

# A

## CAPÍTULO 11

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



#### *INTRODUCCIÓN*

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

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



conciencia de cómo la variabilidad cultural puede incidir en la comunicación intercultural. Por otra parte, en la totalidad de los ítems del mismo test, dos de los tres distractores responden a aspectos cognitivos que pueden incidir de forma negativa en la comunicación intercultural. Concretamente, uno de los distractores pone de manifiesto el desconocimiento o la incapacidad de interpretar la situación que se plantea; y otro de los distractores supone la tendencia a interpretar las situaciones desde la propia perspectiva cultural, de forma etnocéntrica<sup>1</sup>.

Tal como vemos en la tabla 11.1, el nivel de competencia cognitiva media del grupo es algo superior a la detectada a los inicios del curso. La media de 5.76 puede situar al grupo en un nivel medio elevado teniendo en cuenta que el test permite unas puntuaciones teóricas mínima y máxima de 0 y 9 puntos. Es destacable que en algunos casos se ha llegado a la puntuación máxima teórica, obteniendo los nueve puntos (aspecto que no sucedió en el pretest). De forma similar, el 25% del alumnado con mayores puntuaciones se localizan entre 8 y 9 puntos, evidenciando esta tendencia a la mejora, respecto al pretest (que se situaba entre 7 y 8 puntos).

Tabla 11.1 Estadísticos descriptivos sobre las puntuaciones de aspectos cognitivos en el test de competencia comunicativa intercultural

		Competencia cognitiva posttest		
		desconocimiento2	Etnocentrismo2	
N	Válidos	21	21	21
	Perdidos	0	0	0
Media		5,76	2,71	2,52
Moda		2 <sup>a</sup>	0	0
Desv. típ.		2,364	2,261	2,639
Mínimo		2	0	0
Máximo		9	7	9
Percentiles	25	4,50	,00	,00
	50	6,00	3,00	2,00
	75	8,00	5,00	4,00

<sup>a</sup>. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Por otra parte, desde el análisis de los distractores del propio instrumento se pone de manifiesto cómo el desconocimiento de cómo interpretar una situación donde la

<sup>1</sup> Para profundizar en estos distractores puede consultarse el quinto capítulo en el proceso de creación del *test de competencia comunicativa intercultural*.

variabilidad cultural incide en la comunicación intercultural, es un aspecto que ha disminuido ligeramente. De una media de 3,33 en los inicios del programa, se ha disminuido a 2,71. Siendo en esta segunda aplicación, la puntuación más frecuente de 0 puntos; es decir, de ausencia de estas carencias cognitivas para la interpretación de las situaciones planteadas. De hecho, el 33,3% del alumnado ha puntuado cero en estos aspectos. Mientras que en la aplicación inicial hubo casos de puntuaciones tan altas como el 10 (entre las posibles puntuaciones teóricas de 0-18), en la segunda aplicación, nadie supera los siete puntos. De esta forma, parece evidenciarse una cierta mejora de los aspectos cognitivos, dada la disminución del alumnado en escoger aquellas alternativas del test que suponen el desconocimiento acerca de cómo interpretar o actuar en las situaciones que se plantean.

No obstante, parece ponerse de manifiesto una cierta tendencia a la interpretación de clave etnocéntrica. El número de alternativas que responden a interpretaciones etnocéntricas es algo superior en esta segunda aplicación. Parece ser que el alumnado que inicialmente desconocía cómo interpretar estas situaciones de comunicación intercultural, sabe cómo interpretarlo después de la aplicación del programa, pero con tendencias etnocéntricas en sus planteamientos. Mientras que gran parte del alumnado es capaz de utilizar otro tipo de recursos.

Los componentes analizados tienen una importancia especial para la competencia comunicativa intercultural cognitiva. De hecho, la competencia cognitiva medida correlaciona de forma significativa con la totalidad de componentes, e incluso con los aspectos comportamentales. Concretamente, una mayor competencia cognitiva responde a un menor grado de etnocentrismo y de desconocimiento; y, además, supone un mayor grado de competencia comportamental, y, por tanto, también un menor grado de rechazo hacia la comunicación intercultural.

