Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales, no sólo al educativo; y en éste, no sólo como atención a minorías o inmigrantes; sino a todos y cada uno de los participantes en educación.
- Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.

- Introducir nuevas estrategias en el aula, metodologías, formación del profesorado, en el clima escolar y en las relaciones con los padres y comunidad.

### 2.1.2. Modelo educativo intercultural

El grupo INTER (Investigación en Educación Intercultural) en el año 2003, presento un *Informe de Necesidades sobre la Educación Intercultural* en donde señala que las políticas de la Unión Europea dirigidas a favorecer la cohesión y el desarrollo de un nuevo concepto de ciudadanía europea ligado al enfoque intercultural, se ha orientado hacia dos líneas principales, relacionadas con la educación:

- El desarrollo de la competencia lingüística
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.

De igual forma, la política europea ha intentado impulsar, pero de una manera más incipiente la educación intercultural, y es que pretender integrar la diversidad cultural en las aulas, es una tarea compleja que exige acrecentar las motivaciones y competencias de los docentes, como a su vez transformar la formación de los futuros docentes. El modelo intercultural surge como una opción ante el asimilacionismo y la multiculturalidad. Es por ello que cuando hablamos de interculturalidad nos referimos a la igualdad y a la aceptación de la diversidad cultural sin que esto implique una asimilación de la cultura de acogida, en detrimento de la identidad cultural de las minorías étnicas. Como señala Sánchez (2007), la interculturalidad en la educación debe desarrollar, promover y fomentar la interacción y la comunicación asertiva y empática, como valores vinculados con las sociedades democráticas, donde el dialogo intercultural este fundamentado en el respeto, el consenso, y la aceptación entre las diferentes culturas.

La educación intercultural tiene como finalidad promover y fomentar un entorno, donde la interacción sea enriquecedora para las diferentes culturas, situación que fortalece la igualdad, solidaridad, y el respeto en la sociedad.

- No se educa únicamente en la aceptación de la diferencia y la diversidad, sino que se infunden nuevos valores que tienden al respeto mutuo y a la

convivencia pacífica; es decir, la educación intercultural respondería a lo que se ha denominado educación en valores (Suárez, 2005, p. 439).

Situación que se debe dar en los Estados donde el pluralismo está presente en todos los ámbitos, por lo que la educación intercultural y para los derechos humanos es una asignatura, que debe estar presente en el sistema educativo español.

Para Cano (2013), la interculturalidad implica una interacción desde la igualdad, donde se busca que la convivencia social sea positiva para las culturas que interactúan de forma directa. Sin embargo, a pesar de lo expuesto en algunos casos la discriminación permanente, la exclusión social y laboral, y la carencia de ciertas aptitudes y habilidades sociales pueden causar ciertas actitudes contrarias y negativas en pro de cohesión social, desencadenando situaciones poco favorecedoras para la interculturalidad.

En este sentido integrar la diversidad cultural en los centros educativos implica que un grupo de una cultura de origen diferente se incorpore a un grupo mayoritario de esa sociedad, pero lo haga en igualdad de derechos, condiciones, obligaciones y oportunidades, con los constantes intercambios y redefiniciones a la identidad cultural individual y grupalmente compartida. Sólo un enfoque de equidad y apertura al diálogo tributará al enriquecimiento mutuo y el intercambio respetuoso, donde todos los estudiantes se integran al grupo escolar, creando conjuntamente un nuevo espacio social con la aportación de sus diferencias, puntos de vista, costumbres, valores, características y aspectos comunes, donde surgirán nuevas normas, nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta de los miembros. (Cabrera & Gallardo, 2008, p. 123).

Desde el enfoque de la interculturalidad el sistema educativo debe proteger y promover la diversidad cultural, al mismo tiempo que debe desarrollar, fomentar y educar a los estudiantes, para una interacción abierta y multicultural, donde el objetivo principal este enfocado en las relaciones interculturales, la cohesión social y la igualdad frente a las diferencias culturales. En tal sentido, para Saaresranta (2011) la diversidad cultural como

tema vinculado a la educación y a la interculturalidad debe estar presente en los planes de estudios de forma más social, integral y transversal, para evitar enaltecer la pluralidad cultural de cualquier grupo, bien sea culturalmente mayoritario o minoritario, puesto que la intención de la interculturalidad es, la interacción de las personas de diferentes culturas, desde el respeto, la igualdad y la aceptación de forma recíproca con independencia de su identidad cultural.

Atendiendo a estas consideraciones, la educación intercultural debe contribuir de forma positiva y desde la educación en valores a la tolerancia, a la no discriminación, el respeto, la igualdad, la empatía y a la inclusión de todos con independencia de las diferencias culturales, a una integración efectiva y asertiva de los estudiantes en los diferentes ámbitos de acción de nuestra sociedad. Como seguimiento a lo expuesto, “la escuela es un lugar privilegiado para potenciar la tolerancia, la convivencia entre personas diferentes e inculcar el valor positivo de la diversidad” (Cano, 2013, p. 210).

En consecuencia, en las sociedades contemporáneas se han suscitados cambios vinculados con la globalización y la multiculturalidad como lo afirman (Giró, 2007; Unceta, 2008) es importante entender entonces, que la diversidad cultural y la inclusión según Vásquez, Álvarez, & Mora (2012) nos plantean, que las personas culturalmente distintas a nuestra cultura, están compartiendo y conviviendo en nuestros entornos, situación que nos lleva aceptar la diversidad cultural como una realidad en nuestros entornos cotidianos. Es importante tener presente la incorporación de profesionales cualificados que nos ayuden a despejar y vincular desde la actitud positiva este nuevo escenario de aprendizaje multicultural en la sociedad actual (Pérez-Gómez, 2012).

Atendiendo a lo expuesto, los educadores sociales y la educación intercultural adquieren una relevancia en el ámbito del sistema educativo, como punto de encuentro entre la diversidad cultural y la inclusión social, como piezas imprescindibles para la concientización entre estos profesionales y los ciudadanos, y estos a su vez con el sistema educativo y nuestra sociedad (Sierra, Vila, Caparrós, & Martín 2017).

En el año 2013 en Atenas (Grecia) se reunió el Consejo de Europa a través de la Conferencia permanente de ministros de Educación e hizo pública la *Declaración de los ministros de Educación europeos sobre educación*

*intercultural* (2003), en este encuentro de Ministros de Educación de 48 estados miembros de la Convención Cultural Europea, realizaron las siguientes determinaciones:

1. Reafirmando, en este lugar simbólico de su nacimiento la democracia, sistema político común de todos nuestros estados es el valor de referencia para las generaciones actuales y futuras.
2. Constatando que nuestras sociedades son diversas en términos de etnicidad, cultura, lengua, religión y sistemas educativos.
3. Siendo conscientes de los conflictos sociales y de las controversias que pueden resultar de la coexistencia de diversos sistemas de valores.
4. Con el deseo de preservar el carácter multicultural de la sociedad europea y de evitar que la globalización acentúe los procesos de exclusión y de marginación.
5. Conscientes de la persistencia inquietante en nuestras sociedades de prácticas xenófobas, racistas, de la violencia y de la intolerancia que a veces afectan a las instituciones educativas.
6. Pedimos del Consejo de Europa, como organización con abundante experiencia en el campo de la gestión de la diversidad, en la educación intercultural, de la educación de calidad, que oriente su programa educativo y sus métodos de trabajo a la implantación de las siguientes estrategias, así como a dar un nuevo impulso a estas actividades desarrollando un plan de acción coherente, factible e integrado; a este efecto conviene:
  - Relanzar la investigación conceptual sobre educación intercultural al objeto de adaptar la terminología y de definir claramente el contenido y contexto de la educación intercultural.
  - Ayudar a construir un entendimiento en torno a la dimensión educativa europea en el contexto de la globalización, a través de la introducción del respeto por los derechos humanos y la diversidad, de principios de gestión de la diversidad, de una apertura hacia otras culturas, del diálogo inter-religioso y del “diálogo euro-árabe”.

- Intensificar los esfuerzos en el área de los contenidos, los métodos y los recursos didácticos, para proveer a los Estados miembros de ejemplos de herramientas educativas que permitan tener en cuenta la dimensión intercultural de los currículum.
- Desarrollar instrumentos de análisis e identificar y difundir los ejemplos de buenas prácticas, valorando especialmente los enfoques interculturales y pluralistas de los textos escolares.
- Desarrollar programas de comunicación y de comprensión mutua, particularmente mediante el aprendizaje de lenguas y fomentando la toma de conciencia sobre el valor añadido que aporta la diversidad lingüística a las sociedades multiculturales.
- Animar a los Estados miembros para que introduzcan la dimensión intercultural en sus políticas educativas, a fin de permitir una adecuada consideración del diálogo entre las culturas.
- Reforzar la investigación centrada en el aprendizaje social y en el aprendizaje cooperativo con el fin de tener en cuenta la necesidad de *aprender a vivir juntos* y los aspectos interculturales en todas las actividades de enseñanza.
- Mantener iniciativas y experiencias de gobierno democrático en la escuela, particularmente mediante la colaboración, la participación de los jóvenes y la cooperación con la comunidad, las familias y la sociedad civil.
- Desarrollar instrumentos de control de calidad inspirados en la educación para la ciudadanía democrática, teniendo en cuenta la dimensión intercultural y desarrollando indicadores de calidad e instrumentos de autoevaluación y autodesarrollo en las instituciones educativas.
- Reforzar la educación intercultural y la gestión de la diversidad dentro de su programa de formación continua del personal de educación y animar a los Estados miembros a que contribuyan a ese programa organizando seminarios sobre los temas directamente relacionados con los objetivos de la presente Declaración.
- Elaborar y promover metodologías de trabajo que permitan introducir en los programas de formación inicial y continua propios

de los Estados los principios de no-discriminación, pluralismo y equidad.

- Reconocer el potencial de las TIC como herramientas para promover el aprendizaje intercultural en un contexto global.
- Desarrollar estrategias pedagógicas y métodos de trabajo que preparen a los profesores para gestionar las nuevas situaciones que se presenten en nuestras escuelas como resultado de la discriminación, del racismo, de la xenofobia, del sexismo y de la marginación, y para resolver conflictos de una forma no violenta.
- Impulsar el desarrollo de competencias profesionales en la profesión educativa, siendo conscientes de las habilidades ya existentes en un equipo en relación con los roles de facilitador del aprendizaje, de mediador, de orientador, de socio y de gestor de recursos humanos.

## 2.2. EL CONCEPTO DE SENSIBILIDAD CULTURAL

A finales de los años cincuenta del s. XX, los autores Bronfenbrenner, Harding, & Gallwey (1958) elaboraron uno de los primeros estudios que tratan del concepto de sensibilidad. Propusieron que la sensibilidad hacia el otro generalizada y la dirigida a las diferencias individuales (es decir, sensibilidad interpersonal) son los dos tipos principales de habilidad en la percepción social.

La sensibilidad hacia el otro generalizado es "una especie de sensibilidad a las normas sociales de un grupo propio" (McClelland, 1958, p. 241), y la sensibilidad interpersonal es la capacidad de distinguir cómo otros difieren en su comportamiento, percepciones o sentimientos (Hart, Carlson, & Eadie, 1980) trataron la sensibilidad como una mentalidad que se aplica en la vida cotidiana de cada uno. Propusieron que las personas sensibles deberían ser capaces de aceptar la complejidad personal, evitar la inflexibilidad de la comunicación, ser conscientes en la interacción, apreciar las ideas intercambiadas y tolerar la búsqueda intencional. Basado en el modelo de aprendizaje intercultural de tres etapas de Gudykunst & Hammer (1983) y en el modelo de aprendizaje intercultural de Hoopes (1981), Bennett (1984) concibió la sensibilidad intercultural como un proceso en el que uno es capaz de transformarse afectivamente, cognitivamente y conductualmente desde

etapas etnocéntricas hasta etapas etnorrelativas. Según los autores Bronfenbrenner et al. (1958) y Hart, Carlson, & Eadie (1980) la ruta de este proceso de transformación puede separarse en seis etapas:

- *Negación*: en la que se niega la existencia de diferencias culturales entre las personas.
- *Defensa*: en la que se intenta proteger la visión del mundo contrarrestando la amenaza percibida
- *La minimización*: en la cual se intenta proteger el núcleo de la visión de mundo de uno, ocultando las diferencias en la sombra de las similitudes culturales.
- *Aceptación*: en la que uno comienza a aceptar la existencia de comportamiento diferente y diferencias culturales subyacentes.
- *Adaptación*: en la que uno se vuelve empático con las diferencias culturales y se vuelve bicultural o multicultural.
- *Integración*: en el que uno es capaz de aplicar el etno-relativismo a su propia identidad y puede experimentar "la diferencia como un aspecto esencial en los diferentes aspectos de la vida.

El modelo de sensibilidad intercultural de Bennett (1998) no sólo requiere el cambio gradual del afecto y la cognición, sino también la capacidad de comportamiento para alcanzar el estado de competencia de la comunicación intercultural. Conceptualmente, la percepción de Bennett sobre la sensibilidad intercultural parece idéntica al concepto de competencia de comunicación intercultural que ha estado bajo investigación por otros estudiosos (Lustig & Koester, 1996; Chen, 1992, 1998; Gudykunst & Hammer, 1983; Bhawuk & Brislin, 1992) los cuales intentaron desarrollar un instrumento para medir la sensibilidad intercultural desde la perspectiva del individualismo versus el colectivismo. Los autores utilizaron el concepto de competencia de comunicación intercultural para desarrollar una medición de la sensibilidad intercultural que se basa en tres elementos de las dimensiones: afectiva, cognitiva y conductual. Entre los elementos utilizados por los autores se encuentran:

- La comprensión de las diferentes maneras que uno puede comportarse

- La apertura de mente con respecto a las diferencias que uno encuentra.
- El grado de flexibilidad de conducta que se demuestra en una nueva cultura.

La revisión bibliográfica anterior nos proporciona una base para la conceptualización de la sensibilidad intercultural. Sin embargo, hay que aclarar dos confusiones antes de poder generar una definición de trabajo del concepto. En primer lugar, aunque la sensibilidad intercultural está relacionada con los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales de la situación de interacción, se ocupa principalmente de los aspectos afectivos. En segundo lugar, la conciencia intercultural (cognitiva) es el fundamento de la sensibilidad intercultural (afectiva) que, a su vez, conducirá a la competencia intercultural (conductual). En otras palabras, los tres son conceptos estrechamente relacionados pero a su vez separados. La sensibilidad intercultural puede ser concebida como la capacidad de un individuo para desarrollar una emoción positiva hacia la comprensión y la apreciación de las diferencias culturales que promueve un comportamiento apropiado y eficaz en la comunicación intercultural. Esta definición muestra que la sensibilidad intercultural es un concepto dinámico. Los autores Chen (1992, 1998); Gudykunst & Hammer (1983); Bhawuk & Brislin (1992), están de acuerdo en afirmar que las personas sensibles desde el punto de vista cultural deben tener el deseo de aceptar y comprender, desde la igualdad las diferencias culturales, hecho que desde el enfoque de la interacción intercultural es positiva.

La creciente importancia de la sensibilidad intercultural en la sociedad global y multicultural ha llevado a muchos estudiosos y expertos a examinar el concepto desde diferentes perspectivas. Prácticamente, el concepto se ha integrado en programas de formación intercultural que se inician para desarrollar la capacidad de sensibilidad intercultural. Esos programas de capacitación incluyen grupos de entrenamiento, técnica de incidentes críticos, estudio de casos, juegos de rol y programas de orientación cultural (Cushner & Landis, 1996 y Seidel, 1981). Desarrollar la sensibilidad intercultural aumentando la conciencia de las diferencias culturales y tratando de desarrollar el potencial de comunicación de cada uno, al tiempo que disminuye la probabilidad de malentendidos interculturales (Cargile & Giles, 1996). En otras palabras, los programas de formación intercultural pretenden

"desarrollar una apreciación y comprensión de las diferencias interculturales y adquirir algunas de las capacidades necesarias, como una mayor sensibilización y sensibilidad a los estímulos culturales y mejores habilidades de relaciones humanas" (Seidel, 1981, p. 184).

Según Morgan & Weigel (1988) señaló que el objetivo principal de los programas de capacitación antes mencionados es desarrollar la sensibilidad intercultural como un requisito previo para su eficacia. Como resultado positivo puede ser examinada a partir de las seis categorías generales en los que se puede programar la formación intercultural:

- El entrenamiento afectivo
- El entrenamiento cognitivo
- El entrenamiento conductual
- Área de simulación
- Formación en sensibilidad cultural
- Formación en autoconciencia

Los autores Gudykunst, Ting-Toomey, & Wiseman (1991) señalaron que los programas de formación para trabajar la sensibilidad cultural, se centraron en el entrenamiento afectivo, el cual estaba diseñado para incrementar la motivación y la sensibilidad de los alumnos a la comunicación con personas de otras culturas y grupos étnicos. El trabajo en el nivel cognitivo consistía en promover la comprensión de las diferencias y similitudes culturales. En el nivel conductual intentaba proveer de habilidades para que los participantes aprendieran a comunicarse más efectivamente con personas de otras culturas. Lo anterior se complementaba con una parte práctica que requería que los participantes pasaran un período de tiempo en un barrio cultural o étnico e interactúen plenamente con los residentes para ganar la experiencia real de encuentros interculturales. La sensibilización cultural requiere que los participantes comprendan los aspectos universales y específicos de la cultura. Por último, la formación pretende auto-concienciar a los participantes para que identifiquen actitudes, opiniones y prejuicios que influyen en la forma en que se comunican. Entre estos programas de formación, la formación afectiva, la formación cognitiva, la formación de autoconciencia y la formación de sensibilización cultural se centran en la comprensión cognitiva y afectiva de la propia cultura de acogida.

Seidel (1981) integró los propósitos de estos programas de formación en el enfoque de sensibilidad que claramente define específicamente las esferas de formación en las tres áreas: la apreciación y la sensibilidad (afectiva), la comprensión y la conciencia (cognitiva), y las habilidades (comportamiento). Un enfoque integrado, la búsqueda de una definición apropiada de la sensibilidad intercultural debe basarse en el aspecto afectivo y extenderse a los componentes cognoscitivos y conductuales. Los autores Parker, Valley & Geary (1986) señalaron que la sensibilidad intercultural puede lograrse a través de una combinación de procedimientos cognitivos, afectivos y conductuales, porque la eficacia de la comunicación intercultural requiere de interactivos para demostrar apropiadamente la capacidad de conciencia intercultural, sensibilidad y competencia. Los estudios de Cegala (1984) y Chen (1992) señalaron que los problemas encontrados por las personas en la interacción intercultural son la reorientación cognitiva (es decir, cognitiva), cambios en los sentimientos (es decir, afectivos) y comportamientos manifiestos (es decir, conductuales). Haciendo hincapié en la sensibilidad intercultural, los programas de formación intercultural también apuntan a aumentar la conciencia intercultural y desarrollar la competencia intercultural.

### **2.2.1. Los componentes de la sensibilidad intercultural**

Debido a que la sensibilidad intercultural se centra en las emociones personales que son causadas por situaciones particulares, personas y medio ambiente (Triandis, 1977), lleva a la noción de que un individuo interculturalmente sensible es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de la interacción intercultural. Se refiere especialmente a la actitud de respeto. De acuerdo con Gudykunst & Kim (1992), una integración exitosa de procesos afectivos y cognitivos puede ayudar a una adecuada orientación social que les permita entender sus propios sentimientos y comportamientos. Consecuentemente, para desarrollar una emoción positiva hacia la comprensión y apreciación de las diferencias culturales y eventualmente promover la capacidad de competencia intercultural, las personas sensibles a la cultura deben poseer los siguientes elementos: autoestima, autocontrol, apertura de la mente, empatía, juicio.

### *Autoestima*

Una persona culturalmente sensible por lo general muestra mayores grados de autoestima. La autoestima es un sentido de valor propio. Se basa en la percepción de cómo uno puede desarrollar su potencial en el ambiente social Borden (1991), Arguedas (2007) señalaron que las personas con alta autoestima probablemente piensan bien de otras y esperan ser aceptadas por otros. Branden (2004) señala dos componentes de la autoestima: uno es el sentimiento de eficacia y capacidad personal, y el otro, un sentimiento de valía. El primero le genera a la persona respeto y confianza por lo que hace, piensa y elige. El segundo, despierta la dignidad, el derecho a ser, a vivir, a atenderse y a ser feliz. En los encuentros interculturales, donde la gente inevitablemente mide el estrés psicológico al intentar completar su trabajo y establecer relaciones con otros, la autoestima se convierte en una variable importante en el cálculo de si pueden o no satisfacer sus necesidades. Es la autoestima la que mejora la emoción positiva para reconocer y respetar con precisión las diferencias situacionales en las interacciones interculturales.

### *Autocontrol*

Hace referencia a la capacidad de una persona para regular el comportamiento a fin de hacer frente a las restricciones situacionales y para implementar un comportamiento conversacionalmente competente. Las personas con alto autocontrol son particularmente sensibles a la adecuación de sus comportamientos sociales y la auto-presentación en la interacción social. En la interacción, las personas con alto autocontrol son más capaces de usar estrategias como el compromiso, las apelaciones emocionales, la coerción (Farmer, Fedor, Goodman & Maslyn, 1993).

Gudykunst, Yang, & Nishida, (1987) señalan que en la comunicación intercultural, es muy probable que las personas que tienen un alto nivel de auto-monitoreo sean más sensibles a las expresiones de sus homólogos y conozcan cómo usar las señales situacionales para guiar su auto-presentación. Nos equipa una capacidad de sensibilidad para detectar las situaciones y desarrollar un conjunto de comportamientos apropiados para adaptarse a la situación.

### *Apertura mental*

La apertura mental se refiere a la disposición de los individuos a explicarse abiertamente y apropiadamente y a aceptar las explicaciones de otros. Bennett (1986) indicó que las personas sensibles con la interculturalidad poseen una idea ampliada del mundo. Esto quiere decir que las personas sensibles interculturales son de mente abierta. Las personas culturalmente insensibles o de mente estrecha están condenadas a sufrir un destino agonizante. Al igual que las personas con sensibilidad retórica, las personas sensibles desde el punto de vista intercultural saben que una idea puede hacerse de formas múltiples (Hart, Carlson, & Eadie, 1980). La apertura a la mente es la voluntad de reconocer, aceptar y apreciar diferentes ideas. Yum (1989) indicó que la sensibilidad motiva a las personas a comprender y reconocer las necesidades de otras personas y las hace más adaptables a las diferencias en las situaciones culturalmente complejas. Así mismo señaló que ser sensible significa tener consideración por los demás, ser receptivo a las necesidades y diferencias de otros y ser capaz de transferir tales emociones a las acciones. Es un proceso de validación mutua y confirmación de identidades culturales que generará una impresión favorable en la comunicación intercultural (Ting-Toomey, 1989).

### *Empatía*

La empatía ha sido reconocida desde hace tiempo como un elemento central para la sensibilidad intercultural. Permite percibir lo que está dentro de la mente de otra persona. Las personas sensibles a la interculturalidad tienden a buscar los símbolos de comunicación que les permitan compartir las experiencias de otros. Desde el punto de vista cultural no tendrán el mismo papel sin tener en cuenta las situaciones (Hart, Carlson, & Eadie, 1980). La empatía permite demostrar la reciprocidad de visualizaciones de afecto, escucha activa y respuestas verbales que muestran comprensión. Desarrolla un entendimiento mutuo que conducirá al establecimiento de una relación intercultural. La demostración de identificación, comprensión y consideración hacia otros son características de la empatía que constituye la esencia de la sensibilidad intercultural y lleva a una persona a ser competente en la comunicación intercultural (Bennet, 1979; Gudykunst & Kim, 1992; Yum, 1989).

### *Participación en la interacción*

La implicación de la interacción es la capacidad de los individuos para percibir el tema y la situación que implica su concepción de sí mismo y la auto-recompensa (Spitzberg & Cupach, 1984). Enfatiza la capacidad de sensibilidad de la persona en la interacción. Cegala (1984) considera que la interacción es fundamental para el proceso de comunicación humana. La percepción, y la atención permiten que las personas sensibles a la interculturalidad reciban y comprendan mejor los mensajes, tomen turnos apropiados e inicien y terminen una interacción intercultural de manera fluida y apropiada. En otras palabras, las personas sensibles desde el punto de vista cultural saben cómo "manejar los aspectos procesales de estructurar y mantener una conversación" (Spitzberg & Cupach, 1984, p. 46).

### *No tener prejuicios*

Ser no crítico se refiere a una actitud que permite escuchar sinceramente a otros durante la comunicación intercultural. Las personas no sensibles tienden a precipitarse a emitir conclusiones sin tener suficientes datos en la interacción. En la interacción intercultural no juzgar tiende a fomentar un sentimiento positivo hacia las diferencias culturales. Las personas sensibles desde el punto de vista cultural no sólo tienen que reconocer y aceptar las diferencias culturales, sino que necesitan establecer un sentimiento de disfrute que suele conducir a un sentimiento satisfactorio hacia el encuentro intercultural, el disfrute de aumentar las buenas relaciones de trabajo con diferentes culturas (Gudykunst, Hammer, & Wiseman, 1977).

## **2.3. ESTUDIOS DE LA SENSIBILIDAD CULTURAL EN ESPAÑA**

En España actualmente siguen siendo escasos los estudios sobre sensibilidad intercultural a pesar de presentar un alto interés por la interculturalidad y la formación de competencias interculturales. Desde esta perspectiva, se presentan en este apartado algunos de los estudios que se han realizado en este país.

El estudio de Vázquez, Fernández, Mora, & Fernández realizado en la Universidad de Huelva en 2012 tuvo por objetivo mostrar el grado de sensibilidad intercultural que mostraba la población joven que participó en el

proyecto sobre el análisis de la sensibilidad intercultural andaluza, para esta investigación se utilizó la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen & Starosta (1996).

El estudio fue realizado en las ocho provincias que conforman la Comunidad Autónoma de Andalucía, y se contó con una población joven de 415 personas residentes en dicha Comunidad, siendo las provincias de Sevilla, Cádiz, Málaga y Jaén las de mayor población joven participante, al contrario de las provincias de Almería, Córdoba, Huelva y Granada donde el porcentaje de población participante fue menor (Vázquez et al., 2012).

Y observaron que las puntuaciones medias alcanzadas en las distintas dimensiones de la escala, resaltaron algunas cuestiones de interés: que los jóvenes, hombres y mujeres, muestran una mayor sensibilidad, es decir, en aquella que regula las dificultades en la interacción social con personas de otras culturas. Para Vázquez et al. (2012) los jóvenes que se encuentran en un rango de edad entre los 25 a los 30 años la sensibilidad intercultural es mayor. Sin embargo, entre la población más joven participante se pudo determinar, que la interacción de estos jóvenes es más asertiva y efectiva, que los que se encuentran en el rango de los 25 a 30 años indica que la sensibilidad de estos jóvenes andaluces, cuando interactúan con otras culturas no tienen dificultad.

Vázquez et al. (2012) concluyen su investigación argumentando que, a pesar del impacto de la crisis económica, en Andalucía y en el conjunto de España hay elevados porcentajes de población extranjera que, pese haber descendido su número en relación con épocas anteriores, tampoco van a menguar de manera significativa. En consecuencia, sobre el territorio español, existe una gran diversidad de orígenes en la población. Estos autores consideran que es necesario seguir investigando en qué piensa y cómo percibe la población autóctona a la población extranjera. En este sentido, los autores recalzan la importancia de que surjan nuevas investigaciones que utilicen el análisis de la sensibilidad intercultural ya que pueden aportar en la construcción de propuestas que ayuden a generar unas relaciones interculturales más equilibradas no solo para la región andaluza sino como buen ejemplo para todo el contexto español.

Ruiz-Bernardo (2012) presentó, su tesis *Validación de un Instrumento para el estudio de la Sensibilidad Cultural en la provincia de Castellón*, con metodología de modalidad de investigación descriptiva que pretendió

describir los perfiles y factores que favorecen la sensibilidad intercultural en la población de Castellón con una muestra de 995 participantes, con edades comprendidas entre los 15 y 72 años, el 65.5% fueron mujeres y el 33.5% hombres. En cuanto al origen de los participantes, el 79.4% eran españoles y el restante de la muestra son extranjeros. Como resultado Ruiz-Bernardo (2012) señala, que la población autóctona es ligeramente menos sensible interculturalmente que el resto de la población extranjera participante. En el caso del género se muestran más sensibles interculturalmente las mujeres que los hombres. En el rango de edad son más propensos los jóvenes a tener una mayor sensibilidad intercultural que las personas mayores. En general, la autora pudo evidenciar que a mayor relación intercultural mejor sensibilidad intercultural.

Según Ruiz-Bernardo (2012) la condición de extranjero lleva implícita los siguientes factores: vivir en otro país, hablar más lenguas, convivir frecuentemente y en múltiples espacios de diversidad cultural, es decir, la propia condición tiene una carga experiencial que favorece el desarrollo de la sensibilidad intercultural. En este mismo estudio, también se encontró que a mayor nivel educativo mayor sensibilidad intercultural. Así como a mayor contacto intercultural y convivencia en la diversidad mayor sensibilidad.

Se parte de la consideración de tratar a la sensibilidad cultural como una actitud; en tanto se pueda aplicar en ella los principios fundamentales a tener en cuenta cuando existe el propósito de cambiar o modificar actitudes en la población. Esta consideración desvela su carácter formativo; y abre la puerta al trabajo pedagógico que ejerce la sociedad y sus diversos agentes formales e informales (Ruiz-Bernardo, p. 547).

Para los autores Sanhueza, Cardona, & Friz (2012) en su investigación sugieren que es necesario promover y fomentar, en las primeras etapas de formación de los discentes, el desarrollo de ciertas habilidades sociales y competencias interculturales. Con la finalidad de validar el instrumento utilizado y atendiendo a estas consideraciones, los autores de esta investigación realizaron un análisis al instrumento utilizado de Chen & Starosta (2000) denominado *escala de sensibilidad*, concluyendo que dicho instrumento tiene un alto grado de fiabilidad y validez.

En consecuencia, el instrumento utilizado indica de forma fiable cuales son los factores que permiten analizar y distinguir cuales son las conductas que favorecen o desfavorecen la interacción entre culturas diferentes desde el enfoque de la interculturalidad.

De la investigación realizada por Sanhueza, Cardona, & Friz (2012) se puede evidenciar, que los resultados expresan que los participantes en dicha investigación son sensibles interculturalmente, pero su interacción desde la perspectiva de la actitud es pasiva. Partiendo de la premisa anterior es evidente que existe una tendencia a trivializar la diversidad en nuestros entornos.

En la investigación de Aguaded (2006), sugiere la necesidad de identificar las carencias vinculadas con la sensibilidad intercultural entre los participantes. El contexto donde se realiza la investigación es la Comunidad Autónoma de Andalucía en la provincia de Huelva, donde participaron alrededor de 390 discentes, de los cuales aproximadamente el 56% son autóctonos y el resto de los participantes son inmigrantes residentes en dicha provincia. El estudio destaca que los discentes tiene una buena relación intercultural y que su interacción es positiva. También es importante destacar que estadísticamente se hallaron diferencias significativas entre los discentes que no se habían movilizad fuera de Andalucía, situación que determinó que su sensibilidad intercultural es menor, al contrario de los discentes que han vivido un proceso migratorio, el grado de sensibilidad intercultural es mayor.

Para Aguaded (2006) otros aspectos a destacar son que, a mayor grado de competencia lingüística, la sensibilidad intercultural aumenta; que las amistades son fundamentales para medir el grado de sensibilidad intercultural, es decir al existir una relación de afecto se evidencia que las amistades de otras culturas influyen de forma positiva en el grado de sensibilidad intercultural que es mayor.

El estudio de Aguaded (2006) evidencia la necesidad de seguir investigando sobre la interculturalidad, situación que puede mejorar notablemente la interacción con otras culturas. Las competencias lingüísticas son importantes porque motivan el aprendizaje de otro idioma, evitan la nativofobia en los discentes migrados y fomentan la actitud positiva a emigrar por razones académicas o laborales. Pero sobre todo, porque mejora la convivencia y la cohesión social nuestra sociedad.

Vilá (2005) realizó en una investigación titulada, *la competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*, en la ciudad de Barcelona, en el que contó con 640 discentes, de entre 12 a 14 años, los cuales se encontraban distribuidos en siete centros educativos de la ciudad. Los centros contaban con una alta presencia multicultural. Vilá (2005) utilizó para su investigación la escala de sensibilidad intercultural, adaptada de Chen & Starosta (2000), quedando la dimensión afectiva compuesta por cinco contenidos, que se detallan en la siguiente figura.

Figura 5. Elementos que se miden desde la sensibilidad intercultural

Instrumento	Dimensión	Contenido
<i>Escala de Sensibilidad Intercultural</i>	<i>Afectiva</i>	Implicación en la interacción
		Respeto por las diferencias culturales
		Confianza en la interacción
		Grado de disfrute de la interacción
		Atención en la interacción

Fuente: Adaptado de Vilá (2005, p. 278)

Según Vilá (2005), se puede evidenciar que, en los estudiantes que conforman la muestra, existe una mayor vinculación con el conocimiento de otras culturas y su interacción, situación que es menos favorable cuando los aspectos se relacionan con la comunicación intercultural, la confianza o la interacción activa, porque su motivación es menor. Destaca que desarrollar la competencia comunicativa intercultural no es una tarea fácil, a menudo se dan algunas dificultades como la falta de contacto significativo entre personas de diferentes culturas, que no sea basado en prejuicios o relaciones de asimetría o dificultades originadas por el gran sesgo cultural potencial en toda intervención educativa transcultural.

Para finalizar este apartado cabe destacar que Vilá en un artículo publicado en la *Revista de Investigación Educativa*, en el año 2006 expone que:

El dominio y uso lingüístico son aspectos que van muy relacionados con la sensibilidad intercultural y los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural. Del mismo modo, la lengua que el alumnado manifiesta utilizar con frecuencia en casa unida a su origen natal ofrece algunos datos sorprendentes. Parece ser que el alumnado con mayor grado de sensibilidad intercultural es aquel que ha nacido fuera de Catalunya y aun así, manifiesta utilizar con frecuencia el catalán. Mientras que el alumnado con menor sensibilidad intercultural es aquel que aun habiendo nacido en Catalunya manifiesta no hacer un uso frecuente del catalán. De hecho, estas diferencias son estadísticamente significativas en todas las dimensiones a excepción del disfrute en la interacción [...] en otras palabras, parece ser que a medida que el alumnado dice tener más diversidad cultural entre sus amistades, también obtiene mayor sensibilidad intercultural. Concretando un poco más, parece ser que la diversidad cultural entre las amistades del alumnado correlaciona de forma significativa y positiva con la implicación, la confianza y la atención en la interacción; aunque curiosamente no se evidencia relación alguna con el respeto a las diferencias culturales o a la capacidad de disfrutar de la comunicación intercultural (Vilá, 2006, p. 369).

### *Resumen Capítulo II*

El concepto de interculturalidad no es nuevo, según la documentación analizada, se remonta al año 1959. El término interculturalidad tiene múltiples interpretaciones que dependen del contexto de quien lo usa. Este concepto se ha definido desde muchas perspectivas, dependiendo de su enfoque: la sociología, la antropología, la educación, la etnología, la psicología, la política, etc. La interculturalidad puede ser el resultado de una teorización de las preocupaciones políticas actuales sobre cómo abordar los resultados negativos de la dinámica de la diversidad. Por tanto, siempre está orientado al desempeño, con el objetivo de invertir el impacto negativo de la diversidad, respetando al mismo tiempo los procedimientos democráticos y los derechos individuales.

El efecto combinado de las sucesivas ampliaciones de la Unión Europea (UE), el aumento de la movilidad resultante del mercado único, de los flujos migratorios y del intercambio más significativo con el resto del mundo a través del comercio, la educación, el ocio y la globalización en general, está aumentando las interacciones entre los ciudadanos europeos y todos los que viven en la Unión Europea. Según las cifras más recientes de Eurostar (a 1 de enero de 2015), el número de personas que vivían en la UE, ciudadanos de terceros países eran 19.8 millones, mientras que el número de personas que vivían en la UE y habían nacido fuera de la UE era de 34.3 millones. Les guste o no, los estados miembros de la UE en la actualidad son étnica y culturalmente mixtos, y la tendencia está creciendo. La demanda de trabajadores migrantes para llenar las lagunas en los mercados laborales locales aumentará a medida que la población europea envejezca.

La interculturalidad no es tolerarse mutuamente sino construir una buena relación de comunicación entre los diferentes agentes sociales que integran la sociedad y son corresponsables de garantizar la diversidad, pero también la interacción igualitaria y empática. En consecuencia, se debe reconocer y aceptar al otro y entender que las relaciones interculturales favorecen a toda la sociedad, de modo que ha de establecerse un espacio de contacto y de formación que genere unas mejores relaciones en la convivencia.

La Interculturalidad desde la perspectiva del sistema educativo es una herramienta que facilita la interacción con otras culturas desde el respeto, la igualdad, la inclusión y la aceptación.



## CAPÍTULO III

# EL NUEVO ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN SEGÚN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

---

La globalización ha alterado intensamente el espacio en el que se establecen las políticas educativas y los organismos que las elaboran. El EEES es el resultado de la voluntad política de 48 países que, paso a paso durante los últimos dieciocho años, construyeron un espacio utilizando herramientas comunes. Estos países europeos han aplicado reformas en la educación superior sobre la base de valores comunes como la autonomía de las instituciones, la libre circulación de estudiantes y personal. El sector de la educación superior en Europa ha experimentado procesos de reforma basados en varias convenciones y comunicados europeos: Sorbona (1998), Bolonia (1999), Lisboa (2000), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Louvaine (2009).

El objetivo de estas reformas es mejorar la aparición del EEES. A través de este proceso los países, las instituciones y las partes interesadas del espacio europeo ha ido adaptando continuamente sus sistemas de educación superior, haciéndolos más compatibles y reforzando sus mecanismos de garantía de calidad. Para estos países europeos el objetivo principal es aumentar la movilidad del personal y de los estudiantes y facilitar la empleabilidad. La política europea de enseñanza superior insta a las universidades a que doten a sus estudiantes de competencias que se consideran necesarias para lograr un empleo y el funcionamiento exitoso en la economía mundial. El resultado ha sido que las formas disciplinarias de conocimiento se sitúan en el centro del discurso político europeo actual.

En este capítulo se recogen los aspectos más relevantes en torno al nuevo enfoque de la educación según el EEES y se especifica cómo se ha instaurado este nuevo enfoque de la educación según el espacio europeo y como ha sido su aplicación en España.

### 3.1. PERSPECTIVA PRESENTADA DESDE EL EEES

Dentro del EEES, la concepción tradicional del conocimiento curricular universitario fue cuestionada. En el contexto del Programa EEES, el currículo universitario y los conocimientos tradicionalmente asociados han sido desafiados y reconceptualizado en términos de competencias y resultados. De un nuevo currículo basado en competencias, surgen diversas cuestiones pedagógicas, como los estilos de enseñanza y aprendizaje. La reforma de la enseñanza, de acuerdo con el Proceso de Bolonia (1999), se centró en el deber de las instituciones de introducir cursos de estudio en consonancia con las normas sobre planificación del sistema universitario, los cambios en los nombres de los títulos y el Suplemento al Diploma. La remodelación de los cursos universitarios se implementó desde el primer año de los nuevos cursos universitarios; después se extendió gradualmente a los años siguientes. Las principales etapas del marco legislativo específico en esta reforma se centraron en el aumento de la autonomía organizativa, didáctica y financiera de las universidades; así como la reforma de la estructura docente universitaria y mejora de la calidad de la enseñanza ofrecida a los alumnos.

La Declaración Bolonia, fue firmada en el año 1999 por los Ministros responsables de 29 países europeos. Estos acontecimientos y textos pusieron en marcha un proceso de cooperación que cambió radicalmente la educación superior. Las reformas han afectado a los países de la zona euro, y el número de países que lo han puesto en práctica oficialmente ha aumentado a un total de 47. Es pertinente esclarecer que hablamos de la Unión Europea y su visión de la educación superior, porque en la actualidad la política interior de los Estados es global y no tendría sentido plantear la formación universitaria desde una perspectiva eminentemente nacional, especialmente, porque la reforma de la enseñanza universitaria está orientada a la convergencia, poniendo en marcha la creación del EEES. La UE y los gobiernos que la configuran han asumido esta perspectiva y conciben la creación y producción de conocimientos como un medio para el crecimiento económico (García-Aretio & Ruiz-Corbella, 2010).

Inicialmente este nuevo planteamiento que se proponía dentro del sistema educativo tuvo lugar el 25 de mayo de 1998, fecha en la que los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Universidad de la Sorbona (París) una Declaración donde se solicitaba el

desarrollo del EEES. Seguidamente, tuvo lugar la Declaración de Bolonia como ya se ha dicho, donde participan 29 Estados Europeos no solo los países que pertenecían a la UE sino, además, países del Espacio Europeo del libre comercio así como países del este y del centro de Europa.

Es una declaración fundamentalmente de carácter político donde se presentan una serie de objetivos e instrumentos mediante los que se fijan los deberes jurídicamente exigibles. Inicialmente, lo que se persigue es conseguir seis objetivos los cuáles se encuentran recogidos en la Declaración de Bolonia, estos son:

- Adoptar un sistema fácilmente legible y comparable de titulación, a través de la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento al Diploma.
- Adoptar un sistema que sienta su base en dos ciclos principales.
- Establecer un sistema de créditos como el sistema ECTS.
- La promoción de la cooperación en Europa con el fin de asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodología que puedan ser comparadas.
- Promocionar una dimensión de Europa en la educación superior poniendo mayor énfasis en el desarrollo curricular.
- Promocionar la movilidad y eliminar los obstáculos para conseguir un ejercicio libre de los estudiantes, profesores y personal administrativo que pertenecen a las universidades, así como de otras Instituciones de Enseñanza Superior Europea.

Se trata de un plan organizado en relación a unos determinados principios como son la calidad, movilidad, diversidad y competitividad de las personas implicadas, dirigido principalmente a conseguir dos objetivos estratégicos, entre otros; como es el incremento del empleo en la UE, y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción tanto para los estudiantes como para los docentes de otra parte del mundo.

Durante la conferencia de seguimiento del proceso de Bolonia que tuvo lugar en Praga, los Ministros que respaldaban las actuaciones sucedidas

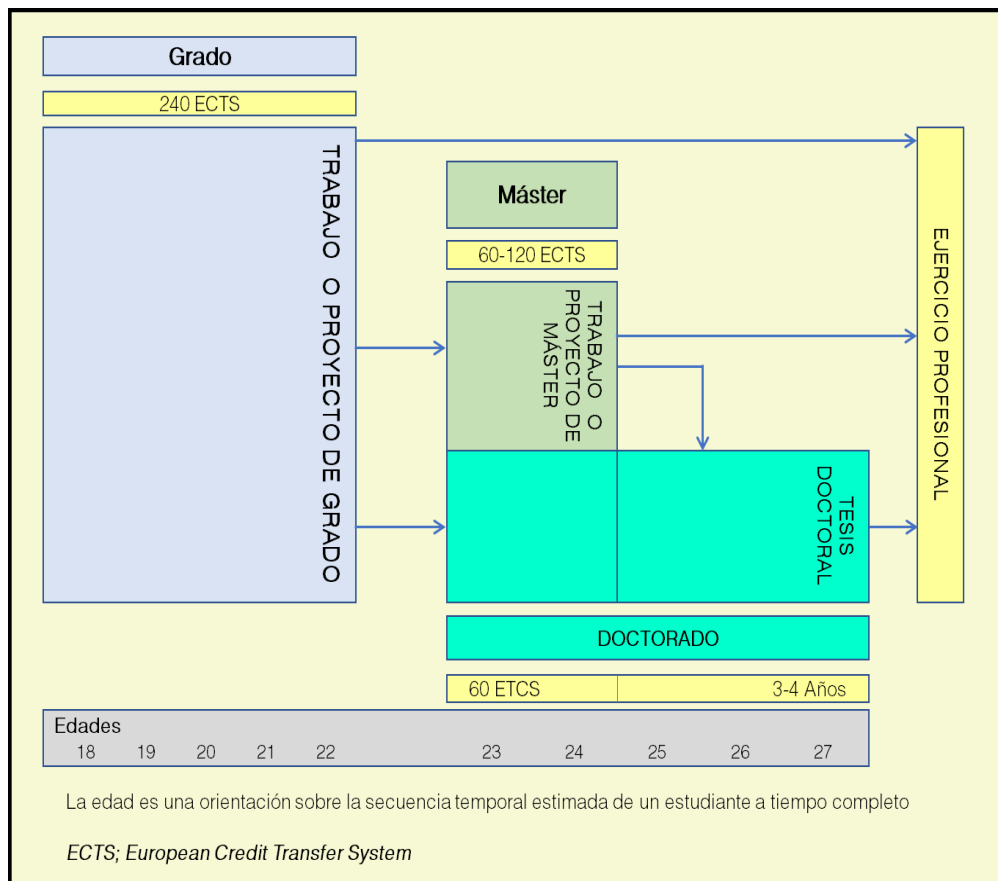
hasta la fecha indicaba, los pasos que se debían seguir y donde se admite a Croacia, Chipre y Turquía como nuevos miembros de la UE.

