

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Educación y valores interculturales a través del comic : el lenguaje gráfico-visual como estrategia de aprendizaje en el Proyecto Europeo «Valori Comuni»

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Francisca María Rodríguez Vázquez

Fecha de lectura: 22 de diciembre de 2015

Bajo la dirección del doctor:

José Ignacio Aguaded Gómez

Huelva, 2015



**Educación y valores interculturales a través
del cómic. El lenguaje gráfico-visual como
estrategia de aprendizaje en el Proyecto
Europeo «Valori Comuni»**

Tesis Doctoral
Francisca-María Rodríguez-Vázquez

Director
Dr. Ignacio Aguaded



**Universidad
de Huelva**

Departamento de Educación
Universidad de Huelva, 2015

**Tesis Doctoral: Educación y valores interculturales a través del cómic.
El lenguaje gráfico-visual como estrategia de aprendizaje en el Proyecto
Europeo «Valori Comuni»**

**Doctoranda: Francisca-María Rodríguez-Vázquez
Director: Dr. Ignacio Aguaded**

**Programa de Doctorado: La educación en una sociedad multicultural
Departamento Educación
Universidad de Huelva, 2015**

Al culminar un proyecto académico de tal envergadura como es la Tesis Doctoral cabe la satisfacción de haber alcanzado una meta, un logro o incluso un mérito personal. Pero esta satisfacción no podría haberse conseguido sin el esfuerzo y el apoyo de quienes me han rodeado durante este tiempo repartido en varias etapas. No podría comenzar con el desarrollo del mismo sin antes detenernos especialmente en dedicarles y agradecerles que hayan permanecido a mi lado prestándome y compartiendo entre otras muchas cosas su confianza, su ilusión y su tiempo. Precisamente esto último – el tiempo – es lo que le he robado a mi familia y por ello no puedo evitar en un primer momento darles las gracias infinitas.

A mis hijos, porque a pesar de sus pequeñas edades siempre han entendido que mamá estaba ocupada, que mamá perseguía su sueño, que tenían que portarse bien para que pudiera continuar, que jamás me hayan reprochado ni una sola falta de atención, que cuando más enojada estaba porque mi proyecto no salía como yo quería o al ritmo que necesitaba siempre estaban sus abrazos y sus besos. Gracias por vuestra paciencia mis tesoros.

Y qué decir de su padre, sin él la unidad familiar no habría podido seguir adelante. Entendió desde un primer momento que hice una promesa, que tenía que finalizar mi objetivo. Cada noche, aún después de mil horas de trabajo, siempre llegó con sus energías en reservas pero sin quejarse, dispuesto a baños, cenas y mil actividades que nuestros pequeños necesitaban. Sin quererlo su lugar en nuestra pequeña jerarquía familiar fue modificado, a pesar de mis esfuerzos no pude evitarlo... pero no importó. En ningún momento tuve que darle ninguna explicación, él ya las sabía todas con tan solo mirarnos. A cada miembro de nuestras familias, gracias por vuestra ayuda, sin vosotros el día habría tenido tan solo 24 horas.

Jamás podría quedarme sin nombrar a Nacho – mi director, mi profesor, mi mentor, mi compañero y mi amigo – ahora sí podré decir después de tantos años que lo conseguí, que llegué a la meta y gran parte ha sido gracias a ti. En cada momento de parón, de distancia y lejanía, esos momentos en los que no pensaba que debía seguir por este camino, siempre recibí tu mano que volvía a encauzarme. Probablemente sea la persona que más ha percibido mi necesidad profesional y por ello su

ayuda y constancia siempre ha sido indispensable. Lo conseguimos. Mil gracias de corazón.

A todas esas personas que han formado parte de mis estudios, mis compañeros, los cursos realizados y asistidos, todos los talleres y entrevistas ejecutados, los participantes de mi implementación y quiénes la hicieron posible... deciros que cada palabra de mi tesis os pertenece, cada idea me la habéis dado vosotros y jamás podré recompensaros suficientemente por vuestro tiempo invertido y compartir mi ilusión.

Para finalizar, te doy las gracias a ti mamá. Tus últimas palabras fueron nuestra promesa, ese aliento que necesito en cada momento, cada vez que creo que no puedo seguir, tu recuerdo es el oxígeno que me hace continuar y no desistir. Por lo que fuiste, eres y siempre serás, te querré y pensaré hasta el día en el que nos volvamos a reencontrar. Te lo prometí y lo conseguí, por ti, por mí, por nosotras...

*A mi madre, que me dio todo sin pedir nada.
Sin ella nada hubiera sido posible.*

Índice

Introducción.....	13
-------------------	----

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Educación y valores interculturales	21
1.1. Educación en valores interculturales en la actualidad.....	24
1.2. Interculturalidad en educación.....	30
1.3. Pedagogía en valores.....	35
1.3.1. Desarrollo de los valores	36
1.3.2. Finalidad de la educación en valores.....	42
1.4. Ámbito de actuación en la educación intercultural.....	44
1.4.1. Sistema educativo ante la educación interculturalidad.....	44
1.4.2. Objetivos de la educación en valores interculturales.....	46
1.4.3. Asociaciones culturales, educativas, juveniles	50
1.5. Perfil del educador/mediador de educación en valores inter- culturales	52
1.5.1. Actitudes del educador ante la formación en contextos inter- culturales.....	61
1.6. Materiales para educar en valores interculturales.....	64
1.7. Experiencias en educación en valores interculturales.....	68
2. Entornos de transmisión de valores interculturales en la sociedad actual	71
2.1. Familia.....	76
2.2. Escuela e instituciones culturales y/o educativas	80
2.2.1. Modelos y programas de educación intercultural	85

2.2.2. Características del currículum multicultural y del Intercultural	88
2.3. Medios de comunicación y tratamiento intercultural	90
2.4. Asociaciones y colectivos vecinales/ culturales	95
3. Comunicación como eje de transmisión de valores interculturales	101
3.1. Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	105
3.1.1. Competencia cognitiva	109
3.1.2. Competencia afectiva.....	111
3.1.3. Competencia comportamental.....	113
3.2. Objetivo de la comunidad intercultural.....	114
3.3. Dimensiones de la comunidad intercultural	117
4. Cómic como recurso didáctico y estrategia de aprendizaje.....	122
4.1. Concepto	122
4.2. Historia del cómic	124
4.3. Características del cómic.....	128
4.4. Elementos expresivos del cómic	131
4.4.1. Lenguaje visual: las metáforas.....	133
4.4.2. Lenguaje verbal: las onomatopeyas	134
4.4.3. Signos convencionales: iconicidad y líneas/ figuras cinéticas	136
4.5. Posibilidades pedagógicas-didácticas del cómic	137
4.5.1. Lectura del cómic	138
4.5.2. Producción y montaje del cómic.....	139
4.5.3. Integración en el proyecto general formativo.....	142

PARTE II: DISEÑO DE MATERIALES CURRICULARES

1. Programas didácticos como estrategia de aprendizaje.....	147
1.1. Ámbitos formales y no formales en la educación en valores	149
1.1.1. Contextos formales.....	150
1.1.2. Contextos no formales	154
1.1.2.1. Características de la educación no formal	157
1.1.2.2. Recursos de la educación intercultural no formal	158
2. Planteamiento global del Proyecto «Valores Comunes»	161
2.1. Proyecto INTI 2004: integración del inmigrante en la Unión Europea	162
2.2. Proyecto «Valores Comunes».....	171
2.3. Principales objetivos del proyecto	176

3. Valores Comunes como material curricular.....	177
3.1. Materiales curriculares: aproximación conceptual.....	178
3.2. Funciones de los materiales curriculares.....	186
3.3. Características que han de reunir los materiales curriculares.....	188
3.4. Criterios para la elaboración de materiales.....	189
4. Materiales curriculares para la educación en valores interculturales mediante el cómic.....	192
4.1. Diseño de la guía didáctica del proyecto.....	193
4.2. Diseño de los cómics del proyecto: los cinco cómics.....	194
4.2.1. «La llamada».....	195
4.2.2. «La reserva».....	197
4.2.3. «Hisham e Isolda».....	198
4.2.4. «Si me sigues alrededor del mundo».....	199
4.2.5. «La exposición».....	200
4.3. Hacia un nuevo concepto de material multimedia.....	201

PARTE III: INVESTIGACIÓN

1. Justificación y contextualización.....	211
2. Finalidad y objetivos.....	213
3. Diseño y fases de la investigación.....	215
3.1. Naturaleza de la investigación.....	218
3.2. Proceso investigador.....	222
4. Muestra.....	227
4.1. Acceso al campo.....	229
4.2. Selección de los casos.....	229
4.3. Descripción de los contextos.....	230
5. Metodología de la investigación.....	231
5.1. Proceso de recogida de datos.....	231
5.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	233
5.2.1. Los cuestionarios.....	233
5.2.2. Las entrevistas.....	244
5.2.3. Los grupos de discusión.....	246
6. Resultados de los instrumentos.....	253
6.1. Estudio piloto: los cuestionarios previos.....	253
6.2. Estudio principal: instrumentos individualizados.....	275
6.2.1. Los cuestionarios.....	276
6.2.1.1. Cuestionarios iniciales.....	276

6.2.1.2. Cuestionarios finales.....	287
6.2.2. Las entrevistas	299
6.2.3. Los grupos de discusión.....	307
7. Estudio comparativo y discusión.....	324
7.1. Estudio comparativo de los cuestionarios 2010 y 2015	324
7.2. Estudio comparativo de cuestionarios y entrevistas	329
7.3. Estudio comparativo de cuestionarios y grupos de discusión.....	332
8. Conclusiones.....	335
9. Limitaciones	346
10. Implicaciones y recomendaciones.....	348

PARTE IV: REFERENCIAS

1. Referencias	351
-----------------------------	------------

PARTE V: ANEXOS

1. Modelo del cuestionario.....	383
2. Modelo validación de expertos	387
3. Cartel de los talleres.....	392
4. Formulario para participar en los talleres	393
5. Reportaje fotográfico de trabajos realizados en la fase piloto.....	394
6. Reportaje fotográfico de trabajos realizados en el estudio principal.....	414

Introducción

La realidad de una sociedad multicultural es cada vez más acusada, provocando de esta manera procesos de cambio con la consiguiente necesidad de adaptación, tanto de las personas extranjeras como de la población autóctona.

Con esta tesis pretendemos demostrar que el material gráfico-visual «el cómic» puede generar cambios de actitudes en la sociedad con respecto a los valores interculturales. Es por ello, por lo que en esta investigación hemos considerado necesario llevar a cabo un estudio detallado sobre los valores interculturales en Europa y seguir promoviendo el conocimiento intercultural, que en nuestro caso ha sido a través del cómic, y lo hemos entendido para nuestra investigación como medio de comunicación intercultural.

En esta línea, presentamos el estudio «La educación en valores interculturales a través del cómic. El lenguaje gráfico-visual como estrategia de aprendizaje» que nace como resultado de la participación en un proyecto, financiado por la Comisión Europea, Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad, dentro del programa INTI (Integración del inmigrante); desarrollado en el seno de la Cooperativa Lai-momo y Eurodialog y realizado en colaboración con África e Mediterraneo (Italia), Grupo Comunicar (España), L'Afrique Desciñe (Francia), Translit (España), Le Comptoir du Livre (Bélgica), CS Associazione di Cooperazione Allo Sviluppo (Italia), Agronomi senza Frontiere (Italia) y Fumo di China (Italia).

El desarrollo de esta investigación pretende avanzar en el establecimiento de valores interculturales compartidos por parte de todas las culturas presentes en nuestra sociedad en general, y en asociaciones y entornos educativos en particular. Así delimitamos nuestro campo de estudio y concretamente en asociaciones o instituciones culturales, educativas, juveniles, vecinales, principalmente. Por ello, se consideran especialmente necesarios los procesos de participación del mayor número posible de todos los miembros que conforman nuestra sociedad más próxima, incluida la comunidad educativa, en una reconstrucción intercultural, consensuada y asumida en este último caso por los proyectos educativos.

Nuestra labor, en concreto, se ha centrado en tomar contacto con la realidad multicultural, contextualizando el marco de actuación a través de análisis descriptivos del entorno de las asociaciones multiculturales, repartidos en distintas zonas geográficas de Huelva y en entornos socioculturales diferentes, siendo especialmente significativa la participación de referentes para la integración social, educativa y cultural. Se han detectado los valores interpersonales de los miembros de las comunidades educativas, con la intención de establecer el contenido axiológico de partida para el diálogo crítico y el consenso asumido de una educación en valores interculturales.

La investigación que presentamos se estructura en una fundamentación teórica compuesta de cuatro capítulos, en el diseño de materiales curriculares y en un marco metodológico.

En la fundamentación teórica nos centramos en primer lugar en la realización de una amplia y actualizada contextualización social de la educación en valores interculturales en la sociedad contemporánea. Considerado básico este acercamiento para conocer las perspectivas o enfoques, la complejidad y globalidad de la interculturalidad, así como las consecuencias y las respuestas institucionales y sociales que provoca. Se aporta la relevancia que tiene la educación en valores interculturales dentro de esta sociedad y una aclaración conceptual de términos básicos para entender los valores interculturales en la educación.

En el segundo capítulo se analiza detalladamente los entornos de transmisión de valores interculturales en la sociedad actual. En este senti-

do, se realiza un seguimiento para afrontar los retos de la educación en valores desde la familia, la escuela, los medios de comunicación y las asociaciones de manera conjunta. Ante el aumento de la diversidad cultural, tanto en las aulas como en la sociedad en general, se cree necesaria la configuración de una sociedad integrada y cohesionada procurando la formación integral de los ciudadanos, permitiendo no solo desarrollar las capacidades intelectuales sino la interiorización de valores humanos que permitan convivir en libertad y democracia en la sociedad.

Es en el tercer capítulo dedicado a los medios de comunicación como eje vertebrador de transmisión de valores interculturales donde se unen educación en valores interculturales con los medios de comunicación como eje de transmisión de dichos valores. Se delimita el concepto, caracterizado desde el punto de vista comunicativo y analizado algunos aspectos que se dan en la conducta con el fin de implementar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, su objetivo y dimensiones para demostrar la relevancia que tienen los medios de comunicación dentro de esta temática y enseñar a interactuar inteligentemente con los medios.

En el cuarto capítulo se aporta una revisión teórica del cómic como medio de aprendizaje gráfico-visual, mediante un breve recorrido histórico, conceptual y estructural. Además, presentamos el cómic como recurso didáctico y estrategia de aprendizaje y sus posibilidades dentro de las instituciones. Para intentar dar respuestas adecuadas a las demandas de una sociedad diversa. También se pone de relieve, en base a diferentes aportaciones, la necesidad de regenerar la escuela mediante la integración en el proyecto general formativo de proyectos educativos interculturales, procesos de revalorización de la implicación familiar en la educación escolar de los hijos, procesos de revitalización docente en base al acercamiento de la institución con la comunidad y la mejora de las relaciones a través del diálogo y el consenso como mecanismos críticos de participación y establecimiento de valores educativos interculturales. Favoreciendo así un entorno coherente y un clima de relaciones que permitan el desarrollo integral del alumno y la concepción de una educación permanente y abierta a la comunidad.

El diseño de los materiales curriculares para la educación en valores interculturales, en nuestro caso el cómic, es con lo que pretendemos faci-

litar la tarea del educador. Mendoza y De-Contreras (1999) indican que «el uso de recursos favorece el desarrollo de la imaginación porque es necesario hacer una adaptación de materiales de distinta procedencia a las necesidades didácticas que se tengan». Comenzando este bloque dedicado a los programas como estrategia de aprendizaje, el cómic en los valores interculturales y los ámbitos en los que se puede desarrollar la educación en valores, tanto en contextos formales como en los no formales, extrayendo las características más significativas de la educación no formal y los recursos de la educación intercultural no formal.

El marco metodológico o investigación propiamente dicho se justifica como necesario en cuanto que supone un acercamiento a la realidad social del colectivo objeto de estudio dadas las situaciones sociales cambiantes, incluido el consecuente aumento y diversificación en los procesos de escolarización de alumnado de origen no español. Y, también, por cuanto supone iniciar una actuación que parte del propio contexto de referencia conforme a las demandas de la educación intercultural.

Además esta investigación está en consonancia con la finalidad de nuestro sistema educativo en desarrollar íntegramente a las personas, objetivo que enmarcado en las actuales directrices de la Unión Europea y en un contexto social plural y diverso se concreta en la formación de la ciudadanía para la vida en democracia. Una ciudadanía, basada en una cultura de paz y en una educación en valores universales compartidos por las diversas culturas presentes en nuestras aulas, centros y sociedad.

El desarrollo del estudio promueve la interrelación de diferentes agentes educativos: familias, agentes comunitarios, educadores, docentes e investigadores y por tanto el acercamiento entre la institución escolar, familiar y comunitaria de cara a la construcción de proyectos educativos interculturales y climas de confianza y convivencia mediante el diálogo intercultural y el consenso de valores, cumpliendo así con la finalidad segunda del plan andaluz de atención socio-educativa a la inmigración.

El estudio ha posibilitado el conocimiento directo de las situaciones y contextos reales de la interculturalidad en nuestra sociedad más próxima en general, y en instituciones educativas y asociaciones en particular, donde las respuestas que se llevan a cabo y la detección de valores nos dará

lugar a una posterior inclusión reflexionada en la cotidianeidad de un centro abierto a la comunidad, como modo de avanzar en la convivencia, el encuentro y la adopción de un enfoque intercultural.

Finalizamos con las referencias bibliográficas consultadas y con una serie de anexos conformados por los documentos de apoyo utilizados en el desarrollo de este estudio.

Parte I

***F*undamentación
teórica**

1. Educación y valores interculturales

La educación en valores constituye el pilar fundamental en la estructura social y de poder de la sociedad, y por ende en la formación ciudadana, como eje del fortalecimiento del sistema democrático de la nación (Carretero, 2013: 578).

Los actuales debates que enfrenta la educación sobre cómo responder con acierto a los nuevos retos que se plantean en nuestras sociedades demandan una formación pedagógica e histórica sólida que permita aumentar y enriquecer el marco de discusión. En este sentido, el conocimiento de la evolución de la renovación escolar en España posibilita un imaginario pedagógico heterogéneo y un conocimiento histórico y educativo más formado (Pericacho, 2014: 64).

Es en la década de los noventa donde creció especialmente el interés por la interculturalidad y se encontró en el aumento de la literatura científica sobre educación en valores interculturales publicada en España. Crecimiento que fue en paralelo al aumento de la presencia de extranjeros con categoría de inmigrante en nuestro país (García & Granados, 1999: 15). Estos mismos autores indicaban que cabría pensar que se trataba de un interés por la presencia creciente de la diversidad étnica y cultural en las escuelas (1999: 16) o con la presencia cada vez más numerosa de inmigrantes extranjeros extracomunitarios y los hijos de estos en las escuelas (Zabalza, 1992: 121). Movimientos que para Nieto (2003: xiii) llegó a nuestras familias y escuelas, nuestras comunidades y ciudades, poblaciones y pueblos en los que vivimos, todos han sido afectados por la creciente diversidad que hay en el mundo, una diversidad caracterizada por el aumento de la inmigración, la globalización y los conflictos. Continúa señalando esta misma autora que en respuesta a estos cambios la educación multicultural o intercultural se ha desarrollado como una filosofía y un intento de preparar a la juventud para vivir en este nuevo mundo. Soriano (2002: 40) apunta que es cada vez más evidente que vivimos en un período de transi-

ción en la historia mundial. Donde lo importante no es solo aceptar culturas extranjeras y personas sino la colaboración que depende de una comunicación abierta que permita la interacción y conducir a una mejor comprensión de otras culturas (Chen & Sujarittanonta, 2014: 222).

Si consideramos la educación intercultural como «un modelo educativo que busca fomentar el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, que tienen por finalidad la participación activa y crítica en aras a cimentar el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad» (Sales & García, 1997: 46-47), observamos que la educación intercultural se convirtió en una necesidad de estudio. Malgesini y Giménez (2000) entienden la educación intercultural como un movimiento de renovación pedagógica, de alternativa educativa y, en sentido más amplio, en un modelo de intervención social denominado «educación intercultural» que surgió en la década de los ochenta y a partir de la «educación multicultural» también denominada en determinados contextos y períodos «pluricultural, pluriétnica, multirracial», siempre dentro del paradigma del pluralismo cultural superador de modelos como el asimilacionista o el de fusión.

Banks y Linch (1986), Puig i Moreno (1991: 12-18) y Juliano (1993) definen las primeras experiencias de educación pluricultural. Comenzaron en Estados Unidos durante los años sesenta y luego en Europa durante los años setenta. Los comienzos consistieron, por lo general, en la aplicación de los programas de educación compensatoria como primer intento de igualar las posibilidades de éxito escolar y reducir el fracaso escolar de los niños «culturalmente diferentes». Estos primeros planteamientos recibieron una serie de críticas y se cuestionó la forma de abordar la diferencia cultural produciéndose de esta manera el paso a una educación intercultural «basada en el intercambio, la interacción, la solidaridad y la reciprocidad entre los niños de culturas distintas» (Puig i Moreno, 1991: 16).

Sin embargo, Besalú (1994: 115-116) mostró como «hasta finales de los años setenta el objeto de la educación intercultural había sido, casi en exclusiva, los hijos de los inmigrantes extranjeros y sus derechos». Tratando de resolver las dificultades de aprendizaje que encontraban los alumnos principalmente debido a la barrera lingüística. Es a partir de principio de

los años ochenta cuando se produce un giro en el estudio de la interculturalidad dando lugar a un análisis mucho más rico y complejo del fenómeno. En particular son especialmente interesantes las recomendaciones que el Consejo de Europa ha venido indicando desde los años sesenta para el diseño de políticas educativas encaminadas a la interculturalidad (Malgesini & Giménez, 2000).

Por otro lado, Besalú y Brotons (1994: 129-146) citan el «Proyecto número siete» como el documento en el que se determinan las líneas generales en las que el Consejo de Europa encuadra el fenómeno de la interculturalidad. Siendo estas líneas las siguientes:

- Las sociedades se han hecho multiculturales.
- Cada cultura tiene sus especificidades propias.
- No se trata de tender al mestizaje cultural, sino de promover la comunicación y la aceptación del otro.
- El interculturalismo es sobre todo una elección de una sociedad humanista y afecta no solo a los inmigrantes sino a toda la sociedad en general.

El «Informe de expertos sobre políticas de inmigración e integración social de los inmigrantes en la Comunidad Europea de 1990» afirma que la educación intercultural es la estrategia más coherente para la integración de los inmigrantes. El proporcionar a los alumnos las herramientas para reflexionar desde varios puntos de vista sobre aspectos de la convivencia potencialmente conflictivos contribuye a prevenir el racismo y la xenofobia. Se apunta también que el pluralismo cultural es indisociable del proceso de modernización de nuestras sociedades (Besalú, 1994: 118). Pluralismo que en España la emigración procede del centro de Europa principalmente cuya presencia no suscitó a los educadores y en los teóricos de la educación reflexión alguna sobre la necesidad de una educación intercultural (García & Granados, 1999: 82).

A partir de finales de la década de los noventa y comienzos del dos mil donde se apela por una educación intercultural y en el contexto español se aprecia por tanto una estrecha relación entre diversidad y nacionalidad-religión-procedencia geográfica, de manera que solo se refiere a la diversidad si existen diversas nacionalidades, diversas religiones o diversos luga-

res de procedencia. Y junto al componente político o social Soriano (2002: 95) indica que está el de naturaleza psicológica que se refiere al sentimiento de pertenencia a una comunidad donde los ciudadanos interactúan elaborando valores y normas de comportamiento que permiten la convivencia entre ellos y les dota de una identidad colectiva.

Continúa esta misma autora señalando que la dimensión práctica de la ciudadanía es objeto de especial atención en la actualidad. Y si nos centramos en el ámbito educativo durante mucho tiempo ha sido el componente político pero hoy lo que realmente preocupa es desarrollar capacidades ciudadanas relacionadas con la práctica y la implicación del alumnado en los asuntos comunitarios.

Actualmente nos encontramos inmersos en una crisis, no solo nacional sino que también es de carácter mundial y nos hace reflexionar sobre la función y estrategia de la educación en los centros educativos como motor de cambio en la conducta, comportamiento y pensar de la ciudadanía. Por ello, creemos que se hace necesaria la urgencia de una formación ciudadana basada en una educación en valores y ética ciudadana que vaya en consonancia con los cambios que se están gestando en nuestro país. Ya que el despliegue de esta crisis, principalmente económica, pone en evidencia las debilidades de la política intercultural y los alcances reales que tiene en la sociedad española (Álvarez, 2013: 15).

1.1. Educación en valores interculturales en la actualidad

El interés de la educación en valores interculturales en España es relativamente reciente a pesar de haber existido siempre la diversidad entre nosotros. En los últimos veinticinco o treinta años el discurso y la práctica sobre la educación, los valores y la educación en valores han evolucionado de manera obvia y acelerada. Además de la consideración social y mediática que ha acompañado estos temas en estos últimos años ha incrementado su notoriedad y relevancia (Martínez, 2011: 15). Se ha pasado de una concepción que identificaba educar en valores a una concepción más amplia de la educación en valores morales y democráticos.

Se convierte en la década de los noventa, principalmente, en un tema relevante de estudio y de preocupación (García & Granados, 1999: 82).

Mientras que en las sociedades multiculturales —donde coexisten grupos nacionales o étnicos diferenciados— el interculturalismo es un objetivo a conseguir y la educación posiblemente la mejor estrategia para su logro (Salinas & al., 1999: 167).

En la década del dos mil, las iniciativas de diferentes organizaciones internacionales e instituciones para la investigación han tratado de promover la idea de la educación en valores y la investigación de otros temas afines así como la enseñanza en este campo. Tal es el caso de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001) que promueve activamente la cohesión social mediante el fomento del pluralismo y el diálogo entre culturas y la instauración de una cultura de paz. Las bases para todos los textos internacionales sobre educación intercultural la podemos encontrar en la «Declaración Universal de los Derechos Humanos» la cual fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948, siendo éste en principio un instrumento no obligatorio pero desde su adopción ha sido ampliamente aceptado.

Esta misma Declaración recoge —en su artículo 26, párrafo 2— que: «la educación se orientará al desarrollo pleno de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Deberá promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, razas o grupos religiosos y debe ir más allá de las actividades de las Naciones Unidas para la preservación de la paz». Algunos elementos de este párrafo son importantes desde la perspectiva de la educación intercultural. Textos, que en su mayor parte, pertenecen a la categoría de instrumentos de los derechos humanos que se han diseñado dentro de la estructura de organizaciones internacionales tales como las Naciones Unidas, la UNESCO y el Consejo Europeo (Batelaan & Coomans, 1995: 3).

Estos mismos autores apuntan que para los defensores de los derechos humanos estos textos son probablemente conocidos. Sin embargo, el gran público, los profesionales de la educación intercultural y los responsables de la política educativa no están familiarizados con este tipo de material legal escrito, correspondiéndonos a los educadores investigar para poder

dar respuestas educativas a esta preocupación de la comunidad internacional.

El artículo 7 de la «Convención Internacional para la Eliminación de toda forma de Discriminación Racial (CERD)» –de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (OACDH)– recoge que se actúa contra los prejuicios que llevan a la discriminación racial (Batelaan & Coomans, 1995: 4). Según esta previsión, los Estados miembros se comprometen a adoptar medidas inmediatas y eficaces en los campos de la enseñanza, la educación, la cultura y la información promoviendo el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los grupos étnicos o raciales.

Otros textos universales son el artículo 13, párrafo 1 del «Convenio Internacional en Derechos Económicos, Sociales y Culturales» y el artículo 5 de la «Convención contra la Discriminación en Educación». Un ejemplo más reciente es en el artículo 29 de la «Convención en los Derechos de la Niñez» que incorpora varios elementos nuevos con respecto a los aspectos culturales de educación que no aparecen en textos anteriores. La «Declaración para la eliminación de toda forma de intolerancia y de discriminación basada en la religión u otras creencias». En este instrumento se estipula que se debe fomentar en los niños el respeto por la libertad de religión o creencia de los otros, hacer plena conciencia que su energía y talento se deben dedicar al servicio de la humanidad. Y cuenta con una argumentación donde esta provisión tiene un claro vínculo con la educación intercultural (Batelaan & Coomans, 1995: 4).

Se adoptan, dentro del marco de la UNESCO, varios textos importantes para la promoción de la educación intercultural. En 1974, la Conferencia General de la UNESCO estuvo de acuerdo en una recomendación sobre la educación para el entendimiento internacional, la cooperación y la paz, la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Los principios de esta Conferencia son el entendimiento y respeto por todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida incluyendo las culturas étnicas domésticas y las culturas de otras naciones.

En 1983, en la Conferencia de Ministros de Educación de Dublín se aprobó una resolución recomendando una educación con una dimensión intercultural. En 1984, se pide que los gobiernos reconozcan la importancia de la educación intercultural como un elemento de la educación en general (Aguado-Odina, 2003: 36).

La promoción de la educación intercultural no debe solo producirse en los planes de estudios; un requisito previo es que los maestros se familiaricen con ella y se tenga experiencia en la cuestión (Van Boven, 1993: 7-15) sino que también debe servir como entrenamiento de los profesores en educación para la comprensión internacional, extraído del Comité de Ministros del Consejo de Europa en la Resolución de 1984 en Estrasburgo.

En 1990 los representantes de los Estados participantes estuvieron de acuerdo en la necesidad de tomar medidas efectivas, de acuerdo a sus sistemas constitucionales, en los niveles nacional, regional y local para promover el entendimiento y la tolerancia, particularmente en los campos de la educación, la cultura y la información (Batelaan & Coomans, 1995: 5).

En 1992 los Jefes de Estado y de Gobierno participantes en la Conferencia sobre Seguridad y Cooperación en Europa (CSCE) se reúnen para reforzar sus compromisos y cooperación con respecto a las propuestas sobre derechos humanos. Estuvieron de acuerdo en considerar el desarrollo de programas para la creación de condiciones para la promoción de la no-discriminación y el entendimiento intercultural, que se enfocara a la educación de los derechos humanos, las acciones de grupos de base y la capacitación e investigación interculturales.

Es en 1993 con el Consejo de Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo sobre Cooperación y Política Comunitaria en materia de educación quienes propusieron como objetivo lograr el refuerzo del sentido de pertenencia a la Comunidad Europea mediante el respeto de la diversidad en la formación de los enseñantes y la puesta en marcha de programas que fomenten el plurilingüismo y el interculturalismo (Aguado-Odina, 2003: 36). Anota también que en 2002 se propone un Programa Marco Comunitario para promover nuevas políticas educativas de integración social basadas en el pleno acceso a la educación y que este se imparta en condiciones no discriminatorias y de calidad. Con respecto al sistema

educativo se señala que tiene la trascendencia política de ser un instrumento fundamental para favorecer la igualdad de oportunidades, reconociendo que hay que garantizar el acceso en condiciones de igualdad al sistema educativo desde las primeras etapas.

Por otro lado, la Comisión Europea (2008) apunta que la necesidad de comprender y respetar las diferencias culturales, de fortalecer el sentido de identidad y pertenencia a un grupo y/o a una nación con valores, identidad y expresiones culturales propias se convierten hoy en los objetivos fundamentales de cualquier sociedad. Es por ello, que nos encontremos hoy día con una Europa que se está volviendo cada vez más diversa culturalmente. Es en este mismo año donde la Comisión Europea define los principales motivos que recoge AEDI (2008) y estos son por la ampliación de la Unión Europea, la desregulación de las leyes de empleo y la globalización que han contribuido a aumentar el carácter multicultural de muchos países sumando más lenguas, religiones y orígenes étnicos y culturales al continente. Por ende, el diálogo intercultural adquiere cada vez un papel más importante en el fomento de la identidad y la ciudadanía europea.

Con estos ejemplos que acabamos de reseñar queremos demostrar que se lleva casi un siglo estudiando y considerando que la educación en valores interculturales es de gran importancia. Han sido muchas las etapas que ha ido recorriendo y, por tanto, muchos los estudios que se han ido aportando de diferentes ciencias; estudios como los que recoge en gran parte de sus trabajos Touriñán (2005: 1041) que afirma que la educación en valores es objetivo de la formación para la convivencia pacífica atendiendo a tres propuestas fundamentales:

- El sentido de la educación en valores en las sociedades abiertas.
- La posibilidad de la educación en valores.
- La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores.

Estos estudios mencionados buscan, de manera desapasionada, la respuesta intercultural en el desarrollo abierto de sociedades democráticas multiétnicas y pluralistas (Ortega, Touriñán & Escámez, 2006) desarrollo que como apunta Touriñán (2005: 1.090-1.091) sería la educación intercul-

tural la encargada de preparar para la convivencia pacífica porque aquella nos lleva al reconocimiento del otro, y tiene sentido axiológico, porque la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores; y dado que los valores son cognoscibles, son enseñables y son realizables, la educación en valores y la educación intercultural se convierten en objetivos de la formación para la convivencia pacífica.

Ortega, Touriñán y Escámez (2006) indican en torno a los conceptos de ciudadanía, identidad, derechos, sociedad global que están abogando por la necesidad de un análisis más preciso de dichos términos, y permiten cuestionar, en parte, los resultados a los que nos han llevado la práctica de procesos de asimilación, segregación, integración y tolerancia multicultural de enclaves étnicos en Estados Unidos, Alemania, Francia e Inglaterra, respectivamente (Harcourt, Kleinwächter, Hallak, Lee, 2003). Etapas que han dado lugar a cambios y que no debemos olvidar que estamos avanzando hacia una situación bastante nueva para todos, y que la forma de abordar tal desafío debería consistir en una educación auténtica acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos ha tocado vivir (Ortega, Touriñán & Escámez, 2006). Donde la propuesta pedagógica que sustenta esta tesis (Pérez-Juste, 2005: 85-118) se puede fundamentar en tres ideas básicas:

- El valor del sentimiento de pertenencia a una determinada identidad para contar con una personalidad madura.
- La primacía del respeto, sin condiciones, a la dignidad de la persona, de todas las personas, de cada persona.
- La corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así, porque la tarea fundamental de toda educación es la formación integral de la persona.

Hoy se puede afirmar, teniendo presente las posibles excepciones, que la educación en valores es comprendida como «aquella educación que permite aprender, construir y estimar valores que hacen que seamos más libres e iguales entre nosotros, practiquemos estilos de vida basados en el respeto y la responsabilidad y contribuyamos a hacer más digna la vida de todos» (Martínez, 2011: 15). Y no debemos olvidar que el acto de la emigración no implica necesariamente una ruptura completa de las estructu-

ras socio-culturales y simbólicas de las raíces. Por el contrario, se deben mantener las actitudes de los diferentes grupos étnicos y reconstruir la vida en el nuevo país sobre la base de los elementos de la sociedad originaria (Scarpim, 2014: 135).

1.2. Interculturalidad en educación

Abordar un tema tan complejo como el de la educación intercultural es sumamente complicado, por lo que trataremos en este apartado de realizar una aproximación al mismo mediante una breve mirada hacia algunas vías por las que caminar, considerando que la interculturalidad no es una cuestión relacionada solo con lo extranjero sino que es una cuestión de alteridad a través de la que deconstruimos nuestra identidad para acercarnos al «otro» de modo más auténtico. Es un diálogo entre culturas, superador de estereotipos y capaz de abordar los conflictos que pueden surgir de ese encuentro (Francos, 2008). Además, trataremos tanto la delimitación conceptual del término como su desarrollo y paradigmas educativos desde los que se ha analizado el fenómeno intercultural como alternativa educativa para afrontar la diversidad cultural como característica de las sociedades occidentales democráticas (Aguado-Odina, 1991).

Hay autores que parten del supuesto de que estamos teniendo serias dificultades en el fomento y desarrollo de un convoy de valores ciudadanos que consideramos necesarios para la convivencia en una sociedad abierta y plural, una sociedad en rápida y permanente transformación que genera por ello desconfianza y recelo de los unos sobre los otros, una sociedad que difumina el papel regulador de las instituciones públicas (García & Mínguez, 2011: 266). Una sociedad que, a fin de cuentas, ha depositado progresivamente en la institución escolar casi toda la responsabilidad de la transmisión de los valores ciudadanos (Mínguez, 2010).

Comenzamos considerando la «interculturalidad» como un hecho y una cuestión que implica la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos; pero además es un ejercicio de voluntades y un compromiso moral, porque los conocimientos culturales de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación (Tourrián, 2004). Centrándonos en la delimitación conceptual que tanto en el ámbito educa-

tivo como en el de la sociología y la política se han venido utilizando de forma indiscriminada términos que incorporan a la raíz «cultural» los prefijos «multi, inter, pluri y trans» (Aguado-Odina, 1991).

Esta misma autora (2003: xvii) considera que de forma intencional recurrimos al término intercultural para referirnos a propuestas pedagógicas que implican intercambio e interacción entre marcos culturales diversos; estableciendo diferencias entre lo intercultural y lo multicultural o pluricultural. Para superar la ambigüedad semántica derivada de esta variedad de términos, a finales de los años setenta, expertos del Consejo de Europa plantearon una precisa definición de cada uno de ellos. No vamos a detenernos ahí, pero sí en el contexto educativo donde se ha denominado educación intercultural y multicultural como una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales.

Galino y Escribano (1990) utilizan el término «educación intercultural» con carácter normativo para designar la naturaleza del proceso educativo deseable, pudiendo delimitarla como la referida a los programas y prácticas educativos diseñados e implementados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios.

En EE.UU. se ha utilizado preferentemente el término educación multiétnica, sin embargo en Europa se ha consolidado el de educación intercultural (Aguado-Odina, 1991). En la pedagogía hay dos corrientes muy difundidas para referirse a la propuesta educativa interesada por la formación en una sociedad plural: multiculturalismo e interculturalismo (Froufe, 1994: 163-165). Aunque ambos términos se utilizan a menudo como sinónimos —que al igual que Aguado-Odina— el primero se ha extendido más por la literatura pedagógica norteamericana mientras que el segundo ha sido más aceptado en ámbitos pedagógicos europeos. Más allá de la acogida geográfica que han tenido estas palabras podemos establecer algunas diferencias en su sentido (Aguado-Odina, 1991):

- El multiculturalismo se refiere a la concurrencia de dos o más etnias y su coexistencia en la misma sociedad o territorio. Es un concepto

estático que trata de describir una situación frecuente en nuestro tiempo. Del multiculturalismo así entendido se deriva la idea de posible choque cultural, pues refleja una realidad compleja en la que a veces los grupos refuerzan su identidad sobre la base de lo que les diferencia de otras comunidades.

- El interculturalismo aspira a superar la mera coincidencia de culturas. Es un concepto dinámico que enfatiza los aspectos positivos de la comunicación entre culturas: intercambio, reciprocidad, apertura, flexibilidad, solidaridad, etc.

Si el multiculturalismo describe una situación de partida, el interculturalismo muestra la dirección a seguir para que la convivencia entre personas de culturas diferentes en condiciones de influencia paritaria sea fuente de riqueza. Por tanto, podemos decir que el término que se está potenciando en nuestros círculos pedagógicos sea precisamente el de «interculturalismo» o la expresión «educación intercultural».

Esta misma autora, nos define la educación intercultural como formación teórico-práctica encaminada al intercambio constructivo entre culturas. Analizamos los términos de esta definición mediante la siguiente tabla:

TÉRMINO	DESCRIPCIÓN
Formación	Es acción orientada a asegurar el desarrollo personal y social. Por medio de la educación intercultural se estimulan y despliegan las potencialidades humanas que garantizan la autorrealización en situaciones pluriculturales.
Teórica	La educación intercultural es teórica porque reflexiona, analiza, describe y explica la realidad. Se dispone a conocer el fenómeno intercultural y organiza ese saber de forma sistemática y rigurosa.
Práctica	No se queda en la mera especulación o marco conceptual, sino que se orienta a la praxis. Por su propia naturaleza implica actividad encaminada a la mejora personal y social.
Intercambio constructivo entre culturas	La educación intercultural es sobre todo compromiso con la convivencia. Parte de la base de que la comunicación entre culturas oportunamente canalizada es enriquecedora para sus miembros.

Tabla 1. Definición de educación intercultural (Aguado-Odina, 1991).

Podemos hablar de multiculturalidad en la escuela como aquella situación que se constata en la realidad, es decir, aquella que está referida a la existencia de varias culturas en un mismo espacio escolar que las enmarca, pero sin procurar cambios reales desde el punto de vista de la interacción cultural, aunque lógicamente aspiramos a la interculturalidad (Leiva, 2014: 68).

Otra de las aportaciones que reseñamos es la que aportan Toscano y López (2001) donde definen por un lado el concepto «educación» el cual hace mención a la enseñanza/aprendizaje de valores, habilidades, actitudes, destrezas, conocimientos, etc. Desde estas premisas, no podemos considerarla como un proceso neutro, por ello consideramos que con ella hemos de transmitir valores como la cooperación, la solidaridad, la empatía, aprender de otras culturas etc.

Por otro lado, se refieren al concepto «intercultural» cuando hacen referencia a ese proceso educativo que se propone como respuesta al conflicto planteado por la realidad multicultural. Mientras que Salas (2003) define la interculturalidad como ese intercambio necesario de comunicación y respeto entre los individuos de los distintos pueblos, en un afán por la búsqueda de valores comunes y también de normas específicas, por qué no, en un pacífico escenario donde el diálogo, la negociación y el consenso entren en buena sintonía.

Para Aguado-Odina (2003: xvii) lo intercultural implica siempre interacción e intercambios culturales, y, sobre todo, implica un resultado, algo a lograr, algo que no existe todavía pero que se contempla como bueno y deseable. Siendo deseable -propone esta autora- la creación de espacios de interculturalidad, cada vez más ricos y numerosos, también en educación.

Gil-Jaurena (2002: 15) ofrece su definición derivada, entre otras, de la propuesta por Aguado-Odina (1996: 54) y presenta la educación intercultural como un enfoque educativo holístico e inclusivo que partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales y apoyar el cambio social según principios de justicia

social. Esta misma autora analiza su definición y la recogemos en la siguiente tabla:

ENFOQUES	DESCRIPCIÓN
Educativo	Una manera de entender la educación y supone un proceso continuo (y no un programa o acción puntual).
Holístico	Afecta a todas las dimensiones educativas (y no solo al currículum).
Inclusivo	Supone educación de todos (y no solo de minorías o inmigrantes).
Diversidad	La percibe como un valor (y no como una deficiencia).
Reformar la escuela	Para conseguir una educación de calidad para todos.

Tabla 2. Definición de educación intercultural (Gil-Jaurena, 2002: 15).

Por tanto, el criterio fundamental para las clasificaciones de todos estos modelos es su finalidad última (Bartolomé-Pina, 1997: 47):

- Mantener la cultura hegemónica de una sociedad determinada.
- Reconocer la existencia de una sociedad multicultural.
- Fomentar la solidaridad y reciprocidad entre culturas.
- Denunciar la injusticia provocada por una asimetría cultural y luchar contra ella.
- Avanzar hacia un proyecto educativo global que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación.

La educación intercultural que proponen Ballesteros (2010) y Grupo INTER es atender a la diversidad de las personas mediante cambios globales que afectan a todos los agentes y dimensiones educativas con el fin de alcanzar la igualdad de oportunidades/resultados y el desarrollo de la competencia intercultural. Desde este enfoque se asumen cuatro principios básicos (Bennett, 2001 & Aguado-Odina, 2003): «la cultura como foco y la diversidad como normalidad, los ideales de justicia social y la eliminación de formas diversas de discriminación y prejuicio y el intercambio y construcción culturales en todo proceso de enseñanza y aprendizaje».

Ser ciudadano hoy es ante todo vivir y convivir con el entorno donde resulta inevitable e imprescindible la presencia del otro y de lo otro. Este escenario mínimo donde situamos los valores cívicos no se debe a necesidades de sostenimiento, protección y autodefensa personal para lo que se habría creado un conjunto de normas, deberes y derechos, valores civiles, políticos y sociales susceptibles de ser ampliados en intensidad y extensión (Camps & Giner, 1998, en García & Mínguez, 2011: 269) sino a exigencias de la constitución biológica y construcción cultural del ser humano que necesita del otro para ejercer como ciudadano y de donde emanan un conjunto de valores cívicos inalienables.

Por tanto, podemos ratificar que la educación intercultural es un desafío pedagógico que se encuentra en estos momentos ante la necesidad de encontrar caminos que permitan su realización práctica y coherente (Leiva, 2014: 69).

1.3. Pedagogía en valores

Bien es sabido que se ha escrito mucho sobre los valores, valores que nos sirven de guías para nuestra acción como personas. Pero consideramos que la acumulación de estos materiales escritos no garantiza la calidad y coherencia del pensamiento contenido en ellos (Argandoña, 2000).

Las principales investigaciones sobre valores se apoyan en el modelo de construcción racional y autónoma que no defiende ni unos determinados valores absolutos ni pretende situarlos a un mismo nivel. Desde este modelo se afirma, por tanto, que no todo es igualmente bueno y que hay posibilidades en la razón, el diálogo y la ilusión por determinar algunos principios valiosos de carácter abstracto y universal que pueden servir de guías de la conducta social en el marco de una sociedad democrática, abierta y plural en la que los seres humanos son considerados como autónomos, libres e iguales en dignidad y derechos (Álvarez & Gutiérrez, 2013: 307).

Por ello, este apartado pretende ser una reflexión más sobre los valores como punto de unión entre la educación y la interculturalidad.

En estos momentos seguimos contando con una cierta confusión en los distintos estamentos sociales sobre las actitudes y formas de actuar en relación a determinados valores que los autores consideran necesarios e insustituibles. Además, consideran que desde los colectivos de docentes, asociaciones de padres, instituciones culturales, sociales y otros se plantea la necesidad de un trabajo pedagógico importante sobre valores que nos lleva a modificar determinadas actitudes y que nos haga más solidarios y más humanos (Varios, 2000: 17-18). Siguiendo con palabras de estos autores apuntan que en la escuela se puede educar en valores básicos para la convivencia en democracia sin olvidar que la efectividad educativa dependerá siempre de la implicación de la familia y de la sociedad en general, así como de la colaboración de los medios de comunicación de masas cuyo enorme poder de persuasión puede llegar a modificar actitudes y hábitos.

Por tanto, en una sociedad democrática como la nuestra, educar en valores significa encontrar espacios de reflexión tanto individual como colectiva para que se sea capaz de elaborar de forma racional y autónoma los principios de valor que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad (Buxarrais, 2000: 81). Esta misma autora apunta que educar en valores consiste en crear las condiciones necesarias para que, cada persona, descubra y realice la elección libre y lúcida entre aquellos modelos y aspiraciones que le puedan conducir a la felicidad.

Aunque no debemos pasar por alto que estos espacios de reflexión pueden verse afectados en alguna medida por las influencias que se desprenden de los medios de comunicación. Influencia por ejemplo en que se puedan interpretar y la forma en que se reciben los valores transmitidos con diferentes factores mediadores o marcos de referencia que ayudan a los espectadores a reinterpretar los mensajes transmitidos (Aierbe, Orozco & Medrano, 2014: 81).

1.3.1. Desarrollo de los valores

Como punto de partida a este apartado nada mejor que usar las palabras de Federico Mayor Zaragoza en Roura (2003):

«En estos tiempos se necesitan más que nunca valores, puntos de referencia, y es necesario y urgente un plan de acción educativa basado en tres grandes pilares: la no violencia, la igualdad y la libertad. Éstas deberán ser las bases de la educación en todos los países, cualesquiera que sean sus creencias, sus principios religiosos o sus sensibilidades culturales. El reto pues es crear un humanismo nuevo para el siglo XXI».