Estos datos parecen mostrar una cierta mejoría global de los aspectos cognitivos en el alumnado, después de la aplicación del programa. Aunque en los apartados finales de este capítulo analizaremos con mayor detención el contraste entre las medidas obtenidas en los tests al inicio y al final del curso.

## 1.2 COMPETENCIAS AFECTIVAS DEL ALUMNADO AL FINALIZAR EL PROGRAMA

Para la medición de los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural, se ha utilizado la *escala de sensibilidad intercultural*. Esta escala, distingue entre cinco dimensiones básicas: la implicación en la interacción, el respeto ante las diferencias culturales, la confianza en la interacción, el grado de disfrute en la interacción, y la atención. Tratándose de una escala de actitudes Likert de 5 puntos y teniendo cada dimensión un número distinto de ítems, las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado al finalizar el curso, no pueden ser interpretadas de la misma manera. En la tabla 11.2 resumimos las puntuaciones teóricas que podrían obtenerse en cada una de las dimensiones para poder valorar las puntuaciones obtenidas por el grupo.

Tabla 11.2 Puntuaciones teóricas donde situar las medias del grupo en los diferentes aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural

Aspectos	Mínima teórica (desfavorable)	Intermedia teórica (indecisión)	Máxima teórica (favorable)	Media del grupo
Puntuación total: sensibilidad intercultural	22	66	110	84.62
Implicación en la interacción	6	18	30	23.10
Respeto ante las diferencias culturales	5	15	25	21.57
Confianza en la interacción	5	15	25	18.10
Grado de saber disfrutar de la interacción	3	9	15	11.38
Atención en la interacción	3	9	15	10.48

De esta forma, en todos los casos, las puntuaciones del alumnado en los aspectos afectivos son considerablemente elevadas, muy próximas a las puntuaciones teóricas de máxima favorabilidad. No obstante, en la aplicación de la escala inicial, al inicio del curso, las puntuaciones también fueron sorprendentemente elevadas. Si analizamos los progresos del alumnado, teniendo en cuenta las puntuaciones inicialmente obtenidas, vemos que se han mantenido bastante, e incluso en algunos casos se observan ciertos retrocesos mínimos. Concretamente, dimensiones como la implicación, la confianza y la atención en la interacción han sufrido ligeros descensos. En cambio, es destacable como el respeto a las diferencias culturales y el saber disfrutar de la interacción presentan ligeras mejoras.

Las modificaciones son muy ligeras dado que partimos de unas puntuaciones iniciales que de por sí, destacaron por sus altas cotas. No obstante, creemos que es interesante destacar cómo los aspectos afectivos que han manifestado mejoras responden al respeto ante las diferencias y el disfrutar de la interacción intercultural, aspectos que van muy relacionados con una mayor comprensión de las diferencias culturales. De hecho, son las únicas dimensiones que correlacionan de forma significativa con otros componentes de la competencia comunicativa intercultural medidos. La confianza y el disfrutar de la interacción tienen una relación de dependencia mutua con la competencia comportamental medida desde el test de competencia comunicativa intercultural (con un riesgo de error del 5%). Parece manifestarse cómo la confianza y el disfrutar de la interacción intercultural han tenido un peso importante para el desarrollo de capacidades comportamentales. Al mismo tiempo, la capacidad de disfrutar en la interacción correlaciona de forma significativa negativa con el rechazo hacia la comunicación intercultural, con un nivel de confianza del 95%. En otras palabras, las personas que han evidenciado disfrutar de las interacciones interculturales, evidentemente no manifiestan rechazo a la comunicación intercultural, después de la aplicación del programa.