Los promotores de Bolonia son inicialmente unos grupos nacionales que se encontraban financiados por la Comisión Europea (programa Sócrates), que tenían como objetivo la colaboración con una serie de instituciones de Educación Superior, con el fin de difundir la información que estaba relacionada con el proceso de Convergencia Europea. Esta se encuentra compuesta por personas que tienen relación con Educación Superior, los cuáles poseen conocimientos, experiencias en asesorar y colaborar con la puesta en marcha de la prioridad de este proceso. En consecuencia, el EEES pretende las siguientes metas:

- La promoción de la movilidad de los estudiantes universitarios, graduados, docentes e investigadores por todo el ámbito europeo.
- Formar a los graduados universitarios de manera que permita dar respuesta ante las demandas sociales y así facilitar su incorporación al mercado laboral europeo.
- Dar garantía de la calidad en la enseñanza que se imparte a nivel superior con una serie de criterios y metodologías que sean comparables.
- Brindar a los estudiantes universitarios los conocimientos y estrategias que requieren de cara a un aprendizaje permanente a lo largo de su vida.

En la siguiente figura, se puede observar cómo se encuentra estructurado el Sistema Educativo de Enseñanza Superior, dentro de las instituciones universitarias españolas:

Figura 6. Estructura del sistema educativo de enseñanza superior dentro del sistema actual en el EEES.



Fuente: Adaptado de la Declaración de Bolonia (1999)

La defensa actual de las competencias y las formas más genéricas de conocimiento en el EEES suelen situarse y debatirse dentro de un marco más socioeconómico y político. Entre los principales factores socioeconómicos y políticos que se dice que han generado el cambio de la concepción del conocimiento a nivel macro son la globalización, el desarrollo tecnológico, la aparición de Internet, la proliferación de información, así como la filosofía postmodernista y su escepticismo sobre el conocimiento y la verdad. En este sentido surge la necesidad de discutir acerca de las implicaciones epistemológicas de la actual reconfiguración del currículum universitario europeo dentro de un contexto social más amplio.

En el año 2000 tuvo lugar el Consejo Europeo de Lisboa en esta cumbre los jefes de estado se plantearon una hoja de ruta de los países de la Unión Europea, para convertirse en los países más competitivos del mundo. El

objetivo primordial giró en torno a cómo establecer las acciones y políticas comunes europeas vinculadas al progreso económico y la producción del saber. Según el Consejo Europeo de Lisboa (2000) la realización de este objetivo requiere una estrategia global orientada a:

- Preparar la transición hacia una sociedad y una economía basada en aptitudes que ayuden a cubrir las necesidades de la sociedad en diferentes ámbitos como: desarrollo, investigación o información, con la finalidad de mejorar las estructuras vinculadas con la innovación y la competitividad de un mercado común.
- Reformar el modelo social europeo, mediante la transformación y el desarrollo de nuevos recursos humanos, y así fomentar la inclusión social.
- Proteger sostenidamente el crecimiento económico y las perspectivas favorables de crecimiento progresivo mediante un conjunto de políticas macroeconómicas interrelacionadas.

El Consejo europeo de Lisboa (2000) propuso para ello:

- Desarrollar mecanismos apropiados para poner en red de forma voluntaria programas nacionales y conjuntos alrededor de objetivos libremente elegidos.
- Mejorar el entorno para la inversión privada en investigación.
- Fortalecer el método abierto de coordinación e identificar indicadores para evaluar las prestaciones de las políticas.
- Facilitar la creación de redes de datos trans-europeas de muy alta velocidad uniendo universidades y centros de investigación.
- Eliminar obstáculos a la movilidad de investigadores y atraer y retener el talento en Europa.

Prokou (2008) en su artículo *“The Emphasis on Employability and the Changing Role of the University in Europe”* argumenta que, en las sociedades del conocimiento de hoy día, las universidades europeas están llamadas a hacer que los estudiantes sean más competitivos laboralmente, cultivando sus habilidades y competencias alentándolos al aprendizaje permanente para mejorar su flexibilidad en el mercado de trabajo. En gran medida, la

educación superior tiene la responsabilidad de promover la empleabilidad de los graduados mediante el desarrollo de competencias y habilidades e impulsando el aprendizaje a lo largo de la vida.

La educación superior hace especial énfasis en la empleabilidad y, en cierta medida, se asocia con preocupaciones de equidad. Sin embargo, éste énfasis está fuertemente asociado con el surgimiento de la universidad "impulsada por el mercado" a medida que aumentan las presiones para que la universidad abandone los ideales humildes de su autonomía. Se hace hincapié ahora en la relación entre el mundo académico y las empresas comerciales, que determinan las actividades educativas y de investigación que tienen lugar en el espacio universitario. Morley (2001) señala que este interés en la empleabilidad de los graduados universitarios se asocia con el alto desempleo de los mismos en los años noventa, es por ello que con estas reformas educativas se da un llamado al impulso de la competencia económica entre los países desarrollados y centra en el interés de tener un retorno económico de la inversión que se ha realizado en la educación superior. Es una evidencia que los diplomas educativos internacionales (vinculables a programas de movilidad) ayudan, pero estos no aseguran una mejor entrada al mundo del trabajo, o a una probable permanencia, en el mercado de trabajo.

En Lovaina en el año 2009, en el Comunicado del Proceso de Bolonia para el 2020, los ministros europeos responsables de la educación superior (de los 46 países participantes) hicieron un balance de los logros del Proceso de Bolonia y establecieron una serie de prioridades para el EEES en la próxima década entre las que señalaremos algunas de las más importantes:

1. La educación superior europea tiene que hacer una contribución para hacer realidad una Europa del conocimiento altamente creativa e innovadora. Europa debe enfrentar el desafío de una población envejecida, y sólo puede tener éxito en esta tarea si maximiza los talentos y las capacidades de todos sus ciudadanos y participa plenamente en la vida aprendizaje, así como en la ampliación de la participación en la educación superior.
2. La educación superior europea también debe enfrentar al gran desafío y las oportunidades de la globalización y la aceleración de los avances tecnológicos como nuevos proveedores, nuevos aprendices

y nuevos tipos de aprendizaje. El aprendizaje y la movilidad ayudará a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan el mercado y los capacitará para convertirse en ciudadanos activos y responsables.

3. Las sociedades europeas se enfrentan actualmente a las consecuencias de una crisis financiera, esto con el fin de lograr una recuperación económica que sea sostenible, dinámica y flexible. La educación superior europea debe esforzarse por innovar sobre la base de la integración entre la educación y la investigación en todos los niveles.
4. En busca de la excelencia en todos los aspectos de la educación superior, abordamos los desafíos de la nueva era. Esto requiere un enfoque constante en la calidad. Por otra parte, la alta valoración de nuestros sistemas educativos, y las políticas públicas deben reconocer el valor de las distintas misiones de la educación superior, que abarcan desde la enseñanza, el servicio comunitario, la participación en la cohesión social y el desarrollo cultural. Todos los estudiantes y el personal de las instituciones de educación superior deben actualizarse con las cambiantes demandas y la rápida evolución de la sociedad.
5. El alumnado dentro de la educación superior europea debería reflejar la diversidad cultural y de poblaciones. Destaca como característica social de la educación proporcionar la igualdad de oportunidades para una educación de calidad y acceso. La educación superior debe ampliarse fomentando el potencial de los estudiantes y proporcionar condiciones adecuadas para la realización de sus estudios. Esto mejorando el entorno de aprendizaje, eliminando todas las barreras sociales y creando las condiciones económicas adecuadas para que los estudiantes puedan beneficiarse de las oportunidades de estudio en todos los niveles. Cada país participante establecerá como objetivo, ampliar la participación general y aumentar la participación de sus representados en la educación superior. Los esfuerzos por lograr la equidad en la educación superior deben complementarse con acciones en otras partes del sistema educativo.
6. Los mercados de trabajo dependen cada vez más de mayores niveles de competencias, la educación superior debe equipar a los estudiantes

con el conocimiento avanzado, habilidades y competencias que necesitan a lo largo de su vida profesional. Es decir facultarlos para la empleabilidad y que los estudiantes puedan aprovechar plenamente las oportunidades en los mercados laborales cambiantes. El objetivo es elevar las calificaciones iniciales, así como mantener la renovación de mano de obra mediante una estrecha cooperación entre los gobiernos, la educación, instituciones, interlocutores sociales y estudiantes. Esta perspectiva permitirá que las instituciones estén más atentas a responder y comprender las necesidades de los empleadores. Las instituciones de educación superior, junto con gobiernos, agencias y empleadores, mejorarán la provisión, accesibilidad y calidad de sus carreras y servicios de orientación relacionados con el empleo a estudiantes y ex alumnos. El objetivo es fomentar las prácticas de trabajo incorporadas en los programas de estudio, así como el trabajo aunado al aprendizaje.

Por ello, la educación superior tiene un papel clave que desempeñar si se desea afrontar con éxito los desafíos propuestos. No obstante, se considera prioritaria la inversión pública en educación superior, para lograr los objetivos anteriores.

Atendiendo a estas consideraciones, el Plan Bolonia presenta una serie de cambios y transformaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, entre los que hay que destacar la inclusión de las competencias que deben adquirir los alumnos a lo largo de su formación inicial. Estas competencias surgen con la implantación del EEES, por ello es importante conocer cómo se encuentran constituido y las modificaciones que se presentan en el sistema educativo universitario con el EEES.

Con este nuevo modelo educativo, lo que se pretende conseguir es una Europa que se encuentre más unificada, mediante el desarrollo y fortalecimiento de las dimensionales intelectuales, sociales, científicas, culturas y tecnológicas de la sociedad. Se trata de un plan bastante ambicioso y complejo que se puso en marcha en los países del viejo continente, con el fin de llegar a favorecer en materia de educación a Europa.

### 3.2. EL EEES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Es conocido que las universidades españolas han tenido que realizar grandes esfuerzos para llegar a conseguir en pocos años un adecuado proceso de adaptación al Plan Bolonia, para ello tuvieron lugar diversas modificaciones en los planes de estudios y por ende en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que los estudiantes pudiesen llegar a conseguir adecuadamente los contenidos que se encuentran marcados para cada materia, así como la adaptación de los currículos basados en competencias. Todo ello, se llegó a conseguir a lo largo de varios años realizando estos cambios de forma paulatina y al mismo ritmo en la mayor parte de las instituciones universitarias del país.

Surge una nueva concepción acerca del proceso de aprendizaje que deben desarrollar los estudiantes. Estos cambios, con el paso de los años va más allá de la simple modificación de contenidos y el currículo, de manera que es necesario que se vaya produciendo una reestructuración de las metodologías docentes y el proceso de evaluación dentro del sistema de enseñanza superior, donde se presentan diferencias en relación a la concepción que teníamos hasta ese momento, como era mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional que consistía en la transmisión y reproducción del conocimiento.

Tanto las diplomaturas como las licenciaturas se convierten a partir de la implantación del EEES en grados donde la formación de los alumnos se desarrolla en cuatro años, formada por 240 ECTS. Posteriormente, la formación del Máster está estructurada entre los 60-120 ECTS, de los cuáles 12-30 créditos están destinados al trabajo final del Máster. Desde este nuevo planteamiento termina desapareciendo el catálogo de títulos universitarios que hasta ese momento presentaba el Ministerio de Educación, quedando redefinido en el que tenemos en la actualidad.

Como destaca Vázquez (2008), la eliminación de la “red de seguridad” donde se encontraba el catálogo de las titulaciones universitarias de nuestro país, ofrece la oportunidad a las universidades españolas de poder definir sus nuevos títulos que se encuentran disponibles ante la creciente necesidad social que encontramos, así como del sistema productivo.

La consecuencia de todo ello, indica el grado de autonomía que tienen las universidades y que hasta este momento no existía en España, en esta nueva situación actual se observa una serie de diferencias tanto en el planteamiento como en el diseño que se presenta de las nuevas titulaciones universitarias que pertenecen a un mismo grado entre las Universidades y las Comunidades Autónomas.

Como resultado, en las titulaciones universitarias deben encontrarse reflejado no solo los contenidos académicos, sino además las metodologías de enseñanza que va a desarrollar el docente en el proceso de enseñanza y el sistema de evaluación que se va a seguir en cada uno de los módulos o materias que compone el curso académico. Todo ello conlleva a su vez, la necesidad de un trabajo coordinado por parte del docente universitario con el grupo de docentes y con la institución donde imparte su materia, además de poder con ello llegar a detectar las necesidades y demandas que se encuentran en este nuevo mundo laboral globalizado y cambiante, con todo ello se permite establecer una estrecha relación entre la formación, la profesión y el mundo laboral al que el discente tendrá que enfrentarse.

Además, se trata de un planteamiento que permite a las universidades presentar un amplio abanico de posibilidades a los estudiantes, con respecto a las orientaciones académicas y en las competencias profesionales que son necesarias que alcancen a lo largo de su formación inicial, se trata de un planteamiento y organización de los contenidos, entre otros aspectos a considerar; todo ello permite que la formación inicial de los estudiantes universitarios sea un proceso abierto y estimulante para ellos, tal como recoge Pallisera, Fullana, Planas & Del Valle (2010). Por otro lado, hay que considerar la formación en los docentes, a las nuevas necesidades y requerimientos que se presentan con el Plan Bolonia.

Como destaca Ruíz (2010), es necesario un modelo de formación simultánea, donde se ofrezca respuestas tanto a los discentes como a los docentes. Según este autor, la formación de los docentes universitarios debe estar englobada en tres características principales como son las específicas, profesionales y prácticas, principalmente.

Este conjunto de competencias que se presentan con el nuevo sistema educativo, tienen como fin llegar más lejos con respecto a lo que se ofrecía con la formación tradicional, con esta nueva formación se pretende que los

conocimientos, habilidades y actitudes vayan dirigidos fundamentalmente a mejorar el proceso de aprendizaje del discente en formación.

Según Vázquez (2008), para que podamos ver efectivo este cambio, es necesario que las instituciones universitarias cuenten con los medios necesarios que se requieren para ello, de manera que se llegue a conseguir con ello una reforma y adaptación del sistema educativo con garantía y calidad, llegando con ello a financiar los equipos que se requieran, la formación docente para que sea actualizada y del personal de atención y servicio, así como la movilidad de la comunidad universitaria en general.

Con el EEES la atención se centra principalmente en la formación que reciben los estudiantes a lo largo de su formación, a través de un proceso de aprendizaje eficaz y los resultados que se obtengan se expliquen mediante las competencias que va adquirir a lo largo de este proceso formativo (Eurydice, 2009).

Como señala Cano (2008, citado en Olmos & Rodríguez, 2010), se destacan tres motivos para llegar a justificar las competencias que se deben adquirir a lo largo de la formación universitaria, lo que ayuda a entender mejor su concepción, siendo estas las siguientes:

- *Vinculan aptitudes con procedimientos conceptuales y actitudinales pero... van más allá:* se trata de un hecho donde el discente debe llegar a ser competente, esto a su vez lleva consigo que sea capaz de acceder al conjunto de conocimientos que debe adquirir, así como ser capaz de seleccionar las competencias y estrategias más adecuadas en cada momento con el fin de conseguir dar respuestas a los problemas que se vayan planteando. La necesidad de adquirir estos nuevos conocimientos, habilidades y actitudes donde los futuros profesionales se encuentren dotados con estas competencias en una sociedad globalizada y con continuos cambios como la que nos encontramos, donde el nivel social y tecnológico se encuentra en continua evolución y modificación.
- *La vinculación a los rasgos de personalidad, pero... se aprende:* en este caso hay que considerar que el conocimiento de ciertas competencias transversales deben iniciarse en la formación del discente, y debe ir seguida de una formación permanente vinculada con la experiencia que vaya adquiriendo a lo largo de su vida, tanto a nivel personal como

profesional. Por ello, la interdisciplinariedad que lleva consigo la movilidad de los conocimientos y su combinación para desenvolverse adecuadamente ante los diferentes contextos donde se encuentre desarrollando su labor.

- *Toman sentido en la acción, pero...con reflexión*: la cuestión de modificar los conocimientos a las diferentes situaciones que se presentan en la vida real para llegar a resolver los problemas de manera eficiente, no puede suponer una repetición mecánica e irreflexiva de ciertas conductas. Para poder lograr ser personas realmente competentes es necesario ser una persona reflexiva, que no se encuentre lejos de poder generalizar los comportamientos. Es necesario una formación integral que permita a los sujetos adentrarse y hacer frente a esta nueva sociedad donde va a desempeñar su labor profesional, que a su vez es un tanto incierta y contradictoria.

A este respecto, Sladogna (2000, citado en Posada, 2004, p. 1) indica que “las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social”. Mientras que para Gonczy (2001, citado en Posada, 2004, p. 6) destaca que:

El desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación.

Para Mir-Acebrón (2008), el término competencia constituye una combinación de atributos en relación con el conocimiento y las aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que serán las que describan el nivel de suficiencia con las que cuenta el discente, y que es capaz de ponerlas en prácticas a nivel tanto profesional como académico. Se puede destacar una serie de cuestiones que presentan cierto dilema entre el binomio docente-discente, las cuales para Mir-Acebrón (2008) son:

- Reducción de clases magistrales por un sistema que sea de autoaprendizaje, donde el estudiante pasa a convertirse en el

protagonista de su aprendizaje y el docente se convierte en el orientador o guía de ésta labor, así como la serie de competencias que debe adquirir a lo largo de su formación, como las competencias de conocimientos específicos en cada una de las disciplinas.

- El incorporar las competencias dentro del sistema educativo, de manera que sean presentadas de una manera coordinada y transversal en todas las áreas del conocimiento o materias, aunque encontremos determinados cursos más específicos en determinadas competencias profesionales.
- El nivel tan bajo que presentan los estudiantes en el conocimiento y manejo de una lengua extranjera, esto supone una de las competencias que resulta más difícil de adquirir por los mismos, pero a su vez se trata de una de las competencias que resulta más necesaria e imprescindible para su futura inserción laboral y movilidad por Europa. De ahí, que resulte tan necesario la oferta de cursos complementarios para la adquisición de esta lengua.
- Se trata de un modelo que requiere de una mayor dedicación por parte de ambos agentes implicados (docentes y discentes), debido a que la motivación que deben presentar frente a estos nuevos cambios, así como su adaptación resulta muy importante por tener una mayor implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del estudiante. Dentro de este punto, se presentan una serie de ideas que son contrapuestas por parte de los docentes, debido a que la dedicación que requiere este nuevo modelo de enseñanza no se encuentra cubierto ni tampoco reflejado a nivel económico, ni en horarios, ni en promoción, entre otros aspectos que engloba la labor profesional del docente; debido a que a su vez debe dedicarse a la investigación lo que supone un gran esfuerzo para ello como para desviar su atención hacia una docencia que requiere una atención total desde este planteamiento. Mientras que, por parte de los discentes, estos reclaman una serie de mejoras tanto en las becas como en las ayudas para la movilidad, así como la ampliación de las horas de prácticas profesionales en otros países.

- La dedicación profesional que requiere este nuevo sistema para el discente le llega en ocasiones a resultar incompatible para compaginarlo con un trabajo que sea remunerado.
- La plantilla del personal docente en los centros universitarios debería verse ampliada, sin necesidad de tener tantas personas con la figura de becarios, de manera que esto permita hacerse responsable de un grupo de estudiantes con una dedicación exclusiva en la docencia universitaria.
- Por otro lado, hay que destacar la insuficiencia en los recursos y en la financiación para llevar a cabo los nuevos cambios que se presentan ante esta nueva reforma educativa, una modificación de las metodologías, ampliación de plantilla, esto es, que le permita a los docentes trabajar en seminarios de grupos reducidos, promocionar la movilidad tanto de los estudiantes como de los docentes, entre otros aspectos a considerar.

Bajo la perspectiva de Echeverría (1996 y 2002, citado en Ruíz, 2010 p. 444) indica que las competencias son la unión de cuatro “componentes básicos: «saber» que corresponde a la competencia técnica, «saber hacer» competencia metodológica, «saber estar» competencia participativa (cooperar y atender a los otros) y «saber ser» competencia personal.”

### 3.2.1. El planteamiento de nuevas metodologías

Hay que considerar que las metodologías que emplean los docentes dentro del aula educativa tienen influencia en la formación que reciben los futuros profesionales, en el ámbito universitario. Los estudiantes consideran que es importante que los docentes adquieran una serie de habilidades de estrategias comunicativas, las cuales debe presentar para ajustar los conocimientos que transmite al discente de manera que ello permitan que lleguen de manera ajustada y conseguir con ello un aprendizaje eficaz y efectivo en los estudiantes. Como señala Fernández, Suárez & Álvarez (2006) los estudiantes presentan cierta preferencia porque sus docentes expongan en sus clases más casos prácticos, lo que permite llevar el conocimiento teórico a situaciones de la vida real, debido a que los contenidos teóricos son

considerados como una actividad que es fundamental dentro del proceso de aprendizaje pero es necesario observar su aplicabilidad.

Según indica Fernández, Suárez, & Álvarez (2006), las metodologías de enseñanza que emplean los docentes en sus clases, tienen una gran repercusión futura en la formación real de los discentes. En su estudio indican que la mayoría de los estudiantes consideran que tanto el conocimiento teórico como la aplicación que se realice de las diferentes metodologías en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, va a tener un efecto tanto efectivo como práctico.

Por otro lado, los docentes presentan cierta preocupación porque los estudiantes lleguen a entender que los contenidos teóricos que se imparten, en determinados casos no les lleguen a prestar la importancia que estos requieren, así como a la participación de los estudiantes en el aula ni a su función como orientador, siendo esta postura necesaria de modificar por parte de los alumnos desde la percepción que se presenta con el Plan Bolonia.

Desde el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se presentan en el EEES, se entiende que las metodologías de enseñanza deben ser más activas por parte del discente donde se lleve a cabo la búsqueda de bibliografía, los trabajos en grupos e individuales, consultas en la red, organizar debates, etc.; por tal motivo, lo que se persigue es una mayor comprensión de los contenidos.

Bajo este nuevo planteamiento que se presenta con el EEES en el sistema educativo superior, se persigue llegar a alcanzar que los estudiantes sean capaces de “aprender a aprender”, siendo ellos mismos los propios responsables de su aprendizaje. De ahí, el ajuste de las metodologías de enseñanza a las necesidades que requiere el discente, mientras que la función del docente también se ve modificada siendo la de apoyar y orientar al discente a lo largo de su proceso de aprendizaje, brindándole los recursos y herramientas que vaya requiriendo a lo largo de trabajo académico. Aunque lo más importante, es poder llegar a conseguir las metas, esto es, que aprenda no solo aquello que se encuentra establecido en los temarios a nivel teórico, sino además que llegue a ser capaz de aprender de una forma autónoma a lo largo de su vida, para lo que se hace necesario la adquisición de una serie de estrategias de aprendizaje que le ayuden a desenvolverse ante las diferentes situaciones que se vayan presentando.

Se puede coincidir con la reflexión que presenta Fidalgo & García (2007), en su idea de que la Universidad en estos momentos se encuentra en una etapa de transición y renovación por constituir el EEES.

Para Díez-García et al. (2009) las metodologías docentes deben sufrir un cambio, donde el proceso de enseñanza sea una actividad autónoma que desarrolle el propio alumno. Por ello, se hace necesario el diseño de nuevas metodologías de trabajo que permitan ajustarse a los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que estos sean asequibles tanto para los docentes como para los discentes, con el fin de llegar a conseguir las competencias que se encuentran establecidas.

La principal idea que se marca desde el EEES es que se trata de establecer un modelo formativo que centre su atención principal en el proceso de aprendizaje del estudiante. Es necesario ofrecer a los estudiantes una adecuada formación donde se encuentre recogido el desarrollo tanto de competencias básicas y transversales, vinculadas a una formación más integral y social para el estudiante (Fernández & Rodríguez, 2005; Martínez-Cocó et al., 2008; Díez-García et al., 2009).

Como destaca Olmedo (2013) tanto este modelo como otros desarrollados desde el enfoque constructivista, se pretende fomentar la creación de contexto de aprendizaje que sienten su base en la comunicación, con ello se potencia la creación de grupos de elaboración del conocimiento que el objetivo principal es poder ayudar a los estudiantes que ellos mismos busquen el aprendizaje de una manera que sea activa y estratégica, en espacios que se encuentren intercomunicados en las comunidades de aprendizaje del estudiante.

Lo que se persigue con este cambio metodológico es alcanzar una modificación de las prácticas docentes que tenemos actualmente, por otras que se persiguen con el EEES. Por lo que surge, la necesidad de diseñar una serie de metodologías de trabajo cooperativo que se lleva a cabo entre el docente y el discente, de manera que estos últimos alcancen las competencias que se encuentren marcadas en cada nivel de estudio como metas a alcanzar en su proceso de aprendizaje y que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de su formación.

En el trabajo presentado por Díez et al. (2009), señalan en las conclusiones a las que llegan que las metodologías docentes que favorecen el

aprendizaje de los estudiantes es principalmente la comunicación que se establece fuera del aula entre ambos (docente y discente), así como otra de las técnicas que destacan es la formación teórica, lectura obligatoria de artículos y libros científicos del área de conocimiento en la que se encuentre formándose el discente. Mientras que por otra parte, determina cual es la metodología que más le ayuda a conseguir las mejores calificaciones. También hay que destacar el rol del docente, como la fuente de conocimiento y comprensión; de la realización de pruebas tipo test, de la asistencia a clases y uso de plataformas como herramientas de tutorías y guía docente son eficaces, pudiendo con ello llegar a formar una trilogía de trabajo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde lo más importante es conseguir un aprendizaje significativo para el discente.

La idea principal que presenta ésta nueva forma de percibir la metodología, es llegar a conseguir que el discente trabaje, se implique y realice su propio material de estudio a lo largo de su permanencia en la universidad. Por ello, surge la necesidad de dotar a los estudiantes de los suficientes recursos y técnicas de aprendizaje con el fin que les sea más útil y puedan hacer uso de las mismas de una manera transversal en las diferentes áreas o situaciones que se vayan presentando en su proceso de formación, pero que le permita conseguir un aprendizaje óptimo y de manera autónoma que sea permanente a lo largo de su vida. Mientras que en el sistema de las clases presenciales, es necesario alcanzar una adecuada interactividad entre los miembros implicados (docente-discente y discente-discente), con el fin de que las clases lleguen a ser activas y participativas, donde cada uno expongan las dudas, inquietudes, así como todo aquello que ha ido aprendiendo. De esta manera, se llegan a optimizar los recursos dentro del grupo-clase, desarrollando los trabajos de manera grupal o por parejas, siendo importante el trabajo cooperativo-colaborativo que se desarrolle entre los discentes en su proceso de prácticas (Holzinger, 2006).

Como señala Olmedo (2013), los modelos metodológicos a su vez tienen implícito un tipo y forma de docencia similar lo que conlleva a un modo de evaluación. Se encuentran múltiples clasificaciones de los modelos metodológicos en la educación superior, pero todos ellos coinciden en establecer al menos dos tipos como son la tradicional o cuantitativo o bien los que se encuentran basados en el aprendizaje cuantitativo, por otro lado se encuentra el alternativo o cualitativo /constructivista, en los que el aprendizaje

sienta su base en la comprensión, significado y construcción de un marco conceptual desarrollado por el propio estudiante.

Hay que tener en cuenta las Tecnologías de la Información y Comunicación -TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que se trata de una herramienta bastante importante dentro del planteamiento de las metodologías para trabajar tanto dentro como fuera del aula, lo que permite no tener límites ni de espacio ni de tiempo. Las TIC constituyen uno de los recursos fundamentales que se pueden emplear como herramienta central del proceso aprendizaje, mediante la presentación del contenido teórico en power point, material auditivo, gráfico, vídeos, etc.; así como el uso de páginas Web para la búsqueda de información, como todo aquel material complementario que sea de ayuda para el discente en la búsqueda de contenidos específicos para una materia determinada, donde pueda hacer sus propios test de autocontrol, acceder y navegar por el aula virtual, establecer comunicación entre los compañeros, enviar material de trabajo; se trata de un medio que presenta una nueva forma de trabajo, tanto para el discente como para el docente que deben ser consideradas.

Uno de los estudios desarrollados por Holzinger (2006), indica que gran parte de los estudiantes que asistían a las aulas de manera regular hacían uso frecuente de las TIC como herramienta necesaria para el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Desde esta metodología aplicada, es importante considerar la participación activa de los discentes tanto dentro como fuera del aula a través del acceso al aula abierta. El docente, debe llegar a conseguir que sus estudiantes realicen un uso adecuado de las herramientas TIC a lo largo de su proceso de aprendizaje, siendo una herramienta que permita “aprender-aprender”, y con esta forma de trabajo poder llegar a estimular al discente mediante una valoración positiva en su nota final, en dicha calificación final se debe considerar las actividades que el discente ha desarrollado a lo largo del curso académico, como puede ser la búsqueda de información, completar los textos, contestar a las preguntas, etc. Otros de las nuevas innovaciones metodológicas que se debe destacar, y que son presentadas como adaptación al cambio, es la de desarrollar un proyecto en grupo donde mediante esta actividad se llegue a fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo, debido a que ello favorece el sistema cognitivo del discente y el desarrollo de otras competencias transversales.

### 3.2.2. Cambio en los modelos de evaluación

Como destaca Escudero (2010), el sistema de evaluación es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo superior. Como establece Sans (2005, p.8), “no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel”. En tal sentido, es importante destacar que la evaluación incide de forma directa en el proceso de aprendizaje, por tanto, si este proceso se realiza de forma errada o mal, el aprendizaje será desfavorecedor para el discente.

Se puede considerar el proceso de evaluación como un elemento clave en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de llegar a ser un condicionante de dicho proceso. Por ello, es importante que el docente tenga en cuenta que la evaluación puede llegar a ser una estrategia de innovación dentro del campo de la educación superior (Michávila, 2005).

Partiendo de los supuestos anteriores, se destaca la idea expuesta por (Pallisera et al., 2010), la cual indica que la evaluación auténtica es aquella evaluación de competencias, se trata de una nueva forma de evaluar a los estudiantes sobre los contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes que han adquirido a lo largo de su proceso de aprendizaje, siendo esta una evaluación que se encuentra contextualizado y donde el docente puede observar las actuaciones del discente dentro de su contexto de prácticas y haciendo frente ante diferentes situaciones como son las de conflictos, resolución de problemas o estudios de casos, entre otros, en función de las que se planteen en su ámbito profesional.

Tanto el docente como el estudiante tienen adquiridas una serie de rutinas que van a ser las que condicionen los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen. Desde este sistema de evaluación tradicional, los docentes presentaban los contenidos teóricos a los alumnos que se impartían en función de cómo se evaluaban, por ello la acción que se desarrollaba a nivel formativo y de evaluación estaba limitada en función de la información que el alumno era capaz de asimilar y retener, no tanto por la comprensión de los mismos. Desde esta perspectiva, el rol del estudiante solo era la capacidad de demostrar los conocimientos teóricos que había conseguido en su proceso de aprendizaje, que fueren adecuados mediante la

evaluación y exposición repetitiva de estos contenidos teóricos que ha ido siendo capaz de memorizar a lo largo de un periodo de tiempo.

Estos son unos condicionantes que son percibidos de una manera negativa, debido a que el docente es quien selecciona los contenidos que los alumnos deben asimilar y adquirir en su proceso de aprendizaje, así como los recursos materiales de los que disponen siendo estos siempre los mismos, realizando una evaluación global al final del cuatrimestre donde todo va depender de una prueba final, donde apenas se realizan tutorías y los alumnos hacen poco uso de este medio resultando con una participación muy escasa. Con la implantación del EEES, lo que se pretende es modificar esta estructura que sufrirá un profundo cambio a lo largo del proceso de adaptación, tal como se observa en estos momentos, en ella se contemplará la evaluación continua, los nuevos recursos materiales, la innovación, orientación por parte del docente, la autonomía del estudiante para la selección de su propio material de estudio, entre otros aspectos.

Como señalan Ballester & Nadal (2005) la evaluación se presenta con una serie de aspectos que se encuentran ocultos y son bastante significativos. De ahí, que hagan referencia a la opinión que presentan los docentes desde la educación no formal y que es poco conocida en los trabajos de investigación, en lugares como el café, patios, pasillos, despachos, etc. Mientras que para Ginés & Parcerisa (2000), la evaluación es uno de los ejes más importante del proceso de aprendizaje, porque sobre éste gira parte del conocimiento que debe adquirir el discente, y no sobre la enseñanza. Las propuestas curriculares futuras deben estar sustentadas en el aprendizaje de los estudiantes y sus resultados.

Desde el EEES se presenta un sistema de evaluación continua que se produce a lo largo del curso académico, evaluándose no solo el resultado final de una prueba sino además como se lleva a cabo el proceso de aprendizaje por parte del estudiante en una asignatura determinada. Se trata de una evaluación continua que puede tener su lugar a través de una serie de pruebas que sean escritas tras finalizar un tema, el desarrollo de un conjunto de ejercicios y finalmente el desarrollo y defensa pública de los mismos en el aula ante sus compañeros, donde presenten el proyecto desarrollado y que a su vez se encuentra relacionado con la temática de la disciplina que se esté impartiendo.

Se hace necesario considerar una evaluación continua durante el proceso de aprendizaje mediante el desarrollo de trabajo grupal e individual, así como las pruebas escritas para que el docente pueda conocer si el alumno ha sido capaz y ha llegado a adquirir los contenidos marcados mediante un proceso de “aprender a aprender”. En los casos en que los estudiantes no sean capaces de ir superando estas pruebas, se puede llegar a plantear una prueba final con el objetivo de que el estudiante pueda llegar a recuperar la asignatura.

Bajo la perspectiva de López-Pastor (2006), el EEES implica a su vez una serie de cambios en el sistema educativo en la forma de entender el proceso de evaluación dentro de los sistemas universitarios, así como en la práctica. Para ello, hace mención a cuatro puntos donde se presenta la forma que tiene de concebir el proceso evaluativo, siendo los siguientes:

- Emplear más tiempo y esfuerzo a la evaluación continua y formativa, en lugar de tratarse solo la evaluación final como se ha estado desarrollando hasta el momento en el sistema tradicional.
- Considerar y evaluar los procesos de aprendizaje que desarrolla el discente a lo largo del curso y no solo el producto que se demuestra al final del periodo de formación.
- Tener en cuenta los diferentes aprendizajes y competencias que se encuentran planificados para alcanzar a lo largo del curso académico y no solo la evaluación a través de una prueba final.
- La evaluación debe ir enfocada a la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo a evaluar el proceso final que se haya obtenido por parte del alumno.

Como señala Holzinger (2006) en su trabajo, los alumnos consideran que la evaluación continua es un sistema más eficaz para conocer el aprendizaje que han conseguido los estudiantes. A ellos les resulta además más cómodo y fácil de superar adquiriendo las competencias y contenidos que se encuentran marcados mediante este tipo de trabajos continuos y no solo mediante la realización de una prueba final donde se juegan la nota de la asignatura de una forma global. Se comprueba que a través de la evaluación continua el porcentaje de alumnos que llegan a suspender una asignatura suelen verse reducido en relación al sistema tradicional de evaluación que se

empleaba, a la vez que tiene su repercusión en la media de las notas que los estudiantes obtienen de manera general, siendo superiores en gran parte de los casos, aunque con la excepción de los estudiantes que obtienen una calificación de sobresaliente o de matrícula que suelen mantener los mismos resultados tanto en el sistema de evaluación tradicional como en la continua, pero en este trabajo se llega a concluir que la evaluación continua presentan unos resultados más óptimos.

Es importante destacar que el sistema de evaluación continua presenta una serie de ventajas en relación al sistema tradicional, como es el esfuerzo continuo que debe ir realizando el estudiante debido a que se sienten más motivados y les resulta un trabajo más atractivo ya que tienen una mayor probabilidad de llegar a superar las materias de estudio, porque se considera un sistema más adaptado al proceso de aprendizaje y los resultados que se obtienen en cada asignatura, los cuales suelen ser más óptimo.

Esto lleva a plantearse que es un sistema de evaluación ajustado porque mediante ella se llega a reducir las tasas de abandono escolar y de fracaso escolar, debido a que los estudiantes superan con mayor éxito las asignaturas en un gran porcentaje de los casos, lo que provoca en los alumnos que se sientan más motivados y activos en el proceso de aprendizaje, así como su implicación en el mismo es superior, como indica Holzinger (2006).

Mediante el sistema de evaluación continua, tanto el docente como el alumno deben estar continuamente revisando sus tareas por lo que se fomenta un estilo de trabajo más dinámico y recíproco entre ambos sujetos. Por una parte la tarea del docente que debe repasar cada una de las actividades de manera que el alumno al desarrollarla pueda llegar a conseguir los objetivos marcados al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la orientación que el profesor vaya marcando y bajo una evaluación continua del trabajo hasta que se finalice. Se trata de un sistema donde el profesor puede mediar y localizar en que momento del proceso de aprendizaje o donde concretamente se produce el error o dificultad del alumno a lo largo del desarrollo de una tarea académica, con el fin reorientar y reajustar dicho proceso de aprendizaje para que el estudiante no se pierda, consiguiendo de este modo el éxito de la tarea, los objetivos y las metas académicas marcadas al inicio.

Desde la concepción de la evaluación continua el alumno presenta una serie de conocimientos previos del objetivo que debe alcanzar y se siente seguro de que va a en la línea de trabajo adecuado debido a que el docente se encuentra atento al desarrollo que está realizando, para poderlo orientar, guiar y supervisar continuamente su tarea académica. Bajo este nuevo sistema de evaluación el discente puede llegar a resolver sus propias dudas en el momento que surjan, así como la ampliación de los conocimientos que sean de su interés, pudiendo con ello conseguir una mayor formación profesional dentro del área de conocimiento en la que se encuentre formando.

Se trata de un tipo de valoración que permite a los estudiantes a que aprendan a resolver las tareas académicas no solo por la nota final que van a obtener sino además por su formación. Aunque esto supone más trabajo para el docente porque debe intensificar las horas de tutorías para atender a todos los alumnos y hacerlo de manera presencial y virtual para atender en todo momento las necesidades de los estudiantes, con lo que la resolución de problemas y dudas que vayan surgiendo al alumno serán más personalizadas, por tanto permite llegar a debatir las diferentes dificultades con cada uno de ellos. En tal sentido, el estudiante es el protagonista de su proceso de formación, se siente el centro de su proceso de aprendizaje debido a que está más implicado y participativo y le permite ir marcando su propio ritmo de trabajo, planificando la forma de su enseñanza.

Como señala Olmedo (2013), desde el constructivismo el alumno se ha convertido en el eje central del proceso de aprendizaje, siendo la función del docente la de mediar entre el conocimiento y el estudiante, para con ello generar el significado. A pesar de que parezca una teoría de aprendizaje innovadora, cuenta con una larga tradición dentro de la psicología cognitiva, concretamente en niveles de primaria y secundaria. Dentro del ámbito universitario, aunque no es novedosa esta teoría, si lo es en la parte práctica.

Como señala Ballester & Nadal (2005) se considera que el trabajo mediante proyectos es una forma diferente de enfrentarse a las materias clásicas de la universidad donde a diferencia de épocas pasadas, el trabajo actual se centra principalmente en cómo aprender, y en cómo se realiza el proceso, etc. De esta manera se ayuda a los estudiantes para que sean más participativos y lleguen a valorar el trabajo en grupo así como el individual de cada uno de sus compañeros, implicándose en el proceso evaluativo, además

de impulsar su espíritu constructivo tanto de los otros como de sí mismo en el trabajo colaborativo que desarrolle.

Por ello, la evaluación debe ser utilizada como una estrategia de ayuda para mejorar y favorecer el aprendizaje de los estudiantes, no siendo percibida como un medio de éxito o fracaso en la asimilación de los contenidos académicos. Una manera de llegar a conseguir el éxito dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje es que se mantenga una adecuada relación y coordinación entre los objetivos que se planifican a alcanzar, las tareas académicas que se deben desarrollar y el sistema de evaluación que se emplea para ello.

De acuerdo con lo expuesto, según Álvarez-Valdivia (2008) la autoevaluación y coevaluación son conceptos diferentes. En relación a la autoevaluación es entendida como aquel proceso de evaluación que se hace una persona a sí mismo y de su resultado personal que llega a obtener, mientras que el proceso de coevaluación, se trata de una evaluación que se realiza entre pares, pudiéndose con ello realizar entre discentes; en el caso del personal docente se puede utilizar el concepto de profesor-observador, o el análisis crítico y reflexivo de compañero docente. Se trata de un tipo de evaluación que puede emplearse desde el momento en que se desarrollan las tareas grupales, para una evaluación tanto de un grupo como de manera individual, de modo que se evalúa en función de cómo el estudiante haya contribuido en el trabajo académico que se haya llevado a cabo.

Se puede hacer referencia a otra serie de términos como la evaluación formativa que se entiende como las metas que persiguen alcanzar como una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se encuentran dentro de los contextos educativos; la evaluación compartida que consiste en un proceso de diálogo entre el profesor-alumno acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, ésta se encuentra relacionada con los procesos previos que se han mencionado de autoevaluación coevaluación. Se trata de un procedimiento basado en el diálogo donde se toman decisiones colectivas. En la auto calificación de la misma es el alumno quien asigna la calificación que considera que merece el trabajo presentado, el esfuerzo que se ha realizado y su aprendizaje adquirido a lo largo del desarrollo del mismo, para ello debe existir diversos métodos mediante los cuales el profesor debe negociar con el estudiante los criterios que se van a seguir.

Este nuevo sistema educativo marcado por el EEES conlleva una renovación y un avance en los métodos de evaluación que se están desarrollando en estos momentos, de ahí la importancia de conocer y revisar las diferentes propuestas que se pueden encontrar en relación a la evaluación formativa y compartida. En diversos estudios desarrollados por López-Pastor (2006), se puede llegar a comprobar que este tipo de evaluación presenta una serie de mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema formativo universitario, mejorando con ella la motivación y el rendimiento de los estudiantes a nivel general; esta evaluación ayuda a los estudiantes a poder desarrollar mejor sus propias competencias, la capacidad de reflexión crítica, responsabilidad, autonomía y mejora de las estrategias de aprendizaje.

Todo ello son términos y procesos de evaluación que se han presentado y que sienta su fundamentación en la evaluación democrática. Bajo esta perspectiva se considera que el sistema formativo universitario trata que los discentes, aprendan a vivir dentro de una sociedad democrática y lleguen a ser ciudadanos democráticos.

López-Pastor (2006) señala que un proceso de evaluación democrático debe presentar una serie de características, entre las que destaca:

- La participación del alumno en el proceso de evaluación.
- El desarrollo de estrategias para negociar el currículo.
- Que se produzca unas relaciones comunicativas y de intercambio de comunicación entre el discente-docente.
- Diseñar unas situaciones de dialogo y de respeto entre el alumno-docente.
- La auto-calificación que llegue a ser compartida y dialogada.

La evaluación formativa y compartida presenta una serie de beneficios desde la perspectiva de la calidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en las diferentes etapas del sistema educativo. Para aportar una explicación a este enfoque se hacen una serie de reflexiones que indican que existe una notable motivación por parte de los estudiantes, lo cual repercute de forma efectiva, porque existe una mayor implicación del discente en su proceso de aprendizaje, lo que conllevaría al discente, a desarrollar una capacidad de análisis crítico y reflexivo, que fomenta el compromiso y la autonomía, lo que

mejoraría sus estrategias de aprendizaje, como algunos autores lo han señalado (Álvarez, 2001, 2003; Zabalza, 2003; Nieto, 2000).