Tradicionalmente los valores eran transmitidos de una generación a otra sobre todo a través de los abuelos o de las personas mayores. Hoy día asistimos a otra concepción de la familia muy alejada, si cabe, de aquella, donde la transmisión de valores y la educación toman como referente al maestro y a la escuela. Existe realmente una crisis de valores y una desmoralización que cunde en nuestra sociedad contemporánea. Además de que la sociedad está cambiando así como la forma de relacionarse, de comunicarse, de pensar y de vivir (Roura, 2003).

Almazán (2003: 81) aporta que las cosas nunca nos dejan indiferentes ya que preferimos unas a otras, unas nos causan repulsión o disgusto, otras por el contrario nos atraen y nos gustan. Y pasa a considerar el valor desde una perspectiva social donde decimos que una cosa tiene valor cuando de alguna manera nos es útil porque tiene un reconocimiento social.

Nos ayudaría mucho el concienciarnos de que no es necesario ser valientes para cambiar todo lo que sea posible, tener serenidad para aceptar lo que sea imposible cambiar y poseer una sabiduría que nos permita reconocer la diferencia (Varios, 2002: 18). Estos mismos autores indican que la esencia de los valores es su valer, el ser valiosos. Ese valor no depende de apreciaciones subjetivas individuales sino que son valores objetivos situados fuera del tiempo y del espacio. Siendo los principales: paz, amor, justicia, generosidad, diálogo, honradez, etc. Esta misma idea la apoya Almazán (2003: 82) cuando dice que no sentimos jamás un valor solo o aislado sino que los experimentamos de manera plural. Esta gran pluralidad de valores precisa de una clasificación pero clasificar es a la vez preferir, indicar que unos valen más que otros.

Para Requero y Ortega (2006: 260) los valores no son estáticos. O no lo es el significado de sus términos. Las palabras que nombran a los valores fundamentales, aun siendo siempre las mismas, adquieren matices distintos de acuerdo con cada época.

Son muchas las acepciones que se encuentran en el concepto de valor aunque para este caso atenderemos solo a dos. El diccionario nos dice que *valor* hace referencia tanto a la percepción de utilidad que se atribuye a una realidad como a la cualidad intrínseca que poseen algunas realidades y que las hacen estimables. Esta estimación que cada persona hace de una determinada realidad es completamente subjetiva, hasta qué punto consideramos que algo es deseable y surge de un proceso personal. Este es un hecho que hemos de tener presente: no todos valoramos de igual forma un mismo valor. Y esta aparente obviedad esconde algo en lo que no solemos detenernos: educar en valores significa elegir, optar por unos valores y descartar otros (Cárdenas, 2006: 115).

Desde una perspectiva pedagógica creemos oportuno concretar la definición de valor, actitud y norma. Y para ello, tomamos como referencia la facilitada en Varios (2002: 21-22):

- **Valor:** es un objetivo que nos proponemos en la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayuda a ser más persona. Es sencillamente la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos. Como consecuencia entenderíamos como contravalor todo aquello que dificultara al hombre llegar a ser más persona y le restara humanidad.
- **Actitud:** es una disposición que debemos despertar en el niño para adquirir y asimilar un valor. Cuando la actitud llega a ser fácil de ejecutar tenemos un hábito.
- **Norma:** es la explicación a nivel colectivo de un valor.

Para Buxarrais (2000: 83) el valor tiene múltiples caras y puede contemplarse desde variados ángulos. Desde una visión metafísica, los valores son importantes por sí mismo; desde una visión psicológica son subjetivos y valen en sí el sujeto que lo establece así. Pero también son circunstanciales y dependen del momento histórico, cultural y la situación física donde surgen. Por tanto, para esta misma autora, el valor es lo bueno, real o

ideal, deseado o deseable para una persona o colectividad; tales como el amor, la salud, la riqueza, la justicia, la libertad, la solidaridad, etc. Frente a los contravalores como el odio, la enfermedad, la pobreza, la injusticia, etc.

Nuestra realidad es plural y diversificada y por tanto no tenemos un modelo platónico de sociedad como no tenemos un modelo de escuela. Pero contamos con un modelo de valores universal, un modelo valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individuales y colectivas. En estos casos es el diálogo y la comunicación el único fundamento de la aceptación de unas normas básicas. A estos valores básicos y universales se les deben añadir, ya que los complementan, otros derechos fundamentales de las minorías como es el caso de la multiculturalidad lingüística o la ciudadanía de la inmigración (Roura, 2003).

Arroyo (2000: 89-90) recoge que el fin último de la institución educativa es educar en valores, esto significa convertirse en un espacio y tiempo de construcción de valores comunes compartidos, racional y emotivamente, y en la confianza de ofrecer la mejor propuesta de humanidad posible aunque no la definitiva.

Desde una perspectiva de derechos humanos las sucesivas declaraciones de los derechos humanos se han sustentado en el reconocimiento de una serie de valores considerados como la base de la convivencia de los seres humanos en paz y libertad (Requero & Ortega, 2006: 259). Continúan aportando que la libertad, la igualdad y la fraternidad han pasado a la historia como los valores básicos de la modernidad. La libertad, la justicia, la paz y la dignidad son valores que constituyen el sustrato de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Son valores que remiten los unos a los otros, se entrecruzan y se reclaman mutuamente: no hay libertad sin igualdad, la libertad y la igualdad son ingredientes de la dignidad y la justicia, sin paz no hay libertad, la falta de paz puede ser la consecuencia de la falta de justicia o de la igualdad.

Por tanto, los valores son depositarios de significado y sentido del hombre, la esencia de la cultura, el objetivo de la enseñanza y la solución a

los conflictos interculturales caracterizado por una serie de factores que interaccionan con el valor (Arroyo, 2000: 94-100):

- Las estructuras sociales (educativas, políticas y económicas) con todas sus creencias, convenciones, supuestos, prejuicios, actitudes, normas, comportamientos, roles sociales... condicionan la jerarquía de un valor, su contenido y su captación.
- Las formas culturales: cada forma o invariante cultural (arte, tecnología, religión, lenguaje, etc.) expresa y transmite un conjunto de valores aunque no sea estable.
- El ambiente físico y tempo-espacial: la temperatura, el clima, el paisaje, la geografía, la organización temporal, etc. afectan a la escala de valores y los criterios para determinarla.

Desde una perspectiva psicológica todos los valores comparten una serie de características y son las que se recogen a continuación (Cárdenas, 2006: 116):

- *Sistema*: los valores se organizan en conjuntos de relaciones.
- *Jerarquía*: no todos los valores presentan la misma validez para una determinada sociedad o grupo social.
- *Polaridad*: todo valor tienen su valor opuesto o contravalor.
- *Referencia a un sujeto*: el valor lo es siempre «para alguien». Supone una referencia a un ser inteligente y sensible.
- *Apetibilidad*: los valores resultan atractivos para las personas, esto les diferencia claramente de las necesidades que son obligatorias.
- *Carácter relacional sujeto-objeto*: para que haya un valor debe haber una preferencia humana.

Además, cita esta misma autora, los valores también son orientadores de la conducta: apuntan el camino por el que, en líneas generales, transcurre la conducta de una persona. Esta cualidad orientadora de la conducta es compartida con las actitudes y las normas. Valores, actitudes y normas componen lo que en el ámbito educativo se denominan «contenidos actitudinales» aquellos contenidos que «buscan generar una predisposición a actuar de una forma aceptada socialmente» (Aldea-López, 2010).

Una definición de cultura que podemos traerla a la actualidad y le ha servido para identificar lo que es correcto, verdadero, válido, humano, sagrado (Galtung, 1981). Esta estrecha vinculación entre valores y organización social no impide que en la actualidad se admita que existe un grupo de valores que podrían considerarse comunes a todas las culturas y modos de organización (Cárdenas, 2006: 116). Entre estos valores se encontrarían:

- *Libertad*: facultad de obrar en uno u otro sentido y asumir la responsabilidad de los actos propios.
- *Igualdad*: el reconocimiento de que todas las personas tienen la misma capacidad para el ejercicio de los mismos derechos.
- *Justicia*: analizar la realidad con equidad y comportarse con las demás personas conforme a ese análisis equitativo.
- *Solidaridad*: implicación y apoyo activo ante las situaciones de dificultad, injusticia en las que se encuentran otras personas.
- *Respeto*: consideración hacia las creencias, conductas, sentimientos de otras personas aunque no sean coincidentes con los propios.
- *Participación*: consideración de ser parte activa de la propia comunidad.

Aunando todas las ideas recogidas en este apartado nos atrevemos a concluir definiendo que el núcleo que sustenta la educación en valores está sustentado por cuatro pilares que se recogen en el «Informe Delors» (2000) y son los siguientes:

- *Aprender a conocer*: un conocimiento que no puede estar exento de análisis y de sentido crítico.
- *Aprender a hacer*: las competencias profesionales son un cauce de expresión para la aplicación práctica de los valores.
- *Aprender a vivir*: conforme a los valores de la convivencia democrática basada en el respeto y en la participación como base de una ciudadanía activa.
- *Aprender a ser*: desde la empatía, la escucha, la cooperación, etc. sin perder la propia capacidad de autonomía.

En definitiva, el diálogo entre diferentes culturas propicia una sociedad abierta e incluyente en la que se tejen las diversas visiones omnicomprendivas del bien, de la religión, del sentido de la vida, de la filosofía y de

la moral. Donde en procesos de comprensión mutua no solo se resuelven las luchas por el reconocimiento sino que se distinguen los valores de las normas. Los primeros por su fuerza motivacional, los segundos por su potencial cognitivo: unos y otros constituyen momentos complementarios en la construcción de la sociedad. Y siendo necesario superar la aparente dicotomía entre valores y normas como si aquellos carecieran de significados cognitivos y estas de alcance universalista y de fuerza transformadora de situaciones concretas (Hoyos, 2014: 29).

1.3.2. Finalidad de la educación en valores

Son muchos los autores que recogen las finalidades de la educación en valores donde cada modelo de educación en valores establece su particular conjunto de finalidades y contenidos a desarrollar desde la intervención educativa (Payá, 1997: 190).

Marcamos los que creemos más relevantes para nuestro estudio. Por tanto, la finalidad de la educación en valores se trataría de construir formas locales de comunidad donde el papel de dicha educación sería (McIntyre, 1990: 119-136):

- Iniciar a los niños en una cultura de grupo, equipándolos con aquellos rasgos de carácter y sentido de identidad requeridos para vivir en comunidad.
- El objetivo central de la educación en valores sería el desarrollo de la persona integral procurar el desarrollo de todas las dimensiones que integran el ser humano (afectiva, psicomotora, cognitiva, de relación, etc.).
- La educación en valores tiene que seguir un proceso recreativo de hábitos, normas y actitudes, todo ello de acuerdo con los valores requeridos para la integración comunitaria o social y la autonomía personal.
- La educación en valores pretende no solo la clarificación del sistema y jerarquía de valores de cada alumno sino que estos valores sean presentados de forma significativa para los demás.
- Además también pretende que la institución sea un contexto comunitario de asunción, transmisión y recreación de valores, aquellos

que son patrimonio universal y los consensuados por la propia comunidad educativa.

- La educación en valores debe ser evaluada en los comportamientos y verbalizaciones de los agentes de la comunidad educativa utilizando todo el elenco de instrumentos diseñados a ese fin.

Lobato y Morilla (2007: 32) apuntan que la educación tiene entre sus principales finalidades la integración de las personas en la cultura de un grupo social, lo que incluye la formación cívica en aquellos valores y normas de dicho grupo y en aquellos otros propiamente éticos que sería deseable defender y/o aspirar en nuestra sociedad actual y futura. Mientras que Payá (1997: 191) considera que es finalidad para la educación en valores atender al desarrollo de las cuestiones de reflexión, afectividad y acción; o lo que es lo mismo, contribuir al óptimo desarrollo de la dimensión valorativo-moral de la persona, implicando:

- Desarrollo de la sensibilidad entendida como expresión y comunicación de admiración, rechazo, indignación, satisfacción, etc.
- Desarrollo del juicio valorativo-moral tanto en relación a los conflictos de valor como respeto a la bondad o maldad de los hechos, acciones, principios, normas, etc.
- Desarrollo de la autorregulación comprendiendo las decisiones de acción motivadas por los juicios morales.

Aguilera y otros (1996: 17) defienden que la educación intercultural pretenda que la sociedad:

- Conozca y modifique los estereotipos y los prejuicios que tiene de los diferentes grupos de la minoría.
- Favorezcan el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las culturas minoritarias.
- Propicie una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo.
- Promueva actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y favorezcan las relaciones positivas posibilitando el desarrollo específico de las culturas minoritarias.

Y así mismo, estos mismos autores promueven el que las minorías étnicas:

- Conozcan y modifiquen los estereotipos y los prejuicios que tienen de la mayoría.
- Favorezcan el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las culturas mayoritarias.
- Den a conocer la propia cultura.
- Promuevan actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y mejoren sus condiciones de vida.

Se presentan unas finalidades donde podemos observar que los diferentes componentes de una sociedad multicultural tienen que trabajar para construir una sociedad intercultural. Sancho (2006, en Leiva: 2010) hace referencia a un modelo de aprendizaje intercultural que subraya la reflexión del grupo como trascendental, la consideración e igualdad declarada, el compromiso individual para el logro y consecución grupal, el desarrollo de competencias y habilidades sociales para la construcción de la educación intercultural.

1.4. Ámbitos de actuación en la educación intercultural

1.4.1. Sistema educativo ante la educación intercultural

Las diferencias culturales han estado siempre presentes entre la población escolar en función de su origen social, geográfico, lengua, género, grupo étnico, etc. (Aguado-Odina, 2003: 40). Sin embargo, el fenómeno migratorio ha hecho explícito lo latente enfocando la atención en las diferencias culturales como variable educativa y contemplando la diversidad como norma. Esta misma autora (2003: 44) resalta que la presencia del alumnado inmigrante en el sistema educativo es un fenómeno muy visible y reciente en España que, sin embargo, no debe ocultar las diferencias culturales que se dan entre el alumnado general del sistema educativo.

Cambios que estamos comprobando se van produciendo progresivamente en nuestra sociedad y que están modificando la fisonomía de los contextos educativos. Si bien es cierto que nuestra tierra ha sido siempre

plural y heterogénea, el creciente y pujante fenómeno de la inmigración está configurando no solo los nuevos escenarios sociales y culturales sino también los educativos, y además, de un modo muy significativo (Leiva, 2014: 68).

La realidad sociocultural de cada momento proyecta sobre los sistemas educativos expectativas que demandan respuestas creativas facilitadoras de alternativas de mejora personal y social (Blanco, 2003: 41-50). En este sentido la escuela debe redefinir sus actuaciones didácticas con el fin de acortar la distancia entre la demanda y la oferta debiendo tener presentes, como punto de partida, las características que definen nuestra realidad social pudiendo destacar, entre otras, las siguientes: la globalización, el desarrollo tecnológico, el creciente auge de los movimientos migratorios, la construcción de una sociedad multicultural que inevitablemente tendrá que hacer la transición hacia la interculturalidad, etc.

Esta realidad afecta, por tanto, a que la Administración Educativa trate de dar respuesta en el marco de la escuela comprensiva, y que se vea en la necesidad de diseñar una serie de estrategias que se han dado a conocer como medidas de atención a la diversidad. Surgiendo de esta manera una serie de programas específicos que pretenden contribuir al acercamiento de las propuestas curriculares a los alumnos desfavorecidos por diferentes causas; siendo el caso, por ejemplo, de los Programas de Educación Compensatoria, Apoyo a la Integración y Diversificación Curricular (Blanco, 2003: 41-50).

Esta renovación no se podrá llevar a cabo si el educador no la asume como tarea y responsabilidad propia como docente. Haciéndose imprescindible la formación del educador, punto que nos detendremos más adelante. Una formación que genere nuevas ideas sobre cómo llevar a la práctica las metodologías que hagan realidad la consecución de las expectativas puestas en la escuela desde el entorno, por ejemplo asumir los retos de la interculturalidad que para ser eficaz debe hacer sentirse partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa.

1.4.2. Objetivos de la educación en valores interculturales

En la actualidad la educación en nuestro país está abordando uno de los retos más importantes que se le presenta como es el fenómeno de la inclusión de un alumnado cuya diversidad cultural no era antes conocida, o por lo menos, no con tanta pujanza y dinamismo (Esteve, 2003 en Leiva, 2014: 68).

La educación en valores interculturales que se caracteriza por ser una herramienta para educar en la igualdad, la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural, a los ciudadanos del presente y del futuro, cuenta con unas claves pedagógicas que implican la toma de decisiones por parte de la institución para adaptar la organización, las metodologías, el currículo; a la realidad multicultural de la institución y potenciar la adquisición de una competencia intercultural (C.A.R.E.I., 2008).

Gil-Jaurena (2002) subraya cuatro objetivos generales fundamentales para una educación en valores interculturales y son muchos los autores que los consideran como grandes metas que delimitan más claramente el camino a recorrer desde el enfoque educativo intercultural (Banks, 1989, 1997, Galino & Escribano, 1990, Grant & Sleeter, 1989, Nieto, 1992, Aguado-Odina, 1996, Carbonell, 2000, Gentili, 2001, entre otros):

- *Incrementar la equidad educativa*: entendiéndola como la igualdad de oportunidades para que todos los alumnos logren desarrollar al máximo su potencial (Gil-Jaurena, 2002). Bennett (2001: 174) aclara que la equidad no debe confundirse con la igualdad efectiva de resultados ni con la igualdad de experiencias educativas; el potencial de los alumnos suele ser diverso, de modo que la equidad requiere un trato diferente a cada uno de acuerdo a diferencias relevantes. Tomando la idea aportada por Marchesi y Martín (1998: 51) a este respecto, la igualdad de resultados no consiste en que todos los alumnos obtengan los mismos resultados sino en que las diferencias que se encuentran entre ellos no sean debidas a factores sociales o culturales. Tomando esta idea de Gil-Jaurena (2002) sobre la equidad educativa como principio y fin de la educación intercultural propone los siguientes objetivos para este enfoque:

- Transformar la escuela de tal modo que todo el alumnado experimente igualdad de oportunidades de aprender en la escuela.
- Incrementar el rendimiento académico de todo el alumnado.
- Educar en la convicción de que somos más iguales que diferentes y en los valores y actitudes asociados a ello.
- Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.

- *Superar el racismo/discriminación/exclusión*: Bennett (2001) entiende el racismo como la discriminación por razón de raza, género, clase social, discapacidad, y/u orientación sexual. Y es Gil-Jaurena (2002) quien subraya los posibles objetivos de la educación intercultural en relación a la superación de esta práctica discriminatoria siendo estos los siguientes:

- Eliminar el racismo individual, cultural e institucional.
- Desnaturalizar la situación de exclusión sistemática que viven algunas personas y grupos en nuestra sociedad promoviendo el cuestionamiento y la comprensión de las causas que contribuyen a que se produzcan situaciones de injusticia y de privación de derechos fundamentales.
- Ayudar a todo el alumnado a desarrollar actitudes más positivas hacia diferentes grupos culturales, raciales, étnicos y religiosos.

- *Favorecer la comunicación y competencia interculturales*: Byram, Nichols y Stevens (2001) anotan que la persona competente interculturalmente es aquella que tiene la habilidad de interactuar con «otros», de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente de sus propias valoraciones sobre la diversidad. Mientras que indica Gil-Jaurena (2002), la competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes complementados por los valores que cada uno tiene por su pertenencia a una sociedad y a unos grupos sociales determinados y las actitudes (apertura, voluntad de relativizar las propias creencias y comportamientos, empatía, etc.) constituyen la base de la competencia intercultural.

Por tanto, señala que los objetivos de la educación intercultural derivados de la meta de favorecer la comunicación y competencia intercultural serían:

- Potenciar a los estudiantes de grupos victimizados y ayudarles a desarrollar la confianza en su habilidad para tener éxito académico y para influir en las instituciones sociales, políticas y económicas.
- Ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de toma de perspectiva y a considerar las perspectivas de diferentes grupos.
- Ayudar a los estudiantes a comprenderse mutuamente a través del desarrollo de una perspectiva amplia de la sociedad en que viven.
- Ayudar al alumnado a desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para funcionar en su propia microcultura, en la macrocultura, en otras microculturas y en la comunidad global.
- Facilitar a todo el alumnado las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable que se prolongará a lo largo de toda su vida.
- Facilitar 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 el cambio social según principios de justicia social*: son McLeod y Krugly-Smolksa (1997: 8-9) los que definen la meta final de la educación intercultural como una meta ambiciosa que confía en las escuelas como agentes de cambio social y educativo donde las instituciones educativas se encuentran en una posición privilegiada para promover la transformación social, de modo que se superen las desigualdades. Y por tanto, los objetivos en este sentido recogidos por Gil-Jaurena (2002) son:

- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.
- Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.

- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser miembros críticos y productivos de una sociedad democrática.
- Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.
- Apoyar cambios no solo ideológicos sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria.

Soriano (2002: 229) indica que desde los centros hay que promover innovaciones que den respuestas a los nuevos objetivos de la educación intercultural, para ello habría que redefinir:

- Cómo organizar y secuenciar un currículum para que en él se prioricen los valores que nos ayuden a formar ciudadanos responsables en una sociedad multicultural.
- Cómo elaborar ejemplificaciones, programas y unidades didácticas que integren el conocimiento de las diferentes culturas en todas las áreas.
- Cómo desarrollar las metodologías y evaluaciones que se ajusten al nuevo tipo de alumnado.
- Cómo trabajar la convivencia democrática.
- Cómo desarrollar las normativas, los reglamentos de régimen interno y la colaboración entre todos los sectores, la convivencia democrática, la resolución de conflictos, etc.
- Cómo organizar el aula, el aprendizaje y la flexibilización de los grupos.
- Cómo elaborar planes de mejora educativa en el centro, la comunidad y la comarca o zona.
- Y así un largo número de acciones que corresponden con el proceso educativo de las aulas.

A modo de resumen, creemos oportuno incluir un cuadro que aporta Arroyo (2000: 74) con los fines de la educación y los objetivos del currículum:

FINALIDADES DE LA LODE	OBJETIVOS DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL
La preparación para participar activamente en la vida social. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.	Posibilitar la igualdad de oportunidades sociales y políticas y el progreso social compartido.
La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.	Consideración de la diversidad como recurso didáctico para el enriquecimiento mutuo. Reconocer y conocer las carencias de los distintos grupos étnicos implicados de forma que se pueden completar desde la relación intersubjetiva.
La formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España.	Restauración del lenguaje materno como fuente de identidad.
La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.	Ensayar experiencias de interculturalidad: apertura, trasvase, elección libre, adaptación a lo diverso.
La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.	Ofrecer opciones a distintas formas de vivir, percibir, pensar, expresarse, conocer, sentir, relacionarse.
El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.	Compromiso con un sistema de valores que garanticen los derechos y dignidades de todos los individuos implicados en la educación.

Tabla 3. Fines de la educación y objetivos del currículum (Arroyo, 2000: 74).

Si observamos las finalidades de la educación establecidas en la LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación) y los objetivos del currículum intercultural no se aprecian contradicciones sino que se refuerzan mutuamente y se matizan en determinados aspectos.

1.4.3. Asociaciones culturales, educativas, juveniles

La sociedad actual se caracteriza por su interés permanente de cimentar entre su población valores que tiendan cada día a fortalecer y a consolidar el funcionamiento democrático de las instituciones, apuntan Lobato y Morilla (2007: 169). Además, bien es sabido, y en palabras de Leiva (2010) que la educación intercultural reclama instituciones y personas que necesariamente trabajen en equipo para la toma de decisiones, la presen-

cia de un liderazgo distribuido y compartido, resolución de conflictos y problemáticas de manera conjunta, desarrollo común de buenas prácticas, intervención de la «comunidad escolar» en todos los niveles decisionales y participativos, etc.

Y todo ello, en un marco de integración de las TIC que posibilitan dichas acciones con herramientas que promueven la integración y la participación como elementos claves de intercambio intercultural. Donde la cultura, de alguna manera y en palabras de (Cortina, 2010: 100) se configura desde aquellos valores a los que concedemos prioridad. Valores como cualidades de las cosas que para ser captados necesitan de un sujeto con capacidad de estimarlos son siempre relacionales. O lo que es lo mismo, no los creamos partiendo de cero, sino que están en las personas, en las instituciones, en las cosas y en las cualidades reales aunque no físicas.

El Consejo de la Juventud en España (CJE) es un organismo de cooperación juvenil creada la Ley en 1983. Dentro de este Consejo de la Juventud se encuentran asociaciones y colectivos comprometidos con la solidaridad y la justicia social. Y se consideran interlocutores, impulsores y mediadores sociales de la convivencia multicultural. Este Consejo asume, por tanto, que forma parte de la sociedad multicultural del siglo XXI y cuyos esfuerzos van encaminados a la consecución de la convivencia intercultural.

El espíritu del CJE ha estado preocupado por canalizar el compromiso de los jóvenes en la construcción de una sociedad más justa, solidaria y equitativa. Una sociedad democrática y plural, abierta a la participación y expectativas de todos los jóvenes (Martín-Martínez, 2003: 101).

Esta misma autora expone los principales objetivos que se marca el CJE para:

- Lograr la participación de todos los jóvenes que vienen de otros países y ya forman parte de nuestra comunidad.
- Luchar contra la xenofobia y el racismo a través de acciones de formación y sensibilización que se realiza en la educación no formal.

- Trabajar por la justicia social, la igualdad y la solidaridad utilizando como marco de referencia la Constitución y los Derechos Humanos.

Esta información se desarrollará más ampliamente en el apartado de entornos de transmisión de valores interculturales.

1.5. Perfil del educador/mediador de educación en valores interculturales

La calidad de la educación depende en buena medida del esfuerzo del profesorado, educador, mediador, entre otros, para la mejora permanente en el desempeño de su labor docente y de su compromiso (Lobato & Morilla, 2007: 169). Pero también es una influencia clave sus propias creencias interculturales y la práctica profesional que afectan la percepción de sí mismos como profesionales y como transmisores de conocimientos (Peiser & Jones, 2014: 387).

En el momento social-político-educativo que nos encontramos actualmente se podría decir que el primer aspecto que deberían tener en cuenta sería la relación entre el saber que se ofrece en la formación y el ser docente (Pavón, 2013: 15). Para ello, estimamos que existe la necesidad de mejorar la formación docente dado que el discurso intercultural descansa en gran parte en manos de los docentes y que la formación inicial y continua ha sido históricamente insuficiente, aunque haya mejorado en los últimos años, consideramos una prioridad dar formación específica a todo el profesorado, tenga o no diversidad cultural en sus aulas, ya que la educación intercultural está pensada para preparar al alumnado para una actual y futura convivencia en una sociedad multicultural (Garreta, 2014).

La formación del profesorado en competencias se puede definir como aquel que en el desempeño de la labor docente y, por tanto, en situaciones reales, con alumnado, familias, resto de los/as compañeros/as es capaz de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes para poder dar solución a las situaciones reales que se les presenta (a los receptores de la docencia) por su vida, por su trabajo actual o futuro teniendo siempre como base de su intervención las demandas de las leyes educati-

vas, de su propios fundamentos psicopedagógicos y de los contextos (social, familiar, individual, geográfico, demográfico, etc.) en los que se desarrollan las personas en las que ejerce su labor profesional (Aguaded, De-la-Rubia & González, 2013: 340). Y de esta manera, las competencias se convierten en los logros del aprendizaje en lugar de la adquisición de conocimientos afectando a los objetivos, al papel del profesor, a las actividades de la enseñanza y a la propia evaluación (Bolívar, 2008).

Lo que realmente nos interesa en nuestro estudio es tener claro el significado de competencias interculturales. Una de las definiciones que más se ajustan a nuestro objeto de estudio es «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» (Aguaded, Rodríguez & Dueñas, 2008: 379).

Tal y como plantean Fernández y otros (2009) nos encontramos en un mundo de cambio global y continuado donde la organización escolar y los procesos de enseñanza/aprendizaje sufren importantes transformaciones significativas. Precisamos, por tanto, un profesorado abierto al conocimiento y eminentemente innovador, capaz de adquirir una mayor autonomía y responsabilidad estratégica, promotor de valores y potenciador/desarrollador de redes de trabajo comunitario (Leiva, 2010).

Aunque la finalidad genérica de este apartado es delimitar las bases que permitan diseñar unas estrategias didácticas de actuación en el aula así como indicar cuáles son las claves en la formación básica del educador sobre interculturalismo (Del-Arco, 1998: 15).

En el siguiente cuadro-resumen señalamos los puntos que consideramos claves en la formación del educador/mediador sobre educación intercultural:

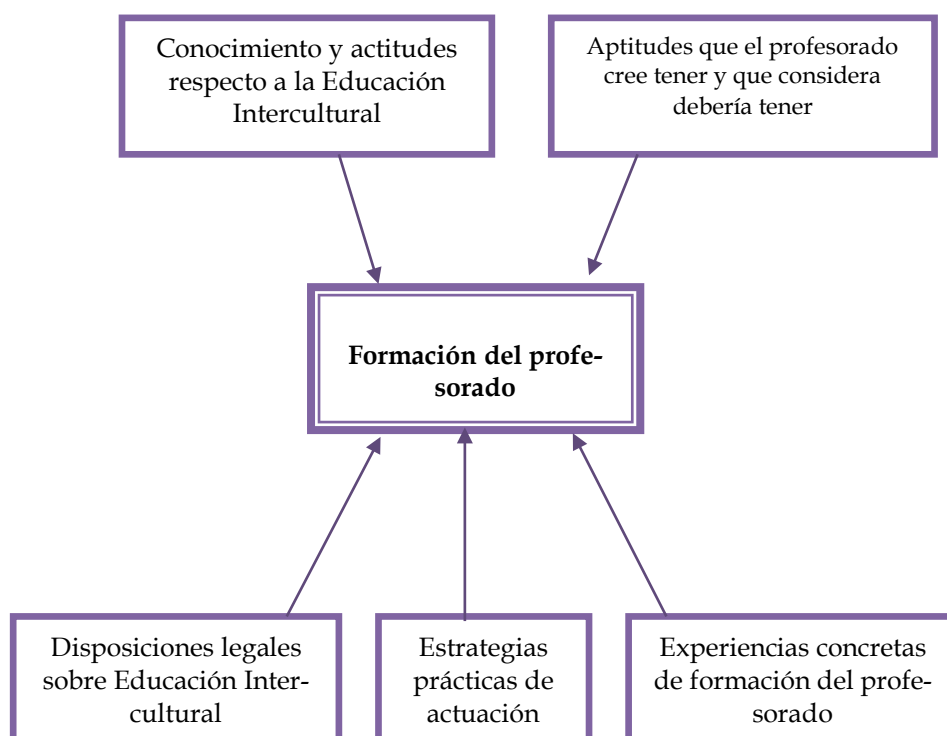


Tabla 4. Formación del profesorado (Del-Arco, 1998).

No se cuentan con un número suficiente de educadores especialistas en ética como pueden existir en matemáticas. La educación en valores es un trabajo de todos, no solo depende de las escuelas sino que es una labor de todos los que de una forma o de otra actúan sobre los educandos. Es una responsabilidad de todos y todos debemos actuar al unísono y en concordancia. Solo de esta manera se podrán implementar valores sociales e individuales que nos permitan a todos vivir, descubrir y redimensionar nuestra propia existencia, abrirnos horizontes positivos y esperanzadores y construir entre todos un mundo más humano, más libre, más tolerante, más justo y más solidario (Camps, 1994).

Para Schramm (1992, en Del-Arco, 1998: 103) el educador constituye una pieza clave en el desarrollo de cualquier sistema de valores propuesto como referencia a trabajar en el marco educativo. Siendo el talante y las actitudes de los educadores los que configuran en el ámbito escolar el clima necesario para la percepción y vivencia de determinados valores. Hermoso (1992, en Del-Arco, 1998: 104) establece que de la formación inicial y permanente del educador en este campo dependerá el éxito o fracaso de una adecuada educación intercultural.

El contenido curricular es importante pero lo es más el clima pedagógico de tolerancia y solidaridad que debe existir en los centros escolares siendo los educadores los agentes cruciales de esta educación intercultural (Salinas & al., 1994: 68-69). De ahí la importancia y, a su vez, la necesidad de una formación permanente del educador en esta materia. Continúan estos mismos autores apuntando que es necesario diseñar en las instituciones un programa de sensibilización a la comunidad escolar que contenga acciones integrales pedagógicas para favorecer o reforzar el aprendizaje de actitudes tolerantes, solidarias y respetuosas con la diferencia étnica, religiosa, nacional, racial o política, etc. Además señalan la necesidad de implantar algunos contenidos de educación intercultural en los planes de estudios y facilitar una formación adecuada para responder a este nuevo reto educativo-pedagógico.

Poniendo de manifiesto la enorme responsabilidad con la que se enfrenta la administración educativa cuando trata de diseñar un proyecto de formación intercultural, asumiendo nuevos principios, cimentando y condicionado en mucho de los casos por un conjunto de valores preestablecidos e incluso por unas formas concretas de hacer marcadas por políticas educativas anteriores y esquemas culturales previos (Del-Arco, 1998: 103).

García y Granados (1999: 108) recogen que la formación inicial y permanente es, en efecto, la pieza clave que cierra el círculo de la formación de un profesional sometido a un cambio permanente del contexto en el que se desenvuelve, fundamentalmente social y, por tanto, diverso, plural y multicultural. Estos mismos autores señalan que, obviando la fundamentación teórica en la que se sustenta la formación del educador en interculturalidad, la mayoría de los trabajos que se refieren a dicha formación coinciden en que un programa de formación intercultural debe atender fundamentalmente a tres ámbitos importantes (Marcelo, 1992: 119):

- Conocimientos amplios sobre la realidad en la que viven los educadores a través de diferentes dimensiones: cultural, social, económica, ambiental, etc.
- Dominio de destrezas didácticas que les capaciten para el desarrollo de unidades didácticas y proyectos curriculares en los que se integre la dimensión intercultural.

- Compromiso con actitudes de respeto y desarrollo de la diversidad étnica, sexual, religiosa, socioeconómica...

En la línea de Marcelo está Jordan (1992) que reconoce la carencia de una mínima preparación formal en la mayor parte de los países europeos proponiendo un modelo de formación del educador inspirado en el de Gay (1986) donde se contempla:

- Competencia cognitiva en teoría de la educación multicultural.
- Conocimiento y compromiso respecto de una filosofía de la educación multicultural.
- Conocimiento de las culturas en contacto.
- Competencia pedagógica.

Además, Jordan señala unas sugerencias para la formación del educador siendo éstas las siguientes:

- Muchos educadores tienen «buena voluntad» tanto para ayudar a los alumnos minoritarios como para intentar practicar una cierta educación intercultural.
- El profesorado se siente, a menudo, ansioso ante clases multiculturales porque no está acostumbrado a tanta y distinta diversidad y porque no se siente preparado para afrontarla con seguridad pedagógica. De ahí la necesidad imprescindible de formación, pero no de cualquier tipo de capacitación sino conocer metodologías para trabajar ciertos aspectos de la diversidad cultural.
- En general, los modelos de formación centrados en cursillo, más o menos esporádicos basados en dar información no suelen tener apenas éxito. Menos aun cuando los asistentes son educadores que se apuntan a título individual.
- La modalidad más plausible es una formación centrada en el staff total de una institución dentro de esa misma institución y con una dinámica de investigación-acción. Lo idóneo es que el conjunto de docentes analice y priorice una serie de necesidades propias de su escuela en relación a la educación intercultural. A partir de ahí —y bajo la guía de algunos expertos— los educadores pensarían iniciativas concretas para dar solución a

algunas de esas necesidades. Tras una reflexión individual y grupal adaptarían todo ello a su realidad multicultural concreta.

- Otra forma complementaria de formación tanto inicial como permanente es poder aprender a través de la observación y del trabajo «codo a codo» con educadores excelentes en el campo de la diversidad cultural.
- Entre los aspectos preferentes objeto de formación del educador pueden figurar los siguientes: metodologías para tratar la diversidad (en general, y también cultural), estrategias para la resolución de conflictos, formas oportunas para la relación con las familias, principios a tener en cuenta a la hora de resolver dilemas de tipo multicultural, utilización de materiales adecuados, etc. y atención curricular de carácter intercultural.

Soriano (2002: 122) afirma que los programas de formación del profesorado intentan ir más allá del desarrollo de conocimientos y cambios de actitudes procurando incidir en el desarrollo de habilidades y competencias para que el profesorado llegue a ser un agente activo en la comunidad. Continúa esta misma autora señalando que los programas tradicionales de formación sobre educación intercultural para el educador comprenden los siguientes cuatro tópicos fundamentales de aprendizajes:

- Dimensión cognoscitiva sobre el fenómeno de la multiculturalidad, sobre culturas, movimientos migratorios, etc.
- Dimensión filosófica en la que se tratan los elementos filosóficos subyacentes a las distintas aproximaciones políticas, educativas al fenómeno de la multiculturalidad, principalmente. El objetivo de este aprendizaje es el desarrollo en el educador de una filosofía comprensiva sobre la multiculturalidad.
- Dimensión pedagógica que tiene por objetivo ofrecer las distintas metodologías que se han desarrollado para hacer frente a la realidad multicultural en los espacios educativos, ya sea a nivel de aulas como de centro o de comunidad.
- Dimensión actitudinal y desarrollo de valores que contribuyan a superar actitudes antirracistas, xenófobas, etc., desarrollando una actitud positiva ante la diversidad.

Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1999, en Soriano, 2002: 122-123) afirman que el cambio de actitud es el aspecto clave de estos programas a la formación del educador. El reto fundamental de la formación no consistía tanto en determinar qué conocimientos y técnicas pedagógicas debían aprenderse para afrontar con éxito la docencia en contextos escolares multiculturales, cuanto el modelo de formación del educador para incidir en sus comportamientos, actitudes, modos de hacer, percepción de la realidad, desarrollar una actitud crítica ante el contenido y forma de enseñanza.

Del-Arco (1998: 132-134) presenta diferentes programas educativos, constituidos y llevados a la práctica por la Comunidad Europea que atienden a una dimensión intercultural en cuanto a la formación del profesorado y escolarización de individuos de otras culturas con todo lo que ello supone. Entre todos los programas educativos que mayor incidencia han tenido en la formación de los docentes están:

- *Programa Comett*: el Programa de Acción de la Comunidad Europea para la Educación y Formación para la Tecnología fue instaurado en 1987 y tiene como misión principal el favorecer las relaciones entre los mundos académico y productivo, y para ello se requiere la promoción de la cooperación transnacional universidad/empresa/escuela. Favorece el intercambio de personas, conocimientos, programas de entrenamiento, etc. Se requiere desarrollar tecnologías y estudiar el impacto de la informática en las lenguas nacionales y en las culturas. Promueve la igualdad entre sexos, implicación de las regiones menos favorecidas, etc.
- *Erasmus*: puesto en marcha en 1989. Se refiere a la movilidad de los estudiantes y profesores de los países comunitarios, favoreciendo la comunicación recíproca y el intercambio de experiencias y conocimientos. Promueve la conciencia de identidad nacional y regional, también el carácter distintivo de la propia cultura y lo común con otras culturas.
- *Lingua*: a través del aprendizaje de una lengua como se puede llegar a conocer y respetar a una cultura. La Comisión de la Comunidad Europea propone este programa con el objetivo de promover y enseñar las lenguas modernas oficiales de la Comunidad Europea.

- *Tempus*: programa orientado a los países del Este de Europa que tiene misión el preparar a las nuevas generaciones de jóvenes.

Medina, Rodríguez Marcos y Ibáñez (2005: 27) apuntan que los educadores forman el conjunto de profesionales que desarrollan una tarea humana y compleja, requerida de una amplia comprensión de los fenómenos y ecosistemas sociales con los que interactúan, especialmente necesitan auto-conocerse y conocer a los estudiantes y comunidades con y desde los que se genera un diálogo continuo y un horizonte abierto a la utopía y la posibilidad transformadora. Estos mismos autores (2005: 30) señalan que el componente esencial de la interculturalidad es la creación del saber formativo en una sociedad hiperinformada y tecnologizada.

Y para una sociedad así –hiperinformada y tecnologizada– no es suficiente con que el profesorado posea una serie de competencias tecnológicas sino que ha de plantearse la modalidad formativa que mejor contribuya a desarrollarlas (Cabero, 2002 en Medina, Rodríguez-Marcos & Ibáñez, 2005: 30).

Por ende, los planes y programas que se convocan pueden ayudar al profesorado tanto en su propia práctica educativa como en el enriquecimiento de su propia formación (Lobato & Morilla, 2007: 172). Por ello, entre las estrategias más adecuadas para la formación en valores y propuestas por la Consejería de Educación (Junta de Andalucía) cabría señalar:

- Proyecto «Escuela: espacio de paz».
- Programas de Educación Ambiental «Aldea».
- Programas para la promoción de estilos de vida saludable.
- Viajes escolares.
- Actividades culturales.
- Proyectos de coeducación.

En este punto conviene mencionar algunas estrategias formativas que pueden resultar útiles para la formación docente en materia de interculturalidad desde una perspectiva inclusiva de las TIC (Leiva, 2009):

- El estudio de biografías personales que proporcionen informaciones y criterios enriquecedores sobre los procesos y fenómenos implicados en la interculturalidad.
- El estudio de casos, como procedimiento recreador de reflexiones compartidas y de contraste crítico de puntos de vista desde los que se puede alcanzar tanto la reconstrucción de estereotipos y prejuicios como la adquisición de criterios pedagógicos actuales.
- La utilización de las posibilidades que ofrecen las TIC tales como las redes telemáticas, Internet, la televisión y el DVD para incorporar elementos vivos y cercanos a las estrategias formativas de acercamiento a la realidad escolar.
- La simulación de situaciones en las que aparezcan los conflictos interculturales, las tendencias y las posibilidades de gestión de la convivencia relacionado con los procesos migratorios y la dinámica que implica la interculturalidad.
- Seminarios de educación intercultural que tratan de abrir espacios de reflexión pedagógica sobre la interculturalidad, creando oportunidades para que el docente pueda iniciar un proceso de reflexión sobre sus creencias e ideas así como sobre la noción de cultura.
- La convivencia con profesores de otros países y procedencias culturales. Este tipo de experiencias incide positivamente en el posicionamiento intercultural del profesorado, y en términos generales, puede ayudar a generar en el docente actitudes de mayor complicidad y empatía con el fenómeno de la inmigración.
- Por tanto, si entendemos la convivencia como un dispositivo de construcción colectiva, efecto de los intercambios y relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa y de los valores y las normas que la sustentan, y ya no como un conjunto de dificultades individuales de algunos que aprenden o enseñan, «se nos abre la posibilidad de pensarla como una problemática educativa» (Greco, 2004). Y al situarla en este marco comienzan a tener protagonismo cuestiones como la posición de los docentes en la relación pedagógica o en la intervención para solucionar conflictos, las formas y los niveles de autoritarismos, los vínculos entre los docentes, entre los alumnos y los docentes, entre los alumnos o entre la escuela y los padres como la relación de la escuela con la comunidad, los climas institucionales, la valoración del esfuerzo

de los alumnos, las metodologías usadas, las posibilidades de participación y las prácticas (Tallone, 2010: 158).

1.5.1. Actitudes del educador ante la formación en contextos interculturales

La presencia creciente en los centros escolares de alumnos procedentes de diversos países ha supuesto que las administraciones educativas adopten medidas dirigidas a la formación del profesorado para facilitar su tarea docente ante esta nueva situación. La normalización en la atención educativa al alumnado inmigrante hace imprescindible una formación específica destinada a que los profesores cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria a este tipo de alumnado (Leiva, 2012: 9).

Además, la formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez en aumento en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación, no solo por la incesante presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones escolares, sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas. Por tanto, profesorado de la escuela de hoy contempla la diversidad cultural como un factor muy significativo para sus prácticas pedagógicas. Y donde el reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje (Delgado, Vega & García, 2012: 273).

Podemos también señalar algunas de las funciones que desarrollan las personas mediadoras de la educación intercultural como son: facilitar la inserción, crear vínculos y redes sociales, mediar en conflictos cuando estos se producen, sensibilizar a la sociedad mayoritaria, etc. La espontaneidad solidaria necesita la compañía de profesionales formados que ayuden en la reflexión y en la mediación ya que son portadores de técnicas y habilidades esenciales en determinadas situaciones (Llevot & Garreta, 2013: 170).

Tras el análisis de diferentes investigaciones y estudios publicados hasta ahora, la visión general de cuáles son las actitudes más frecuentes entre los educadores se reparte en varios estudios e investigaciones. Extra-yéndonse como conclusión de todas ellas, es que si bien es cierto que las generaciones más jóvenes son más proclives a la apertura de ideas y, en consecuencia, a tener una actitud más flexible, no están muy lejos de compañeros de mayor edad que han sido socializados en otras creencias (Del-Arco, 1998: 107).

Por ello, es interesante apuntar brevemente las aportaciones más relevantes de Jordan (1992) que señala que es preciso despertar en la conciencia profesional una serie de actitudes básicas como las siguientes:

- Conciencia de la gran influencia que tienen sus actitudes e interacciones con el alumnado.
- Talante reflexivo ante las mismas.
- Compromiso profesional respecto a todo el alumnado (sin distinción alguna).
- Los docentes podrían y deberían observar los puntos débiles y fuertes (proporcionalmente más estos últimos) de sus alumnos minoritarios a fin de proponerles actividades de aprendizaje verdaderamente significativas.
- Toma de conciencia de la gran influencia que tiene las expectativas que depositan sobre sus alumnos, sobre todos ellos, pero especialmente sobre los minoritarios en cuanto que suelen tener un bajo autoconcepto personal y como aprendices.
- En un sentido parecido habría de potenciarse en los profesores la creencia de que ellos «pueden» dar a sus alumnos una educación de calidad.
- Presentar modelos significativos para ellos es uno de los alicientes más motivadores para su interés escolar.
- Para la integración escolar –y social– no hay nada más oportuno que poner en práctica una pedagogía del reconocimiento, pues solo quien percibe valorada su persona, lengua y cultura por la sociedad mayoritaria o por la escuela (dentro de ésta especialmente por el profesor) está en disposición de realizar «su» integración de forma armónica, de reconstruir «su» identidad

cultural de una forma peculiar y de asistir con interés y satisfacción a «su» escuela en la que se ve aceptado y apreciado.

En un aula con población perteneciente a diversas culturas se requiere (Morales, 2000: 29) además de una gran imaginación y una buena voluntad, un saber docente con fuertes dosis de profesionalidad y con unas perspectivas educativas eficaces, certeras y adecuadas a la realidad multicultural a la que se tiene que hacer frente. Dicho con otras palabras, la conjunción y la buena articulación de estos factores ayudarán a mejorar las posibles deficiencias y frenos que presentan en el quehacer cotidiano del aula. Solo ese espíritu y la actitud positiva de apertura pueden contribuir a la superación de frustración, agobios e impotencias que se ponen de manifiesto en numerosas ocasiones tras la evaluación de la práctica educativa; y por tanto que desde la formación del educador como desde la autonomía pedagógica se puedan diseñar estrategias educativas coherentes con las finalidades del sistema y de la propia realidad sociocultural del entorno.