*Tabla 11.3 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en la escala de sensibilidad intercultural*

		Implicación en la interacción 2	Respeto ante las diferencias culturales 2	Confianza 2	Disfrute de la interacción 2	Atención durante la interacción 2	Puntuación total en la escala 2
N	Válidos	21	21	21	21	21	21
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		23,10	21,57	18,10	11,38	10,48	84,62
Moda		22 <sup>a</sup>	23	17	12	11	89
Desv. típ.		3,315	2,785	2,448	2,133	1,965	9,102
Mínimo		18	16	13	7	6	68
Máximo		30	25	22	15	13	102
Percentiles	25	20,50	19,50	16,50	10,00	9,50	78,00
	50	23,00	23,00	18,00	12,00	11,00	85,00
	75	25,50	24,00	20,00	13,00	12,00	89,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

En la tabla 11.3 se analizan más en detalle los componentes de la competencia afectiva según las dimensiones que mide la escala de sensibilidad intercultural.

### 1.3 COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES DEL ALUMNADO AL FINALIZAR EL PROGRAMA

Los aspectos comportamentales de la competencia comunicativa intercultural del alumnado al finalizar el crédito variable, se han medido a través del *test de competencia comunicativa intercultural*, junto a los aspectos cognitivos. Concretamente nueve de los dieciocho ítems responden a cómo actuar en situaciones de comunicación intercultural ficticias. Al mismo tiempo, uno de los cuatro distractores en la totalidad de ítems pone de manifiesto el rechazo a la comunicación intercultural, actuando de forma que se evitan las situaciones que se plantean. El análisis de ambos aspectos nos permitirá arrojar luz en el análisis de cómo se comporta el alumnado en situaciones de comunicación intercultural, al finalizar el curso.

Tal como se plantea en la tabla 11.4, la competencia comportamental del alumnado es un aspecto que parece estar muy desarrollado, comparándolo con los aspectos cognitivos. Concretamente, la media del grupo es de 6.10, que entre las puntuaciones teóricas posibles de 0-9, es una puntuación notable, aunque unas décimas inferior a la obtenida al inicio del programa. Si comparamos los resultados al inicio y al final del curso, vemos como el 25% de alumnado con puntuaciones más elevadas es muy similar en ambos casos, en cambio, en la segunda aplicación aparecen algunos alumnos/as con puntuaciones mínimas más bajas (de 3 puntos que eran inexistentes en el primer caso).

Tabla 11.4 Estadísticos descriptivos de puntuaciones de aspectos comportamentales del test

		Competencia comportamental posttest	
			RECHAZO2
N	Válidos	21	21
	Perdidos	0	0
Media		6,10	,90
Moda		5	0
Desv. típ.		2,047	1,480
Mínimo		3	0
Máximo		9	5
Percentiles	25	4,50	,00
	50	6,00	,00
	75	8,00	1,50

No obstante, después de la aplicación del programa, sólo el 38% del alumnado ha escogido en algún ítem la alternativa que ofrece el rechazo a la comunicación intercultural. Concretamente, la media en este aspecto ha disminuido de forma



considerable hasta un 0.90 (entre las puntuaciones teóricas posibles de 0-18). A pesar de no manifestarse mejoras en el grado de competencia comunicativa comportamental del alumnado, se ha minimizado mucho hasta casi su extinción, los comportamientos de rechazo hacia la comunicación intercultural.

Al mismo tiempo, la competencia comunicativa intercultural comportamental parece evidenciarse como un elemento que requiere del desarrollo de aspectos cognitivos y afectivos previos, tal como presentamos en el modelo de competencia comunicativa intercultural<sup>2</sup>. Estos aspectos correlacionan de forma significativa con la competencia comportamental, así como algunos de los componentes del test, como el rechazo a la comunicación intercultural y el etnocentrismo. De este modo, con un margen de error del 5%, podemos anunciar la relación de dependencia mutua entre la competencia comportamental y la cognitiva y afectiva. Al mismo tiempo, ante una mayor competencia comportamental encontramos un menor rechazo a la comunicación intercultural y un menor grado de etnocentrismo en las actuaciones e interpretaciones.