Aunque López-Pastor (2006), considera, desde su perspectiva, cinco propuestas de trabajo que indica que se ajustan a los diversos sistemas de evaluación que presenta el profesorado dentro de su contexto, debido a que se trata de un sistema cerrado. Se trata de propuestas complementarias, pero que en combinación entre ellas va a depender de las situaciones que nos vayamos encontrando al igual que sucede con los reajustes de aprendizaje que sean necesario, éstas son las siguientes:

- Cuaderno del docente: el profesor se debe valer de un cuaderno o diario donde se vaya recogiendo la información que se suceda en los procesos de enseñanza-aprendizaje, situaciones que se producen diariamente dentro del aula. Este instrumento puede ser muy estructurado como es el caso de las fichas de autoevaluación, seguimiento, etc.; o bien pueden estar poco estructurado como son las reflexiones, anécdotas, etc.
- Las actividades de aprendizaje específicas: son actividades de cada una de las materias o bien solo de algunas que pueden ser tareas académicas prácticas como es en el laboratorio, prácticas de campo, entre otras; o bien se puede tratar de documentos que se vayan elaborando.
- Producciones y diseño de fichas de seguimiento del alumno: se trata de documentos que el alumno va a elaborar para cada una de las materias que tiene que trabajar y de las diversas actividades que se desarrollan en cada uno de ellas; como por ejemplo el aprendizaje por problemas, proyectos, fichas, etc. En estos momentos, se pueden encontrar docentes que les interesa llevar un registro exhaustivo de estos trabajos mediante fichas individuales de cada miembro o bien grupales.
- Procesos de autoevaluación-coevaluación y evaluación compartida: se trata de uno de los métodos que viene siendo utilizado desde hace años mediante los procesos e instrumentos. La evaluación compartida se presenta de diversas formas, mediante el dialogo que aparece con la autoevaluación del propio alumno hasta los procesos de evaluación que son compartidos por el grupo de trabajo.

- Las dinámicas y ciclos de investigación y evaluación: concretamente dentro de este grupo se encuentran actividades grupales y colaborativas, enfocadas hacia la práctica de un docente en relación a su participación con el alumno sobre un tema o problema práctico. Los instrumentos que se emplean puede ser la observación externa y sistemática, informes, cuestionarios, grabaciones, entre otras.

### 3.2.3. Nueva concepción sobre la acción tutorial

Como se ha indicado anteriormente el sistema educativo se encuentra en un período de adaptación hacia el EEES, donde el discente pasa a ser el agente principal del proceso de aprendizaje mientras que el docente pasa a ocupar un papel secundario dentro de este proceso debido a que su función no va a ser solamente la transmisión de los conocimientos, sino que además es responsable de orientar al alumno en su proceso de aprendizaje, debe ser su guía y la persona que le facilite los recursos, medios y herramientas que el estudiante requiera para ayudarlo en la elaboración de los nuevos conocimientos, en su proceso de aprendizaje y para todo ello es importante que las actuaciones y el seguimiento tutorial que lleva a cabo el tutor sea primordial.

El EEES considera el proceso de aprendizaje como una actividad más autónoma por parte del discente, siendo protagonista de su propio aprendizaje, y el encargado de tomar sus propias decisiones en las herramientas y recursos que requiere para desarrollar de manera adecuada y eficaz su proceso de aprendizaje para conseguir las metas que se marque al inicio del trabajo que emprende.

Con este nuevo sistema educativo el concepto de tutorías se presenta como unos nuevos objetivos, mediante este medio se pretende conseguir una formación de calidad que favorezca la inserción laboral de los profesionales una vez hayan finalizado sus estudios universitarios. De este modo las tutorías desempeñan un papel muy importante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que su función principal es la orientación por parte del docente siendo uno de los elementos de calidad que forman parte de la educación superior.

El concepto de acción tutorial es entendido de diversas maneras según los diversos puntos de vista que presentan cada uno de los autores que le han tratado, y que vamos a presentar seguidamente, para Sebastián & Sánchez (1999), indica que la acción tutorial personalizada a los estudiantes es una necesidad más creciente en el sistema de educación superior. Por otro lado, García (2008), señala que la acción tutorial se trata de un aspecto que deberá ser reorganizado y promovido por el cuerpo docente. Aunque, para Álvarez (2008), destaca que la acción tutorial se encuentra enfocada desde la perspectiva de la Convergencia Europea. En tal sentido, la acción tutorial debe estar fundamentada en las competencias profesionales y en las estrategias docentes, que mejoren de forma significativa la participación y análisis crítico de los estudiantes, para así optimizar los sistemas evaluativos.

Atendiendo a lo expuesto, la acción tutorial es una actividad fundamental dentro del nuevo sistema educativo superior español. La acción tutorial está vinculada a ciertos factores exógenos relevantes en tanto en el ámbito social, académico o laboral, como también debemos considerar un factor relevante e influyente las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC, y la propia sociedad (Taveira, 2002; Sobrado, 2008).

Para Sobrado (2008) las tutorías universitarias son un proceso de apoyo e interacción dentro del ámbito institucional, donde el profesor y el alumno marcan un objetivo común siendo la finalidad de éste ayudar al estudiante a conseguir los logros y metas, tanto a nivel personal como académicos. En este sentido debemos destacar, que la acción tutorial es un proceso constante, el cual está presente a lo largo de su permanencia en la universidad.

Según destaca Cano (2008), la acción tutorial va a presentar una triple perspectiva con carácter espacio-temporal, como son los siguientes:

- *Tutoría vocacional* (es el período que se encuentra entre el bachillerato y la universidad): en este momento es donde se forma al alumno para que pueda tomar sus propias decisiones, bajo una perspectiva que está dirigida hacia la inserción en el mundo universitario, se trata de decisiones válidas y coherentes en la elección que tome como es la titulación universitaria hasta las relacionadas con el ámbito personal. Por ello, las competencias deben tener un perfil ajustado a cada uno de los estudiantes. Se trata de una formación que puede ser desarrollada durante toda la etapa educativa del bachillerato a través de una serie de

programas de orientación, donde el alumno debe adquirir una serie de estrategias que le permitan obtener un adecuado desarrollo humano y de madurez personal para la siguiente etapa académica.

- *Tutoría académica-universitaria* (el período universitario: docente y orientador): es un trabajo que va dirigida a la orientación académica, profesional y personal del estudiante que debe ir desarrollando a lo largo de su formación inicial mediante las orientaciones, asesoramiento y apoyo que reciba el estudiante universitario. Se encuentra principalmente enfocado en el estudiante donde se desarrollan tanto sus puntos fuertes para saber afrontar las diferentes situaciones y problemas que se le planteen en su periodo de formación como sus puntos débiles. Todo va encontrarse organizado en función de las expectativas que presenta el discente durante su permanencia formativa en la universidad, así como la visión que tenga de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de tener en cuenta las competencias que debe ir adquiriendo a lo largo de estos años para llegar a superar con éxito las metas académicas marcadas. La forma en que se puede prestar una ayuda adecuada y ajustada a cada uno de los discentes, así como la necesidad que presente a nivel individual es conveniente trabajarlo en grupos reducidos para tener un mejor desarrollo de las competencias tanto profesionales como personales de cada uno de los estudiantes.
- *Tutorías profesional-laboral* (es el período de inserción laboral): es la última ayuda que se prestaría a los estudiantes durante su último año de estudios universitarios, su fin se encuentra dirigido a la inserción del discente en el mundo laboral. Debe existir una estrecha relación entre el mundo laboral real y la propia institución universitaria, es muy importante mantener una relación más directa con el mundo educativo, empresarial y laboral a nivel general.

Para ello se plantean dos formas de llevar a cabo los planes de acción tutorial, como:

- *Tutorías individuales*: donde la atención al alumno es más personalizada, donde se atiende las necesidades que presenta el alumno en relación a temas académicos; la observación que el docente hace del discente suele ser más directa y sistemática,

debido a que existe una entrevista con el estudiante para conocerlo, los registros son personalizados y se cuenta con una guía de seguimiento.

- *Tutorías grupales*: en este caso el docente desempeña el rol de orientador o guía, por tanto, la información que recaba de cada uno de los estudiantes, es en realidad del grupo en general y las relaciones que se mantienen de forma individual es muy escasa, el discente deja de tener esa atención tan personalizada y la información que se obtiene es emitida al grupo en general. Las técnicas de trabajo que se desarrollan van a participar todo el grupo de una manera activa mediante diálogos, debates, entrevistas, etc.; los registros que va realizando el docente pueden ser por lista de atención o bien escalas de observación, así como los tratamientos que se planteen serán ajustados a las características que presenta el grupo y su atención preferente.

Se pueden indicar algunas de las dificultades que se han señalado y con las que cuentan los docentes ante los planes de acción tutorial, es la importancia que dan a la instrucción que se transmite a los discentes más que a su propia educación, presentan cierta dificultad para poder desarrollar el rol de tutor y un importante desconocimiento ante el abanico de posibilidades que presenta y brinda este sistema de acción tutorial, así como su eficacia ante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mientras que los alumnos, destacan que encuentran dificultades ante la falta de autonomía, madurez y personalidad que presentan.

Los planes de acción tutorial deben ser considerados no solo como un proceso de orientación y guía del estudiante para el desarrollo de las tareas académicas, sino además en el ámbito profesional, en aquellas materias donde el estudiante debe salir al exterior (al ámbito laboral real) para desarrollar sus prácticas, en ese momento el tutor debe aconsejar, orientar y guiar a los estudiantes de manera que el discente pueda encontrar la posibilidad de continuar su carrera profesional. Asimismo el tutor debe seguir su orientación durante todo el período de prácticas externas a la institución universitaria.

Hay que considerar que la universidad cuenta con un plan de adaptación donde las tutorías que los docentes deben desarrollar están contempladas en

los planes educativos para que los alumnos lleguen, en un alto porcentaje, a alcanzar las metas marcadas. En estos momentos existen con una amplia diversidad de alumnos que compaginan estudio y trabajo, inmigrante, Erasmus, etc.

Como señala Rivas & López (1999) en estos planes de acción tutorial que se proponen, se debe tener en cuenta a los estudiantes que presentan discapacidad, siendo uno de los colectivos que cada vez con mayor frecuencia tienen acceso al ámbito universitario, estamos consiguiendo su inserción total en la sociedad, y un alto porcentaje de los docentes no se encuentran suficientemente dotados ni de herramientas ni de formación para ayudar adecuadamente a estos estudiantes, por ello se hace necesario que la institución universitaria se sensibilice ante esta situación.

Además, otro colectivo de alumnos que hay que considerar por su elevado número de participación son los Erasmus que deben incluirse dentro de los planes de acción tutorial con el fin de ayudar a estos estudiantes a que conozcan nuestra institución, se familiaricen con las costumbres del país, con las exigencias del mercado laboral y lleguen a sacar el máximo rendimiento posible de su estancia en la institución y del país en general. Por ello hay que considerar la importancia que requiere tanto su orientación académica como profesional dentro del amplio mercado laboral europeo que se nos brinda con el EEES. En relación a los estudiantes Erasmus que nuestras instituciones envían a otros países europeos, el tutor debe continuar su orientación de manera que les permita a estos obtener el mayor rendimiento académico y personal, así como abrir su posible futuro laboral dentro de un libre mercado profesional tal como nos brinda el Plan Bolonia.

De igual forma, es importante desarrollar en plan estratégico que incluya a los estudiantes que se encuentran en el nivel de Postgrado, porque ellos también requieren de la tutorización y orientación, para proseguir sus estudios y saber cuáles son las opciones más beneficiosas de acuerdo a su ámbito profesional o académico.

Algunas de las funciones que se desarrollan en las tutorías como un proceso de orientación dentro de las instituciones universitarias puede ser el cambio que se produce desde el nivel de educación secundaria hacia la universidad siendo en este momento cuando surge la necesidad de ayudar al

estudiante en su desarrollo personal y profesional, así como en la observación que se vaya realizando sobre los progresos que va alcanzando.

El docente que oriente al alumno debe desempeñar el papel de mediador entre el estudiante y la institución educativa, además de ser la persona responsable que ofrezca seguridad y confianza a los alumnos para el desarrollo de su formación inicial, facilitándole de esta manera su incorporación al mundo universitario. Es importante, promover que los estudiantes sean los responsables de su propio autoaprendizaje y autonomía, ofreciendo una serie de técnicas que les sean útiles para su estudio, y le permita adaptarse a cada uno de las metodologías que desarrollen los docentes.

Cuando el discente se encuentre en un nivel intermedio dentro de su formación, la orientación que debe realizar el docente debe ir dirigida fundamentalmente a unos fines más específicos y profesionales dentro de su área de conocimiento, de manera que pueda ir orientando al alumno hacia una formación más específica dirigida a la vida profesional, conocer las ofertas laborales, dificultades del mercado de trabajo, inconvenientes, etc.; que el estudiante se va a encontrar una vez abandone la universidad y tenga que emprender su vida laboral. De ahí se hace necesario dotar a los estudiantes de una serie de habilidades, competencias, herramientas, etc. que le permitan y ayuden a desenvolverse adecuadamente dentro de esta nueva etapa. Además, es necesario que el docente revise las actividades que se desarrollan fuera de la institución como es en las empresas o bien en otras instituciones educativas, siendo esto un trabajo conjunto que lleva a cabo el tutor académico y el tutor de la empresa.

Uno de los puntos principales que se debe considerar, además de todo lo indicado anteriormente, es la motivación que presenta el estudiante frente al aprendizaje que va a emprender de las habilidades de aprendizaje con las que cuenta, actitudes y competencias que le haga ser una persona diferente frente a los demás profesionales. Para ello se hace necesario crear en el discente una incertidumbre que les conduzca a investigar el mundo laboral al que va a tener que enfrentarse, de manera que esto le permita ir conociendo aquello que se va a encontrar en pocos años y las situaciones que va a tener que afrontar una vez finalice su periodo en la universidad.

Durante sus últimos cursos académicos, donde el estudiante va a tener que adaptarse a un nuevo cambio de vida en un corto periodo de tiempo, la función que debe desempeñar el orientador debe ir dirigida a dotar a los alumnos de suficientes estrategias de búsqueda de empleo, con el fin de que ello le facilite su inserción dentro del mercado laboral. Por tanto, es importante ofrecer un adecuado asesoramiento y orientación por parte del docente, además de que se haga necesario haber conocido suficientemente al alumno a lo largo de este periodo académico para hacer de ellos unos profesionales que sean totalmente competentes. Para que esto llegue a producirse de manera favorable éste cambio según Cano (2009) debe presentar cuatro condiciones, éstas son:

- Diseño de un marco institucional organizativo-aplicativo que presenta la capacidad de continuidad.
- Cambio en el carácter pedagógico-didáctico, tanto del docente como del alumno, en relación a las actitudes y la mentalidad que presentan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Giro en la cultura universitaria, concretamente, en los órganos unipersonales y colegiados con total decisión.
- Contemplar una serie de medidas dentro del proceso de evaluación y acreditación por parte de las delegaciones nacionales y autonómicas, con un determinado criterio de evaluación de calidad.

Para llegar alcanzar las condiciones indicadas, Cano (2009) considera, que es necesario utilizar una serie de materiales que puedan facilitar el cambio presentado, éstos pueden ser los siguientes:

- Diseño de nuevos protocolos que sean de diferentes tipos como son los formativos, curricular, administrativo, etc., de manera que se pongan en práctica dentro de la propia institución universitaria, con el fin de evitar la improvisación y la voluntad académica, debido a que se trata de un tipo de práctica que son perjudiciales ante cualquier tipo de actividad.
- El diseño y la puesta en práctica de las nuevas políticas dentro del marco universitario, de manera que resulten más motivadoras e innovadoras, con ello se pretende generar prácticas pedagógicas innovadoras que den respuesta a las necesidades del estudiante, con

el fin de que el discente logre una base en el desarrollo personal y profesional.

- Contar con una mayor dotación de recursos humanos, pedagógicos y didácticos.
- Destinar mayores recursos humanos que permitan llevar a cabo un plan de renovación e innovación adecuadas.

Como señala Sobrado (2008) considera que algunas de las características que deben presentar los tutores son las que se presentan a continuación:

- Asumir el compromiso de las tutorías de los estudiantes.
- El respeto por los demás y comprenderlos.
- Contar con una serie de habilidades comunicativas y unas adecuadas relaciones interpersonales.
- Poseer una adecuada preparación y desarrollo profesional para poder desempeñar el rol de profesor tutor.
- Contar con el tiempo necesario que debe dedicar al estudiante.
- La capacidad para poder trabajar de forma cooperativa.
- Tener unas aptitudes de liderazgo adecuadas.
- Desarrollar habilidades vinculadas con los cambios e innovaciones académicas que vayan surgiendo.
- Saber cómo estimular a los estudiantes para que sean personas participativas en la institución universitaria.
- Conocer correctamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los itinerarios formativos.
- Saber ayudar a integrar a los estudiantes dentro del ámbito universitario.

La figura del profesor-tutor debe contar con una alta motivación y formación como docente, debe ser una persona que se interese por los estudiantes y por su desarrollo personal, así como llegar a conseguir que los estudiantes que sean tutorizados lleguen a ser unos profesionales

competentes, por todo ello se hace necesario que las tutorías que se lleven a cabo sean principalmente de carácter formativo.

La acción tutorial debe encontrarse recogido dentro del proyecto general del centro o institución universitaria, para de este modo conseguir un desarrollo ajustado y equilibrado de los estudiantes, tanto en el ámbito académico, como personal y profesional en función de las diferentes características que presentan en cada curso académico, de las estrategias con las que cuente, las metodologías que empleen los docentes, su estilos de aprendizaje, etc.

Unos años atrás la estructura espacio-temporal no permitía establecer una relación entre profesor-alumno debido a que los planes de acción tutorial no estaban hasta ese momento contemplados dentro de los planes de estudio, bajo la misma perspectiva que se presenta desde el EEES. Estas actuaciones requieren de un tiempo y un espacio que las instituciones universitarias dentro de su organización administrativa contemplan desde hace pocos años, además del esfuerzo que ello ha supuesto por las diversas modificaciones que han sido necesarias realizar en las prácticas docentes porque encontramos aún a varios docentes que aún se resisten ante el cambio y otro grupo de docentes que no poseen las herramientas adecuadas para ponerlas en marcha, de ahí que sea necesario formarse adecuadamente para poder desarrollar las adecuadas tutorías que sean efectivas y útiles para los estudiantes a lo largo de su formación.

### **3.3. LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Si bien, el sistema educativo no es la única institución social que debería reconocer la diversidad cultural y promover la interculturalidad en todas sus etapas, posiblemente es la institución con mayores probabilidades de impactar en lo personal y lo social a gran escala. En el contexto educativo se pueden desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es un instrumento de progreso, crecimiento, y transformación para la sociedad. Tomar en cuenta la interculturalidad en el sistema educativo implica asumir la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social.

La educación debe desarrollar en el discente, en sus diferentes etapas del sistema educativo, y en su proceso de aprendizaje una formación integral,

social, donde éste sea capaz de desarrollar de forma idónea su proceso de formación personal, para su futura inserción laboral y su participación ciudadana, siempre desde la perspectiva de la interculturalidad, y a su vez que sea consciente, de la importancia de los valores éticos y democráticos, pero sobre todo del respeto a los derechos humanos, como fundamentos básicos de la diversidad cultural y la convivencia social entre las diferentes culturas. Es un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en las competencias que no intenta sólo que el discente sepa sobre determinados ámbitos temáticos; claramente se necesita que el discente demuestre un interés por el saber, pero sobre todo conviene que también sepa involucrarse, implicarse en el contexto en el que vive, y sepa arriesgarse incluso a transformarlo. Sin embargo, el informe elaborado por la UNESCO en el año (2012) titulado *Los jóvenes y las competencias*, puso en claro la dificultad de trabajar en el campo educativo, la adquisición de competencias ante la diversidad de entornos de aprendizaje y ante la falta de referencias sobre los espacios y docentes que desarrollan éstos procesos de aprendizaje y enseñanza.

El enfoque por competencias está marcado por las prácticas y está orientado a que los discentes estén mejor cualificados para cuando salgan al mundo laboral. Es indudable que para lograr este objetivo, un factor clave es la calidad docente; sin docentes competentes en la universidad no se puede conseguir esta meta, puesto que no se está transmitiendo de forma adecuada el conocimiento. Se debe considerar que el docente ocupa un papel fundamental como referente central en la transmisión de los conocimientos educativos que tienen lugar en los espacios educativos y fuera de ellos. Imbernón (2009), en la publicación de *Nuevos Retos de la Profesión Docente II Seminario Internacional (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente* afirmó que “Esta renovada institución educativa, y esta nueva forma de educar, requieren una re-conceptualización importante de la profesión docente y una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado” (p.7).

En consecuencia, investigar acerca de la formación de las competencias entre los discentes en nuestro caso, no es solamente estudiar los cambios reveladores que van desde el diseño curricular, hasta la renovación de las metodologías docentes, sino analizar en su conjunto cómo están siendo

transmitidas estas competencias, y cómo los discentes piensan que las pondrán en práctica en su futura profesión.

Existen varios enfoques y definiciones del concepto de competencia, algunas de las definiciones encontradas se presentan a modo de síntesis en la siguiente tabla.

Tabla 8. Definición de competencia

Autor	Definiciones de Competencia
Guerrero (1999)	La competencia profesional es aquella capacidad que permite aplicar en condiciones operativas y en relación al nivel de requerimiento las destrezas, conocimientos y actitudes que son adquiridas a lo largo de la formación y la experiencia profesional que el sujeto va teniendo; lo que conduce a desarrollar actividades dentro de una ocupación, donde se incluyen las posibles nuevas situaciones que pueden llegar a surgir dentro del área profesional y ocupaciones afines.
Comisión Europea, (2004, p. 7).	Las competencias son un conjunto de conocimientos, actitud y destrezas que las personas requieren para su desarrollo personal, a lo largo de la vida. Éstas deben haberse desarrollado a lo largo del proceso de aprendizaje del individuo, de lo contrario, no contará con estas habilidades para afrontar situaciones desconocidas en su entorno.
Martínez & Viader (2008)	Las competencias no es una cuestión de aprendizaje como sucede con los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, sino que las competencias se mueven dentro del grupo de los recursos donde son integradas y orquestadas de manera pertinente dentro de una situación específica. Por tanto, las competencias se expresan a través de los comportamientos complejos que se aprenden mediante los procesos formativos y en la práctica cotidiana.
Frade (2009)	Se trata de un conjunto formado por conocimientos que son utilizados a través de las habilidades de pensamiento en diferentes situaciones, llegan a generar diversas destrezas en la resolución de problemas que surgen en la vida y en su transformación, desde un código de valores que son previamente aceptados y que llegan a mostrar una actitud específica ante el desempeño que se ha desarrollado, se trata como aquella capacidad de poder hacer algo.

Ruiz (2010)	Las competencias se deben interpretar como un desarrollo integral del sujeto donde se observa las diferentes dimensiones del propio ser humano y permite enfocar la actividad de formación para una ciudadanía crítica que sea constructiva y competente en su labor profesional.
Moya & Luengo (2011)	Las competencias es lo que va a hacer posible que los sujetos hagan un uso adecuado del poder que tienen ante la toma de decisiones
Imbernón, Silva & Guzmán (2011)	Las competencias están compuestas por las diferentes formas del “saber” el hacer, ser, o estar, que a su vez se vinculan a un contexto o una situación, donde estos saberes ayudan de forma asertiva y eficaz a resolver situaciones conocidas o inéditas.
Zapatas (2015)	Las competencias en educación nos ayudan alcanzar un grado de análisis crítico y reflexivo que sirven para afrontar de forma asertiva y eficaz ciertas vicisitudes que pueden encontrar los estudiantes en nuestro entorno académico cotidiano

Tomando en cuenta lo expuesto en este epígrafe se considera necesario desarrollar y fomentar valores vinculados con la interculturalidad y la capacitación docente como elementos imprescindibles para mejorar la formación docente inicial y continua, para que estos puedan afrontar de forma asertiva las vicisitudes vinculadas con la discriminación, el racismo, la xenofobia, el sexismo, la homofobia y la marginación.

La competencia intercultural es de carácter transversal valorable y ventajoso para los discentes que serán docentes en el futuro y seguramente tendrán que trabajar y hacer frente desde la interculturalidad como competencia fundamental en una sociedad cada vez más globalizada. Evidentemente la competencia intercultural está representada por el conjunto de habilidades y actitudes que de forma organizada conllevan a desarrollar interacciones culturales positivas, asegurando el reconocimiento y respeto por las diferencias culturales y semejanzas. La competencia intercultural se puede medir por la capacidad empática para la resolución de dificultades ante los posibles conflictos que surjan entre personas de diferentes culturas, razas, nacionalidades, religiones, etc. Siendo estos aspectos claves en las capacidades que tienen que desarrollar los discentes durante toda su formación académica.

En España el sistema educativo ha apostado de manera explícita por un aprendizaje basado en competencias, tal y como queda reflejado en la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, en la que se afirma que la mezcla de competencias y conocimientos diversos es la fortaleza para una sociedad más abierta, global y participativa que exige colaboración y trabajo en equipo (Morales-Rodríguez & Morales- Rodríguez, 2018, p. 98).

Chen & Starosta (1997) han afirmado que una persona posee una mayor competencia intercultural cognitiva cuando tiene un alto grado de autoconciencia y de conciencia cultural, esto implica conocimiento, comprensión y conciencia de los elementos culturales y comunicativos propios, y de otras culturas que promueven una comunicación efectiva. Si el futuro discente del Grado de Educación Social desarrolla habilidades que le permiten reconocer la diversidad dentro del contexto cultural propio, estará en mayor capacidad de desarrollar mayor sensibilidad y comprensión hacia personas pertenecientes de otras culturas. Los autores Sanhueza & Cardona (2009, p. 249) señalan:

Como se puede apreciar, los procesos de escolarización del alumnado inmigrante van en aumento y se hace necesario desarrollar competencias que hagan posible el diálogo mutuo en la relación intercultural. Por tanto, teniendo en cuenta el poder transformador de la educación, entendemos que la educación formal y especialmente los períodos obligatorios de la enseñanza constituyen un momento privilegiado para el desarrollo de competencias básicas para la convivencia y el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en una comunicación auténticamente intercultural.

Los autores Moreno & Atienza (2016, p. 6) entienden la interculturalidad como “la habilidad de un aprendiente de llevar a cabo situaciones de comunicación intercultural”, la competencia intercultural estaría vinculada de forma directa con la competencia comunicativa según los siguientes autores (Barros & Khamásova, 2012). Esta nueva conceptualización de la

competencia intercultural, como estrategia de prevención, apoyaría el esfuerzo de transversalizar la interculturalidad en los currículos.

En tal sentido, se trata de una nueva formación que sienta su base en el desarrollo de las competencias que se encuentran recogidas en los planes de estudios, para que de esta forma se pueda ayudar a los futuros profesionales a ser mejores ciudadanos y puedan dar respuesta eficaces en el ámbito laboral ante las diferentes situaciones que tenga que hacer frente, así como contar con las habilidades y competencias suficientes para el ámbito personal, además de poder ir adaptándose adecuadamente ante los futuros cambios sociales que se están produciendo.

En consecuencia, es importante que el currículo se encuentre adaptado, concretamente en la educación superior, donde se puede llegar a diseñar estos nuevos planes de estudio considerando el interés principal que presentan las propias competencias, específicamente en cada una de las ramas del conocimiento y de las profesiones en las que debe ser integradas junto con el los demás conocimientos que el discente debe ir adquiriendo.

### *Resumen Capítulo III*

Este nuevo capítulo se encuentra compuesto por diferentes apartados, mediante los que se ofrece una visión globalizada del cambio y modificaciones que se han tenido que llevar a cabo dentro del sistema educativo con el fin de poder ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje a este nuevo escenario. Concretamente, no centramos en la Educación Superior, siendo este el contexto de actuación y de desarrollo de nuestro trabajo de estudio.

En los diferentes puntos se aborda desde una perspectiva general de cómo se llegó a instaurar el EEES en nuestro sistema, así como los motivos justificativos que condujeron este cambio, como un beneficio tanto para discentes como docentes, así como todo la comunidad educativa que forma parte, con el fin de poder moverse por todo el espacio Europeo pudiendo continuar su formación a lo largo de la vida, esto llega a ser posible a la unificación del sistema de enseñanza que se propone con este gran e importante cambio que ha tenido lugar hace, relativamente, pocos años.

Pero esto conlleva una serie de cambios y modificaciones en los roles de discentes y docentes, y tiene su repercusión en las labores académicas que ambos deben acometer, de ahí la importancia de modificar y ajustar adecuadamente las metodologías, evaluaciones y acción tutorial a este nuevo planteamiento, de manera que ello permita sacar el máximo partido a lo que se pretende y pueda ofrecer las respuestas esperadas, así como que los discentes puedan alcanzar sus objetivos no solo académicos, que son a corto plazo, sino además a largo plazo dentro de este nuevo mundo laboral que se encuentra tan globalizado y cambiante. Todo ello puede ser posible si se llevan a cambio las medidas oportunas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la formación inicial de los sujetos, de ahí la importancia que requieren estos puntos que hemos planteado donde se desarrolla de manera más teórica y fundamentada las percepciones, así como modificaciones que poco a poco están teniendo lugar dentro del ámbito universitario y que se está percibiendo el éxito que con ello se consigue.

Finalmente, centramos nuestra atención en el término de competencias y su inclusión en el sistema educativo, siendo uno de los retos más importante que deben conseguir tanto discente como docentes a lo largo de la formación inicial universitaria, debido a que ellas son un punto importante y necesario para los futuros profesionales, por tanto en estos años los estudiantes deben alcanzar no solo las específicas que corresponden a su área de conocimientos, sino todas aquellas transversales que cuentan con la misma importancia y que van a ser tan necesaria como útiles para el desempeño en diferentes ámbitos laborales. Las competencias son el gran reto de este nuevo cambio para toda la comunidad educativa, contando con una gran relevancia e importancia dentro de los planes de estudios, que como todos han podido observar conlleva ajustes y cambios que en todas las instituciones universitarias han tenido lugar en los

últimos años. Concluyendo este gran capítulo, con un punto muy destacado debido a que abordamos las competencias interculturales de forma muy aislada, ya que es el objeto concreto de nuestro estudio de investigación, por ello se ha considerado conveniente explicar de forma concisa su importancia dentro del sistema educativa, porque en algunas ocasiones pasa a ser una de las competencias que cuenta con menos importancia dentro del contexto educativo en general, sin parar a observar que tal vez sea una de las más importantes y relevantes en estos momentos, debido a la situación y movilidad que contamos no solo por el territorio europeo sino a nivel mundial.



## CAPÍTULO IV

# LA EDUCACIÓN SOCIAL DESDE EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD

---

En la actualidad, los egresados del grado Educación Social cumplen una gran labor en la sociedad contemporánea. Tienen como labor fundamental promover y desarrollar desde el conocimiento y la práctica diaria la consolidación del tejido social, desde la tolerancia, el respeto, la igualdad, la aceptación, la no discriminación y la inclusión de todas las personas que comparten espacios comunes donde la diversidad cultural es una realidad que está presente en la cotidianidad de nuestros entornos sociales y académicos. Para lograr esta transformación en la sociedad es necesario que las personas migradas como las que conforman la sociedad de acogida tengan presente que los Derechos Humanos y la dignidad de todos y cada uno de los que conforman esta sociedad, sean conscientes de los derechos fundamentales para la convivencia y la cohesión social de una sociedad que es cada vez más multicultural. De ahí la importancia, de desarrollar en nuestros estudiantes y ciudadanos un espíritu crítico, solidario, empático y democrático, para prevenir y evitar la inadaptación social. Por tanto, si deseamos eliminar progresivamente estas desigualdades es necesario fomentar competencias interculturales en nuestros estudiantes y futuros ciudadanos.

En tal sentido, el sistema educativo español superior es cada vez más consciente de esta situación, porque en sus aulas de clases se pueden encontrar estudiantes provenientes de otras culturas y etnias. Por lo que consideramos importante, no solo formar adecuadamente a nuestros estudiantes en competencias interculturales, sino que los docentes se encuentren adecuadamente formados para poder transmitir debidamente estos contenidos. La mejor forma de alcanzar estos objetivos, es conocer la importancia del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), el cual tiene como principal objetivo, dinamizar la empleabilidad de los ciudadanos comunitarios, la competitividad del sistema europeo de educación superior, la movilidad del personal docente y de estudiantes, entre otros objetivos.

#### 4.1. LA EDUCACION SOCIAL DESDE EL ENFOQUE DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACION SUPERIOR (EEES)

Según lo establecido por los Ministros Europeos de Educación (1999), EEES se fundamenta en cuatro elementos; calidad, movilidad, competitividad y diversidad.

En nuestro caso nos centraremos en el último elemento, cual se relaciona con la movilidad y la cohesión social de los ciudadanos miembros, los cuales comparten diferentes culturas dentro de un mismo o diferente espacio social. Este aspecto lleva a ubicar al educador social, como un profesional donde su ámbito de actuación es preferentemente en entornos no escolares, de ahí su importancia y vinculación con una ciudadanía intercultural.

Partiendo de este enfoque, el EEES sustenta su nuevo modelo de titulaciones universitarias en (Grados y Postgrados) estos últimos compuestos por Másteres y Doctorados, adoptando un nuevo sistema de crédito denominado en inglés European Credit Transfer and Accumulation System (ETCS) o en castellano Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, los cuales son susceptibles a convalidaciones entre las universidades que conforman el EEES. Otro punto a destacar, es la movilidad del personal docente y estudiantil, dentro del EEES. Situación que promueve el intercambio de ideas y saberes, pero también permite fomentar la interculturalidad y la cohesión social desde la perspectiva de la movilidad y la diversidad cultural. Este nuevo modelo de titulaciones también viene acompañado de un nuevo enfoque docente, donde el aprendizaje cooperativo y significativo gira entorno a un proceso de enseñanza-aprendizaje más autónomo por parte del estudiante, y supervisado y evaluado de forma continua por el docente, situación que conlleva a que este aprendizaje fundamentado en el desarrollo de competencias y habilidades sea permanente a lo largo del ciclo vital del estudiante.

Atendiendo a estas consideraciones, los especialistas de la Comisión de las Comunidades Europea (CCE, 2005) argumentaron, que la interculturalidad como competencia no solo debe ser conocida y desarrollado por las personas, niños y niñas inmigrantes, o en entornos multiculturales, sino que también toda la sociedad debe entender y conocer como interactuar en entornos culturalmente diferentes a los nuestros.

Asimismo, los siguientes investigadores, Freeman, Treleaven, Ramburuth, Leask, Caufiel, Simpson, & Sikes (2009); Leiva (2012); ponen de manifiesto, la prioridad en promover y desarrollar las competencias interculturales entre los futuros docentes, como herramienta para entender y comprender la diversidad cultural en nuestros entornos académicos y sociales.

En tal sentido, para González & Wagenaar (2003), es necesario que dentro del EEES todas las titulaciones universitarias, promuevan y desarrollen en los futuros profesionales competencias vinculadas con la interculturalidad, situación que les puede ayudar a adaptarse con facilidad en entornos multiculturales. Sin embargo, y a pesar de la importancia de los movimientos migratorios internos como externos, la movilidad por razones laborales y académicas, la multiculturalidad, la globalización o la cohesión social, la mayoría de las titulaciones universitarias y con especial énfasis en los futuros docentes, están carentes de una formación intercultural más explícita, situación que no les capacita para enfrentarse a la diversidad cultural en la sociedad actual (Deardorff, 2009; Aguaded, De la Rubia, & González, 2013).

Sobre la base de lo expuesto, la formación de los educadores/ educadoras sociales, demanda una formación inicial y permanente desde el enfoque de la educación intercultural, partiendo de la base de la necesidad existente de dar una respuesta asertiva a la incesante presencia de personas migradas en la sociedad española, desafío que debe ser abordado desde la pedagogía y desde la perspectiva de la educación intercultural. El reto de la interculturalidad en la sociedad y en las diferentes etapas del sistema educativo español, no solo pasa por atender y reconocer ciertos derechos civiles de las personas migradas, sino aceptar desde la legitimidad y la dignidad las diferencias culturales de estas personas, situación que puede facilitar de forma significativa la integración y la cohesión social en la sociedad.

En tal sentido, si deseamos una sociedad más incluyente, tolerante, respetuosa y empática, es necesario pensar y actuar desde la interculturalidad como una forma asertiva de interactuar y comunicarnos entre culturas, donde la igualdad y el respeto sean la base fundamental de las relaciones entre la cultura de origen y la cultura de acogida, donde ninguna se superponga a pesar de compartir un mismo espacio y un mismo tiempo.

Atendiendo a estas consideraciones, la Educación Social e Intercultural plantea, el beneficio entre las diferentes culturas, cuando existe el entendimiento y el respeto mutuo, se fortalece la sostenibilidad en la convivencia y cohesión social, evitando el estrés entre la población migrada, que se genera por una situación desconocida, de ahí la importancia de la intervención del educador social en la social actual.

Desde este enfoque es necesario que el educador social reconozca la diversidad cultural en todos los ámbitos de la sociedad como un componente enriquecedor tanto personal como colectivo. Reconocer la existencia de la diversidad cultural por los diferentes agentes sociales, contribuye de forma directa y positiva en la convivencia y la cohesión social, y por ende, a valorar sus contribuciones a nuestro tejido social, lo que lleva al educador/educada social a trabajar desde el respeto y la tolerancia, y con la convicción que puede garantizar una vida digna a las personas migradas más desfavorecidas, comprometiéndose de forma real y activa por defender sus derechos individuales o su integridad física y moral.

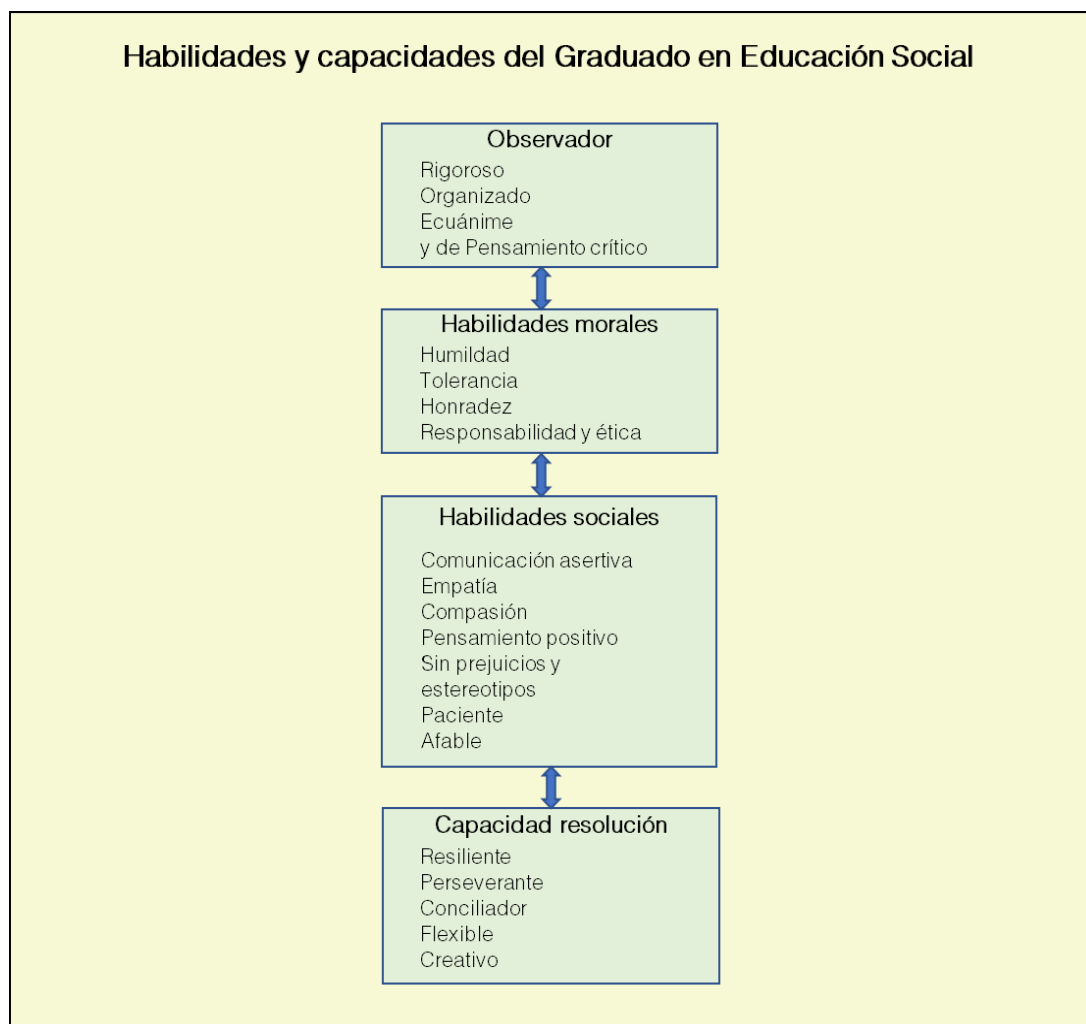
Por lo cual, unas de las prioridades del grado de Educación Social es desarrollar en los futuros educadores sociales habilidades y competencias sociales de forma más explícita, para que a su vez puedan actuar de forma asertiva desde el enfoque de la diversidad cultural, para Aguaded, Rodríguez, & Dueñas (2008, p. 379) las competencias interculturales son:

El conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás.

Para lograr el desarrollo de estas habilidades y competencias entre los estudiantes, del grado de Educación Social, es importante generar en nuestros docentes y estudiantes actitudes positivas enfocadas en la diversidad cultural y la interculturalidad.

En la figura 7, se observa de forma esquematizada cuales son las habilidades y competencias en las cuales un educador social debe fundamentar su actuación frente a la diversidad cultural.

Figura 7. Perfil del Graduado en Educación Social desde el enfoque del EEES



#### 4.2. LA EDUCACIÓN SOCIAL Y SU IMPORTANCIA PARA LA SOCIEDAD ACTUAL

La Diplomatura de Educación Social en España se crea a través del Real Decreto 1420/1991, mediante el cual se establece el título universitario y los

criterios generales correspondientes a los planes de estudios conducentes a la obtención del mencionado grado académico.

En tal sentido, los egresados de la diplomatura o del grado de Educación Social son considerados como agentes del cambio social, por lo que los objetivos fundamentales en los cuales se enfoca la Educación Social según lo que establece ANECA (2004, p. 127) son:

- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la autonomía de las personas.
- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica...
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en y del entorno social.
- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Favorecer el cambio y transformación social.

Partiendo de esta premisa la educación superior del siglo XXI, y con especial énfasis la Educación Social, debe estar fundamentada en competencias genéricas que desarrollen y promuevan en nuestros estudiantes, habilidades y competencias que le sirvan para adaptarse con facilidad y asertividad a una sociedad cada vez más multicultural. No debemos olvidar, que estas competencias interculturales cumplen una doble función; la comunicación asertiva, respetuosa y efectiva, y la aceptación de la diversidad cultural desde la empatía y la igualdad.

En concordancia con lo expuesto, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 8/2013, de 9 de diciembre), establece en artículo 1, apartado b):

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión

educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Al respecto, los educadores sociales deben ser conscientes de la diversidad cultural en los diferentes ámbitos de acción profesional. Para Correa, Bedoya, & Agudelo (2015), advierten de la necesidad de motivar y desarrollar la interculturalidad desde un enfoque formal en la educación, sin olvidar también que las actividades extraescolares y lúdicas puede facilitar y mejorar las competencias interculturales desde la perspectiva de la diversidad y la inclusión social.

Este nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje enfocado en las competencias profesionales y genéricas, implica un reto para las universidades españolas, y para los estudiantes de las diferentes titulaciones vinculadas con la educación, en especial el grado de Educación social, por su vinculación con la convivencia, la cohesión social, la igualdad, la inclusión y el respeto entre culturas diferentes.

En tal sentido los movimientos migratorios han cambiado la visión de la diversidad cultural en la sociedad actual. Por tanto, es importante reflexionar sobre la interculturalidad como una forma asertiva de interactuar y comunicarnos en nuestros entornos (Priegue & Leiva, 2012).