La puesta en práctica de una educación respetuosa con las diferencias culturales implica una serie de actitudes y exigencias formativas que pasan sin duda por un reconocimiento de los valores y de la cultura del otro, así como por una cierta destreza en el manejo de las herramientas teóricas y prácticas de la interculturalidad. Y para un adecuado desarrollo de la competencia intercultural no se puede lograr exclusivamente a través de políticas, materiales o residencia en el extranjero (Byram & Zarate, 1996). A su vez, las competencias interculturales de los profesores de idioma no pueden desarrollarse sin una formación adecuada. Está claro que el crecimiento profesional es, pues, esencialmente una cuestión de tiempo, lucha, compromiso y apoyo (Kohonen, 2002: 49).

Por tanto, y a modo de conclusión, las actitudes personales y profesionales del educador intercultural son tan importantes como lo son las estrategias y métodos aprendidos por teorización. Si se quiere avanzar realmente hacia una educación intercultural no será suficiente la investigación, experimentación e implantación de modelos operativos y de cursos de información y formación permanente (que sin duda en una fase inicial serán necesarios para un cambio de las actitudes básicas). Entre las principales iniciativas habrá que potenciar el desarrollo de actitudes que favorezcan el tratamiento adecuado de las distintas culturas, pero este hecho

pasa necesariamente por la experiencia del propio educador con el hecho multicultural (a través de intercambios culturales) que le lleve a un cambio en su propio sistema de valores y, por tanto al cambio de actitudes, a veces tan profundamente arraigados como en cualquier otra persona, que hacen que sus respuestas sean con frecuencia casi automatizadas, dificultándose en extremo la reflexión, remodelación y desactivación de prejuicios (León & García-Bermejo, 2003).

Solo a través del esfuerzo conjunto de las instituciones y organismos de educación los profesores serán capaces de cumplir sus responsabilidades con una mayor confianza (Álvarez & Garrido, 2004).

1.6. Materiales para educar en valores interculturales

Teniendo en cuenta la literatura científica revisada hasta ahora podemos afirmar la necesidad de elaborar y diseñar materiales didácticos para poder ofrecer desde los centros educativos, instituciones, asociaciones, etc. una educación en valores interculturales. Siendo este el objetivo fundamental de este apartado recoger aquellas experiencias, trabajos y actividades que de alguna forma ponen sobre la mesa la experiencia de la educación intercultural. Dichos materiales debemos entenderlos como mediación entre la teoría y la práctica educativa (Buxarrais, 2000: 100).

Deteniéndonos en las referencias publicadas observamos que son muchos autores los que centran sus estudios en dar respuestas a la educación intercultural. Entre ellos están encargados directos – en materia de política educativa – para producir modelos y materiales para la práctica de la educación en valores interculturales (Aguado-Odina, Gil-Jaurena, Jiménez, Sacristán, Álvarez, Ballesteros, Malik, 1999). Otros autores señalan que la educación multicultural debe confeccionar programas generales donde tengan cabida todos los alumnos (también los minoritarios) suprimiendo concepciones ideológicas que arbitrariamente jerarquizan las culturas y estigmatizan como buenas y menos buenas, dándoles un valor diferenciador en cuanto son desiguales y, por tanto, unas superiores y otras inferiores (Salinas & al., 1999: 168). Donde la función de la escuela sea intentar superar lo multicultural como acción concreta y específica de un programa educativo aislado y construir un «sistema educativo que enseñe

comportamientos de unidad en la diversidad, de singularidad en la pluralidad, de transculturación, sin pérdida de las señas de identidad» (Escotet, 1992: 170).

Aguado-Odina (2003: 38-39) aporta las principales características para programas de educación intercultural siendo éstas las siguientes:

- Relacionar el discurso sobre modelos e ideologías con las consecuencias prácticas. Esto supone apoyar proyectos de investigación y de formación que permitan la colaboración de investigadores y educadores de los diferentes niveles educativos.
- Atender a la formación de los educadores siendo conscientes de que estos no cambian sus actitudes a menos que descubran que es necesario y que tal cambio mejora su trabajo.
- Dedicar más recursos locales, regionales, nacionales e internacionales al fomento de la educación intercultural.

Soriano (2002: 180) define a los programas interculturales en educación como el diseño de actividades planificadas y organizadas para su desarrollo, con previsión de los recursos de todo tipo, dirigido a una realidad social concreta con el fin de resolver problemas o situaciones que afectan a un conjunto de personas. Si el programa tiene como «calificativo» el ser intercultural en el campo de la educación habrá que prever que las situaciones que debe resolver estarán relacionadas con el desconocimiento mutuo entre los distintos grupos culturales que integran la sociedad, con la necesidad de convivir respetando las características culturales propias, con la búsqueda de la unidad en la diversidad, con el respeto de los derechos comunes superiores –para la convivencia común– a los particulares y con la desigualdad de oportunidades que en este ámbito pueden tener las diferentes personas a las que se dirige.

García y Granados (1999: 101) aportan experiencias que se han llevado a cabo en distintos centros educativos de la geografía española pero que se reducen –aun partiendo de un planteamiento global– básicamente a dos tipos: programas compensatorios y programas globales.

- Los *programas compensatorios* se dirigen exclusivamente al alumnado procedente de otros lugares de origen donde la mayoría de las

actividades que se proponen son clases de lengua y cultura de acogida o clases que refuerzan la lengua y cultura de origen. Estas prácticas compensatorias son las que más incidencia han tenido en la educación intercultural como respuesta a la presencia del alumno inmigrante.

- En el caso de los *programas globales* la mayoría de las veces estas experiencias tienen que ver con actividades específicas desarrolladas en el aula o bien con actuaciones propuestas por el centro; donde la intervención intercultural se reduce a actividades anecdóticas.

En todas las Comunidades Autónomas de España se constata el hecho de que los centros escolares acogen en sus aulas a alumnado de procedencia cultural muy diversa y también todas ellas valoran de forma positiva este pluralismo cultural como un valor enriquecedor para la convivencia, capaz de promover en ellos actitudes de tolerancia y respeto. En general, la educación intercultural se concibe como una educación destinada al conjunto de la población escolar y, por tanto, como uno de los principios que deben estar presentes en los proyectos educativos de los centros y como un tema que se ha de incluir y desarrollar en las programaciones curriculares considerando que la educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales desfavorecidas. Por ello, impulsan la puesta en marcha de programas de educación compensatoria cuyos destinatarios son frecuentemente alumnos pertenecientes a la población inmigrante; o con «planes o programas» globales para la atención educativa del alumnado inmigrante o de educación intercultural elaborados por las administraciones educativas correspondientes, mientras otras consideran que el fenómeno intercultural debe ser abordado no solo desde el ámbito educativo sino también desde el socio-comunitario (MEC, 2004: 62-63).

Por otra parte, en la elaboración de programas preventivos del riesgo de fracaso escolar, el desarrollo de una educación en valores multiculturales y la implantación de técnicas y estrategias de trabajo intelectual, tan necesarios en un contexto como el que presentamos, demanda la existencia de Planes de Acción Tutorial y Proyectos Curriculares de Etapa surgidos del consenso, de la asunción de responsabilidades, de la toma de decisiones y del compromiso constante de todo el profesorado que interviene en

este alumnado bajo la coordinación de los respectivos tutores (Morales, 2000: 16).

Además, este mismo autor (Morales, 2000: 32) señala que las estrategias de cohesión sociocultural se pueden apoyar en los siguientes ejes:

- *Incrementar la identificación etnocultural y la competencia multicultural*: se trata de plantear que propicien el conocimiento y la reflexión de nuestros valores e intereses partiendo de la comprensión de otras culturas presentes en el aula, centro o zona (materiales de aprendizaje y desarrollar técnicas de ayuda).
- *Mejorar las relaciones intragrupalas*: se trata de estrategias que se diseñan para fortalecer la toma de conciencia crítica acerca de las relaciones y de la forma particular de percibir las cosas (trabajo cooperativo, planes de trabajo y trabajo solidario).
- *Superar prejuicios, estereotipos y percepciones etnográficas*: se trata de poner en marcha un programa de técnicas encaminadas a la estructuración del conocimiento que tiene el alumnado sobre los grupos de contacto (creación de un clima, personas de prestigio como referentes, contactos no competitivos y actividades en un plano de igualdad).
- *Superar los conflictos interculturales derivados de la convivencia multicultural*: se trata de una serie de técnicas que intentan poner al alumnado en una posición constructiva y positiva para el planteamiento y resolución creativa y factible de los conflictos que se presentan diariamente, tanto en el aula y centro como en su entorno sociocultural más cercano (solucionar conflictos: juegos de rol, de simulación, dramatizaciones, mapas de conflictos, etc.).

A modo de resumen, y en palabras de Bartolomé-Pina (1997: 43), algunos modelos pueden ser muy similares en algunas estrategias pero en su contenido y sus resultados son básicamente distintos al ser distinta su finalidad. Y donde el marco intercultural que sustenta la enseñanza y el diseño de materiales curriculares ha sufrido transformaciones a través de las investigaciones de los cambios académicos e institucionales recientes (Tupas, 2014: 246).

Y no podemos olvidar la posibilidad que nos dan las tecnologías para la creación de objetos de aprendizaje, o lo que es lo mismo, recursos o materiales didácticos. Para ello, los contextos no pueden ser menospreciados porque los contenidos solo tienen valor si son utilizados en contextos de aprendizaje (Gonçalves, 2013: 141-142).

1.7. Experiencias en educación en valores interculturales

Las prácticas de renovación pedagógica han representado a lo largo del tiempo una manera diferente de abordar los procesos educativos y de entender la institución escolar, una actitud que ha promovido la innovación constante con el fin de mejorar la respuesta que ofrecía dicha institución a los retos educativos que la sociedad planteaba (Pericacho, 2014: 48).

En la actualidad han aparecido nuevos elementos en el ámbito europeo, tales como: asentamiento permanente de emigrantes, relaciones intercomunitarias, influencia de los medios de comunicación, xenofobia y racismo, fundamentalismos religiosos, etc. Todos ellos suponen un nuevo reto para los sistemas educativos y escolares por cuanto han de formar ciudadanos capaces de participar en una sociedad plural y democrática (Aguado-Odina, 2003: 37).

Soriano (2002: 180) propone que en un programa educativo intercultural habrá que prever que las situaciones que debe resolver estarán relacionadas con el desconocimiento mutuo entre los distintos grupos culturales que integran la sociedad con la necesidad de convivir respetando las características culturales propias, con la búsqueda de la unidad en la diversidad, con el respeto en los derechos comunes superiores –para la convivencia común– a los particulares y con la desigualdad de oportunidades que en este ámbito pueden tener las diferentes personas a las que se dirige, con objeto de subsanarla y de ofrecer el derecho a la educación que legalmente se les otorga y que derivará en una adecuada incorporación personal y social a los sistemas comunitarios.

Esta misma autora (2002: 246) indica que los educadores debemos ser capaces de «manejarnos» convenientemente en el conocimiento de las diferentes culturas (que no quiere decir saber todo de todas pero sí conocer

los aspectos que tenemos en común) que conviven en el contexto social en el que se encuentran nuestros centros o instituciones. Además, aporta que el conocimiento real se produce por las interacciones que seamos capaces de establecer en el contexto próximo donde las personas de estas culturas se desarrollan y conviven e intercambian costumbres, ideas y vivencias.

Para García y Granados (1999: 89) el problema radica en cómo conjugar la fuerte tradición monocultural de los sistemas educativos con la respuesta necesaria a la cambiante realidad multicultural propiciada básicamente por la inmigración. Las políticas y las prácticas educativas se están viendo sometidas a un proceso de transformación que viene orientado desde diferentes perspectivas (Alegret, 1991: 1).

Si rastreamos el proceso de incorporación de España al estudio y análisis del fenómeno intercultural encontramos que el primer informe institucional sobre este tema fue en 1992, con el título «La educación Intercultural en España». Este estudio fue realizado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) dando respuesta a una petición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (MEC, 2004: 230).

Apuntamos una serie de experiencias concretas de estas prácticas compensatorias encontradas en el contexto catalán (García & Granados, 1999: 102):

- Programas de apoyo «para el tratamiento educativo del alumnado en situación desfavorecida» surgidos del Plan interdepartamental de inmigración de la Generalitat: Programa de Educación Compensatoria (PCE) que comenzó a funcionar en el curso 1983/84 con carácter estatal.
- Programa «Educatió en la Diversitat» dirigido a los centros públicos y municipales con niños que, con carencias debidas a las condiciones socioeconómicas y culturales de su familia, se encuentran en situación de marginación o riesgo grave de quedar marginados respecto a la escuela y a su entorno. Fue puesta en marcha en el curso 1988/89.

En el Seminario celebrado en Madrid durante el curso 1992/93 dentro del Plan Provincial de Formación del Programa de Educación Compensatoria se reflexionó como punto de partida sobre el diseño y desarrollo de medidas compensatorias para dar respuesta a las necesidades del alumnado en contextos heterogéneos social y culturalmente. Y las conclusiones a las que llegaron confluyen en la idea de que la educación intercultural debe pasar por un tratamiento transversal de manera que esté presente en la planificación educativa de todo el centro: Proyecto Educativo de Centro (PEC), Proyecto Curricular (PC), Programación de Aula (PA), Proyecto Curricular de Centro (PCC) (García & Granados, 1999: 103).

García y Granados (1999: 103) plantean en términos generales los trabajos sobre programas globales se acogen a cada uno de los siguientes criterios donde:

- Proponen una intervención intercultural a partir de la elaboración de programas curriculares extensibles a toda la comunidad desde los diferentes niveles de concreción curricular.
- Plantean la práctica de la interculturalidad como guías de intervención aplicables en el diseño de contenidos, objetivos, metodología y evaluación. Siendo el objetivo el que la interculturalidad se integra partiendo de un enfoque global en todos los ámbitos de actuación desarrollados en el aula.
- Presentan el desarrollo de programas concretos desde las distintas áreas de conocimiento.

Este tipo de experiencias se fundamentan en estudios que vienen a confirmar que las relaciones humanas dentro del aula constituyen una condición previa para el aprendizaje de hecho, siendo estas relaciones humanas factibles incluso en contextos escolares multiétnicos (Arroyo, 2000: 67). Además, esta misma autora propone, y basándose en otros autores como Johnson y Johnson, Garmez y, etc., las fases de un proceso para la creación de una comunidad intercultural en el aula son las siguientes:

- *Fase 1:* potenciar el concepto que los niños/as tienen de sí mismos.
- *Fase 2:* introducción del concepto de cultura como fenómeno extenso y cambiante.

- *Fase 3*: reforzar la idea de que el grupo de la clase se compone de distintos individuos interdependientes.
- *Fase 4*: en grupos pequeños se pueden crear ocasiones para expresar los sentimientos de discriminación y las ocasiones en las que cada uno puede discriminar a alguien. Hablando de los sentimientos que van unidos a estas experiencias se puede llegar a la conclusión de que todos deberían ser capaces de solidarizarse con las personas que se ven afectadas por los prejuicios.
- *Fase 5*: se puede preparar una exposición cultural en la que se aplique todo lo que se ha aprendido de las diferentes culturas siguiendo unos criterios de evaluación.

Las conclusiones de las experiencias señalan que leer historias sobre la diversidad cultural en voz alta a los niños podría servir de catalizador para formar unas actitudes positivas hacia los miembros de distintas culturas (Arroyo, 2000: 65).

Y donde el diseño de dichas prácticas de aprendizaje en respuesta a las necesidades de la competencia comunicativa intercultural puede verse beneficiado por la incorporación de las tecnologías en red y las ventajas más evidentes son quizás la eliminación de barreras geográficas y el acceso a fuentes de distinto contenido cultural (McCloskey, 2012: 43).

2. Entornos de transmisión de valores interculturales en la sociedad actual

La cultura es un concepto multidimensional complejo y bastante difícil de medir. Da forma a los esquemas cognitivos del individuo programando patrones de comportamiento que son coherentes con el contexto cultural (Jaén, Fernández y Liñán, 2013: 39). El concepto de cultura al igual que otros en Ciencias Sociales genera polémica y es siempre polisémico. Su utilización nunca es neutral, se emplea en un sentido u otro con determinada finalidad, ya sea para justificar o explicar visiones de la realidad social y del papel del individuo en dicha sociedad (Abdallah-Preteille, 2006, en Aguado-Odina & Del-Olmo, 2009: 16).

El entorno, la sociedad y la cultura que nos rodean a diario son contextos de referencia donde existen mensajes que influyen en la forma en la que se reciben los valores transmitidos (Aierbe, Orozco & Medrano, 2014: 80-81). Mientras que familia, escuela y sociedad se encuentran en una nueva encrucijada de responsabilidad social compartida respecto de la educación que nos obliga a reformular el sentido de la educación en valores.

Los derechos de tercera generación, la identidad localizada y la transnacionalidad, propia del mundo globalizado, exige de las instituciones una responsabilidad social corporativa para afrontar los retos de la educación desde la familia, la escuela y la sociedad civil de manera compartida (Varios, 2004).

Lograr formas correctas de convivencia, respeto, diálogo, espíritu crítico, sensibilización ante los problemas, —en contraposición a la exhibición de violencia, sexo desmesurado, valoración de la fuerza y de la prepotencia— es algo que está en la mente de cualquier educador (Varios, 2002: 18). El hecho de que en el mundo actual coexistan alrededor de 600 grupos de lenguas vivas y más de 5.000 grupos étnicos sitúa el fenómeno de la interculturalidad como una realidad ineludible (Pérez & Cabezuelo, 2010).

Estos mismos autores recogen que la interculturalidad es «el principio y proyecto para la mejora de las acciones y relaciones entre las culturas, configurada mediante el diálogo y el encuentro compartido entre todos los estudiantes, el profesorado y las comunidades participantes» (Domínguez, 2006: 12); o dicho de otro modo «la síntesis superadora y vivencial del ser y saber humano que se reconoce a sí mismo en la relación y el encuentro creativo de experiencias humanas diversas, que necesita nuevas concepciones y prácticas educativas centradas en la equidad, la solidaridad y el acercamiento plural entre todas las personas y pueblos con el máximo respeto a la identidad en el horizonte de nuevas actuaciones de carácter global» (Medina & al., 2004).

Tomamos conciencia de la multiculturalidad haciendo uso de la literatura en clase y en casa como vehículo de la misma (Arroyo, 2000: 65) para hacer así a los estudiantes más conscientes de la presencia de la diversidad cultural en sus vidas.

El desarrollo de estrategias interculturales de reflexión para la acción educativa que proponemos atienden no solo a los propios alumnos y educadores sino también a las familias en lo que sería una confluencia necesaria y relevante de perspectivas distintas en la construcción de la escuela como espacio en y para la interculturalidad (Otal & Liesa, 2003). Continuando con palabras de estos autores y Leiva (2005), apuntamos algunas ideas y consideraciones al respecto:

a) Con relación al alumnado:

- Que el alumnado acepte al educador y sus compañeros como apoyos en su integración e inclusión escolar.
- Que se desarrolle con naturalidad en el nuevo contexto (aula, patio de recreo, zonas comunes con otros grupos).
- Que se sienta feliz y cómodo en la institución.

b) Con relación a las familias:

- Que la familia conozca las reacciones más frecuentes del periodo de adaptación mediante el apoyo de la mediación intercultural como estrategia relevante en las escuelas interculturales.
- Que la familia confíe en la institución y en los educadores viendo en ellos a profesionales que atenderán las necesidades de su hijo de forma satisfactoria.
- Que la familia se relacione con otras familias para así crear espacios de entendimiento y enriquecimiento cultural.
- Que la familia busque espacios alternativos complementarios al escolar (organizaciones no gubernamentales, asociaciones de vecinos, servicios sociales, etc.) a fin de poder compartir un diálogo enriquecedor con las redes de apoyo comunitario existentes en los contextos sociales.

c) Con relación al educador:

- Que el educador tenga una actitud positiva y receptiva a la diversidad de su aula como algo consustancial a su propia manera de ser y estar en la escuela y en la sociedad.
- Que indague en el carácter preventivo y compensador de sus actuaciones en lo que podrían ser desigualdades por razones sociales y/o culturales.

- Que sea capaz de facilitar un ambiente de trabajo enriquecedor y dinámico que permita que aprendiendo cooperativamente cada alumno se desarrolle de forma integral y equilibrada en todos los ámbitos, atendiendo a sus motivaciones, intereses y capacidades, así como vivir la diversidad para el enriquecimiento mutuo y crecimiento personal de todos los alumnos.
- Que reflexione sobre la importancia de buscar los cauces necesarios para llegar a un consenso y así poder trabajar en sintonía la familia y la escuela de forma que el trabajo en un contexto permita generalizar y consolidar los aprendizajes en el otro.
- Que proponga espacios de formación permanente en educación intercultural con el propósito de renovar y actualizar sus conocimientos en esta materia, así como compartir sus experiencias escolares con otros compañeros docentes en el marco de grupos de trabajo o comunidades de aprendizaje.

Almazán (2003: 99) considera, y coincidiendo con la aportación anterior, que los tres grandes contextos en donde se forjan los valores y las actitudes son: el socio-cultural, el familiar y el escolar; de estos el sujeto va a recibir influencias informativas que le van a permitir formar su propia opinión sobre la interpretación de la realidad en el contexto en el que está inmerso, en su triple vertiente.

Es decir, nos estamos refiriendo a la relevancia del potencial del aprendizaje intercultural así como de estar atentos y realizar un seguimiento, tanto la familia como la institución, para detectar posibles conflictos e intentar cooperar en las medidas oportunas para establecer vínculos en su comprensión y resolución.

Además, los educadores son los encargados de destacar la importancia y la ayuda que para su trabajo supone el contar con la colaboración de las familias. También resulta importante, el hecho de facilitar aquellas informaciones más vinculadas con el desarrollo de sus hijos, así como de las consideraciones y propuestas oportunas para profundizar en una mejor integración en sus relaciones con la escuela, en beneficio de una mayor sensibilidad ante la diversidad cultural y progreso de la comunidad educativa en general (Fort, 2002).

De hecho, creemos necesario compartir la idea de que se trabaje de forma cooperativa tanto en la institución como con las familias, esto es que el educador esté receptivo, abierto a escuchar sus inquietudes, a preparar aquellos espacios y tiempos que faciliten los intercambios y los diálogos interculturales con el fin de compartir y valorar circunstancias y actuaciones que pueden resultar imprescindibles para poder ofrecer respuestas educativas adecuadas a las necesidades que se planteen. Ya que la relación familia-escuela con frecuencia pasa por ser depositaria de cometidos escolares (Ballesteros, Aguado-Odina & Malik, 2014: 96) relegando su implicación en la facilitación de refuerzos y apoyos que hagan posible la consecución de determinados logros académicos.

En esta misma línea consideramos esencial unas estrategias de socialización e integración que promuevan las relaciones entre los alumnos y las mismas familias mediante el encuentro en foros participativos y de reflexión que ahonden en la comprensión de las diferencias culturales y de los espacios comunes existentes, lo cual favorecerá el conocimiento intercultural así como la construcción de actitudes de respeto a las diferencias.

Lo que estamos señalando es la importancia de promover la integración de las personas procedentes de otras culturas, no obviando sino atendiendo a su cultura de origen, creando espacios reflexivos y de carácter cooperativo, destinados a mejorar la comprensión y la convivencia intercultural así como la circunstancia de ir cubriendo sus necesidades de apoyo social e implicando también el hecho de favorecer el desarrollo de sus identidades culturales.

Ya que en las relaciones interculturales hay que fomentar el establecimiento de un vínculo basado en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo, algo que es vital en estos tiempos, y más si cabe en estos de crisis y conflictos. La formación en cuestiones interculturales –tanto de alumnos como de profesores– enseña que los conflictos se resuelven a través del respeto, el diálogo, la escucha mutua, la concertación y la unión de buenas voluntades (Leiva, 2010).

Por tanto, debemos considerar que escuela y familia son dos sistemas que se apoyan mutuamente en la finalidad de incorporar a la sociedad a seres humanos constructivos y una ciudadanía que aporten al bienestar

propio y al bien común (Rodríguez-Gómez, 2010: 231). Esta misma autora recoge que la escuela no ejerce un rol complementario, sino una función diferente pero igualmente trascendente al de la familia. En tanto la familia puede considerarse como un sistema complejo en el que se presentan conflictos por resolver, en el que se requieren acuerdos y límites para vivir de manera armoniosa con los otros, en el que se toman decisiones, en el que se plantean evidentes diferencias de género, edad, etc. y en el que se reflejan y transmiten valores, creencias y costumbres de un grupo social.

2.1. Familia

Tradicionalmente los valores eran transmitidos de una generación a otra sobre todo a través de los abuelos o de las personas mayores. Hoy día asistimos a otra concepción de la familia muy alejada, si cabe, de aquella y la transmisión de valores y la educación toma como referente al maestro y a la escuela (Guerra, Sánchez & Cerrato: 2006). No debemos obviar lo que los medios de comunicación consiguen transmitirnos aunque para esta afirmación dedicaremos un epígrafe completa dada su importancia en la educación en valores interculturales.

La familia desempeña un papel central en el proceso de la transmisión de valores ya que es el primer agente socializador que nos encontramos nada más nacer. Y es a través de viajes, hábitos culinarios, culturales, aprendizaje de otros idiomas donde se puede ayudar a desarrollar cierta sensibilidad hacia las culturas diferentes. También conforma el medio más eficaz para el aprendizaje de actitudes y valores entre los humanos, por varias razones, entre ellas porque al ser un grupo primario de convivencia regular y en el que están establecidos de antemano el lugar que ocupa cada miembro, así como la relación y las reglas de convivencia, se evitan conflictos y se aprende a relacionarse con miembros de su propio género en un clima de respeto y cariño (Almazán, 2003: 101).

Ser integrante de una familia no nuclear conformada por progenitores involucrados en la acción social no es garantía alguna de ciudadanía crítica, responsable y participativa. Hace falta explorar más en los procesos identificatorios para cerrar el lente en aquellas experiencias que pueden ju-

gar un papel más decisivo en la construcción de la eticidad (Yuren, 2011) de estos actores sociales.

A pesar de los beneficios de la participación familiar en la escuela, en la realidad en nuestro país existen unos índices de participación familiar muy bajos, al menos desde modelos democráticos y participativos. Así, un gran porcentaje de las familias de origen inmigrante o autóctono no utilizan ninguna de las dos vías institucionales de participación, es decir, el Consejo Escolar para la toma de decisiones educativas o el AMPA para la organización de actividades complementarias al currículo oficial. Y, en el caso restante, cuando hay implicación de las familias en la escuela, éstas están socioculturalmente bien integradas. Se estima que la principal preocupación de los padres se centra en la realidad directa de sus hijos y más concretamente en que no tengan problemas en el centro y por tanto la implicación en la gestión educativa es un asunto residual para el interés familiar (Lozano, Alcaraz & Colás, 2013: 210).

Asimismo, las formas institucionales de participación de las familias en los centros se han desvelado como inoperantes en buena parte de los casos. La distancia entre profesorado y padres dificulta la gestión compartida llevando como consecuencia la burocratización de los órganos de gobierno en los centros (Fernández Enguita, 2006). Por lo que vemos la necesidad de la implicación de las familias en este caso desde una perspectiva social, tratando de impulsar el desarrollo de la comunidad más que la preocupación o el interés particular por conseguir determinados beneficios individuales (San Fabián, 2005, en Ballesteros, Aguado-Odina & Malik, 2014: 96).

Pese a todo debemos estar preparados para cuando la convivencia se vea rodeada por grupos de familias que no llegan a compartir las mismas reglas de convivencia, o tal vez sí. Es ese el motor principal de nuestro estudio y su respuesta será nuestra conclusión.

No obstante, la posición de los padres de los alumnos inmigrantes se plantea de otra forma, y en general refleja dificultades a la hora de apoyar a sus hijos y malentendidos con la sociedad de acogida, tales como:

- Problemas de comunicación por cuestiones de idioma.
- Desconocimiento general del sistema educativo español –en nuestro caso– de las dinámicas familiares en España.
- Escasa disponibilidad de los padres (dificultades económicas, necesidad de dedicación integral al trabajo, etc.).

No por ello resulta imprescindible que los padres puedan tener acceso a alguna forma de apoyo o de asesoramiento en el espacio educativo de sus hijos basado en una serie de pautas que les facilite y ayude a aproximarse más a la completa integración. Siendo éstas las siguientes:

- Mejorar la información acerca de las asociaciones de padres (funciones, funcionamiento, beneficios, etc.) de los recursos de los inmigrantes en el espacio educativo y por ende ampliar las redes de integración (asociación de vecinos, entre otros) que les puedan apoyar.
- Diseñar estrategias específicas/adaptadas para animar la participación de familias inmigrantes teniendo en cuenta las diferencias culturales, etc. Por ejemplo, fomentando la pluralidad de idiomas, las traducciones.
- Facilitar al mismo tiempo el apoyo de los padres para reforzar: programas de apoyo lingüísticos, actividades de intercambio cultural (exposiciones y talleres diversos dando a conocer las distintas culturas, charlas, etc.).

Arroyo (2000: 65) afirma que proporcionar a los padres libros sobre varios temas culturales para leerlos con sus hijos en casa y estos con los educadores en clase se pueden ampliar los niveles de conciencia y comprensión de los distintos grupos culturales. Pero no obstante, esta opción sería a medio plazo. No daría una solución inmediata.

Desde la psicología de la actividad las dificultades escolares de los alumnos se encuentran en situación de desventaja y se atribuyen a la excesiva distancia que suele existir entre su actividad familiar y la actividad escolar tradicional (Cole & Scribner, en Díaz Aguado-Odina, 1996: 27).

Esta misma autora apunta que los estudios comparativos realizados sobre la vida familiar de los grupos que se encuentran en desventaja socio-

cultural y la vida familiar de otros grupos sociales surgen importantes diferencias entre ambas. Destacándose las más significativas:

- Tipo de comunicación.
- Estilo de enseñanza.
- Estimulación sobre las actividades de enseñanza.

Podemos introducir con el siguiente epígrafe afirmando que el sistema educativo debe ser capaz de proteger la identidad cultural de cada ciudadano sin que por ello su integración en la sociedad se vea dificultada. Nos encontramos que es tiempo de que el atributo dominante de un alumno deje de ser su etnia, cultura, idioma o religión.

Desde esa perspectiva, la escuela se convertiría en una colaboradora del conjunto de las instituciones educativas y agentes sociales, en la construcción de una nueva sociedad bajo un nuevo contrato social resultado de la globalización, de la economía, de las tecnologías y también de la justicia y el bienestar social.

Por todo lo dicho podemos decir que la escuela no puede llevar todo el peso de la integración. Y para alcanzar nuevos fines en la educación, esta institución requiere un nuevo modelo de organización y un nuevo modo de relación con los servicios educativos especiales y los servicios sociales, nuevos recursos materiales y humanos, y voluntad de incorporar nuevas metodologías que tengan en cuenta la diversidad. Pero todo ello en la práctica, que no se quede en mera teoría que decoran tantos y tantos proyectos.

Sin embargo, esto no será suficiente si se descuida la perspectiva ecológica de la realidad y no se contempla el escenario integral del niño o la niña, su contexto familiar, su nivel de integración dentro y fuera del centro educativo, su bagaje, sus expectativas, etc. Sin duda alguna, el modelo educativo debe ser capaz de adaptarse a situaciones que demandan ajustes flexibles, tal y como nos afirman (Martínez, Franco, Díaz & Polo, 2001: 25). Aunque no tendría sentido si no existe una sintonía entre todos los elementos necesarios, no solo a nivel material sino también a nivel personal. Y no quedarnos en lo más próximo e inmediato, sino elevarnos a los que toman decisiones relevantes para toda la sociedad española.

2.2. Escuela e instituciones culturales y/o educativas

La institución escolar es la mayoría de las veces el primer sistema social amplio al que acceden niños y niñas. Por lo que se debe considerar a la escuela como un sistema también complejo, solo que aquí las exigencias son diferentes a las de la familia. Aunque las bases recibidas en el hogar son fundamentales, los niños y niñas tendrán que comprender y aprender en la escuela otras formas de relación. Donde deberán de interactuar con personas de diferentes etnias, creencias y costumbres; se verán enfrentados al reto de hacer y mantener amistades, se adaptarán o no y aprenderán de ello; afrontarán y aprenderán de las formas en las que no se tomen decisiones, se gestionen normas y se manejen los conflictos de su escuela en concreto y del contexto que le rodee en cada momento en general (Rodríguez-Gómez, 2010: 231).

Esta misma autora apunta que la escuela no solo complementa a la familia en estos procesos sino que debe constituirse en un modelo de lo que será la integración futura del niño o niña y del joven en la sociedad donde se da por entendido que los lazos afectivos y las prácticas de convivencia no resultan de las relaciones de consanguinidad, afecto y cotidianidad sino del empeño que todos sus miembros incorporan a esta construcción social.

Cualquier otra institución educativa además de socializar en los valores necesarios para una sociedad plural ya comentados (diálogo, interacción positiva, compromiso, integración, empatía, cohesión...) puede ayudar a la comprensión y a la conceptualización de la realidad social a través del instrumento que le es genuino, el conocimiento. Además, la escuela es el agente que puede tomar el conocimiento como instrumento para pensar lo que somos. Y es aquí donde un currículum intercultural puede cumplir un papel fundamental como sería mediar entre la cultura escolar y la cultura experiencial de nuestro alumnado (Lluch, 2005: 179-216).

Bien es cierto que las características de la sociedad en la que nos encontramos inmersos nos determina en nuestra forma de enfrentarnos al mundo (impregna, consciente o inconscientemente, la mentalidad de alumnos y docentes). En definitiva, para enseñar en la sociedad del siglo XXI se necesita un profesorado preparado para el siglo XXI donde las exigencias formativas pasen por una transformación radical de los modos tra-

dicionales de formación; que generen profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y a los mismos tiempos comprometidos y competentes para provocar y acompañar el aprendizaje relevante de los estudiantes (Pavón, 2013: 11-12).

La relevancia sustancial de la educación en el mundo contemporáneo parece ya un lugar común que nadie discute. Donde la era de la información y de la incertidumbre requiere de ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio (Pérez-Gómez, 2010: 38).

El fenómeno de las migraciones nos plantea un reto ante la diversidad social y cultural, y junto a esto, un progresivo crecimiento de importantes grupos minoritarios. De forma paulatina, nuestra sociedad se torna cada día más a la pluricultural, con una mayor variedad de culturas, lenguas, religiones, expectativas y proyectos de vida. Este fenómeno trae como consecuencia una situación lógica de conflicto que si no se supera de una forma adecuada da lugar a choques culturales y problemas de adaptación.

Cabe plantearnos la siguiente cuestión: ¿cuál es la dimensión educativa de la inmigración? La respuesta a esta cuestión la encontramos en palabras de un grupo de investigadores que recogen que no es suficiente con realzar la diversidad cultural como un fenómeno positivo. Sino que es además necesario que los miembros, tanto del grupo mayoritario como los miembros de los grupos minoritarios, adquieran ciertas competencias para la interacción intercultural. El objetivo de una pedagogía de la interculturalidad es promover una nueva percepción y una mayor comprensión de otros grupos y culturas distintas a los propios, de modo que las semejanzas y la comprensión de las diferencias logren una convivencia no problemática, haciendo más difícil la aparición del racismo y la xenofobia (Martínez, Franco, Díaz & Polo, 2001: 21-22).

En estos momentos, la situación es muy compleja ya que la interculturalidad se plantea como un marco de referencia sobre el que, con mayor o menor éxito, las instituciones educativas van definiendo, prudentemente, la planificación y la gestión política. A la vez, de forma casi experimental, numerosos centros escolares han ido, e incluso hoy día, están adaptando

su organización y modelo psicopedagógico a los principios interculturales, asumiendo que la sociedad multicultural es un hecho y una oportunidad cuando se trata de formar a los ciudadanos y las ciudadanas del siglo XXI (Martínez, Tuts & Pozo, 2002: 17).

Nos encontramos ante un nuevo discurso en la escuela donde la preocupación por los valores y no solo por los rendimientos académicos del alumnado es ya una realidad cada vez más palpable (Leiva, 2005). Además, supone un agente clave y favorecedor de los procesos de aprendizaje y desarrollo de actitudes, ya que desde el mismo proyecto educativo de centro, en los fines educativos de cada comunidad educativa escolar se encuentran una serie de objetivos a conseguir, entre los que se hallan actitudes y valores preciosos para la sociedad y el contexto en el que estén inmersos (Almazán, 2003: 99). La escuela, por tanto, es un agente socializador y reproductor de valores presentes en las sociedades y que debe destinar un espacio para la educación en valores (Lucini, 2000: 18).

Nuestras instituciones han ido acogiendo a más y más niños y niñas de emigrantes con lo que nos planteamos dos cuestiones. En primer lugar, la necesidad de garantizar una educación digna, de calidad y democrática a todos ellos; y en segundo, aprovechar este hecho para fomentar los valores de multiculturalidad y respeto en el seno de la comunidad educativa y más allá, desde ella hacia la sociedad (Sevilla, 2003: 119).

Aprender a convivir en una escuela intercultural, entendemos, significa apostar por la escuela de los valores, de la transversalidad, de la utopía comprometida con la paz, la no-violencia, el respeto a los diversos, etc. subyacente, todo, en un proyecto de centro que debe traducirse, en la praxis, en estrategias metodológicas, programas, experiencias, etc., capaces de cambiar de signo el clima escolar (Salas, 2003).

La escuela para Aguado-Odina (2005: 7) debería ser un medio cultural donde la aculturación tenga lugar. Tanto los educadores como el alumnado deberían asimilar algunos puntos de vista, percepciones y «ethos» del otro al interactuar entre sí. Ambos, se verán enriquecidos por el proceso y la ejecución académica de los alumnos de diversas culturas. La institución debe ayudar a los alumnos a desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura comunitaria,

en la cultura nacional predominante y con o entre otras culturas y sub-sociedades.

Soriano (2002: 228-229) afirma que la escuela es una de las instituciones más afectadas por este cambio social y a la que más se le exige por parte de la sociedad, en general, un cambio para adaptarse a la nueva situación, obligando por tanto desde los centros a promover innovaciones que den respuestas a los nuevos objetivos. Innovaciones que deben estar recogidas en dos conceptos significativos planteados por Morales (2000: 16) uno la atención a la diversidad la cual pone en manos del educador refuerzos y apoyos educativos, optatividad, diversificación curricular, etc. Y el desarrollo de una educación personalizada e integral que deberá contribuir a la realización de unos procesos de enseñanza y aprendizaje que responda a las necesidades, intereses, expectativas y características personales e intelectuales del conjunto del alumnado.

Banks y Lynch (1986) aportan un gráfico del medio escolar reformado y que está basado en un paradigma escolar:

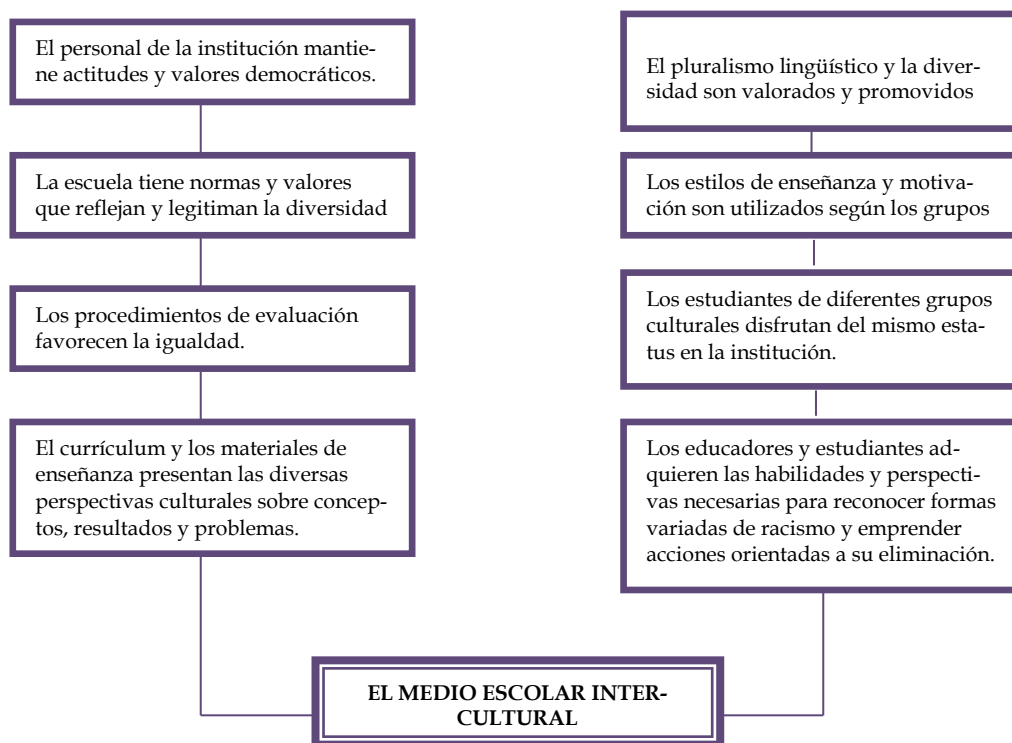


Tabla 5. El medio escolar intercultural. Un medio escolar intercultural basado en el paradigma holístico multifactorial (Adaptado de Banks & Lynch, 1986:2, en Aguado-Odina, 1996).

La institución debe asumir y de alguna manera influir en las familias del alumnado sobre la importancia que para la educación tiene la enseñanza de valores y actitudes, siendo la familia el medio más adecuado y natural de aprendizaje de esta enseñanza (Almazán, 2003: 100). Este mismo autor considera imprescindible una educación actual que promueva y facilite fundamentalmente los valores humanos en el educando. Una educación integral, ya que no se trata de que la educación transmita algunos valores sino que es necesario que la educación transmita la totalidad de los valores que la definen como integral.

Medina, Rodríguez y Ibáñez (2005: 33) entienden que la escuela intercultural es esencialmente una realidad en permanente diálogo, colaboración e integración de proyectos y valores mediante los cuales se descubre el verdadero sentido de la diversidad complementaria y enriquecedora de las culturas y el sentido integrador del co-aprendizaje.

Y Leiva (2010) señala que la escuela ha pasado en poco tiempo de ser un espacio eminentemente monocultural a ser un contexto multicultural, con la pretensión de indagar en la interculturalidad en una escuela inclusiva que demanda la integración plena de las TIC como herramientas claves para el desarrollo de un aprendizaje intercultural y que éste sea relevante.

Por lo tanto, en la escuela o como venimos apuntando, en cualquier otra institución educativa han de darse las condiciones necesarias para que el niño y la niña inmigrante puedan madurar su identidad de la forma más libre posible, o al menos sin estar estigmatizado, segregado, fracasado, etc. antes de haber tenido la oportunidad de adquirir las competencias básicas para manejarse en la sociedad de acogida.

Nos encontramos ante niños y niñas sin hándicaps pero con una etiqueta impuesta en la que se detallan todos los estereotipos que la sociedad receptora tiene contruidos sobre tal o cual cultura, etnia o religión. Por su parte, la familia, con sus redes de relaciones, representa un modelo de identidad con una lengua, unas costumbres y una religión adquiridas en su identidad colectiva debido a que su crianza ha transcurrido en el país de origen, apuntan (Martínez, Franco, Díaz & Polo, 2001: 15).

Pero por la parte de las instituciones educativas y sobre todo, por sus dirigentes, debemos de aunar todas las fuerzas para que se consiga lo necesario y se instalen las medidas y recursos necesarios ante esta dificultad. Ya que las formas institucionalizadas para participación de las familias en los centros no resultan suficientes para lograr un recorrido conjunto entre escuela y familia (Ballesteros, Aguado-Odina & Malik, 2014: 194).

2.2.1. Modelos y programas de educación intercultural

Son muchos los autores que han investigado, analizado y evaluado sobre modelos y programas de educación intercultural, y es en la década de los noventa cuando comienzan a aportar sus ideas sobre esta temática.

Las primeras experiencias de mediación escolar en España se inician en la década de los 90 a través de experiencias aisladas. Una de las primeras es el Centro de Resolución de Conflictos Gernika Gogoratuz en 1993. En 1996 comienza en Cataluña y un año después (1997) en Madrid en un programa promovido por la Comunidad Autónoma (Pelaez, 2014: 46).

En las coordenadas en las que se mueve este conflicto se encuentran los principios ideológicos que operan en todos los órdenes de la realidad. Por tanto, será necesario profundizar hasta esos niveles para descubrir que los mayores problemas que se arrinconan en la parcela de la educación son en realidad problemas sociales, económicos y políticos antes que supuestos choques o conflictos culturales. Pero también será necesaria una intervención educativa sobre el conjunto de la sociedad que favorezca el desarrollo de elementos cognitivos y comunicativos facilitadores de las relaciones sociales interculturales (García & Sáez, 1998: 121).

Hay modelos de educación que postulan la adaptación y flexibilización del currículo en función de la heterogeneidad del alumnado, incorporando de esta manera las diferentes perspectivas socioculturales presentes en el contexto social del centro. También hay modelos educativos que ponen todo el acento en la lucha abierta contra el racismo, porque consideran este fenómeno como una muestra de poder y como resultado de la división de la sociedad en clases (Martínez, Franco, Díaz & Polo, 2001: 15).

Para García y Granados (1999: 86) los modelos y programas de educación multi- e intercultural se presentan en la literatura académica como guías de orientación para desarrollar prácticas escolares, recursos didácticos, estilos de aprendizaje (normas, rutinas), contenidos curriculares, organización escolar, etc. Estos mismos autores señalan que los modelos y programas que se analizan en la literatura sobre educación intercultural en España han sido, en general, desarrollados y experimentados en otros países e importados con sus correspondientes adaptaciones al contexto social y escolar español.

Torres (1997: 30-33) ofrece un breve recorrido por la historia de la educación intercultural, desde sus comienzos hasta los programas que se realizan en la actualidad, estableciendo cuatro modelos o estrategias diferentes de la educación multicultural:

- Programas que marcan los inicios: surgen como reacción a los de educación monocultural que tratan de forma homogénea la cultura.
- Programas de educación compensatoria: persigue evitar el fracaso escolar dirigido a niños de poblaciones en situación de desventaja social y económica.
- Programas de educación antirracista: que doten a las personas de los instrumentos necesarios para dismantelar los discursos, prácticas y estructuras que reproducen el racismo.
- Programas para reconocer la discriminación y enfrentarse a ella: no se centran en las dimensiones de raza y etnia sino en los grupos humanos que son objeto de discriminación por razón de género, clase social, edad, minusvalías, etc.

Otros autores como son Merino y Muñoz (1995: 139) clasifican los programas multiculturales en tres grupos o modelos, siendo los siguientes:

- Programas dirigidos por una política educativa conservadora de corte asimilacionista.
- Programas dirigidos por políticas educativas neoliberales e incluyen una amplia variedad como la educación compensatoria, biculturales y bilingües, añadiendo contenidos étnicos al currículum escolar (de educación no racista, promoción del pluralis-

mo, desarrollo de competencias multiculturales o educación para la construcción europea) y el modelo de integración pluralista.

- Programas promovidos desde el paradigma socio-crítico según el cual la educación multicultural o intercultural es la nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos aislándolos de sus percusiones sociales y políticas de su dimensión de poder.