#### 1.4 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

El rendimiento académico del alumnado en el crédito variable de comunicación intercultural, surge del análisis de las valoraciones de su progreso actividad por actividad, a través de su observación, del análisis de los materiales y productos de evaluación, y del uso de las fichas de evaluación de los materiales de cada una de las actividades.

*Tabla 11.5* Valoraciones del rendimiento académico del alumnado en el crédito variable de comunicación intercultural

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bien	4	19,0
	Notable	6	28,6
	Excelente	11	52,4
	Total	21	100,0

<sup>2</sup> Para profundizar en el modelo de competencia comunicativa intercultural puede consultarse el capítulo tercero.

De este modo, tal como puede apreciarse en la tabla 11.5 y como se ha relatado en el capítulo anterior, respecto a la evaluación del proceso, las valoraciones del rendimiento académico del alumnado han sido bastante positivas. Concretamente, casi la mitad del alumnado ha sido valorado de forma excelente, y en ningún caso, se ha valorado de forma negativa su proceso de aprendizaje.

A pesar de las diferencias en cuanto al grado de valoración del rendimiento académico y las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de medida de la competencia comunicativa intercultural, ambos elementos parece que están íntimamente relacionados.

Tabla 11.6 Correlación entre los elementos de la competencia comunicativa intercultural y el rendimiento académico del alumnado

		Rendimiento académico global
Implicación en la interacción 2	Correlación de Pearson	,423
	Sig. (bilateral)	,056
	N	21
Respeto ante las diferencias culturales 2	Correlación de Pearson	,564**
	Sig. (bilateral)	,008
	N	21
Confianza 2	Correlación de Pearson	,317
	Sig. (bilateral)	,162
	N	21
Disfrute de la interacción 2	Correlación de Pearson	,629**
	Sig. (bilateral)	,002
	N	21
Atención durante la interacción 2	Correlación de Pearson	,117
	Sig. (bilateral)	,613
	N	21
Puntuación total en la escala 2	Correlación de Pearson	,584**
	Sig. (bilateral)	,005
	N	21
Competencia cognitiva posttest	Correlación de Pearson	,283
	Sig. (bilateral)	,213
	N	21
Competencia comportamental posttest	Correlación de Pearson	,286
	Sig. (bilateral)	,208
	N	21
TOTACOM2	Correlación de Pearson	,329
	Sig. (bilateral)	,146
	N	21
RECHAZO2	Correlación de Pearson	-,481*
	Sig. (bilateral)	,027
	N	21
Etnocentrismo2	Correlación de Pearson	-,325
	Sig. (bilateral)	,150
	N	21
desconocimiento2	Correlación de Pearson	,139
	Sig. (bilateral)	,548
	N	21

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).



No obstante, para triangular estas valoraciones se ha utilizado de nuevo el mismo instrumento sociométrico<sup>3</sup>. En su segunda aplicación, al finalizar el crédito, se pretende analizar cómo es la estructura de relaciones en el grupo clase, así como, el progreso y los cambios producidos en ésta, después de la aplicación del programa. Se ofrece el análisis de los cambios producidos a lo largo de la aplicación del programa en la estructura de relaciones de amistad (criterio afectivo) y de trabajo académico (criterio efectivo) en el grupo clase<sup>4</sup>.

A pesar de ser un grupo bastante activo en la primera aplicación del test sociométrico, en esta segunda aplicación se evidencia un claro aumento de actividad grupal en las elecciones entre compañeros (índice de actividad), tanto para un criterio afectivo, como efectivo. De hecho se demuestra esta misma tendencia en aumentar las elecciones recíprocas en ambos criterios (índice de asociación). No obstante, parece ser que la tendencia a elegirse de forma recíproca ha disminuido, dándose muchas más elecciones: el índice de coherencia positivo ha disminuido ligeramente en ambos criterios, posiblemente a causa del mayor número de elecciones del grupo.