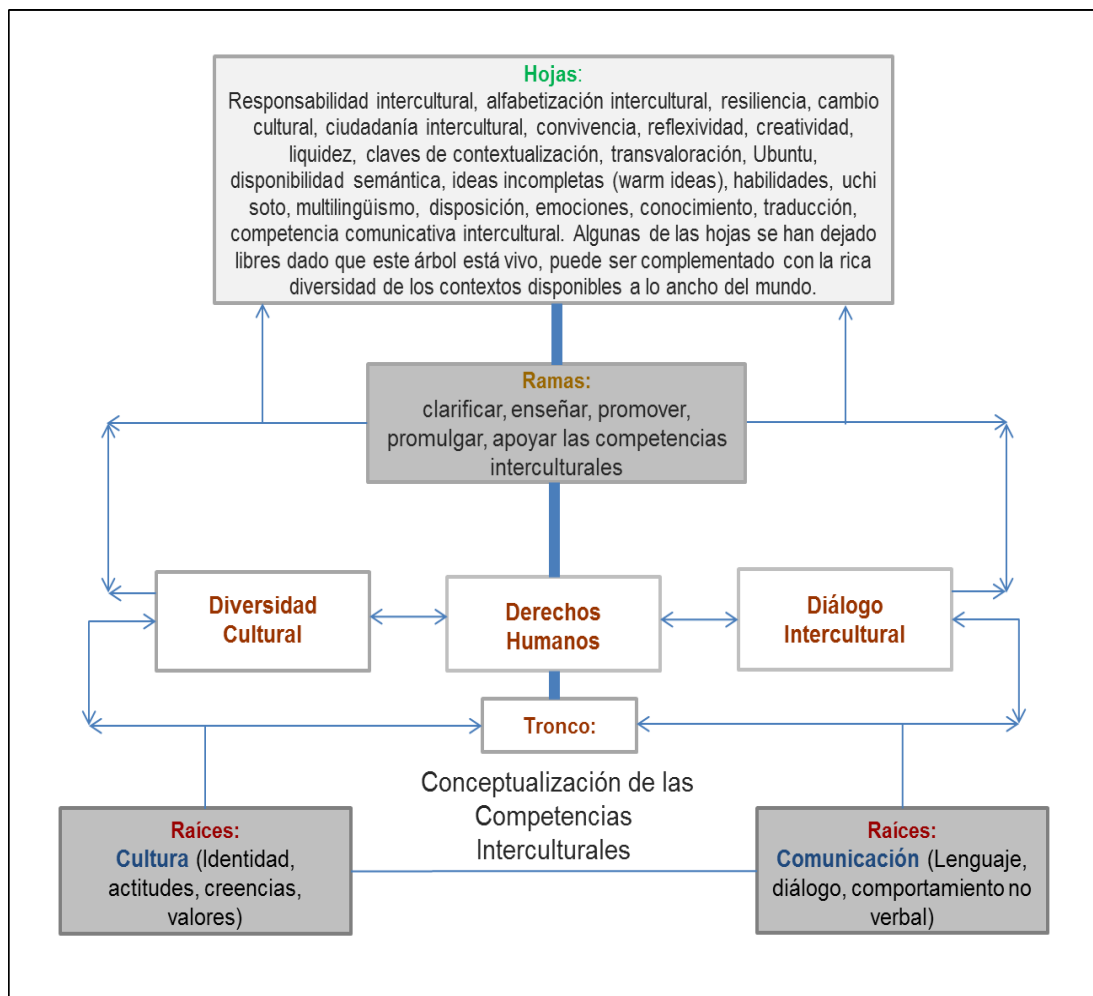
Atendiendo a estas consideraciones, interactuar de forma asertiva entre personas de diferentes culturas requiere de ciertas competencias interculturales y sociales. En este sentido, educar desde un enfoque más social, integral y holístico, es fundamental si deseamos que nuestros educadores sociales, puedan interactuar desde la responsabilidad, la prevención y la intervención en situaciones vinculadas con la diversidad cultural, con un criterio de análisis reflexivo y crítico frente a los retos cotidianos que desde la perspectiva de su profesión deben actuar.

Sabiendo que la interculturalidad es fundamental para la convivencia y la cohesión entre culturas, este modelo es amparado por la (UNESCO 2006, y UNESCO 2015), pero también desde la comunidad científica nacional e internacional, donde los siguientes autores también defienden este enfoque en

el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, 2015; Flecha & Molina, 2013).

Tomando en cuenta la importancia que tienen la interculturalidad para la UNESCO, en la siguiente figura 8, se visualiza de forma esquematizada como se componen las competencias interculturales; siendo la base o las raíces de este esquema o árbol simbólico, la Cultura y la Comunicación, las raíces la diversidad cultural, los derechos humanos y el dialogo intercultural y las ramas simbolizan los cinco pasos operativos, donde se sustentan las hojas que representan las distintas formas de entender las competencias interculturales según el contexto.

Figura 8. Esquema visual de la conceptualización de las competencias interculturales



Fuente: Adaptado de la UNESCO (2013, p.23)

En la tabla 9, y según datos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, detallamos las universidades españolas donde se imparte el grado de Educación Social, y su vinculación con facultad de Ciencias de la Educación.

De las 42 universidades españolas donde se imparte el grado de Educación Social, solo en 2 universidades se imparte el grado de Trabajo Social y de Educación Social, y se encuentran vinculadas a la facultad de Ciencias Sociales.

Tabla 9. Universidades Públicas de España donde se estudia el grado de Educación Social

Centros	Universidades
Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad Autónoma de Barcelona
Facultad de Educación	Universidad de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad de las Palmas de Gran Canaria
Facultad de Educación y Psicología	Universidad de Girona
Facultad de Educación	Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	Universidad de Valencia
Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao	Universidad del País Vasco
Facultad de Ciencias Sociales	Universidad Pablo de Olavide
Facultad de Educación, Filosofía y Antropología	Universidad del País Vasco
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología	Universidad Rovira i Virgili
Facultad de Ciencias de la	Universidad de Granada

Educación	
Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Formación del Profesorado	Universidad de Extremadura
Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social	Universidad de Lleida
Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad de A Coruña
Facultad de Educación	Universidad de Salamanca
Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte	Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad de Almería
Facultad de Educación y Trabajo Social	Universidad de Valladolid
Facultad de Educación	Universidad de Murcia
Facultad de Ciencias Sociales en Talavera de la Reina	Universidad de Castilla la Mancha
Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades	Universidad de Castilla la Mancha
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle	Universidad Autónoma de Madrid
Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco	Universidad Complutense de Madrid
Centro Universitario Cardenal Cisneros	Universidad de Alcalá

Facultad de Educación	Universidad de Burgos
Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta	Universidad de Granada
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla	Universidad de Granada
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Universidad de Jaén
Facultad Padre Ossó	Universidad de Oviedo
Facultad de Educación de Palencia	Universidad de Valladolid
Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas	Universidad de Vic
Facultad de Educación	Universitat de les Illes
Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Facultad de Psicología y Educación	Universidad de Deusto
Facultad de Educación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Facultad de Educación	Universidad Pontificia de Salamanca
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés	Universidad Ramón Llull
Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación	Universitat Oberta de Catalunya

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019, pp.1-6)

#### 4.3. LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ANDALUCIA

Andalucía es una de las Comunidades Autónomas receptoras de personas migradas en sus provincias. El contexto en el cual los educadores sociales deben desarrollar parte de su trabajo cotidiano, está vinculado con la diversidad cultural y la interculturalidad es una competencia clave por

desarrollar y motivar de forma más explícita entre los estudiantes del grado de Educación Social.

En tal sentido, la Ley de Educación de Andalucía, se fundamenta en cinco valores los cuales se recogen en la normativa vigente, que pretende alcanzar los siguientes valores:

- La búsqueda de la igualdad y se consideren las diferencias como legítimas y como elemento enriquecedor para lograr una sociedad cada vez más cohesionada en la que se asiente la convivencia.
- La formación integral de los sujetos que atienda a su desarrollo intelectual, su desarrollo afectivo, expresivo y social, tanto como individuos como, también, ciudadanos.
- La formación de las personas para que contribuyan al desarrollo económico y social han de ser compatibles con el respeto a los derechos de las generaciones futuras.
- El sistema educativo desarrollado como modelo de la vida social y la elección de la participación como medio para implicar a todos y todas en la empresa colectiva que representa la educación.
- La modernización y mejora permanente del sistema y la renovación pedagógica (Sáez-Sáez, 2016, p. 31).

A la luz de lo expuesto, y desde el ámbito regional y legal, el Real Decreto (93/2013, p. 9) establece desde el enfoque de la diversidad cultural:

Adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la diversidad del alumnado, a sus necesidades, experiencias y peculiaridades, así como a sus expectativas formativas o laborales. Gestionar situaciones de conflicto derivadas de actitudes negativas ante el aprendizaje o de prejuicios culturales, de género o de cualquier índole que impliquen discriminación.

En la figura 9, se observa la ubicación geográfica de las universidades públicas de Andalucía.

Figura 9. Mapa de la Comunidad Autónoma de Andalucía



Fuente: Mapas de España (2018)

En la tabla 10, detallamos las facultades y las universidades públicas en las cuales, por su ubicación geográfica se pueden cursar el grado de Educación Social, las cuales a su vez constituyen la fuente principal de nuestra investigación.

Tabla 10. Universidades Públicas de Andalucía donde se estudia el grado de Educación Social

Universidades Públicas de Andalucía	
Facultad de Ciencias de la Educación (Almería)	Universidad de Almería (UAL)
Facultad de Ciencias de la Educación (Córdoba)	Universidad de Córdoba (UCO)
Facultad de Ciencias de la Educación (Granada)	Universidad de Granada (UGR)
Facultad de Ciencias de la Educación (Huelva)	Universidad de Huelva (UHU)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Jaén)	Universidad de Jaén (UJA)
Facultad de Ciencias. Educación (Málaga)	Universidad de Málaga (UMA)
Facultad de Ciencias Sociales (Sevilla)	Universidad Pablo de Olavide (UPO)

Fuente: Tomado de UAL (2018); UCO (2018); UGR (2018); UHU (2018); UJA (2018); UMA (2018); UPO (2018)

En las siguientes tablas, detallamos los planes de estudios correspondiente a las asignaturas vinculadas con la interculturalidad en la grado de Educación Social de las universidad públicas de Andalucía, donde se cursan, y también reflejamos en estas tablas; el tipo de asignatura (obligatoria / optativa), los (ETCS) o Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, los objetivos y contenidos dependiendo del caso y las competencias genéricas de las asignaturas relacionadas con la diversidad cultural y la interculturalidad.

En consecuencia, pretendemos identificar en esta parte del capítulo, la vinculación de las asignaturas seleccionadas con la interculturalidad y la diversidad cultural tanto de forma explícita como implícita.

Otro punto a destacar en esta parte del capítulo, es la búsqueda y selección de la información que compone la muestra analizada, en la cual se trabajó con las páginas Web oficiales de las universidades andaluzas, donde se puede cursar el grado de Educación Social y donde se descargaron los planes de estudios oficiales respectivos del curso académico (2018/2019).



Tabla 11. Universidad Pública de Andalucía-Universidad de Almería (UAL)

Grado de Educación Social	
1.- Asignatura:	<i>Educación Ciudadanía Global</i>
Tipo:	Obligatoria
ETCS:	6
Objetivos:	<p>1.- Conocer las bases teóricas y metodológicas de la Ciudadanía Global.</p> <p>2.- Conocer y analizar la relación existente entre Ciencias Sociales y Educación para la ciudadanía.</p> <p>3.- Identificar y reflexionar sobre la construcción de los valores cívicos y democráticos.</p> <p>4.- Comprender la necesidad de profundizar en una perspectiva de género para favorecer la igualdad real y reconocer la diversidad como un tesoro para mejorar los procesos educativos.</p> <p>5.- Reconocer problemas sociales y culturales que requieran de una solución global para visibilizar las voces, espacios y contenidos que han sido ocultados en los diferentes espacios educativos.</p> <p>6.- Conocer y analizar actuaciones educativas en ámbitos formales, informales y no formales donde se desarrolle la competencia social y ciudadana.</p>
Competencias	<p>Competencia social y ciudadanía global</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocimientos básicos de la profesión</li> <li>-Capacidad para resolver problemas</li> <li>-Comunicación oral y escrita en la propia lengua</li> <li>-Habilidad en el uso de las TIC</li> <li>-Capacidad de crítica y autocrítica</li> <li>-Trabajo en equipo</li> <li>-Compromiso ético</li> </ul>

	-Capacidad para aprender a trabajar de forma autónoma.
<b>2.- Asignatura:</b>	<b><i>Deporte, Multiculturalidad e Integración Social</i></b>
<b>Tipo:</b>	Optativa
<b>ETCS:</b>	6
<b>Objetivos:</b>	<p>1.- Conocer la naturaleza social del deporte y la actividad física</p> <p>2.- Conocer las posibilidades del deporte como vehículo de inclusión social</p> <p>3.- Diseñar intervenciones pedagógicas a través de la actividad física y el deporte en colectivos sociales particulares.</p>
<b>Competencias:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia social y ciudadanía global</li> <li>- Capacidad para resolver problemas</li> <li>- Capacidad de crítica y autocrítica</li> <li>- Compromiso ético</li> <li>- Capacidad para aprender a trabajar de forma autónoma</li> </ul>

Fuente: Tomado del plan de estudio de las asignaturas descritas en esta tabla del grado de Educación Social de la UAL (2018/2019).



Tabla 12. Universidad Pública de Andalucía-Universidad de Córdoba (UCO)

Grado de Educación Social	
1.- Asignatura:	<i>Cultura de Paz y Derechos Humanos</i>
Tipo:	Optativa
ETCS:	6
Objetivos:	<p>1.-Promover la cultura de paz para la mejora de la convivencia.</p> <p>2.-Proporcionar al alumnado una base metodológica para aplicar estrategias y técnicas de actuación ante los conflictos.</p> <p>3.- Desarrollar actitudes favorecedoras para el trabajo en equipo.</p> <p>4. - Reflexionar sobre problemas sociales, políticos y educativos.</p> <p>5.- Conocer los derechos y obligaciones de la ciudadanía.</p> <p>6.- Adquirir habilidades para la promoción de los Derechos Humanos.</p>
Competencias:	<p>- Que los y las estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.</p> <p>-Comprender y analizar los condicionantes antropológicos, políticos, legales y culturales y las líneas de acción socioeducativa propias de los distintos ámbitos profesionales de Educación Social.</p>
2.- Asignatura:	<i>Migraciones, Interculturalidad y gestión de la diferencia</i>
Tipo:	Optativa

ETCS:	6
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reunir e interpretar datos para reflexionar sobre temas de inmigración e interculturalidad y aplicarlos a la generación y presentación de argumentos de índole social, científica o ética.</li> <li>2. Conocer enfoques y métodos de investigación aplicados al análisis de los procesos migratorios.</li> <li>3. Aplicar la perspectiva de género al estudio de la movilidad y las migraciones, reflexionando sobre la práctica de la intervención socioeducativa</li> <li>4. Analizar temas relevantes respecto a la gestión de la diferencia para aplicarlos a la resolución de problemas y el diseño de medidas socioeducativas de inclusión en entornos multiculturales.</li> <li>5. Examinar los sistemas socioculturales desde una perspectiva holística que considere los mecanismos de construcción de la diferencia y la identidad, así como las desigualdades vinculadas con el género, la clase y la etnia.</li> <li>6. Diagnosticar situaciones de conflicto en contextos multiculturales y aplicar mecanismos de mediación intercultural</li> </ol>
Competencias:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los y las estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos significativos (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.</li> <li>- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</li> <li>- Activar estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en una actitud crítica e investigadora que facilite la colaboración y la participación activa.</li> </ul>

Fuente: Tomado del plan de estudio de las asignaturas descritas en esta tabla del grado de Educación Social de la UCO (2018/2019).



Tabla 13. Universidad Pública de Andalucía-Universidad de Granada (UGR)

Grado de Educación Social	
1.- Asignatura:	<i>Sociología de las Migraciones</i> <u>Módulo</u> Educación social e interculturalidad
Tipo:	Optativa
ETCS:	6
Objetivos:	<p>1.- Profundizar en el marco teórico, conceptual y analítico propio de la Sociología de las migraciones.</p> <p>2.- Aplicar los conocimientos en el campo profesional de la educación social a través del campo de la simulación en los conflictos vinculados con el tema migratorio.</p> <p>3.- Dominar los recursos disponibles en el estudio de las migraciones.</p> <p>4.- Resolver de manera efectiva los problemas asociados al ámbito de aplicación en el campo de la sociología de las migraciones.</p>
Competencias:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar, seleccionar, analizar y sintetizar información relacionada con la teoría y la práctica de la educación social.</li> <li>- Aplicar los conocimientos teóricos a la realidad profesional identificando situaciones y proponiendo respuestas a las mismas.</li> <li>- Analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones, los programas y las acciones socioeducativa</li> <li>- Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.</li> <li>- Comprender y dar respuesta a las nuevas situaciones.</li> </ul>

	- Mostrar interés y sensibilidad hacia la realidad sociocultural.
<b>2.- Asignatura:</b>	<i>Psicología Social del Prejuicio y la Discriminación</i> <b>Módulo</b> <b>Educación social e interculturalidad</b>
<b>Tipo:</b>	Optativa
<b>ETCS:</b>	6
<b>Objetivos:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Conocer las principales teorías psicosociales sobre los estereotipos, el prejuicio y la discriminación.</li> <li>2. - Conocer los modelos, métodos y conceptos sobre los procesos que dan lugar al prejuicio y la discriminación.</li> <li>3. - Conocer los procesos por los que afecta el prejuicio y la discriminación a sus víctimas.</li> <li>4. - Conocer formas de intervención para la reducción del prejuicio y la discriminación.</li> </ol>
<b>Competencias:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar, seleccionar, analizar y sintetizar información relacionada con la teoría y la práctica de la Educación Social.</li> <li>-Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no, ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita en español.</li> <li>-Aplicar los conocimientos teóricos a la realidad profesional identificando situaciones y proponiendo respuestas a las mismas.</li> <li>- Analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones, los programas y las acciones socioeducativas.</li> <li>- Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.</li> <li>-Mostrar motivación y compromiso por la calidad profesional.</li> <li>- Comprender y dar respuesta a las nuevas situaciones.</li> <li>-Mostrar interés y sensibilidad hacia la realidad sociocultural.</li> </ul>

Fuente: Tomado del plan de estudio de las asignaturas descritas en esta tabla del grado de Educación Social de la UGR (2018/2019).



Tabla 14. Universidad Pública de Andalucía-Universidad de Huelva (UHU)

Grado de Educación Social	
1.- Asignatura:	<i>Pluralismo, Cultura y Convivencia</i>
Tipo:	Optativa
ETCS:	3
Objetivos / Contenidos:	Sin información en la página Web oficial de UHU  Boletín Oficial del Estado, 8 de marzo de 2011, núm. 136, pp. 57635 a 57637.
Competencias	Sin información en la página Web oficial de UHU  Boletín Oficial del Estado, 8 de marzo de 2011, núm. 136, pp. 57635 a 57637.
2.- Asignatura:	<i>Educación Intercultural</i>
Tipo:	Optativa
ETCS:	6
Objetivos / Contenidos:	Sin información en la página Web oficial de UHU  Boletín Oficial del Estado, 8 de marzo de 2011, núm. 136, pp. 57635 a 57637.
Competencias	Sin información en la página Web oficial de UHU  Boletín Oficial del Estado, 8 de marzo de 2011, núm. 136, pp. 57635 a 57637.
3.- Asignatura:	<i>Competencia Comunicativa para la interculturalidad</i>
Tipo:	Optativa

<b>ETCS:</b>	3
<b>Objetivos / Contenidos:</b>	Sin información en la página Web oficial de UHU  Boletín Oficial del Estado, 8 de marzo de 2011, núm. 136, pp. 57635 a 57637.
<b>Competencias:</b>	Sin información en la página Web oficial de UHU  Boletín Oficial del Estado, 8 de marzo de 2011, núm. 136, pp. 57635 a 57637.

Fuente: Tomado del plan de estudio de Graduado en Educación Social. Boletín Oficial del Estado, 8 de marzo de 2011, núm. 136, pp. 57635 a 57637.



Tabla 15. Universidad Pública de Andalucía- Universidad de Jaén (UJA)

Grado de Educación Social	
1.- Asignatura:	<i>Psicología del Prejuicio y de la Discriminación</i>
Tipo:	Obligatoria
ETCS:	6
Contenidos:	Introducción al prejuicio en la sociedad contemporánea. Factores personales, cognitivos y motivacionales que contribuyen al prejuicio. Los estereotipos y el conflicto de recursos como fuente de prejuicios. Los efectos de los prejuicios personales y grupales. Las creencias grupales y sociales como fuentes de prejuicio. La reducción del prejuicio. Las víctimas del prejuicio.
Competencias:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad para comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo con el fin de desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en distinciones de sexo, edad, religión, etnia, condición social y política.</li> <li>- Habilidades interpersonales entendidas como la capacidad de relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no-verbales.</li> <li>- Compromiso ético entendido como comportamiento consecuente con los valores personales y el código deontológico.</li> <li>- Liderazgo que hace referencia a la capacidad de influir sobre los individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.</li> </ul>

<b>2.- Asignatura:</b>	<i>Diversidad e Inclusión Educativa y Social</i>
<b>Tipo:</b>	Obligatoria
<b>ETCS:</b>	6
<b>Contenidos:</b>	<p>Sociedad, cultura y educación.</p> <p>Diversidad y educación: Hacia la inclusión social.</p> <p>El centro educativo como organización abierta al contexto.</p> <p>Currículum y atención a la diversidad.</p> <p>Formación de profesionales en el ámbito socioeducativo en contextos de diversidad e inclusión.</p>
<b>Competencias:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar técnicas concretas de intervención socio-educativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.).</li> <li>- Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del Educador y Educadora Social.</li> </ul>

Fuente: Tomado del plan de estudio de las asignaturas descritas en esta tabla del grado de Educación Social de la UJA (2018/2019)



Tabla 16. Universidad Pública de Andalucía-Universidad de Málaga (UMA)

Grado de Educación Social	
<b>1.- Asignatura:</b>	<i>La educación Social ante la Exclusión y la Marginación</i>
<b>Tipo:</b>	Optativa
<b>ETCS:</b>	6
<b>Contenidos:</b>	<p>Aproximación teórica a la exclusión y la marginación social.</p> <p>Las dimensiones procesual y multimensional de la exclusión social. Colectivos en riesgo de exclusión social.</p> <p>Colectivos en riesgo de exclusión social.</p> <p>Modelos y niveles de intervención socioeducativa con colectivos en riesgo social.</p> <p>Experiencias y Estrategias de acompañamiento educativo ante la marginación desde la Educación Social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La realidad de la exclusión social en España: una primera aproximación desde la realidad de la crisis</li> <li>- La sociedad del riesgo: globalización y desigualdad. Las respuestas desde la Educación Social.</li> <li>- Etiquetamiento y Exclusión: otra forma de exclusión.</li> <li>- Voces y demandas desoídas de los colectivos marginados: Diversidad e Inclusión</li> <li>- El acompañamiento socioeducativo como modelo educativo frente a la exclusión</li> <li>- El trabajo en red como estrategia social ante la exclusión</li> </ul>
<b>Competencias:</b>	<p><i>Competencias generales y básicas de grado relacionadas con las competencias mínimas del Real/Decreto 1393/2007, Anexo I, (apartado 3, p. 44046).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que</li> </ul>

	<p>parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.</li> <li>- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.</li> <li>- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado</li> <li>- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</li> </ul>
<b>2.- Asignatura:</b>	<b><i>Inmigración, Minorías Étnicas y Educación Intercultural</i></b>
<b>Tipo:</b>	Optativa
<b>ETCS:</b>	6
<b>Contenidos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de las Sociedades multiculturales: Tipos de minorías.</li> <li>- Las cuestiones identitarias.</li> <li>- Los procesos tendentes a la socialización convergente y divergente.</li> <li>- Políticas culturales y educativas de las sociedades multiculturales.</li> <li>- Educadores sociales y educación intercultural.</li> <li>- La cuestión de la lengua y la comunicación.</li> <li>- Conflicto y mediación cultural.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Competencias:</b></p>	<p><i>Competencias generales y básicas de grado relacionadas con las competencias mínimas del Real/Decreto 1393/2007, Anexo I, (apartado 3, p.44046)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.</li> <li>- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.</li> <li>- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.</li> <li>- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado</li> <li>- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</li> </ul>
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Tomado del plan de estudio de las asignaturas descritas en esta tabla del grado de Educación Social de la UMA (2018/2019).



Tabla 17. Universidad Pública de Andalucía (Sevilla) Universidad Pablo de Olavide (UPO)

Grado de Educación Social	
1.- Asignatura:	<i>La Educación Social ante la Diversidad Cultural</i>
Tipo:	Obligatoria
ETCS:	6
Objetivos:	<p>1.- Desarrollar capacidad de crítica y autocrítica para examinar y enjuiciar algo o la propia actuación con criterios internos y/o externos, buscando el discernimiento preciso y claro en la adopción y defensa de una posición personal, tomando en consideración otros juicios con una actitud reflexiva de reconocimiento y respeto.</p> <p>2.-Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio</p> <p>3.-Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética</p>
Competencias:	<p>- Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del Educador y Educadora social.</p> <p>-Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.</p> <p>-Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión del educador/a social.</p>

	-Respeto a los derechos humanos, el acceso para todos y la voluntad de eliminar factores discriminatorios como el género y el origen
<b>2.- Asignatura:</b>	<i>Desarrollo para la Igualdad y la Diversidad</i>
<b>Tipo:</b>	Obligatoria
<b>ETCS:</b>	6
<b>Objetivos:</b>	<p>1.- Desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, lo que entraña ser capaz de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema, sus causas e importancia desde diversos puntos de vista; de buscar alternativas de solución y resolverlo con criterio y de forma efectiva</p> <p>2.- Desarrollar habilidades de creatividad para modificar las cosas o pensarlas desde diferentes perspectivas, ampliando las posibilidades convencionales tanto de comprensión y de juicio como de aplicación en la resolución de problemas y toma de decisiones, referidos a las áreas de estudio o ámbitos de actuación propios.</p> <p>3.- Desarrollar capacidad de crítica y autocrítica para examinar y enjuiciar algo o la propia actuación con criterios internos y/o externos, buscando el discernimiento preciso y claro en la adopción y defensa de una posición personal, tomando en consideración otros juicios con una actitud reflexiva de reconocimiento y respeto.</p> <p>4.- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio</p> <p>5.- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética</p> <p>6.- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado</p>

<b>Competencias:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del Educador y Educadora social.</li> <li>-Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.</li> <li>-Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión del educador/a social.</li> <li>-Respeto a los derechos humanos, el acceso para todos y la voluntad de eliminar factores discriminatorios como el género y el origen.</li> </ul>
----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Tomado del plan de estudio de las asignaturas descritas en esta tabla del grado de Educación Social de la UPO (2018/2019)

En virtud de las tablas analizadas, de la normativa vigente en Andalucía, del EEES, la autonomía de las universidades españolas, y el *Libro Blanco del Título de Grado de Educación Social* de la ANECA (2004), tienen como finalidad, unificar criterios y orientar a las universidades en el diseño de los planes de estudio. Por tanto, dichos documentos, recogen los principales criterios y recomendaciones en cuanto al diseño del título de Grado en Educación Social.

Atendiendo a estas consideraciones, desde el EEES se recomienda el desarrollo y fomento de las competencias interculturales, como una herramienta fundamental para la convivencia, la cohesión social y la interacción entre culturas diferentes.

Partiendo de lo expuesto se puede concluir que de las siete universidades públicas andaluzas donde se cursa el grado de Educación Social, solamente las universidades de Córdoba, Granada y Málaga desarrollan y vinculan el 50% de las asignaturas analizadas de forma explícita con la interculturalidad, el otro 50% de las asignaturas se relacionan y desarrollan de forma implícita. En el caso de la Universidad de Jaén las dos asignaturas analizadas se vinculan de forma directa y explícita con la interculturalidad. El resto de las universidades de Almería, Huelva y Pablo de

Olavide en Sevilla, las asignaturas analizadas se desarrollan y se vinculan de forma implícita desde el enfoque de la interculturalidad.

En tal sentido si deseamos desarrollar y fomentar en nuestros estudiantes competencias interculturales es preciso que el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase cambie de estrategias conocidas y válidas como las clases magistrales, exposiciones o realizaciones de ensayos o informes por estrategias más interactivas y participativas donde las habilidades y las actitudes sociales que el estudiante y futuro docente debe adquirir, estén enfocadas en un aprendizaje constructivista y significativo, porque de lo contrario, estas competencias genéricas no podrán ser integradas y desarrolladas de forma transversal y asertiva por el educador social en ámbito profesional.

Por ello se hace necesario, según algunos estudios recientes (Aguado & Mata, 2010; Moliner, Sales, Doménech, & Escobedo, 2011; Besalú, 2012), desarrollar y fomentar las competencias interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma más didáctica para que el estudiante y futuro docente pueda desarrollar por medio del pensamiento crítico y reflexivo, el aprendizaje colaborativo y el estudio de caso entre otras estrategias, una mayor aptitud intercultural.

Partiendo de los resultados, se deduce que el desarrollo y fomento de las competencias interculturales no puede estar vinculado a asignaturas o módulos formativos donde su vinculación con la interculturalidad es escasa o no vinculante con esta competencia, porque uno de los objetivos de esta competencia intercultural es garantizar, desarrollar y promover en los estudiantes y futuros educadores social, conocimientos y actitudes relacionados con la atención a la diversidad cultural desde la perspectiva de la interculturalidad.

### *Resumen Capítulo IV*

Tiene como finalidad conocer, desde el enfoque de la diversidad cultural y el grado de Educación Social la importancia del desarrollo de las competencias interculturales dentro del sistema educativo superior español y su influencia en nuestra sociedad contemporánea.

Además se realiza un análisis detallado del grado de Educación Social, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, según fuente del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2019), donde se detallan y analizan los planes de estudios de las asignaturas vinculadas de forma explícita e implícita en las siete universidades andaluzas donde se imparte dicho grado. Las cuales son: La Universidad de Almería-AUL, Universidad de Córdoba-UCO, Universidad de Granada-UGR, Universidad de Huelva-UHU, Universidad de Jaén-UJA, Universidad de Málaga-UMA y la Universidad Pablo de Olavide-UPO.

Por lo tanto, nos lleva a plantearnos si estas competencias son desarrolladas de forma idónea en el grado de Educación Social, puesto que los estudiantes y futuros educadores sociales tienen como función primordial promover y desarrollar desde la práctica cotidiana, la tolerancia, la igualdad, la inclusión, y la aceptación de todas las personas, a pesar de sus diferencias culturales.

Es importante destacar, que a partir de la entrada en vigencia del EEES, se promueve el fortalecimiento la empleabilidad de los ciudadanos comunitarios, la competitividad del sistema europeo de educación superior, la movilidad del personal docente y de los estudiantes, entre otros objetivos.

Por ello se hace necesario, que el sistema educativo superior español se vea abocado a desarrollar estas competencias como una herramienta efectiva, para el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo entre los estudiantes y los futuros educadores, con la finalidad de desarrollar entre ellos la empatía, la tolerancia y el respeto entre las diferentes culturas con la intención de evitar la discriminación, la exclusión social o la intolerancia en nuestros entornos.

En tal sentido, en estos momentos la situación actual, donde los flujos migratorios son considerables, y estos a su vez están compuestos por personas migradas comunitarias y extracomunitarias, situación que desde la perspectiva de la interculturalidad plantea soluciones efectivas y asertivas, si se desea interactuar de forma correcta, y evitar los estereotipos y los prejuicios que limitan la convivencia y la cohesión en las sociedades occidentales.

Uno de los valores en cuales deben fundamentarse grado de Educación Social en su práctica diaria, debe ser “La búsqueda de la igualdad y se consideren las diferencias como legítimas y como elemento enriquecedor para lograr una sociedad cada vez más cohesionada en la que se asiente la convivencia [...]” (Saéz-Saéz, 2016, p. 31).

# SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## CAPÍTULO V

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN:

---

En el presente capítulo se presenta el marco metodológico con el cual se ha abordado la presente investigación. De acuerdo con los objetivos de investigación se plantea el enfoque cuantitativo, descriptivo, transversal, tipo encuesta. Mediante esta metodología se pretende una búsqueda sistemática y empírica acerca de las causas de los fenómenos para determinar los factores que determinan la situación. Es decir, se analiza las competencias y la sensibilidad intercultural.

Asimismo, se explican las fases de la investigación por las cuales ha ido pasando, las técnicas e instrumentos aplicados, sus procesos de validación y fiabilidad, el contexto de trabajo, los sujetos de estudios y, finalmente, se analizan los datos cuantitativos resultados en función de las respuestas dadas por los participantes.

#### 5.1. OBJETIVOS

La formulación de los objetivos de investigación es uno de los pasos fundamentales en la construcción del plan de tesis y en el posterior desarrollo de la investigación ya que serán estos los puntos de referencia que guiarán el trabajo investigativo y fijarán los alcances de la investigación.

Según Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert (2005), los objetivos de una investigación deben afrontar un tema o un problema real desde la perspectiva del marco teórico. Además, deben ser susceptibles de ser contestados en el proceso de investigación.

En palabras de Campoy (2018), los objetivos deben dar respuesta al qué de la investigación y consisten en una situación que debe aclarar de forma concisa cuales son los resultados que pretendemos obtener y a posteriori determinar qué hacer con los mismos en la investigación. Los objetivos son el GPS de la investigación.

En consecuencia, de acuerdo con el problema planteado y las preguntas de investigación, formulamos los siguientes objetivos:

### ***Objetivo general***

Analizar las competencias y la sensibilidad intercultural, en los estudiantes del grado de Educación Social de la Universidad de Almería.

### ***Objetivos específicos***

1º. Evaluar la actitud de los estudiantes hacia la interculturalidad.

2º. Determinar las habilidades de los estudiantes en relación a las competencias interculturales.

3º. Establecer las habilidades de los estudiantes en relación a la sensibilidad intercultural.

4º. Evaluar la evolución del conocimiento de los estudiantes respecto a las competencias interculturales.

5º. Detectar las necesidades de los estudiantes en relación con las competencias interculturales.

6º. Descubrir las necesidades de los estudiantes en relación a la sensibilidad intercultural.

Tabla 18. Preguntas y objetivos de investigación

PREGUNTAS	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
¿Qué actitud tiene el estudiante de Educación Social hacia la interculturalidad?	Analizar las competencias y la sensibilidad intercultural, en el alumnado del Grado de Educación Social de la Universidad de Almería.	Evaluar la actitud de los estudiantes hacia la interculturalidad
¿Qué habilidades tienen los estudiantes en relación a las competencias?		Determinar las habilidades de los estudiantes en relación a las competencias interculturales
¿Qué actitud tiene los estudiantes en relación a la sensibilidad intercultural?		Determinar las habilidades de los estudiantes en relación a la sensibilidad intercultural

¿Se han producido cambios en los estudiantes, en relación a la adquisición de competencias interculturales, a lo largo de su estancia en la universidad?		Evaluar la evolución del conocimiento de los estudiantes respecto a las competencias interculturales
¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes en relación a las competencias interculturales?		Detectar las necesidades de los estudiantes en relación con las competencias interculturales
¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes en relación a la sensibilidad intercultural?		Detectar las necesidades de los estudiantes en relación a la sensibilidad intercultural

## 5.2. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

Una variable es una característica de algo susceptible de tomar más de un valor o de ser expresada en varias categorías (Sierra, 1998).

Morales (2012) define la variable como algo que podemos observar, codificar o cuantificar en los sujetos sobre lo que investigamos.

Una variable es una propiedad que puede cambiar y cuya variación es susceptible de medirse. Es una condición o característica que se da en ciertas situaciones experimentales o en personas, la cual es diferente dependiendo de las personas o de las condiciones experimentales (Campoy, 2016).

Las variables de este estudio nos han permitido elaborar el perfil de los participantes en la investigación, así como establecer si hay diferencias significativas atendiendo a las características de la muestra se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 19. Variables objeto de estudio  
(Escala Competencias Interculturales)

FACTORES	VARIABLES
Asociados a datos generales	✓ Género ✓ Curso
Actitud hacia la interculturalidad	✓ Actitudes
Identificación de la interculturalidad	✓ Identificación
Interés por la interculturalidad	✓ Interés

Tabla 20. Variables y categorías  
(Escala de Competencias Interculturales)

VARIABLES	CATEGORÍAS
Género	✓ hombre ✓ mujer
Curso	✓ Primer año ✓ Cuarto año

Tabla 21. Variables objeto de estudio  
(Escala de Sensibilidad Intercultural)

FACTORES	VARIABLES
Asociados a datos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Género</li> <li>✓ Curso</li> </ul>
Relación Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relación</li> </ul>
Identificación Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificación</li> </ul>

Tabla 22. Variables y categorías  
(Escala de Sensibilidad Intercultural)

VARIABLES	CATEGORÍAS
Género	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hombre</li> <li>✓ Mujer</li> </ul>
Curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Primer año</li> <li>✓ Cuarto año</li> </ul>

### 5.3. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presenta el Plan de Trabajo que se ha seguido para realizar este estudio. Consta de cuatro fases, en el que reflejamos las actividades secuenciadas, así como el tiempo aproximado que ocupa cada una de ellas.

Tabla 23. Cronograma actividades

FASES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	TIEMPO
1ª FASE (Planificación del estudio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión bibliográfica.</li> <li>- Definir y delimitar los objetivos de investigación.</li> <li>- Elaboración de los instrumentos (dos escalas)</li> <li>- Validación de los instrumentos</li> <li>- Delimitación de la población y selección de las muestras.</li> </ul>	6 meses
2ª FASE (Aplicación y recogida de datos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de la escala de Competencias interculturales</li> <li>- Aplicación de la escala Sensibilidad Intercultural</li> </ul>	3 meses
3ª FASE (Análisis de datos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los datos del cuestionario:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tratamiento informático de los datos a través del SPSS v.23.</li> </ul> </li> </ul>	6 meses
4ª FASE (Resultados, conclusiones, propuestas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusión de los resultados y comparación de los estudios (cuantitativo y cualitativo).</li> <li>- Elaboración de las conclusiones.</li> <li>- Elaboración de propuestas.</li> </ul>	4 meses

## 5.4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

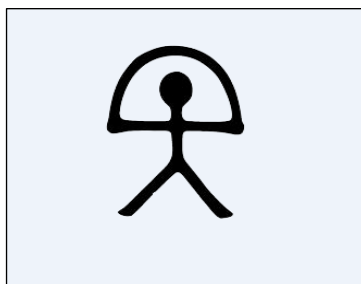
### *Un poco de historia*

La Provincia de Almería forma parte de la Comunidad Autónoma de Andalucía, tiene una Superficie de 296,2 km<sup>2</sup>, su ubicación geográfica es al sureste de España, limitando con las provincias de Murcia y Granada. La capital es la ciudad de Almería. En relación con los intereses provinciales es la Diputación Provincial la entidad encargada.

La provincia de Almería, fue fundada en 995 d.C. por Adderramán III, su puerto fue considerado como uno de los más importantes del al-Ándalus Omeya, situación que la llevo a convertir el reinado de Almotacín en un centro cultural y económico para la época.

En esta breve reseña histórica hay que mencionar también la importancia del Indalo, pintura rupestre neolítica hallada en la cueva de los Letreros, lo que en la actualidad se conoce como el Parque Natural de Sierra de María en los Vélez.

Figura 10. Indalo



Otro símbolo vinculado al acervo histórico de Almería es el Sol de Portocarrero, el cual es visible en el escudo de la Universidad de Almería-UAL, en las siguientes figuras se puede apreciar las fotos donde se detalla el logo de la UAL.

Figura 11. Foto del Escudo de la Universidad de Almería



Figura 12. Sol de Portocarrero escudo de la Universidad de Almería



Tras esta breve reseña histórica, otro punto a resaltar de la provincia de Almería es su clima subdesértico (cálido y seco), que puede llegar a cambiar significativamente según las estaciones del año.

### *Población y economía*

En referencia a su población, según el INE, para la fecha del 01/01/2016, las personas empadronadas en la provincia de Almería eran de 704.297 habitantes; de los cuales 358.223 hombres y 346.074 mujeres. En comparación con el año 2015 con respecto al año 2016, la población almeriense se ha incrementado en un 0,44%, mientras que el porcentaje de extranjeros para la misma fecha ha experimentado un leve incremento del 0,17%.

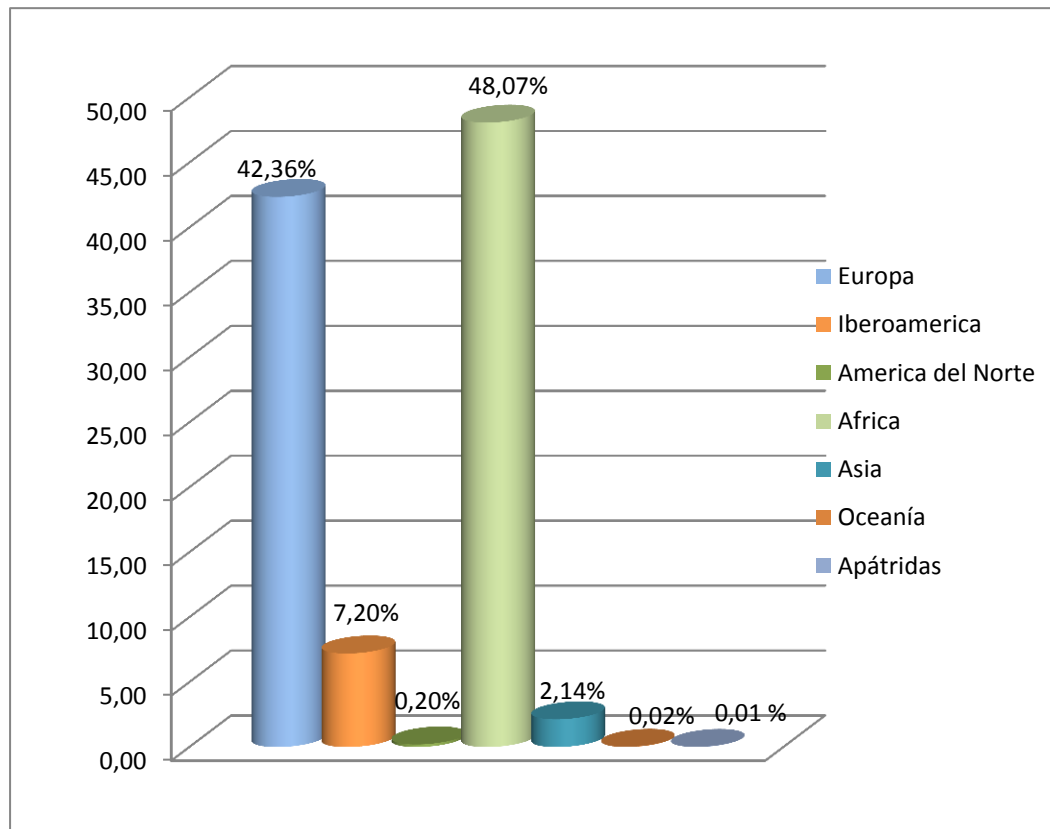
Partiendo de lo comentado, según el INE, para la fecha del 01/01/2017 la población extranjera en la provincia de Almería es de 136.570, de las cuales 76.398 son hombres y 60.172 son mujeres, según Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE, 2017), en la Provincia de Almería, “el colectivo de inmigrantes representa el 19,64 % de la población mientras que en España los extranjeros significan el 9,92 % y en Andalucía el 7,39 %” (p. 15).

Tabla 24. Inmigrantes residentes en la provincia de Almería por Continente\*

Continentes	Cantidad de inmigrantes	Cantidad de inmigrantes %
Europa	57.842	42,36
Iberoamérica	9.839	7,20
América del Norte	274	0,20
África	65.656	48,07
Asia	2.920	2,14
Oceanía	24	0,02
Apátridas	15	0,01
<b>T O T A L</b>	<b>136.570</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE. Padrón Municipal (2017)

Figura 13. Inmigrantes residentes en la provincia de Almería por Continente\*



Fuente: INE (2017)

Atendiendo a estas consideraciones, la interculturalidad está presente en la provincia de Almería, dejando patente que la diversidad cultural está representada en todos y cada una de los sectores de la vida social, política y económica de Almería.

Desde la perspectiva económica, la provincia de Almería se destaca en cuatro sectores; la Agricultura, Industria, Construcción, y los Servicios, siendo la Agricultura uno de los sectores fundamentales en lo que se sustenta la economía de la provincia de Almería en la actualidad.

### *Educación*

Sobre la base de las ideas expuestas, y desde el enfoque socioeducativo, la Universidad de Almería está vinculada con las sociedad almeriense desde la perspectiva de la investigación, el desarrollo, la responsabilidad social, y la formación continua de la población almeriense, como foránea.

En tal sentido, con el objetivo de transformar y desarrollar el potencial humano, económico y científico de la provincia de Almería, el 29 de junio de 1993, el Parlamento andaluz aprobó la Ley 3/1993 que establece, “la creación de la *Universidad de Almería que dio lugar a su nacimiento junto con la Universidad de Huelva y Jaén*”.

En consecuencia, la Universidad de Almería es una institución de derecho público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, con la facultad de desarrollar y desempeñarse en régimen de autonomía, situación ésta que vincula al servicio público de la educación superior española, mediante la investigación, el estudio y la docencia.