Arroyo (1998: 149) presenta una propuesta de modelos de educación intercultural y que responde a las aportaciones de otros autores, unos mencionados aquí y otros no. Los identifica en seis niveles de los cuales solo los dos últimos se corresponden con un currículum intercultural:

- El primer nivel se corresponde con una finalidad de asimilación, adaptación y compensación.
- El segundo nivel reconoce la diversidad; en él, las prácticas persiguen la segregación de los grupos minoritarios.
- El tercer nivel supone la integración a partir del reconocimiento de la igualdad de derechos.
- El cuarto nivel establece el reconocimiento de la diversidad como un elemento enriquecedor para todos.
- El quinto nivel busca preservar, restaurar y extender el pluralismo cultural con principios y estrategias que promuevan la interacción inter/intra grupos, igualdad de posibilidades políticas, sociales y económicas.
- El sexto nivel promueve la adquisición de competencias culturales que permitan al individuo utilizarlos en contextos culturales diversos.

En definitiva, para el diseño de un proyecto de educación en valores, una de las condiciones fundamentales es su contextualización (Buxarrais, 2000: 177). No todos los proyectos existentes valen para todo tipo de sociedades. Por lo tanto, lo primero que debería hacer cualquier institución o gobierno que apueste por una educación así entendida sería analizar hasta qué punto es posible y plausible su puesta en práctica, las condiciones que lo favorecen, las que lo limitan o pueden entorpecerlo y sopesar si su siste-

ma educativo (profesores, educadores) está en óptimas condiciones para una innovación educativa en este sentido.

2.2.2. Características de currículum multicultural e intercultural

La educación de calidad es una necesidad social porque a la educación se le pide que organice y seleccione sus recursos, técnicas y procedimientos para estar a la altura de las exigencias que las circunstancias actuales marcan. La calidad en la educación no es un objetivo imposible; más bien es un objetivo relacional relativo a las circunstancias reales en las que se pretende lograrlo. Pero, a todas luces, es un objetivo posible y necesario (Tourrián, 2005).

El pluralismo cultural puede ser entendido desde dos posiciones; desde la perspectiva de la educación multicultural y desde la educación intercultural. Nuestra apuesta pasa por asumir las tesis de la educación intercultural para, superándola, llegar a un modelo de educación para la ciudadanía (Martínez, Franco, Díaz & Polo, 2001: 26).

En este apartado se ofrecen ideas sobre el modelo curricular multicultural y del modelo curricular intercultural.

Además, con estas aportaciones pretendemos dar la importancia que adquiere un currículum multicultural y este currículum presta especial atención no solo a la constatación de diferencias sino también a la transmisión de actitudes, valores y conocimientos que puedan llevar implícitos o explícitos estereotipos y/o mensajes erróneos respecto a la diversidad. Es descriptivo de una situación educativa compuesta por subgrupos de diferentes culturas que coexisten juntos y toman conciencia de la perspectiva multiculturalidad desde el valor de la diversidad (Arroyo, 2000: 29).

Esta misma autora propone una serie de rasgos que caracterizan el currículum multicultural:

- Describe a una situación escolar y/o social multicultural, de hecho, ya existente.
- Valora positivamente todas las culturas.

- Implica compromiso con valores de convivencia y coexistencia pacífica como: respeto, aceptación, integración, diversidad, tolerancia, etc.
- Utiliza métodos en los que adquiere importancia la comunicación y el conocimiento de los significados entre sujetos de distinta procedencia.

Para Sánchez-Fernández (1994) el análisis de un currículum multicultural no es posible sin la adecuada estructuración del mismo en planos del currículum: conceptualización, planificación y desarrollo. Mientras que Arroyo (1997) plantea lo siguiente en relación a la planificación del currículum multicultural:

- La composición étnica de la población matriculada en centros educativos y su distribución en centros y zonas educativas.
- El fracaso escolar entendido como el retraso en la promoción del alumno bien por repetición de curso o por incorporación tardía al sistema.
- Las construcciones escolares y su integración física en el medio.
- Los ambientes y espacios del interior de los edificios, siempre que resulten receptivos y favorecedores de las distintas manifestaciones culturales.

En relación al desarrollo, este mismo autor considera que el currículum siempre se valida y realiza plenamente en las prácticas del aula y de centro donde tiene lugar la fase de desarrollo de todos los presupuestos teóricos y metodológicos. Presenta como índices de una adecuada práctica educativa desde la perspectiva multicultural:

- La concienciación del profesorado de la diversidad étnica.
- El tratamiento de los contenidos multiculturales.
- Los métodos de enseñanza que configuran la actividad docente y discente.
- Los materiales didácticos.
- Las interacciones de los alumnos.
- La evaluación de determinados aspectos que pueden condicionar las desigualdades.

Tras el análisis del currículum multicultural, la enseñanza, si pretende ser intercultural, tiene que optar por un tipo de educación (Cañas, 1992). Esto se apoya en tres puntos de elección:

- El interculturalismo como utopía que mueve a la acción de una manera consciente y reflexionada desde una visión de la diversidad y de la unidad de esta diversidad.
- El método intercultural que sitúa al proceso educativo en el orden de los significados y la comunicación (organizaciones flexibles, el uso alternativo de diferentes métodos pedagógicos, el trabajo de equipos interculturales).
- Los educadores interculturales que deben colaborar con otros de diferentes orígenes étnicos. Este nivel implica una actitud de apertura y disponibilidad para la relación, el aprendizaje e incluso el desplazamiento geográfico.

Estos tres puntos de elección son pilares para construir un currículum intercultural como opción por una cultura de la diversidad desde una visión global e igualitaria (Arroyo, 2000: 51).

2.3. Medios de comunicación y tratamiento intercultural

Los medios de comunicación enseñan y generan una educación de tipo informal porque de una forma consciente o inconsciente, explícita o implícita, los medios son siempre educativos en la medida en que influyen sobre lo que los niños aprenden y sobre la manera en que aprenden (Liceiras, 2014: 355).

Los medios de información o comunicación como la prensa, la radio, la televisión e Internet forman parte esencial de la sociedad en la que vivimos. Estos afectan a muchos aspectos de nuestra vida social y cultural porque intervienen sobre nuestra percepción del mundo y experiencia de la sociedad y, sobre todo, de las relaciones sociales. Son medios que nos permiten acceder al conocimiento de lo que sucede en nuestro entorno; aunque al mismo tiempo distorsionen e incluso puedan deformar el conocimiento. También existe parte de los medios de información o comunicación, referentes de gran relevancia para los lectores, oyentes y espectador-

res se puedan construir su propio mundo respecto de los que se supone que es la realidad en un sentido amplio. Pudiendo destacar la «construcción por los medios de las relaciones sociales» (Salinas & al., 1994: 177).

Hoy, además de estos medios de información o comunicación mencionados nos encontramos con otros que han irrumpido en nuestras vidas, pero que en esta ocasión además de estar informados se utilizan por el placer y por sentirnos comunicados, siendo estos Twitter, Facebook, Whatsapp., entre otros, estando en el argot y en las prácticas cotidianas de cualquier ciudadano. Siendo las últimas cifras de finales de 2013, ya se contabilizan seis mil millones de teléfonos móviles en el mundo tantos como personas en el planeta, pero como es evidente con un reparto muy desigual entre regiones y clases sociales (Aguaded, 2014: 7).

Este mismo autor apunta que sin embargo, ante los medios no cabe opción más inteligente que aprender a convivir con ellos, ya que sin ellos es casi imposible vivir. Como respuesta individual, el «empoderamiento» (empowerment) ante los medios es la mejor estrategia para consumirlos inteligentemente, disfrutar y apropiarnos de ellos en nuestra vida para aprender, conocer y relacionarnos. Las competencias mediáticas de la ciudadanía, tan ausentes en los currículos escolares, son la clave para prepararnos a nivel personal para comprender de una forma global y crítica los mensajes mediáticos y para establecer una relación positiva con ellos. Sin embargo, es necesario, además de acciones individuales y educativas, implementar estrategias globales de comunicación en los diferentes países. Y como derecho universal de los seres humanos en esta sociedad hipercomunicada es imprescindible desarrollar políticas públicas de comunicación que defiendan a ultranza el derecho de los ciudadanos a comunicarse y a ser receptores de comunicación de calidad (Aguaded, 2014: 7).

Desde la segunda mitad del siglo XX indican Aparici y Silva (2012: 52) que se viene realizando una seria crítica al modelo pedagógico transmisoro caracterizado por la unidireccionalidad o una seudobidireccionalidad basada en los modelos funcionalistas de comunicación, que establece una división entre emisores y receptores y donde la retroalimentación (feedback) no deja de operar como un refuerzo del emisor.

McLaren y Kincheloe (2008) abogan por una transformación dialéctica que afecte a todos los actores del acto educomunicativo para lo que se hace necesario desarrollar sistemas autogestionarios del conocimiento.

Ante el avance en el que estamos inmersos, la realidad que nos rodea y el potencial que representan los medios de comunicación, no cabe duda que se aconseje y pida la consideración en los procesos educativos y en todos los niveles y áreas con una frecuencia e intensidad según los casos, apunta Sevillano (2011: 125). Ello implica necesariamente, en palabras de esta misma autora, un tratamiento, una didáctica, unas estrategias para la utilización de los mensajes que llegan y son integrados de forma curricular o extracurricular por estos canales.

Aunque la socialización es un proceso permanente que acompaña a cada persona a lo largo de su vida, no cabe la menor duda que una de las etapas en las que se dilucidan la construcción de la identidad propia y el correcto proceso de adaptación social es la de la juventud. Aquí intentaremos reflexionar sobre estas cuestiones y sobre el papel que juegan los medios de comunicación como agentes de socialización juvenil (Vera, 2005: 19). Los jóvenes utilizan el contenido de los medios para reafirmar o argumentar sus opiniones e ideas, como parte de su proceso de socialización y para desarrollar su sentido de pertenencia: en muchos casos este contenido vehicula las conversaciones de los grupos juveniles. Además, su actitud hacia la imagen que de ellos muestran los medios es de profundo descontento (García-González, 2005: 13).

En general, Salinas y otros (1994: 181) respaldan que los medios de comunicación son actualmente en el mundo –y en España– los vehículos culturales más importantes de las representaciones tanto positivas como negativas acerca de la inmigración y los inmigrantes extranjeros, así como acerca de lo que es identidad cultural y étnica de los rublos, tribus, comunidades y naciones. Siendo su papel decisivo en el actual proceso de creación y manifestación de una identidad cultural. Para ver cómo los medios tratan la inmigración elige cuatro grandes estereotipos sobre la misma: que son muchos, que son difíciles de integrar y que inciden en la delincuencia y el desempleo; y los somete a un doble proceso: qué piensa la población y qué reflejan los medios de comunicación (Vázquez-Aguado, 1999).

La importancia de los medios de comunicación se debe a que elaboran o canalizan determinadas categorías culturales consideradas como instrumentos de mediación entre la verdad y las ideologías (Roiz, 1994: 180). Los medios por tanto generan mediaciones en forma de imágenes y discursos que se sitúan entre lo que ocurre realmente y la manera de ver lo que sucede. En este aspecto reside la centralidad del papel de los medios de comunicación puesto que las mediaciones se interponen entre la realidad misma y quien la observa hasta lograr su sustitución de tal forma que la realidad ya no es lo que ocurre sino lo que se pone de manifiesto y nuestro comportamiento se ve afectado por lo que creemos que es real, en este caso clichés y estereotipos, positivos o negativos en torno a la inmigración y los inmigrantes. Las imágenes que generan los medios de comunicación son pues una lectura determinada de la realidad (Vázquez-Aguado, 1999).

Los medios de comunicación ofrecen el potencial de reflexión, análisis crítico y posibilidades de expresión (Arroyo, 2000: 81). O los medios de comunicación social en sus diversas configuraciones (TV, radio, prensa escrita, etc.) forman una estructura compacta que difunde, en muchas ocasiones, información indiscriminada y tendenciosa; lo que puede ocasionar que esta situación pueda llegar a la manipulación de la persona, sobre todo aquella en periodo de formación (Almazán, 2003: 97).

Tras realizar una primera aproximación a los medios de información o comunicación, en esta investigación nos referiremos al cómic, estrictamente sobre su base material: tinta sobre papel. Observamos cómo a partir de esa base, que marca varias limitaciones, el cómic desarrolla su propio lenguaje, agregamos ahora otro concepto: el cómic como medio de comunicación masivo (Acevedo, 1987: 138). Lo abordaremos en siguientes epígrafes.

Tapscott (2010) establece una clasificación extremadamente sencilla pero que ofrece algunos de los rasgos característicos del modelo basado en el aprendizaje de masas y el modelo basado en el aprendizaje interactivo. Y se recoge en la siguiente tabla:

APRENDIZAJE DE MASAS	APRENDIZAJE INTERACTIVO
Centrado en el profesor.	Centrado en el estudiante.
Estandarizado, masivo.	Personalizado.
Instrucción: aprender sobre algo.	Descubrimiento: aprender a ser.
Aprendizaje individualista.	Aprendizaje colaborativo.

Tabla 6. Tapscott, D. (2010). A hora da geração digital.

Y por último, nos encontramos con una propuesta desarrollada por Bautista (2007) que se refiere a una alfabetización tecnológica a partir del análisis de una serie de prácticas de enseñanza realizadas en los campos textual, audiovisual y digital durante las tres últimas décadas. Donde se plantea que el contenido de la misma tiene que abordar el conocimiento funcional de los actuales productos del desarrollo tecnológico y la utilización de los lenguajes que estos soportan para narrar historias en el seno de una comunidad de práctica. En definitiva, una propuesta que intenta reparar las desigualdades de clase, de género y étnicas que dividen a los pueblos y las sociedades.

Presentamos a grandes rasgos las características más significativas de esta propuesta que tanto se ajusta con nuestro estudio.

En primer lugar, debemos partir de cómo entender y plantear tal alfabetización y trabajar para lograrla de tal modo que contribuya a construir una sociedad más igualitaria y solidaria, a la vez que democrática y multiculturalmente vibrante. Por lo tanto, podemos cuestionarnos cuál sería la formación sobre las actuales herramientas culturales y cuáles debemos proporcionar a la ciudadanía para reparar las desigualdades de clase, de género y étnicas que dividen a los pueblos y las sociedades.

Para dar respuesta a estas cuestiones Bautista (2007) nos traslada a las preocupaciones que existen sobre esta temática en el contexto educativo y, por tanto, nos ofrece una posible respuesta en forma de propuesta de trabajo con estas tecnologías como sería analizar las diversas alfabetizaciones llevadas a cabo en las tres últimas décadas: la textual, la audiovisual y la digital como las más utilizadas.

Y por último, cómo se puede integrar esa alfabetización tecnológica multimodal o múltiple en el currículum escolar. Entendida ésta como que debe proporcionar el conocimiento de los lenguajes así como los medios necesarios para el análisis y la producción de mensajes a través de herramientas digitales (cámaras, ordenadores, etc.). En este punto, Kellner argumenta que el alfabetismo múltiple dirigido a formar a capas de población en una multiplicidad de medios facilita el acceso a un alfabetismo multicultural que posibilite la comunicación con otras capas de población distinta por las características de su lugar de origen (lenguaje, costumbres, tradiciones y valores). «Los alfabetismos múltiples invocan lectura a través de campos semióticos variados e híbridos así como ser capaces de procesar crítica y hermenéuticamente materiales impresos, gráficos, imágenes en movimientos y sonidos» (Kellner, 2004: 240).

Existe cierto consenso a la hora de considerar que el conocimiento y uso de diferentes lenguajes ayuda a comprender diferentes culturas haciendo más fácil interactuar entre grupos distintos utilizando los lenguajes intuitivos que tiene su soporte en los medios audiovisuales o de comunicación (Bautista, 2007).

En la actualidad nos encontramos con el término «*Media Literacy*» supone un reto candente del sistema educativo mundial (Pérez-Tornero, 2012) porque todo el mundo es consumidor de los productos mediáticos. Así, la competencia mediática resulta una acción educativa inaplazable (Aguaded, 2012). Es por ello que urja la necesidad de formar en una correcta alfabetización de profesores y alumnos en los diversos códigos que componen los mensajes multimedia, incluyendo en sus currículos formativos asignaturas relacionadas con los medios de comunicación. Siendo extensiva esta necesaria formación a padres, madres, periodistas, responsables públicos y ciudadanos en general (Liceras, 2014: 360).

2.4. Las asociaciones y colectivos vecinales

Tocqueville en 1830 estudiando el pluralismo norteamericano destacaba la importancia del asociacionismo —político, social, religioso y económico— como una forma de representación de los intereses de los diferentes grupos existentes en una sociedad y también como un mecanismo

de información y participación (Garreta & Llevot, 2013). Encontramos en la literatura sobre la inmigración y los procesos de incorporación de dichos inmigrantes a las sociedades de destino, a menudo, que se ha enfatizado la importancia de la organización y la construcción de redes como elementos clave de la movilización social y política. Por otro lado, la educación formal es la vía principal para lograr el éxito o tener una vida digna, y no hay disponible otro camino (Ballesteros & Gil-Jaurena, 2012: 11).

En la inmigración extranjera en España ésta se puede caracterizar como un fenómeno central por su gran incidencia demográfica, económica y social. Durante el periodo que va desde finales del siglo XX hasta la actualidad podemos hablar de la existencia de flujos migratorios; unos debidos a la proximidad geográfica y otros al pasado colonial pero siempre a causa de factores económicos, laborales, sociológicos o políticos y todos con una orientación claramente laboral por sus condiciones de satisfacción de una demanda de mano de obra barata y poco cualificada que cubriera las necesidades de la construcción y los servicios como sectores más empleadores, y pese a que en primera instancia fueran la agricultura y el medio rural los solicitantes de mano de obra extranjera por la despoblación que el propio desarrollo urbano y económico español había forzado (Giró & Mata, 2013: 93).

La incorporación a una nueva sociedad supone un proceso de adaptación cultural tanto por parte de los migrantes como por parte de la sociedad receptora, lo que acaba incidiendo en las construcciones identitarias. La situación no parte de cero. Existe un bagaje de elementos que se perciben como significativos en la interacción social y que van desde prácticas y aspectos culturales a elementos raciales socialmente atribuidos a los migrantes pero también de sus descendientes. Las referencias a un intercambio cultural positivo se cruzan, entonces, con las alusiones a situaciones de rechazo (Moncusí & Abert, 2013: 52).

Con este estudio queremos demostrar que también existen otras vías para completar dicha formación pero fuera de la educación formal. Este es el caso de las asociaciones y colectivos vecinales y/o culturales. Lo primero que haremos será definir más detalladamente lo que entendemos por asociación, sus características y tipos ya que es fundamental que aclare-

mos ciertos conceptos y algunas ideas básicas que nos permitan trabajar a partir de un lenguaje común.

Son muchas las definiciones que encontramos de asociaciones pero creemos oportuno señalar algunas. De las definiciones que se recogen en este apartado apreciamos similitudes en todas ellas. Destacamos las siguientes:

- La Fundación Gestión y Participación Social (2010) define a las asociaciones como agrupaciones de personas constituidas para realizar una actividad colectiva de una forma estable, organizadas democráticamente, sin ánimo de lucro e independientes.
- La enciclopedia libre (Wikipedia, 2010) apunta que una asociación es una entidad formada por un conjunto de asociados o socios para la persecución de un fin de forma estable, sin ánimo de lucro y con una gestión democrática.

Una de las definiciones que proponemos es una definición «sociológica de asociación» como aquella unión voluntaria de personas o de grupos en torno a un objetivo común, es decir, como el medio propicio para conseguir uno o varios fines determinados (Varios, 2009). En este sentido, las asociaciones étnicas serían la unión de personas o grupos de personas con un mismo origen nacional o cultural en torno a objetivos identitarios y de integración social y que en la práctica se pueden traducir como el medio o instrumento para la defensa de los intereses colectivos aunque también objetivos específicos y relacionados con una parcela concreta de la vida de los individuos asociados (Giró & Mata, 2013: 97).

López-Nieto (2004) anota que la asociación supone una actividad compartida de personas para servir a un mismo fin, que no es el de los miembros, sino el de la asociación.

De forma resumida y en palabras de la Fundación Gestión y Participación Social (2010), las principales características de las asociaciones son:

- Grupo de personas.
- Objetivos y/o actividades comunes.
- Funcionamiento democrático.

- Sin ánimo de lucro.
- Independientes.

Introduciéndonos en la historia de las asociaciones que después de la Transición con un movimiento asociativo en el que participan activamente barrios y ayuntamientos, empiezan a surgir las primeras Direcciones Generales de Juventud en las Comunidades Autónomas, desde las que se inician los Planes Integrales de Juventud como los de Zaragoza o Barcelona (Martínez, Tuts & Pozo, 2002: 17). Promoción del asociacionismo juvenil, Red de Información Juvenil, campañas de tiempo libre y el nacimiento de las primeras escuelas de tiempo libre y educación juvenil se enmarcan en esta época.

A nivel legislativo podemos señalar que las asociaciones están reguladas por la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación y se puede tener una visión amplia del contenido de la misma consultado los Comentarios a la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación.

Existen diferentes tipos de asociaciones que con anterioridad y posterioridad a la entrada en vigor de la Constitución se han ido regulando, como es el caso de las Asociaciones Juveniles, Asociaciones Deportivas, Asociaciones de Padres/Madres de Alumnos, Asociaciones de Estudiantes, Asociaciones Universitarias, etc. Cabe añadir, a efectos de evitar confusiones, que cuando coloquialmente se habla de asociaciones culturales, nos estaremos refiriendo a aquellas asociaciones que no pertenecen a ninguna tipología en particular y que, por tanto, están reguladas por todas las normas generales.

Así mismo, podemos distinguir también entre Asociaciones y Federaciones o Coordinadoras, que serían las entidades formadas por la agrupación de varias Asociaciones. Los aspectos legales, fiscales, económicos, administrativos, etc. del funcionamiento de las Asociaciones y las Federaciones o Coordinadoras son prácticamente iguales con la única diferencia de que en estas últimas los socios serán personas jurídicas, es decir, las Asociaciones que pertenezcan a la Federación o Coordinadora, y así se especificará en sus estatutos.

Las asociaciones que se toman como ejemplo en este estudio son sin ánimo de lucro y dedicadas a actividades culturales y formativas. Pero se encuentran con un hándicap y es la solvencia económica. Necesidad que la pueden cubrir con la comunicación y de buscar un criterio de actuación, ya que a menudo persiguen mejoras sociales que precisan del apoyo y sensibilización de la sociedad. Ideológicamente, a menudo manifiestan creer en la participación de los destinatarios y la sociedad, en el trabajo en red, etc. Además para conseguir recursos tanto económicos como colaboraciones personales (poder contar con los mejores profesionales contratados o con los mejores voluntarios).

La credibilidad de las ONL (Organizaciones no lucrativas) proviene de la calidad (y coherencia) de su propia actuación, pero necesita de acciones de comunicación y de un comportamiento transparente para generar confianza en la sociedad y en sus propios socios y colaboradores. En caso contrario, se puede producir la impresión de que existen aspectos discutibles o, directamente, inconfesables en la gestión de la organización. Y donde la igualdad de oportunidades debería entenderse como una cuestión de posibilidad de elección, la cual debería estar determinada por la interacción entre características individuales y las condiciones sociales (Ballesteros & Gil-Jaurena, 2012: 11). De esta forma, serían las instituciones las que manejen estas relaciones, en orden a lograr resultados educativos, determinando las opciones reales de los propios alumnos y conformando de esta manera sus carreras académicas.

En España, la evolución de la inmigración dio lugar a la sedentización de una parte de los inmigrantes y por ello a la aparición de organizaciones (culturales, religiosas, etc.) que los representan.

Aparicio y Tornos (2010) ofrecen una visión de conjunto de las asociaciones de inmigrantes en España. Consideran relevante tener en cuenta el tamaño de la asociación en las lógicas de funcionamiento: las mayores —en número de socios— se estructuran diferenciando funciones, ajustando sus proyectos o sus recursos y programando actividades, mientras que las menores —que aceptan su papel— hacen menos diferenciaciones y también ajustan sus proyectos y actividades.

Para Gómez-Gil (2006) la debilidad del movimiento asociativo de las personas de origen extranjero, sobre todo de los no comunitarios, su heterogeneidad y su fragmentación social son fenómenos habituales en España e inherentes a los procesos de asentamiento y reconocimiento legal.

En términos generales podemos señalar que las investigaciones españolas indican que en el proceso de asentamiento de los inmigrantes en la sociedad de acogida, el asociacionismo debería: permitirles superar el aislamiento social, fomentar la sociabilidad y el intercambio de experiencias, y ayudarles a encontrar referentes válidos que les permitan una efectiva integración en la sociedad (Aubarell, 2003). Así les permitirá negociar su acomodación en el nuevo entorno y actuar como constructores y re-constructores de la identidad colectiva (Veredas, 1999). Al mismo tiempo, dotarse de un marco de pertenencia que les proporcione seguridad (Lluch, 2000).

Para Sipi (2000) la asociación representa el espacio en el que se destruye el aislamiento social que comporta vivir en las coordenadas clásicas de la inmigración. Aunque también cabe señalar que el papel de las asociaciones ha sido presentado por los investigadores como ambivalente, ya que, al mismo tiempo que facilitan la integración en la sociedad receptora, en la medida en que comportan un replegamiento étnico y contribuyen a reproducir los esquemas propios de la sociedad de origen, también la pueden dificultar (Garreta & Llevot, 2013: 19). Este mismo autor en sus trabajos comprendidos entre las fechas de 1998 y 2003 indica que las asociaciones como una base para la acción colectiva, pueden incidir favorablemente en el proceso de integración social, aunque para ello sea necesario evitar que institucionalicen estructuras paralelas que podrían derivar en una guetización.

Entendemos que las asociaciones se han convertido en las intermediarias entre los recién llegados y la base inmigrante con la sociedad receptora, con el fin de hacerse visibles socialmente y obtener un mayor reconocimiento social –reivindicación de papeles, trabajo, vivienda, servicios–, reconocimiento cultural –reivindicación de la lengua materna, folclore y expresiones religiosas–, y reconocimiento político –derecho a la ciudadanía a través de la obtención de nacionalidad– (Giró & Mata, 2013: 97). No obstante, se puede partir de unas asociaciones que, al igual que las

redes migratorias en las que se basan, permiten reconstruir parcialmente una comunidad, que si anteriormente se encontraba fijada a un territorio, ahora ha sido dispersada por la experiencia migratoria. Por otra parte, constituyen el marco donde las identificaciones se materializan en prácticas y estas a su vez redefinen las identificaciones (Gadea & Albert, 2011).

Aunque lo que realmente se debe conseguir es saber qué significa conciencia de pertenencia a un grupo. Y una posible respuesta es aquello que solo se alcanza mediante el conocimiento de uno mismo y de los demás, a través de las representaciones y significados compartidos y comunes en torno a uno o varios rasgos culturales de dicho grupo. Este concepto no solo menciona imágenes o sentimientos sino sobre todo las expresiones (actitudes, valores, costumbres) y acciones que permiten a las personas identificarse con una asociación concreta. No obstante, como bien señala Massot (2003) el hecho de compartir un mismo grupo étnico no conduce a negar la existencia de identidades diferenciales entre los que componen dicho grupo (Giró & Mata, 2013: 99).

3. Comunicación como eje de transmisión de valores interculturales

Una vez situada la importancia de la educación en valores interculturales y su entorno de transmisión nos situamos ahora en la parte clave que va a entrelazar todo lo expuesto hasta ahora con nuestro trabajo posterior como es la comunicación como eje de transmisión de valores interculturales. Vamos por ello a delimitar el concepto y a caracterizarlo desde el punto de vista comunicativo y a analizar algunos aspectos que se dan en la conducta con el fin de implementar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, su objetivo y dimensiones para demostrar la relevancia que tiene la competencia comunicativa intercultural en nuestro estudio.

El concepto de comunicación intercultural se identifica con el conjunto de capacidades y habilidades comunicativas e interculturales, tal como define acertadamente Vilà (2014: 119). Y que para potenciar la comunicación

intercultural y poder construir conjuntamente un modelo de sociedad basado en la convivencia, las ciudadanas y ciudadanos se necesitan dichas habilidades comunicativas e interculturales.

Para ello, debemos superar obstáculos y barreras a nivel personal y contextual que forman parte de la cotidianeidad del contacto intercultural. Por tanto, se hace necesario ser consciente de los elementos culturales que subyacen en la comunicación. Esta consciencia forma parte de un conjunto de competencias y capacidades que las personas podemos desarrollar para poder hacer viable el diálogo intercultural. Junto con la necesidad de construir una sociedad intercultural, y que para llegar a ello, se requieren una serie de cambios que lleven a una definición de la sociedad al margen de límites nacionalistas o excluyentes, una descentración y relativización cultural que facilite el intercambio y el mestizaje y la toma de referencia de estilo de vida democrático (Porras, 2010: 33).

Tras lo expuesto en líneas anteriores debemos de partir aclarando uno de los principales problemas en esta temática como es definir lo que entendemos por socialización. Ya que este sea quizás el primer paso que damos las personas como integración a la sociedad que nos rodea. Por ende, se define *socialización* como el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza en el transcurso de su vida los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir (Rocher, 1980: 133-134).

Esos elementos socioculturales –recogidos en la cita anterior– son conocimientos, modelos, valores y símbolos; en definitiva «maneras de obrar, de pensar y de sentir» propias de los grupos, de la sociedad y del entorno en el que ha de vivir cada persona. Gracias a estos procesos complejos de socialización, aprendizaje y educación cada uno de nosotros podemos sentirnos miembros y pertenecer a colectividades con las que compartimos un número suficiente de rasgos como para reconocernos en un «nosotros» y extraer de ahí una parte de la propia identidad personal y social (Vera, 2005: 19).

Este mismo autor señala que en períodos de cambios sociales rápidos como el actual, la jerarquía de valores y normas cambia igualmente pero generalmente de forma irregular, de manera que coexisten normas viejas con valores nuevos y comportamientos a caballo entre estas dos plataformas móviles. El proceso es complejo ya que la sociedad está formada por grupos y subgrupos de edad, género, creencias, nivel cultural, nacionalidad, etc., por lo que esa dinámica de cambios irregulares entre valores, normas y comportamientos se produce de forma también irregular entre los diferentes subgrupos según sus aspiraciones vitales, sus modelos de vida, sus cosmovisiones, etc.

Nos hallamos ante unas exigencias del mundo actual inmersos en un marco globalizado con un vertiginoso tránsito en la aplicación de tecnologías y ciencias, en donde los paradigmas se «des-construyen» y se buscan reconstruir. Donde educar al público o a la sociedad en general en una competencia mediática se basa en la simple premisa de que ya que vivimos en una sociedad «mediada por los medios de comunicación» lo que se necesita es una generalizada forma de educación y alfabetización dirigida al público porque, como las investigaciones muestran consistentemente, el consumo de medios de comunicación no garantizan que estos son vistos de una manera inteligente, creativo y constructivo (Aguaded, 2014: 7). En este sentido, la investigación en su esencia se convierte en el mejor recurso para educadores de capacitación para el desarrollo de la alfabetización audiovisual y la competencia mediática. Esta nueva tarea debe darse en todos los sectores involucrados en la comunicación y la educación para contribuir a la formación de los ciudadanos y ciudadanas en un mundo de los medios.

Además de la socialización, nos encontramos con la comunicación donde ésta de forma cotidiana la utilizamos en formas diferentes llevando a cabo una infinidad de actividades tales como: conversar, reír, llorar, leer, callar, ver televisión, chatear, entre otras. Por ello, Petit (2010: 10) define la comunicación como un proceso:

- *Dinámico* porque está en continuo movimiento y no se limita a una relación emisor/receptor estática, pues los roles se intercambian.

- *Inevitable* porque es imposible no comunicar, incluso el silencio comunica.
- *Irreversible* porque una vez realizada no puede regresar, ni borrarse o ignorarse.
- *Bidireccional* porque existe una respuesta en ambas direcciones.
- *Verbal y no verbal* porque implica la utilización de ambos lenguajes en algunos casos.
- *Contextualizado* ya que se da siempre en un momento social, político e histórico.

La importancia de la comunicación en la transmisión de valores interculturales apunta que la competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural adquieren cada vez más relevancia como dimensiones esenciales de la participación productiva en el ámbito de la economía, la política o la sociedad del siglo XXI y la necesidad de promocionar que estas competencias se ha extendido en la educación básica y superior (McCloskey, 2012: 42) y también en organizaciones transversales relacionadas con la competitividad en la economía global (American Council on Education, 2007 y Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Martín (2003) define el acto comunicativo no como únicamente un intercambio de información sino que implica una negociación de las relaciones con el otro, la transmisión de una imagen y la percepción del interlocutor. Donde además, debería contarse con un código compartido si se quiere que el proceso comunicativo sea intercultural (De-La-Torre, 2001).

Cuando se conoce la cultura del receptor se consigue una mayor eficacia en el proceso comunicativo. Dicho proceso comunicativo entre culturas solo puede tener lugar cuando los grupos participantes asuman los significados «del otro», cuando comprendan y entiendan los significados de determinadas acciones para «el otro». Esto implicará una reflexión propia de la cultura de pertenencia que permitirá comprender la cultura de llegada (Bernabé, 2012: 90).

Por tanto, y a modo de resumen, cuanto más conocemos otras culturas más se reflexiona sobre la propia consiguiendo resaltar las semejanzas que las unen más que las diferencias entre ellas; de modo que si se quiere establecer una comunicación intercultural en igualdad se debe prestar aten-

ción a los elementos contextuales que permitan que ambas partes se sientan en razonable igualdad de condiciones. Por lo que desarrollar una comunicación intercultural eficaz supondrá ser capaces de repensar la propia cultura, de reconocer y superar el choque cultural promoviéndose relaciones en la vida cotidiana y el entendimiento común (García, 2009).

En definitiva, señalamos que la comunicación es la esencia de la profesión docente porque el proceso de enseñanza/aprendizaje es bidireccional, además implica intercambio, retroalimentación, revisión, y por todo esto, la educación intercultural puede considerarse una forma más de conseguir una comunicación entre las diferentes culturas presentes en el aula, un medio de consecución en la transmisión de valores compartidos o valores comunes. Entendemos por tanto que para su correcto desarrollo no hay que olvidar que las competencias están determinadas por el uso que del conocimiento hace cada persona. En esta perspectiva, «al hablar de la competencia es muy importante evitar la separación de los factores cognoscitivos de los afectivos y volitivos, especialmente si se tiene en cuenta el impacto de la teoría en la práctica educativa como también en lo relacionado con proyectos de investigación y explicación» (Hymes: 27, en Jurado, 2009: 348).

3.1. Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

En los últimos años, los documentos relativos a la enseñanza de la comunicación intercultural se ocupan sobre todo de métodos específicos y estrategias de enseñanza, haciendo hincapié en la importancia del contexto así como la iniciativa de los estudiantes y el trabajo colaborativo (Liu & Zhang, 2014: 136-137).

Realizando revisiones sobre el trabajo conceptual en los modelos de aprendizaje cultural y las investigaciones llevadas a cabo en otros países podemos llegar a la conclusión que existe un consenso en los principios fundamentales del aprendizaje efectivo que conducen a la competencia comunicativa intercultural (McCloskey, 2012: 43).

Es en los primeros trabajos de aquellos que afrontaron el desafío de la complejidad de la comunicación intercultural, que «a menos que las personas que reconozcan sus propios valores, sentimientos y actitudes con una

base cultural puedan comunicárselos a otros y aprendan desde la experiencia la lógica de otros sistemas culturales, la información práctica sobre otra cultura será de poca utilidad» (Pedersen & Howell, 1986, en Aguado, 2010: 31).

Esta misma autora pone de manifiesto que tanto el marco cultural general en el que crecemos como la situación cultural específica de nuestro entorno de aprendizaje tienen un impacto significativo en el aprendizaje, en la retención y en la transferencia de la información.

Se consideran fundamentales las oportunidades de reflexión, el debate entre representantes de ambas culturas, la negociación de significados culturales y la revisión de conceptos tradicionales (Lange, 2003, Levy, 2007 & Lo Bianco & al., 1999).

Donde la teorización y empírea del aprendizaje de una segunda lengua ha ido evolucionando de acuerdo al avance en las distintas disciplinas que se preocupan por estos temas entre las que se puede mencionar la lingüística, la psicología y la sociología para abordar la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera acorde a las características de una sociedad globalizada, es decir, una sociedad que cuenta con un avance gigantesco en los medios de comunicación que ha permitido el acercamiento entre las culturas y la homogenización de algunas prácticas, especialmente entre los adolescentes y los jóvenes (Chávez, 2008).

Frente a estas ideas generales, la competencia para la comunicación se fundamenta en la empatía y la comunicación como la acción docente más importante. Donde todas las actividades de enseñanza/aprendizaje se basan en la comunicación (Hué, 2008: 278-279).

La comunicación intercultural no se refiere únicamente al aprendizaje de las lenguas sino que debe incidir en diferentes aspectos de la personalidad (cognitivo, afectivo y comportamental) para que la vertiente cultural, que es objeto de la Pedagogía Intercultural, influya y determine todas nuestras representaciones y nuestras conductas. Además, en el proceso de comunicación — que consta de diferentes etapas — en alguna de ellas pueden ocurrir determinadas interferencias o incluso la ruptura del proceso. En ello pueden intervenir diferentes factores. En una interacción entre in-

dividuos con un trasfondo sociocultural diferente pueden incorporarse u omitirse ciertos aspectos que pertenecen a la cultura del emisor pero no a la del receptor o viceversa (Salinas & al., 1999: 170).

La mediación comunicativa opera de manera relevante en algunos aspectos cruciales de nuestras relaciones sociales, como el contacto y percepción de «los otros» en un sentido amplio: desde el «otro» sexo hasta el hombre de la «otra» cultura, el extranjero. Son muchos los estudios que se han realizado sobre los efectos de influencia e impacto de los mensajes de los principales medios de comunicación de masas poniendo mayor énfasis a los efectos de los programas de violencia en los jóvenes, sobre todo en los contenidos de los dibujos animados (Roiz, en Salinas & al., 1999: 177). Pero sin embargo, también existen otros programas tipos de noticias y referentes de gran relevancia para poder construir un mundo respecto de lo que se supone es la realidad en un sentido muy amplio, destacando la «construcción por los medios de las relaciones sociales» (Salinas & al., 1999: 178). Sin embargo es preciso avanzar en los procesos de comunicación intercultural hacia planteamientos más amplios donde los modelos interactivos de comunicación están muy ligados a los procesos que normalmente se describen en la educación intercultural, sobre todo al modelo de relaciones humanas, puesto que favorecen las relaciones de amistad (Medina, Rodríguez & Ibáñez, 2005: 62). Estos mismos autores afirman que existe la necesidad de formar la competencia comunicativa intercultural de todas las personas que viven en contextos multiculturales. Y además, el proceso de enseñanza/aprendizaje solo es eficaz si se da a través de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo (Arana & Batista, 2008: 13).

La competencia intercultural en los siguientes términos «son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural». Entre las habilidades cognitivas destacan el conocimiento de aspectos culturales propios y de otras personas; las habilidades afectivas responden a la curiosidad, apertura, voluntad de cuestionarse los propios valores o la empatía; finalmente las prácticas hacen referencia las destrezas comportamentales relacionadas con la interpretación desde diversas perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica aspectos culturales (Aguado-Odina, 2003).

El concepto de competencia nació asociado al mundo laboral, al mundo de la empresa (Ferrer & Piscitelli, 2012: 76). Gradualmente se fue integrando en el mundo académico hasta convertirse en el eje conceptual de las reformas educativas en la mayor parte de los países de la Unión Europea, incluido el estado español. Se suele entender por competencia una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto.

Es precisamente, y siguiendo con palabras de estos mismos autores (Ferrer & Piscitelli, 2012: 76) apuntan que el origen laboral o profesional del concepto es el que suscita lógicas reticencias por parte de algunos expertos. Si se mantiene el concepto pese a estas reticencias es porque aquí no se hace de él una interpretación instrumental. No se piensa en una competencia que garantice la eficacia profesional sino que potencie la excelencia personal. La competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas así como su compromiso social y cultural.

Para una correcta competencia comunicativa intercultural no podemos olvidar la enseñanza de idiomas y el aprendizaje intercultural, que además vuelve a centrar el objetivo del aprendizaje al pasar de un enfoque más limitado en la competencia lingüística hacia un objetivo más global de la competencia comunicativa intercultural que es la habilidad para comunicarse e interactuar a través de las fronteras culturales (Byram, 1997: 7). Y esta reorientación se refleja en el Consejo de marco europeo para el aprendizaje de idiomas intercultural, que identifica los conocimientos, habilidades y actitudes de los usuarios de la lengua que se acumulan en el transcurso de su experiencia de uso de la lengua y que les permitan afrontar los retos de la comunicación a través de la propia lengua y las fronteras culturales (Consejo de Europa, 2001: xii).

Lange (2003) indica que es necesario reflexionar sobre la experiencia para poder aprender de ella y postular el aprendizaje conceptual y el experimental. De esta combinación se extrae la cognición como componente esencial del aprendizaje intercultural (Byram, 1997). Motivo por el que hemos creído oportuno detenernos brevemente para apuntar ideas generales sobre las competencias de aprendizaje.

3.1.1. Competencia cognitiva

La dimensión cognitiva cuenta con muchas y variadas denominaciones así como conceptualizaciones de los elementos que se encuentran debajo de este constructo. Entendiendo el término de competencia cognitiva como el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propia como de otros y otras, que promueven una comunicación efectiva (Vilà, 2005: 152-153).

En la teoría constructivista existen cuatro elementos (situación, colaboración, comunicación y significado) que han ayudado en gran medida a la enseñanza de la comunicación intercultural (Yang & Jia, 2011). Donde los estudiantes construyen sus propios esquemas cognitivos y los profesores deben dar ellos en primer lugar con una situación en la que los estudiantes interactúen con los maestros, compañeros y las herramientas de aprendizaje eficaces, colaborar y comunicarse con otros, y finalmente cumplir con su construcción de significados, la mejora cualitativa o cuantitativa estructura cognitiva alumnos como resultado de la enseñanza. La enseñanza es significativa solo cuando cognitiva alumnos esquema ha sido mejorada. De lo contrario, no tiene sentido (Liu & Zhang, 2014: 238).

Chen y Starosta (1998) definen la competencia cognitiva como el conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y de otras. Esto implica que, en primer lugar, se tiene que tener conciencia de nuestras propias características culturales y de nuestros procesos comunicativos y, en segundo lugar, debemos conocer a las otras culturas y sus procesos de comunicación. Hay que recordar que la imagen, que mayoritariamente tenemos de las otras culturas y pueblos, pasa por el cedazo de la forma cómo se ha explicado nuestras relaciones con ellos y de la imagen que transmiten los medios de comunicación (Affaya, 1996).

Para Rodrigo-Alsina (1997: 16-17) la comunicación no es solo un intercambio de mensajes, es sobre todo una construcción de sentido. Donde un discurso puede tener diferentes niveles de lectura a los que solo las personas con un buen conocimiento de la cultura de origen pueden acceder. En cualquier caso, la comunicación intercultural comporta frecuentemente un cierto grado de incertidumbre. La incertidumbre es un fenómeno cognitivo que condiciona bastante nuestra comunicación, porque nos coloca en

una situación de duda, de inseguridad. Se pueden establecer dos tipos de incertidumbre (Gudykunst, 1995: 10):

- Hay una incertidumbre predictiva que hace referencia a la incertidumbre que tenemos en relación a la predicción de las actitudes, sentimientos, creencias, valores y conductas de los forasteros. Es decir que hay cierta duda cuando se tiene que predecir el desarrollo de la interacción comunicativa con un extranjero. En ocasiones no se sabe muy bien cómo se va a desarrollar una relación con una persona de otra cultura.
- Hay también una incertidumbre explicativa. En este caso la incertidumbre es en relación a las actitudes, los sentimientos y los pensamientos de los extranjeros. En ocasiones, es difícil encontrar explicaciones, de acuerdo con nuestros propios criterios culturales, a ciertas reacciones de los forasteros.

Existe un enfoque evolutivo cognitivo donde la autonomía moral del sujeto se ha estudiado también desde la perspectiva psicológica y de las ciencias cognitivas, siendo el aporte de Piaget trascendental para iluminar este concepto. Punto de vista éste, utilizado como paradigma que actualmente orientan las teorías del aprendizaje y las prácticas educativas, y donde se plantea que hay un desarrollo de la capacidad cognitiva de los sujetos, que va desde la percepción de lo concreto al desarrollo de la capacidad de abstracción, conceptualización y problematización. Dicha evolución se da en paralelo al desarrollo del juicio/razonamiento moral, entendido como una reflexión fundada en valores (Del Solar y Gatica, 2010: 141).

- Frente a la idea que plantea Aguado-Odina (2010: 43) donde el punto de partido de los estilos cognitivos y el aprendizaje es cuestionar abiertamente la existencia de un modelo único de desarrollo cognitivo, entendido como la forma en que la persona incrementa su dominio en la adquisición y utilización de su conocimiento. Donde además, se pone de manifiesto que los distintos grupos culturales muestran diferencias en estilos cognitivos y de aprendizaje, estilo inter-

accional y comunicacional, percepción de implicación (Gilbert & Gay, 1985). Y todo ella, da lugar por tanto o se traduce en distintas formas de aprender y comunicarse, y no todos estos modos son igualmente compatibles con los de la educación institucionalizada dado que se aprende en función del contexto y de las experiencias, reglas, valores e interpretaciones previas (Nieto, 1992).

3.1.2. Competencia afectiva

Uno de los ítems que ha llegado a preocupar en las investigaciones e incluso a los investigadores ha sido la identificación de variables no cognitivas que son relevantes en los resultados educativos de estudiantes diversos culturalmente (Aguado-Odina, 2010: 48).

La competencia afectiva la definen Chen y Starosta (1996) y Rodrigo-Alsina (1999) como la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas, antes, durante y después de las interacciones interculturales. Por lo que la competencia afectiva tampoco está exenta de diversidad terminológica y de implicaciones para la comunicación intercultural. Esta dimensión, se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes (Vilà, 2005: 157).

Mientras que para otros autores, parten del concepto de aprensión comunicativa intercultural definido como el miedo o ansiedad asociada tanto con interacciones reales como anticipadas con personas de grupos diferentes, especialmente grupos culturales, étnicos y/o raciales (McCroskey & Neuliep, 1997, en Vilà, 2005: 158). Y donde se destaca, que conceptualmente, representa un contexto de comunicación marcado por una alta incertidumbre inusual, que da pie a la ansiedad. La ansiedad es entendida como el elemento causal de la aprensión.

Chen y Starosta (1998) delimitan esta competencia como las capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas, que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Vilà, 2005: 158).

Esta misma autora, destaca que algunos de los componentes más relevantes en la competencia afectiva son:

- *Control de la ansiedad*: si somos conscientes de sentir emociones como ansiedad, ira o disgusto, e identificar sus causas racionalmente, estaremos avanzando en el control y superación de tales sentimientos, y por tanto superando la posible barrera u obstáculo para la comunicación intercultural.
- *Desarrollo de la empatía*: la empatía supone una estrategia que ayuda a superar muchos malentendidos fruto de asumir la similitud de las circunstancias o fenómenos, por lo que tener la capacidad de empatizar con otras personas supone un interés en participar de la experiencia de las demás personas, favoreciendo de esta manera una óptima comunicación intercultural.
- *Fomento de la motivación a la comunicación intercultural*: para comunicarnos con personas de referentes culturales distintos a los propios.
- *Desarrollo de actitudes de no juzgar a las personas*: normalmente, las actitudes de juzgar o evaluar a las personas o las situaciones, no favorecen la comprensión de la diversidad cultural, ni la comunicación intercultural.