Por otra parte, los rechazos emitidos han disminuido considerablemente bajo el criterio afectivo (del 16'43 % al inicio del curso al 9'76% al finalizar el mismo); mientras que bajo el criterio efectivo, los rechazos parecen haber aumentado ligeramente. De hecho, el índice de disociación que mide los rechazos recíprocos, evidencia como en el criterio afectivo han disminuido, mientras que en el criterio efectivo se han mantenido igual. En este sentido, parece ser que los rechazos existentes son bastante mutuos, dado que el índice de coherencia negativo indica que bajo el criterio afectivo ha aumentado la proporción de rechazos recíprocos respecto a los rechazos generales.

Finalmente, respecto a las percepciones de ser elegidos por el grupo se evidencia un claro aumento. Es decir, parece ser que al transcurrir la aplicación del programa el alumnado ha manifestado un mayor número de percepciones de ser elegido. Destaca en este sentido, el criterio efectivo con un aumento considerable. En este sentido, la

---

<sup>3</sup> Para profundizar en el instrumento puede consultarse el cuarto capítulo, respecto a la investigación evaluativa.

<sup>4</sup> Los sociogramas de los resultados se encuentran en los anexos

coherencia en las percepciones ha aumentado con bastante proporción en ambos criterios, evidenciando que el mayor número de percepciones de elección han sido en gran medida correspondidas.

Curiosamente, las percepciones de rechazo también han aumentado, aunque no con tanta magnitud. Concretamente, hay una ligera disminución bajo el criterio afectivo, y un ligero aumento bajo el criterio efectivo.

Parece ser que existe un mayor conocimiento entre el alumnado que les lleva a unas percepciones más ajustadas de la estructura de relaciones grupales. En la tabla 11.7 se exponen los resultados de los indicadores comentados para el pretest y el posttest, tanto por el criterio afectivo, como por el efectivo.

Tabla 11.7 Índices grupales para el análisis del test sociométrico en los dos momentos de aplicación

Índices Grupales		Criterio Afectivo		Criterio Efectivo	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Índice de actividad	IA+	0.25	0.37	0.24	0.34
	IA-	0.16	0.10	0.16	0.20
Índice de asociación	K+	0.07	0.10	0.06	0.07
Índice de disociación	K-	0.01	0.01	0.01	0.01
Índice de coherencia	IC+	0'30	0'26	0'23	0'20
	IC-	0'07	0'10	0'04	0'04
	ICP-	0'29	0'27	0'16	0'31

Bajo un análisis un poco más individualizado se pretende comentar la evolución respecto las elecciones y rechazos emitidos y recibidos por el alumnado del crédito, tanto en el criterio afectivo como efectivo, después de la aplicación del programa, respecto al inicio. Podemos observar algunos cambios importantes, respecto al estatus sociométrico (SS+, SS-) de cada uno / a en el grupo medida por el número de elecciones y rechazos recibidas por los y las compañeros / as; el nivel de expansividad (E+, E-) de cada individuo respecto a las elecciones y rechazos emitidos; así como en las percepciones (IP+, IP-) respecto a las elecciones y rechazos recibidos.

Respecto a estatus sociométrico del alumnado, se puede observar como ha aumentado el número de personas que han elegido a casi la totalidad del alumnado, con algunas excepciones puntuales. De hecho, en general se evidencia un aumento significativo ( $\alpha=$

0.05) del número de elecciones recibidas tanto para el criterio afectivo como efectivo. Así mismo también se ha evidenciado un descenso significativo ( $\alpha= 0.05$ ) del nº de rechazos obtenidos por el grupo, después de la aplicación del programa, tanto para el criterio afectivo como efectivo. No obstante, algunas alumnas han recibido más rechazo después de la aplicación del programa. De hecho, si analizamos estos resultados según el género del alumnado, se puede observar como en el caso del género femenino, únicamente se observa un aumento significativo ( $\alpha= 0.05$ ) en las elecciones afectivas; mientras que en el caso masculino se observa la misma tendencia comentada para todo el grupo.