Atendiendo a lo expuesto, la Universidad de Almería según la VII Memoria de Responsabilidad Social Universitaria (2014, p.9) está comprometida hacer:

- a) Profundamente democrática y de calidad. Desarrollando iniciativas que contribuyan a mejorar el funcionamiento institucional y la calidad de vida de la UAL, mediante el establecimiento de normas basadas en criterios académicos, que fomentan la igualdad, la participación y el respeto a la pluralidad de ideas, así como aquellas que propicien avances y mejoras de la calidad en todos los servicios y actividades que la UAL desarrolla, respondiendo a las exigencias que nuestro entorno social y nuestros estudiantes nos plantean.
- b) Un ejemplo de buena convivencia. Por su importancia en la vida social y económica de la provincia de Almería, y por su carácter de institución de formación del nivel más alto, debe ser un ejemplo de buena convivencia institucional, para nuestros alumnos y para la sociedad.
- c) Que forma los mejores profesionales, buenos ciudadanos y transmite valores. La Universidad debe formar profesionales con una perspectiva ética de la vida. No sirve formar sólo profesionales, si no se forman buenos ciudadanos.
- d) Que sea una Universidad de las personas: El valor más importante de la Universidad, son sus personas. Por ello, tiene que cuidarlas y atender sus necesidades. Personas con calidad humana, profesional y científica.

Personas con calidad humana para una convivencia de calidad, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.

e) Que sea una referencia ética. La UAL tiene que desarrollar y potenciar su valor de referencia ética. No somos cualquier institución, sino la que representa los más altos valores de la enseñanza, la investigación y la ética.

f) Que asuma su papel de liderazgo cultural y transmisora de valores. Para construir una sociedad culta, tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales, y de igualdad entre hombres y mujeres.

En virtud de lo comentado, es un hecho tangible que en nuestra sociedad contemporánea exige unos resultados más enfocados en las acciones de las instituciones educativas actuales, como de sus distintos actores vinculados con el ámbito académico, por tal razón la vida universitaria debe regirse por los siguientes valores y principios los cuales se detallan a continuación:

- Defendiendo como principios que deben orientar la convivencia en la Universidad: la tolerancia, el respeto, la libertad, el compromiso y la responsabilidad.
- Se propugna la libertad de las personas que forman la comunidad universitaria como pilar básico de su quehacer diario en la docencia, en la investigación o en la gestión de nuestra Universidad.
- Entendiendo que el respeto a las ideas de todos y el diálogo, como vehículo de encuentro para la búsqueda del consenso entre todos los sectores de la Universidad, son las herramientas que permitirán a la UAL avanzar en el desempeño de las cruciales tareas que tiene encomendadas.
- Convencidos de la conveniencia en la convivencia entre las distintas ideologías y sensibilidades presentes en nuestra Universidad.

- Reivindicando un ambiente de estudio, investigación, análisis y sosiego alejado de la lucha de intereses personales impropia de los miembros de la Universidad.
- Con nuestro trabajo, nuestro esfuerzo y nuestra dedicación, conseguiremos una Universidad mejor cada día.
- Rechazando los comportamientos basados en la presión, en la confusión, en la falta a la verdad, en el amiguismo, en la ausencia de criterio, partidismo y, en definitiva, todo lo que es ajeno a las buenas prácticas universitarias. (VII Memoria de Responsabilidad Social Universitaria, 2014, p.10).

Como se puede inferir de lo expuesto, la Universidad de Almería sigue trabajando de forma colegiada en pro y por la defensa de los principios y valores democráticos y éticos, para estar a la vanguardia de la sociedad del conocimiento.

Figura 14. Edificio de Gobierno y Paraninfo de la Universidad de Almería



## 5.5. POBLACIÓN Y MUESTRA

Siguiendo a Fox (1981), una muestra invitada corresponde a un grupo de elementos donde la población participante se le pide formar parte de la investigación, y es esta muestra la que realmente produce los datos.

Según, Fracica (1988, p. 36), población es “el conjunto de todos los elementos a los cuales se refiere la investigación” y para Jany (1994, p. 48) constituye “la totalidad de elementos a los cuáles se refiere la investigación”.

En palabras de Campoy (2018, p. 80):

Entendemos por *población* al conjunto de elementos (sujetos, objetos, entidades abstractas, etc.), finito o infinito, definido por una o más características, de las que participan todos los elementos que lo componen, y sólo ellos. Por su parte, la *muestra* es una parte representativa de la población que permite generalizar los resultados de una investigación. La muestra debe establecer el “criterio” de representatividad (por ejemplo, una universidad, una facultad, un departamento, etc.).

La muestra es de tipo discrecional (intencional), de manera que los sujetos han sido elegidos para formar parte con los siguientes criterios de inclusión:

- a) Ser estudiantes de la titulación de Educador Social (UAL).
- b) Estar matriculados en el 1<sup>er</sup> curso y 4<sup>er</sup> curso de la carrera con el fin de evaluar la evolución de las competencias interculturales adquiridos por los estudiantes desde el inicio de estudios hasta finalizar la carrera.
- c) En la siguiente tabla se recoge la población y muestra participante

Tabla 25. Distribución población y muestra\*

Curso	1 <sup>er</sup> curso	4 <sup>er</sup> curso
n	53	42
%	55,8	44,2
<b>Total</b>	<b>95</b>	

\*Población y muestra coinciden

## 5.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el problema y los objetivos de investigación planteamos el paradigma cuantitativo, método descriptivo, ex post-facto, modalidad explicativa, transversal. Mediante el mismo se pretende conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la interculturalidad, en sus dimensiones “competencias” y sensibilidad”.

La investigación se encuadra dentro de la metodología cuantitativa porque, según Briones (2002) y Meza (2002) concibe la realidad como simple, factible y fragmentar, y a la sociedad como sumatoria de características y conductas de los individuos (dimensión ontológica); desea conocer las características de un conjunto de individuos (dimensión epistemológica); su diseño es lineal y estructurado (dimensión metodológica); trata con hechos fácticos, que responden a una realidad social (nivel de la realidad); utiliza sistemas estructurados como el cuestionario (sistemas de recolección de información); utiliza técnicas estadísticas (análisis de datos); y desarrolla conocimiento en forma de generalizaciones (nivel de generalización).

A través de este enfoque se pretende describir situaciones y cómo se manifiesta el fenómeno. Se caracteriza por ser fáciles de realizar, identifica un segmento de la población y permite la recogida de datos sobre potenciales factores de riesgo.

Asimismo, la investigación es transversal ya que los datos se recogen una sola vez y sirve para determinar las características de una población en un momento particular.

## 5.7. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

En líneas generales, el cuestionario “es el documento que recoge de forma organizada las preguntas sobre el objetivo de la encuesta” (Rojas, Fernández, & Pérez, 1998, p. 116). En nuestro estudio, como ya se ha indicado, la técnica que se utiliza la escala Sumativa tipo Likert que “mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares” (Ávila, 2006, p. 82).

Asimismo, cualquier escala en la que la puntuación de una persona se obtenga por la suma de respuestas graduadas a los ítems que la forman, recibe el nombre de escala “Sumativa” o escala tipo Likert (Spector, 1992).

En el presente estudio se aplica el “Cuestionario de Competencias Interculturales” (CCI) de Blasco, Bueno, & Torregrosa (2004) y el “Cuestionario de Sensibilidad Intercultural” (ISS) de Chen & Starosta, 2000.

Para el primer cuestionario se han tenido en cuenta los siguientes trabajos:

Gómez (2010) que elabora un instrumento sobre competencias interculturales; el mismo recoge información sobre actitudes/creencias, conocimientos y habilidades/destrezas, mediante un diseño de triangulación convergente.

Aguaded, Rubia, & González (2013) elaboran el cuestionario “Formación en Competencias Interculturales del Profesorado”, compuesto por un total de 50 ítems, que aborda las dimensiones de competencias de gestión y competencias colaborativas.

Figueredo & Ortiz (2014) también construyen el “Cuestionario de Valoración de Competencias Interculturales en la Formación Inicial y Permanente del Profesorado”, se trata de una escala compuesta por 46 ítems distribuidos en las categorías conocimientos, técnicas y actitudes ( $\alpha$  .950).

Fontecha (2016) elabora el “Cuestionario sobre los prejuicios y estereotipos hacia las personas de distintas cultura o creencias”, que está constituido por 47 ítems distribuidos en las dimensiones respeto a las diversas culturas o creencias y competencia profesional.

Por otra parte, para la elaboración del cuestionario se han tenido en cuenta los trabajos de Fernández & Vázquez (2014), sobre los perfiles de la población autóctona andaluza en relación a su sensibilidad intercultural. Sanhueza & Cardona (2009), sobre la evaluación de la sensibilidad intercultural con alumnos de educación primaria en aulas culturalmente diversas.

El cuestionario de sensibilidad intercultural de Chen & Starosta (2000). *The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale*. Esta escala cuenta con 24 ítems, que obtiene alto índice de validez en relación a otros tests, con un coeficiente de fiabilidad de ,86. La escala recoge cuatro

factores: compromiso de interacción, respeto a las diferencias interculturales, disfrutar de las relaciones y confianza en la relación.

Fermoselle, Castellano, Osma, & Crespo (2015), que analiza los aspectos psicológicos y de personalidad en universitarios.

Ruiz, Ferrández, & Sale (2012), que determinan los factores que favorecen la sensibilidad intercultural, en la provincia de Castellón, en el que participaron 37 personas de nacionalidades diferentes, por medio de cuatro factores condición de origen, el sexo, la formación, la cantidad de lenguas o haber vivido en otro país.

**En la aplicación del cuestionario se han seguido los siguientes pasos:**

1. Determinación precisa de los objetivos.
2. Diseño del cuestionario.
3. Elaboración y selección de las preguntas.
4. Análisis de la calidad de las preguntas.
5. Redacción de las respuestas
6. Disposición provisional de las preguntas en el cuadernillo.
7. Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario.
8. Estudio piloto.
9. Edición final del cuestionario.

*1. Determinación precisa de los objetivos:* esta fase se inicia a partir del planteamiento del problema de investigación. En primer lugar, se procede a realizar una amplia revisión de la literatura relacionada con el tema de la formación continua del profesorado. Asimismo, hemos considerado el contexto de la encuesta y los recursos disponibles.

Los objetivos en relación al cuestionario de competencias se concretan en las siguientes preguntas:

- a) Cuáles son las actitudes que tienen los estudiantes hacia la interculturalidad.
- b) Cómo se identifican los estudiantes con la interculturalidad.
- c) Qué interés manifiestan los estudiantes hacia la interculturalidad,

2. *Diseño del cuestionario*: En este apartado se ha considerado las potenciales dimensiones del mismo (análisis exploratorio). Una vez detalladas las áreas de contenido se han especificado los aspectos concretos de cada área.

Muñiz (1996) sumando las dos visiones sugiere para hallar la validez de contenido la enumeración de todas las áreas de contenido que se estimen importantes para asegurarse que la prueba contenga los ítems que hagan referencia a cada una de ellas en una proporción adecuada.

En este sentido, en un principio, se han determinado los potenciales factores (en total tres), conformando el primero y el segundo con 11 ítems cada uno y el tercero con 15 ítems.

3. *Elaboración y selección de las preguntas*: en la redacción de los ítems hemos tenido muy en cuenta el trabajo realizado por Morales (2000), así como a Azofra (2000), Rojas, Fernández, & Pérez (1998), Morales, Urosa, & Blanco (2003), Muñiz, Fidalgo, García, Martínez, & Moreno (2005).

4. *Análisis de la calidad de las preguntas*: para ello se ha considerado que las preguntas sean relevantes (relacionadas con el objetivo de la investigación), concretas, utilizando un lenguaje convencional apropiado al ámbito de la investigación, evitando palabras y frases sesgadas o preguntas que contengan más de una idea, evitando redacciones negativas, las discriminaciones (opiniones en las que casi todos van a estar de acuerdo o en desacuerdo; siempre o nunca; muy alta o muy baja y muy necesario o nada necesario). Asimismo, se ha tenido en cuenta el tema de la “aquiescencia” (tendencia responder afirmativamente).

5. *Redacción de las respuestas*: Al preparar las respuestas hemos tomados estas decisiones:

- a) Cómo iban a ser redactadas.
- b) Cuántas opciones de respuestas por ítem.
- c) La inclusión o no de una “respuesta central” (número par o impar de respuestas).

En nuestro caso se ha considerado pertinente, cinco respuestas al ítem para aumentar la fiabilidad de la escala: 1 muy de acuerdo, 2 de acuerdo, 3 indiferente, 4 en desacuerdo y 5 muy en desacuerdo).

6. *Disposición provisional de las preguntas del cuadernillo*: se ha seguido la sugerencia de agrupar las preguntas de contenido similar, según las dimensiones establecidas.

7. *Análisis de la validez y fiabilidad del cuestionario*: para Latiesa (1994), un instrumento de medida debe ser relevante, fiable, válido, sensible y seguir unas normas de tipificación. Define cada uno de estos atributos de la siguiente forma: relevancia, fiabilidad, validez, sensibilidad y tipificación.

Asimismo, además de estas exigencias propias del método científico, el cuestionario, especialmente, debe cumplir los dos requisitos fundamentales: fiabilidad y validez. Para Latiesa (1994, p. 341) la validez hace referencia “a que el procedimiento utilizado mide lo que realmente pretende medir y la finalidad hace referencia a la propiedad del instrumento que produce los mismos resultados en diferentes pruebas”.

En este mismo sentido se manifiesta Morales (2000, p. 425) cuando afirma que “un instrumento es válido cuando se mide lo que se pretende medir con él”.

La fiabilidad, mide por tanto, la consistencia, y ésta hace referencia a la exactitud y consistencia de las medidas, por lo que es necesario que el instrumento de medida sea adecuado, esté bien calibrado y mida exactamente aquello que pretende captar de la realidad.

Necesitamos tener la seguridad que el instrumento de medida funcionará en la manera en que es consistente consigo mismo, es decir, que en una proporción muy alta la puntuación obtenida es debido a las variables fundamentales de la escala con un mínimo error.

Existen diferentes formas de medir un cuestionario. En nuestro caso se va a utilizar el modelo del universo sólo de ítems. En este modelo se concibe la fiabilidad como la estabilidad de los sujetos a través de una serie de medidas paralelas (no dos solamente), todas formadas por ítems pertenecientes al mismo dominio o ámbito.

8. *Estudio piloto*: se ha llevado a cabo con una muestra de estudiantes del 3er año del grado de Educador Social de la Universidad de Almería

9. *Edición final del cuestionario*: el último paso en este proceso ha consistido en la edición definitiva del cuestionario, tras su estudio técnico que se desarrolla a continuación.

## 5.8. ESTUDIO TÉCNICO DEL “CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES” (CCI)

Para la elaboración de escalas para medir constructos se utilizan diversas estrategias estadísticas con la finalidad de estudiar sus propiedades métricas.

Hoy poco a poco van tomando más presencia modelos como el Escalonamiento Multidimensional (EMD), el Análisis de Conglomerados (AC) jerárquicos, el Análisis Paralelo, el Análisis Factorial desde la Teoría de Respuesta al Ítem, el Análisis de Componentes Principales no Lineal (ACPNL), el Análisis Cluster (AC) o las Ecuaciones Estructurales.

No obstante, en la actualidad, el Análisis Factorial (AF) de Componentes Principales sigue siendo el modelo estadístico de mayor aplicación en investigaciones educativas para estudiar las propiedades de una escala (López, Pérez, & Ramos, 2011; Olivares & López, 2017). Sin embargo, se requiere ciertas condiciones para que no se vea afectado por la medida de las variables que se emplean.

La aplicación del AF en las dos escalas de nuestro estudio, lo basamos en que es una técnica que permite llegar a conclusiones que dan explicación a aspectos sustantivos esenciales de nuestra investigación, lo que no se consigue fácilmente con otras opciones de análisis. El hecho de que existan numerosas variables, ítems, elementos, y pueda configurarse una estructura de menores dimensiones contemplando sus relaciones internas, permite detectar si esa configuración subyacente se corresponde con el diseño teórico sustantivo origen de la elaboración del instrumento.

Aunque no existe una respuesta definitiva en cuanto aplicar AEF o ACF (Análisis Componentes Principales), es conveniente justificar las decisiones que se van tomando en este proceso. A este fin seguimos las siguientes recomendaciones de Lloret, Ferreres, Hernández, & Tomás (2014), López, Pérez, & Ramos (2011), a fin desmitigar efectos negativos:

- a) Hay una tendencia decreciente de aplicar la rotación ortogonal (tipo varimax) por una rotación oblicua (oblimix). Se entendía que la rotación ortogonal era más fácil y efectiva al momento de explicarla.

Por el contrario, la rotación oblicua es capaz de presentar estructuras más claras e interpretables.

- b) La práctica más efectiva y común evitar saturaciones que sean superiores a ,30 o ,40 con valores positivos. Los ítems que no superen el criterio establecido deben ser revisados en lo sustantivo y metodológico, para identificar el origen de su mal funcionamiento (se valora si debe ser eliminado el ítem o modificado o incorporar nuevo ítem de contenido semejante). A continuación, se procederá a realizar un nuevo análisis factorial con la escala reducida tras eliminar el ítem.
- c) Para resolver el problema de asociación de ítems ordinales se sugiere emplear el modelo de “máxima verisimilitud” o “mínimos cuadrados” para escalas ordinales.
- d) Centrarse en la métrica de la escala realizando pequeñas transformaciones que persigan la depuración de la medida para alcanzar un nivel de intervalo o razón.
- e) Corregir los valores ausentes imputándoles la media del ítem.
- f) Que un factor no esté explicado por menos de tres ítems.

### 5.8.1. Estudio de la fiabilidad

En primer lugar, se procedió al cálculo de la fiabilidad, mediante el procedimiento alfa de Cronbach y, a continuación, se eliminaron los ítems con valores negativos y menores a .300 (escala si se elimina elemento). Es procedimiento se recoge más adelante.

El índice de fiabilidad del cuestionario completo que se obtuvo mediante el cálculo del estadístico alpha de Cronbach para 37 ítems fue de .729, que se considera aceptable.

Este valor aumenta sensiblemente si se eliminan los ítems con valores negativos y por debajo de .300 (índice de homogeneidad < .300).

Tabla 26. Ítems del cuestionario original

	Correlación total de elementos corregida
1. Localizo en un mapamundi los países de origen de los estudiantes extranjeros en mi universidad.	.203
2. Saludo a un compañero/a universitario/a en su lengua materna distinta a la mía.	.163
3. Muestro interés por la cultura de ciudadanos de otros países.	.362
4. Comparo cómo se nombran determinados objetos en mi propia lengua y en otras distintas.	.404
5. Soy capaz de reconocer el origen de algunas palabras de otras lenguas.	.439
6. Reconozco algunas tradiciones de otras culturas.	.409
7. Identifico objetos representativos o característicos de culturas diferentes a la mía.	.511
8. Identifico algunas características físicas de personas procedentes de otras culturas.	.304
9. Reconozco diferencias culturales propias de otras culturas.	.491
10. Identifico instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras culturas.	.522
11. Me gusta aprender palabras en el idioma de compañeros de otros países.	.704
12. Procuero sentarme con compañeros/as universitarios procedentes de otras culturas.	.311
13. Observo reacciones negativas en mi casa o amigos cuando me relaciono con personas de otros países.	.003
14. Respeto las opiniones de personas de otras culturas.	.478
15. Me disgusta que se rechace a mis compañeros/a procedentes de otros países.	.164
16. Considero que la gente es racista con personas procedentes de otras culturas.	.058
17. Toda persona debe tener los mismos derechos con independencia del país de origen.	.320
18. Mi familia acepta que me relacione con mis compañeros/as procedentes de otras culturas.	.076
19. Me importa que en mi grupo de amigos/a haya personas de otras culturas.	.075
20. Soy intransigente cuando me relaciono con compañeros/as procedentes de otras culturas.	-.100
21. Critico comportamientos racistas y xenófobos en las personas.	.090

22. Me esfuerzo en relacionarme con compañeros/as de culturas diferentes.	.448
23. Pienso que tener en mi grupo de amigos/as personas procedentes de diversas culturas es enriquecedor para mí.	.380
24. Siento rechazo a culturas distintas a la mía.	-.279
25. Me agrada escuchar estereotipos referidos a personas de otras culturas.	-.044
26. Evito compartir espacios (piso, cafetería...) con compañeros/as procedentes de otras culturas.	-.352
27. Acepto a mis compañeros/as, con independencia de su procedencia cultural.	.524
28. Sé relacionarme con compañeros universitarios procedentes de otras culturas.	.489
29. Me relaciono fuera de la universidad con personas de otros países.	.414
30. Ante un nuevo compañero/a procedente de otra cultura, adopto una postura defensiva.	-.123
31. Se debería ayudar a integrarse en nuestra sociedad a las personas que proceden de países pobres.	.494
32. Enriquece que en mi equipo de trabajo haya compañeros/as procedentes de otras culturas.	.514
33. Tengo preferencias por las personas según distintas culturas.	-.078
34. En caso de necesidad, medio en conflictos con compañeros/as de culturas diferentes.	.362
35. Respeto los usos y costumbres de mis compañeros/as de culturas diferentes.	.281
36. Ayudo a integrarse a compañeros/as de distintas culturas.	.552
37. Mis compañeros de distintas culturas no hacen nada por incorporarse a mi sociedad.	-.058

Tras sucesivos análisis de fiabilidad, con el cuestionario ahora reducido a 25 ítems, se obtuvo un valor óptimo para el alpha de Cronbach de .901, más alto que en el caso original, enumerado en la Tabla 27. En consecuencia, se puede considerar que el cuestionario tiene una muy buena consistencia.

Tabla 27. Ítems cuestionario definitivo

	Correlación total de elementos corregida	$\alpha$ de Cronbach si se elimina elemento
1. Muestro interés por la cultura de ciudadanos de otros países.	.477	.898
2. Comparo cómo se nombran determinados objetos en mi propia lengua y en otras distintas.	.661	.894
3. Soy capaz de reconocer el origen de algunas palabras de otras lenguas.	.613	.895
4. Reconozco algunas tradiciones de otras culturas.	.679	.893
5. Identifico objetos representativos o característicos de culturas diferentes a la mía.	.448	.898
6. Identifico algunas características físicas de personas procedentes de otras culturas.	.566	.896
7. Reconozco diferencias culturales propias de otras culturas.	.609	.896
8. Identifico instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras culturas.	.484	.897
9. Me gusta aprender palabras en el idioma de compañeros de otros países.	.652	.894
10. Procuero sentarme con compañeros/as universitarios procedentes de otras culturas.	.583	.895
11. Respeto las opiniones de personas de otras culturas.	.498	.897
12. Me disgusta que se rechace a mis compañeros/a procedentes de otros países.	.580	.896
13. Toda persona debe tener los mismos derechos con independencia del país de origen.	.563	.896
14. Mi familia acepta que me relacione con mis compañeros/as procedentes de otras culturas.	.458	.898
15. Critico comportamientos racistas y xenófobos en las personas.	.431	.899
16. Me esfuerzo en relacionarme con compañeros/as de culturas diferentes.	.404	.900
17. Pienso que tener en mi grupo de amigos/as personas procedentes de diversas culturas es enriquecedor para mí.	.254	.905
18. Acepto a mis compañeros/as, con independencia de su procedencia cultural.	.508	.897
19. Sé relacionarme con compañeros universitarios procedentes de otras culturas.	.550	.896
20. Me relaciono fuera de la universidad con personas de otros países.	.252	.903

21. Se debería ayudar a integrarse en nuestra sociedad a las personas que proceden de países pobres.	.423	.899
22. Enriquece que en mi equipo de trabajo haya compañeros/as procedentes de otras culturas.	.340	.900
23. En caso de necesidad, medio en conflictos con compañeros/as de culturas diferentes.	.559	.896
24. Respeto los usos y costumbres de mis compañeros/as de culturas diferentes.	.677	.894
25. Ayudo a integrarse a compañeros/as de distintas culturas.	.368	.901

Tabla 28. Coeficiente  $\alpha$  de Cronbach

Alfa de Cronbach	Número de elementos
.901	25

### 5.8.2. Estudio de la validez

El estudio de la validez del cuestionario pasó por las siguientes fases:

#### 1. *Revisión bibliográfica (validez de contenido)*

La validez de contenido queda garantizada con la revisión bibliográfica realizada, a partir de la cual se determinaron las dimensiones a evaluar de acuerdo con los objetivos propuestos.

Para la elaboración de nuestro cuestionario han sido varias las fuentes consultadas (TESEO, ERIC, Dialnet, Universia, CONACYT-CICCO y SciELO). Pasemos a describirlas brevemente:

*TESEO*: base de datos que contiene información sobre tesis doctorales leídas en las Universidades españolas desde 1976. El sistema de búsqueda de esta Base de Datos documental soporta el uso de operadores booleanos para confeccionar sentencias que impliquen más de un término, pudiéndose usar estos operadores tanto en español como en inglés. Hay textos completos de las Tesis desde 2009, enlace a la URL de las Tesis cuyas Universidades tienen Repositorio Institucional y el archivo en PDF de las Tesis cuyas

Universidades que no tienen Repositorio Institucional. Su temática es multidisciplinar.

*ERIC*: esta base de datos (Educational Resources Information Center) es patrocinada por el Departamento de Educación de Estados Unidos y es la principal fuente de información bibliográfica referencial en ciencias de la educación, citando a la fecha más de 1.2 millones de registros. Está conformada por dos fuentes: Current Index to Journals in Education (CIJE) y Resources in Education (RIE), ambos cubren más de 14.000 documentos e indexan sobre 20.000 artículos de revistas por año. Adicionalmente ERIC provee cobertura a libros, conferencias, documentos gubernamentales, tesis, medios audiovisuales, bibliografías y monografías.

*Dialnet*: es un proyecto de cooperación bibliotecaria que comenzó en la Universidad de La Rioja. Se constituye como un portal que recopila y proporciona acceso fundamentalmente a documentos publicados en España en cualquier lengua, publicados en español en cualquier país o que traten sobre temas hispánicos. Los contenidos incluyen artículos de revistas, capítulos de monografías colectivas, tesis doctorales, libros, etc. Su amplia cobertura convierte a Dialnet en la mayor base de datos de artículos científicos hispanos accesible de modo gratuito en Internet.

*Universia*: está dedicada a la investigación y reúne una serie de enlaces sobre tesis doctorales. Además de facilitar el acceso a lo que consideran más importante en España en cuanto a tesis doctorales (Teseo y Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes). Asimismo, Universia es la Red de universidades más importante de Iberoamérica, constituida por 1.404 universidades de 23 países, que representan a 19,2 millones de estudiantes y profesores.

*CONACYT-CICCO*: el Portal CICCO, que comenzó a funcionar desde el 2015, tiene como objetivo fundamental facilitar el acceso y la consulta de fuentes de información multidisciplinarias de alto impacto, a través de una plataforma virtual, que potencien la generación de conocimiento y la mejora de los índices de productividad científica del país. Ofrece acceso a miles de revistas y libros, en formato electrónico, producidos por las editoriales prestigiosas. Destacan en especial las colecciones especializadas de las editoriales IEEE, SAGE, Springer, Wiley, Oxford University Press, Thomson

Reuters, CABI Publishing, IET, American Psychological Association, EBSCO Information Services entre otros.

*SciELO*: la biblioteca científica SciELO Chile, es una biblioteca electrónica que incluye, una colección seleccionada de revistas científicas chilenas, en todas las áreas del conocimiento. Este proyecto de carácter regional, está siendo desarrollado en Chile por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Es una iniciativa de FAPESP (Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de San Pablo) y de BIREME (Centro Latinoamericano y del Caribe de información de Ciencias de la Salud). Desde el 2002, el Proyecto cuenta con el apoyo de CNPq-Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. El proyecto tiene como objetivo desarrollar una metodología común para la preparación, almacenamiento, diseminación y evaluación de la literatura científica en formato electrónico.

## ***2. Validación de expertos***

Para la validación del Cuestionario de Competencias Interculturales (CCI) y Cuestionario de Sensibilidad Intercultural (ISS) se realizó a través de la *validación de expertos*, mediante el “Método de agregado individuales” (ver Anexo III), que pasa por la siguiente secuencia:

- a) Selección de jueces.
- b) Objetivos y variables de estudio.
- c) Instrumento de validación: claridad, congruencia ítem-dominio, tendenciosidad inducción a la respuesta), que mide lo que dice medir
- d) Observaciones a los ítems.

Tabla 29. Validación de jueces

NOMBRE	TITULACIÓN	CARGO	CONOCIMIENTO DEL TEMA		
			alto	medio	bajo
Juez 1	Dr. CC. Educación	Docente Investigador (UNE)	X		
Juez 2	Dra. CC: Educación	Docente Investig. (Univ. La Paz)	X		
Juez 3	Dr. CC. Educación	Docente Univ. Extremadura	X		
Juez 4	Dra. Medicina	Hospital Mediterráneo (Almería)	X		

### 5.8.3. Análisis de los datos del cuestionario competencias interculturales

El procedimiento seguido consistió en calcular el test de normalidad, análisis descriptivos de los datos, análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC).

#### 5.8.3.1. Test de normalidad

En primer lugar, previo al análisis de estimación, se realizó la normalidad multivariada en los datos obtenidos. Se trata de saber si los datos provienen de una población distribuida normalmente.

Así el valor de CR (valor de la desviación estándar poblacional) obtenido fue de 14.028 (por encima de 1.96), por lo que el conjunto de variables satisface el supuesto de normalidad (para 25 ítems).

Tabla 30. Prueba de normalidad

Variable	min	max	skew	CR	kurtosis	CR
IIN25	1.000	5.000	.767	3.053	-.118	-.234
IIN24	1.000	5.000	1.861	7.405	5.138	10.222
IIN23	1.000	5.000	1.121	4.461	2.039	4.057
IIN22	1.000	5.000	.231	.919	.003	.005
IIN21	1.000	4.000	.121	.481	-.788	-1.568
IIN20	1.000	5.000	-.129	-.512	.092	.182
IIN19	1.000	4.000	1.040	4.140	.946	1.883
II18	1.000	4.000	1.034	4.115	.378	.752
II17	1.000	5.000	1.564	6.223	1.536	3.057
II16	1.000	5.000	.681	2.711	-.148	-.294
II15	1.000	4.000	.551	2.194	.081	.161
II14	1.000	4.000	.824	3.277	1.268	2.523
II13	1.000	5.000	1.001	3.984	1.674	3.331
II12	1.000	4.000	.632	2.517	.533	1.060
II11	1.000	5.000	1.036	4.120	2.014	4.006
AI10	1.000	5.000	1.404	5.587	1.528	3.040
AI9	1.000	4.000	1.157	4.603	.507	1.008
AI8	1.000	5.000	3.061	12.180	9.346	18.594
AI7	1.000	5.000	3.333	13.263	16.853	33.530
AI6	1.000	5.000	2.609	10.383	8.824	17.556
AI5	1.000	5.000	1.631	6.489	2.495	4.963
AI4	1.000	5.000	2.270	9.032	6.221	12.377
AI3	1.000	4.000	1.220	4.853	1.773	3.527
AI2	1.000	5.000	2.974	11.833	9.288	18.478
AI1	1.000	5.000	2.253	8.965	5.533	11.007
Multivariate					105.760	14.028

(AI: actitud intercultural; II: identificación intercultural; IIN interés intercultural)

### 5.8.3.2. Análisis descriptivo

Se llevó a cabo el análisis de las pruebas de la escala mediante el paquete informático SPSS v.23. En esta apartado se realizó un análisis de los descriptivos, como la media, la desviación estándar, asimetría y curtosis, así como coeficientes de correlación corregido ítem-total (fiabilidad; consistencia interna de la escala).

Tabla 31. Análisis descriptivo

Variable	M	DE	Asimetría	Curtosis	R IT-c	a sin ítem
AI1	1.48	.849	2.289	5.901	.477	.898
AI2	1.36	.837	3.022	9.862	.661	.894
AI3	1.56	.680	1.239	1.936	.613	.895
AI4	1.57	.859	2.307	6.627	.679	.893
AI5	1.62	.925	1.657	2.697	.448	.898
AI6	1.42	.752	2.651	9.373	.566	.896
AI7	1.27	.573	3.387	17.841	.609	.896
AI8	1.37	.888	3.110	9.923	.484	.897
AI9	1.58	.780	1.176	.600	.652	.894
AI10	1.74	.936	1.427	1.677	.583	.895
II11	2.03	.778	1.052	2.190	.498	.897
II12	1.82	.669	.643	.628	.580	.896
II13	1.99	.805	1.017	1.832	.563	.896
II14	2.04	.713	.837	1.403	.458	.898
II15	2.18	.799	.560	.151	.431	.899
II16	2.41	1.087	.692	-.090	.404	.900
II17	1.78	1.141	1.589	1.686	.254	.905
IIN18	1.71	.736	1.051	.465	.508	.897
IIN19	1.78	.801	1.057	1.064	.550	.896
IIN20	2.71	.886	-.131	.162	.252	.903
IIN21	2.13	.815	.123	-.765	.423	.899
IIN22	2.26	.841	.235	.069	.340	.900
IIN23	1.76	.782	1.139	2.217	.559	.896
IIN24	1.56	.740	1.891	5.485	.677	.894
IIN25	2.11	.994	.780	-.058	.368	.901
MEDIA	1.81	.0827				

### 5.8.3.3. Análisis factorial cuestionario competencias interculturales

El análisis factorial de la escala ha seguido la siguiente secuencia: a) análisis factorial exploratorio (AFE), y b) análisis factorial confirmatorio (ecuaciones estructurales).

### 5.8.3.4. Análisis Factorial Exploratorio

#### *Viabilidad del análisis*

Para la viabilidad del análisis, tanto la matriz de correlaciones (con niveles aceptables y p-valores menores que ,005), como el KMO ,827, así como la prueba de Bartlett (significación inferior a ,005) invitan a realizar un análisis factorial, para conseguir los objetivos. En consecuencia, el análisis es totalmente viable. La tabla 32 muestra el test de adecuación al análisis factorial.

Tabla 32. Prueba del KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,827
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1120,661
	gl	300
	Sig.	,000

El Análisis Factorial Exploratorio admite generar, ciertas estructuras las cuales pueden estar sustentadas en hipótesis o modelos teóricos que se pueden comprobar de forma práctica, sin tener detalles o explicaciones previas de los modelos, sin considerar ni el número de factores ni su vinculación entre éstos.

La técnica que utiliza el AFE consiste en extraer los factores con cierto criterio estadístico para obtener una estructura factorial simple para una interpretación más fácil y sencilla.

Una vez que se definen los valores medios de cada constructo, se analiza la matriz de componentes, para determinar los ítems que pertenecen a cada constructo (Escobedo, Hernández, Estebané, & Martínez, 2016).

El análisis factorial clásico se basa en la condición que los ítems se supeditan con los factores de forma lineal, y también sus vinculaciones.

Para Lloret et al. (2014), este modelo recibe varias críticas, ya que la asimetría puede ser un problema, porque atenúan las relaciones lineales entre ítems que miden un mismo rasgo. Si bien la discriminación de los ítems con discriminaciones intermedias no es un problema, cuando las discriminaciones son extremas el coeficiente de correlación de Pearson no es adecuado. Pero ¿cuál es método de estimación de factores recomendado? Son conocidos los de Máxima Verosimilitud (MV) y Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO). El problema que presenta la aplicación del método MV es que requiere el cumplimiento del supuesto de normalidad multivariada, además otra desventaja es que el índice referido a la distribución chi-cuadrado es muy sensible al tamaño muestral. El método recomendado en nuestro caso es el de Mínimos Cuadrados Ordinarios, en torno al cual se agrupan diversos métodos descriptivos como el método de Ejes Principales. La aplicación de este modelo depende de la calidad de estimaciones iniciales de las comunalidades. La finalidad es conseguir la mejor estimación posible de éstas a partir del número de factores retenido. Como se observa, las comunalidades son altas (tabla 33), lo que implica que todas las variables están bien representadas en el espacio de los factores

Algunos criterios para determinar el número de factores son el porcentaje de varianza explicada y el gráfico de sedimentación.

Tabla 33. Comunalidades

	Inicial	Extracción
A11	.642	.551
A12	.693	.653
A13	.702	.625
A14	.684	.555
A15	.523	.340
A16	.593	.433
A17	.555	.452
A18	.446	.303
A19	.632	.521
A110	.465	.377
II11	.666	.597
II12	.670	.604
II13	.606	.524
II14	.605	.449
II15	.506	.391
II16	.459	.248
II17	.222	.131
II18	.452	.274
IIN19	.695	.721
IIN20	.493	.278
IIN21	.526	.294
IIN22	.439	.271
IIN23	.600	.423
IIN24	.628	.533
IIN25	.461	.183

Método de extracción: factorización de eje principal.

Tabla 34. Varianza total explicada

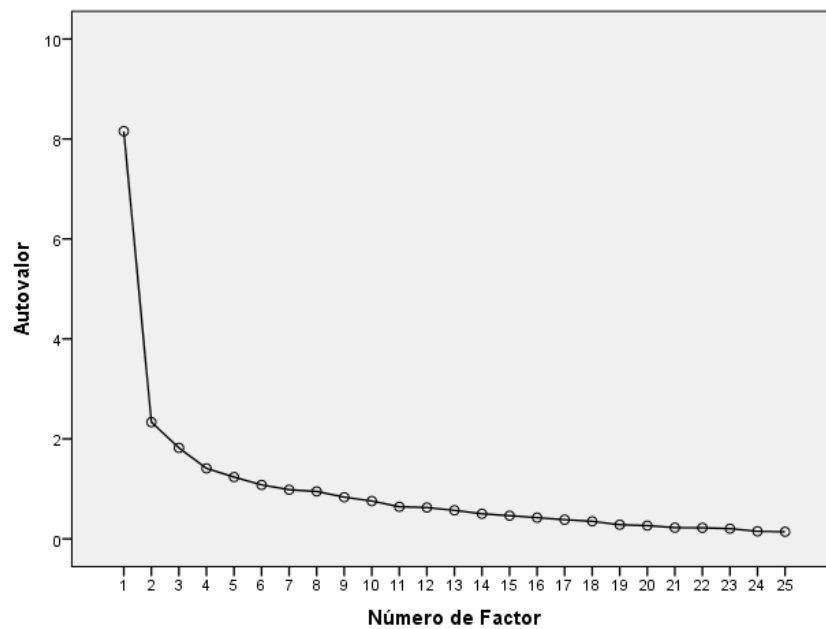
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado <sup>a</sup>
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	8.156	32.622	32.622	7.634	30.536	30.536	6.580
2	2.335	9.339	41.961	1.838	7.353	37.889	5.230
3	1.821	7.283	49.243	1.259	5.037	42.926	5.435
4	1.410	5.640	54.883				
5	1.236	4.944	59.827				
6	1.079	4.317	64.144				
7	.982	3.930	68.074				
8	.949	3.794	71.869				
9	.833	3.334	75.202				
10	.756	3.024	78.226				
11	.641	2.563	80.789				
12	.626	2.505	83.294				
13	.571	2.283	85.576				
14	.500	2.000	87.576				
15	.464	1.856	89.432				
16	.423	1.693	91.125				
17	.383	1.532	92.657				
18	.350	1.401	94.058				
19	.282	1.127	95.185				
20	.265	1.060	96.245				
21	.224	.894	97.140				

22	.221	.884	98.023			
23	.203	.810	98.833			
24	.151	.603	99.436			
25	.141	.564	100.000			

Método de extracción: factorización de eje principal.

a. Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianzatotal.

Figura 15. Gráfico de sedimentación para los ítems y factores



### *Número de factores más adecuado*

Lo mismo que se desaconseja el método CP, de igual manera se desestima el criterio Kaiser más varimax. Está claro, al margen del procedimiento, que el factor no debe contener menos de 3 o 4 ítems y el tamaño de saturación mínimo 40, sobre todo cuando la muestra es inferior a 300 casos.

Para determinar el número de factores lo más aconsejable es la rotación oblicua, factorización eje principal, método promax. Este tipo de rotación se utiliza cuando se espera que los factores estén correlacionados. Si se observa la tabla X tres factores explican el 49,243 de la varianza (el primer factor explica el 32,622 del total de la varianza).

Tras la rotación de factores, los ítems quedaron distribuidos en tres áreas: (1) Actitud hacia la Interculturalidad (10 ítems), Identificación de la Interculturalidad (8 ítems) e Interés por la Interculturalidad (7 ítems).

Tabla 35. Matriz de estructura

	Factor		
	1	2	3
A11	.704	.270	.276
A12	.804	.443	.449
A13	.771	.292	.550
A14	.732	.508	.499
A15	.576	.319	.296
A16	.655	.401	.432
A17	.630	.371	.578
A18	.543	.366	.338
A19	.659	.423	.643
A110	.568	.378	.534
II11	.374	.762	.220
II12	.428	.777	.348
II13	.411	.719	.383
II14	.375	.658	.203
II15	.289	.623	.253
II16	.266	.466	.346

I17	.174	.362	.152
I18	.434	.463	.385
I19	.519	.175	.821
I20	.138	.135	.482
I21	.307	.275	.536
I22	.293	.143	.513
I23	.432	.454	.616
I24	.586	.514	.677
I25	.309	.249	.420

Método de extracción: factorización de eje principal.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

Tabla 36. Distribución inicial de ítems del instrumento

Variables	Ítems	Nº de ítems
Actitud hacia la interculturalidad	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10
Identificación de la interculturalidad	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	8
Interés por la interculturalidad	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	7
		Total: 25

Los niveles de medición utilizados para los ítems que forman parte del cuestionario fueron de orden nominal, ordinal y de escala. El método de escalonamiento fue tipo Likert (1932), donde los ítems fueron presentados en forma de afirmación o juicio, donde se le solicita al sujeto que manifieste su reacción (reactivo) marcando uno de las cinco opciones de la escala; a cada opción le corresponde un valor numérico. Al final se suman todas las puntuaciones (escala sumativa) obtenidas de cada respuesta, obteniéndose una puntuación total.

En el cuestionario, se emplearon cinco tipos de escalonamientos: el primero, donde (1) fue muy importante; el segundo, donde (2) fue importante;

el tercero, donde (3) fue indiferente; el cuarto, donde (4), fue en desacuerdo; y cuarto, donde (5), fue muy en desacuerdo.

La aplicación fue realizada por el propio investigador, minimizando de esta manera las variables extrañas y cumpliendo con las normas de validez.

La tabla 37 muestra el análisis de fiabilidad de cada subescala.

Tabla 37. Medidas de fiabilidad de las subescalas del cuestionario

Dimensión	Ítems	Alfa de Cronbach
Actitud hacia la interculturalidad	10	.882
Identificación de la interculturalidad	8	.794
Interés por la interculturalidad	7	.764
Índice Global		.901

### 5.8.3.5. Análisis factorial confirmatorio (AFC)

#### *El modelo SEM (Structural Equation Modeling)*

La metodología empleada para la validez de los cuestionarios se ha basado en los modelos de ecuaciones estructurales (SEM), entendidos como una extensión de la regresión múltiple y el análisis factorial.

Los años veinte fueron el punto de partida de lo que se conoce como *Structural Equation Modeling* creada por la genetista Sewall Wright (1921), el economista Trygve Haavelmo (1943) y el científico cognitivo Herbert A. Simon (1955). Esta técnica de reducción de datos fue poco utilizada hasta la llegada de los años sesenta, periodo en el que los investigadores empiezan a utilizarla en el ámbito de distintas disciplinas, dando lugar a los que se conocería como técnicas SEM. Serán los trabajos de Keesling (1972) y Jöreskog (1973) los primeros en el uso de esta metodología estadística. La aportación de estos investigadores fue la de crear auténticos modelos ecométricos con variables no observadas, permitiendo trabajar con indicadores vinculados a las mismas.

Será Jöreskog quien a principio de los años setenta presenta el modelo de análisis lineal de relaciones conocido como LISREL. En los últimos años

con la aparición de softwares, se ha generalizado su uso. Así se disponen de paquetes de análisis para el trabajo con ecuaciones estructurales como LISREL, EQS, CALIS, SAS/STAT o AMOS.

De acuerdo con Bollen (1989, citado en García, 2011, p. 12) señala que:

Se puede mirar estos modelos de diversos modos. Son ecuaciones de regresión con supuestos menos restrictivos, que permiten errores de medida tanto en las variables criterio (independientes) como en las variables dependientes. Consisten en análisis factoriales que permiten efectos directos e indirectos entre los factores. Habitualmente incluyen múltiples indicadores y variables latentes. Resumiendo, engloban y extienden los procedimientos de regresión, el análisis econométrico y el análisis factorial.

Dentro de este marco los SEM son más confirmatorios que exploratorios como señalan (Escobedo et al., 2016, pp. 16-17) lo siguiente:

SEM permiten, primeramente, crear modelos del error de medida. En otras palabras, el grado en que las variables se pueden medir. Incorpora constructos abstractos e inobservables (variables latentes y variables teóricas no observadas). También modela las relaciones entre múltiples variables predictoras (independientes o exógenas) y variables criterio (dependientes o endógenas).

Para Cupani (2012, p. 189) “existen tres estrategias para adoptar la utilización de sistemas de ecuaciones estructurales: a) la estrategia de modelización confirmatoria, b) la estrategia de modelos rivales y c) la estrategia del desarrollo del modelo”.

En el modelo de medida el investigador utiliza varios indicadores llamados variables, para una única variable latente dependiente o independiente.