Estos elementos, por tanto, subyacen a una mayor competencia comunicativa intercultural en su componente afectivo. Mientras que para varios autores y a lo largo de los años, apuntan que las variables afectivas y motivacionales se trata de variables que no están entre las tradicionalmente asociadas al éxito académico y que son (Rosenthal & Jakobson, 1968; Chaikin & Derlega, 1978; Nieto, 1992; Quinn, Spencer & Steele, 1999 en Aguado-Odina, 2010: 48):

- *Autoconcepto positivo individual y en relación con la valoración de su propia identidad como grupo cultural específico*. Aquí la autoestima se reparte en diferentes áreas, como son: compañeros, familia, grupo social.
- *Comprensión y capacidad para manejar el racismo*.
- *Autovaloración realista*. Son conscientes de sus limitaciones y capacidades. Aunque en general, los estudiantes de grupos minoritarios presentan un locus de control externo, no perciben sus

éxitos y fracasos como responsabilidad propia, sino debidos a razones, causas ajenas a ellos mismos. No perciben que su esfuerzo suponga mejores resultados.

- *Motivación para la ejecución y control percibido sobre sus vidas; convirtiéndose en metas a largo plazo derivadas de elecciones propias.*
- *Familia con altas expectativas respecto a sus resultados. Generalmente existe una persona adulta que ejerce o ha ejercido fuerte influencia en su entorno y actúa como modelo a seguir.*
- *Sentido de pertenencia al grupo y pensamiento crítico.*
- *Vinculación a la comunidad de origen y participación en actividades extraescolares. Experiencia de liderazgo.*
- *Conocimientos e intereses variados, más allá de lo académico.*

Por tanto, tratamos de buscar una explicación a los acontecimientos que ocurren en nuestras vidas asistiendo a factores tanto internos como externos más o menos estables.

3.1.3. Competencia comportamental

Teniendo presente la importancia de los aspectos comportamentales para la competencia comunicativa intercultural, no podemos olvidar que las competencias cognitivas y afectivas son imprescindibles para poder acceder a este tercer y último elemento. Por lo que, podemos entender, la competencia comportamental como el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva (Vilà, 2003: 162).

Además, se define la competencia comportamental como las habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta a la situación y al contexto (Chen & Starosta, 1998).

La competencia comportamental se identifica como la capacidad de ponerse en contacto con las demás personas, poder integrar e identificar sus propias emociones, motivos y pensamientos, experimentando su gestión consciente de expresarlas de manera efectiva en la forma de comportamientos y actitudes para asegurar una mayor satisfacción y logros en su

vida personal y profesional (Sánchez, 2011). Además se refieren a las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones que determinan el potencial de una persona para alcanzar un nivel de desempeño y desarrollo esperado. Teniendo en cuenta dos perspectivas, la comunicación humana y la inteligencia emocional.

En resumen, como hemos apuntado, entendemos que el concepto de competencia intercultural es el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilà, 2008).

En ella, se unen los tres componentes básicos presentados (cognitivo, afectivo y comportamental). Su función es conjunta y actúan de una forma enlazada simultáneamente cuando una persona se enfrenta al contacto intercultural, de esta forma, cuanto mayor sea el número de competencias y el grado de desarrollo de las mismas, mayor será la probabilidad de afrontar con éxito el encuentro y, por tanto, protagonizar el fenómeno de la auténtica comunicación intercultural. Donde las competencias cognitivas y afectivas favorecerán en sí mismas el desarrollo de las competencias comportamentales (Vilà, 2009: 89).

La comunicación intercultural estudia las interacciones que se dan en personas de culturas diferentes, desde el punto de vista de cómo la cultura a la que pertenecen influye en aquello que la persona es, en cómo actúa, piensa y se manifiesta desde un punto de vista verbal y no verbal. Por lo que la consideran como un proceso de comunicación en el que personas que parten de valores culturales distintos llegan a ser capaces de verse unas a otras lo suficiente diferentes en el contexto comunicativo, ya que de lo contrario dificultarían, incluso impedirían o enrarecerían el proceso comunicativo normal (Cabeza, Jiménez & Corella, 2013: 218).

3.2. Objetivo de la comunicación intercultural

La comunicación no se establece por voluntad de quien emite, sino que requiere también el deseo y la capacidad de quien la recibe, y es en la comunicación interior donde se halla la verdadera transmisión del mensa-

je (Hué, 2008: 278). El concepto de competencia comunicativa desarrollado en el ámbito de la etnografía de la comunicación comete importantes aportaciones para entender la competencia intercultural. Aunque entendemos que esta última no se centra exclusivamente en el proceso de la comunicación, en la medida que los conocimientos, valores y habilidades que la definen la orientan también hacia la resolución de conflictos en contextos multiétnicos, la comunicación sigue siendo el vehículo en el que viaja la relación y, por tanto, conviene prestar atención al mismo (Vázquez-Aguado, 2003: 258).

El estudio de la comunicación intercultural se ha expandido cubriendo diversas variables fruto de los conceptos comunicación, cultura y sus combinaciones (Vilà, 2005: 43), influenciado por disciplinas tradicionales como la antropología, la lingüística, la filosofía, la psicología o la sociología (Chen & Starosta, 1998).

Podemos partir del objetivo de la enseñanza de la comunicación intercultural, siendo el «familiarizar a los estudiantes con las teorías básicas en la comunicación intercultural, teniendo presente las tradiciones, costumbres, hábitos de pensamientos de las personas, los patrones cognitivos y la actitud de cooperación en la cultura a la que se pretende llegar» (Liu & Zhang, 2014: 137). Esto hará que se mejore la sensibilidad y la tolerancia a la diferencia cultural, que les permita a los estudiantes hacer frente a la diferencia cultural con flexibilidad, así como ayudar a construir la conciencia y competencia de la cultura de destino, para que puedan comunicarse de manera adecuada y efectiva en circunstancias interculturales (Jia, 1997). Por lo tanto, la competencia comunicativa intercultural es un concepto amplio y multidimensional. Además de la dimensión del conocimiento, también están las dimensiones del pensamiento, comportamiento e incluso la afectar y personalidad (Liu, 2003).

Rodrigo-Alsina (1999: 10) nos presenta de manera sintetizada algunos objetivos de la comunicación intercultural:

- Establecer los fundamentos del intercambio intercultural: se debe empezar un diálogo intercultural para conocer a los otros. Este diálogo debe ser crítico, pero también autocrítico. La interculturalidad, bien entendida, empieza por uno mismo (Weber, 1996).

- Eliminar los estereotipos negativos que cada cultura produce de las otras culturas: a lo largo de la historia, los pueblos han deshumanizado a los otros pueblos, porque han querido representarlos como sus enemigos. Este proceso ha permitido la creación del otro inhumano. Tengamos en cuenta que algunos de estos estereotipos siguen siendo de uso habitual en las culturas. De hecho lo que se está reclamando con la interculturalidad es un cambio de mentalidad.
- Iniciar la negociación intercultural: es importante iniciar la negociación a partir de una posición de igualdad. Esto no significa ignorar la existencia de los poderes internacionales desequilibradores. Hay que ser consciente de esta circunstancia y, dentro de lo posible, intentar un reequilibrio. En cualquier caso, ni el paternalismo ni el victimismo son actitudes positivas para la negociación intercultural. Tampoco hay que caer en la ingenuidad de un voluntarismo ciego. La apuesta por la interculturalidad se va a ver enfrentada no solo a las posturas intransigentes del racismo cultural, sino también a los intereses políticos y económicos de los Estados que van creando la imagen de los enemigos según sus conveniencias históricas. La guerra del Golfo ha sido, sin duda, un buen ejemplo de desinformación, de censura y de manipulación de los estereotipos negativos por parte de los medios de comunicación (Chillón & al., 1991).
- Proceder a la relativización de nuestra cultura que nos llevará a la comprensión de otros valores alternativos y, eventualmente, a su aceptación. Esto nos aproximará cada vez más a una identidad intercultural que nos permitirá reconocer que los valores de nuestra cultura no son únicos, sino simplemente quizás preferibles, y que las otras culturas también tienen contenidos válidos.

Además, uno de los objetivos de la comunicación intercultural es fomentar el entendimiento intercultural a través de la capitalización del potencial de los nuevos medios, cuestionando los límites sociales, culturales y nacionales (Castells, 1996, Benkler, 2006, Jenkins, 2006, en Dezuanni & Monroy, 2012: 60).

Para favorecer que esta comunicación sea auténticamente intercultural, debe pasar por asumir la diversidad de estilos comunicativos, la relación entre comunicación y cultura, el enriquecimiento cultural que supone el plurilingüismo, y la necesidad de adaptarnos para poder establecer víncu-

los entre las personas (Vilà, 2009: 88-89). Diversidad entendida como realidad y superficie de inscripción de las culturas, debe orientar nuestra acción educativa (Schmelkes, 2008: 11). Teniendo muy presente que la conciencia de conocer y reconocer, en el sentido de la comprensión, el respeto, la valoración y el aprecio de lo diverso nos exige, en el quehacer educativo de cada uno, contribuir a configurar un nuevo proyecto de sociedad, plural e incluyente.

En sociedades democráticas, la participación se considera un elemento fundamental para garantizar la legitimidad política y la cohesión social. Además de como un medio o estrategia, la participación ciudadana se presenta como un prerrequisito y una finalidad en los procesos sociales concebidos desde planteamientos democráticos (Gil-Jaurena & Sánchez-Meleiro, 2014: 335).

No podemos olvidar ni dejar de señalar que nos encontramos en un momento social donde la complejidad e interdependencia de los fenómenos y hechos sociales, así como las situaciones de dificultad que atraviesan personas, familias, grupos y comunidades requiere de compromisos, competencias e interacciones de los diferentes actores sociales (tanto públicos como cívicos), convirtiéndose la participación en un elemento consustancial en este nuevo contexto pluralista y relacional (Pastor, 2013: 92).

3.3. Dimensiones de la comunicación intercultural

Podemos considerar que la base de los intercambios sociales que se realizan entre las personas se identifican con el comportamiento cultural, de ahí que al interactuar individuos pertenecientes a diferentes culturas y no conocer las especificidades socioculturales establecidas en cada cultura se puede afectar la comunicación intercultural (Toledo, s.f.). Esta misma autora define la comunicación intercultural como el intercambio dinámico entre personas procedentes de culturas diferentes que puedan comunicarse con un mínimo de malentendidos.

Sin embargo, en el proceso del fomento de la competencia comunicativa intercultural existe una tendencia donde la dimensión del conocimiento generalmente se destaca indebidamente. Los profesores tienden a simple-

mente impartir conocimiento sobre hechos culturales existentes, tales como la etiqueta, la historia, las instituciones sociales o tabúes. En consecuencia, los indecisos son todavía incapaces de comunicarse con éxito en contextos interculturales reales, porque esos patrones estereotipados y generalizados hechos culturales y de comportamiento no pueden garantizar una comunicación exitosa. Por lo tanto, es de importancia para los comunicadores interculturales para percibir y hacer frente a la realidad, la siempre cambiante la realidad en lugar de ser simplemente informados y memorizar algún conocimiento estático, muy estructurado (Liu & Zhang, 2014: 138).

Mientras que Johnson (2004) y Byram (1997) definen el concepto de competencia comunicativa donde se alude al conocimiento tácito que un sujeto adquiere acerca de la adecuación de los enunciados al contexto situacional en el cual se producen. Es por ello que no importa solo la gramaticalidad de una expresión lingüística sino que, además, su pertinencia al contexto y a los propósitos del hablante. En consecuencia, la noción de competencia comunicativa está asociada al uso del lenguaje en una variedad de situaciones y funciones sociales (Rubio, 2009).

Desde la perspectiva de Hyme (en Johnson, 2004) quien propuso el concepto, la competencia comunicativa integra dos elementos: por un lado, el conocimiento de las reglas gramaticales y las reglas socioculturales de uso; y, por otro, la habilidad para el uso, la cual incluye factores que no son cognitivos, tales como la motivación, la confianza, la cortesía, la concentración, etc.

Ante estas definiciones planteadas por algunos autores, nos encontramos con una interesante ampliación del concepto de competencia comunicativa y es el planteado por Byram (1997) que lo liga a la educación intercultural. Para este autor, la competencia comunicativa intercultural (CCI) es una habilidad para el uso del lenguaje en un contexto en el cual se ponen en juego identidades culturales diferentes, es decir, modos como los participantes en el acto comunicativo se definen a sí mismos y conciben el mundo y su actuación en él. En este sentido, un sujeto competente comunicativa e interculturalmente tiene la capacidad de insertarse en contextos diferentes, familiarizarse con ellos y actuar de modo respetuoso con las diferentes posibilidades de construir identidad que han adoptado otras per-

sonas, mostrando la habilidad de intercambiar información de manera efectiva, además de establecer y mantener relaciones humanas positivas.

En síntesis, la competencia comunicativa intercultural requiere un acto de voluntad y conciencia en torno a elementos subjetivos que podrían influir en el intercambio entre personas de grupos culturales diferentes.

Frente a Dell-Hymes donde la competencia comunicativa que formula la presenta en cuatro dimensiones (Varios, 1995: 12-13):

- La competencia lingüística que se refiere a las reglas gramaticales.
- La factibilidad, que las expresiones sean factibles.
- La aceptabilidad o adecuación, que la actuación lingüística debe darse de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se producen.
- El darse en la realidad, que un hablante no puede inventarse usos de la lengua por razones paradigmáticas u otras.

García (2004: 20) entiende la comunicación intercultural, primero como relaciones interpersonales entre miembros de una misma sociedad o de culturas diferentes, y luego abarcando también las comunicaciones facilitadas por los medios masivos entre sociedades distintas. Mientras que Vázquez-Aguado (2003) apunta que el concepto de competencia comunicativa desarrollado en el ámbito de la etnografía de la comunicación, nos realiza importantes aportaciones para entender la competencia intercultural. Aunque entiende que ésta no se centra exclusivamente en el proceso de la comunicación, en la medida que los conocimientos, valores y habilidades que la definen la orientan también hacia la resolución de conflictos en contextos multiétnicos, la comunicación sigue siendo el vehículo en el que viaja la relación y, por tanto, conviene prestar atención al mismo.

Consideramos que la comunicación puede ser entendida como intercultural por dos elementos fundamentales (Vilà, 2005: 46):

- La multiculturalidad del encuentro. Es decir, las personas que emprenden la aventura de comunicarse pertenecen a referentes cultu-

rales distintos, y además se auto perciben tales diferencias culturales.

- Se alcanza la eficacia comunicativa intercultural. Es decir, que las personas que entran en contacto perciben un grado aceptable o suficiente de comprensión mutua y de satisfacción en sus relaciones interpersonales, superando algunos de los obstáculos presentes en el intercambio cultural.

Aguado-Odina (2010: 31) marca que las capacidades de interacción se aprenden de forma más eficaz a través de la experiencia guiada en el propio comportamiento y que dicho aprendizaje es aún más eficaz si se puede aplicar inmediatamente lo aprendido. No obstante, la competencia intercultural se define como una combinación de capacidades específicas, tales como actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, habilidad comunicativa verbal y no verbal, capacidad de reflexionar sobre los propios prejuicios.

Esta misma autora apunta que el desarrollo de las competencias interculturales debería ser un objetivo ineludible en toda sociedad participativa y democrática. Y donde la investigación gira en torno a competencias interculturales asume dos presupuestos básicos: la reducción del prejuicio étnico/cultural es posible y deseable; los individuos pueden llegar a ser competentes interculturalmente.

No se trata de hablar de interculturalidad como si fuera algo ajeno a nosotros mismos, o a nuestras vidas, formas de pensar y relacionarnos. Si no que se trata de adoptar una mirada intercultural al estudiar las cuestiones que tienen que ver con la diversidad y la equidad en educación; y también en los procesos e interacciones que se generan al pensar, diseñar y poner en práctica (Ballesteros, Del-Olmo & Mata, 2014: 8).

Hay dos claves que aseguran una comunicación intercultural sea efectiva, y estas son (Cabeza, Corella & Jiménez, 2013: 228):

- La *sensibilidad intercultural* que ayuda a valorar los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural, ya que evalúa si existe el respeto a las diferencias culturales, al grado de confianza

en la comunicación intercultural y en el que disfrutamos de la interacción y capacidad de atención en dicha comunicación.

- La *competencia comunicativa intercultural* que permite evaluar los aspectos cognitivos y comportamentales. Y podremos hablar de una buena y suficiente competencia comunicativa cultural cuando observemos la capacidad para interpretar de forma correcta aspectos de la comunicación verbal y no verbal del interlocutor en contextos multiculturales, así como para tener un comportamiento flexible ante la comunicación y ante los elementos culturales que inciden en ella.

Estos mismos autores (Cabeza, Corella & Jiménez, 2013) distinguen tres niveles básicos competenciales, y estos son:

- El conocimiento y la concienciación.
- Las actitudes y emociones.
- El comportamiento.

Todo lo visto hasta ahora nos lleva a resaltar que estamos ante un panorama complejo y multidimensional, donde podemos acercarnos a los procesos comunicativos interculturales y reflexionar sobre cómo podemos intervenir en ellos (Martín-Rojo, 2003). De esta manera, se evitarían así simplificaciones que solo reparan en las asimetrías sociales o solo en las culturales. Creando así un marco complejo que como este podría contribuir a que, en determinadas situaciones, se impida que las diferencias en la manera de conversar o en los usos lingüísticos incrementen las distancias sociales y justifiquen los procesos de exclusión social.

Por ende, la posibilidad de intervenir nos muestra la centralidad que en relación a todos estos aspectos desempeña la educación. Dando paso a que sea la educación la que pueda desempeñar, por tanto, en este ámbito un papel relevante. Y que la intervención en la educación pueda crear un espacio en el que los hablantes seamos conscientes de las diferencias y de que resulten enriquecedoras, desarrollando así una competencia comunicativa intercultural.

4. Cómic como recurso didáctico y estrategia de aprendizaje

En este apartado pretendemos ubicar el cómic en un marco conceptual para, con posterioridad, entrar de lleno en sus características más relevantes con respecto al análisis de contenido; y no podemos proponer un método válido si antes no entendemos su propia estructura y elementos.

4.1. Concepto

En realidad un cómic, entendido o no como obra de arte, o como un medio de comunicación, o desde cualquier otro punto de vista es algo muy complejo (Castillo, 2004: 252). Se le conoce en el mundo con diversos nombres, siendo estos en España «historietas o tebeos», en Latinoamérica «chistes, monitos o muñequitos», en Norteamérica «cómics», en Francia «bandes dessinées», en Italia «fumetti»... en todos los casos se está hablando de lo mismo: historietas o cómics. Es considerado como un medio de comunicación que llega a muchísima gente, y atractivo de seguir porque está hecho con dibujos haciendo muy amena su lectura; a veces las aventuras se cuentan con puros dibujos y a veces también con palabras escritas que se unen a los dibujos (Acevedo, 1987: 23). No nos vamos a arriesgar a dar una definición y una clasificación de este documento, pero sí que podemos estudiar qué es lo que han dicho otros expertos que puede ayudarnos en nuestra búsqueda metodológica.

Son muchas las definiciones que hemos podido encontrar y muy diversas, por ello, estimamos oportuno realizar una selección de las mismas presentadas en la siguiente tabla:

Autor	Fecha	Definición
J.A. Aragón/L.E. Gómez/M.M. Gómez	2009	Mensaje secuencial diacrónico, narrativo o descriptivo, en el que predomina la acción; construido por medio de viñetas y otros signos verbo-icónicos, que siguen una línea de indicación y conforman códigos sistematizados hacia un sentido determinado. Es un producto cultural creado para entretener, concebido como medio masivo de comunicación. Desde el punto de vista semiótico, el cómic connota, y conduce a un sistema fonético y a un sistema icónico, y denota la presencia de un sistema político y social, que expresa su pedagogía.
Diccionario Lengua Española	2008	(Del ingl. cómic). 1. m. Serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo. 2. m. Libro o revista que contiene estas viñetas.
Wikipedia, enciclopedia libre	2008	Serie de dibujos que constituye un relato, con texto o sin él, así como al libro o revista que la contiene.
A. Martín	2008	Historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que representan una serie progresiva de momentos significativos de la misma, según la selección hecha por un narrador.
M.A. Muro	2004	Medio de comunicaciones de masas, basada en imagen dibujada y por lo general, palabra escrita, en papel, con un código sencillo (en apariencia), y con tendencia a la rigidez o al estereotipo, de alta rentabilidad informativa, de finalidad predominantemente evasiva y transmisora de valores ideológicos instituidos, que puede tener cualidad estética, lírica o satírica; se realiza en unidades mínimas (viñetas o lexipictogramas) que se articulan entre sí, en secuencia, para formar una tira y, en su caso, unidades superiores (página, cuadernillo, book), con las que desarrollar una historia, un gag o un concepto.
J.I. Aguaded/E. Martínez-Salanova	1998	Medio narrativo de comunicación social, donde se cuentan historias y sucesos, combinando generalmente imágenes y textos en un mensaje global.
R. Gubern	1992	El cómic es una secuencia espacial, formada por pictogramas separados gráficamente pero separados estructuralmente, en los que pueden integrarse signos alfabéticos, con la finalidad de articular una descripción o una narración.
Scott McCloud	1993	Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información u obtener una respuesta estética del lector.
J.L. Rodríguez Diéguez	1991	Historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que representan una serie progresiva de momentos significativos según la selección hecha por un narrador.
J. Acevedo	1987	Estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de viñetas.
H. Jürgen/G. Wenninger	1986	Narraciones ilustradas que relatan historias alegres, emocionantes, instructivas y críticas en una serie de viñetas.

Javier Coma	1979	Narrativa mediante secuencia de imágenes dibujadas
Elisabeth K. Baur	1978	Es una forma narrativa cuya estructura no consta solo de un sistema, sino de dos: habla e imagen.
F. Loras	1976	Medio de comunicación de masas impensable sin ese requisito de difusión masiva.
Umberto Eco	1973	Los cómics, en su mayoría, reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes.
M. Dahrendorf	1973	Historietas en las que predomina la acción, contadas en secuencias de imágenes y con un específico repertorio de signos.
M.V. Manacorda de Rosetti		Secuencia narrativa formada por viñetas o cuadros dentro de los cuales pueden integrarse textos lingüísticos o algunos signos que representan expresiones fonéticas.

Tabla 7. Definiciones de cómic.

Aunque como nos indica Pons (2009) escribe «cada vez tengo más claro que la historieta es un arte indefinible, donde su concepto es elusivo y cambiante y cualquier intento de acotarlo o delimitarlo será infructuoso».

Los cómics ocupan una parte importante de las publicaciones del mundo contemporáneo (Acevedo, 1987: 21). Continúa diciendo que aparecen en forma de revistas semanales, quincenales o diariamente en los periódicos.

Con estas definiciones recogidas en la tabla, podemos comprobar que no es tan fácil llegar a una conceptualización completa y analítica de qué es un comic. Y tal como recoge Rodríguez-Diéguez (1991: 20), se hace necesario la búsqueda de unas líneas base –o elementos expresivos– para describir lo más completamente posible este medio; y que tendremos oportunidad de detenernos más adelante en otros epígrafes.

4.2. Historia del cómic

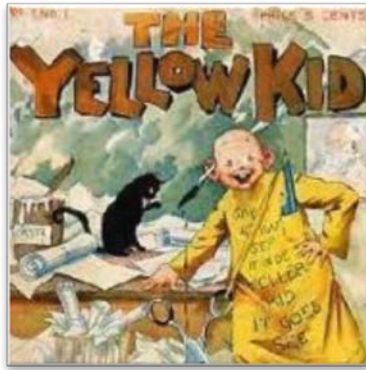
Los predecesores de la historieta se remontan a los antiguos egipcios, que representaban muchos de sus mitos en dibujos y jeroglíficos que realizaban sobre hojas de papiro, y también hacían murales en forma de tira, que incluían imagen y texto (www.todohistorias.com, 21-01-2008). Para Kagelmann y Wenninger (1986: 23) los antecedentes del cómic surgen con la caricatura política creada a mediados del siglo XVIII por William Hogarth en Inglaterra. Esta misma tradición siguen los libros ilustrados por

R. Töpffer, H. Hoffman y W. Bush como los «padres» del cómic. Mientras que para Aguaded y Martínez-Salanova (1998) los antecedentes del medio se remontan, según Azcárate, a los retablos medievales donde aparecía ya la imagen de forma secuencial. Estos mismos autores señalan que es en el siglo XVIII cuando se van a popularizar, rondando por las calles unos papeles aleluyas, que no eran más que unos pliegos gráficos con una finalidad esencialmente jocosos y lúdicos. Siguiendo a Aparici (1992) podemos aludir a las historias gráficas de carácter irónico que aparecieron en el siglo XVIII, como las realizadas por el dibujante inglés J. Gillray satirizando la figura de Napoleón Bonaparte, como antecesoras del cómic.

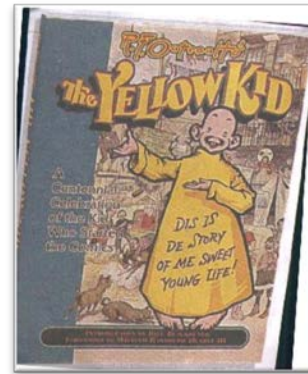
El cómic surge en Estados Unidos debido según Coma (en Angoloti, 1990: 28) a la conjunción de tres factores:

- Desarrollo de una nueva tecnología para la impresión de la prensa diaria, que supone la aparición de una cultura de masas.
- Auge de las revistas satíricas y humorísticas, que contenían numerosos dibujos, chistes gráficos y caricaturas.
- Rivalidad entre tres diarios (World, Morning Journal y Herald) con sus respectivos suplementos dominicales. Siendo la lucha creada entre Pulitzer (World) y Randolph Hearst (Morning Journal) por el dominio de la serie «The Yellow Kid».

El origen del cómic se encuentra a lo largo del siglo XIX, en Europa y Estados Unidos, donde los periódicos comenzaron a utilizar diversos incentivos para atraer a mayor número de lectores y ejercer así el control del mercado; demandando la modernización de los sistemas de impresión, tiraje y distribución propios de la nueva industria. Recoge que es en el periódico *New York World*, donde Pulitzer publicó desde 1893 un suplemento dominical con una página a todo color y en la que apareció una viñeta del dibujante Richard Outcault, que describía escenas pintorescas de un barrio popular de New York y que tenía por personaje principal a un niño, convirtiéndose en personaje permanente del suplemento y llegando a ser conocido como «Yellow Kid» por ser de color amarillo su camisón, coincidiendo así con otros autores (Acevedo, 1987: 138).



Suplemento dominical *New York World*



Personaje principal «Yellow Kid»

A partir de aquí, comenzaron a incluir características tales como hacer hablar a los personajes mediante secuencias de dibujos que contaban un «gag» (representación de una situación cómica), mientras el diálogo se desarrollaba dentro de unos globos (Martín, 2008).



(<http://cartoons.osu.edu/yellowkid/1898/1898-01-09.jpg>)

A finales del siglo pasado, coincidiendo con la universalización de la escuela gratuita y pública y el comienzo del acceso de grandes masas sociales a la educación, va a cristalizar este nuevo género de expresión (Aguaded & Martínez-Salanova, 1998). Continuando con palabras de estos autores, señalan que fue el periodismo americano el que los popularizó como medio narrativo de comunicación social, con el objeto de atraer mediante las ilustraciones a nuevos lectores. Outcault pasa por ser el funda-

dor de la historieta moderna con las aventuras y peripecias de un personaje de los arrabales neoyorkinos, Yellow Kid.

A lo largo del siglo XIX y las primeras décadas del XX, la historieta arrastró una escasa consideración, infravalorándose su naturaleza y verdadero valor comunicativo. Pero tras varias décadas ha conseguido el reconocimiento cultural y ha dado un salto definitivo para situarse en las estanterías con pleno derecho; alcanzando su independencia editorial al imprimirse en sus propias publicaciones, conocidas en Estados Unidos como *cómic-books*. Éstos surgieron a principios de los años treinta con intención publicitaria (Martín, 2008). Mientras que en Europa, la popularización de los cómics vino a través de publicaciones de humor gráfico satírico y de revistas ilustradas de carácter familiar y apto para el público infantil, cuya tradición se remonta a finales del siglo XIX. Sin embargo, en España, los cómics y las revistas de historietas tienen sus antecedentes en el último cuarto del siglo XIX. Inicialmente estará ligada a la prensa infantil y a la satírica para adultos, aunque será en el seno de esta última donde el cómic tenga su origen, hasta establecerse en la segunda mitad del siglo XX como monopolizadora del mercado español del cómic. Los primeros títulos surgirán a principios del siglo XX con la publicación dedicada a la sátira política llamada «Caricatura». Luego se publicaron numerosas revistas ilustradas, como ser *La gaceta de los niños*, «El monitor infantil» y «Patufet» (en este caso en catalán). También destacaron los suplementos infantiles de periódicos como *ABC* (1906), bajo el título inicial «Gente Menuda». No obstante, los expertos coinciden en considerar las revistas «Charlot» (1916) y «TBO» (1917) como las que inician la publicación de cómics en España; esta última será considerada la promotora del género en España, dando incluso nombre a dicho medio, que desde entonces se identificará directamente como «tebeo» (Martín, 2008).

Algunas de las publicaciones de revistas gráficas infantiles más representativas a partir de la década de los años veinte (Rollán & Sastre, 1986: 24-27):

- Años 20: Pulgarcito, Virolet, Chiquilín, Pinocho, Macaco, etc.
- Años 30: Pocholo, Yumbo, Aventurero, Tim Tyler, Pelayos, Chicos, Maravillas, etc.

- Años 40: Roberto Alcázar y Pedrín, Mis chicas, Jaimito, El guerrero del antifaz, Dumbo, Florita, El campeón, Hazañas bélicas, etc.
- Años 50: Marilo, Aventuras del FBI, Yumbo, Sissi, Molinete, El capitán trueno, Pumby, etc.
- Años 60: Telecolor, Tío vivo, Topo Gigio, Tintín, Bravo, Piñón, Gran Pulgarcito, etc.
- Años 70: Trinca, Mortadela, Héroes del cómic, Tamar, Popeye, Antología del cómic, Saeta azul, Zipi y Zape, etc.
- Años 80: Ruy, Los Pitufos, Willy Fog, D'Artacán, etc.

En resumen, el cómic aparece en los diferentes países con peculiaridades formales y de lenguaje que corresponden a las distintas características económicas y culturales de las sociedades en que se origina (Rodríguez-Diéguez, 1991: 21). Al cómic le sucede lo que a los medios de masas, se adecúan a los gustos y exigencias de los receptores medios. Además, el cómic varía con la sociedad, es un fiel reflejo de los estereotipos y de las inquietudes de los grupos sociales que lo producen (Angoloti, 1990: 28).

4.3. Características del cómic

En este apartado pretendemos seleccionar las características que aparecen con mayor frecuencia en las definiciones recogidas en la sección anterior, o bien aquellas que, sin aparecer con excesiva frecuencia, se consideran, pese a ello, de especial relevancia.

Por ello, podemos comenzar diciendo que los cómics se caracterizan por una integración de signos pictóricos y verbales que presentan doble aspecto (Kagelmann & Wenninger, 1986: 23). Por un lado, en la representación gráfica se incluyen «textos de transición» que indican un cambio de lugar o en el tiempo, «textos en globos» que reproducen los diálogos y los monólogos interiores, y voces que expresan ruidos y sonidos; por otro lado, los signos verbales y pictóricos proporcionan alternativamente las informaciones necesarias para comprender la narración. El cómic está relacionado directamente con la comunicación y que desde el punto de vista del arte, y como cualquier otra clase de manifestación artística gráfica,

cumple una función de comunicación visual y entran en el juego factores presentes en todo tipo de proceso comunicativo (Prette & Giorgis, 2002: 5) tales como:

- Un emisor: autor o autores que comunican.
- Un mensaje: el contenido de la comunicación.
- Un código: el sistema de signos utilizado y que debe ser conocido por quien recibe el mensaje.
- Un medio: permite físicamente la transmisión del mensaje.
- Un receptor: persona a quien es dirigido.
- Un contexto: en cuyo interior se produce la comunicación.
- Una función: la intención que tiene el emisor.

Siguiendo esta misma idea, Rodríguez-Diéguez (1991: 24) coincide con el sentido de medio de comunicación de masas que se recogen en los cómics.

Las características básicas y que condicionan su nacimiento tal cual lo conocemos hoy (Gubern, 1992: 217):

- La secuencia de viñetas consecutivas.
- La permanencia de al menos un personaje estable a lo largo de la serie.
- Los globos o bocadillos con las alocuciones de los personajes inscritas (aunque añade que no son imprescindibles).

Otro de los rasgos más frecuentes es el relativo al carácter narrativo del cómic. El cómic presupone un soporte temporal, un «antes» y un «después» de la viñeta que se lee, que generalmente se refiere a un presente (Rodríguez-Diéguez, 1991: 24). Este mismo autor, considera que existe una interacción de lo verbal y lo icónico. La utilización de códigos específicos aparece como un rasgo distintivo más. Sin embargo, no se trata de condiciones radicalmente excluyente. Con frecuencia pueden observarse casos en los que algunas de estas nociones están ausentes.

El cómic carece de movimiento, pero lo sugiere siendo el lector quien le da el movimiento y continuidad en su imaginación (Acevedo, 1987: 73). Córtez (2000) expone de una manera muy clara y sistemática, las caracte-

rísticas básicas y que nos serán muy útiles en el desarrollo de nuestro estudio:

- Es un medio visual (gráfico-escrito) porque es la integración de elementos tanto icónicos como escritos.
- Se trata de un mensaje predominantemente narrativo, que cuenta con un inicio, desarrollo, clímax y desenlace.
- Utiliza una serie bien definida (en sus aspectos básicos) de convenciones y códigos específicos: gestos y expresiones, símbolos cinéticos o movilgramas, metáforas visuales o ideogramas, onomatopeyas, entre otros.
- Los personajes, generalmente, son de una tipología y estereotipo.
- Para indicar que los personajes están hablando se emplean globos, que deben ser planeados de tal manera que sean prominentes, fáciles de leer.
- Generalmente maneja un criterio de síntesis (de palabras, dibujo y acción) para evitar la sobrecarga de información y lograr dinamismo.
- Su finalidad ética es principalmente distractiva, informativa y educativa, sin embargo puede abordar los más diversos y controvertidos temas desde, aparentemente, una simple aventura infantil, hasta el más complejo, político, económico y filosófico.
- Su realización se efectúa teniendo usualmente una amplia difusión.

Por tanto, y teniendo presente las aportaciones de estos autores, podemos agrupar las características del cómic de la siguiente forma:

- *El cómic es un mensaje predominantemente narrativo, diacrónico, del mensaje:* implica reconocer la existencia de diacronía entre sus elementos, la presencia de una línea temporal marcada por un «antes» y un «después».
- *El cómic integra elementos verbales e icónicos:* de cómo se integran los textos de relevo en las viñetas y con qué sentido; de modo equivalente con cualquier tipo de texto que aparezca en el cómic.

- *El cómic utiliza unos códigos definidos:* que cuenta con un conjunto de elementos peculiares de entre los cuales hay que escoger unidades para elaborarlos.
- *El cómic es un medio orientado a una difusión masiva:* su realización se efectúa atendiendo a una amplia difusión.
- *El cómic tiene una finalidad predominante distractiva:* sus objetivos se identifican originariamente con una motivación económica inicial y con una función de cobertura del ocio. Solo cuando estos dos condicionantes se dan, surge el cómic como instrumento polarizado hacia el entretenimiento y diversión, con una función distractiva casi exclusiva.

4.4. Elementos expresivos en el cómic

Los elementos expresivos en el cómic los compara con los lenguajes de la imagen, y además señala que está pensado a partir de la comparación del cómic con otros ámbitos artísticos y lo estructura en tres partes (Barbieri, 1993, en Muro, 2004: 19):

- Lenguajes de la imagen, donde se exponen de forma sucinta las características fundamentales del dibujo, la perspectiva, el encuadre y la puesta en página, a partir de los vínculos del cómic con la ilustración, la caricatura, la pintura, la fotografía y la gráfica.
- Lenguajes de la temporalidad, se relaciona el cómic con la música, la poesía y la narrativa.
- Lenguajes de imagen y temporalidad, esta comparación se extiende al teatro, al cine de animación y al cine, también de forma breve.

Otros autores, sin embargo, señalan que los lenguajes de la imagen en el cómic son mucho menos sistemático y abarcador de facetas y componentes, a pesar de presentarse como apoyado en la narratología y en la semiología; dedicando sus dos partes principales a la morfología y a la sintaxis, sin hacer referencia a la semántica ni a la pragmática del cómic (Masson, 1985, en Muro, 2004: 19).

Rodríguez-Diéguez (1991: 48) presenta un esquema para identificar un cómic, identificación que puede hacerse a partir de la estructura reticular peculiar de los cómics, constituida ésta por la agrupación de viñetas y el análisis de sus componentes:

VIÑETA	
CONTINENTE:	
-	Líneas
-	Forma
-	Dimensiones
CONTENIDO:	
-	Icónico:
o	Sustantivo
o	Adjetivo:
▪	Plano
▪	Angulación
▪	Movimiento
▪	Gestualidad
-	Verbal:
o	Contextual o de transparencia
o	Dialogal (globo)
o	Onomatopeyas

Tabla 8. Esquema para identificar un cómic. Distintos componentes de la viñeta, en Rodríguez-Diéguez (1991): *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*.

Mediante esta tabla, pretendemos representar las características que compone una viñeta y apoyándonos en palabras de Rodríguez-Diéguez (1991: 49) donde inicialmente se diferencia en la viñeta un continente formado por una serie de:

- Líneas, que delimitan el espacio total de la página del cómic.
- Formas, siendo la más frecuente la rectangular.
- Dimensiones, de los ejes en las rectangulares, proporción relativa con relación a otras viñetas, etc.

El contenido de la viñeta se especifica en:

- Icónico, puede estudiarse en su dimensión sustantiva —qué se representa— y en su dimensión adjetiva con características como el movimiento o la expresividad.

- Verbal, puede ser clasificado como textos de transferencia o contextuales, textos dialogales y onomatopeyas.

El texto escrito suele ir encerrado en lo que conocemos como globo o bocadillo que sirve para integrar en la viñeta el discurso o pensamiento de los personajes y el texto del narrador. La forma de los bocadillos depende de la intencionalidad del contenido. El globo consta de un cuerpo, continente o contorno y el contenido o texto con las ideas que expresan los personajes y un rabillo, señalando a las figuras. Todos estos elementos están tan íntimamente ligados, que según su forma indicará una u otra actitud del personaje (Vila, 1994: 30).

Estos componentes forman la base para efectuar la tarea de completar los elementos expresivos en el cómic y que se recogen a continuación.

4.4.1. Lenguaje visual: las metáforas

El lenguaje del cómic podría definirse, desde un punto de vista estético, como estructura narrativa formada por las secuencias progresivas de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética (Roman Gubern en Angeloti, 1990: 29).

En el cómic, la metáfora visualizada es una convención gráfica que expresa el estado psíquico de los personajes mediante imágenes de carácter metafórico (Acevedo, 1987: 14 y Rollán & Sastre, 1986: 65-66). Donde la mayoría de las metáforas visualizadas que se emplean en el cómic proceden del lenguaje oral –inspirado en su aspecto figurativo o impuesto por la censura social–, como por ejemplo: «el dinero se va volando».

Algunas otras proceden del lenguaje escrito como por ejemplo: «los signos de admiración o interrogación, los puntos suspensivos, paréntesis, etc.».



También de la escritura musical, los signos de notación musical. O la metáfora visualizada de palabras groseras, enfados, expresiones prohibidas o censuradas.

4.4.2. Lenguaje verbal: las onomatopeyas

Uno de los niveles de integración a los que puede llegar en el cómic los textos con las imágenes es en las onomatopeyas, donde se integra con mayor frecuencia el lenguaje escrito e imagen, apunta Acevedo (1987: 131) y que además la define como la imitación del sonido de una cosa a través de un vocablo. Este mismo autor afirma que, a su ubicación, la onomatopeya suma la manera cómo está dibujada. No se trata, simplemente, de que la onomatopeya imita el sonido de una cosa, sino que también sugiere gráficamente el tipo de sonido. La sugerencia del sonido llega al lector por medio de dos códigos (Rollán & Sastre, 1986: 79):

- Fonético: representado por su traducción acústica.
- Gráfico: patente en la viñeta a través de su impacto visual.

Así pues, la onomatopeya no solo intenta imitar el sonido sino que además hace de él una sugerencia gráfica.

El cómic como lenguaje. Para entender este punto mínimamente volvemos la vista hacia el semiólogo Eco (2001: 155-160) el cual afirma lo siguiente en relación al lenguaje del cómic:

- Se asienta sobre una iconografía propia, básicamente apoyada en convenciones globalmente aceptadas.

- Posee una semántica derivada del uso de los símbolos y convenciones anteriores, siendo su elemento fundamental el uso de los bocadillos.
- Los elementos semánticos se componen de una gramática del «encuadre» cuya buena utilización consigue proporcionarnos más información sobre la historia que se nos cuenta. Eco pone especial énfasis en este punto y en cómo puede afectar al desarrollo de la historia.
- La sintaxis de este lenguaje sería la forma en la que se montan las sucesivas viñetas: «el cómic desmenuza el continuum en unos pocos elementos esenciales. Que luego el lector une estos elementos en su imaginación y los ve como continuum, es cosa evidente».
- Existe una naturaleza de la trama determinada por los elementos formales.
- Se utiliza una «tipología caracterológica» bien definida y fundada en estereotipos precisos.
- Es posible «desplegar una declaración ideológica relativa al universo de valores»: belleza, bondad, generosidad, etc.

Esta descomposición de las particularidades del lenguaje nos será de gran utilidad en el futuro para conocer qué elementos son o no susceptibles de ser analizados y en qué medida. Hay autores como Colle (1999) que incluso afirman que el cómic es un código propio de representación desde el punto de vista icónico al utilizar diversos elementos gráficos poniéndolos a su disposición de una forma original, algo que merecería un estudio en profundidad desde el campo semiótico y la teoría de los códigos.

Rollán y Sastre (1986: 79) apuntan como características de las onomatopeyas las siguientes:

- Son independientes del globo, ocupando a veces, de acuerdo con la importancia de su mensaje, una gran porción de la viñeta.
- Se rotulan a mano.
- Se ubican cerca del lugar donde se produce el sonido.

- Su tamaño suele corresponderse con la intensidad del sonido que representa.
- Incrementan la eficacia expresiva al relacionarse íntimamente con el dibujo que las soporta.
- Su situación, tamaño, intensidad, color, etc. Aportan un alto valor plástico.
- La mayoría de las onomatopeyas son de origen inglés, por ser éste un idioma rico en sustantivos y verbos fono-simbólicos con gran expresividad acústica.

La mayoría de las onomatopeyas de uso frecuente en el cómic sean de origen inglés se debe a que el cómic es un arte nacido en Estados Unidos y de allí exportado al resto del mundo (Angoloti, 1990: 37).

4.4.3. Signos convencionales: iconicidad y líneas/figuras cinéticas

El cómic conjuga diferentes lenguajes de manifestación de signos de tipo plástico e icónico con los propios de las lenguas naturales, produciendo una simultaneidad de códigos y una aglutinación de componentes, también en simultaneidad, contraria a la sucesividad característica del signo lingüístico (Muro, 2004: 36). Este mismo autor, continúa señalando que los signos icónicos del cómic son signos de límites imprecisos y espesos, en el sentido de constituirse a partir de la intersección de varios códigos (el lingüístico, el estético, el sociocultural y los perceptivos –el visual y el espacial–, que ancla al anterior), lo que hace que conjuguen en un momento de corte sincrónico diferentes significados o diferentes sentidos. Mientras que Angoloti (1990: 39) define los signos cinéticos principalmente líneas que usa el dibujante para dar a sus dibujos estáticos la sensación de movimiento, movimiento que también se alcanza mediante la sucesión de varias viñetas similares y seguidas. Las figuras cinéticas como símbolos gráficos (dibujos) para suplir (sustituir) la carencia (falta) de movimiento de las figuras del cómic. Dando a entender, estos dibujos, el tipo, intensidad y dirección de dicho movimiento (Vila, 1994: 47).

La condición de los signos icónicos se plantea en el cruce entre convencionalidad y arbitrariedad; participando estos signos de lo convencional en el sentido de responder a una codificación cultural, y al mismo

tiempo, cabría subrayar la relación entre su significante y su significado puede no ser arbitraria (Eco, 1977: 327). Las figuras cinéticas son una convención gráfica que expresan la ilusión del movimiento o la trayectoria de los móviles, algo así como huellas del movimiento (Acevedo, 1987: 152). Este mismo autor, las divide en dos tipos:

- Abstractas: indican el espacio que ha recorrido el cuerpo en su movimiento.
- Naturalistas: describen algunos momentos significativos del recorrido del cuerpo en su movimiento.

Las figuras cinéticas son otra de las convenciones específicas del cómic destinado a expresar el movimiento físico, desplazamiento o velocidad relativa de distintos móviles, produciendo con ello la ilusión del movimiento o trayectoria de los mismos (Rollán & Sastre, 1986: 61).

4.5. Posibilidades pedagógicas-didácticas del cómic

Ante la importancia de este medio gráfico-visual –en esta investigación– la alternativa no puede ser ignorarlo como recurso didáctico y estrategia de aprendizaje; además de lectura y expresión personal, sino de integrarlo en la institución, intentando explotar sus vertientes más positivas para el proceso de aprendizaje. Analizarlo críticamente, dando espacios para su lectura e interpretación y buscando pautas individuales y colectivas para la comprensión global de sus mensajes, es sin duda también una labor trascendental en cualquier acción formativa.

En cuanto a su utilización didáctica, las posibilidades de utilización del cómic en el aula en concreto y, en cualquier institución en general, son inmensas y dependen tanto del interés que educadores tengan por hacer uso de un lenguaje iconográfico, como de la motivación previa de los alumnos. En todo caso, el uso de un lenguaje expresivo como éste, debe responder a una seria planificación didáctica, donde se recoja explícitamente cuáles son las intenciones educativas del uso del medio.

Se podría partir con la formulación de los objetivos del uso del cómic en entornos interculturales, tales como (Rodríguez-Diéguez, 1991: 132):

- Reflexionar sobre el lenguaje verbo-icónico a través del lenguaje verbal, para traducir o transformar las informaciones verbales a icónicas o viceversa.
- Facilitar la capacidad analítica mediante la diferenciación de los elementos del cómic.
- Identificar los elementos que definen los elementos expresivos y sus distintos tipos mediante la observación directa del cómic.
- Crear un cómic a partir de un guión elaborado en grupo, combinando técnicas de trabajo en grupo, trabajo individualizado y capacidad de expresión oral o escrita.

Mediante estos objetivos podemos utilizar como estrategia de aprendizaje el cómic como proceso de comunicación, estudiando las condiciones formales de un lenguaje eficaz; como vehículo para la enseñanza facilitando el análisis de los medios de comunicación de masas, por cuanto constituye un soporte accesible de alta difusión y de análisis bastante directo y fácil (Rodríguez-Diéguez, 1991).