Si analizamos los datos de estatus sociométrico del grupo, se siguen observando diferencias significativas entre chicas y chicos: el sexo masculino sigue teniendo un mayor estatus sociométrico negativo (basado en rechazos obtenidos por sus compañeros y compañeras), respecto al sexo femenino, en ambos criterios, tal como sucedió en la primera aplicación del test sociométrico. Curiosamente, el estatus sociométrico positivo (basado en elecciones) no obtiene en esta segunda ocasión, diferencia significativa respecto al sexo. Mientras que en al inicio del curso, las chicas tenían mayoritariamente un mayor número de elecciones.

Si detallamos el análisis al alumnado nacido fuera de Catalunya respecto al alumnado que ha vivido desde siempre en Catalunya, se observa que después de la aplicación del programa el alumnado nacido fuera de Catalunya ha aumentado su estatus sociométrico de elecciones, y disminuido el de rechazos por parte de sus compañeros, de forma significativa ( $\alpha= 0.05$ ) en ambos criterios. Mientras que el alumnado que ha nacido en Catalunya, únicamente ha aumentado su estatus sociométrico de elecciones afectivas, de forma significativa ( $\alpha= 0.05$ ).

Por otra parte, respecto al nivel de expansividad del alumnado no se observan diferencias significativas entre antes y después de la aplicación del programa. Parece ser que no se han elegido a más compañeros o compañeras después de la aplicación del programa para ambos criterios. La diferencia entre antes y después no es significativa en ningún caso, ni realizando el contraste por separado entre el alumnado inmigrante y el autóctono. No obstante, bajo un análisis sobre la relación entre la expansividad y la competencia comunicativa intercultural del alumnado, se puede observar que la

expansividad positiva, relacionada con las elecciones positivas hacia el grupo correlaciona de forma significativa ( $\alpha= 0.05$ ) con el respeto a las diferencias culturales y el disfrute de la interacción intercultural, como aspectos de la competencia afectiva; así como también correlaciona de forma significativa ( $\alpha= 0.05$ ) con la competencia cognitiva que el alumnado ha manifestado tener desde los instrumentos de medida, aplicados después del desarrollo del programa.

Finalmente, otro elemento a tener en consideración son las percepciones del alumnado acerca de ser elegidos y rechazados. En este sentido, mientras el nivel de percepciones acerca de ser elegidos no ha sufrido grandes diferencias, las percepciones sobre ser rechazados por parte del grupo han disminuido de forma significativa ( $\alpha= 0.05$ ), tanto para el criterio afectivo como efectivo. De este modo, parece ser que después de la aplicación del programa se perciben menos personas que pueden rechazar a uno mismo, con algunas excepciones puntuales.

Si analizamos estos datos con la competencia comunicativa intercultural que manifiesta el alumnado después de la aplicación del programa, podemos observar como la percepción de los rechazos del grupo hacia uno / a mismo / a desde un punto de vista afectivo, de relaciones de amistad, correlaciona de forma significativa negativa ( $\alpha= 0.05$ ) con la capacidad de disfrutar de la interacción (competencia afectiva). Al mismo tiempo, también correlaciona significativamente ( $\alpha= 0.05$ ) con el rechazo a la comunicación intercultural (elemento del test de competencia comunicativa intercultural). De este modo, la percepción alta de ser rechazado / a por el grupo parece estar relacionada con una menor capacidad de disfrutar de las interacciones interculturales y / o con la tendencia personal a rechazar la comunicación intercultural.

### **3 DESDE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA HASTA LA EVALUACIÓN FINAL: CAMBIOS Y MEJORAS**

La aplicación de los instrumentos de medida detallados en los apartados anteriores, previamente al desarrollo del crédito variable que ha consistido en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, nos ha permitido poder comparar los resultados con los obtenidos a la finalización del curso. De este modo, a partir de los

mismos aspectos que se analizaron de forma previa y a posteriori del curso, se han podido obtener una serie de resultados que parecen evidenciar una cierta mejora de la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Esta mejora se ha manifestado en los tres ámbitos o componentes de la competencia:

- Los aspectos cognitivos han sufrido un aumento de la media obtenida por el grupo desde los inicios al final del curso.
- Aspectos afectivos como el respeto a las diferencias culturales y el grado de disfrutar en la interacción intercultural han evidenciado unas medias superiores al finalizar el curso, respecto a las iniciales.
- Se manifiesta la mejora de aspectos comportamentales a partir de la mejora de la media del grupo en el test de competencia comunicativa intercultural, así como en la disminución de la media grupal sobre no actuar a causa del desconocimiento sobre la situación.