Para Cupani (2012, p. 189) “La estrategia de los modelos rivales permite evaluar el modelo estimado con modelos alternativos”. Esta estrategia permite, entre modelos alternativos, realizar comparaciones y seleccionar el más idóneo.

La estrategia del desarrollo se distingue porque propone un modelo que intenta re-especificar un modelo básico para encontrar otro nuevo.

En opinión de Cepeda & Roldán (2004), se trata de una técnica derivada de SEM, denominada Partial Least Square (PLS), que tiene como propósito la predicción de las variables latentes “y que no se basa en la covarianza sino que se apoya en la estimación de mínimos cuadrados ordinarios y en el análisis de componentes principales” (Cepeda & Roldán, 2004, p. 3).

Para Ruiz, Pardo, & San Martín (2010, p. 34) señalan:

Los modelos de ecuaciones estructurales son una familia de modelos estadísticos multivariantes que permiten estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables [...] Son menos restrictivos que los modelos de regresión por el hecho de permitir incluir errores de medida tanto en las variables criterio (dependientes) como en las variables predictoras (independientes).

Según Hermida (2015, citado en Manzano, 2017, p. 71), destaca las ventajas del modelo de SEM:

entre las ventajas que supone el uso de esta metodología se encuentra probar simultáneamente la relación directa, la relación indirecta y total entre las variables, la inclusión de más de una variable dependiente y sus respectivos errores de medición, la correlación entre variables y también entre los errores de medición.

Conviene advertir, en palabras de Medrano & Muñoz (2017), que diferentes revisiones ponen de manifiesto problemas recurrentes en los trabajos con SEM, a saber, no examinar los supuestos de normalidad, la utilización limitada del número de medidas implicadas, teniendo en cuenta un índice único de ajuste o evitar la información sobre el método de evaluación o estimación utilizado.

### *Justificación de la aplicación de ecuaciones estructurales*

En palabras de Byrne (2009), las ecuaciones estructurales permiten abordar fenómenos complejos en su totalidad, abarcando las distintas

dimensiones de su análisis de manera conjunta; trabaja con indicadores que se ajustan a constructos teóricos y de los que se puede evaluar la calidad en el proceso de medición; reduce la información de un gran número de variables en un número menor de constructos teóricos que se convierten en mensurables; crea modelos explicativos ajustados a modelos teóricos que al investigador le permite investigar de forma flexible; y elimina el error de medida en las relaciones entre variables y aceptarlo como inherente al estudio.

Según Ruiz et al. (2010, p.34) confirman que:

La gran ventaja de este tipo de modelos es que permiten proponer el tipo y dirección de las relaciones que se espera encontrar entre las diversas variables contenidas en él, para pasar posteriormente a estimar los parámetros que vienen especificados por las relaciones propuestas a nivel teórico.

Como señalan Ruiz et al. (2010, p. 34) “La especificación teórica del modelo permite proponer estructuras causales entre las variables, de manera que unas variables causen un efecto sobre otras variables que, a su vez, pueden trasladar estos efectos a otras variables”.

En relación a este tema, Rdz & Asún (2016) comentan que en el ámbito de las ciencias sociales predomina la tradición de investigación social por encuestas, utilizando preguntas simples que suponen un continuo multidimensional para medir conceptos multidimensionales y latentes, entendiéndose negar la falta natural y complicada de los constructos de interés. Por tanto, cuando los investigadores en ciencias sociales, entiende el carácter latente y complejo del constructo, se manejan con varios ítems para verificar las variables latentes, sin embargo en el análisis estadístico, solo se deben emplear algunas técnicas planteadas para tratar las variables observadas, y no técnicas específicas para variables latentes, lo que puede conllevar a importantes alteraciones en los resultados.

En las nuevas tecnologías de la investigación cuantitativa destacan, entre otras, “el uso de estadística para variables latentes medidas a través de ítems ordinales, como contrapartida al uso de la estadística para variables observadas continuas en la investigación social” (Rdz & Asún, 2016, p. 3).

En concreto, entre las ventajas que aporta una modelización de ecuaciones estructurales se basa en:

- a) Esta técnica ayuda a reducir información redundante.
- b) Se puede evaluar si los datos de los instrumentos se ajustan a los modelos teóricos inherentes.
- c) Esta técnica permite realizar relaciones de causalidad simultáneas.
- d) La sencillez en la presentación del proceso y los resultados.
- e) Se estima que supera la potencia del análisis factorial y de la regresión múltiple.

### ***Los pasos del SEM utilizando el programa AMOS***

Para aplicar la técnica de las Ecuaciones Estructurales se deben considerar seis pasos como lo indican los siguientes autores Kaplan, 2000; Kline, 2005. Para Cupani, los pasos serían los siguientes (2012, p. 193) “especificación, identificación, estimación de parámetros, evaluación del ajuste, reespecificación del modelo e interpretación de los resultados”.

- a) *Especificación del modelo (interpretación de los resultados)*. Es la parte donde un investigador construye la vinculación posible entre las variables observadas y las latentes, donde se podrán obtener vinculaciones adecuadas al análisis realizado (Escobedo et al., 2016). Hay que tener en cuenta que la claridad del modelo estará en función del nivel de conocimiento que el investigador tiene sobre el tema de estudio. Si la información es poco exhaustiva, la asignación de parámetros será de forma confusa *a priori*, y obligará al investigador posteriormente a realizar diversas modificaciones, tomando como referencia los modelos teóricos.
- b) *La identificación del modelo* (se especifican las relaciones, sendero). Si el modelo teórico es correcto se procede a la identificación del modelo. El modelo está identificado si existe una solución única para cada uno de los parámetros. Una de las reglas aplicables para identificar el modelo es la regla de los grados de libertad:

Se obtiene restando el número de parámetros a ser estimado, del número de elementos conocidos de la matriz de la varianza-covarianza). Según los valores de gl obtenidos, el modelo puede

clasificarse como sub identificado ( $gl < 0$ ), identificado ( $gl = 0$ ) o sobre identificado ( $gl > 0$ ). Solo aquellos modelos con menor cantidad de parámetros que varianzas y covarianza en la matriz observada ( $gl > 0$ ) son susceptibles de ser estimados y contrastados (Medrano & Muñoz, 2017, p. 226).

- c) *Estimación del modelo.* Para Medrano & Muñoz (2017, p. 227). “La etapa de estimación consiste en obtener los valores de los parámetros especificados en el modelo a partir de las varianzas y covarianzas muestrales”. Hay varios modelos como la regresión de mínimos cuadrados (ahora en desuso), el de máxima verisimilitud, los mínimos cuadrados ponderados y no ponderados, los mínimos cuadrados generalizados y el asintóticamente libre de distribución. Para la estimación de los parámetros uno de los más utilizados en el programa AMOS (Arbuckle, 2003). Asimismo, una de las técnicas más empleadas es el de máxima verisimilitud  $\chi$  (MV), por eficiente y no sesgada cuando se cumplen los supuestos de normalidad multivariada.
- d) *Evaluación del ajuste.* Se trata de analizar si el modelo es adecuado y funciona como estimación del fenómeno existente y tangible; para ello hay distintos indicadores. Uno de los más utilizados es el estadístico chi-cuadrado. Los valores superiores a 0,9 indican un ajuste satisfactorio entre las estructuras teóricas y los datos empíricos. La finalidad es equilibrar la bondad de ajuste con el número de coeficientes estimados. El chi-cuadrado no debe ser significativo para mostrar un adecuado ajuste de los resultados.
- e) *Reespecificación del modelo e interpretación de los resultados.* En esta fase, se trata de utilizar distintas técnicas de analizar el ajuste global del modelo de ecuaciones estructurales por medio de índices. Estos son los principales índices:
- ✓ *Chi-cuadrado:* chi-cuadrado no significativo ( $p > ,05$ ) indica un buen ajuste.
  - ✓ *RMSA (Room Mean Squared error of Approximation):* es el error cuadrático medio de aproximación, ajuste aceptable  $< ,10$  (buen ajuste  $< ,05$ ).

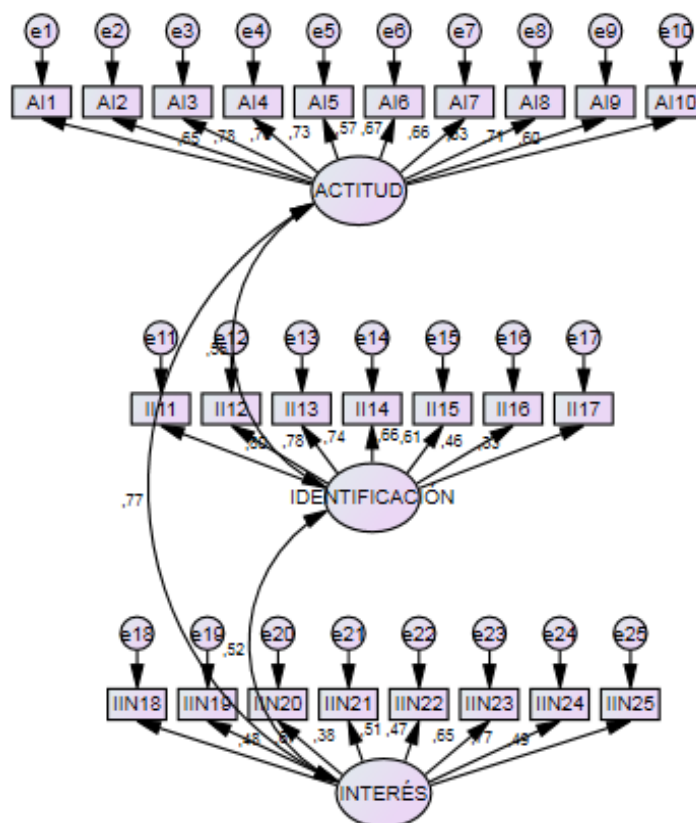
- ✓ *GFI (Goodness of Fit)*: es el índice de bondad de ajuste, se considera buen ajuste  $> ,90$ .
- ✓ *CFI (Comparative Fit Index)*: todos en un rasgo de 0 a 1 ( $> ,90$  es considerado bueno).
- ✓ *CMIN/DF (chi-cuadrado sobre grados de libertad)*: es el chi-cuadrado normalizado. El valor sugerido está entre 1 y 3.
- ✓ *NCP (es el parámetro de no centralidad)*: es una medida alternativa del chi-cuadrado).
- ✓ *NFI ((Normed Fit Index de Bentler & Bonnet 1980)*, El índice ajustado normado toma valores entre 0 y 1, siendo mejor el ajuste cuando más próximo este a 1. Por convención, valores inferiores a 0,90 indicaran la necesidad de reespecificar el modelo, aunque algunos autores admiten un punto de corte más relajado.
- ✓ *TLI (Índice de Tucker Lewis) o Índice de Ajuste No Normado (NNFI)*.
- ✓ *AGFI (es una extensión del GFI)*: Los valores cercanos a 0,90 o superiores son los que muestran un mejor ajuste del modelo.
- ✓ *CFI (Comparative Fit Index)*: todos en un rango de 0 a 1 (generalmente,  $> .90$  es considerado bueno).
- ✓ *PNFI (Índice de ajuste normado de parsimonia)*: cuanto más cerca esté de 1.0 es mayor su relación. PNFI igual o mayor a .60 significa buena parsimonia.
- ✓ *AIC (Criterio de información de Akaike)*: los valores cercanos a 0 indican un mejor ajuste y una mayor parsimonia. Se busca tener el menor valor posible, lo cual significa un mejor ajuste y mayor parsimonia.
- ✓ *PGFI (Índice de bondad de ajuste de parsimonia)*: se considera que un PGFI magnitudes entre el rango ,05 a ,07.
- ✓ *Hoelter (CN, nivel crítico)*: representa el tamaño de muestra necesario para acepta la prueba de chi-cuadrado (si los valores son superiores a 200 indican que el modelo propuesto es el adecuado).

El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) permite corroborar las deficiencias de AFE. Éste se representa mediante un diagrama de flujo (*path diagram*) por medio de rectángulos los ítems y las elipses los factores comunes. Para Jöreskog (1969, citado en Escobedo et al., 2016, p. 19) “Las

flechas unidireccionales entre los factores comunes y los ítems expresan saturaciones y las flechas bidireccionales indican la correlación entre factores comunes o únicos”. En la realización de esta fase de investigación, se aplicaron ecuaciones estructurales mediante el programa AMOS v.23 (Arbuckle, 2003).

En el AFC es importante visualizar las cargas factoriales porque estas permiten establecer los paralelismo entre las variables y los factores. Cuanto más se acerquen a uno, mayor será la correlación (Escobedo et al., 2016). El primer AFC configurado por 25 ítems quedó como se recoge en la figura 16.

Figura 16. Análisis factorial confirmatorio\*



\*Para 25 ítems

A continuación según Escobedo et al. (2016, p. 17):

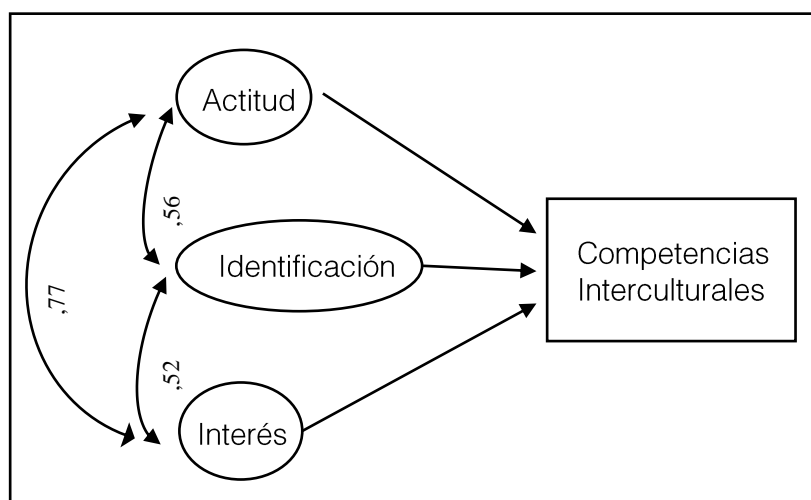
Las medidas de calidad del ajuste pueden ser de tres tipos: (1) medidas absolutas del ajuste que evalúan el ajuste global del modelo, (2) medidas del ajuste incremental que comparan el modelo propuesto con otros modelos especificados por el investigador, o (3) medidas del ajuste de parsimonia, que ajustan las medidas de ajuste para ofrecer una comparación entre modelos con diferentes números de coeficientes estimados.

### *Evaluación de los criterios de calidad de ajuste*

En el AFC es imprescindible observar las cargas factoriales, como se observa en la figura 17, representa el modelo final estimado, una vez simplificado respecto a las variables exógenas.

En la parte izquierda están las tres variables exógenas utilizadas para predecir el nivel de competencias interculturales. Las tres variables son observables y se correlacionan entre sí (son multicolineadas). Este modelo constata que los efectos se han incrementado respecto al inicial y que se ha incrementado la proporción de varianza explicada de las variables endógenas.

Figura 17. Modelo final estimado



Se expone a continuación los valores utilizados en la evaluación de los criterios de calidad de ajuste desde tres perspectivas: a) ajuste absoluto, b) ajuste incremental y c) ajuste de parsimonia.

*a) Ajuste absoluto*

Determina el grado en el que el modelo globalmente (modelo estructural y modelo de medida) predice la matriz de datos inicial. En este grupo, se encuentran los siguientes datos estadísticos:

El primer valor estadístico que se tiene es el chi-cuadrado, siendo éste de 210,1 y un nivel de significación de ,013. En principio, al encontrarse por debajo de .005, en teoría, el modelo debería ser rechazado, ya que indica que las matrices de entradas previstas y efectivas no son estadísticamente diferentes. Sin embargo, hay que significar que esta medida de calidad de ajuste es muy sensible al tamaño de la muestra, de manera que si el número de sujetos es elevado (a partir de 200) el poder del test aumenta y la  $\chi^2$  alcanza niveles de probabilidad significativos (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1999; Musitu, Jiménez, & Murgui, 2007).

El RMSEA (por sus siglas en inglés, Root Mean Squared Error of Approximation) sugiere que valores inferiores a ,005 (algunos autores por debajo de .008) son indicativos de un buen ajuste del modelo. En nuestro caso, se obtiene un valor de .052.

EL GFI (Goodness of Fit) indica que valores a partir de .90 supone un buen ajuste. En nuestro caso, se obtiene un excelente valor .930.

El NCP (Parámetro de no Centralidad) es de 24.363, lo que se considera un valor no aceptable.

En resumen, las medidas de ajuste absoluto hacen aceptar el modelo estimado en su conjunto.

*b) Medidas de ajuste incremental*

Son medidas de ajuste que comparan el modelo propuesto con otros modelos especificados por el investigador (modelo nulo).

En este sentido, nos fijamos en el índice Tucker-Lewis (TLI) cuyo valor es de .920 y el índice de ajuste incremental (NFI) es .740 (algo bajo), no obstante, aceptables en relación al nivel recomendado.

El CFI (Comparative Fit Index): indica un buen ajuste del modelo para valores próximos a la unidad. En nuestro caso, se un valor de .930.

c) *Medidas de ajuste de la parsimonia*

Estas medidas relacionan la calidad del ajuste del modelo con el número de coeficientes considerados necesarios para obtener el nivel de ajuste. Los valores se agrupan en tres grupos: bajos, adecuados o elevados dependiendo de su valor, ya que este oscila entre 0 y 1.

El PNFI es el índice de ajuste normado de parsimonia relaciona los constructos con la teoría que sustenta. En nuestro caso, el valor obtenido es .650 (adecuado).

El AIC es una medida comparativa entre modelos con diferente número de constructos. Los valores próximos a 0 indican un mejor ajuste y una mayor parsimonia. En nuestro caso, el valor es 336.123 (bajo).

El modelo teórico hipotetizado que resultó del AFE formado por tres factores y 25 ítems, obtuvo algunos valores por debajo de lo esperado. En consecuencia, fue necesario modificar el modelo.

Como se puede observar la mayor parte de los indicadores de ajuste para este nuevo modelo resultaron bajos.

Tabla 38. Medidas de bondad de ajuste (25 ítems)

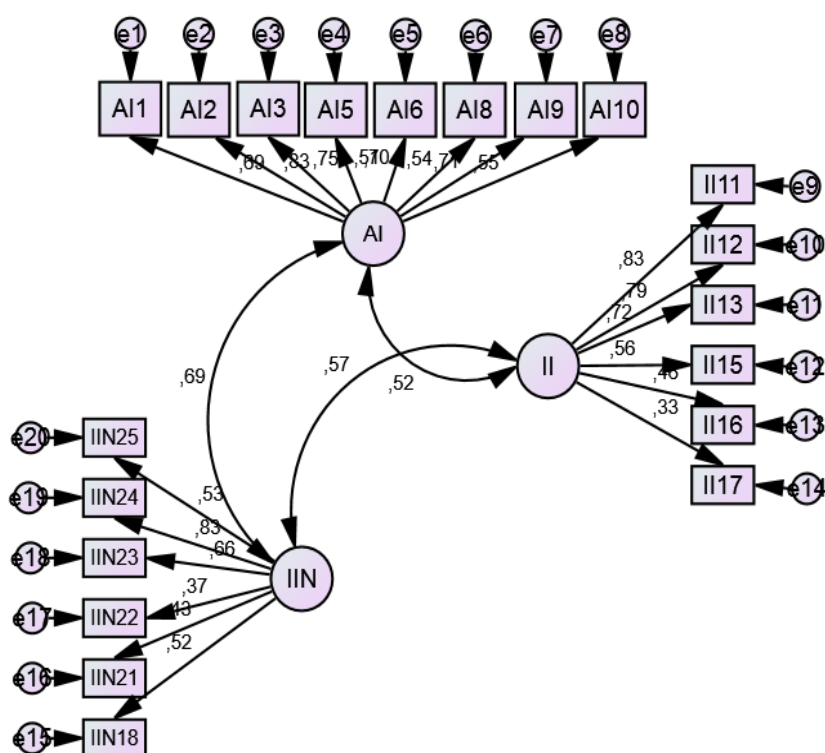
Absolutos			Relativos			Parsimónicos		
$\chi^2$	514.997	aceptable	NFI	.581	bajo	PNFI	.517	bajo
$\chi^2/g.l$	2.72	aceptable	TLI	.683	bajo	AIC	670.997	No aceptable
NCP	24.363	bajo	GFI	.739	aceptable	PGFI	.619	moderado
RMSEA	.096	no aceptable	AGFI	.688	moderado	HOLTER ,01 69		
RMR	.059	bajo	CFI					

a) Reespecificación del modelo

La reespecificación se efectuó teniendo en cuenta la significatividad de las cargas factoriales, la información proporcionada por la matriz residual y los índices de modificación ofrecidos por el programa. El resultado fue la eliminación de los ítems V4, V7, V14, V19 Y V20.

En consecuencia, se estableció un modelo compuesto por 20 ítems y 3 factores (ver Figura 18), en el que la mayor parte de los índices de ajuste propuestos para este nuevo modelo se aceptan (Tabla 39).

Figura 18. Análisis factorial confirmatorio\*



\*Para 20 ítems

Tabla 39. Medidas de bondad de ajuste\*

absolutos			incremental			parsimónicos		
$\chi^2$	210.123	aceptable	NFI	.740	aceptable	PNFI	.650	aceptable
$\chi^2/g.l$	1.67	aceptable	TLI	.920	aceptable	AIC	336.123	aceptable
NCP	43.123	bajo	AGFI	.784	aceptable	PGFI	.659	aceptable
GFI	.739	aceptable	CFI	.735	aceptable	Hoelter	.01	96
RMSEA	.052	aceptable						
RMR	.0730	aceptable						
ECVI	3.576	aceptable						

\*Para 20 ítems

En nuestra investigación, tras el AFC el cuestionario quedó tal y como se recoge en la Tabla 40, con 20 variables agrupadas en 3 dimensiones.

Tabla 40. Cuestionario Competencias Interculturales

Dimensión	Variable
Actitud hacia la interculturalidad	AI1, AI2, AI3, AI5, AI6; AI8, AI9, AI10
Identificación de la interculturalidad	II11, II12, II13, II15, II16, II17
Interés por la interculturalidad	IIN18, IIN21;IIN22, IIN23, IIN24, IIN25

Por último, la fiabilidad del instrumento se midió con el coeficiente alfa de Cronbach dando un valor de .875.

Tabla 41. Consistencia interna de las subescalas CCI

Dimensión	Nº ítems	Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach
actitud	8	.726
identificación	6	.702
interés	6	.804
Índice global		.875

Asimismo la prueba de KMO y esfericidad de Bartlett definitiva, para 20 ítems se recoge en la siguiente tabla 42

Tabla 42. Prueba del KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.817
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	742.391
	gl	190
	Sig.	.000

## 5.9. ESTUDIO TÉCNICO DEL CUESTIONARIO DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL (ISS)

En esta fase de la tesis, procedemos a la validación del cuestionario ISS. Para ello omitiremos algunos comentarios realizados en el cuestionario de competencias CCI para no ser reiterativos.

### 5.9.1. Estudio de la fiabilidad

El instrumento utilizado fue ISS cuya versión inicial constó con 11 ítems y tras la evaluación de ajuste se redujo a 10 ítems distribuidos en dos dimensiones (la primera con 8 ítems y la segunda con 3).

La construcción inicial del cuestionario quedó integrada por ítems, con una fiabilidad alfa de Cronbach de .817.

Los ítems quedaron distribuidos en dos áreas: (1) relación intercultural e (2) identificación intercultural.

### 5.9.2. Análisis de datos del cuestionario de sensibilidad intercultural

El procedimiento seguido consistió en calcular el test de normalidad, análisis descriptivos de los datos, análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC).

#### 5.9.2.1. Test de normalidad

En primer lugar, previo al análisis de estimación, se realizó la normalidad multivariada en los datos obtenidos. Así el valor de CR (valor de la desviación estándar poblacional) obtenido fue de 14.615 (por encima de 1.96), por lo que el conjunto de variables satisface el supuesto de normalidad.

Tabla 43. Prueba de normalidad

variable	min	max	skew	CR	kurtosis	CR
II1	1.000	4.000	.898	3.574	.338	.672
II2	1.000	4.000	.415	1.633	-.515	-1.024
II3	1.000	5.000	1.024	4.076	1.425	2.835
R4	1.000	5.000	2.632	10.475	8.330	16.574
R5	1.000	4.000	.437	1.740	-.490	-.975
R6	1.000	4.000	1.399	5.566	1.902	3.785
R7	1.000	5.000	.469	1.866	-.639	-1.270
R8	1.000	5.000	1.785	7.104	3.974	7.906
R9	1.000	5.000	1.655	6.584	2.684	5.340
R10	1.000	5.000	1.979	7.876	5.097	10.140
R11	1.000	5.000	1.343	5.343	1.129	2.247
Multivariable					50.717	14.615

### 5.9.2.2. Análisis descriptivo

Se llevó a cabo el análisis de las pruebas de la escala mediante el paquete informático SPSS v.23. En esta apartado se realizó un análisis de los descriptivos, como la media, la desviación estándar, asimetría y curtosis, así como coeficientes de correlación corregido ítem-total (fiabilidad; consistencia interna de la escala).

Tabla 44. Análisis descriptivo

Variable	M	DE	Asimetría	Curtosis	R IT-c	a sin ítem
RI1	1.85	1.120	1.364	1.257	.342	.822
RI2	1.47	.742	2.011	5.441	.674	.787
RI3	1.67	.928	1.681	2.897	.485	.802
RI4	1.55	.782	1.814	4.257	.457	.805
RI5	2.05	.927	1.041	1.569	.540	.796
RI6	1.84	.734	.422	-.477	.420	.808
RI7	2.27	1.076	.476	-.608	.316	.823
RI8	1.51	.698	1.421	2.072	.609	.793
II9	1.96	.811	.444	-.451	.560	.795
II10	1.42	.780	2.675	8.852	.539	.798
II11	1.78	.814	.913	.422	.558	.796
MEDIA	1.76	.0856				

### 5.9.2.3 ANÁLISIS FACTORIAL CUESTIONARIO SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

#### 5.9.2.4 Análisis Factorial Exploratorio

##### *Viabilidad del análisis*

Para la viabilidad del análisis, tanto la matriz e correlaciones (con niveles aceptables y p-valores menores que ,005), como el KMO .783, así como la prueba de Bartlett (significación inferior a ,005) invitan a realizar un análisis factorial, para conseguir los objetivos. En consecuencia, el análisis es

totalmente viable. La tabla 45 muestra el test de adecuación al análisis factorial.

Tabla 45. Prueba del KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.783
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado gl	334.872 55
	Sig.	.000

La aplicación de este modelo depende de la calidad de estimaciones iniciales de las comunalidades. La finalidad es conseguir la mejor estimación posible de éstas a partir del número de factores retenido.

Tabla 46. Comunalidades

	Inicial	Extracción
1. Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas.	,313	,233
2. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.	,582	,679
3. Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferentes culturas.	,365	,397
4. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas.	,383	,741
5. Estoy bastante seguro/a de mí mismo cuando interactúo con personas de otras culturas.	,535	,687
6. Me siento con seguridad cuando interactúo con gente de diferentes culturas.	,496	,642
7. Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de otras culturas.	,249	,149
8. Cuando interactúo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.	,451	,509
9. A menudo muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos.	,345	,375

10. Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.	,450	,422
11. Puedo ser tan sociable como quiera cuando interactúo con personas de otras culturas.	,436	,399

Método de extracción: factorización de eje principal.

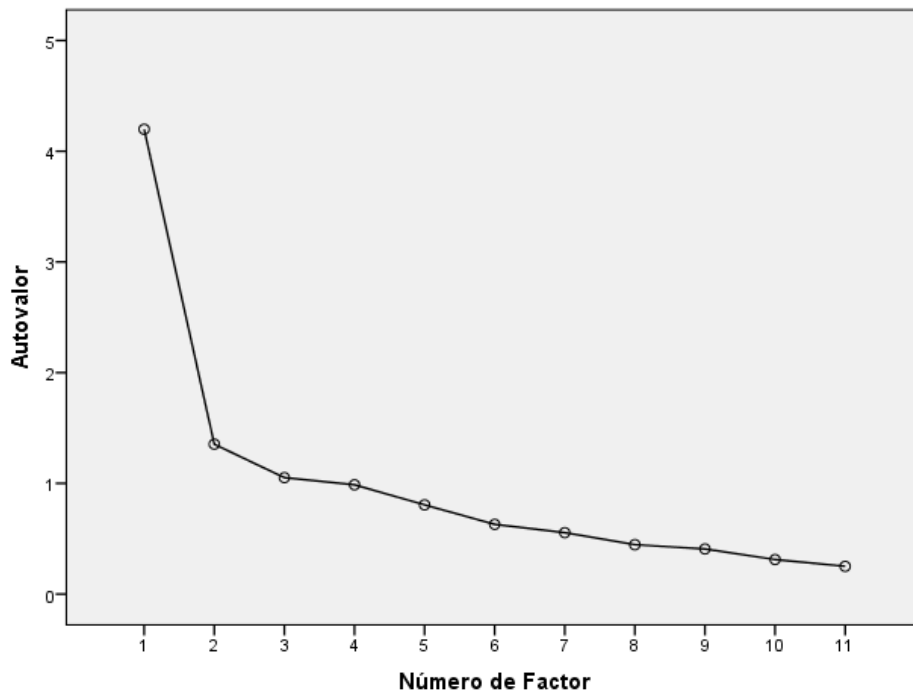
Tabla 47. Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado <sup>a</sup>
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	4.199	38.169	38.169	3.660	33.272	33.272	3.412
2	1.354	12.310	50.478	.939	8.541	41.813	2.464
3	1.052	9.562	60.041				
4	.987	8.974	69.015				
5	.806	7.330	76.345				
6	.630	5.727	82.072				
7	.555	5.046	87.117				
8	.446	4.057	91.174				
9	.408	3.708	94.882				
10	.312	2.837	97.719				
11	.251	2.281	100.000				

Método de extracción: factorización de eje principal.

a. Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Figura 19. Gráfico de sedimentación para los ítems y factores



### *Número de factores más adecuado*

Para determinar el número de factores lo más aconsejable es la rotación oblicua, factorización eje principal, método promax. Este tipo de rotación se utiliza cuando se espera que los factores estén correlacionados. Si se observa la tabla 48 dos factores explican el 50.478 de la varianza (el primer factor explica el 38.169 del total de la varianza).

Tras la rotación de factores, los ítems quedaron distribuidos en dos áreas: (1) Relaciones intercultural (8 ítems) e Identificación intercultural (3 ítems).

Tabla 48. Matriz de estructura

	Factor	
	1	2
RI1	.492	.386
RI2	.559	.228
RI3	.712	.385
RI4	.597	.340
RI5	.678	.354
RI6	.449	.829
RI7	.327	.808
R8	.495	.561
II9	.408	.216
II10	.398	.205
II11	.803	.376

Método de extracción: máxima verosimilitud.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

Tabla 49. Distribución inicial de ítems del instrumento

Variables	Ítems	Nº de ítems
Relaciones intercultural	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8	8
Identificación intercultural	II9, II10, II11	3
		11

La tabla siguiente muestra el análisis de fiabilidad de cada subescala.

Tabla 50. Medidas de fiabilidad de las subescalas del cuestionario

Dimensión	Ítems	Alfa de Cronbach
Relación intercultural	8	.737
Identificación intercultural	3	.635
Índice Global		.817

Tabla 51. Factores latentes y variables observadas del modelo de dos factores

Factor latente	Código	Variables observadas (descripción)
RELACIÓN INTERCULTURAL	RI1	Diferencias con compañeros
	RI2	Disfrutar con las diferencias
	RI3	Evitar presencia
	RI4	Respeto comportamientos
	RI5	Respeto creencias
	RI6	Seguridad en uno mismo
	RI7	Seguridad al interactuar
	RI8	Capacidad de observación
IDENTIFICACIÓN INTERCULTURAL	II9	Deseo de conocer el otro
	II10	Persona de menta abierta
	II11	Persona sociable

### 5.9.2.5 Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

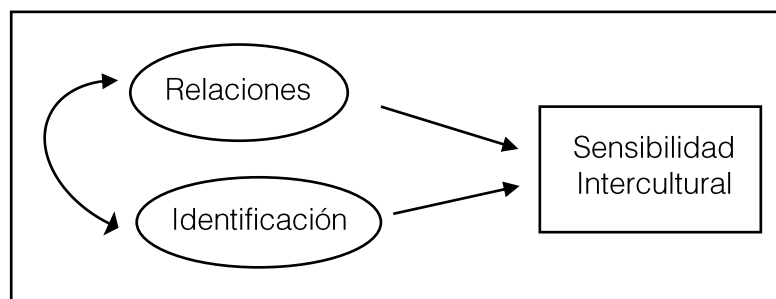
#### *El modelo SEM (Structural Equation Modeling)*

#### *Especificación del modelo*

En esta etapa, se han establecido las variables que han formado parte del modelo explicativo y cuál es la relación que existe entre ellas. Por eso se ha procurado evitar dos tipos de errores de especificación: “a) errores de especificación interna (por omisión de parámetros relevantes o inclusión de parámetros irrelevantes), y errores de especificación de externa (variables omitidas)” (Pérez-Medrano & Sánchez, 2013, p. 56).

La figura 20 especifica el modelo teórico explicativo, sensibilidad intercultural en torno a dos variables endógenas: relación intercultural e identificación intercultural.

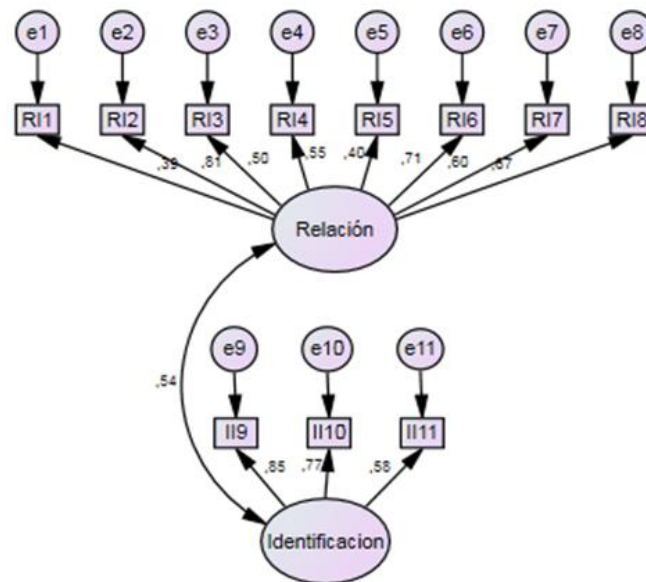
Figura 20. Modelo explicativo



#### *Identificación del modelo*

En la figura 21, obtenemos el primer modelo en el que están estandarizados los 11 parámetros, en torno a dos variables endógenas (relaciones e identificación), a fin de que la estimación del modelo sea más sencilla.

Figura 21. Modelo de ecuaciones estructurales máxima verosimilitud



Este modelo tiene 43 grados de libertad y un valor de chi-cuadrado de 67.363 y una probabilidad asociada menor de .010, por lo que tiene un valor significativo estadístico. En consecuencia, el modelo se encuentra sobreidentificado puesto que un número positivo de grados de libertad ( $gl > 0$ ), lo que implica que existe más información que parámetros a estimar y, en consecuencia, el modelo puede ser estimado y contrastado.

### *Estimación de parámetros*

Una vez determinado el modelo se procede a la estimación de los valores de los parámetros especificados a partir de las varianzas y covarianzas muestrales.

En la siguiente tabla 52, se puede observar la varianza explicada de las variables endógenas, que debe ser igual o mayor a 0.1. Los valores inferiores a 0.1 aun siendo significativos proporcionan muy poca información. Se puede observar la variable con varianza mayor explicada es la RI2 (.806), de manera que es la que aporta más información a la variable latente "relaciones interculturales". Por otro lado, la variable que menos aporta es RI1 (.392).

Tabla 52. Varianza explicada por las variables observadas

	Estimate
RI1 <--- relaciones	.392
RI2 <--- relaciones	.806
RI3 <--- relaciones	.497
RI4 <--- relaciones	.552
RI5 <--- relaciones	.404
RI6 <--- relaciones	.709
RI7 <--- relaciones	.601
RI8 <--- relaciones	.675
II9 <--- identificación	.849
II10 <--- identificación	.768
II11 <--- identificación	.575

En la tabla 53, Lara (2014, p. 41) establece que:

Las estimaciones de los parámetros del modelo, el error estándar aproximado, la proporción crítica y las estimaciones estandarizadas de los parámetros. La proporción crítica es el cociente entre la estimación del parámetro y la estimación del error estándar. Si se reúnen las suposiciones de distribución apropiadas, el estadístico sigue una distribución normal estándar bajo la hipótesis nula de que el parámetro tiene un valor de cero. Como se puede observar en la tabla todos los valores de proporción crítica son grandes, obteniendo de esta forma que todos los parámetros estimados son significativos.

Tabla 53. Estimación de los parámetros (mínimos cuadrados generalizados)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
RI1	1.853	.115	16.121	***	par_11
RI2	1.474	.076	19.371	***	par_12
RI3	1.674	.095	17.586	***	par_13
RI4	1.547	.080	19.277	***	par_14

RI5	2.274	.110	20.591	***	par_15
RI6	1.505	.072	21.031	***	par_16
RI7	1.958	.083	23.529	***	par_17
RI8	1.421	.080	17.762	***	par_18
II9	2.053	.095	21.587	***	par_19
II10	1.842	.075	24.464	***	par_20
II11	1.779	.084	21.288	***	par_21

Tabla 54. Estimación de los errores (mínimos cuadrados generalizados)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
relaciones	.191	.104	1.830	.048	Par_22
identificación	.613	.143	4.303	***	Par_23
RI1	1.050	.158	6.637	***	par_24
RI2	.191	.042	4.583	***	par_25
RI3	.641	.099	6.459	***	par_26
RI4	.421	.067	6.326	***	par_27
RI5	.959	.145	6.621	***	par_28
RI6	.239	.043	5.608	***	par_29
RI7	.416	.067	6.168	***	par_30
RI8	.328	.056	5.833	***	par_31
II 9	.237	.086	2.765	***	par_32
II10	.219	.052	4.226	***	par_33
II11	.439	.072	6.103	***	par_34

En la tabla 54, se puede observar cómo todos los errores son significativos. De esta manera (en que cada constructo latente está medido mediante sus indicadores observables, los errores que afectan a las mediciones y las relaciones que se espera entre sí), el modelo de medida encontrar entre los constructos cuando éstos están relacionados quedó definido a través de las siguientes ecuaciones.

Tabla 55. Definición del modelo de medida

$$RI1 = 1.853\xi_1 + 1.050$$

$$RI2 = 1.474\xi_1 + .191$$

$$RI3 = 1.674\xi_1 + .641$$

$$RI4 = 1.547\xi_1 + .421$$

$$RI5 = 2.274\xi_1 + .959$$

$$RI6 = 1.505\xi_1 + .239$$

$$RI7 = 1.958\xi_1 + .416$$

$$RI8 = 1.421\xi_1 + .328$$

$$II9 = 2.053\xi_2 + .237$$

$$II10 = 1.842\xi_2 + .219$$

$$II11 = 1.779\xi_2 + .439$$

Como se puede ver, la primera variable latente “relaciones interpersonales”, está definida por las primeras ocho variables observables y sus respectivos errores. Todas aportan una información parecida a la escala, con valores de regresión entre 1,187 y 1.421. La variable RI8 es la que aporta menos información. Los errores que cometen este grupo de variables oscilan entre .191 y 1.050.

La segunda variable latente “identificación intercultural” está definida por tres variables observables, cuyos valores de regresión van desde 1.779 hasta 2.053. Los errores en estas variables están comprendidos entre .219 y .439.

Tabla 56. Covarianzas

	M.I.	Par Change
e11 <--> relaciones	6.404	.077
e5 <--> e8	5.988	-.153
e3<--> e4	10.069	.180
e1<--> e11	7.720	.205

A continuación, se pasa a analizar el modelo a fin de comprobar si se confirma. Para ello se procederá a realizar una evaluación global, a fin de determinar en qué medida el modelo reproduce adecuadamente las relaciones que existen en la matriz de la covarianza de datos.

### ***Verificación y ajuste del modelo (estimación de parámetros)***

En esta fase, se ha procedido a determinar si las relaciones entre las variables del modelo estimado reflejan adecuadamente las relaciones observadas en los datos.

Se expone a continuación los valores utilizados en la evaluación de los criterios de calidad de ajuste desde tres perspectivas: a) ajuste absoluto, b) ajuste incremental y c) ajuste de parsimonia.

#### ***Ajuste absoluto***

Determina el grado en el que el modelo globalmente (modelo estructural y modelo de medida) predice la matriz de datos inicial. En este grupo, se encuentran los siguientes estadísticos:

El primer valor que se tiene es el estadístico de chi-cuadrado, siendo éste de 67,363 y un nivel de significación de ,010. En principio, al encontrarse por encima de .005, en teoría, el modelo debería ser rechazado ya que indica que las matrices de entrada, previstas y efectivas, no son estadísticamente diferentes. Sin embargo, hay que significar que esta medida de calidad de ajuste es muy sensible al tamaño de la muestra, de manera que si el número de sujetos es elevado (a partir de 200) el poder del test aumenta y la  $\chi^2$  alcanza niveles de probabilidad significativos (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1999; Musitu, Jiménez, & Murgui, 2007).

El RMSEA (Romm Mean Squared of Approximation, Error Medio Cuadrático de Aproximación) sugiere que valores inferiores a ,05 son indicativos de buen ajuste del modelo (algunos autores aceptan hasta por debajo de ,010 como González & Backhoff, 2010). En nuestro caso, el valor es de .078, aceptándose como un buen ajuste entre el modelo de medición y la estructura de los datos.

El GFI (Goodness of Fit) indica que valores a partir de .90 supone un buen ajuste. En nuestro caso, se obtiene un excelente valor .901.

RMR (índice de error de cuadrático medio) .786, se puede considerar aceptable.

En resumen, las medidas de ajuste absoluto hacen aceptar el modelo estimado en su conjunto.

### *Medidas de ajuste incremental*

Son medidas de ajuste que comparan el modelo propuesto con otros modelos especificados por el investigador (modelo nulo).

En este sentido, fijamos en el índice Tucker-Lewis (TLI) cuyo valor es de .895 y el índice de ajuste incremental (NFI) es .808 (algo bajo), no obstante, aceptables en relación al nivel recomendado.

El CFI (Comparative Fit Index): indica un buen ajuste del modelo para valores próximos a la unidad. En nuestro caso, es un valor de .918.

### *Medidas de ajuste de la parsimonia*

Estos valores se agrupan en tres grupos: bajos, adecuados o elevados dependiendo de su valor, ya que este oscila entre 0 y 1.

El PNFI es el índice de ajuste normado de parsimonia relaciona los constructos con la teoría que sustenta. En nuestro caso, el valor obtenido es ,632 (adecuado).

El AIC es una medida comparativa entre modelos con diferente número de constructos. Los valores próximos a 0 indican un mejor ajuste y una mayor parsimonia. En nuestro caso, el valor es 113,363 (bajo).

El modelo teórico hipotetizado que resultó del AFE formado por dos factores y 11 ítems, obtuvo algunos valores por debajo de lo esperado. En consecuencia, fue necesario modificar el modelo.

RMR (índice de error de cuadrático medio) .786.

Tabla 57. Medidas de bondad de ajuste para 11 ítems

Absolutos			Relativos			Parsimónicos		
$\chi^2$	67.363	aceptable	NFI	.0808	bajo	PNFI	.632	aceptable
$\chi^2/g.l$	43	aceptable	TLI	.0895	bajo	AIC	113.363	no aceptable
NCP	179.678	bajo	CFI	.918	aceptable	PGFI	.587	aceptable
RMSEA	.078	aceptable	GFI	.918	aceptable	HOELTER 83		aceptable
RMR	.786	aceptable	AGFI	.849	moderado			

### *Verificación del modelo (estimación de parámetros)*

Tal y como se ha señalado en la verificación del modelo de competencias interculturales, en esta fase se procede a analizar el valor de significación de cada parámetro especificado, a fin de determinar que el modelo presenta buenos ajustes, y el ajuste global del modelo que informa hasta qué punto éste es capaz de ajustarse, globalmente, a las distribuciones observadas.