Ésta es una parcela del cómic necesaria de la investigación pero casi desentendida en gran medida porque, primero, se ha debido vencer la reticencia que supone el adoptar el cómic como objeto de estudio, y segundo, porque en el ámbito del cómic han predominado dos tendencias de estudio: la histórica, en un principio, y la didáctica más recientemente (Muro, 2004: 15).

4.5.1. Lectura del cómic

La operación de lectura de los cómics está basada en el previo aprendizaje de un código convencional, que comprende sistemas expresivos tan diversos como la línea de indicatividad de lectura, la significación del gestuario o el valor de las onomatopeyas. Convirtiéndose la lectura del cómic en una operación notablemente más compleja que la lectura del mensaje cinematográfico que posee un mayor grado de naturalismo y requiere por ello un menor esfuerzo de interpretación (Gubern, 1981: 176).

En relación con la lectura de un texto el cómic cumple tres funciones fundamentales: motivación, refuerzo y recuperación (Rollán & Sastre, 1986: 116). De acuerdo con el momento lector podemos utilizar el cómic:

- Como ejercicio de pre-lectura y función motivadora: en los más pequeños, antes de saber leer un texto es capaz de leer un cómic.
- Como ejercicio de aprendizaje y función motivadora, de refuerzo y de recuperación: el cómic puede apoyar cualquier proceso de aprendizaje a la lectura gracias a la comprensión contextual instantánea, que las frases son cortas, etc.
- Como ejercicio de lectura y entonación y función motivadora y de refuerzo: una vez que se domina los mecanismos de lectura, la lectura de cómics ayuda al alumno en la posibilidad de elección de la temática de acuerdo con su nivel, su estructura favorece las pausas, la entonación se ve potenciada por la lectura y pronunciación de las onomatopeyas y la actitud de los personajes que dialogan, etc.

Una exposición ideal de los procesos comunicativos que tienen lugar en la operación de lectura de los cómics abarcaría las siguientes fases:

- Lectura de la imagen.
- Conversión de la escritura de los textos en mensaje fonético.
- Integración de los mensajes fonéticos e icónicos para una comprensión global de la viñeta.
- Enlace lógico con la viñeta siguiente.

El espectador de cómics se convierte en un lector atento y activo que no solamente tiene que descifrar los signos, sino también que ordenarlos para poder interpretar su sentido (Gubern, 1981: 177).

4.5.2. Producción y montaje del cómic

El montaje es la operación mediante la cual se define de qué manera se van a articular los espacios y tiempos significativos, para dar una narración y un ritmo determinados a la historieta (Acevedo, 1987: 173).

Cualquier consideración sobre las técnicas de montaje o producción en los cómics debería comenzar exponiendo el alto grado de convencionalismo (o antinaturalismo) de todos los lenguajes icónicos creados por el hombre, aunque este convencionalismo sea de orden distinto al del lenguaje verbal (Gubern, 1981: 161).

Este mismo autor (1981: 162) señala que el montaje en los cómics puede ser estudiado desde dos ángulos muy distintos, pero separables únicamente por razones metodológicas:

- Desde el ángulo gráfico: referida al estudio de las modalidades de montaje de las unidades gráficas (de páginas, de las viñetas).
- Desde el ángulo narrativo: basado en la selección de espacios y tiempos significativos, articulados entre sí para crear una narración y un ritmo adecuados durante la operación de lectura.

La estructura narrativa de un cómic puede darse una estructura de tipo lineal, en la que la narración fluya con un orden temporal sin vueltas atrás y en una sola dirección. Y también puede optarse por un tipo de estructura en paralelo en la que dos o más narraciones confluyen o tienen sus puntos en común, dando así una visión general que es la que conforma la historia (Angoloti, 1990: 42).

Este mismo autor, afirma que dentro de ambas estructuras existe un elemento básico, unidad narrativa, que es la viñeta, y el montaje de ésta conduce a dar el ritmo a la historia.

Los alumnos, generalmente están capacitados para desarrollar una idea propuesta dibujando una historieta cuyo resultado tendrá toda la frescura de la improvisación, pero también sus imperfecciones y carencias (Rollán & Sastre, 1986: 86). Por tanto, para evitar estas carencias hemos creído oportuno anotar los principales elementos para la elaboración o producción de un cómic. Elementos que recogemos de varios autores para obtener una visión completa y donde en la mayor parte de los casos, los pasos a seguir llevan una lógica temporal en el desarrollo de la historia, desde la idea a la realización gráfica.

Rollán y Sastre (1986: 87) señalan los siguientes pasos o elementos en la creación de un cómic:

- Elaboración previa del guión: al programar la realización de un cómic es imprescindible estructurar sus componentes básicos (argumento, personajes, lugares, ambientes, tiempo, época y forma en que va a contarse la historia).
- Características a tener en cuenta para la elaboración del guión: claridad, corrección, amenidad, dinamismo, simplicidad y creatividad.
- Pasos a seguir para la realización del guión: resumen argumental (rico en detalles), división del argumento (conteniendo los momentos más representativos), planificación (elegir el tipo de plano y ángulo de visión de cada viñeta), montaje (se concreta los recursos a utilizar para unir las viñetas) y realización del guión (resultado de todo lo anterior).
- Ejecución siguiendo las instrucciones contenidas en el guión, realizándolo en cuartillas borradores o bocetos de cada viñeta y finalizándolo tras la realización definitiva de las operaciones programadas en el guión y la correspondiente valoración de los resultados obtenidos como base los objetivos programados.

El objetivo de un guión claro y bien estructurado es el que lo pueda leer el dibujante, entenderlo e interpretarlo gráficamente con las indicaciones recibidas (Angoloti, 1990: 48).

Las unidades narrativas y dramáticas tanto del cine como de los cómics son la secuencia definida por su unidad de tiempo y/o lugar y, en última instancia, el plano y la viñeta, que guardan cierta analogía funcional entre sí (Gubern, 1981: 163). Además, la progresión del relato puede operarse mediante la narración lineal, caracterizada por la progresión cronológica en unidades de acción, o mediante la narración paralela, que permite alternar dos o más acciones que ocurren en lugares distintos y se suponen simultáneas.

La historieta o cómic se presenta bien en tira, en una página o en un cuadernillo, pero casi siempre se presenta como una cadena de viñetas que el lector recorre, de acuerdo a la línea de indicatividad, según una

prioridad de la izquierda sobre la derecha y de arriba hacia abajo (Acevedo, 1987: 174).

Este mismo autor por un lado y por otro Rollán y Sastre (1986: 42-43) indican que algunos recursos característicos de la historieta para conectar una viñeta con otras son:

- **Recursos de la imagen:**
 - Las *fusiones*: cambia de manera progresiva los tonos de la imagen.
 - *Espacios contiguos*: cuando crean la ilusión de continuidad espacio-temporal en la acción al mostrar en viñetas sucesivas espacios que se suponen contiguos.

- **Recursos literarios:**
 - *Cartela*: el texto que aclara o explica el contenido de la viñeta facilitando la continuidad entre dos viñetas.
 - *Cartucho*: es una cartela con un comentario interior, cuya misión fundamental es servir de enlace entre dos viñetas consecutivas.
 - *Texto en Off*: texto, sonido o voz, que está fuera de la viñeta y que también se emplea con cierta frecuencia como enlace.
 - *Enlaces superpuestos*: los globos, las letras, las figuras cinéticas, etc. son utilizados como puente para unir dos o más viñetas consecutivas.

Además de estos recursos expuestos, también existen otras formas de montaje empleadas cuando se quiere dotar a la acción de un ritmo distinto pero que hemos creído que las apuntadas son las más relevantes para nuestro estudio.

4.5.3. Integración en el proyecto general formativo

La lectura de imágenes, y en este caso las imágenes secuenciadas, en la dinámica que genera el cómic, y la producción de guiones y viñetas ofrecen un recurso motivador para interesarse por las diversas materias de

cualquier plan formativo, al mismo tiempo que introduce a los no iniciados, y refuerza a los que lo conocen en el mundo gráfico visual de la historieta.

Es posible elaborar historietas de casi todas las materias, al tiempo que se trabaja con técnicas lingüísticas variadas: el diálogo, el monólogo, expresiones coloquiales. La utilización didáctica de los tebeos en el aula puede ir, por tanto, según reseñamos, desde la lectura de este medio de comunicación social, seleccionando de la amplia variedad de historietas existentes en el mercado, aquéllas que se presten a una mayor aplicación en el aula, hasta favorecer desde esta dimensión, una lectura crítica del medio, analizando junto con los alumnos, los clichés sociales y patrones que aparecen en los tebeos comercializados, favoreciendo el conocimiento de los mecanismos que estos medios ponen en juego.

Además, se puede proponer desde la institución un conocimiento técnico del medio, iniciando y profundizando con los alumnos tanto en los códigos visuales (encuadres, planos, secuenciaciones, signos cinéticos.) como en los códigos verbales (cartuchos, textos, bocadillos).

En el caso de aprendizajes para la formación profesional ocupacional, el conocimiento del cómic, puede tener, a diferencia de otros niveles o estilos formativos, una finalidad en sí misma, por cuanto favorece el conocimiento de las estructuras de la historieta y por ello sus posibilidades de comunicación, al tiempo que prepara para futuras acciones profesionales en el campo de la educación, la comunicación, la publicidad, o las relaciones humanas, en los que el cómic es de utilización imprescindible.

Por último, podemos también iniciar a los alumnos en la creación de cómics y en la producción de mensajes a partir de este medio gráfico-visual. En este sentido, conviene aclarar que no debe ser ésta la primera actividad a realizar, en cuanto que es necesario, previa o simultáneamente, que se conozca el lenguaje del medio y sus propios mecanismos. El proceso de creación de cómics, como cualquier medio audiovisual, está sometido a un desarrollo que va desde la selección del tema inicial, su correspondiente documentación, a la realización de los guiones literarios y técnicos, elaboración gráfica de viñetas (realización icónica), secuenciación, montaje

y edición de las maquetas, así como la fase de impresión y distribución entre los lectores finales.

La creación de cómics en las aulas favorece el trabajo de investigación, ofreciendo una fuerte motivación, implicando el proceso de enseñanza en un aprendizaje significativo –y por tanto– dentro de las nuevas corrientes psicológicas del aprendizaje funcional.

La combinación del lenguaje icónico y verbal permite favorecer un desarrollo integral de diferentes dimensiones de la personalidad, en una síntesis interdisciplinar. Como afirman profesores de la UNED (1986) con el cómic, los personajes –y a través de ellos los propios alumnos– hablan (expresión lingüística), se mueven (expresión dinámica), se expresan con gestos y muecas (expresión dramática), se relacionan (expresión social), se ubican en contextos (expresión natural), etc.

Los objetivos de la utilización didáctica del cómic en el aula deben responder siempre a esa necesaria lectura crítica y creativa que en la actualidad se ha de desarrollar para no ser auténticos «analfabetos icónicos» en la sociedad de la comunicación audiovisual.

En la actualidad, nos encontramos ante un creciente interés sobre los cómics en general, hecho que nos anima para este estudio, y motivo por el que este atractivo sobre las historietas parece que se debe a la consolidación de la consideración del cómic como un arte al mismo que cualquier otro (Pons, 2014). Al ocupar una plaza en los catálogos de las grandes casas de subastas, el cómic ha saltado del reducto de los aficionados coleccionistas al de los grandes especuladores del arte, que han descubierto en los originales de historieta un impresionante mercado virgen, tremendamente atractivo para la inversión y en constante revalorización.

Parte II

Diseño de
materiales curriculares

1. Programas didácticos como estrategia de aprendizaje

La educación debería dar respuesta a los retos que se van planteando en la sociedad, donde la realidad multicultural abre paso a nuevas competencias necesarias para cualquier ciudadano. Ser conscientes de la diversidad cultural se revela como una de las posibles respuestas a plantear desde la educación; aunque no es la única: desarrollar competencias interculturales emerge con fuerza para poder afrontar con éxito el reto de la convivencia y la cohesión social, desde la interculturalidad (Vilà, 2008: 77). Ante este gran reto, apunta esta misma autora, que la educación formal no puede ser la única responsable en el desarrollo de estas competencias.

Partimos, en primer lugar, de que nos están tan marcadas las parcelas entre los diferentes sistemas, por lo que nos encontramos con una permeabilidad-flexibilidad inter-sistemas (Tejada, 2007). De alguna forma en el contexto global de la educación, con la toma de conciencia de la sociedad del conocimiento, de la revolución tecnológica, y de los propios límites de los sistemas educativos formales y su propia insuficiencia para responder a los nuevos retos, hay que ubicarse en un planteamiento igualmente más global, integrador de los diferentes procesos formativos. Por tanto, y de alguna forma, se está apostando por la formación a lo largo de la vida como enfoque que puede asumir e integrar perfectamente todo lo relativo a los contextos no formales conjuntamente con los formales e informales.

Si empezamos por reconocer que los seres humanos somos biológicamente similares pero culturalmente diferentes, se puede suponer que las distintas concepciones que hay sobre el mundo natural pueden surgir de esta diversidad cultural. Y es en el mundo global actual, donde se considera a la ciencia como una de las más importantes formas de imponer un sistema etnocéntrico de la epistemología como el único hecho y de verdad universal que dificulta la relación con su entorno cultural (Candela, 2012).

Tenemos que tener presente en estos escenarios formativos las nuevas aportaciones, conceptuales y metodológicas, de las nuevas teorías psicopedagógicas del aprendizaje a lo largo de la vida. No caigamos en el error de trasladar sin más los planteamientos y presupuestos tradicionales de lo formal a los nuevos escenarios de formación. Esta advertencia deviene en buena parte porque si pensamos, por ejemplo, en formación continua, ésta se realiza empleando esquemas didácticos aún deudores de unos patrones formativos orientados hacia la transmisión pasiva de conocimiento, donde el centro de gravedad de todo el proceso aún sigue siendo el formador, como experto en contenido, y el participante un mero agente pasivo (Tejada, 2007: 2).

La mayor parte de las reflexiones efectuadas sobre el interculturalismo, y ya van siendo numerosas, parten de las situaciones socioculturales producidas por la coexistencia de diversas etnias y culturas en un mismo contexto geográfico-social. Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones y reflexiones tienen como marco de desarrollo de sus propuestas y proyectos educativos el marco formal de la educación, la escuela (Salinas & al., 1994: 147).

La inclusión de cualquier estrategia de aprendizaje o forma de enseñar en la educación en valores interculturales en el Proyecto Curricular de Etapa y en las respectivas Programaciones de Ciclo y Aula nos llevará a planificar determinados espacios y tiempos, así como a prever los instrumentos adecuados para su desarrollo, seguimiento y valoración, que garantice su éxito con el alumnado (Morales, 2000: 125).

Con todo, hay que ser cautos y no obviar que toda acción estratégica es, por principio consustancial, probabilística (Ferrández, 1996: 45). De ahí la necesidad de conocer constantemente los mínimos detalles para introducir modificaciones en los elementos que se emplean en el desarrollo de la estrategia. Esta es la principal consecuencia de la asunción de lo adaptativo. Con ello queremos decir que el principio probabilístico nos obliga a analizar continuamente el contexto donde se desarrolla el proceso enseñanza/aprendizaje (temporal, espacial, de grupos, de individuos, de necesidades, de intereses, etc.).

1.1. Ámbitos formales y no formales en la educación en valores

En la actualidad, contemplamos que existe un amplio reconocimiento de la educación no formal como estrategia de primer orden. Su valor es importante porque integra «lo que la escuela tarda o nunca llega a incorporar a sus programas, y lo que los medios de comunicación ocultan o distorsionan» (Cárdenas, 2006: 118). Además, la educación no formal cuenta con algunas ventajas respecto a las otras dos modalidades educativas y son éstas:

- La educación no formal carece del carácter obligatorio de la educación formal, carácter que puede conferir connotaciones negativas a cualquier tema que se presente como parte de una asignatura o vinculado a los contenidos escolares.
- En la educación no formal suele existir un contacto más estrecho con las personas destinatarias, lo que facilita:
 - Partir de la realidad y necesidades de los mismos. De esta forma resulta más fácil generar oportunidades para el espacio significativo.
 - Una mejor adecuación tanto de los objetivos que se pretenden conseguir como de las actividades a realizar.
- La metodología activa y participativa con la que debe trabajarse en educación no formal, desarrollada en muchas ocasiones de forma lúdica, propicia una mayor implicación de los destinatarios y destinatarias.
- En la educación no formal, el rol de la persona que educa está mucho más cerca de facilitar que de instruir.
- La educación no formal cuenta con un grado suficiente de sistematización e intencionalidad para poder evaluar los posibles cambios. Esto es algo que no sucede con la educación informal.

También se puede afirmar que los medios de comunicación social, como agentes de Educación Informal entendida ésta como «aquellos procesos educativos que tienen lugar en el transcurso normal de las relaciones sociales, de la vida cotidiana, y en los que las personas, de manera no organizada, asistemática y a veces no intencional, adquieren y acumulan co-

nocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento», resulta ser en muchas ocasiones más eficaz que la propia Educación Formal y la labor de los enseñantes (Liceras, 2014: 355).

La transmisión de valores, la formación de opiniones, así como la divulgación de actitudes e intereses, que se realizan a través de la prensa y demás medios de comunicación exceden a su papel informativo, incluso al potencial formativo de las instituciones escolares (Llorent, 2012: 140). Y sin pretender ahondar aún más en las consabidas diferencias entre «sistema escolar» y «sistema educativo», sí se quiere resaltar la cada vez mayor relevancia que están adquiriendo la ingente cantidad de factores educativos no incluidos en los sistemas escolares y en la formación que todos recibimos, tanto las generaciones más jóvenes como los más adultos.

Por ello, hemos creído oportuno apuntar algunas características más relevantes de los ámbitos educativos, tanto formales como no formales. Ambos imprescindibles y que nos permita conformar una sociedad más justa y equitativa, superando de este modo el reduccionismo inherente a los tradicionales sistemas escolares, excesivamente centrados en la educación de carácter meramente formal.

1.1.1. Contextos formales

Dentro del contexto formal como es la educación, los valores están incorporados en la eficiencia o improductividad del servicio educativo, el cumplimiento o incumplimiento, la exigencia o la laxitud con que se instrumentan las actividades formales en la educación (Lucini, 2000: 18).

En los contextos formales, principalmente en las escuelas, los valores que se exaltan en cada sociedad y en cada grupo, también promueven o no actitudes constructivas; sociedades donde se enseñan y fomentan las conductas y valores positivos; otras en las que con frecuencia se anima a los estudiantes a que sean mejores que sus compañeros y a hacer los deberes solos o que con frecuencia depende de los logros individuales y de la competición. Por todo esto, sería necesario evaluar el sentido que tienen muchas de las actividades que se desarrollan dentro de las instituciones (Rodríguez-Gómez, 2010: 239).

Actividades educativas que están íntimamente relacionadas con el diseño y la elaboración curricular, y que cuentan con las diferentes teorías psicológicas del desarrollo, con las teorías del aprendizaje y con la cultura. Por lo que la educación se inicia con la familia, se continúa con la educación preescolar, primaria y secundaria, denominada educación básica (Merza, 2012: 16). Es aquí donde se forma y desarrolla el ser humano en su formación informal y en su formación formal. Donde se estimulan y desarrollan las diferentes facultades del ser humano, para hacerlo competente en su desarrollo dentro de una sociedad altamente competitiva.

Parece obvio que en el sistema educativo los «ámbitos formales» de la educación jueguen un papel esencial en la configuración de nuevas formas de percepción y de comunicación de otras realidades en sus alumnos, padres y educadores que les prepare para asumir sus responsabilidades como ciudadanos en un mundo que evoluciona a marchas forzadas hacia la constitución de sociedades pluriculturales (Salinas & al., 1994: 147).

Dentro de la institución podemos encontrar otras formas de desarrollar la educación en valores que se consideran en los siguientes ámbitos (Lucini, 2000: 18):

- *La cultura de la escuela*: las organizaciones poseen una cultura o estilo organizacionales por los valores, prácticas y reglamentos que poseen (tradiciones, rituales, creencias), es un estilo de vida de la organización en el aspecto administrativo, laboral y sindical.
- *Actividades extraacadémicas*: tareas deportivas, sociales, culturales; en esta convivencia se imparte valores; forman parte de un programa intencional y deliberado; las tareas disciplinarias incorporan orden, respeto, tolerancia; se lleva a de una manera significativa.
- *Participación cívica*: la institución tiene la responsabilidad de prolongar fuera de ella la educación moral y propiciar actividades que tengan trascendencia social, como por ejemplo implicarse en proyectos sociales que asuman responsabilidades como ONG, programas asistenciales, animaciones socioculturales, campañas; celebraciones de semanas temáticas que intentan potenciar el compromiso social del centro (solidaridad, paz, etc.)

Organización de talleres, debates, conciertos, campañas para recoger ayuda económica o material destinado a zonas marginales.

- *Función tutorial*: es un carácter personalizado de la educación, busca facilitar la integración de los alumnos en el grupo, el desarrollo de su personalidad, auto-respeto y respeto hacia los demás, lo realiza a través de actividades, las entrevistas individuales con los alumnos y sus familias; la forma más colectiva es la organización de actividades que fomenta la convivencia y participación (excursiones, campañas o visitas culturales).
- *Los programas de valores*: es deliberado y organizado, puede ir desde un ciclo de conferencias hasta el diseño de ciertas prácticas en las sesiones de clase (creatividad para una estrategia educativa). Los valores que se pueden desarrollar son la libertad, justicia, solidaridad, igualdad, responsabilidad y honestidad.

A nivel de escolarización formal, se podría decir que hay tres aspectos concretos que han sido particularmente explorados y desarrollados (Medina, Rodríguez-Marcos & Ibáñez, 2005: 21):

- *Problema lingüístico*: que el alumno asimile la lengua del país de acogida.
- *Culturas de origen*: fomentar una actitud de respeto cultural y una apertura genérica a la comprensión de otras culturas.
- *Concepciones sociopolíticas y hábitos de conducta de los alumnos inmigrantes*: favorecer siempre la asimilación de los hábitos democráticos que son propios de las sociedades occidentales.

Aunque también nos encontramos que la formación en valores fue construyéndose en la década de los ochenta alrededor del asociacionismo juvenil y posteriormente tuvo una importante repercusión en el desarrollo de las materias transversales en la enseñanza reglada (Martínez, Tuts & Pozo, 2002: 18). En torno al proceso de formación para la participación de las y los jóvenes iba desarrollándose una corriente pedagógica que recogía las tendencias de la educación popular y desarrollo comunitario en América Latina así como de la animación sociocultural que se inicia en Francia, después de la Segunda Guerra Mundial.

Pero no cabe duda, que dentro de un aula, a cualquier estrategia que se quiera diseñar, gestionar, le debe anteceder todo un proceso de planificación y, dentro de este, de comprensión acerca de las finalidades que subyacen y que determina la comunidad escolar. Una fundamentación pedagógica debe planear los proyectos y los programas educativos, y exigir una coherencia entre las diversas concepciones que se adopten, no solo debe de ser un reclamo sino una necesidad epistemológica (Rodríguez-Gómez, 2010: 244).

Esta misma autora (2010: 245-247) presenta algunas de las posibilidades para crear ambientes constructivos dentro de las aulas y que ayuden a promover en los estudiantes actitudes constructivistas. Posibilidades como las que a continuación se reseñan:

- *Aprendizaje cooperativo*: como estrategia de manejo del aula, puede ser utilizada en todas las áreas académicas, pero implica que los equipos de maestros preparen sus clases de forma diferente, donde el aprendizaje cooperativo hace uso didáctico de grupos reducidos o subgrupos en donde los alumnos trabajan en conjunto para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.
- *Ambientes de aula constructivos y creación de comunidad*: alumnos y profesores reconocen y aprecian las características propias de cada uno, favorecen su desarrollo y autonomía, se tratan con respeto, sienten que se atiende a sus necesidades e intereses, construyen y respetan las normas, manejan de manera constructiva los conflictos, expresan sus emociones, se comunican de manera abierta y efectiva y cooperan mutuamente para el logro de sus metas. Logra un ambiente seguro y apto para el aprendizaje es el empeño diario.
- *Aprendizaje a través del servicio*: los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de oportunidades deliberadas y organizadas de servicio, dirigidas a satisfacer las necesidades de una comunidad.

1.1.2. Contextos no formales

Desde la educación no formal emergen en gran medida nuevos retos educativos y pedagógicos a los que dar respuesta de forma transversal, como son el desarrollo de competencias interculturales (Vilà, 2008: 77). Esta misma autora (2008: 83-84) señala que las competencias interculturales no se desarrollan espontáneamente, ni tan siquiera asegurando las relaciones entre personas de distinta cultura. Por ello, la intervención educativa planificada y organizada es de vital importancia. Esta intervención educativa se puede proporcionar en cualquier etapa o periodo, aunque en función de la edad madurativa del alumnado participante, se priorizarán y seleccionarán un tipo de contenido u otro.

En general, destaca la edad de la adolescencia como la más propicia para estas competencias, dadas las características de este periodo madurativo. Por otra parte, aunque son contenidos que deberían trabajarse también desde la educación formal, es en la idiosincrasia lúdica de la educación no formal, donde mejor pueden potenciarse estas competencias.

Es ante el reconocimiento de las transformaciones que se han venido sufriendo por las instituciones y la emergencia de nuevos actores políticos que impulsan formas de participación ciudadana sustantiva, es preciso desplazar los estudios sobre la educación ciudadana más allá del espacio escolar. Y que pese al déficit de la educación formal en la construcción de identidades que hagan posible el ejercicio crítico y participativo de la ciudadanía, cada vez son más visibles las prácticas de organizaciones de ciudadanos que han dado muestra de su capacidad crítica y propositiva, y que desde la última década del siglo pasado han desplegado un esfuerzo por exigir el cumplimiento de sus derechos (Fernández, 2014: 30).

Con ser fundamental, el papel que ha de desempeñar el sistema educativo no puede considerarse como el único a tener en cuenta, y ello es por dos razones fundamentales y que ya son lugar común en las adquisiciones teóricas educativas (Salinas & al., 1994: 147):

- El proceso educativo de las personas no se remite únicamente a los años de escolarización, sino que se trata de un proceso permanente.
- Los procesos educativos alcanzan y se producen, cada vez en mayor medida, en los ámbitos no escolarizados, «no formales», de la educación, siendo incluso determinantes en la puesta en pie de muchos mecanismos educativos sociales.

Estos mismos autores apuntan que es cada vez más difícil establecer una distinción tajante entre marcos formales y no formales en el espacio educativo, dada la interconexión existente entre ellos. Es más, cuentan con objetivos explícitos de aprendizaje o formación y se presentan siempre como procesos educativos diferenciados y específicos (Trilla, 1996: 27-28). Este mismo autor, indica por dónde pasaría la frontera que separa ambos tipos de educación y se reducirían básicamente a dos criterios:

- Metodológico (metodologías no formales): se trata de procedimientos que, con mayor o menor radicalidad, se apartan de las formas canónicas o convencionales de la escuela.
- Estructural: en la educación no formal sería todo lo que queda fuera del sistema educativo reglado (desde educación infantil hasta estudios universitarios) con sus diferentes niveles y variantes.

La educación no formal abarca una serie de ámbitos de actuación educativa que permiten hacer realidad el principio de que la educación es una tarea que prosigue después de la escuela y que afecta igualmente a quienes no han podido ir a ella (Sarramona, Vázquez & Colom, 1998: 7).

La educación no formal tanto en asociaciones juveniles, escuelas de tiempo libre, encuentros, jornadas, la formación de formadores, etc. es un medio idóneo para la educación en valores y la educación intercultural (Martín Martínez, 2003: 103). La demanda de los jóvenes, en la década de los ochenta, por recibir una formación adecuada repercutiría en una mejor gestión de actividades se vio encauzada en los cursos de monitores/as, coordinadores/as y animación juvenil (Martínez, Tuts & Pozo, 2002: 17).

Desde estos espacios, se fueron introduciendo contenidos de educación en valores como educación para la paz, educación para la igualdad, educación ambiental o educación para la salud, que se convirtieron en poco tiempo en ejes importantes de la creación de un discurso alternativo en el tiempo libre y el asociacionismo juvenil.

La Comisión Europea (2000) define el aprendizaje no formal como el que se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar certificados formales (Equipo IFES, 2008: 19). Por tanto, podemos concluir reseñando que la educación no formal se va consolidando desde las autoridades europeas, contando con una mayor consciencia de sus beneficios, por lo que se invita a las autoridades e instituciones y agentes sociales, económicos y políticos, a promover la educación no formal como parte integral del aprendizaje y así lograr su reconocimiento social (Herrera, 2006: 23).

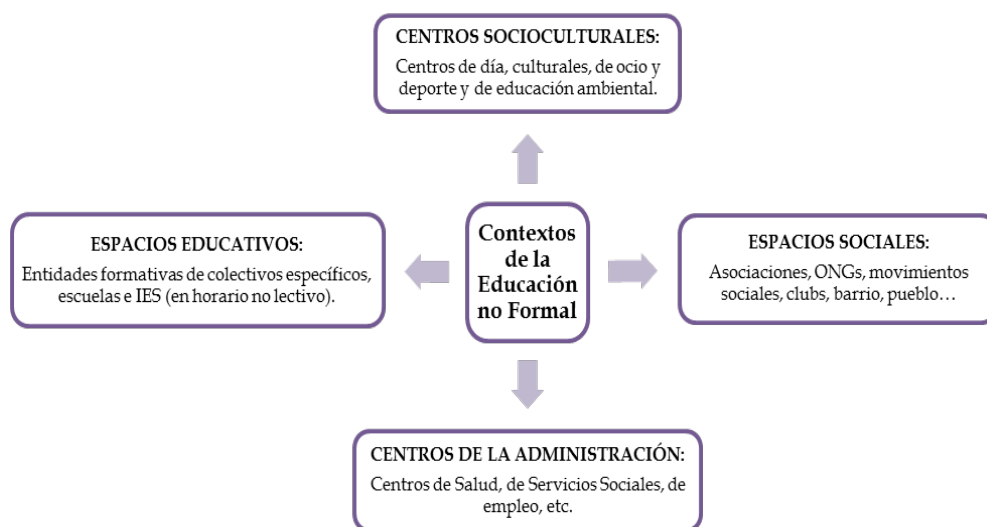


Tabla 9. Contextos donde se desarrolla la Educación no Formal.
Herrera (2006). La educación no formal en España.

En los contextos informales los niños y niñas cuentan desde muy temprana edad con un papel activo en la construcción de su mundo social y en la generación de lo que algunos investigadores han denominado «la cultura de pares», concepto que puede aplicarse también a la etapa adolescente (Rodríguez-Gómez, 2010: 234). Definida como un conjunto de actividades, de valores y de formas de comprensión, las cuales son dinámicas

mente construidas por los niños y los jóvenes a través de rutinas diarias. Continúa esta misma autora señalando que, sin embargo, otros investigadores han mostrado que los maestros son ajenos a ese mundo informal e incluso los padres también llegan a serlo. Por tanto, al ser ajenos para los adultos las normas y los valores que se aceptan en esa cultura de pares, los niños y niñas quedan supeditados a influencias externas, como las de los medios de comunicación.

1.1.2.1. Características significativas de la educación no formal

La educación no formal es extremadamente amplia y heterogénea (Trilla, 1996: 31), y abarca desde numerosos aspectos de la educación permanente (medios de alfabetización de adultos, programas de expansión cultural...) a tareas de complementación de la escuela; actividades propias de la pedagogía del ocio, otras relacionadas con la formación profesional. Asimismo, atiende cometidos de formación cívica, social y política, ambiental y ecológica, física, sanitaria, etc.

Entendemos que el conocimiento del otro es uno de los elementos nucleares de la educación intercultural y de la solución al dilema «etic-emic» planteado en los estudios etnográficos. Y que pueden ser abordados tal conocimiento a través de la explicitación y puesta en común de las intenciones e interpretaciones de las actuaciones humanas en situaciones de trabajo colaborativo, tales como la narración audiovisual de historias relevantes para sus protagonistas (Bautista, Rayón & De-las-Heras, 2012: 175).

Otra de las ideas que nos aporta este mismo autor (Trilla, 1996: 332-33) es que mediante la educación no formal se puede atender a cualquier tipo de objetivo educativo (cognoscitivo, afectivo o psicomotor); no estando dirigida exclusivamente a unos determinados sectores de la población en función de edad, sexo, clase social, hábitat urbano o rural, etc.

La Educación no formal nos permite, a través de sus múltiples áreas y ámbitos de realización, poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Y además de una manera voluntaria, ya que este tipo de educación se desarrolla en la edad adulta; es una decisión deliberada y voluntaria de

participar en determinados procesos educativos, organizados fuera del sistema educativo (Herrera, 2006: 14).

De manera operativa, definen la educación no formal como todos aquellos procesos formativos que, explicitando su intención y organización educativa, están fuera del sistema educativo formal (Varios, 2003: 47). Estos mismos autores (1995: 54), apuntan que la educación no formal pretende detectar y dar respuesta a necesidades concretas, que no están cubiertas por ninguna figura prevista, formar a personas que trabajan en esos espacios de intervención, explorar innovaciones y respuestas a los cambios sociales y los problemas que se generan a partir de ellos.

Por todo lo recogido en estas líneas, por tal heterogeneidad, resulta imposible hacer una relación de todas las características de la educación no formal. No obstante, recogemos las características o elementos más significativos que se debería tener presente en cualquier proceso educativo.

Y donde cabe anotar que los espacios no formales de la vida escolar representan una gran oportunidad, que deben de hacer uso los educadores para promover el desarrollo de actitudes constructivas y valores morales, junto a un aspecto que podríamos entenderlo como crucial para la vida y que se debe tener en cuenta para lograrlo, como son los sentimientos morales.

1.1.2.2. Recursos de la educación intercultural no formal

La educación intercultural requiere para su desarrollo de medios materiales y personales (Salinas & al., 1994: 155). Señalan que la mayoría de las actuaciones han partido de decisiones emanadas de organizaciones no institucionales y únicamente con el apoyo puntual de ciertas instituciones. No siendo esto suficiente, sino que se hace preciso una acción consciente y concertada en la que los agentes socioeducativos sean preparados para actuar, en un sector decisivo para el futuro de nuestra sociedad, como agentes interculturales.

Estos mismos autores señalan que también es necesario que las instituciones locales y estatales contribuyan sin reservas a potenciar las iniciativas y proyectos interculturales, sabiendo que no se trata de una dádiva, si-

no una inversión en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Aunque debemos de ser conscientes de que una política de educación intercultural tendrá posibilidades reales de éxito en la medida que posibilite una profunda reconsideración de las estructuras sociales establecidas, en particular las escolares. Además de contar con mediación intercultural, siendo ésta definida como intervención de terceros para apoyar a partes involucradas en conflictos se hace más compleja cuando se incorpora la variante cultural: cultura de las partes, cultura del mediador, influencia de los factores culturales en la relación, contenido del conflicto, etc. (Llevot & Garreta, 2013: 169).

Para comprender más profundamente el término «mediación» en relación con sus diversas prácticas (Cohen-Emerique, 2011) se distinguen tres significados:

- *Facilitación de la comunicación y comprensión entre personas de culturas diferentes en situaciones en las que no existe conflicto sino, más bien, una dificultad comunicativa.* Se habla entonces de hacer «mediación preventiva», en la que un tercero restablece la comunicación entre las partes.
- *Intervención destinada a poner de acuerdo, conciliar o reconciliar a personas o partes.* Este significado nos remite a una situación de conflicto, oposición o antagonismo que hace necesaria la intervención de un tercero. Se trata de la «mediación rehabilitadora», que interviene en la regulación y gestión de conflictos y tensiones interculturales.
- *Proceso creador por el cual se pasa, de un estadio inicial, a un determinado final.* Transformación en la que el mediador se convierte en el catalizador de un proceso dinámico activo (superando las normas, costumbres y puntos de vista particulares), dado en situaciones de convivencia multicultural, que culmina con el establecimiento de nuevas normas y modos de relación comparados. Es la «mediación creativa».

En definitiva, nos encontramos con acciones que se encuentran mediadas por el entorno y por herramientas (históricas, culturales, semiológicas y didácticas) en diversos soportes. Esto provoca numerosos dominios en la estructuración y funciones socio-cognitivas en la persona que aprende, y

que se inscriben en las prácticas socio-culturales; y de ahí la importancia para la educación intercultural, formal o no formal como es este caso.

Y bien es sabido, que no es suficiente contar con recursos, herramientas o incluso crear situaciones que favorezcan una convivencia basada en el respeto al otro, con bases a reglas decididas de común acuerdo, elaborando marcos y mediaciones pedagógicas y prácticas de respeto, diálogo intercultural y de desarrollo (Fainholc, 2003). Todo esto, se ve fortificado si tenemos presente una serie de valores, siendo estos los recogidos en el siguiente gráfico:

Valores para la práctica de la ciudadanía global y la dignidad de la persona	
LIBERTAD	Como autonomía moral, capacidad de decisión y fundamento de derechos políticos y civiles.
IGUALDAD	En derechos humanos y en derechos básicos frente a diferencias étnicas y culturales; de oportunidades de vida y de género, religión, etc.
JUSTICIA	Como imparcialidad, ejercicio de libertades individuales y efectiva igualdad de oportunidades.
RESPETO	De las ideas y creencias, personas y sus estilos socio-cognitivos correspondientes a diversas étnicas y culturas.
PAZ	Como solución de conflicto, rechazo a la violencia, promoción de justicia social y cooperación.
SOLIDARIDAD	Con la vida, los «otros actuales» y las generaciones futuras.
RESPONSABILIDAD	Por uno mismo, las otras personas, la comunidad y la naturaleza.
PARTICIPACIÓN	En la comunidad social, educativa, electrónicas locales y globales.

Tabla 10. Valores para la práctica de la ciudadanía global y la dignidad de la persona. Ayala-Soriano (2001). Contenidos y competencias para una educación intercultural de la ciudadanía.

Para afrontar los desafíos y transformaciones que propone esta etapa de la historia, los gobiernos locales deben intentar articular un conjunto de acciones y propuestas, que les permitan enfrentar con mayor fortuna la realidad a través de políticas públicas concretas, otorgando a sus habitantes mayores oportunidades de desarrollo y crecimiento individual y colectivo (Cabezudo, 2010: 249).

También resaltar que en el proceso de desarrollo estratégico, la educación es un instrumento básico y la formación un hecho posible desde muchos ámbitos de la vida cotidiana, puesto que aprendemos y nos educamos a lo largo de toda la vida. Por ende, debemos dejar entonces de considerar las diferentes formas de educación y aprendizaje como independientes las unas de las otras, y articular la complementariedad de los ámbitos formal y no formal así como los diversos momentos de la educación en un espacio extraordinariamente favorable para ello, como sería el espacio urbano, el contexto que nos rodea.

2. Planteamiento global del Proyecto «Valores Comunes»

El Proyecto «Valores Comunes» está financiado por la Comisión Europea, Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad, dentro del programa INTI (Integración del inmigrante). Partió en el 2003 de una idea básica que era transmitir la existencia de algunos valores fundamentales en la base de todas las grandes religiones y en el pensamiento laico. Idea que como bien apuntan estos mismos autores, adquiere aún mayor importancia en una Europa donde los flujos migratorios hacen cada vez más urgente afrontar culturas provenientes del exterior, en cierto modo envuelta en un inesperado retorno de lo sagrado y con conflictos religiosos y culturales cada vez más hirientes (Repetti, Federici & Salvarani, 2005).

El Proyecto tenía la necesidad de sostenerse en testimonios concretos, siendo éstos encontrados no solo en los textos sagrados y en los comentarios teológicos de las distintas fes, sino también en la filosofía y en los documentos jurídicos que han definido durante siglos el pensamiento laico, hasta los tratados que regulan la vida de los ciudadanos del continente europeo (Repetti, Federici & Salvarani, 2005). Además, se trataba de transmitir, no ya la ilusión de una vaga identificación de las culturas, diluyendo su especificidad, sino la necesidad de un recorrido de investigación complejo y serio sobre valores morales innegablemente comunes a todas las formas de pensamiento, cuyo conocimiento puede facilitar el respeto recíproco y la cohesión social. Un recorrido a seguir con los ojos bien abiertos, con un conocimiento claro de las diferencias que enriquecen los distintos

puntos de vista y, sobre todo, con una conciencia constructiva ante los conflictos, en ocasiones violentos, que han enfrentado a los hombres debido a las interpretaciones de aquellos principios en las distintas etapas de la historia.

Ideas que se utilizaron para poderlas ofrecer en un futuro inmediato a los ciudadanos jóvenes, y en especial a los adolescentes de Europa. Utilizando para transmitir los conceptos de un modo atractivo, siendo el caso del cómic, intentando involucrar al lector en el conjunto de textos e imágenes que conforman dicho medio, arte secuencial que puede valerse de todos los recursos literarios unidos a la fuerza de las imágenes para representar ideas.

Gracias al apoyo de la Comisión Europea, que financió el programa en el marco del programa INTI, un grupo de entidades y asociaciones de España, Italia, Francia y Bélgica se emprendió un trabajo interdisciplinar respaldado por un comité científico y por un equipo de autores y artistas europeos y africanos, de expertos en didáctica intercultural y en diálogo interreligioso.

2.1. Proyecto INTI 2004: Integración del inmigrante en la Unión Europea

El Proyecto INTI se inició en 2003 con un crédito de cuatro millones de euros, y el compromiso para el 2004 y 2005 de aportar con seis y cinco millones de euros, respectivamente. Para el año 2006, que era el último año de las acciones preparatorias INTI, se asignó la suma de cinco millones de euros. Contó con un alto número de solicitudes para optar por una de las subvenciones recibidas desde el marco del proyecto INTI, convocatorias de propuestas para el 2003-2005 y que solo fue posible de cofinanciar el 12% de todas las solicitudes, debido a las limitaciones del presupuesto disponible.

Los datos que apuntamos se refieren únicamente a los proyectos presentados y que corresponden a los años 2003 y 2004.

El Proyecto INTI de la Comisión Europea es un programa de financiación para proyectos transnacionales con el fin de promover la integración

de inmigrantes en los países de los Estados miembros de la Unión Europea. La Comisión Europea hizo hincapié en la importancia de esta integración en su comunicación sobre inmigración, integración y empleo de tres de junio de 2003 y el Consejo Europeo pidió que las políticas de integración fueran más eficaces, fundamentalmente para la promoción del intercambio estructural de experiencias e información sobre la integración en el Programa de La Haya adoptado por el Consejo Europeo de cuatro y cinco de noviembre de 2004. En septiembre de 2005, la Comisión Europea respondió a la invitación del Consejo Europeo de establecer un marco europeo coherente de integración mediante la publicación de una comunicación sobre «un programa común para la integración marco para la integración de inmigrantes en países de la Unión Europea». La piedra angular del Proyecto consistía en propuestas de medidas concretas para poner en práctica junto con una serie de mecanismos de apoyo.

Los objetivos principales del Programa INTI eran:

- Promover la integración de los inmigrantes en países de la Unión Europea a través de proyectos específicos que abarcan, en particular, los cursos de idiomas e información sobre las características culturales, políticas y sociales del país en cuestión, con inclusión de la ciudadanía y los valores europeos fundamentales.
- El desarrollo de un diálogo con la sociedad civil.
- La búsqueda y la evaluación de las mejores prácticas en el campo de la integración.
- Desarrollo de modelos de integración.
- El establecimiento de redes a nivel europeo.

De acuerdo con estos objetivos se identificaron cuatro ejes y donde las acciones preparatorias deberían:

- Demostrar su carácter innovador, tanto en el plano de la elaboración como de la ejecución, y garantizar la cooperación con los inmigrantes y su participación en todas las fases del proyecto.
- Velar porque las partes interesadas (empresas privadas, autoridades locales o regionales, representantes de la sociedad civil,

interlocutores sociales u otros) se asocien a la elaboración y a la ejecución de los programas.

- Incluir un elemento de cooperación transnacional.
- Procurar que se examine y fomente la posibilidad de transferir programas a otros Estados miembros o regiones.
- No dirigirse solamente al medio geográfico inmediato (local, regional o nacional), sino contribuir también a los cambios a escala europea. El proyecto deberá aportar un auténtico valor añadido a la Comunidad Europea.

Los cuatro ámbitos principales para alcanzar los objetivos son:

Apartado A: Apoyo a redes y a intercambios de información y buenas prácticas

- Apoyar la cooperación transnacional, a nivel nacional, regional y local, entre las autoridades públicas, las empresas privadas y los representantes de la sociedad civil, incluidas las asociaciones de inmigrantes, mediante la creación de redes transnacionales o asociaciones entre las partes afectadas a todos los niveles con el fin de crear plataformas de diálogo. Las redes deberán tener esencialmente por objetivo contribuir al debate público a nivel europeo, sensibilizar aún más a las partes interesadas respecto de la dimensión comunitaria de las políticas relativas a la integración, dar a conocer mejor las dificultades que ello suscita, difundir la información y sugerir cambios, con el fin de delimitar los problemas que obstaculizan la integración y definir las mejores prácticas y soluciones.
- Fomentar las acciones transnacionales que implican a una serie de actores y que consisten en una transferencia de información, de experiencias adquiridas y de buenas prácticas en el ámbito de la integración de los inmigrantes. Las actividades que deben apoyarse en este marco deberán estar directamente vinculadas a un intercambio transnacional y podrán incluir la transferencia mutua y la aplicación de buenas prácticas, el intercambio de personal, la elaboración conjunta de

programas, estrategias y métodos, la adaptación a distintos contextos de los métodos, herramientas y procedimientos considerados como buenas prácticas, o la difusión de resultados y de información.

Apartado B: Información y diálogo

- Promover una sociedad tolerante y sin exclusión mediante una sensibilización a los valores europeos fundamentales y un fomento de la comunicación y el diálogo entre los inmigrantes y sus comunidades de acogida.
- Favorecer la toma de conciencia en la UE, mediante la difusión de información exacta sobre los inmigrantes por lo que respecta a su cultura, sus tradiciones, su religión y su contribución positiva a la sociedad europea, tanto a nivel económico como social.

Apartado C: Mejora del conocimiento de las cuestiones relativas a la integración

- Explorar el interés del concepto de civismo para la integración de los nacionales de terceros países, en particular bajo el ángulo de los derechos y deberes necesarios para que los emigrantes adquieran el sentimiento de participar en la sociedad, y del impacto que tendría la concesión de derechos políticos a estas personas.
- Analizar las prácticas y programas de integración actuales y reflexionar sobre los métodos de integración tanto nuevos como innovadores, incluida la «gestión de la diversidad», con el fin de elaborar modelos transferibles y una guía de buenas prácticas.
- Comparar la influencia de las estrategias nacionales de integración de los Estados miembros en la situación social actual de los inmigrantes y analizar, en particular, el impacto de los elementos obligatorios previstos en los programas nacionales

y las soluciones encontradas para mejorar estos programas a nivel nacional y europeo.

- Elaborar indicadores europeos comunes que permitan medir el éxito de la integración, con el fin de simplificar los procesos de seguimiento y de evaluar la eficacia y el impacto de las estrategias nacionales.

Apartado D: Apoyo a proyectos innovadores

- Apoyar la elaboración de programas de formación y orientación intercultural aplicables a los funcionarios que tienen que tratar con emigrantes.
- Apoyar la preparación de programas piloto innovadores de integración/instalación, o de modelos de integración que engloben cursos de idiomas, una formación en materia de comunicación e información sobre las características culturales, políticas y sociales del país en cuestión, así como sobre los valores fundamentales europeos y la ciudadanía europea.