Estos aspectos, que se resumen en la tabla 11.8, ponen de manifiesto la mejora de unos elementos y el estancamiento o indiferencia de otros. No obstante, es objetivo de este apartado verificar la significatividad de estas diferencias encontradas entre los resultados obtenidos en el inicio y al final del curso de comunicación intercultural.

Tabla 11.8 Comparativa de las medias obtenidas antes y después de la aplicación del programa

Aspectos medidos	Media del grupo pretest	Media del grupo postest
Competencia afectiva	86.62	84.62
Implicación en la interacción	24.43	23.10
Respeto ante las diferencias culturales	<b>21.52</b>	<b>21.57</b>
Confianza en la interacción	18.29	18.10
Disfrutar de la interacción	<b>11.38</b>	<b>11.39</b>
Atención durante la interacción	11	10.48
Competencia cognitiva	<b>5.29</b>	<b>5.76</b>
Competencia comportamental	6.52	6.10
Total competencias test	<b>11.81</b>	<b>11.86</b>
Rechazo a la comunicación	0.86	0.90
Etnocentrismo	1.95	2.52
Desconocimiento	<b>3.33</b>	<b>2.71</b>



aquel alumnado con mayores dificultades y desconocimiento sobre la diversidad cultural y su incidencia en la comunicación intercultural.

Paralelamente, es destacable como el grupo de alumnado del crédito que proviene de segundo C<sup>5</sup>, ha disminuido de forma significativa su desconocimiento acerca de cómo interpretar y cómo actuar en algunas situaciones de comunicación intercultural que se plantean, con un nivel de confianza del 95%. De forma similar, el grupo masculino parece evidenciar la misma tendencia. Es decir, los chicos han obtenido puntuaciones significativamente más bajas una vez finalizado el programa, en aquellos aspectos relacionados con el desconocimiento acerca de cómo interpretar y actuar en situaciones de comunicación intercultural, con un margen de error del 5%.

En otras palabras, tanto los chicos como el alumnado del grupo C, han disminuido su desconocimiento sobre cómo interpretar y actuar en situaciones concretas de comunicación intercultural, una vez finalizado el programa.

Finalmente, parece ser que un elemento que se ha revelado como íntimamente relacionado con este descenso significativo del desconocimiento ante situaciones comunicativas interculturales, ha sido la asistencia al curso. La asistencia del alumnado correlaciona de forma significativa negativa con las puntuaciones de desconocimiento en los casos presentados en el test de competencia comunicativa intercultural, con un nivel de confianza del 95%. El alumnado que ha asistido a un mayor número de sesiones parece ser que es el que ha obtenido menores puntuaciones de desconocimiento, y, por tanto, que parece superar este posible obstáculo para la comunicación intercultural.

---

<sup>5</sup> Recordamos que el centro donde se aplicó el crédito tiene tres líneas educativas (A, B y C), y en el crédito variable que consistió en el programa de comunicación intercultural, asistió alumnado proveniente de los tres grupos. El propio alumnado de forma informal comentó que el grupo C atendía el alumnado con mayores dificultades, aunque esta información no fue corroborada por parte del centro.



nuestra atención en las posibles modificaciones en las percepciones del alumnado en algunas de las variables que se han recogido en el inicio y al final del programa.

Desde el cuestionario adjunto al test de competencia comunicativa intercultural se han analizado algunas percepciones del alumnado. Percepciones sobre sus propias competencias comunicativas en diversos idiomas, sobre el uso y contextos de utilización de diversos idiomas que conocen; así como sobre las amistades interculturales que tienen.