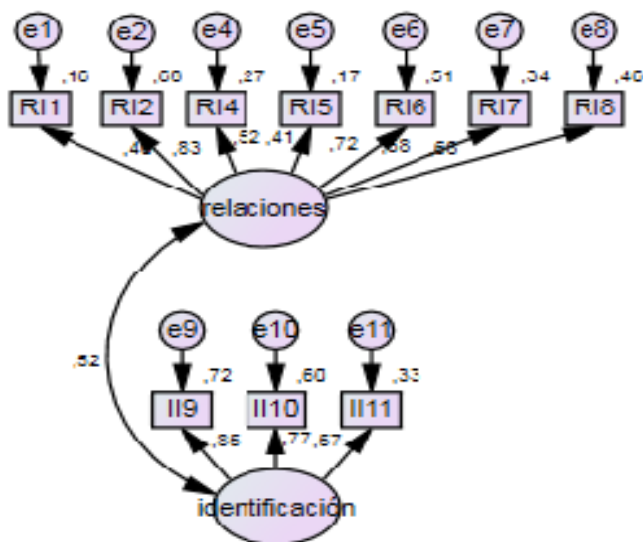
Si se observa la tabla de modificación de índices (ver tabla de covarianzas), si el e3 se correlaciona con el e4 el chi-cuadrado se mejora en 10,069.

El valor de CMIN/DF es ,080 que estadísticamente no es significativo, tiene que ver con una chi-cuadrado -modelo por defecto-, esto indica que el modelo es pausable, es decir, que los datos observados, la matriz de correlaciones entre todas las variables observables y las correlaciones que hay entre todas las variables no hay discrepancias notables.

Tabla 58. Medidas de bondad de ajuste para 10 ítems

Absolutos			Relativos			Parsimónicos		
$\chi^2$	46.2	aceptable	NFI	.851	aceptable	PNFI	.643	aceptable
$\chi^2/g.l$	34	aceptable	TLI	.939	aceptable	AIC	88.171	aceptable
NCP	12.171	aceptable	CFI	.954	aceptable	PGFI	.572	aceptable
RMSEA	.062	aceptable	GFI	.925	aceptable	HOELTER 99		aceptable
RMR	.0722	aceptable	AGFI	.879	aceptable			

Figura 22. Modelo de ecuaciones estructurales máxima verosimilitud  
(Para 10 ítems)



En consecuencia, la distribución definitiva de los ítems se recoge en la tabla 59.

Tabla 59. Distribución definitiva de ítems del instrumento

Dimensiones	Ítems	Nº de ítems
Relaciones intercultural	RI1, RI2, RI4, RI5, RI6, RI7, RI8	7
Identificación intercultural	II9, II10, II11	3
	TOTAL	10

Por último, la fiabilidad del instrumento se midió con el coeficiente alfa de Cronbach dando un valor de .802.

Tabla 60. Consistencia interna de las subescalas ISS

Dimensión	Nº ítems	Coefficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach
Relación intercultural	7	,705
Identificación intercultural	3	,635
Índice global		,802

Asimismo la prueba de KMO y esfericidad de Bartlett definitiva, para 10 ítems se recoge en la siguiente tabla 61.

Tabla 61. Prueba del KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,774
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado gl	295,373 45
	Sig.	,000

## 5.10. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

En este apartado se explicita el procedimiento seguido en la recogida de datos. Tras la consulta de fuentes bibliográficas sobre cuestionario de competencias y sensibilidad intercultural (se especifica en otro apartado de este estudio), se procedió a la elaboración y validación de las dos escalas. Cumplidos estos requisitos se aplicó, tras un estudio piloto, a las muestras establecidas.

Se mantuvieron entrevistas con un profesor titular del Departamento de Educación, Área de Conocimiento Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería, para darle a conocer la finalidad de la investigación y solicitar su colaboración. A continuación, los sujetos objeto de estudio fueron informados y se les solicitó su consentimiento.

Las encuestas fueron aplicadas en el aula de forma anónima por el propio investigador a fin de minimizar efectos negativos a la validez. Se hizo especial hincapié en las normas de aplicación, en especial, a que se diera respuesta a todos los ítems de los cuestionarios.

Durante la sesión de aplicación los estudiantes fueron informados de la confidencialidad y anonimato de los datos, así como la finalidad de la investigación. Los cuestionarios fueron pasados en el mes de abril de 2017.

El último paso consistió en la recogida de los cuestionarios, revisión de cada uno para purgar y depurar los datos, vaciado en las matrices preparadas al efecto mediante en el software estadístico SPSS v.23.

En relación a los aspectos éticos, deontológicos y seguridad, rellenamos un formulario, en el plan de investigación, con el compromiso de “guardar y proteger los datos utilizados en la investigación, en relación a los datos personales de los docentes, que con buena disposición colaboraron en la investigación”.

## 5.11. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

*En relación con el Cuestionario Competencias Interculturales. Datos generales*

Tabla 62. Distribución de la muestra

Variables	(n = 95) frecuencia	media	DS
Género		1.83	.376
Hombre	16 (16.8%)		
Mujer	79 (83.2%)		
Curso		1.88	.999
1 <sup>er</sup>	53 (55.8%)		
4 <sup>o</sup>	42 (44.2%)		

*Dimensión I: Actitud hacia la Interculturalidad*

A1	Respeto las opiniones de personas de otras culturas.
A2	Toda persona debe tener los mismos derechos con independencia del país de origen.
A3	Respeto los usos y costumbres de mis compañeros/as de culturas diferentes.
A4	Mi familia acepta que me relacione con mis compañeros/as procedentes de otras culturas.
A5	Se debería ayudar a integrarse en nuestra sociedad a las personas que proceden de países pobres.
A6	Me disgusta que se rechace a mis compañeros/a procedentes de otros países.
A7	Enriquece que en mi equipo de trabajo haya compañeros/as procedentes de otras culturas.
A8	Me relaciono fuera de la universidad con personas de otros países.

Tabla 63. Actitud hacia la interculturalidad

	muy acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	muy desacuerdo	media	DE	sig sexo	sig curso
A1*	63 66.3%	24 25.3%	4 4.2%	2 2.1%	2 2.1%	1.48	.849	N/S	N/S
A2	74 77.9%	14 14.7%	4 4.3%	0 0%	3 3.2%	1.36	.837	N/S	.049
A3	50 52.6%	39 41.1%	4 4.2%	2 2.1%	0 0%	1.56	.680	N/S	.003
A4	57 60.0%	23 20.4%	11 11.6%	2 2.1%	2 2.1%	1.62	.925	N/S	N/S
A5	64.0 67.4%	26 27.4%	3 3.2%	0 0%	2 2.1%	1.42	.752	N/S	N/S
A6	74 77.9%	15 15.8%	2 2.1%	0 0%	4.0 4.2%	1.37	.888	N/S	N/S
A7	55 57.9%	27 28.4%	11 11.6%	2 2.1%	0 0%	1.58	.780	N/S	N/S
A8	47 49.5%	35 36.8%	5 5.3%	7 7.1%	1 1.1%	1.74	.936	N/S	N/S

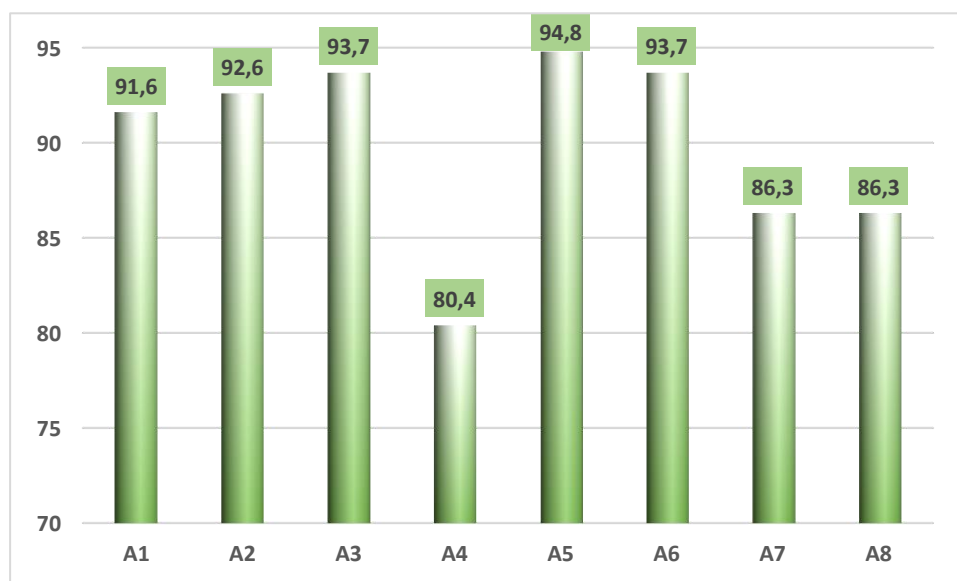
(La primera fila corresponde a las frecuencias y la segunda a %)

Los ítems que obtienen mayor grado de acuerdo son A5 “se debería ayudar a integrarse en nuestra sociedad a las personas que proceden de países pobres” (94.8%), A6 “me disgusta que se rechace a mis compañeros/a procedentes de otros países” (93.7%) y A1 “respeto las opiniones de personas de otras culturas” (91.6%). Por el contrario, los ítems con menor grado de acuerdo A4 “mi familia acepta que me relacione con mis compañeros procedentes de otras culturas” (80.4%), A7 “enriquece que en mi equipo de trabajo haya compañeros/as procedentes de otras culturas” (86.3%) y A8 “me relaciono fuera de la universidad con personas de otros países” (86.3%).

En razón de género no se establece ninguna diferencia significativa. En razón la variable curso se establece relación con las variables A2 (chi-cuadrado,  $p < .049$ ; V de Cramer .368), es decir, que el alumnado de último año ha reducido su opinión inicial de que todo ciudadano debe tener los mismos derechos con independencia del país de origen (94.3% alumnado de 1er año; 90.5% alumnado de último año).

Se establece diferencias significativas entre la variable curso y A3 (chi-cuadrado,  $p < .003$ , V de Cramer .387). El alumnado de último año ha mejorado su opinión en relación a respetar los usos y costumbres de los compañeros de culturas diferentes (96.7% último año de carrera; 83.3% alumnado de 1<sup>er</sup> año).

Figura 23. Grado de acuerdo actitud ante la interculturalidad



*Dimensión II: Identificación de la interculturalidad*

IM9	Identifico objetos característicos de culturas diferentes a la mía.
IM 10	Reconozco algunas tradiciones de otras culturas.
IM 11	Identifico instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras culturas.
IM 12	Reconozco diferencias culturales propias de otras culturas.
IM 13	Soy capaz de reconocer el origen de algunas palabras de otras lenguas
IM 14	Critico comportamientos racistas y xenófobos en las personas.

Tabla 64. Identificación de la interculturalidad

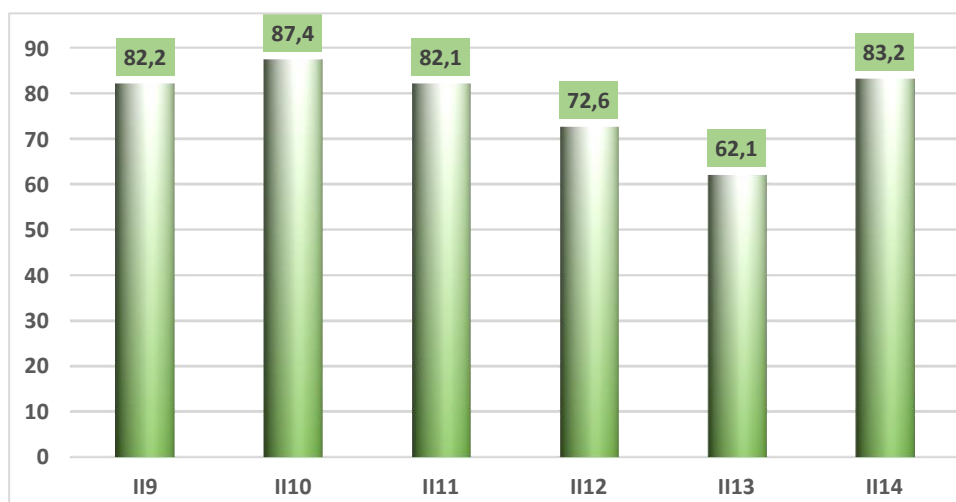
	muy acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	muy desacuerdo	media	DE	sig sexo	sig curso
II9 *	20	58	12	4	1	2.03	.778	N/S	N/S
	21.1%	61.1%	12.6%	4.2%	1.1%				
II10	31	52	10	2	0	1.82	.699	N/S	N/S
	32.6%	54.7%	10.5%	2.1%	0%				
II11	24	54	12	4	1	1.99	.805	N/S	N/S
	25.3%	56.8%	12.6%	4.2%	1.1%				
II12	16	53	19	7	0	2.18	.799	N/S	N/S
	16.8%	55.8%	20%	7.4%	0%				
II13	18	41	20	11	5	2.41	1.087	N/S	N/S
	18.9%	43.2%	21.1%	11.6%	5.3%				
II14	53	26	5	6	5	1.78	1.141	N/S	N/S
	55.8%	27.4%	5.3%	6.3%	5.3%				

Las variables donde los estudiantes están más de acuerdo son II10 “reconozco algunas tradiciones de otras culturas” (87.4%), II4 “critico comportamientos racistas y xenófobos en las personas (83.2%), II9 “identifico objetos característicos de culturas diferentes a la mía” (82.2%) y II11 “identifico instrumentos, canciones, o ritmos musicales de otras culturas” (82.1%). Por el contrario, donde se observa menor grado de acuerdo es en la variable II13 “soy capaz de reconocer el origen de algunas palabras de otras lenguas” (62.1%).

No se detecta diferencias significativas entre las variables género y curso e identificación intercultural. No obstante, se observa que los

porcentajes “muy de acuerdo” en esta segunda dimensión “identificación” es sensiblemente inferiores a la dimensión “actitudes”.

Figura 24. Identificación de la interculturalidad



### *Dimensión III: Interés por la interculturalidad*

IIN15	Me gusta aprender palabras en el idioma de compañeros de otros países.
IIN 16	Me esfuerzo en relacionarme con compañeros/as de culturas diferentes.
IIN17	En caso de necesidad, meo en conflictos con compañeros/as de culturas diferentes.
IIN 18	Sé relacionarme con compañeros universitarios procedentes de otras culturas.
IIN19	Interés por cultura de ciudadanos de otros países.
IIN 20	Comparo cómo se nombran de objetos en mi propia lengua y en otras distintas.

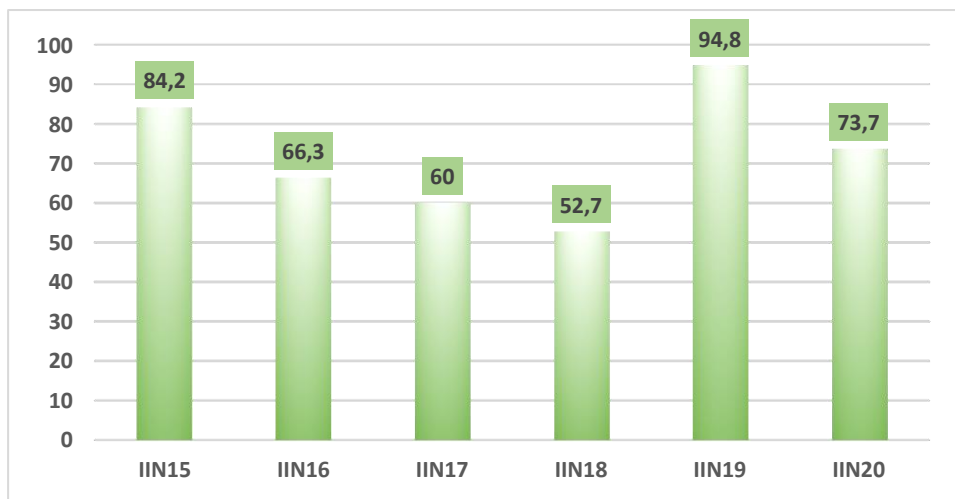
Tabla 65. Interés por la interculturalidad

	muy acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	muy desacuerdo	media	DE	sig sexo	sig curso
IIN15 *	47	33	11	4	0	1.71	.836	N/S	.027
	49.5%	34.7%	11.6%	4.2%	0%				
IIN16	23	40	29	3	0	2.13	.815	N/S	N/S
	24.2%	42.1%	30.5%	3.2%	0%				
IIN17	18	39	34	3	1	2.26	.841	N/S	N/S
	18.9%	41.1%	35.8	3.2%	1.1%				
IIN18	39	43	11	1	1	1.76	.782	N/S	N/S
	41.1%	45.3%	11.6%	1.1%	1.1%				
IIN19	51	39	2	2	1	1.56	.740	N/S	N/S
	53.7%	41.1%	2.1%	2.1%	1.1%				
IIN20	28	42	13	11	1	2.11	.994	N/S	N/S
	29.5%	44.2%	13.7%	11.6%	1.1%				

Los ítems donde hay mayor grado de acuerdo son IIN19 “interés por la cultura de ciudadanos de otros países” (94.8%) y IIN5 “me gusta aprender palabras en el idioma de compañeros de otros países” (84.2%). Por el contrario, los ítems donde hay menor grado de acuerdo son IIN8 “sé relacionarme con compañeros universitarios procedentes de otras culturas” (52.7%), IIN17 “en caso de necesidad, medio en conflictos con compañeros/as de culturas diferentes” (60.0%).

No se establece relación significativa entre la variable género y el interés por la interculturalidad. Solo se establece asociación entre la variable curso y el ítem 15 (me gusta aprender palabras en el idioma de compañeros/as de otros países;  $\chi^2$ -cuadrado,  $<.027$ ;  $V$  de Cramer .311). El alumnado de primer curso está “muy de acuerdo” (66.0%) en aprender palabras de otros idiomas que el de último curso (34.0%).

Figura 25. Interés por la interculturalidad



### *En relación al Cuestionario de Sensibilidad Intercultural*

#### *Datos generales*

En este apartado se omite la tabla con los datos generales (género y curso) dado que participó la misma población y el mismo número de sujetos.

#### *Dimensión I: Relación intercultural*

R1	Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas.
R2	Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.
R3	Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferentes culturas.
R4	Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas.
R5	Estoy bastante seguro/a de mí mismo cuando interactúo con personas de otras culturas.
R6	Me siento con seguridad cuando interactúo con gente de diferentes culturas.
R7	Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de otras culturas.

Tabla 66. Relación intercultural

	muy acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	muy desacuerdo	media	DE	sig sexo	sig curso
R1*	49 51.6%	24 25.3%	14 14.7%	3 3.2%	5 5.3%	1.85	1.120	.002	N/S
R2	60 63.2%	28 29.5%	5 5.3%	1 1.1%	1 1.1%	1.47	.742	.026	N/S
R3	55 57.9%	32 33.7%	5 5.3%	2 2.1%	1 1.1%	1.55	.782	.028	N/S
R4	27 28.4%	44 46.3%	19 20.0%	2 2.1%	3 3.2%	2.05	.927	N/S	N/S
R5	33 34.7%	45 47.4%	16 16.8%	1 1.1%	0 0%	1.84	.734	N/S	N/S
R6	27 28.4%	31 32.6%	23 24.2%	12 12.6%	2 2.1%	2.27	1.076	N/S	N/S
R7	56 58.9%	32 33.7%	5 5.3%	2 2.1%	0 0%	1.51	.698	.012	N/S

Los ítems donde hay mayor grado de acuerdo son R2 “disfruto hablando con personas de diferentes culturas” (92.7), R7 “soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de otras culturas” (92.6%) y R3 “respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferentes culturas” (91.6%). Por el contrario, en el ítem donde hay menor grado de acuerdo es R6 “me siento con seguridad cuando interactúo con gente de diferentes culturas” (61.0). La respuesta a este ítem guarda relación con el ítem IIN16, dado que a pesar de que los estudiantes muestran un deseo en relacionar con personas de otras culturas, tienen que realizar un esfuerzo.

En relación a la asociación que se establece con variable género, se detectan diferencias significativas con R1 (chi-cuadrado, < .002). Las mujeres se muestran más indecisas (16.5%) que los hombres (6.3%). Asimismo, el 18.8% de los hombres están muy en desacuerdo y el 6.3% de las mujeres en desacuerdo.

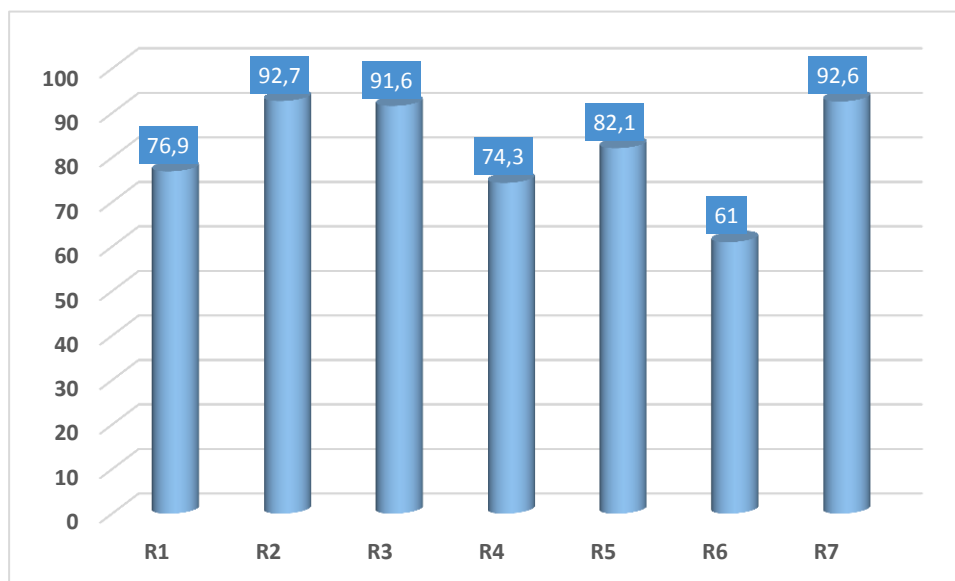
Se establece diferencias significativas entre la variable sexo y la variable R2 (< .26). Los hombres están más en desacuerdo (12.6%) que las mujeres.

Se establece asociación entre la variable sexo y la variable R3 ( $< .028$ ). Las mujeres (93.7%) están más de acuerdo en la forma de comportarse con personas de otras culturas, que los hombres (81.3%).

Se establece asociación entre la variable sexo y la variable R7 ( $< .012$ ). Es mayor el grado de desacuerdo en los hombres (12.6%) que las mujeres (0%), acerca del nivel de observación cuando se interactúa con personas de otras culturas.

Por último, no se establece diferencia significativa entre la dimensión relación intercultural y variable curso.

Figura 26. Relación intercultural



### *Dimensión II: Identificación Intercultural*

I8	Cuando interactúo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.
I9	Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.
I10	Soy una persona sociable cuando interactúo con personas de otras culturas.

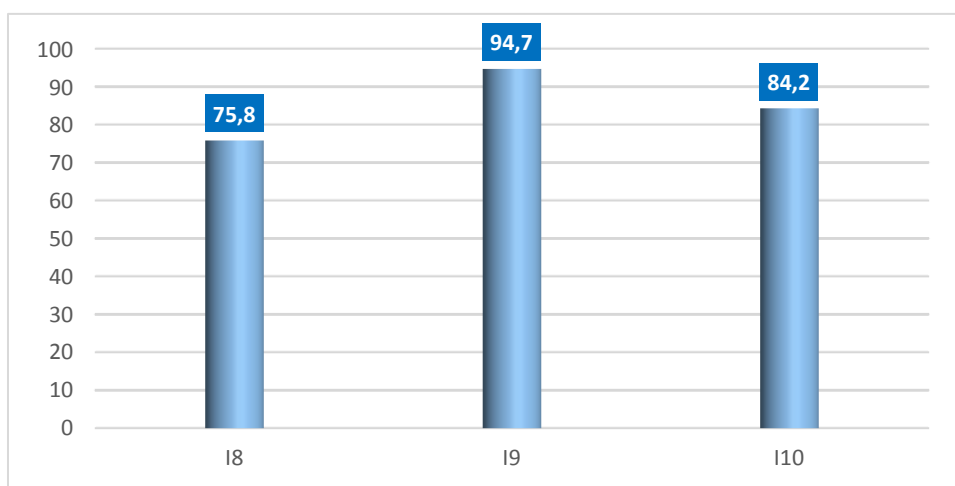
Tabla 67. Identificación intercultural

	muy acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	muy desacuerdo	media	DE	sig sexo	sig curso
I8*	30	42	20	3	0	1.96	.811	N/S	N/S
	31.6%	44.2%	21.1%	3.2%	0%				
I9	65	25	2	1	2	1.42	.780	N/S	N/S
	68.4%	26.3%	2.1%	1.1%	2.1%				
I10	40	40	11	4	0	1.78	.814	N/S	N/S
	42.1%	42.1%	11.6%	4.2%	0%				

Los ítems donde hay mayor grado de acuerdo son I9 “los estudiantes se ven como personas de mentalidad abierta” (94.7%) y I10 “los estudiantes se ven como personas sociables” (84.2%). El ítem con menor porcentaje es I8 “cuando se trata de conocer más profundamente a otras culturas” (75.8%).

No se observa diferencias significativas en función del género y del curso académico.

Figura 27. Identificación intercultural



## CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación se presentan los resultados de la investigación, estableciendo similitudes y discrepancias con otros estudios. Asimismo, se recogen las principales conclusiones numeradas en función de las dimensiones de los cuestionarios. Para facilitar su lectura, la siguiente tabla recoge cada dimensión y el objetivo a que da respuesta.

Tabla 68. Conclusiones en función de las Dimensiones y Objetivos

COMPETENCIAS INTERCULTURALES		
Dimensión	Objetivos Específicos	Nº conclusión
Actitud hacia la interculturalidad	1 y 4	1, 2, 3
Identificación de la interculturalidad	1, 2, 4 y 5	4, 5
Interés por la interculturalidad	5	6, 7, 8
SENSIBILIDAD INTERCULTURAL		
Dimensión	Objetivos Específicos	Nº conclusión
Relación intercultural	3 y 6	9, 10
Identificación intercultural	3 y 6	11

## DIMENSIÓN I: ACTITUD HACIA LA INTERCULTURALIDAD

- 1 El alumnado tiene una actitud positiva hacia la interculturalidad. Este dato confirma el estudio de Fontecha (2016, p. 73), en el que “los estudiantes muestran actitudes de respeto hacia las opiniones, ideas o actitudes hacia los demás”.
- 2 Se da una actitud favorable cuando se habla con personas de otras culturas. Esta actitud positiva se reduce en términos porcentuales cuando se refiere al respeto a las creencias y cuando se quiere establecer una mayor relación con personas de culturas diferentes.
- 3 En relación a la variable curso, solo dos variables A2 y A3 presentan diferencias. Este resultado lleva a la conclusión de que no se trabajan los contenidos interculturales en estudiantes de Educación Social a lo largo de la carrera. Estos datos vienen a confirmar el estudio de Gómez, Gil, & Martínez (2017, p. 491), realizado en la universidad de Castilla-La Mancha, que pone de relieve que “el plan de estudios contribuye poco a la mejora de las competencias interculturales de los futuros maestros de Educación Infantil”. Estos resultados coinciden con el estudio de Alonso, Navarro, & Vicente (2008). Estas evidencias también coinciden con los resultados de Gómez et al. (2017). En otras ocasiones pueden aparecer contenidos en los programas de carácter intercultural, o bien que se trabajan de manera implícita. Hay que pasar de la retórica académica y social a una práctica más explícita (Figueredo & Ortiz, 2017; Cernadas, Santos, & Lorenzo, 2013; Collado & Sánchez, 2012; Moliner, Sales, Domenech, & Escobedo, 2011; Hinojosa & López, 2010).

## DIMENSIÓN II: IDENTIFICACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

- 4 El nivel de identificación de los estudiantes con la variable “identificación intercultural” es manifiestamente inferior a la “actitud hacia la interculturalidad”. Este dato resulta, peculiarmente importante, al tratarse de un contexto (Almería) con gran diversidad en la población. Esta opinión coincide con lo que describe Sáez-Alonso (2006) con la importancia de la interacción desde la igualdad del hombre por el hombre. Esta relación entre la actitud y la identificación entendida, la primera, como más

transversal y, la segunda, vinculada con el acervo cultural (González-Bernal, 2006, 2008; Díaz-Barriga, 2011; González-Sanmamed, 2005; Sumsion & Goofellow, 2004).

- 5 Se detecta la necesidad de incluir contenidos interculturales en el plan de estudios de Educación Social. En esta misma dirección, Martínez-Lirola (2018) habla de la importancia de introducir la competencia intercultural en la Educación Superior. De igual manera, en el estudio comparativo que realizamos en relación a los contenidos curriculares en el grado de Educación Social llegamos a la conclusión de que solo estos contenidos están presentes en asignaturas optativas. Hay una manifiesta coincidencia con el análisis que realizan Peñalva & López-Goñi (2014); Soriano & Peñalva (2010).

### DIMENSIÓN III: INTERÉS POR LA INTERCULTURALIDAD

- 6 Los estudiantes manifiestan no tener adquiridas suficientemente competencias y habilidades interculturales. Los resultados de la investigación corroboran el estudio de Escarbajal & Leiva (2017), que los estudiantes del grado Educación Social no están suficientemente preparados en competencias interculturales. Este resultado contrasta con el estudio de Cano, Ricardo & Del Pozo Serrano (2016) que señala una percepción muy alta en los universitarios colombianos. Sí se establece coincidencia respecto a que hay una tendencia en los universitarios a sobrevalorarse al responder a los instrumentos. Asimismo, se evidenció que el nivel de formación y desarrollo vinculado con las competencias interculturales, en los estudiantes de primer curso, es mejor (aunque deficiente) que la del último curso. Esto viene a coincidir que los estudios de (Spooner, Tangen, Mercer, Hepple, & Carrington, 2013; Rodicio & Iglesias, 2011; Fuentes, 2014). La interculturalidad no es hoy un tema esencial en la formación inicial de educadores (Soriano & Peñalva, 2010; Rodríguez-Izquierdo, 2016) dado que los educadores necesitan una formación inicial sólida en interculturalidad para responder al proceso de Convergencia y a las necesidades sociales (Gómez et al. 2017).

No se detectan diferencias significativas entre la variable género y actitud hacia la interculturalidad, Se llega a la misma conclusión en el estudio sobre sensibilidad intercultural de profesores (Martínez-Pereira, Maquilón, & Alves, 2013).

- 7 El interés por otras culturas pone de relieve que no se tiene suficientemente adquiridas competencias relacionadas con la interculturalidad. Por ejemplo, saber mediar en un conflicto. La importancia de la mediación intercultural en la resolución de conflictos lo pone de manifiesto (Ruiz-Mezcua & Soria-López, 2017; Fandila, 2011; Pérez, Álvarez, Aguilar, Fernández, & Salguero, 2013; Ricardo & Medina, 2013; Tamez, Montalvo, Leyva, & Hernández, 2018).
- 8 Se denota porcentajes relativamente bajos en relación a la “seguridad” del estudiante. La falta de seguridad dificulta abrirse a los demás y establecer relaciones con el “diferente”. Esta coincidencia se da en el estudio Aneas (2009) cuando evidencia la dificultad que tiene el estudiante en manejar sus emociones (ansiedad, ira e inseguridad); una manera de evitar esta situación es establecer una relación funcional y asertiva con otras culturas (Rábano, 2010; González-Rábago, 2014; Marazaj, Condori-Castillo, & Condori-Palomino, 2017).

## DIMENSIÓN IS: RELACIÓN INTERCULTURAL

- 9 Los estudiantes se ven como personas de mentalidad abierta. Sin embargo, no se refleja de la misma manera cuando interactúan con personas de otras culturas. Así opina Rodríguez-Izquierdo (2016) cuando alude a las expresiones como “lo visible” y lo “invisible” basada en diferencias individuales (es difícil reconocer a simple vista).
- 10 Se da una actitud positiva cuando se habla con personas de otras culturas y se interactúa con ellas. Esta actitud se incrementa cuando se produce un mayor conocimiento de la otra cultura (Álvarez-González, 2011). En palabras de González-Rábago (2014), así se amplía la mirada y se recontextualiza la inmigración donde los inmigrantes dejan de ser sujetos pasivos y pasan a ser los agentes activos y con capacidad para decidir sus estrategias de integración.

## DIMENSIÓN IIS: IDENTIFICACIÓN INTERCULTURAL

11 La interacción mejora cuando se produce un mayor acercamiento y conocimiento del otro. Santander, García & Sanhueza (2015) también manifiestan que los estudiantes declaran incomodidad con extranjeros y dificultad para hablar con personas de otras culturas.

En resumen, se puede establecer lo siguiente:

Los contenidos curriculares en la titulación de Educador Social en la Universidad de Almería, no cumplen las expectativas de los estudiantes en su formación profesional y retos sociales. Esta conclusión se visualiza en las universidades españolas que imparten esta titulación.

Los estudiantes demandan una mayor formación en competencias interculturales, y se detecta una disociación entre las competencias interculturales y la capacidad del individuo para desarrollar una emoción positiva hacia la cultura de origen.

Es importante destacar, que otras investigaciones realizadas en EEUU como en Australia, resalta la importancia de desarrollar y fomentar de forma más explícita las competencias interculturales en los programas de estudios vinculados con la formación inicial y permanente de los futuros docentes (Spooner et al., 2013; Deardorff, 2010; Freeman et al., 2009). Igualmente en España, los programas de estudios presentan ciertas carencias vinculadas con la competencias interculturales en el ámbito de la educación (Aguaded et al., 2013; Segovia, Delgado, García, & Rodríguez, 2010; Palmero, Montaña, & Palau, 2009).

Atendiendo a éstas consideraciones, es evidente que el personal docente universitario, carece de ciertas competencias interculturales, esto se traduce, en una deficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas competencias en los discentes y futuros docentes, situación que no favorece la cohesión social, la ciudadanía global, la tolerancia, la igualdad y diversidad cultural entre otras actitudes positivas necesarias para la convivencia y la sensibilidad intercultural.

## PROPUESTAS

- Necesidad de incorporar al currículo de Educador Social una asignatura directamente relacionada con la diversidad cultural.
- Desarrollar de forma transversal actividades interculturales a través de la educación no formal (charlas, foros, redes sociales entre otros) para mejorar la competencia y la sensibilidad intercultural.
- El plan de estudios de Educador Social debe garantizar la formación del alumnado en competencias interculturales (mediación en conflictos, comunicación asertiva, eliminación de estereotipos y prejuicios, empatía, manejo de emociones positivas hacia la comprensión y aceptación de diferencias culturales, la capacidad crítica y autocrítica y el compromiso ético).
- El docente debe poseer las estrategias necesarias y generar los espacios en el aula, para facilitar el aprendizaje de carácter crítico y reflexivo de los estudiantes para que éstos puedan desarrollar una percepción amplia y no sesgada de la diversidad intercultural.
- Desarrollar competencias no solo en la educación superior, sino también vincular y desarrollar las competencias interculturales entre los diferentes actores sociales, en el ámbito de la educación no formal.
- Además de trasladar los resultados de esta investigación a distintos organismos e instituciones, se considera necesario implementar estrategias que permitan un acercamiento a asociaciones, sindicatos, fundaciones, ONG, entre otras, para generar espacios de trabajo (foros, charlas, jornadas, entrevistas, grupos de discusión) para generar conciencia y determinar acciones para mejorar la cohesión y fomentar la cultura de una sociedad inclusiva.
- Los resultados de esta investigación deben darse a conocer a eventos tales como congresos y seminarios, además de la publicación a través de revistas especializadas.

- Hay que aprovechar las redes sociales que permiten la difusión del conocimiento a distintos ámbitos nacionales e internacionales, mediante el intercambio de experiencias.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro blanco para el Título de Grado en Educación Social*. Madrid: ANECA.
- Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de las multiculturales en educación obligatoria*. Granada: Universidad de Granada. (Tesis Doctoral, Formato PDF).
- Aguaded, E. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. *Actas del V Congreso Internacional, Educación y Sociedad: Retos del s. XXI*, 1-8. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Aguaded, E. (2011) El desarrollo de competencias interculturales a través del aprendizaje servicio en la universidad. En Gervilla, M. (Coord.), *Voluntariado socioeducativo: retos para el siglo XXI* (pp. 91-112). Granada: Universidad de Granada.
- Aguaded, E., De la Rubia-Ruiz, P., & González-Castellón, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado Revista Currículum y Formación de Profesorado Monográfico*, 17(1), 339-365.
- Aguaded, E., Rodríguez, J. & Dueñas, B. (2008). El desarrollo de competencias interculturales a través del curriculum intercultural. *I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter universal de la Educación Intercultural*. (pp.21-23). Jaén, España.
- Aguado-Odina, T. (2004b). *Proyecto Inter. Formación de profesores en educación intercultural. Análisis de necesidades*. Comisión Europea. Informe inédito.
- Aguado, M. T. & Álvarez, B. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

- Aguado, M. T. & Mata-Benito, P. (2010). Impulsar la formación continua del profesorado en centros y redes. En FETE-UGT (Eds.), *Libro blanco de educación intercultural* (pp. 45-46). Madrid: Secretaría para la Igualdad de la Comisión Ejecutiva Confederal de UGT y Secretaría de Políticas Sociales de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza.
- Aguado, M. T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En M<sup>a</sup> Carmen Jiménez Fernández (coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguado, M. T., Gil, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Aguerrondo, I. (2003). *Formación Docente: Desafíos de la política educativa*. Cuadernos de Discusión. México: Secretaría de Educación Pública.
- Aime, M. (2013). *Cultura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Albó, X. & Romero, R. (2005): *Interculturalidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Alonso, C. & Gallego, D. (2002). Tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de educación*, 329, 181-206.
- Alonso, C., & Gallego, D. (2010), Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6 (6), 4-22.
- Alonso, M. J., Navarro, R., & Vicente, L. (2008). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en las XIII Jornadas de Fomento de la Investigación. Universitat Jaume I, Castellón.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 71-88.
- Álvarez-Méndez, J. (2001, 2003). *Didáctica, currículum y evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez-Valdivia, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de

- una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 127-140.
- Andreu, L., Sanz, M., & Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(3), 111-126.
- Aneas, A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (5), 1-10.
- Aneas, A. (2009). Competencias interculturales: competencia clave en las organizaciones actuales. En E. Soriano, *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*, (pp. 151- 175). Madrid: La Muralla.
- Apte, M. (1994). Language in sociocultural context. In: R. E. Asher (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics. Vol.4* (pp. 2000-2010). Oxford: Pergamon Press.
- Arbuckle, J. (2003). *Amos user's guide*. Chicago: SmallWaters.
- Arguedas (2007). El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo. *Posgrado y Sociedad*, 7 (1), 1-16
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., & Sala, J. (2011). El prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): (mapa de competencias del profesional de la Educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Asnar, M.P. & Ull, S.M. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 219-237.
- Audinet, J. (1999). *Le temps du metissage*. Paris: De l'atelier/Ed. Ouvrières.
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición electrónica. Recuperado de: [www.eumed.net/libros/2006c/203/](http://www.eumed.net/libros/2006c/203/).
- Azofra, M. J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Barquín, A., Alzola, N., Medrano, M., & Urizar, A. (2010). El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 95-112.
- Barros, B. & Kharnásova, G. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18, 97-114.
- Bartolomé, M. & Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56 (1), 65-79.
- Bartra, R. (2008) *Culturas líquidas en la tierra baldía. El salvaje europeo*. Madrid: Katz.
- Bauman, Z. (2002) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Baumann, Z. (2010). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bennett, M. J. (1979). Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy. In D. Nimmo (Ed.). *Communication Yearbook 3*. Newbury Park: Sage.
- Bennett, M. J. (1984). Towards ethnorelativism: A developmental model of interculturalsensitivity. *Paper presented at the Annual Conference of the Council on International Exchange, Minneapolis, Minnesota*.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bernardo, J. & Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Besalú, X. (2002). Los procesos de escolarización de los hijos de familias inmigradas. *Ofrim suplementos*, 10, 65-77.

- Besalú-Costa, X. (2012). Interculturalidad: la resocialización del profesorado. En B. López & M. Tuts (Coords.), *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales* (pp. 109-123). Madrid: Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y Wolters Kluwer España, S.A.
- Beuchot, M. & González, J. (2018). *Diversidad y diálogo intercultural* (1ª ed.). Bogotá: Editorial El Búho.
- Bhawuk, S. & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL Y SPAD*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1989, 1996). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC
- Blasco, L., Bueno, V., & Torregrosa, D. (2004). *Educación Intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales en antropología cultural*. Buenos Aires: Solar/Hachette.
- Bollen, K. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: J. Wiley & Sons.
- Borden, A. (1991). *Cultural Orientation: An approach to understanding intercultural communication*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Branden, N. (2004). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós
- Bravo, H. A. (2011). *La competencia intercultural en el alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Briones, G. (2002). Epistemología de las Ciencias Sociales. En Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

(Ed.), *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá: ARFO.

Briones-Gómez, R. (2007). La integración del 'otro' en la emergente España multicultural. *Gazeta de Antropológica*, 23 (4), 1-14.

Brislin, W. (1981). *Cross-cultural encounters: Face to face interaction*. Elmsford, New York: Pergamon.

Brislin, W., Landis, D., & Brandt, E. (1983). Conceptualizations of intercultural behavior and training. In D. Landis and R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training*, Vol. 1 (pp.1- 35). New York: Pergamon.

Bronfenbrenner, U., Harding, J., & Gallwey, M. (1958). The measurement of skill in social perception. In D.C. McClelland (Ed.). *Talent and society*. NY: Van Nostrand.

Burawoy, M. (2014). La dominación cultural, un encuentro entre Gramsci y Bourdieu. *Gazeta de Antropología*, 30 (1), 1-12.

Byrne, B. (2009). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*, 2nd Edition. New York: Taylor and Francis Group.

Calvo-Espiga, A. (2003). Tolerancia, multiculturalismo y democracia: Límites de un problema. *Laicidad y Libertades. Escritos Jurídicos*, 3, 73-106.

Camilleri, C. (1992a) From Multicultural to Intercultural: How to Move from One to the Other. In J. Lynch, C. Modgil and S. Modgil (eds) *Education for Cultural Diversity; Convergence and Divergence, volume one* (pp. 141-151). London: Falmer Press.

Camilleri, C. (1992b). Synthesis. In J. Lynch, C. Modgil and S. Modgil (eds) *Education for Cultural Diversity; Convergence and Divergence, vol. 1*, 163-166. London: Falmer Press.

Campoy, T., Pantoja, A., Díaz Linares, M.A., Jiménez, A.S., & Villanueva, C. (2008). El profesorado y las actitudes hacia la inmigración. En Actas de las *I Jornadas Estatales y II Andaluzas de intervención socioeducativa e intercultural*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Campoy, T. J. & Pantoja, A. (2000). *La Orientación en la Universidad de Jaén. Un estudio descriptivo*. Jaén: Cajasur/Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- Campoy, T. J. & Pantoja, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436.
- Campoy, T. J. (2016). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Ciudad del Este: Escuela de Posgrado (UNE).
- Campoy, T. J. (2018). *Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Paraguay: Marben Editora & Gráfica S.A.
- Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Nueva edición. PAIDÓS.
- Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 66, 113-133.
- Cano-Moreno, J. (2013). Competencias Interculturales, currículo y agentes participantes en el sistema educativo. En J.L. López-Belmonte (Coord.). *Diversidad Cultural y Educación Intercultural*. (pp.201-223). Melilla: GEEPP Ediciones.
- Cantle, T. (2008) *Community Cohesion: a New Framework for Race and Diversity*. London: Palgrave Macmillan.
- Cantle, T. (2012) *Interculturalism: The New Era of Cohesion and Diversity*. London: Palgrave.
- Cargile, C. & Giles, H. (1996). Intercultural communication training: Review, critique, and new theoretical framework. *Communication Yearbook*, 19, 385-423.
- Carmona, C., Van der Zee, K., & Van Oudenhoven, J. (2013). Competencias interculturales: aspecto clave para la internacionalización, en Gacel, J. y Orellana, N. (coords.) *Educación superior, gestión, innovación e internacionalización* (pp. 195-214) Valencia: Universidad de Valencia.
- Carnicero P., Silva, P., & Mentado, T. (Coords). (2010). *Nuevos retos de la profesión docente*. II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente) Barcelona: Colección FODIP.