La subvención total asignada aumentó de alrededor de 3,95 millones de euros en 2003 para 15 proyectos apoyados (de un total de 135 solicitudes recibidas), a alrededor de 5,95 millones de euros en 2004 para 22 proyectos apoyados (de un total de 157 solicitudes recibidas). En virtud de la convocatoria propuesta en 2005, se seleccionaron 15 proyectos para su financiación (de las 139 propuestas recibidas) por un importe total de 4,32 millones de euros.

En la convocatoria de 2003 se seleccionaron 15 proyectos por un total 3.948.782,26€. De los 15 proyectos seleccionados, seis proyectos se centraron en el apartado A, cuatro proyectos se centraron en el apartado C y cinco proyectos se centraron en el apartado D.

Los principales países	Número de proyectos seleccionados
Austria	1
Bélgica	2
Dinamarca	1
Alemania	5
Italia	4
Holanda	1
Reino Unido	1
TOTAL	15

Tabla 11. Comisión Europea de la Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad (2006).

La Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad, mediante la Comisión Europea y dentro del programa INTI (2006) subraya que la integración debe englobar un amplio abanico de políticas transversales, encontrándose la mayoría de estas estrechamente ligadas entre sí. Propone, a su vez, que las estrategias de integración deben tener en cuenta no solo los aspectos económicos y sociales pertinentes, sino también cuestiones relativas a la diversidad cultural y religiosa, la ciudadanía, la participación y los derechos políticos. Aunque las prioridades puedan variar según los países y las regiones, las políticas de integración deben planearse en una perspectiva global, coherente y a largo plazo, y responder a las necesidades particulares de los inmigrantes. Exigiendo por tanto, la cooperación de todas las autoridades competentes y la puesta a disposición de recursos adecuados para facilitar y apoyar la creación de redes y asociaciones entre las partes interesadas.

El 3 de junio de 2003 la Comisión Europea adoptó una comunicación sobre la inmigración, la integración y el empleo, que presenta todas las acciones realizadas para mejorar la integración y una serie de ideas relativas a las medidas que quedan por tomar. En la comunicación, la Comisión Europea examina el papel de la inmigración con relación a los objetivos de Lisboa (2000), en el contexto del envejecimiento demográfico actual, y examina las políticas vigentes en materia de integración. La comunicación propone también acciones que deben realizarse a escala de la Unión Europea (UE) con el fin de facilitar la coordinación y el intercambio de información y buenas prácticas y de apoyar la puesta a punto de las estrategias de integración nacionales.

En particular, la comunicación preconiza un refuerzo del apoyo financiero de la UE a la integración de los emigrantes de terceros países. A tal efecto, la Comisión Europea adoptó un «marco de acción para las acciones preparatorias, incluido un plan de trabajo anual, las implicaciones presupuestarias y los criterios de selección», relativo a la integración de los inmigrantes en países de Europa.

La presente convocatoria de propuestas tenía por objeto proporcionar un apoyo financiero a acciones que contribuyesen a la realización de los objetivos generales anteriormente enunciados.

Las acciones deberían tener un carácter práctico y dar lugar a resultados tangibles y mensurables. También, tener una dimensión transnacional clara.

En la selección de los proyectos comunicados en respuesta a dicha convocatoria de propuestas, se dio prioridad a las acciones:

- Que se centraran en las prioridades definidas en el apartado c.
- Que presentaran un interés comunitario.
- Que contaran con aspectos innovadores.

El presupuesto orientativo disponible para el año 2004 ascendió a 5,5 millones de euros. La proporción de financiación comunitaria en cada proyecto no podría exceder del 80% de su coste total subvencionable. En la fecha de la solicitud debía estar garantizada la cofinanciación necesaria. El importe mínimo de la subvención concedida por proyecto era de 100.000 euros y máximo de 600.000 euros. La Comisión Europea determinó los importes de la ayuda financiera que debía concederse sobre la base del presupuesto disponible. La financiación de los proyectos se basaba en el principio de reparto de los costes. Si el importe concedido por la Comisión Europea era inferior a la ayuda pedida por el solicitante, correspondía a este último encontrar medios suplementarios o reducir el coste total de la acción, sin recortar sus objetivos ni su contenido. Si la acción resultaba elegida para la financiación, el presupuesto se negociaba entre las partes, y el beneficiario en cuestión y la Comisión Europea firmaban un acuerdo de subvención.

Este acuerdo constituye un modelo de acuerdo, y sus disposiciones y condiciones no podrían modificarse ni renegociarse. Las actividades previstas en el marco de la acción no pudieron comenzar hasta que el representante de la Comisión Europea no hubiese firmado el acuerdo de subvención. Los solicitantes debían tener en cuenta las condiciones siguientes, que figuraban en el acuerdo:

- *Importe de la subvención:* el importe que se concedió era proporcional al coste total subvencionable estimado de la acción; se reducía proporcionalmente si el coste subvencionable real aprobado por la Comisión Europea resultaba inferior al coste estimado. La subvención no podía tener por objeto o por efecto el lucro del beneficiario de la misma.
- *Condiciones de pago:* en principio, la subvención se abonaba de la manera siguiente:
 - Prefinanciación hasta un máximo del 50% del importe de la subvención concedida tras la firma del acuerdo de subvención por la parte que lo hiciese en último lugar y previa presentación por el beneficiario de una solicitud de cofinanciación.
 - En el supuesto de que el importe de la prefinanciación excediera de 150.000 euros, o si la Comisión Europea lo estimaba necesario habida cuenta de la situación financiera de los solicitantes, podría exigir una garantía financiera por un importe equivalente al de la prefinanciación concedida.
 - Segunda prefinanciación del 25% del importe de la subvención concedida, previa recepción y aprobación por la Comisión de un informe intermedio que incluyese un informe financiero que demostrara que se había utilizado al menos el 70% del primer pago de prefinanciación.
 - Pago del resto previa aprobación por la Comisión Europea de los informes finales sobre la ejecución técnica y financiera de la acción.
 - Si el importe de la subvención concedida superaba los 300.000 euros, el informe financiero final debería ir

acompañado de un informe de auditoría externa sobre las cuentas relativas a la acción.

- *Controles y auditorías:*

- Los controles y auditorías se realizaron de acuerdo con las disposiciones del artículo II.19 del acuerdo de subvención (disponible en el sitio web de la Dirección General de Justicia e Interior).
- El beneficiario tendría a disposición de la Comisión Europea el conjunto de documentos originales, en particular contable y fiscal, o en casos excepcionales debidamente justificados, las copias certificadas de los documentos originales relativos al acuerdo, durante un período de cinco años a partir de la fecha del pago del resto de los importes debidos que figura en el artículo I.4. del acuerdo de subvención.
- El Tribunal de Cuentas europeo, así como la Oficina Europea de la Lucha contra el Fraude (OLAF), disponía de los mismos derechos que la Comisión Europea, en particular el derecho de acceso, por lo que se refiere a los controles y auditorías.

La duración máxima de los proyectos eran de:

- 18 meses para los correspondientes a los apartados A (Apoyo a redes y a intercambios de información y buenas prácticas) y D (Apoyo a proyectos innovadores).
- 12 meses para los correspondientes a los apartados B (Información y diálogo) y C (Mejora del conocimiento de las cuestiones relativas a la integración).

Las acciones comenzaron entre el 1 de marzo de 2005 y el 30 de junio de 2005. Y las actividades previstas en el marco de los proyectos no dieron comienzo hasta que el representante de la Comisión Europea no firmara el acuerdo de subvención.

2.2. Proyecto «Valores Comunes»

El Proyecto «Valores Comunes» nació y se desarrolló entre 2003 y 2005, y cuya principal finalidad era fomentar la multi-confesional convivencia entre los inmigrantes y la sociedad local, dada la «necesidad de enfrentarse a una necesidad cada vez más urgente en las sociedades europeas, que hoy se encuentran ante interrogantes relacionados con la coexistencia pacífica sobre su propio territorio, entre comunidades que tienen distintas culturas religiosa y donde la fragmentación de las grandes tradiciones de pensamiento religioso en particularismos agresivos, los aspectos políticos y económicos desarrollan un papel importante en la génesis de estas cuestiones» (www.valeurscommunes.org). Es por ello, que estos aspectos resultan particularmente interesantes dado el creciente número de inmigrantes extra europeos que llegan y pueblan cada vez más las realidades cotidianas de nuestras sociedades. Ante este panorama heterogéneo, es posible constatar que las distintas religiones y visiones laicas comparten algunos valores éticos.

Estas ideas, de ser adecuadamente transmitidas gracias a una comunicación accesible a todos, pueden convertirse en el denominador común para el desarrollo de un diálogo intercultural marcado por el respeto mutuo, en una sociedad europea cada vez más multiconfesional» (www.valeurscommunes.org). En este sentido, el Proyecto «Valores Comunes» planteó acciones específicas a realizar en el territorio europeo para destacar el valor de los puntos de encuentro e intercambio entre los distintos sistemas de pensamiento.

Es un proyecto co-financiado por la Comisión Europea en el marco del programa INTI 2003 para la integración de los inmigrantes. La dirección del proyecto corría a cargo de la sociedad cooperativa Lai-Momo de Bolonia en Italia; constituida en 1995 por un grupo de académicos, profesores, investigadores y con el objeto de aproximar el conocimiento intercultural, en particular entre África e Italia. El presupuesto total del proyecto fue de 356.243,87 euros, de los cuales la Unión Europea subvencionó 284.995,10 de euros que correspondía al 80%.

El desarrollo de Valores Comunes abarcó de 18 meses comprendidos entre mayo de 2004 y noviembre 2005. Y el objetivo general del proyecto

era «fomentar la multi-confesional convivencia entre los inmigrantes y la sociedad local». El objetivo específico era «mejorar los puntos de convergencia entre los diferentes sistemas de pensamiento (seculares y religiosos), que fueron identificados por los expertos en sociología y estudios religiosos, y para difundir estos valores comunes a través de acciones basadas en la comunicación mediante cinco cómics y una guía didáctica».

Cada cómic cuenta una historia relacionada con uno de los valores interculturales, por tanto, los cinco valores que se consideraban en los cómics eran: amor y perdón, no violencia, respeto de los otros, generosidad, no-discriminación.

Se publicaron 37.500 cómics y se distribuyeron por lugares, tales como bibliotecas y festivales de cómics. En concreto, se publicaron 7.000 guías interculturales y se difundieron en las escuelas y bibliotecas públicas.

Para la realización del Proyecto «Valores Comunes» se constituyó un grupo de trabajo internacional, formado por organizaciones y asociaciones europeas que pusieron en común sus distintas competencias y experiencias en el campo de la interculturalidad.

Y cada uno de ellos realizó tres talleres con el fin de optimizar los objetivos del proyecto. El grupo de trabajo estaba formado por:

- **Cooperativa Lai-Momo (Responsable) de Italia** (www.laimomo.it)
La cooperativa Lai-momo está comprometida desde 1995 en actividades ligadas a la interculturalidad y a la cooperación cultural. En los últimos años ha trabajado en particular sobre el cómic africano, en su doble aspecto de instrumento eficaz para el conocimiento de las realidades africanas y de objeto de estudio en cuanto medio de comunicación. Lai-momo realiza además numerosas actividades relacionadas con el conocimiento intercultural a través del arte y publica la revista trimestral *África e Mediterraneo* de cultura y sociedad africanas.
- **Eurodialog de Bélgica**
Eurodialog es una sociedad de consulta e investigación internacional que colabora con organismos públicos, asociaciones privadas, organizaciones profesionales y entidades relacionadas con las institucio-

nes europeas. En particular, Eurodialog ha puesto en marcha proyectos ligados a la integración, especialmente en el mundo rural.

- **Africa e Mediterraneo de Italia** (www.africaemediterraneo.it)

Africa e Mediterraneo es una asociación cuyo objetivo principal es favorecer el conocimiento intercultural entre Italia y África a través de actividades de educación para el desarrollo y la cooperación. Además de la difusión de la revista trimestral *África e Mediterraneo* (A&M), la asociación se ocupa de la organización de iniciativas y eventos como exposiciones, encuentros, cursos de formación para profesores y artistas y otras actividades en el campo intercultural. Desde 1997, en colaboración con Lai-momo, A&M organiza actividades artísticas y de cooperación cultural que tienen por objeto la promoción de los artistas africanos en Europa.

- **Grupo Comunicar de España** (www.grupocomunicar.com)

El Grupo Comunicar es una asociación sin ánimo de lucro fundada en 1994 en Huelva que persigue educar para los medios de comunicación en todos los sectores sociales, especialmente entre las nuevas generaciones y los profesionales de la educación. La asociación organiza cursos de formación para profesores y periodistas, seminarios y congresos, de carácter nacional e internacional. Entre sus publicaciones, el buque insignia es la revista *Comunicar*, revista semestral que se ocupa de la investigación sobre educación y comunicación tanto en España como en América Latina. El Grupo Comunicar ha publicado más de 50 libros en diferentes colecciones de las que destacamos «Aula de Comunicación», «Prensa y Educación», «Murales de Prensa- Escuela», entre otras.

- **L'Afrique Dessinée de Francia** (www.lafriquedessinee.com)

La asociación L'Afrique Dessinée fue fundada en 2001, con el objetivo de presentar África a través del cómic. Las actividades de L'Afrique Dessinée están centradas en la producción y promoción del cómic africano como instrumento de comunicación y desarrollo. L'Afrique Dessinée ha participado en numerosos festivales y muestras tanto en Europa (Suiza, Italia, Francia) como en África (Costa de Marfil) y ha sido a su vez promotora de proyectos de formación para estudiantes y artistas en Francia y África.

- **Translit Cultural Association de Barcelona (España)**

Translit es una asociación cultural sin ánimo de lucro fundada en 1993 en Barcelona. El objetivo principal de la organización es promover y valorizar la diversidad cultural a nivel Europeo, a través de conferencias, publicaciones y otras actividades ligadas a la literatura mundial. Además, Translit se propone profundizar y difundir la riqueza de la literatura africana y asiática, sobre todo mediante actividades de traducción. Translit es conocida en particular por la organización del evento literario *Literatura entre los Continentes*.

- **Le comptoir du Livre de Bélgica (www.lecomptoir.be)**

Le Comptoir fue fundado en el 2000 y está abierto al público desde 2001. En estos años le Comptoir ha conseguido proporcionar un espacio virtual y uno no virtual (está constituida de un espacio virtual con una biblioteca online, una biblioteca que cuenta con muchos textos especializados y un espacio para exposiciones) donde autores, editores y público pueden encontrar y profundizar en temáticas específicas. Le Comptoir se propone de hecho, sensibilizar sobre ciertas problemáticas como son en este caso específico la inmigración y la integración.

- **ACS Associazione di Cooperazione Allo Sviluppo de Italia**

ACS es una ONG de cooperación al desarrollo que interviene principalmente en el ámbito rural. La mayor parte de los proyectos promovidos por ACS están dirigidos a favorecer la agricultura biológica y las acciones de microcrédito. Además, en Padua, donde se encuentra la sede principal, la ACS promueve actividades de sensibilización sobre los temas relativos a la cooperación al desarrollo y ligados a la inmigración.

- **Agronomi senza Frontiere de Italia**

(www.agronomisenzafrontiere.it)

ASF es una asociación sin ánimo de lucro constituida en 2000 con el objetivo de promover iniciativas y colaborar en acciones de desarrollo rural en los países en vía de desarrollo. La asociación nace de la voluntad de algunas personas que por motivos de profesión, compromiso social o sensibilidad individual, intentan cooperar para el crecimiento y la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones rurales. La asociación promueve conferencias y acciones de investigación en el

campo de la cooperación y de la agricultura y lleva adelante numerosos proyectos de desarrollo en África, Medio Oriente y Europa.

- **Fumo di China de Italia** (www.fumodichina.com)

Fumo di China es la revista mensual más conocida de información y crítica de cómic desde 1978. De hecho, no solo publica las últimas novedades italianas e internacionales sobre el mundo del cómic, sino que difunde concursos, exposiciones y cursos para dibujantes y sobre todo propone textos de crítica tanto gráfica como teórica de los cómics.

El Proyecto «Valores Comunes» nace de la necesidad de enfrentarse a una situación cada vez más urgente en las sociedades europeas, que hoy se encuentran ante interrogantes relacionados con la coexistencia pacífica sobre su propio territorio, entre comunidades que tienen distintas culturas religiosas. La fragmentación de las grandes tradiciones de pensamiento religioso en particularismos agresivos, los aspectos políticos y económicos desarrollan un papel importante en la génesis de estas cuestiones. Estos aspectos resultan particularmente interesantes a la luz del creciente número de inmigrantes extra europeos que pueblan cada vez más las realidades cotidianas de nuestras sociedades. Frente a este panorama heterogéneo, es posible constatar que las distintas religiones y visiones laicas comparten algunos valores éticos.

Estas ideas de ser adecuadamente transmitidas gracias a una comunicación accesible a todos, pueden convertirse en el denominador común para el desarrollo de un diálogo intercultural marcado por el respeto mutuo, en una sociedad europea cada vez más multiconfesional (Repetti, Federici & Salvarani, 2005).

En este sentido, el Proyecto «Valores Comunes» (2005) ha planteado acciones específicas a realizar en el territorio europeo para destacar el valor de los puntos de encuentro e intercambio entre los distintos sistemas de pensamiento, distintas religiones y pensamiento laico. Acciones que realizan una selección de valores interculturales para ser utilizados mediante la narración de una historia transformadas después en guiones para cómics cuya realización ha sido confiada a dibujantes profesionales de la asociación «l’Afrique Desinée». Estos son el **perdón**, como elevadísima

forma de amor, la **no violencia**, el **respeto al otro**, el **compartir** y la **no discriminación**.

2.3. Principales objetivos del Proyecto «Valores Comunes»

Los objetivos principales del Proyecto «Valores Comunes» eran promover la cultura de la paz a través del encuentro y el diálogo entre distintas religiones y culturas que actualmente viven en Europa y promover el conocimiento intercultural a través del cómic como el medio de comunicación más eficaz para transmitir los resultados del Proyecto al ámbito de la sociedad civil, dirigiéndose en especial a los estudiantes de enseñanza secundaria.

Para lograrlo, se presenta unas acciones que prevén, así, involucrar a estudiantes, a educadores y a la población, sensibilizada con esta temática, de cuatro países europeos en una reflexión sobre los valores comunes entre los diversos sistemas de pensamiento, usando el cómic como medio de comunicación y desarrollo. Acciones recogidas a modo de historias y que responden a los cinco valores interculturales mencionados con anterioridad.

Y mediante la actividad lectora es una de las más importantes empresas que se pueden poner en marcha en la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria, desde cualquier perspectiva educativa que se considere, sobre todo si es desde la multiculturalidad y la educación en valores (Morales, 2000: 125).

En relación a los objetivos educativos en los que se inspira este material elaborado y que ha servido de guía para el proceso del diseño y el desarrollo del mismo serían los siguientes:

- Proporcionar a los educadores instrumentos y materiales para la utilización de los cómics en labor didáctica.
- Incorporar la educación en valores interculturales al desarrollo curricular en Educación Secundaria desde una perspectiva multidisciplinar.
- Fomentar tanto en los docentes como en los discentes el desarrollo de valores interculturales.

- Facilitar un proceso de enseñanza/aprendizaje apoyado en el pensamiento crítico sobre la realidad social y cultural en la que vivimos.

Objetivos que hemos tenido presente a la hora de proponer los concretos de nuestra investigación.

3. Valores Comunes como material curricular

La incorporación de nuevos contenidos a los programas curriculares en los centros educativos en forma de actitudes, valores y normas y la explicitación de éstos así como su posterior evaluación, no es una tarea fácil para el educador, sobre todo si no ha sido suficientemente preparado para realizarla y no dispone de los materiales didácticos que le pueden servir de apoyo (Almazán, 2003: 87).

Si nos detenemos a analizar la profesión de los enseñantes, podemos constatar cada vez más complejidad de la tarea docente. Ya que, por un lado están los avances científicos sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje nos alejan de posiciones simplificadoras en el ámbito de la metodología didáctica; y por otro lado, podemos acercarnos progresivamente a propuestas diversificadas, individualizadas y muy complejas.

Actualmente, nos encontramos con demandas que manifestadas una sociedad en constante transformación, no solo por los progresos y avances tecnológicos sino sobre todo por una permanente revisión de los valores que la sustentan, cuestionan el sentido de la mayoría de los contenidos de aprendizaje y ejercen no pocas presiones sobre la enseñanza y los docentes. Debido a unos cambios a los que no se sabe cómo responder con la mayor seguridad posible, es la actitud más fácil la de acomodarse en lo conocido. Por lo que la adopción de este tipo de posiciones ofrece la seguridad de lo permanente. O lo que es lo mismo, la enseñanza ya no se ciñe exclusivamente al dictado de un libro de texto, sino que existen otros recursos como es la utilización de tecnologías digitales y la participación de agentes del entorno, los que van ganando terreno a la hora de crear un

aula viva. Abriendo de esta manera posibilidades para escapar de la rutinaria secuencia de lecciones y ejercicios predefinidos (Travé, Pozuelos & Cañal, 2013: 51).

Sin embargo, la realidad diaria se empeña en demostrarnos que no todos aprendemos de la misma manera, ni al mismo ritmo; que cada uno aporta a la escuela intereses, motivaciones, realidades y experiencias distintas; que el papel asignado a las asignaturas tradicionales se relativiza ante la gran cantidad de demandas educativas nuevas, imposibles de ser atendidas desde sus estrictos parámetros disciplinares.

La práctica es el punto final del proceso enseñanza/aprendizaje. Su relevancia queda fuera de todo cuestionamiento. Su importancia es tal, que no puede quedar a expensas de la improvisación o del azar. Con esto estamos apuntando hacia la necesidad de su planificación. Planificación que, como tal, deviene de la propia intencionalidad didáctica y del propio sistematismo inherente en los procesos de enseñanza/aprendizaje (Tejada & Navío, 2004: 5).

Continuar esta tarea en el resto de instituciones, es el comienzo de nuestra labor en esta investigación y principal motivo al que pretendemos alcanzar con el marco metodológico. Además, trataremos de conocer, de forma general, la situación actual en cuanto a la creación y diseño de materiales curriculares, enfocados en nuestra temática de valores interculturales, objeto de nuestro estudio.

3.1. Materiales curriculares: aproximación conceptual

Es en la década de los 90 y bajo la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) donde surge la adopción y difusión de la expresión «materiales curriculares» en el contexto educativo español. Antes de esta regulación, se conocían como materiales didácticos. Ambas con tradiciones pedagógicas y contextuales diferentes.

La utilización de materiales curriculares está directamente vinculada con la tradición pedagógica anglosajona de la teoría del currículum, más preocupado por los fines y los contenidos de la enseñanza, es decir, el qué

enseñar (Pere, Devís & Peiró, 2008: 184). Y, por otra, la utilización del término materiales didácticos es más propio de la tradición didáctica centro-europea más orientada hacia los aspectos metodológicos. Sin embargo, con el tiempo, ambas tradiciones han ido ampliando su campo de estudio, la tradición curricular ha incorporado aspectos prácticos y la didáctica ha atendido aspectos relacionados con los contenidos que se desarrollan en la práctica.

Estos mismos autores (2008: 186) señalan que hay materiales didácticos que son susceptible de ser utilizados en contextos distintos al escolar como pueden ser, por ejemplo, el familiar o el del tiempo libre, la expresión material curricular hace una referencia concreta al currículum escolar y a sus subsistemas configuradores (administración, editoriales, formación, etc.). Los materiales curriculares se diferencian de otros tipos de medios y materiales porque se diseñan y se usan para cumplir funciones vinculadas con la diseminación y desarrollo práctico de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular (Area, 1999: 190).

Por lo que, una propuesta de material curricular, como el que estamos trabajando y presentando en esta investigación, requiera por tanto de una experimentación práctica donde se detallen las características del mismo, realizar un análisis y una evaluación. De esta manera, se podrá comprobar en qué medida podríamos encuadrar este material didáctico dentro de las concepciones actuales del proceso enseñanza/aprendizaje. Todo ello, a partir de un proceso de reflexión y análisis crítico de la práctica del día a día.

Apuntamos que los materiales curriculares, o lo que es lo mismo, cualquier medio que se emplee durante el proceso de enseñanza/aprendizaje se considera como mediador de la cultura. Ya que estos, son los que reflejan el texto de la cultura no inmediata permitiendo la difusión de la misma. El aspecto cultural que se recoge dentro del currículum, son todas las características que definen una sociedad, tales como religión, organización social, creencias, economía, comportamientos, tradiciones, tradiciones culturales y entre otras muchas (Merza, 2012: 15).

Donde la búsqueda, selección y adaptación de los diferentes recursos necesarios para el desarrollo de las actividades, la debe hacer inicialmente el profesor. Aunque, sin embargo, también debe de ofrecerse al alumnado la posibilidad de participar y colaborar en su búsqueda y aplicación. El uso de recursos favorece el desarrollo de la imaginación porque es necesario hacer una adaptación de materiales de distinta procedencia a las necesidades didácticas que se tengan (Mendoza & De-Contreras, 1999).

Por otro lado, cabe señalar que los materiales curriculares, o lo que es lo mismo, cualquier medio que se emplee en los procesos de enseñanza/aprendizaje, son mediadores de la cultura. Además, son los que reflejan «el texto» de la cultura inmediata permitiendo la difusión de la misma; siendo ésta, por tanto, su función específica objetiva como recursos al servicio de la enseñanza. Donde el valor intrínseco de los materiales curriculares en el mundo educativo viene dado por el hecho de que nos presentan los contenidos objeto de aprendizaje. Así pues, se puede llegar a definir como mediadores de la cultura, considerando los materiales como elementos inevitables y necesarios en el proceso educativo.

Por último, indicar que como mediadores de la cultura, los materiales curriculares tendrían que ser un medio de apoyo auxiliar para el aprendizaje y no un fin en sí mismos, como así viene ocurriendo. Es necesario que la formación del profesorado, como veremos más adelante en un epígrafe de esta investigación, potencie la reflexión sobre el diseño y uso de los materiales curriculares en situaciones educativas concretas, desvelando si estos usos son coherentes con los propósitos educativos que se persiguen y desarrollando estrategias que posibiliten usos más variados y más pedagógicos de los mismos: seleccionándolos, adaptándolos, elaborándolos y evaluándolos (Ledesma, 1997).

En la actualidad, nos encontramos ante una enorme diversidad de materiales que codifican la cultura con distintos lenguajes: materiales escritos (son los más frecuentes y utilizados), y los que van en aumento su uso como los audiovisuales, informáticos, multimedias. Cada medio es soporte de determinados códigos o sistemas de símbolos que permiten distintas posibilidades para la representación de la realidad y la expresión sobre la misma.

Dada la multiplicidad de lenguajes existentes en nuestra sociedad actual es conveniente que los alumnos y los docentes estén alfabetizados en «todos» ellos. Sería muy útil aprovechar pedagógicamente las diversas posibilidades que ofrecen los diferentes materiales, adaptando así la enseñanza a los distintos estilos cognitivos de aprendizaje de los alumnos. Con una renovación de la comunicación cultural en la escuela, sin duda ésta se asemejaría más a la sociedad en que vivimos y por tanto educaría mejor para la vida (Ledesma, 1997).

La finalidad principal de los recursos didácticos en general es facilitar el comportamiento en orden a la consecución de los objetivos; por esto es necesario servirse de la psicología del aprendizaje para que sus principios guíen la planificación de dichos materiales y puedan luego dar resultados efectivos (Aguaded & Martínez-Salanova, 1998a: 34). Estos autores se apoyan en las interpretaciones prácticas que hacen algunos psicólogos y pedagogos sobre los principios psicológicos que deben presentar los medios audiovisuales; aquí apuntamos algunos de ellos porque son perfectamente aplicables para el diseño o creación de cualquier medio o recurso didáctico:

- *Importancia de la motivación para el alumno.* La tarea básica más importante y más persistente del maestro debe ser descubrir, fomentar y acrecentar el proceso motivacional y sus fuerzas, así como la necesidad, deseo y entusiasmo por aprender.
- *Importancia del factor personal.* Los materiales didácticos serán eficaces en el grado en que resulten relevantes, significativos a los estudiantes. La producción y uso de materiales didácticos debe basarse en criterios sobre su relevancia para los alumnos y ésta depende de las habilidades, grados de madurez, capacidad de activar los intereses latentes, así como de las metas educativas que se desea alcanzen cada uno de los alumnos.
- *Necesidad de organización.* Más información puede ser asimilada y más largamente retenida cuando los materiales son más significativos, están más sistematizados y mejor organizados.

- *Dosificación del material didáctico.* Uno de los principios fundamentales del aprendizaje es que la calidad y cantidad de la información debe estar de acuerdo con la capacidad de los estudiantes.
- *Claridad, interés y efectividad.* Cuanto más clara, cercana y realista sea la presentación del estudio, mejor será el aprendizaje. Transferencia de la enseñanza. Los maestros y productores de materiales pueden ayudar a formar la capacidad de transferir a los alumnos, proporcionándoles gran variedad de contextos para los nuevos conocimientos; enseñándoles a generalizar correctamente y a desarrollar actitudes sistemáticas en el aprendizaje.
- *Conocimiento inmediato de los resultados.* El conocimiento de los resultados incrementa y perfecciona el aprendizaje. Debe informarse a los alumnos sobre cómo realizar correctamente el aprendizaje, sobre sus errores y aciertos.

Relacionado con estos principios, Parcerisa (1996) señala la necesidad de que el profesorado utilice los materiales como un instrumento que, en interacción con otras variables, ayuda a llevar adelante el proyecto docente de un equipo de profesionales en un contexto determinado. Para ello, deben tener presente las siguientes consideraciones:

- El material curricular además de ser un medio de información es una forma de estructurar y organizar la realidad que tiene influencia en el concepto que el alumnado que lo utiliza se va forjando de esa realidad y de la manera de acceder a ella.
- El estudiante es un procesador activo de información. Cada alumno interactúa con el material de una forma específica, diferente de las formas de interacción de sus compañeros.
- El grado de proximidad entre el estudiante y la realidad no es en los diferentes tipos de materiales. Según el tipo de material y según su planteamiento didáctico, el alumno tendrá que realizar una actividad mental más o menos activa.
- Las ilustraciones o el lenguaje icónico también transmiten contenidos.

- Los materiales contienen componentes ideológicos (en la mayoría de las ocasiones implícitos). Por ello, es conveniente que las descripciones y la utilización de los códigos diversos tengan un papel más importante que no las opiniones y los juicios de valor.

Si lo que se pretende o decide elaborar materiales propios, para que realmente sean adecuados y tengan sentido, será importante considerar una serie de cuestiones a tener en cuenta, entre otras (Parcerisa, 1996: 61-65):

- Coherencia con el proyecto curricular de centro. Si en el proyecto curricular se establecen los criterios didácticos generales, dicho proyecto tiene que ser un referente para las decisiones que conciernen a los materiales curriculares.
 - Los materiales tienen que ser coherentes con los criterios sobre qué, cuándo, cómo enseñar y evaluar recogidos en el proyecto curricular.
 - En el proyecto curricular se deberían recoger acuerdos sobre criterios para la selección, elaboración y uso de materiales curriculares, ya que esos criterios constituyen una parte de las decisiones sobre cómo enseñar.

En conclusión, los materiales curriculares tienen que ser coherentes con el proyecto curricular del centro en conjunto, con cada uno de sus criterios, y entre ellos éstos, de manera especial, con los que se refieren a la propia selección, elaboración y uso de los materiales. Deben de contar con unas características esenciales para que no pierda coherencia y rigor, siendo éstas las siguientes:

- *Diversidad de los materiales.* Para que pueda facilitarse la atención a la diversidad del alumnado es necesario contar con materiales diversos y, a la vez, diversificables para que permitan distintas opciones de uso.
- *Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas.* Adecuación al contexto. La elaboración de los materiales se justifica, en parte, por las posibilidades que ofrece de diseñarlos de manera tal que se adecuen en alto grado a los objetivos concretos de

aprendizaje. Adecuar los materiales significa tener en cuenta las características del alumnado que los utilizará y su relación con el medio de éste.

- *Rigor científico.* En ocasiones, los materiales elaborados por los propios maestros incluyen errores conceptuales, que pueden ser debidos a dos causas: a) errores de fechas, nombres...; b) errores por un intento de mejor, deformando la realidad.
- *Reflexión sobre los valores que se reflejan en el material.* Cuando el profesorado acomete la elaboración de materiales propios (a partir de la recopilación y/o de la creación) debe estar muy alerta a los valores y actitudes que se reflejarán en ellos, ya que los materiales pueden jugar un papel de modelo propiciatorio de aprendizajes vicarios para el alumnado.

Así, se debe tener en cuenta que en el material no se produjeran discriminaciones de determinados colectivos sociales ya sea por el papel que se les atribuye o desempeñan en el texto o en las ilustraciones, o por la ausencia o presencia muy inferior de estos colectivos, respecto a otros (de mujeres respecto a hombres, por ejemplo).

- *Aspectos formales.* Es importante que a la hora de elaborar materiales se justifiquen de tal manera que compense su desventaja en la vertiente formal, debiéndose tener en cuenta:
 - Dentro de las posibilidades con que se cuenten, hay que intentar dotar a los materiales del máximo de calidad formal: cuidar la distribución del texto, de las ilustraciones, de los espacios en blanco dentro de la página. Calidad de las ilustraciones aunque sean en blanco y negro. Paginación clara e impresión o fotocopias de calidad.
 - El material se debe justificar en función de su alto grado de adecuación a algún o algunos aspectos específicos para los cuales no existan alternativas adecuadas entre el material editado.

- Evaluación del uso del material. La potencialidad didáctica de los materiales dependerá de las siguientes características (Santos, 1991):
 - Que permitan al alumnado tomar decisiones razonables respecto a cómo utilizarlos y ver las consecuencias de su elección.
 - Que permitan desempeñar un papel activo al alumno.
 - Que estimule al alumno a comprometerse en la investigación de las ideas, en las aplicaciones de procesos intelectuales o en problemas personales.
 - Que exijan que los estudiantes examinen temas o aspectos en los que normalmente no se detiene un ciudadano y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, etc.
 - Que obliguen a aceptar cierto riesgo, fracaso y crítica, que pueda suponer salirse de los caminos trillados y aprobados socialmente.
 - Que exija que los alumnos escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
 - Que comprometan a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho y sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis.
 - Que den la oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados.
 - Que permitan la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma especial.

En definitiva, «los materiales curriculares elaborados desde esta lógica tienen la ventaja de ser fruto de la experiencia docente, estar adaptados a los rasgos idiosincrásicos del alumnado y del contexto desde el cual surgieron, y ser elaborados en el marco de proyectos de innovación pedagógica» (Escudero, 1999: 198).

3.2. Funciones de los materiales curriculares

Es evidente que los materiales curriculares cumplen un importante papel de mediación en los procesos de aprendizaje que se hace más intenso en una medida inversamente proporcional a la toma de conciencia de su influjo. El material en sí no tiene sentido si no es dentro del espacio curricular, como hemos dicho con anterioridad. No hay que introducir en el aula muchos y sofisticados recursos, sino darles utilidad y sacarles rentabilidad didáctica teniendo en cuenta el currículum y las características de nuestro alumnado.

Estos medios y recursos han de estar referidos al marco psicodidáctico, es decir, tener presente las características perceptivas, afectivas y cognitivas de los sujetos a los que van dirigidos. Podemos considerar como más relevantes los medios y recursos que posibiliten la fantasía y los simbolismos no lógicos, de manera que el sujeto pueda abordar la realidad de forma polivalente, lúdica e imaginativa. Por otro lado, se puede llegar a recomendar medios que resalten tanto el dato o el hecho objetivo como la forma de abordarlos, analizarlos y controlarlos como base de una adecuada fundamentación de estrategias cognitivas de los alumnos. También es conveniente el uso de recursos que busquen una adecuada combinación de mediaciones abiertas o expansivas como son las «experienciales» y mediciones cerradas o convergentes que sería las «terminales».

Son varios autores en los que nos centramos para recoger las principales funciones de los materiales curriculares. Entre ellos, señalamos tres grandes funciones para los medios (Escudero, 1983):

- *Dimensión semántica*: su significado y contenido.
- *Estructural-sintáctica*: el sistema de símbolos y su organización.
- *Pragmática*: finalidades y usos que se les den.

Parcerisa indica (1996: 32) basándose en las aportaciones de Gimeno, Sarramona y Zabalza que los materiales curriculares pueden desarrollar las siguientes funciones:

- *Innovadora*, al incorporar materiales en la enseñanza que supongan cambios innovadores.

- *Motivadora*, presentando estrategias de captación del interés y la atención del alumnado, presentando baterías de actividades significativas y sugerentes.
- *Estructuradora de la realidad*, puesto que se presenta con un determinado molde la realidad.
- *Configuradora y mediadora* de las relaciones entre los alumnos y los materiales, ya que éstos determinan el tipo de actividad mental y los procesos de aprendizaje que los alumnos desarrollan.
- *Controladora* de los contenidos a enseñar.
- *Solicitadora*, ya que los materiales actúan como guía metodológica, que condicionan la actuación docente y que imponen condiciones para la «comunicación cultural pedagógica».
- *Formativa*, ya que el material incide en el proceso de aprendizaje del alumno, no solo por el uso que se haga de él, sino también por su propia configuración.
- De «*depósito del método*» y de la profesionalidad, ya que de alguna forma en el material, sobre todo si éste es único, se «encierra el currículum».
- De *producto* que se compra y se vende.

Partiendo de estos autores, las características que apuntamos como las más afines en el material que utilizamos para nuestra investigación son las que se recogen a continuación:

- Es *innovador*, en cuanto al ámbito metodológico, ofreciendo una estructura didáctica conforme a los principios del aprendizaje significativo y la teoría constructivista del aprendizaje.
- Es *motivador*, intenta siempre llamar la atención del alumno con diferentes tipos de contenidos y actividades para realizar, partiendo siempre de contenidos cercanos al alumno.
- El último objetivo del material es *desarrollar al alumno como persona*, ayudándole a desarrollar aspectos artísticos de su educación integral para que la puedan aplicar a situaciones cotidianas de la vida.
- Es un material controlador de una serie de objetivos que encaminan a los alumnos a analizar y disfrutar de la enseñanza musical.
- Al mismo tiempo es *formativo*, ya que además de los conocimientos conceptuales se trabaja mucho los contenidos actitudinales y procedimentales.

- El material encierra una *metodología concreta* pero amoldándose fácilmente al sistema establecido.

3.3. Características que han de reunir los materiales curriculares

Los materiales curriculares representan uno de los componentes fundamentales del currículum y solo tienen sentido cuando están plenamente integrados en un proyecto curricular, tanto en su diseño como en su desarrollo (Ballesta, 1995).

También, deben de responder a las exigencias y demandas del sistema educativo, tanto a nivel legislativo como a nivel de las nuevas corrientes de aprendizaje.

La evaluación en un planteamiento intercultural ha de tener, entre otras, las siguientes características (Luengo & Ramos, 2003: 22):

- Formativa, de manera que permita revisiones constructivas durante el proceso de trabajo, en los distintos momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje para todas las partes que intervienen en el proceso, no solo dirigida hacia el alumnado.
- Flexible y adaptada a la situación de partida, teniendo en cuenta las características del alumnado y de su entorno familiar y escolar (estilo de aprendizaje, edad, origen socioeconómico, lugar de procedencia, dominio del idioma, etc.).
- Cualitativa y no solo cuantitativa (especialmente en momentos de incorporación, los contenidos actitudinales y procedimentales cobran especial relevancia).

Las características principales que han de tener los materiales (Canals & Roig en Parcerisa, 1996: 53):

- Continuidad y coherencia del material en la programación vertical.
- Coherencia del material en la programación del Ciclo.
- Diversidad y uso de otras fuentes informativas.
- Presentación de diferentes niveles de profundidad para su adaptación al alumnado.

- Establecer relaciones con los esquemas de conocimiento del alumnado.
- Promover el desarrollo de capacidades expresivas y comunicativas.

Fernández (1989: 56-59) señala a su vez estas características:

- Potenciación de los contenidos procedimentales y actitudinales, relacionando los contenidos con otros saberes tradicionalmente no académicos.
- Existencia de jerarquías en la presentación de los textos, de forma que los alumnos reconozcan diferentes niveles de complejidad, respetándose la diversidad.
- Adquisición de los contenidos conceptuales por procedimientos variados, como la identificación y la ejemplificación, la comparación y la relación, etc.
- Uso de recursos gráficos que mejoren la legibilidad, la comprensión y la identificación de las actividades.
- Categorización de las actividades en función de sus diferentes niveles, potenciando su variabilidad, viabilidad, comprensibilidad y significación.
- Amplitud en la oferta de actividades que permitan adaptaciones a las particularidades del alumnado, el equilibrio entre actividades de respuesta individual y colectiva, entre actividades de respuesta gráfica y verbal, etc.

3.4. Criterios para la elaboración de materiales

La profesionalización de los docentes depende también en cierta medida del grado de protagonismo de los profesores en la elaboración y participación en los materiales curriculares, es necesario impulsar esta tarea de producción y reflexión (Aguaded, 1999).

Se establece una serie de criterios, que seguimos de cerca, a tener presente cuando los profesores adoptan posturas activas en la elaboración de materiales (Parcerisa, 1996: 61-65):

- *Coherencia con el Proyecto Curricular.* Dado que el material ha de encuadrarse dentro visión global de la educación y su concreción escolar, es esencial que los materiales elaborados estén en sintonía que las orientaciones establecidas en el Centro, referidas a opciones del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Esta coherencia se entiende dentro de unos grados de flexibilidad y apertura que han de inspirar no solo el Proyecto Curricular, sino también los materiales que se elaboren o se adapten al Centro.
- *Diversidad de materiales.* En sintonía con las demandas de un proceso de enseñanza/aprendizaje contextualizado en el entorno y adaptado a las necesidades diversificadas de los alumnos, los materiales que se elaboren han de tener como premisa básica la mayor diversificación posible, de forma que se puedan atender los diferentes ritmos de aprendizaje, los intereses, las motivaciones, etc.
- *Adecuación al contexto.* Una de las razones fundamentales que justifican la existencia de materiales curriculares que compitan con la poderosa industria editorial es su posibilidad de adaptarse genuinamente a las demandas y necesidades del entorno, tan particular en cada contexto y que los materiales comercializados generalizan ficticiamente hacia un «entorno ideal» que no existe.
- *Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas,* ya que las decisiones de cómo enseñar deben justificarse en función de las Finalidades del Centro y a los objetivos concretos del aprendizaje.
- *Rigor científico.* Todo material curricular —como es obvio— ha de tender, dentro de su claridad expositiva y llaneza didáctica, a evitar errores conceptuales y a ofrecer la información más fiable, verídica y exacta posible dentro del desarrollo de las ciencias, con un lenguaje siempre adaptados a los grados madurativos de los alumnos/as.
- *Visión global de los materiales,* encuadrando los materiales dentro del resto de los recursos curriculares que horizontalmente (durante ese curso) y verticalmente (durante el ciclo y la etapa) se emplean.

- *Reflexión sobre los valores que se reflejan en el material*, ya que los aprendizajes vicarios –el llamado «currículum oculto»– también están presentes en los materiales.
- *Aspectos formales*. En este punto hay que reconocer la desventaja manifiesta frente a las editoriales comerciales que presentan materiales muy elaborados formalmente, no solo con el uso del color, sino también con maquetaciones profesionales de fuerte impacto visual. Solo en la medida que los materiales curriculares elaborados por los profesores compitan en su nivel de adecuación a los contextos y se presenten a su vez con formatos más o menos atractivos con un mínimo de calidad formal, será posible «competir».
- *Evaluación del material*. Finalmente, frente a los materiales comercializados en cuya revisión juegan muchos factores aparte de los didácticos y donde además los profesores tienen poca o nula responsabilidad en su adecuación, los materiales curriculares elaborados por los docentes presentan como principal razón de su existencia la posibilidad de adecuarlos y readaptarlos, en función de las necesidades del centro y de los alumnos/as. Sin embargo, esta actividad evaluadora requiere de criterios y pautas valorativas donde se recoja información fiable sobre la potencialidad didáctica del material en general y su adecuación a los contextos específicos en particular.

En nuestro caso, se trata de un material curricular que los profesores ponen en marcha a través de un proceso de reflexión y de una evaluación permanente de la rentabilidad y potencialidad del material en contextos particulares. Por ello, la elaboración de materiales está estrechamente vinculada con su evaluación.

4. Materiales curriculares para la educación en valores interculturales mediante el cómic

En la actualidad contamos con muchos centros de enseñanza y docentes que, acuciados por los hechos y convencidos de la importancia de la educación intercultural, han incluido en sus tareas educativas y en sus aulas acciones que fomentan la convivencia y la relación entre grupos y personas culturalmente diferenciados. Area y Ortiz (2000: 46-56) y Soriano y José (2003: 69-77) proponen que la combinación por una parte de proyectos educativos basados en el desarrollo de los principios del interculturalismo, y por otra, la utilización de las tecnologías y medios de comunicación en las prácticas docentes de aula pueden ser una oportunidad para el desarrollo de aprendizajes en el alumnado de ambos ámbitos de conocimiento. Para Area (2003) «la combinación de proyectos curriculares destinados a la educación intercultural y al desarrollo de una educación en medios de comunicación significará asumir una metodología de enseñanza orientada hacia la formación de los jóvenes como sujetos que sean capaces de utilizar de forma inteligente el conjunto de medios y tecnologías digitales y que aprendan a reconstruir de forma crítica los mensajes, informaciones y representaciones que sobre la diversidad cultural y los distintos acontecimientos que en nuestro país son transmitidos por los medios de comunicación con relación a la problemática de la emigración, religión o conflictos políticos de distintos grupos étnicos». Motivo por el que creemos oportuno la elaboración de los elementos curriculares que presentamos en esta investigación. Es a través de la realización de cinco álbumes de historietas y de una guía didáctica que desarrolla diversas temáticas, se acompaña a los lectores a lo largo de un itinerario que les animará a reflexionar sobre la importancia del diálogo intercultural y la valorización del otro (Repetti, Federici & Salvarani, 2005).

Este Proyecto internacional que, uniendo los conocimientos y experiencias de académicos, artistas y escritores provenientes de distintos países europeos y africanos, está dirigido a un amplio público tanto joven como adulto. Toda la información está disponible en italiano, francés y español para facilitar su difusión y resultar accesible al mayor número posible de personas. Principalmente a profesores y educadores, que pueden encontrar textos y referencias en la guía didáctica, redactada específicamente

para contribuir al desarrollo de actividades multidisciplinares sobre el tema de lo intercultural. Cuentan, para los estudiantes, con un material visual y escrito para el debate, y descubrir nuevos puntos de vista sobre los distintos sistemas de pensamiento. Además pueden encontrar textos y citas para profundizar en su conocimiento de las religiones y el pensamiento laico. Y, en definitiva, a aquellas personas interesadas en el diálogo intercultural, pueden profundizar en esta temática desde una perspectiva innovadora y estimulante, encontrar puntos de reflexión y una nueva metodología para tratar lo intercultural a través del cómic. El conjunto de los cómics que presentamos ponen de manifiesto no solo los prejuicios, miedos, etc. que desde edades muy tempranas, tenemos o nos forjamos de todo lo que se nos presenta como diferente, sino también, las generalizaciones y estereotipos que solemos hacer cuando catalogamos a todo un colectivo de personas por las experiencias que hemos tenido con alguna de ellas y a veces, lo que es peor, por los clichés o esquemas preestablecidos que nos hemos creado como consecuencia de lo que otros nos han dicho o comentado (Morales, 2000: 50).