Sorprendentemente, estas cuestiones han sufrido algunos cambios significativos después de la aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural. Por una parte, a pesar de no darse diferencia significativa alguna, acerca de la percepción sobre el uso y contexto de diversos idiomas, parece que la percepción acerca del grado de competencia en los idiomas castellano y catalán han mejorado. Efectivamente, desde los inicios de la aplicación del programa hasta su finalización, parece que el alumnado percibe una mejora en su competencia escrita en castellano, y su competencia oral y escrita en catalán. Las respuestas del alumnado antes y después del programa, suponen un aumento significativo de medias sobre estos aspectos, con un margen de error del 5%.

Las dificultades actitudinales hacia el idioma catalán<sup>6</sup> que surgieron en el proceso de aplicación del programa, supusieron una serie de medidas educativas que se pusieron en práctica como la introducción paulatina del idioma en el aula, tanto a través de los materiales escritos como de la parte oral de las sesiones. Creemos que este tipo de intervención ha podido tener cierta incidencia en las percepciones del alumnado acerca su competencia lingüística en catalán, después de finalizar la intervención.

Finalmente, otro elemento destacable es el aumento significativo de amistades interculturales percibidas por el alumnado después de la aplicación del programa. Concretamente, una vez finalizado el crédito, el alumnado manifiesta tener un mayor número de amistades con jóvenes marroquíes tanto en la escuela, como fuera de ella.

---

<sup>6</sup> Para una mayor profundidad sobre estas dificultades actitudinales puede consultarse el capítulo décimo sobre la evaluación de proceso del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.



comportamentales de la competencia comunicativa intercultural, con un nivel de confianza del 95%.

Al mismo tiempo, se descubren mejoras en las relaciones intergrupales, minimizándose los rechazos y aumentando las elecciones en general, rompiendo especialmente ciertas tendencias organizadas por el género y el lugar de nacimiento. Es interesante destacar como algunos de estos cambios obtenidos, como por ejemplo la reducción del número de rechazos obtenidos por el alumnado nacido fuera de Cataluña, correlaciona de forma significativa positiva con la competencia comunicativa intercultural (error del 5%). Parece ser que el desarrollo de este tipo de competencias pueda estar relacionado con estas mejoras en las relaciones del grupo clase.

Finalmente, las mejoras concretas de la competencia comunicativa intercultural que ofrece el análisis de los datos, indica que estas mejoras han sido significativas en grupos de alumnado concreto:

- El alumnado con mayores dificultades en el análisis diagnóstico ha obtenido una mejora significativa en los aspectos cognitivos
- Variables como el grupo de origen del alumnado (A, B o C) parecen estar relacionadas para la mejora de ciertas competencias cognitivas, afectivas y comportamentales.
- El género masculino destaca en la mejora de ciertas competencias cognitivas y comportamentales, ante un descenso significativo del desconocimiento sobre cómo interpretar y actuar en los casos que se presentan.
- Es significativo como en general, una mayor asistencia al curso ha podido suponer una mejora en los aspectos cognitivos y comportamentales, mejorando el desconocimiento inicial sobre cómo interpretar o actuar ante determinadas situaciones de comunicación intercultural.

Estas mejoras están relacionadas con grupos de origen y el género del alumnado, así como, teniendo en cuenta el diagnóstico inicial y la asistencia a clase. Pero otra de las



aportaciones del programa ha sido su influencia en las percepciones del alumnado. Después de la aplicación del programa destacan un aumento significativo (alpha de 0.05) de la competencia que el alumnado autopercibe respecto al idioma castellano y catalán. Fruto quizás del proceso bilingüe de introducción progresiva del catalán en el aula. Por otra parte, parecen haber aumentado de forma significativa (confianza del 95%) el número de amistades con jóvenes marroquíes que el alumnado manifiesta tener. Estos resultados no dejan de ser posiblemente consecuencia de las mejoras obtenidas en el alumnado, como por ejemplo en la reducción del rechazo hacia la comunicación intercultural o en el desarrollo de disfrutar ante la interacción intercultural.