- Casado, M.A., & Cuadrado, F.J. (2014). La reputación corporativa: Un nuevo enfoque de las competencias transversales en el EEES. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 353-371.
- Castells, M. & Borja, J. (1997). *La ciudad multicultural*. La Factoría, nº. 2.
- Castells, M. & Zaldívar, C. (1992). *España, fin de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cegala, J. (1984). Affective and cognitive manifestations of interaction involvement during unstructured and competitive interactions. *Communication Monographs*, 51, 320-338.
- Cepeda, G. & Roldán, J. (2004). Aplicando en la práctica la técnica PLS en la administración de empresas. En *Conocimiento y Competitividad. XIV Congreso Nacional ACEDE*, Murcia.
- Cernadas, F., Santos-Rego, M., & Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31, (2), 555-570.
- Chen, M. & Starosta, W. (1997). Chinese conflict management and resolution: Overview and implications. *Intercultural Communication Studies*, 7, 1-16.
- Chen, M. (1992). A test of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Studies*, 2, 62-83.
- Chen, M. (1998). Intercultural communication vía e-mail debate. *The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1 (4), 1-4.
- Chen, M. & Starosta W. (1998). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 27-54.
- Chen, M. & Starosta W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3 (1), 2-14.
- Chen, M. & Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In Burelson B.R. y Kunkel A.W. (Eds.), *Communication Yearbook 19*. (pp.353-384). Londres: Sage
- Collao Donoso, D. & Sánchez Agustí, M. (2012). Algunas percepciones del futuro profesorado sobre su formación para educar en la participación ciudadana. En De Ala Fernández, N., García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la*

- enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen II* (pp. 249-260). Sevilla: Díada Editora, S. L
- Comision Europea (2004). *Competencias Clave para un Aprendizaje a lo largo de la Vida. Un Marco de Referencia Europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura, Comisión de Cultura.
- Conferencia de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: Alcanzando metas*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior.
- Conferencia de Praga (2001). *Hacia el Área de le Educación Superior Europea*. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior. Praga.
- Consejo de Europa (2008): *Libro blanco sobre el diálogo intercultural, vivir juntos con igual dignidad*. Madrid: Ministerio de Cultura de España.
- Consejo de la Unión Europea (2004b), *Objetivo Principal para 2010 (Headline Goal 2010)*. En Conclusiones del Consejo de Asuntos Generales y Relaciones Exteriores celebrado en Bruselas en mayo de 2004, Documento 6309/6/04 REV 4
- Council of Europe (2008). White Paper on Intercultural Dialogue. *Living Together As Equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2009). *Intercultural dialogue on Campus*. Strasbourg: Council of Europe publishing.
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis, 1*, 186-199.
- Cushner, K., & Landis, D. (1996). The intercultural sensitizer. In D. Landis and R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. (pp. 185-202). London: Sage.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment intercultural competence as a student outcome of internationalization. *J. Stud. Intercult. Educ, 10* 241-266.

- Deardorff, D.K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In Darla K. Deardorff (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477-491). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff, D.K. (2010). *A Comparative Analysis and Global Perspective of Regional Studies on Intercultural Competence*. Paris: UNESCO.
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia.
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. París
- Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037 a 44048.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 30 agosto 2013, (170), pp. 6-50.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Dietrich, S. (1999). *La cultura, todo lo que hay que saber*, Taurus, Madrid.
- Dietz, G. & Mateos, L. (2008). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En Bastos, S., Comp. *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala, (pp. 23-54). FLACSO/OXFAM.
- Díez-García, C., Pacheco, D., García, J., Martínez-Cocó, B., Robledo, P., Álvarez, M., Carbonero, M., Román, J., del Caño, M., & Monjas, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37(1), 45-56.
- Eagleton, T. (2001): *La idea de la cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.

- Enders, J. (2004). Higher Education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges for governance theory. *Higher Education*, 47(3), 361-382.
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de la calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, colección Documentos, número 09.
- España. Universidades. Resolución de 3 de marzo de 2011, de la Universidad Huelva, por la que se publica el plan de estudios de de Graduado en Educación Social. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de marzo de 2011, núm. 136, pp. 57635 a 57637.
- Eurydice (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Farmer, M., Fedor, B., Goodman, S., & Maslyn, J. M. (1993). Factors affecting the use of upward influence strategies. *Paper presented at the 53rd Annual Meeting of the Academy of Management*, Atlanta, Georgia.
- Fermoselle-Esclapez, E., Castellano -Badenas, C., Osma-López, J. & Crespo-Delgado, E. (2015). La Sensibilidad Intercultural en la comunidad universitaria de la Universitat Jaume I: Implicaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior. *ÀGORA DE SALUT*, 1, 313-324.
- Fernández, B., Suárez, L., & Álvarez, E. (2006). El camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: deficiencias metodológicas y propuestas de mejora desde la perspectiva del alumno. *Aula abierta*, 88, 85-106.
- Fernández, C., & Rodríguez, M. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Fernández-Borrero, M.A., & Vázquez-Aguado, O. (2014). La sensibilidad intercultural en población autóctona: análisis tipológico de la realidad andaluza. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 42 (2), 145-176.

- Fidalgo, R., & García, J. (2007). Las Directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35 (1), 35-48.
- Figueredo, V. & Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 160 -179.
- Flecha, J. R., & Molina, S. (2013). Aportaciones del proyecto INCLUD\_ED a la mejora de la gestión educativa. *Revista de organización y gestión educativa*, 5, 26-27.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fracica, G. (1988). *Modelo de simulación en muestreo*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. México: Calidad Educativa Consultores.
- Freedman D. (1997) of Kwanzaa, Cinco de Mayo, and Whispering: the Need for Intercultural Education, *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (4), 574-592.
- Freire, J., Teijeiro, M., y Pais, C. (2013) La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios, *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra. S.A.
- Fritz, W., Mollenberg, A., & Chen, M. (2002). Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-176.
- García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 21-48.
- García-Veiga, M. (2011). *Análisis causal con Ecuaciones Estructurales de la satisfacción ciudadana con los servicios municipales*. (Trabajo de Fin de Máster no publicado). Universidad Santiago de Compostela, Galicia.

- Garrido, E., Moreno, Y., Monteros, S. & García, S. (2009). *Diálogo intercultural a través del arte*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gine, N., & Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Grao.
- Giró, J. (Coord.) (2007). *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado*. La Rioja: ASE - Universidad de La Rioja.
- Gómez, F. (2015). *Análisis de las políticas europeas en la educación superior y algunos de sus efectos en el Grado de Educación Social de la Universidad de la Coruña*. La Coruña: Universidade da Coruña.
- Goudenough, W. (1971). *Culture Language and Society*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Modular Publications.
- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura: reificación y situacionalidad, *Tabula Rasa* 8, 45-67.
- Grupo INTER (2005). *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Guía INTER.
- Gudykunst, B., & Hammer, R. (1983). Basic training design: Approaches to intercultural training. In D. Landis and R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training*, (1), (pp.118-154). New York: Pergamon.
- Gudykunst, B., Hammer, R., & Wiseman, L. (1977). An analysis of an integrated approach to cross-cultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 99-110.
- Gudykunst, B., Kim, Y. (1992). *Communicating with strangers*. New York: McGraw-Hill.
- Gudykunst, B., Ting-Toomey, S., & Wiseman, R. (1991). Taming the beast: Designing a course in intercultural communication. *Communication Quarterly*, 40, 272-286.
- Gudykunst, B., Yang, M., & Nishida, T. (1987). Cultural differences in self-consciousness and unself-consciousness. *Communication Research*, 14, 7-36.

- Guerrero, S. (1999). El enfoque de la evaluación de competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación* 10 (1), 335-360.
- Gupta, S. (2003). Changing the Focus: a Discussion of the Dynamics of the Intercultural Experience. In G. Aired, M. Byram and M. Fleming (eds) *Intercultural Experience and Education* (pp. 155-173). Clevedon: Multilingual Matters.
- Haavelmo, T. (1943). The statistical implications of a system of simultaneous equations. *Econometrika*, 11, 1-12.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & W.C. Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia
- Harris, M. (2007). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Harris, M. (2011). *Antropología cultural*. Madrid, Alianza Editorial.
- Hart, P., Carlson, E., & Eadie, F. (1980). Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communication Monographs*, (47), 1-22.
- Hernández, M. (2007). Sobre los sentidos de "multiculturalismo" e "interculturalismo". *Ra Ximhai*, 3 (2), 429-442.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: HarperCollinsBusiness.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. 2nd ed. London: Sage.
- Holzinger, K. (2006). Methodological pitfalls of convergence analysis. *European Union Politics*, 7 (2), 271-287.
- Hoopes, S. (1981). Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. In M. D. Pusch (Ed.), *Multicultural education: A cross-cultural training approach*. Chicago: Intercultural Press.
- Imbernón, F. (2009). La innovació docent abans i en l'Espai Europeu d' Educació Superior. Què hi ha de nou? *Temps d'Educació*, 38, 43-50.

- Imbernón, F., Silva, P., & Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, XVIII, 107-114.
- INE (1996). *Anuario Estadístico de Extranjería en España*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2016). *Censo de la población residente en España*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2016). *Censo de población empadronadas en la provincia de Almería*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2017). *Censo de población extranjera según padrón municipal*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Jany, N. (1994). *Investigación integral de mercados*. Bogotá, Mc Graw Hill.
- Jiménez, A. (2011). Las competencias interculturales en los educadores de menores. Un estudio comparado. *Revista sobre la infancia y la Adolescencia*, 1, 45-56.
- Jöreskog, K. (1973). A general method for estimating a linear structural equation system. In: A.S. Goldberger, O.D. Duncan (eds.), *Structural equation models in the social sciences* (pp. 5-112). New York: Seminar Press.
- Jupp, J. (1995). The New Multicultural Agenda, *Crossings* 1, (1), 38-41.
- Kaplan, D. (2000). *Structural Equation modeling: Foundation and Extensions* (Vol.10). Newbury Park, CA.
- Keesling, J. (1972). Maximum Likelihood Approach to Causal Analysis. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Chicago
- Kerlinger, F. (1983). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*, México: Interamericana.
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modelin.* (2nd ed.). New York: Guilford
- Korhonen, R. & Helenius, A. (2005) Becoming a Cultural Personality through the Early Years. In P. Papoulia-Tzelepi, S. Hegstrup and A. Ross (eds) *Emerging Identities among Young Children: European Issues* (pp.45-53). London: Trentham Books.

- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los Antropólogos*. Barcelona. Paídos.
- Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Traducción de Carme Castells Auleda. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Kymlicka, W. (2003) Canadian Multiculturalism in Historical and Comparative Perspective: Is Canada Unique? *In Constitutional Forum*, 13 (1), 1-8.
- Kymlicka, W. (2004) Marketing Canadian Pluralism in the International Arena, *International Journal*, 59 (4), 829-52
- Kymlicka, W. (2005a). *Testing the bounds of liberal multiculturalism*. Draft paper presented at Toronto.
- Kymlicka, W. (2005b). The uncertain futures of multiculturalism. *Canadian diversity*, 4 (1), 82-85.
- Kymlicka, W. (2007). The new debate on minority rights (and postscript). In: A.S. Laden and D. Owen, (eds.), *Multiculturalism and political theory*. Cambridge: Cambridge University Press, (pp. 25-59).
- Latiesa, M. (1994). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. García M.; F. Alvira, y J. Ibáñez. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1), 1-15.
- Leiva, J. (2014). La educación intercultural o aprendiendo a convivir en la diversidad cultural una reflexión pedagógica inclusiva. *Revista de ciencias de la educación*, 238, 143-162.
- León, O.G. (2003). Diseños ex post-facto. En O.G. León y I. Montero, *Métodos de Investigación en psicología y educación*, (pp. 359-394). Madrid: Mc Graw Hill.
- Leuven and Louvain la Neuve Communiq   (2009). *The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade*. Communiq   of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Belgium.
- L  vy, L. (1996) *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, (295), pp. 97858 a 97921.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151-1169.
- London Communiqué (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London.
- López, E., Pérez, A., & Ramos, G. (2011). Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social Aula. *Revista de Educación*, 354, 369-397.
- López-González, E., Pérez-Carbonell, A., & Ramos-Santana, G. (2011). Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social Aula. *Revista de Educación*, 354, 369-397
- Lum, G. (2004). On the Non-discursive Nature of Competence. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (5), 485-496.
- Lustig, W., & Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Fuencarral (Madrid): Los libros de la catarata.
- Marakan, G. (2012). *En Diálogo de los pueblos. Interculturalidad, concepto y práctica*. México: Sederec.
- Martínez, M. & Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 213 - 234.
- Martínez-Cocó, B., García, J., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, M., Marbán, J., de Caso, A., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., Pacheco, D., & Rodríguez, C. (2008). Valoración Docente de las Metodologías Activas: un Aspecto Clave en el Proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta*, 35 (2), 35-48.

- McClelland, D. (1958). Review and prospect. In McClelland, D.C. (Ed.). *Talent and society*. NY: Van Nostrand.
- Merino, J. (2010) Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3 (1), 70-87.
- Meza, L. (2002). Metodología de la Investigación Educativa: Posibilidades de Integración. *Comunicación, año/vol. 12*, (1), 1-13
- Mondragón, A & Monroy, F. (2010). Interculturalidad: Historias, experiencias y utopías. México: Plaza y Valdés.
- Montero, M. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-20.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Morales, P. (2012). *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas. España: Madrid.
- Morales, P., Urosa, B., & Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Una guía práctica. Madrid: La Muralla.
- Morales, P., Urosa, B., & Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Una guía práctica. Madrid: La Muralla
- Morgan, E., & Weigel, V. (1988). Credits and credibility: Educating professionals for cultural sensitivity. Paper presented at the Conference on Science and Technology for International Development, Myrtle Beach, SC.
- Morley, L. (2001). Producing New Workers: Quality, Equality and Employability in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7 (2), 131-138.
- Moya, J., & Luengo, (Coords). F.(2011). *Teoría y Práctica de las Competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Muñiz, J. (2002). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide
- Muñiz, J. (Ed.) (1996). *Psicometría*. Madrid: Universitas.

- Muñiz, J., Fidalgo, A., García-Cueto, E., Martínez, R., & Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla
- Musitu, G., Jiménez, I., & Murgui, S. (2007). *Family functioning, self-esteem and substance use in adolescents: a mediational model*. México: Salud Pública en México.
- Nieto-Martín, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-323.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.
- Palmero, A., Montaña, J., & Palau, M. (2009). Las competencias genéricas en la Educación Superior. *Psicotema*, 21 (3), 433-438.
- Palomero, F.P. (2006). Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza: Análisis de la realidad y propuestas para una escuela intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 91-111.
- Parker, M., Valley, M., & Geary, A. (1986). Acquiring cultural knowledge for counselors in training: A multi-faceted approach. *Counselor Education and Supervision*, 26, 61 - 71.
- Peñalva-Vélez, A., & López-Goñi, J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 139-153.
- Pérez-Gómez, A. (2008). Los procesos de enseñanza aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Poblete, R. (2006). *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, 33 (4), 387-394.

- Rábano, M. (2010). *La Competencia Intercultural. Una investigación en el Aula de Inglés de Primaria*. Guadalajara: Aache Ediciones.
- Ricardo-Barreto, C. & Medina-Rivilla, A. (2013). Actitudes y Creencias de la Competencia Intercultural en profesores virtuales. *Revista Científica Ingeniería y Desarrollo*, 31, (2), 272-290.
- Rinken, S., Silva, M., Velasco, S. y Escobar, S. (2009). Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración II: entre la estabilidad y el cambio. Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía, Sevilla.
- Rivas, F., & López, I. (1999). *Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalías*. Valencia: Universitat de Valencia (Servei de Publicacions).
- Rodicio, M., & Iglesia, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Rev. Educ*, 354, 99-124.
- Rodorigo, M. (2013). *Mediación y colaboración interprofesional para la educación intercultural. Estudio de caso*. Almería: Universidad de Almería. (Tesis Doctoral, Formato PDF).
- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en Educación Inclusiva: análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas*. (pp. 39-52). Madrid: Narcea.
- Rojas, A., Fernández, J. & Pérez., C. (1998). *Investigar mediante encuestas*. Síntesis Psicología. España.
- Rojas, A., Fernández, S., & Pérez, C. (eds.) (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis
- Ruiz, J. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- Ruiz, M., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 34-45.
- Ruiz, O. J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Ruiz, P., Fernández, R., & Sales, M. (2012). Aplicación del modelo CIPP en el estudio de los factores que favorecen la sensibilidad intercultural. *Relieve*, 18 (2), 1-14.
- Ruiz-Bernardo, P. (2012). *Validación de un Instrumento para el estudio de la sensibilidad intercultural en la Provincia de Castellón*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I de Castellón (Tesis Doctoral, Formato PDF).
- Saaresranta, T. (2011). Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino. *Tinkazos*. 14, (30), 127-144.
- Sáez-Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Sánchez, S. (2007). Interculturalidad y Cultura de Paz. Implicaciones educativas. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil, (pp. 399-416).
- Sanhueza, S., & Cardona, M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 247-262.
- Sans, A. (2005). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*. Cuadernos de Docencia universitaria, nº 2, ICE-Universidad de Barcelona.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de metodología*. Buenos Aires: CLACSO libros. Cap. 3 y anexo 1.
- Schein, E. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture, *Sloan Management Review*, 25 (2), 3-16.
- Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education, pp. 172-173.
- Sebastián, A. & Sánchez, M. (1999). La función tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI*, 6, 245-263.
- Segovia, D., Delgado, J., García, I., & Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado* 14, 303-322.

- Seidel, G. (1981). Cross-cultural training procedures: Their theoretical framework and evaluation. In S. Bochner (Ed.). *The mediating person: Bridge between cultures*. Cambridge: Schenhman.
- Sierra, J., Vila, E., Caparrós, E., & Martín, V. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28, (2), 479-495.
- Sierra-Bravo, R. (1998). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Simon, Herbert A. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *En The Quarterly Journal of Economics*, 69 (1), 99-118.
- Sleeter, C. & Grant, C. (2003). *Making choices for the multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. 4thEd. New York: John Wiley and sons.
- Sleeter, C. (2004). Critical multicultural curriculum and the standards movement. *English Teaching: Practice and Critique*, 3 (2), 122-138.
- Sobrado-Fernández, L. (2008). Plan de Acción Tutorial en los Centros Docentes Universitarios: el rol del Profesor-Tutor. En Rufino Cano González (coord.), *La Tutoría Universitaria en el marco de la convergencia*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 89-107.
- Soriano-Ayala, E. & Peñalva-Vélez, A. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre educación*, 18, 37-57.
- Spector, P. (1992). *Summated rating scale construction*. Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.
- Spitzberg, H., & Cupach, R. (1984). *Interpersonal communication competence*. CA: SagePublications.
- Suárez, G. (2005) Educación en valores y multiculturalidad. En G. Suárez Pertierra y J. M. Contreras Mazario, (Eds.), *Interculturalidad y educación en Europa*, (pp. 423-441).Valencia: Tirant lo Blanch.
- Taveira, M. (2002). O papel da Universidade na Orientação e desenvolvimento dos alunos. *Adaxe* 17, 65-77.

- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Tejerina, V. (2011). Diversidad cultural, educación intercultural y currículo, en Guevás, Aparicio (Dir.) *Interculturalidad, Educación y plurilingüismo en América Latina*, (pp. 67-86). Madrid. Pirámide.
- Thompson, B. (2002) *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, 2ª Edición, 1ª Reimpresión. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ting-Toomey, S. (1989). Identity and interpersonal bond. In M. K. Asante y W. B. Gudykunst(Eds), *Handbook of international and intercultural communication*, (pp. 351-173). NewburyPark: Sage
- Tobón, S. (2013). *Instrumentos de evaluación de competencias desde la socioformación*. México:CIFE.
- Torres, V. (1727). *Visiones y visitas de Torres con D. Francisco de Quevedo*. Barcelona: Editor Antonio Marín, 1727.
- Triandis, C. (1977). Theoretical framework for evaluation of cross-cultural training effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 1, 195-213.
- Tudela, P., Bajo, T., Maldonado, A., Moreno, S. & Moya, M. (2005). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada.
- Turnuklu, A. Kacmaz, T., & Gürler, S. (2009). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7 (1), 33-45.
- Tyler, A. (1995). The construction of cross-cultural miscommunication: Conflicts in perception, negotiation, and enactment of participant role and status. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 129-152.
- Unión Europea. (2004b). *Principios comunes básicos sobre integración*. Bruselas, Consejo de Ministros de Justicia y Asuntos de Interior, 19 de noviembre.
- Vásquez-Aguado, O., Álvarez-Pérez, P. & Mora-Quiñones, N. (2012). Análisis sobre la gestión de la diversidad cultural en los centros de servicios

- sociales comunitarios de Andalucía. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar* 1, 127-142.
- Vélez, A. & Ayala, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre educación*, 18, 37-57.
- Vilà, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. En E. Soriano-Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural Almería*, (pp. 103-112). Almería: Universidad de Almería.
- Vilà, R. (2003a). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 353-372.
- Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Cataluña).
- Villa Sánchez, A. Poblete Ruiz, M. & García Olalla, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa, *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia* 12, 119-128.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *En Signo y Pensamiento*, XXIV, 25, 9-50.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En I. I. Integración, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-96). La Paz, Bolivia: Convenio Andrés Bello.

- Wright, S. (1921). Correlation and causation. *Journal of Agricultural Research*, 20, 557-585
- Wright, S. (2004) La politización de la cultura, a M. F. Boivin, A. Rosato & V. Arribas (Eds.): *Constructores de Otridad. Una introducción a la Antropología Social y cultural*. (pp. 128-141). Buenos Aires, Antropofagia.
- Yum, O. (1989). Communication sensitivity and empathy in culturally diverse organizations. *Paper presented at the 75th Annual Conference of Speech Communication Association*, San Francisco.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Zapatás, C. (2015). El modelo y el enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8 (2), 24-33.

## Recursos Electrónicos

- Álvarez González, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), pp.40-56.
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: Elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación* 14 (2), 161-175. doi: 10.1174/113564002760041550
- Asún-Rodrigo A. (2016) *Recuperación de estructuras latentes y estimación de parámetros en test multidimensionales ordinales: análisis comparado entre la TRI la TCT y el análisis factorial*. (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/37636/>
- Ballester, L., & Nadal, A. (2005). La Evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8 (4), 89-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782387>
- BBC (2011). *Crece las voces europeas contra el multiculturalismo*. Recuperado de [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/02/110205\\_0959\\_multiculturalismo\\_reino\\_unido\\_cameron\\_dc](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/02/110205_0959_multiculturalismo_reino_unido_cameron_dc)
- Bentler, P. & Bonett, D. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, 88 (3), 588-606. DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Cancela, R. Cea, N., Galindo, G., & Valilla, S. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/EX-POST-FACTO\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf).
- Cano, G. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.

- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Cano-Barrios, J., Ricardo-Barreto, C., & Del Pozo Serrano. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: Un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla. Colombia). *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14 (02), 159-174. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i2.734>
- CCE (2005). *Propuestas de Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo*. COD 2005/0221. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, Bélgica. Recuperado de [http://www.educaragon.org/files/Comp\\_basicas\\_23\\_05\\_06\\_comision\\_europea\\_revisado.doc](http://www.educaragon.org/files/Comp_basicas_23_05_06_comision_europea_revisado.doc)
- Comisión Europea (2006). *Año Europeo del Diálogo Intercultural*. Recuperado de <http://www.interculturaldialogue2008.eu/>
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de <http://www.maec.es/es/MenuPpal/Ministerio/EscuelaDiplomatica/Cursosobreresrelacionesinternacionales/Documents/WEB%20%20ABELLAN%20%20%20conclusiones%20CE%20%20Lisboa%202000.pdf>
- Correa, J., Bedoya, M. & Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9 (1), 43-61. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art2.pdf>
- Diario Oficial de la Unión Europea (2007). *Un marco europeo: Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230es00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf)
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII (111), pp. 7-36. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- EL Mundo. (2010). *Este enfoque (multicultural) ha fracasado por completo*. Recuperado de

<https://www.elmundo.es/elmundo/2010/10/17/internacional/1287269452.html>

- Escarbajal-Frutos, A., & Leiva-Olivencia, J., (2017). La necesidad de Formar en Competencias Interculturales como fundamento Pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España). *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 281-293. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58063/35575>
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & trabajo*, 18 (55), 16-22. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Fandila-Aguilera, M. (2011). Mediación intercultural en el ámbito educativo. En Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 1025-1035). Granada: Instituto de Migraciones, Universidad de Granada. Recuperado de <http://migraciones.ugr.es/congreso2011/libroacta/ICIMACompletito.pdf>
- Fernández-Nistal, M., Torres-Arenas, E., & García-Hernández, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y práctica de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaquí. *Perfiles Educativos*, XXXVIII, 152, 109-197. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2016/152>
- Figueredo, V., & Ortiz, L. (2017). Construcción y validación de cuestionarios de formación intercultural para el profesorado de Educación Primaria. *InterScience Place*, 12 (3), 146-160. Recuperado de <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/675>
- Fontecha, E. (2016). *La Competencia Intercultural en el I.E.S. Miguel de Cervantes: Análisis de los prejuicios y estereotipos hacia las personas de otras culturas y creencias*. (Trabajo de Fin de Grado no publicado). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/49076/TFG%20ESTFANIA%20FONTECHA%20BLANCO.pdf?sequence=1>
- Freeman, M., Treleaven, L., Ramburuth, P., Leask, B., Caufiel, N., Simpson, L., & Sikes, C. (2009). *Embedding the Development of Intercultural Competence*. Final Report. Australian Learning and Teaching Council

- (ALTC). Recuperado de [http://sydney.edu.au/business/\\_data/assets/pdf\\_file/0019/74431/UNSWDevIntCompBusiness](http://sydney.edu.au/business/_data/assets/pdf_file/0019/74431/UNSWDevIntCompBusiness).
- Fuentes, R. (2014). Problemas en el desarrollo de la competencia intercultural: Una exploración a través de portafolios culturales. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32 (60), 89-116. Recuperado de <http://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/4/508>
- García-Aretio, L., & Ruiz-Corbella, M. (2010). Las Instituciones de Educación Superior Europeas: La Presión por su Modernización. *Innovación Educativa*, Núm. 18, 9-22. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10347/4433>
- Gobierno de España (2008b). Texto refundido de la Ley de suelo, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 154, 26 de junio, Ministerio de la Presidencia, pp. 28482-28504. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/06/26/pdfs/A2848228504.pdf>
- Gobierno de España. (2008<sup>a</sup>). Orden pre/45/2008 por la que se aprueba el Plan Nacional del Reino de España para la Alianza de las Civilizaciones, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 20, 23 de enero, Ministerio de la Presidencia, pp. 4447-4450. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/06/26/pdfs/A28482-28504.pdf>
- Gómez-Barreto, I., Gil-Madrona, P., & Martínez-López, M. (2017). Valoración de la Competencia Intercultural en la Formación inicial de los Maestros de Educación Infantil. *Interciencia*, 42(8), 484-493. Recuperado de <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/08/484.pdf>.
- Gómez-Zermeño, M. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1), 1-25. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-gomezzermeno.htm>
- González Bernal, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 9 (2), 95-117. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83490209&iCveNum=6599>

- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Universidad de Deusto. España. Recuperado de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index>.
- González-Bernal, M. (2008). Alcance y límites de un currículo basado en competencias. *Educación y Educadores*, 11(1), 69-102. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=>.
- González-Martín, V. (2018). La interculturalidad en educación superior. *Educación y ciencia*, 7(49), 65-72. Recuperado de [http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/455/pdf\\_68](http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/455/pdf_68)
- González-Rábago, Y. (2014). Los procesos de integración de personas inmigrantes: límites y nuevas aportaciones para un estudio más integral. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento e Investigación Social*, 14(1), 195-220. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1067>
- González-Sanmamed, M. (2005). Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario. En *el IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. Zaragoza. Recuperado de <http://www.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf>.
- Hinojosa, E. F., & López López, M.C. (2010). La relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente. *II Congrès Internacional de Didàctiques*. Recuperado de: <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/29.pdf>
- Leiva-Olivencia, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8-31. Recuperado <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>
- Ley 3/1993, de 1 de julio, de creación de la Universidad de Almería, *BOJA* núm.72 de 6/7/1993. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1993/72/1>
- 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*

- de 12 de enero de 2000, núm. 10. Recuperada de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4/con>
- Llamas M. (2019, febrero 13). Las tres grandes mentiras que comparten separatistas y podemitas: Constitución, Democracia y Justicia. Libertad Digital. Recuperado de <https://theworldnews.net/es-news/manuel-llamas-las-tres-grandes-mentiras-que-comparten-separatistas-y-podemitas-constitucion-democracia-y-justicia>
- López-Pastor, V. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y *presentación de un sistema de intervención*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 93-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484255>
- Manzano-Patiño, A. (2017). Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales. *Inv Ed Med*, 7 (25), 67-72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.11.002>
- Maraza-Vilcanqui, B., Condori-Castillo, W., & Condori-Palomino, J. (2017). La identidad cultural en los estudiantes migrantes y su nivel de adaptación en la Universidad Nacional del Altiplano Puno. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 6 (3), 221-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2017.45>
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de 129 conflictos. *Educación y Humanismo*, 20 (35), 129-144. DOI: <http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.3>
- Martínez-Pereira, C.A., Maquilón -Sánchez, J. J., y Alves- Albino, Â. C. (2013). La sensibilidad intercultural de profesores de educación infantil y educación primaria en Murcia, España. *Revista Espaço Do Currículo*, 6 (3), 630-641. Recuperado de <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/19000/1057>
- Medrano, L. & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación Conceptual y Práctica a los Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Revista Digital de*

- Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1), 219-239. Doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Michávila, F. (2005). Cinco ideas innovadoras para la europeización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2 (1), 1-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1176407>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2019). *Oferta de Titulaciones del Grado de Educación*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action>
- Ministros Responsables de la Educación Superior (2012). *Aprovechar al máximo nuestro potencial: Consolidando el espacio europeo de educación superior*. Recuperado de <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
- Mir-Acebrón, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6279>
- Moliner Miravet, M.O., Sales Ciges, M.A., Doménech Vidal, A. & Escobedo Peiro, P. (2011). Necesidades formativas del profesorado para la educación inclusiva intercultural. *Quaderns digitals. Net*, 69. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaRevistaIU.visualiza&revista\\_id=75](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaRevistaIU.visualiza&revista_id=75)
- Moliner, M.O., Sales, M.A., Doménech, A. & Escobedo, P. (2011). Necesidades formativas del profesorado para la educación inclusiva intercultural. *Quaderns digitals. Net*, 69. Recuperado de <https://goo.gl/q6fMYo>
- Morales-Rodríguez, J., & Morales-Rodríguez, F. (2018). Evaluación de competencias genéricas y socioemocionales por parte de universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology* 6, (2), 97-105. Recuperado de <https://formacionasunivep.com/ejpad/index.php/journal/article/view/72/59>

- Moreno, M., & Atienza, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. En *marco ELE* Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/22/morenoatienza\\_interculturalidad.pdf](http://marcoele.com/descargas/22/morenoatienza_interculturalidad.pdf).
- Olivares, S.L., & López, M.V. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 67-77. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.848>
- Olmedo, E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 411-429. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.133501>
- Olmos, S., & Rodríguez, M. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (7), 1-13. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1754>
- Orozco, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México. *Revista Colombiana de Educación*, 74, 37-61. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n74/0120-3916-rcde-74-00037.pdf>
- Orteso-Iniesta, P., & Caballero-García, C. (2017). Educación intercultural, experiencias inclusivas: un recorrido por el Siglo XXI. *INTERACÇÕES*, 13 (43), 254-276. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.12040>
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A., & Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2010, 52 (4), 1-13. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/149>
- PECI (2011). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011–2014*. Recuperado de [http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Programas\\_Integracion/Plan\\_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf](http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf)

- Pérez, E., Medrano, L., & Sánchez J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5 (1), 52-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427385008.pdf>
- Pérez-Gallardo, E.R., Álvarez Hernández, J., Aguilar Parra, J.M., Fernández Campoy, J.M., & Salguero García, D. (2013). El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (2), 189-194. Recuperado de: [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/5290/02149877\\_2013\\_1\\_2\\_189.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/5290/02149877_2013_1_2_189.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Posada-Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-33. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2870>
- Priegue, D, & Leiva, J. J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: Reflexiones y análisis pedagógico. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, 1-12. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/370/107>
- Rdz-Navarro, K., Asún-Inostroza, R. (2016). Desarrollos recientes en Estadística: aportes teórico-metodológicos a la investigación sociológica. *Sociología y tecnociencia*, 6(1), 1-13. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/141729>.
- Robles, P., & Rojas, M<sup>a</sup>. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija*, 18. Recuperado de: [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_55002aca89c37.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf)
- Rodríguez-Cancio, M. (2007). *Diversidad cultural y educación interculturalidad*. Universidad de Vigo. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/174.pdf>.
- Rodríguez-García, J. (2011). La integración intercultural en España: El mestizaje constitucional democrático. *Migraciones internacionales*, 6 (2), 193-222. Recuperado de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S166589062011000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166589062011000200007&lng=es&tlng=es).

Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles educativos*, 38(152), 128-145.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000200128&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200128&lng=es&tlng=es).

Rojas-Lozano, V., Navarro-Martínez, S., & Escobar Potenciano, A. (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. *Alteridad*, 13(1), 72-82. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.05>

Ruiz-Mezcua, A., & Soria-López, E. (2017). La interpretación social y la mediación intercultural en el ámbito escolar. Un estudio exploratorio sobre las necesidades de interpretación en la ciudad de Córdoba. *Sendeban*, 27, 51-71. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/viewFile/4596/50534>

Sáez-Sáez, L. (2016). *La educación social como instrumento para la equidad social y la calidad del sistema educativo. Estudio centrado en la etapa de la E.S.O.* (Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/40439/1/T38111.pdf>

Sánchez, A. (2009). *Las competencias específicas en el título de Grado de Educación Infantil*. Tesis doctoral Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr/18580713.pdf>.

Sanhuesa, S., Cardona, M., & Friz, Miguel. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles educativos*, 34(136), 8-22. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200002&lng=es&tlng=es).

Santander Ramírez, V., García Pérez, L., & Sanhuesa Henríquez, S. (2015). La sensibilidad intercultural en estudiantes de las titulaciones de contador público e ingeniería comercial en Chile. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 501-511). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>.

- Santos Velasco, de, F.J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona). [http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2344/1.PREVIO\\_INTRODUCCION.pdf?sequence=1](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2344/1.PREVIO_INTRODUCCION.pdf?sequence=1).
- Schmelkes, S. (2004) La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(2), 9-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002002>.
- Servicio Público de Empleo Estatal. (2017). *Informe del Mercado de Trabajo de Almería Datos 2016*. Recuperado de [http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado\\_trabajo/2787-1.pdf](http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado_trabajo/2787-1.pdf)
- Spooner, S., Tangen, J., Mercer, L., Hepple E., & Carrington, B. (2013). Building intercultural competence one "Patch" at a time. *Education Research International*, 1-9. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1155/2013/394829>.
- Sumsion J., & Goodfellow, J. (2004). Identifying generic skills through curriculum mapping: a critical evaluation. *Higher Education Research & Development*, 23 (3), 329-346. DOI: 10.1080/072943604200023543
- Tamez, G., Montalvo, D., Leyva, O. & Hernández, A. (2018). Análisis comparativo sobre los métodos alternativos para la resolución de conflictos a partir de la legislación de los Estados de la República Mexicana. En. *Revista Justicia, Barranquilla: 24 (34)*, 385-404. DOI: <https://doi.org/10.17081/just.23.34.2899>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., & Rodríguez-Casado, R. (2017). Educación Intercultural Inclusiva. Funciones de los/las Educadores Sociales en Instituciones Educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40. DOI:10.7179/PSRI\_2017.29.02.
- Unceta, A. (2008). Cambios sociales y educación. *Revista de Educación*, 347, 419-432. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347\\_19.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_19.pdf)
- UNESCO (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales: Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. Recuperado de [https://culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals400.pdf](https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf)

- UNESCO (2005). *Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Recuperado de: [https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/convention2005\\_basict\\_ext\\_es.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/convention2005_basict_ext_es.pdf)
- UNESCO (2010). *2010 Año internacional de acercamiento de las culturas*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/es/rapprochement-of-cultures/>
- UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: conceptual and operational framework*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: conceptual and operational framework*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>
- UNESCO (2015). *Informe de la Educación para Todos en el Mundo. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Universidad de Almería (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018 -19. Grado en Educación Social de la Universidad de Almería*. Recuperado de [http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/asignatura/GRADO3011?idAss=30114301&idTit=3011&anyo\\_actual=2018-19](http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/asignatura/GRADO3011?idAss=30114301&idTit=3011&anyo_actual=2018-19)
- Universidad de Almería (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018 -19. Grado en Educación Social de la Universidad de Almería*. Recuperado de [http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/asignatura/GRADO3011?idAss=30113218&idTit=3011&anyo\\_actual=2018-19](http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/asignatura/GRADO3011?idAss=30113218&idTit=3011&anyo_actual=2018-19)
- Universidad de Almería. (2014). *VII Memoria de Responsabilidad Social Universitaria*. <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@serv/@sorad/documents/documento/1314.pdf>.
- Universidad de Córdoba (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018 -19. Grado en Educación Social de la Universidad de Córdoba*. Recuperado de [https://www.uco.es/eguiado/guias/2018-19/102547es\\_2018-19.pdf](https://www.uco.es/eguiado/guias/2018-19/102547es_2018-19.pdf)

- Universidad de Córdoba (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018 -19. Grado en Educación Social de la Universidad de Córdoba*. Recuperado de [https://www.uco.es/eguiado/guias/2018-19/102545es\\_2018-19.pdf](https://www.uco.es/eguiado/guias/2018-19/102545es_2018-19.pdf)
- Universidad de Granada (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018 -19. Grado en Educación Social de la Universidad de Granada*. Recuperado de <https://grados.ugr.es/social/pages/infoacademica/guias1819/gsociologia delasmigraciones201819>
- Universidad de Granada (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018 -19. Grado en Educación Social de la Universidad de Granada*. Recuperado de <https://grados.ugr.es/social/pages/infoacademica/guias1819/gpsicologia socialdelprejuicioydiscriminacion1819>.
- Universidad de Jaén (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018-19. Grado en Educación Social de la Universidad de Jaén*. Recuperado de [https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdoc entes/p/2018-19/1/127A/12712007/es/2018-19-12712007\\_es.html](https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdoc entes/p/2018-19/1/127A/12712007/es/2018-19-12712007_es.html).
- Universidad de Jaén (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018-19. Grado en Educación Social de la Universidad de Jaén*. Recuperado de [https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdoc entes/p/2018-19/1/127A/12712005/es/2018-19-12712005\\_es.html](https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdoc entes/p/2018-19/1/127A/12712005/es/2018-19-12712005_es.html).
- Universidad de Málaga (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018 -19. Grado en Educación Social de la Universidad de Málaga*. Recuperado de <https://www.uma.es/centers/subject/facultaddecienciasdelaeducacion/5060/50767/>.
- Universidad de Málaga (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018 -19. Grado en Educación Social de la Universidad de Málaga*. Recuperado de <https://www.uma.es/centers/subject/facultaddecienciasdelaeducacion/5060/50786/>.
- Universidad Pablo de Olavide (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018 -19. Grado en Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide*. Recuperado de <https://www.upo.es/cms2/export/sites/facultades/facultad-ciencias-sociales/es/estudiantes/descargas/GUIASDOCENTES/20182019 /grado-en-educación-social/2curso-semester1/803011.pdf>.

- Universidad Pablo de Olavide (2018). *GUÍA DOCENTE CURSO: 2018 -19. Grado en Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide*. Recuperado de <https://www.upo.es/cms2/export/sites/facultades/facultad-cienciassociales/es/estudiantes/descargas/GUIASDOCENTES/20182019/grado-en-educación-social/3curso-semester1/803025.pdf>.
- Vázquez, J. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de Educación, número extraordinario*, 23-39. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008\\_02.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008_02.htm).
- Vázquez-Aguado, O., Fernández-Borrero, M., Mora-Quiñones, N., & Fernández- Santiago, M. (2012). La sensibilidad intercultural de la población joven andaluza. *Revista de Estudios de Juventud*, 97(2), 37-51. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/no-97-jovenes-y-trabajo-social>
- Vilcanqui, B., Condori-Castillo, W., & Condori-Palomino, J. (2017). La identidad cultural en los estudiantes migrantes y su nivel de adaptación en la Universidad Nacional del Altiplano puno. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado – UNA*, 6(3), 221-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2017.45>
- Ytarte, R. (2002). Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural. (Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.). <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/Ytarte2002.pdf>.
- Ytarte, R., Moreno, R., & Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14(20), 49-69. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.005>.



## ANEXOS

---

## ANEXO I

### CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES (CCI)

*Estimado estudiante:*

*Este cuestionario forma parte de un estudio en el que pretendemos conocer tu opinión acerca de las tus competencias interculturales. Para ello, solicitamos tu colaboración, pues tu opinión es muy importante.*

*Lee detenidamente las cuestiones que se plantean y responde a todas las preguntas, no dejes ninguna sin contestar.*

*Responda con sinceridad, pues nadie va a conocer sus respuestas.*

*Gracias por su colaboración.*

#### Datos generales

Género: Hombre  Mujer  Otros

Curso: 1<sup>er</sup> curso  4 curso

Edad: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ahora responda a cada pregunta señalando con una X su grado de acuerdo o desacuerdo según la siguiente escala:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indeciso
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

		1	2	3	4	5
<b>A-DIMENSIÓN I: ACTITUD HACIA LA INTERCULTURALIDAD</b>						
A1	Respeto las opiniones de personas de otras culturas.					
A2	Toda persona debe tener los mismos derechos con independencia del país de origen.					
A3	Respeto los usos y costumbres de mis compañeros/as de culturas diferentes.					
A4	Mi familia acepta que me relacione con mis compañeros/as procedentes de otras culturas.					
A5	Se debería ayudar a integrarse en nuestra sociedad a las personas que proceden de países pobres.					
A6	Me disgusta que se rechace a mis compañeros/a procedentes de otros países.					
A7	Enriquece que en mi equipo de trabajo haya compañeros/as procedentes de otras culturas.					
A8	Me relaciono fuera de la universidad con personas de otros países.					
<b>(II)-DIMENSIÓN II: IDENTIFICACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD</b>						
II9	Identifico objetos característicos de culturas diferentes a la mía.					
II10	Reconozco algunas tradiciones de otras culturas.					
II11	Identifico instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras culturas.					
II12	Reconozco diferencias culturales propias de otras culturas.					
II 13	Soy capaz de reconocer el origen de algunas palabras de otras lenguas					
II 14	Critico comportamientos racistas y xenófobos en las personas.					
<b>(IIN)-DIMENSIÓN III: INTERÉS POR LA INTERCULTURALIDAD</b>						
IIN 15	Me gusta aprender palabras en el idioma de compañeros de otros países.					
IIN 16	Me esfuerzo en relacionarme con compañeros/as de culturas diferentes.					
IIN17	En caso de necesidad, medio en conflictos con compañeros/as de culturas diferentes.					

IIN18	Sé relacionarme con compañeros universitarios procedentes de otras culturas.						
IIN19	Interés por cultura de ciudadanos de otros países.						
IIN20	Comparo cómo se nombran de objetos en mi propia lengua y en otras distintas.						

## ANEXO II

### CUESTIONARIO ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL (ISS)\*

*Estimado estudiante:*

*Este cuestionario forma parte de un estudio en el que pretendemos conocer tu opinión acerca de las tus competencias interculturales. Para ello, solicitamos tu colaboración, pues tu opinión es muy importante.*

*Lee detenidamente las cuestiones que se plantean y responde a todas las preguntas, no dejes ninguna sin contestar.*

*Responda con sinceridad, pues nadie va a conocer sus respuestas.*

*Gracias por su colaboración.*

#### Datos generales

Género: Hombre  Mujer  Otros

Curso: 1<sup>er</sup> curso  4 curso

Edad: \_\_\_\_\_

Ahora responda a cada pregunta señalando con una X su grado de acuerdo o desacuerdo según la siguiente escala:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indeciso
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo

		1	2	3	4	5
<b>(RI) DIMESIÓN I: RELACION INTERCULTURAL</b>						
RI1	Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas					
RI2	Disfruto hablando con personas de diferentes culturas					
RI4	Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferentes culturas					
RI5	Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas					
RI6	Estoy bastante seguro/a de mí mismo cuando interactúo con personas de otras culturas.					
RI7	Me siento con seguridad cuando interactúo con gente de diferentes culturas.					
RI8	Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de otras culturas.					
<b>IIN (DIMENSIÓN II: IDENTIFICACIÓN INTERCULTURAL</b>						
II8	Cuando interactúo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.					
II9	Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.					
II10	Soy una persona sociable cuando interactúo con personas de otras culturas.					

\*Adaptado de Chen y Starosta W. (2000)

## ANEXO III

## Validación de Jueces (Método de Agregados Individuales)

VALIDACIÓN ÍTEM									
ÍTEM	Claridad en la redacción		Mide lo que dice medir		Inducción a la respuesta		Coherencia interna (ítem-dominio)		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
1									
2									
3									
4									
5									
...									

VALIDACIÓN ASPECTOS GENERALES		
	SÍ	NO
El instrumento contiene instrucciones claras para responder el cuestionario		
Los ítems permiten el logro del objetivo/s de la investigación		
Los ítems están distribuidos de forma secuencial		
El número de ítems es suficiente para recoger la información		