4.1. Diseño de la guía didáctica del Proyecto

Concebida para proporcionar a los profesores instrumentos y materiales para la utilización de los cómics en labor didáctica, esta guía profundiza en los conceptos que se encuentran en los álbumes: mencionados en los diálogos, encarnados por un personaje, interpretados en las experiencias de los protagonistas. Cada una de las cinco unidades – una por cada cómic – está compuesta de distintas secciones: el mensaje, un texto de introducción centrado en el valor moral seleccionado para la unidad, y en cómo ha sido formulado e interpretado en la religiones y en el pensamiento laico.

La sección de material tiene que ver más directamente con el cómic, pues contiene la sinopsis y la explicación de cómo el valor escogido y algunas cuestiones sociales (que son respectivamente, en las cinco historias, la integración religión sociedad, la desviación de los mensajes elaborados por las religiones y por las ideologías, el principio de la integración social, soluciones eficaces y responsables para una ecología del planeta, identidad y mestizaje, la noción de la doble pertenencia, el diálogo entre culturas)

son introducidas por la historia. Para apoyar estas primeras dos secciones sigue una antología de testimonios -textos sagrados, textos laicos, comentarios- y finalmente, ejercicios de comprensión, análisis, profundización, unidos estrechamente al cómic. Ensayos, fichas informativas sobre las principales religiones, un glosario, un directorio de páginas web y una videografía completan los instrumentos que la Guía pondrá a disposición del profesor.

En la Guía se ha intentado tener en cuenta las exigencias y las modalidades de una clase, por ello cada cómic se puede abordar tanto como historia única (que los jóvenes pueden leer en casa y analizar a través de ejercicios referidos a su contenido), como conjunto de elementos temáticos y narrativos, cada uno de los cuales puede ser objeto de una clase. A su vez, podrá enriquecerse con referencias a los textos citados, con los ejercicios y con los talleres propuestos.

Para concluir, quisiéramos llamar la atención sobre el carácter multidisciplinar del material, éste puede ser utilizado por los profesores que, en los distintos planes de estudios de los países en los que se prevé la difusión, trabajan con la historia, filosofía, educación cívica, literatura, educación religiosa y, naturalmente, educación artística.

4.2. Diseño de los cómics del Proyecto: los cinco cómics

La sociedad en la que nos encontramos además de encontrarse en permanente transformación, no solo por los progresos tecnológicos sino sobre todo por una constante revisión de los valores que las sustentan, demanda y cuestiona el sentido de la mayoría de los contenidos de aprendizaje (Romero Carmona, 2003: 205). Y si a esto, se le suma que los sujetos con identidades diferentes que se encuentran sobre un mismo territorio deben de conocerse, entenderse y reconocerse, conlleva una necesaria interacción entre personas de diferente cultura. Esta interacción se genera en situaciones de la vida diaria: en los mercados, en la calle, en los bloques de vivienda, en los lugares de trabajo... pero también en los centros de salud, en los colegios, en los centros cívicos... lugares donde se localizan profesionales de la acción social que interaccionan también con los inmigrantes. Para que el intercambio que genera esta interacción sea fructífero, siguiendo

con palabras de este mismo autor, es imprescindible no solo hacia las identidades presentes sino un saber hacer que permita la gestión para la convivencia (Vázquez-Aguado, 2003: 278). Para ello, hemos creído conveniente detenernos en presentar el diseño de cada uno de los cinco cómics que utilizamos como propuesta de material curricular.

En el corazón del Proyecto «Valores Comunes» hay cinco historietas de cómic inspiradas en los valores comunes y las cuestiones sociales planteados por el Comité Científico son las que se repiten continuamente en nuestra sociedad. Los destinatarios del proyecto son todos los ciudadanos europeos que desean plantearse las realidades presentadas en los cinco cómics, pero sobre todo, los ciudadanos europeos de mañana, los jóvenes. Para alcanzar a este tipo de público, el cómic se presenta sin duda como un medio de comunicación y de educación eficaz y atractivo. El cómic, conjunto de textos y de imágenes, es de hecho un arte secuencial que puede disponer de todas las ventajas de la literatura unidas a la fuerza de las imágenes para ilustrar las ideas. Facilitan la identificación entre lector y personaje y el emerger de reflexiones a través de un encuentro directo con historias y experiencias concretas (Varios, 2005).

4.2.1. La llamada

Datos técnicos

Del cuento original L'appel de Pascale Fonteneau
Adaptación y guión de Christophe N'galle Edimo
Dibujos y colores de Pat Masioni

Reseña

En la Ciudad, se celebra el «Día del Entendimiento». Un concierto, las competiciones y el confeti de rigor. Es la fiesta, pero forzada. La Ciudad está dividida en zonas de pertenencia comunitaria sobre una base religiosa, vía rápida hacia una dimensión bélica. ¿Una auténtica pesadilla? ¡En absoluto! En este mundo ficticio pero tan verdadero como el nuestro, el perdón se presenta como acto imprescindible para el diálogo y la reconciliación...



Este primer álbum de una serie que aborda los valores comunes en las religiones y en el pensamiento laico es una historia de ciencia ficción que permite deleitarnos con el grafismo dinámico y expresivo del congolés Pat Masioni. El dúo Edimo-Masioni firma aquí una genial adaptación al cómic de la novela original *L'Appel* de la escritora belga Pascale Fonteneau.

El horror en lugar de la fiesta, el silbido de las balas en lugar de la música, gritos desesperados en vez de aplausos etc. «Ra-ta-ta-ta. Boom. K-pow». Parece la crónica muy actual y dramática de un atentado, uno entre los muchos que estallan por todo el mundo, golpeando a hombres y mujeres indefensos. Afortunadamente, esta vez se trata «solo» de una historieta de un cómic. Inspirado en un relato original de la brillante escritora belga Pascale Fonteneau, este cómic inserto en la colección de Valores Comunes, se desarrolla mediante las historias paralelas de dos personajes en un futuro cercano: Norman deberá dejar de lado la alegría y la gloria por las victorias obtenidas en la carrera, mientras los sueños de teatro de Etchoki quedarán relegados sobre la pared, en un cartel de una obra de Paul Claudel.

La violencia lo acalla todo: alegrías, sueños, esperanzas etc. Amordaza a la vida. Posiblemente por experiencia directa — es educador para menores en riesgo, además de reconocido guionista y presidente de la asociación «Afrique Dessinée» —, el guionista Christophe Edimo lo sabe bien. El resultado es un puñado de láminas, tensas y directas, elaboradas con estilo eficaz y preciso por un Pat Masioni cada vez más consciente de sus cualidades artísticas.

Sunday Bloody Sunday (U2) podría ser la banda sonora ideal para esta historia que aspira a un final distinto. Etchoki lanza mensajes al viento, globos en lugar de las tradicionales botellas, pero bien sabe que un sople de helio no basta para cambiar el mundo.

El amor, y su más sublime expresión, el perdón, son una receta mucho más difícil de recorrer, pero que puede funcionar. «No hay paz sin justicia, no hay justicia sin perdón» dijo Juan Pablo II. Cosa de verdaderos hombres. Dentro y fuera de un globo.

Resumen

La violencia irrumpe en la metrópoli en ocasión del concierto «Día del Entendimiento». La ciudad es dividida en zonas de pertenencia comunitaria sobre base religiosa, y el frágil equilibrio que existía entre las distintas comunidades se destruye. En los muros de cada sector se alzan muros y barricadas. Hay un director de teatro que escribe otra de teatro y escribe mensajes en unos globos que lanza en el cielo y se desperdigán al antojo del viento. Un tiempo después, dos jóvenes recogen uno de los globos, leen el mensaje y deciden contactar y unirse al director del teatro que estaba en otro sector. Tras numerosas peripecias consiguen contactar con el director de teatro. Y este les explica que todas las personas que han respondido a la llamada y se han unido a ella han perdido miembros de sus familias durante las masacres que siguieron al «Día del Entendimiento». Para ser miembro del grupo ante todo es necesario estar abierto al perdón. Ahora estos jóvenes forman parte de la compañía teatral.

4.2.2. La reserva

Datos técnicos

Del cuento original *La réserve* de Thomas Gunzig

Adaptación y guión de Christophe N'galle Edimo

Dibujos de Faustin Titi

Colores de Rafael Espinel



Reseña

Primera sugerente colaboración entre el dibujante marfileño Titi Faustin, el escritor Thomas Gunzig y el camerunés Christophe N'galle Edimo que firma la adaptación de la novela original del escritor belga. La Tierra, en un futuro muy particular, donde el poder es ostentado por la elite de los Sabios que reside en la Luna. La Tierra, una ciudad tentacular, dónde cohabitan difícilmente comunidades religiosas manipuladas. Un tiroteo sangriento. ¿Qué es más cómodo que ayudar a la gente a matarse entre ellos? Una tormenta de acontecimientos explosivos se precipita sobre la vida de los personajes.

Este álbum de la colección Valores comunes trata sobre la manipulación del mensaje religioso que hace posible la irrupción del odio. Un ál-

bum incisivo, para no olvidar que el derecho de cada hombre a una existencia digna pasa por la no violencia y el diálogo.

Resumen

Yasmine vive en la ciudad, universo caótico donde viven comunidades separadas por el odio y la incomprensión. El poder espiritual pertenece al Consejo de los sabios, residentes en la luna colonizada y floreciente. Dentro del Centro Comercial, único lugar de ocio de la Ciudad, Yasmina se encuentra con Christophe. Nos damos cuenta rápidamente del antagonismo entre comunidades de origen de ambos jóvenes. Por la noche, la milicia de una comunidad ataca el barrio de Yasmina. Nace el deseo de venganza, pero, en la zona de los enemigos, se ven las mismas escenas de destrucción. Gracias a un colectivo no violento que lucha contra la desviación de las religiones, Christopher y Yasmina comprenden que algunas corrientes financieras y políticas han organizado las masacres por razones de beneficio económico. Se pone en acción un plan basado en la no violencia, la confianza y la solidaridad, con el fin de negociar con el poder que controla el ámbito espiritual y de obtener justicia y paz. Debido al éxito del plan, el Consejo de Sabios acepta escuchar a los terrestres. Frente al escándalo, se tomarán sanciones, comenzarán reformas.

4.2.3. Hisham e Isolda

Datos técnicos

Del cuento original Hisham et Yseult de Carl Norrac

Adaptación y guión de Christophe N'galle Edimo

Dibujos y colores de Simon Pierre Mbumbo

Reseña

Una ciudad... no es una ciudad precisa, tiene más bien el sello de una ciudad cualquiera. Hay un chico africano de 14 años que se llama Hisham y una chica que se llama Isolda...



El tándem camerunés de Edimo y Simón Pierre Mbumbo ejercita aquí su mirada, a la vez tierna y cómplice, de narradores de la juventud: Hisham y su pájaro, la escuela, Isolda y sus padres franceses, DJ Boss, los amigos. Es en este hormiguo de la vida inmediata y en las relaciones no-

velescas que unen a Hisham con la gente del barrio que este magnífico cómic de la colección Valores comunes aborda el respeto al otro y la integración social de los inmigrantes.

Partiendo de la novela original Hisham e Isolda de Carl Norac, un álbum para todos los públicos, de una gran poesía, realzado por colores deslumbrantes.

Resumen

Hisham viene de una familia culta, aunque carente de medios; posee un notable sentido artístico y sabe manejar la lengua de su país de adopción. Isolda es la hija de un rico xenófobo. Los dos jóvenes se aman, pero Hisham es refugiado y africano. La historia de Hisham e Isolda muestra una versión moderna del amor obstaculizado, para estimular una reflexión sobre la idea de la tolerancia. Hisham es un joven tolerante y no violento, el contrario del cliché del joven residente en una periferia urbana. Su no violencia es puesta duramente a prueba por una doble intolerancia. La primera es dentro de su ambiente: vecinos indiferentes, presuntos «amigos» que le envidian. La segunda es exterior: el padre de Isolda, que no consigue dominar su propia xenofobia. La historia de Hisham e Isolda, por las dificultades que los dos jóvenes han de superar para amarse, por las esperanzas que albergan en sí mismos, muestra la necesidad de desarrollar una fuerza interior para resistir a estas opresiones, para no responder a la violencia con violencia.

3.2.4. Si me sigues alrededor del mundo...

Datos técnicos

Del cuento original Si tu me suis autour du monde... de Carl Norac

Adaptación y guión de Christophe N'galle Edimo

Dibujos de Fifi Mukuna

Colores de Natalia Gantiva

Reseña

Una aldea india vive un período de sequía. En la aldea vecina, el pozo aún funciona. Frente al egoísmo y al derrotismo de los habitantes de



las dos aldeas, el joven Ranji decide partir de viaje alrededor del mundo. Una liebre que es, de hecho, un genio le acompaña. La liebre es una simpática mascota, que emplea su energía para proteger a Ranji en su viaje al corazón de los males de la Tierra. Recorren el Planeta y cuentan sus problemas.

A partir de un tema original del escritor Carl Norac, Fifi Mukuna y Christophe Edimo nos entregan una historia vivaz y divertida, dibujada con un estilo simple y directo, en la que elevan, como si nada, una apuesta sagrada: narrar, al filo de la inspiración, la ecología a la medida del hombre, el compartir y el sentido de la responsabilidad hacia las generaciones actuales y futuras.

Resumen

Una aldea india, la «aldea amarilla» sufre drásticamente un período de sequía, mientras los pozos de la aldea vecina, la «aldea roja», todavía funcionan. Ranji, un adolescente de la aldea amarilla propone que las dos aldeas cooperen, pero los ancianos se niegan, para proteger sus intereses. A escondidas estos, los jóvenes de la aldea roja, suministran agua a las casas de la aldea amarilla. Pero surge el problema, el jefe de la aldea roja impone su veto. Ranji, desilusionado, decide marchar pero antes sacrifica algunas gotas de agua para salvar a una liebre que en realidad revela ser su genio, que le acompañará a lo largo de un viaje alrededor del mundo, durante el cual Ranji se da cuenta de que su aldea no es la única que se enfrenta a problemas ecológicos, y que algunos han sabido encontrar soluciones eficaces para resolver sus problemas. Al final de esta búsqueda iniciática, Ranji regresa a la aldea más maduro y capaz de poner en acción sus ideas. Consigue reunir a los habitantes de su aldea en la construcción de un nuevo pozo... del que también la aldea vecina podrá beneficiarse.

3.2.5. La exposición

Datos técnicos

Del cuento original Schoelcher, Schéhérazade,

Saïd et les autres de Abdourahman Waberi

Adaptación y guión de Christophe N'galle

Edimo

Dibujos de Chrisany



Reseña

En el instituto de una pequeña ciudad de provincia, en alguna parte en el centro de Francia, una clase, que vive de lleno el problema de la discriminación, reflexiona sobre las soluciones propuestas por las religiones, el pensamiento laico y las normas del estado para oponerse a este fenómeno.

Un cómic donde se encuentran los temas preferidos del escritor Abdourahman Waberi: mestizaje de culturas y doble pertenencia, el dilema existencial de la identidad y de la interculturalidad como problemas no exclusivos de los inmigrantes y sus familias, pues la condición humana es la misma en todas partes.

Basado en la novela original Schoelcher, Schérezade, Saïd et les autres. El dibujo del camerunés Chrisany converge perfectamente con el estilo de escritura de Waberi.

Resumen

En un nuevo barrio de un suburbio sin historia, los estudiantes de distintas religiones y sus padres, más bien conservadores, se enfrentan al desafío de cambiar sus costumbres en relación a los otros. Gracias al profesor Martin Fierro –un profesor atípico–, a través de los conflictos entre los alumnos, entre los alumnos y sus padres, entre éstos y el profesor, y bajo la vigilancia de una directora poco convencida respecto a los proyectos educativos del profesor, llegarán a una decisión de solidaridad, pasarán de la oposición a la aceptación del otro, y después a la solidaridad. Durante sus clases, el profesor Fierro aborda temas que afectan a la Europa de hoy: la migración, la noción de doble pertenencia, el diálogo entre las culturas, para situar, en primer plano, el principio de la no discriminación. La vida exterior al instituto de tres alumnos permite asimismo presentar sus problemas en relación a un contexto familiar difícil.

4.3. Hacia un nuevo concepto de material multimedia

Es tradición ya comenzar cualquier artículo o texto científico que trate sobre las nuevas tecnologías, las tecnologías de la información y la comunicación, los medios de comunicación de masas, etc., diciendo que en los

últimos años, en las últimas décadas o desde finales del siglo XX, la sociedad está plagada o invadida de dispositivos tecnológicos, que forman parte de nuestras vidas y que nos resultaría muy difícil (por no decir imposible) que pudiéramos vivir sin ellos (Tello, 2012: 17).

Este mismo autor, apunta que igualmente es común escuchar, o leer, que esta nueva forma de vida, en la que estamos rodeados de infinidad de aparatos, requiere también de una nueva alfabetización, a la que se viene denominando alfabetización digital. Más compleja se plantea la situación al profesorado en estos momentos de integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación, al tener que utilizar los recursos tecnológicos en su práctica docente como elemento fundamental para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Por tanto, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) actualmente ofrecen unas perspectivas en cada uno de los nuevos entornos de aprendizaje (hogar, centro de trabajo, centros de recursos...) que implican una serie de cambios organizativos en cuanto a la combinación de estos escenarios y los servicios integrados de aprendizaje (campus virtuales, proyectos institucionales de innovación tecnológica, etc.).

Se trataría de nuevas tendencias centradas en enriquecer y mejorar la calidad del currículum y de la formación. En los servicios integrados de formación la tecnología ofrece la posibilidad de enlazar profesores y alumnos de todos los niveles educativos (primaria, secundaria, educación superior... así como de las empresas y la comunidad) y proporcionar una amplia variedad de experiencias, información, materiales y posibilidades de comunicación. En definitiva, de incrementar las oportunidades educativas.

Hoy día no podemos expresarnos en relación con las tecnologías audiovisuales, ligadas a los medios de comunicación sin referirnos a los «medios cruzados» o «multimedia» que consisten en el uso simultáneo o sucesivo de varios recursos audiovisuales. O ante la presencia de innumerables estrategias y métodos que se utilizan para el desarrollo de softwares multimediales educativos como materiales de soporte para educación a distancia, en donde el diseño no se encuadra bajo un claro sustento teórico o están enmarcadas en teorías prestadas que corresponden a la modalidad presencial o en determinadas reglas aisladas de diseño, se hace necesario

presentar un nuevo modelo de estos materiales con una nueva perspectiva en lo que respecta a su principio de desarrollo, desde un horizonte sistémico e interdisciplinario (Lara, 2004: 2).

Actualmente el término «multimedia» se intenta reducir a un conjunto de aparatos informáticos que conforman entre ellos una unidad operativa. Se restringe así el sentido, confundiendo la parte con el todo. No debemos olvidar que el término multimedia, utilizado ya en tratados del año 1965 se refería a cualquier utilización conjunta de medios audiovisuales. Todavía estamos lejos de tener en las aulas todos los medios informatizados, y debemos recurrir complementariamente, a lo analógico y a lo digital, al vídeo, a la sonorización, a la inter-actuación en Internet (Martínez-Salanova: 2013).

Además, podríamos definir las aplicaciones multimedia como sistemas interactivos con múltiples códigos. Dicho en otras palabras, el término «multimedia» hace referencia al uso combinado de diferentes medios de comunicación, tales como el texto, la imagen, el sonido, la animación y el vídeo (Belloch, 2009). Estarían formados por programas informáticos que utilizan de manera combinada y coherente con los objetivos diferentes medios, y permiten la interacción con el usuario mediante aplicaciones multimedia interactivas.

No obstante, con estos cambios tecnológicos tan significativos, no deben hacernos perder la perspectiva ni olvidar que la técnica tiene que estar al servicio de unos fines u objetivos. La introducción de las Nuevas Tecnologías en la educación no ha de ser un mero apoyo al sistema educativo anterior, sino que deberá suponer una revisión y hacer un balance de la nueva situación, para poder mejorar los déficits o carencias anteriores.

Esta gran transformación donde técnica y didáctica se fusionan, no solo ha provocado que la enseñanza cambie su «forma» de transmitir los conocimientos, sino que además surja un mercado audiovisual y multimedia destinado al campo educativo que precise de un gran grupo de especialistas que dominen el lenguaje audiovisual y las nuevas tecnologías. Educadores, informáticos, guionistas, realizadores, etc. serán los nuevos responsables que deberán aunar sus ideas en la consecución de un programa eficiente.

La mayoría de los programas didácticos o multimedia son pura información sin plantearse otros objetivos igualmente importantes como la sensibilización, la motivación y la búsqueda de nuevas fórmulas no convencionales. Por tanto, el panorama tecnológico existente en su relación con la enseñanza, precisa de unos conocimientos audiovisuales profundos y una serie de pautas básicas para su buen funcionamiento. Y la clave para la realización de un buen proyecto audiovisual está ya contenida en el guión didáctico, el boceto que dará forma a la gran masa de información que poseemos y garantizará la efectividad de la comunicación con el destinatario.

Desde un punto de vista sistémico un software interactivo educativo debería tener las siguientes características (Lara (2004: 2):

- Tiene una perspectiva holística: el todo es superior o diferente a las partes constitutivas.
- Es recursivo y sinérgico: se la puede considerar sistema ya que se muestra independiente y coherente.
- Es un sistema abierto, es decir, un sistema real, aquel que interactúa con el entorno, pero a la vez se diferencia de él, por lo tanto:
 - Sufre transformaciones estructurales en igual medida que el contexto sufre transformaciones (es homeostático).
 - Es permeable a los estímulos externos.
- Es un sistema realimentado, es decir, de acuerdo a las señales de entrada, el sistema por sí solo se reorienta o replantea continuamente su situación.

Pero también hay que tener presente, que el término multimedia, al igual que sucede con otros términos como medio o currículo, presenta diferentes definiciones, unas referidas al software y otras al hardware, y además contamos con otros términos, como hipermedia e hipertexto, que nos complican la diferenciación entre ellos.

A pesar de que está demostrado que los recursos multimedia son útiles aplicados a las actividades de e-learning, tienen algunas limitaciones o problemas importantes que deben ser considerados, por lo que todavía hay mucho trabajo e investigación por hacer acerca de la integración de dichos recursos en entornos educativos virtuales (Gañán, Caballé & Conesa, 2013). Los problemas principales relacionados con la aplicación multime-

dia en el material multimedia, y que estos autores presentan, creemos oportuno anotarlos, para tenerlos presentes en nuestra labor, son cuatro:

- La gestión de recursos multimedia requiere una gran cantidad de poder computacional y volumen de almacenamiento.
- La difusión de recursos multimedia necesita conexiones de gran ancho de la banda.
- No todos los estudiantes tienen acceso a dispositivos con capacidades de captura o reproducción de recursos multimedia.
- Los modelos pedagógicos no han adoptado aún la importancia de la enseñanza basada en recursos multimedia.

Aunque estos mismos autores (Gañán, Caballé & Conesa, 2013) facilitan posibles soluciones para paliar los problemas mencionados anteriormente. Son mediante una serie de tecnologías emergentes incluyendo HTML5, CSS3 y WebGL, donde se intentan resolver este problema soportando diferentes tipos de recursos multimedia e interacciones de usuario dentro de un navegador web sin necesidad de instalar plug-ins o software adicional. Existen también algunas plataformas e-learning como Canvas que incluyen editores específicos para que los profesores puedan crear y editar contenidos de aprendizaje con diferentes tipos de recursos multimedia.

En definitiva, que el uso de los recursos o materiales multimedia interactivos y atractivos, nos ayudaría a mejorar y perfeccionar la experiencia de aprendizaje. Además, los materiales multimedia van un paso más allá, ya que el conocimiento puede ser expresado de una forma más interactiva y cercana al estudiante. Aumentando de esta manera la motivación, el interés e implicación en el aprendizaje del alumnado, ampliando la comprensión de los contenidos.

Por lo tanto, la incorporación de técnicas y material multimedia a los procesos educativos como manera de mejorar los servicios y procesos de e-learning es un tema de investigación actualmente muy activo.

Y es aquí, donde nos hemos centrado y detenido dentro de nuestro propio material multimedia.

Parte III

*I*nvestigación

*U*na vez situado el estudio en el marco conceptual y teórico que lo sustenta, pasamos a presentar el marco metodológico, parte que se dedica al diseño y desarrollo de nuestra investigación. En ella, describimos el proceso que hemos seguido, donde pretendemos demostrar que el material gráfico-visual – el cómic – puede generar cambios de actitudes en la sociedad con respecto a los valores interculturales. Considerando, por tanto, necesario llevar a cabo un estudio detallado sobre los valores interculturales en Europa y seguir promoviendo el conocimiento intercultural, que en nuestro caso ha sido a través del cómic, como ya hemos señalado, y entendido como medio de comunicación intercultural. Para ello, hemos optado por un proceso con una secuencia lógica y coherente, analizando la importancia de nuestro estudio.

Hemos dividido la investigación en dos fases, una inicial que nos ha servido como estudio «Piloto», deteniéndonos previamente en la justificación y contextualización del diseño investigativo que pretendemos seguir, punto de partida o problema de la investigación que, con carácter global, supone el origen del presente estudio, fundamentado en la revisión de literatura que al mismo tiempo señala los límites que se trata de responder; los objetivos concretos que nos planteamos en la experimentación; las fases de investigación y la muestra participante en esta fase inicial, trabajo realizado con una muestra donde los protagonistas son personas que asisten a centros cívicos, considerados estos como espacios abiertos donde se puede encontrar actividades interesantes y variadas. Al no marcar ningún tipo de límite, hubo una gran variedad de personas interesadas en participar.

También realizamos los talleres con alumnado universitario para ampliar los sujetos objetos de estudio y adentrarnos en la formación reglada. Con la idea de poder comparar estos resultados con los obtenidos en las asociaciones.

Tras realizar esta fase, nos detenemos en la fase final de nuestra investigación que consiste en realizar de nuevo el mismo estudio realizado en la fase inicial pero con una diferencia de cinco años entre ambas fases. Además, indicamos las técnicas de análisis de información por las que se ha optado, justificándolas e indicando los instrumentos de recogida de datos utilizados, acordes con éstas y válido para nuestro estudio y los resultados obtenidos. Se continúa indicando la muestra seleccionada y los centros cívicos y asociaciones de vecinos que han participado.

Finalizamos mostrando una comparativa de las fases que componen nuestra investigación mediante los resultados obtenidos, las conclusiones extraídas y las limitaciones encontradas. Y concluimos con las potenciales implicaciones de los estudios realizados.

1. Justificación y contextualización

El desarrollo de esta investigación pretende avanzar en el establecimiento de valores interculturales compartidos por parte de todas las culturas presentes en nuestra sociedad en general, y en asociaciones y entornos formales y no formales en particular. Así, delimitamos nuestro campo de estudio, y concretamente en asociaciones o instituciones culturales, educativas, juveniles, vecinales, etc. Por ello, se consideran especialmente necesarios, los procesos de participación del mayor número posible de todos los miembros que conforman nuestra sociedad más próxima, incluida la comunidad educativa, en una reconstrucción intercultural, consensuada y asumida en este último caso por los proyectos educativos.

La elección de esta temática ha sido por dos motivos principales; uno, porque mi formación extrauniversitaria se ha centrado en el estudio de los medios de comunicación y la educación. He tenido la oportunidad de participar en actividades formativas relacionadas con esta temática. Y el otro motivo es haber tenido la oportunidad de participar en el Proyecto «Valores Comunes»; proyecto financiado por la Comisión Europea, Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad dentro del Programa INTI (Integración del inmigrante).

Teniendo en cuenta estas consideraciones preliminares y el interés por trabajar esta temática, surge la defensa de esta investigación cuya justificación queda delimitada en las siguientes líneas. Lo que nos interesa es conocer y avanzar en el establecimiento de valores interculturales compartidos por parte de todas las culturas presentes en nuestra sociedad en general y en asociaciones y entornos educativos en particular en la ciudad de Huelva.

No podemos olvidar que parte del público que hemos seleccionado es un grupo de personas que suelen ocupar parte de su tiempo libre en participar en actividades de ocio fuera de sus hogares. No obstante, la puesta

en práctica se realiza en un grupo próximo a nuestras posibilidades de acercamiento a dichos participantes. Hablamos de cercanía porque aquello que vivimos en nuestro día a día, lo que nos rodea, o sucede en nuestra ciudad, nos resulta más fácil de comprender y entender que aquellos sucesos que se dan en contextos más amplios o que los entendemos ajenos o lejanos a nosotros. Aunque también se desarrolló en varias aulas con alumnado universitario.

La característica de apertura, entendida como acción de abrirnos a aquellos que consideramos cerrado, posibilita el cuestionamiento de acciones y conductas humanas que, muchas veces de forma inconsciente, forman parte del círculo vicioso del racismo, tales como los prejuicios, la catalogación y la jerarquización. Y que para revertir esta dinámica, el primer elemento de acción lo situamos en la reflexión, tanto personal como colectiva, para dar paso a la concienciación y, posteriormente, a la acción (Urquijo, 2014: 68-69).

Este mismo autor plantea un gráfico donde se presentan las características de una conducta racista frente a uno que sería la actitud que debería asumir cualquier ciudadano y que posibilite el reconocimiento de todos los derechos para todas las personas.

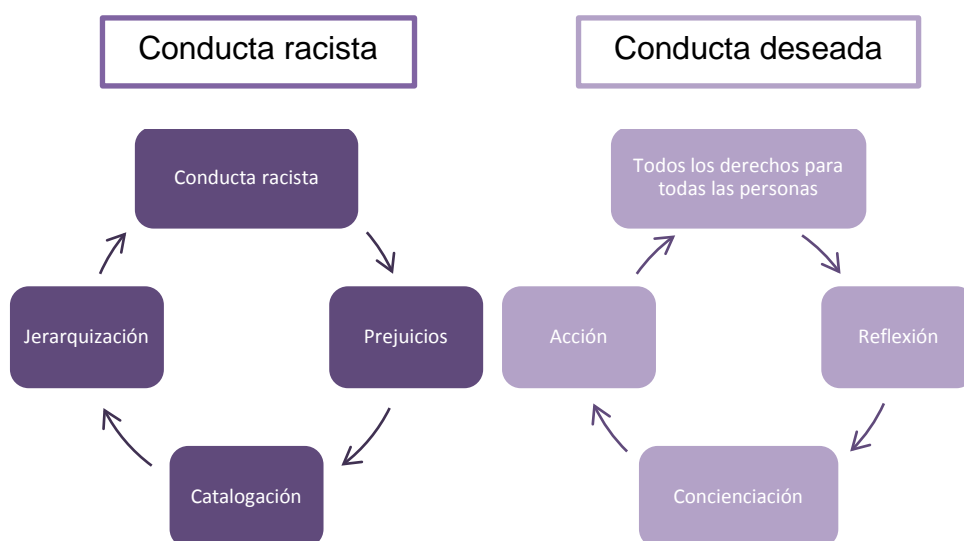


Tabla 12. Características de conducta racista frente a conducta deseada. Urquijo (2014: 69).

Dado que las culturas sin dinámicas y sus puertas están abiertas a las aportaciones de las personas y grupos que conviven, todos tenemos cabida y nuestro lugar, con los mismos derechos. Es, por ello, por lo que se hace necesario que nos impliquemos en ese quehacer.

Con todo lo dicho, podemos comprobar si los objetivos que nos planteamos conseguir se han cumplido o, por el contrario, debemos reconducir nuestro estudio adaptándolo a las características de otros posibles contextos.

2. Finalidad y objetivos de la investigación

En la práctica educativa diaria y, en realidad en multitud de ocasiones, nos encontramos ante situaciones que pueden llegar a ser interpretadas y explicadas desde la lógica. En la investigación se hace necesaria para que esa interpretación sea válida; partiendo de una situación problemática a la que el investigador no sabe dar respuesta con los conocimientos previos que posee (Colás & Buendía, 1994).

El título de la presente Tesis Doctoral ya deja entrever su objetivo principal, el de poner en relación recíproca dos temáticas que, en principio, no tienen mucho en común: el estudio de la educación en valores interculturales y lenguaje gráfico-visual, o lo que es lo mismo —el cómic—. Aunque si consideramos el cómic como un medio de comunicación, sí existe una estrecha relación entre ambas disciplinas. Con este planteamiento, damos el primer paso en la definición de la problemática a investigar y representa la extensión del objetivo que establece los límites y los alcances de la misma. Y es por ello, que la formulación de la temática y problemática (también del título) estamos ante una etapa previa importante para formular los objetivos generales y específicos de la investigación.

Por tanto, una vez contextualizado nuestro estudio en los apartados anteriores, pasamos a establecer los objetivos que sustentan esta investigación, y con la intención de abordar desde una perspectiva integradora que facilite la transformación positiva de la realidad de nuestro entorno inme-

diato, así como la mejora de la convivencia en el seno de los centros educativos, las asociaciones culturales y vecinales, entre otras.

En la formulación de los objetivos hay que tener claras las intenciones de la investigación, exponer las líneas claras, interrogantes, objetivos y finalidades en forma de objetivos específicos. Si el investigador es capaz de formular esos objetivos, significa que ha identificado el objeto de estudio en el planteamiento de la temática o problemática.

En nuestro estudio hemos partido de un único objetivo general enmarcado en torno al título seleccionado para esta Tesis Doctoral y se descompone, a su vez en cinco objetivos específicos. Tales objetivos se han definido a partir de las preocupaciones e interrogantes que nos planteamos al comienzo de nuestra investigación.

Con el *objetivo general* resaltamos la directriz de nuestra investigación y es el siguiente:

- Describir las potencialidades de las acciones formativas informales en «modalidad de talleres» para la formación de la ciudadanía en educación en valores interculturales a través del cómic desde los ámbitos conceptuales, actitudinales y valóricos.

Los *objetivos específicos*, por su parte, reseñan los resultados o metas parciales de nuestro estudio y se desglosan en:

1. Revisar el estado del arte en educación intercultural en los principales estudios e investigaciones en la literatura científica de las principales revistas indexadas del mundo.
2. Radiografiar sectores poblaciones concretas onubenses entorno a sus percepciones valóricas y su educación.
3. Analizar de forma sistémica el proyecto financiado con fondos europeos «Valori Comuni» (Comisión Europea: Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad dentro del Programa INTI –Integración del Inmigrante–) editado en 4 lenguas y promovido en España por el Grupo Comunicar como recurso educativo.

4. Diseñar acciones formativas mediante los materiales de «Valori Comuni» con la metodología del taller práctico para concienciar a grupos poblacionales onubenses sobre la educación en valores interculturales.
5. Diagnosticar las percepciones y sus transformaciones en un lustro de los conceptos valóricos de dos grupos objeto de estudio en el ámbito de la interculturalidad.
6. Analizar de los dos grupos sus actitudes, sus constantes y sus variables en el período analizado.
7. Describir y comparar la dimensión axiológica (valórica) de los dos grupos objeto de análisis desde la perspectiva intercultural de la investigación.

3. Diseño y fases de la investigación

Para acceder a cualquier conocimiento, el método científico se ha convertido en el más aceptado por todas las ciencias y por todos los investigadores, siendo una de las características esenciales de la investigación científica (Méndez, 2004: 81).

Una metodología que enfatiza el estudio de los problemas de la vida cotidiana y se fundamenta en los procesos de pensamientos de los actores acerca de las acciones, interacciones y transacciones involucradas en distintos contextos socioculturales, obteniendo información significativa, desde la perspectiva de los actores sociales, mediante diferentes técnicas con el propósito de analizarla, codificarla, categorizarla y relacionarla a fin de comprenderla, describirla e interpretarla (Ruiz-Bolívar, 2011).

Buendía y otros (2003: 133) definen por diseño un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, orientado a la obtención de datos relevantes a los problemas y cuestiones planteadas.

Casanova (2004: 280) señala que el punto de arranque de toda actividad investigadora son generalmente aquellos problemas educativos que se

hallan próximos al ambiente de trabajo del investigador, tratando después de plantearlos desde unas bases teóricas en un área de investigación.

La investigación educativa parte de una situación problemática a la que el investigador no sabe dar respuesta con los conocimientos previos que posee. En muchas ocasiones nos hacemos preguntas que podemos resolver con el conocimiento vulgar pero, cuando este conocimiento es insuficiente la posible solución debe ser comprobada y verificada a través de un proceso de investigación (Colás & Buendía, 1998).

El proceso de investigación tiene un carácter continuo, con una serie de fases que no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación (Rodríguez, Gil & García, 1996: 63).

Nos encontramos ante un paralelismo entre las inquietudes que hemos recogido en el marco teórico y lo desarrollado en nuestra investigación, siguiendo un diseño ajustado a nuestras necesidades de estudio. Con el único fin de poder justificar nuestras hipótesis iniciales que nos guiarán a la posterior presentación de propuestas con prospección futura. Por tanto, entendemos diseño de la investigación como la forma de recogida de información que ofrece respuesta a interrogantes como la redacción, la medida y la descripción de los contenidos y los datos; debiendo de ser coherente con el marco teórico y ayudarnos a poder conseguir el método que se ajuste más al contrastar la teoría y los hechos (Núñez, 2008: 36).

Arnal (1992: 50) apunta que las acciones o actividades del investigador se configuran entorno a tres grandes etapas donde la primera consiste en la elaboración del proyecto de investigación, etapa que se corresponde con la fase de planificación del proceso general de investigación; la segunda, la constituye la recogida y análisis de los datos, correspondiente a la fase de realización de la investigación y, por último, la tercera que se refiere a la comunicación de los resultados a través del informe. Estas fases se encuentran recogidas en la siguiente tabla:

ETAPA DEL PROCESO	ACCIONES DEL INVESTIGADOR
Elaborar proyecto	Planificar la investigación
Realizar la investigación	Recoger y analizar los datos
Comunicar conclusiones	Redactar informe

Tabla 13. Etapas del proceso general de investigación y acciones del investigador (Arnal, Del-Rincón & Latorre, 1992: 50).

En la *primera fase*, que se refiere a la planificación de la investigación, se realiza la delimitación del problema y el establecimiento del marco teórico correspondiente, fruto de una exhaustiva revisión bibliográfica. Nos planteamos elegir el tema de estudio que como se apunta en la parte introductoria del mismo, por una parte, nos interesaba el estudio de la educación en valores interculturales, y por otra, el lenguaje gráfico-visual, o lo que es lo mismo –el cómic–, quedando de esta manera el tema elegido que surge de la importancia de dos fenómenos: la educación intercultural y los medios de comunicación, entendiendo el cómic como medio de comunicación. Siendo el trabajo de la doctoranda en esta primera etapa reflexivo, documental y de preparación de los instrumentos.

En la *segunda fase* se procede al contacto con el medio y los protagonistas que se van a investigar, objetos de estudio. Se lleva a la práctica los instrumentos de recogida productiva de datos mediante el método cualitativo, un cuestionario ajustado a las características peculiares de los participantes (inicial y final) y entrevistas (a participantes y monitores); y se reforzó con grupos de discusión, como método descriptivo. A continuación, se lleva a cabo el análisis de los datos o descripción y que a éstos los podemos agrupar en las etapas de reducción de datos, categorización y codificación, aportando los resultados mediante tablas, mapas y diagramas y siendo el producto final los resultados de la investigación.

Y por último, la *tercera fase*, se dedica a la redacción del informe de investigación que consiste en comunicar al resto de la comunidad científica el problema investigado, los resultados obtenidos, así como la presentación de nuevas técnicas y enfoques metodológicos; debe de realizarse de la forma más clara, objetiva y concisa posible (Buendía & al., 2003: 149).

Es así como comenzó nuestra andadura dentro de la investigación, siguiendo de manera general las fases anteriormente apuntadas y más con-

cretamente siguiendo los elementos definidores de nuestra investigación, lo que sería el diseño y que se muestra en la siguiente tabla:

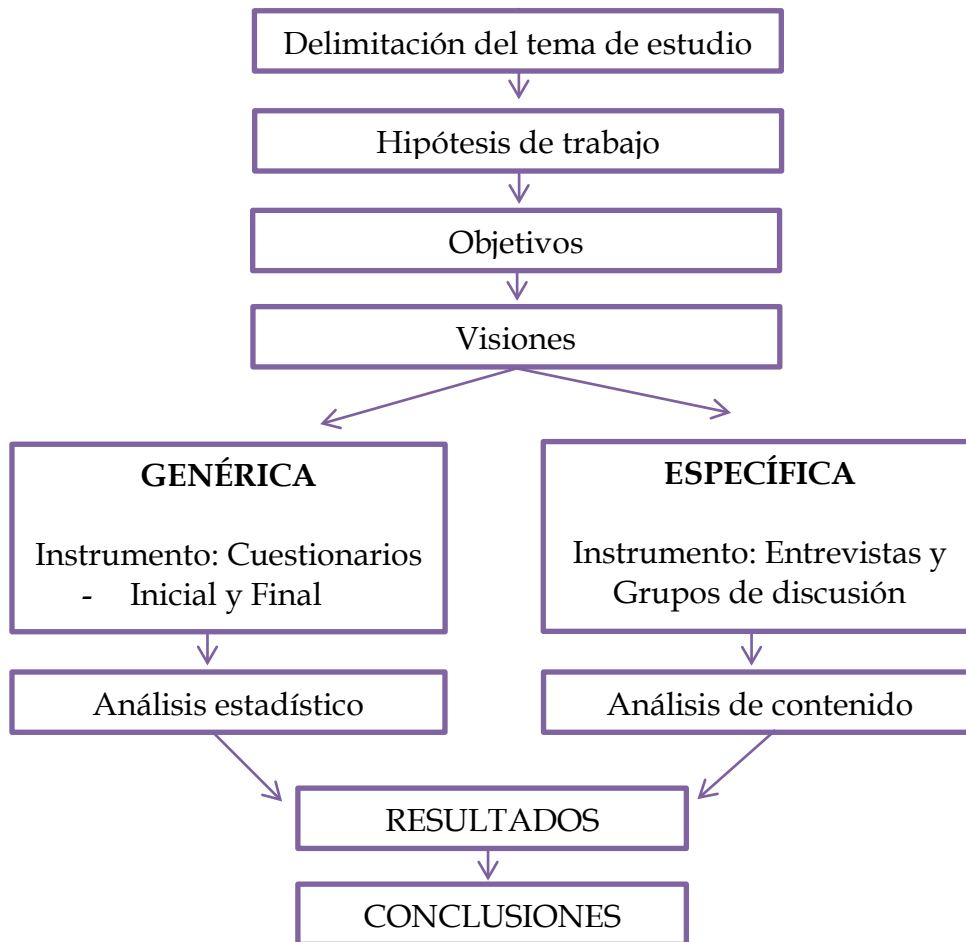


Tabla 14. Esquema gráfico del diseño de la investigación.

3.1. Naturaleza de la investigación

La investigación científica está encaminada a profundizar el conocimiento de un proceso ya sea teórico, práctico o teórico-práctico, parte del conocimiento científico y lo lleva a la solución de problemas de la sociedad que de una forma u otra no han sido investigados o su investigación se ha conducido en otra dirección (Cortés & Iglesias, 2004: 8).

La inquietud por explicar y comprender el sentido de la realidad y el mundo que nos rodea es una actividad específicamente humana y ha sido una constante a lo largo de la historia.

En el ámbito educativo esta tarea no ha sido menos importante, donde profesorado y personal investigador de todos los niveles educativos han dedicado su empeño a la investigación científica con el soporte de los gobiernos y otras instituciones que, en unos contextos más que en otros, invirtieron muchos recursos materiales para su desarrollo práctico (Bisque-rra, 2004: 20).

Continúa diciendo que sin desmerecer la validez del conocimiento ordinario, en la vida social y en la práctica educativa cotidiana, la investigación científica nos aporta una vía alternativa para llegar a conocer la naturaleza de los fenómenos en forma de episteme o conocimiento científico. Dicho en otras palabras, nos ofrece un tipo de conocimiento que, a diferencia del conocimiento vulgar, es demostrable y aceptable como verdadero para cualquier persona.

Según Pérez-Serrano (1994: 18) es «un conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad». Para Taylor y Bogdan (1986: 16) es el «modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas».

Buendía (1993: 11) entiende un método científico como «el procedimiento mediante el cual podemos alcanzar un conocimiento objetivo de la realidad».

Colás y Buendía (1992: 58) lo considera «todo conjunto de procedimientos seguidos por toda actividad que aspire a ser científica».

Sierra Bravo (1989: 29) lo explica como: «consiste en formular cuestiones o problemas sobre la realidad del mundo y los hombres, con base en la observación de la realidad y la teoría ya existentes, en anticipar soluciones a estos problemas y en contrastarlos o verificar con la misma realidad estas soluciones a los problemas, mediante la observación de los hechos que ofrezca, la clasificación de ellos y su análisis».

Kerlinger (1985: 7) define la investigación científica como una actividad sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales, a través de la cual se obtiene el conocimiento científico o ciencia.

El conocimiento científico pretende ofrecer una explicación de la realidad. Tradicionalmente, esta explicación se ha concretado en el permanente afán por describir, comprender, predecir y controlar los fenómenos, e integrarlos en un cuerpo de conocimientos organizados y sistematizados sobre los diversos ámbitos de estudio que constituye la denominada ciencia. Nos podemos encontrar ante diversas tendencias acerca del objetivo de la ciencia y, de hecho, se habla de un modo multidimensional de percibirla (Colás-Bravo, 1997).

Para algunos autores el objetivo fundamental de la ciencia es la teoría, la forma de contribuir al conocimiento teórico y lo hace a través de:

1. Describir la realidad, sus elementos y su funcionamiento.
2. Explicar e indicar el porqué, el cómo y el cuándo ocurre un comportamiento; para ello se formulan hipótesis, se establecen leyes, y a partir de aquí, generalizaciones.
3. Predecir y controlar los fenómenos, indicando bajo qué condiciones se producirán los acontecimientos futuros con un cierto grado de posibilidad. Esto implicaría identificar relaciones causa-efecto.

Dentro de estas observaciones científicas, nuestra investigación la situamos dentro de los parámetros de la investigación evaluativa. También conocida, por su proximidad semántica, como investigación educativa, investigación de programas, investigación pedagógica.

Tampoco podemos separar el tipo de conocimiento obtenido del procedimiento o método utilizado para ello. En la literatura sobre métodos de investigación, no existe univocidad terminológica para designar este término. Mientras que para unos autores existe un método científico que puede presentar variantes, para otros existen diferentes métodos para llegar a conocer la naturaleza de los fenómenos (Bisquerra, 2004: 28). Este mismo autor (2004: 38) indica que los principales métodos de investiga-

ción educativa, a partir de una clasificación muy general de los mismos, de acuerdo con la finalidad que persiguen son:

- **Orientados a obtener conocimiento básico:** sería producir teorías, persiguen uno o varios objetivos preferentes tales como la *descripción* de los fenómenos, el conocimiento claro de sus elementos y funcionamiento; la *explicación* del porqué y el cómo suceden con una finalidad de generalización; la *predicción* y el *control* de la realidad, indicando bajo qué condiciones los hechos tendrán lugar con un cierto grado de probabilidad y la *comprensión en profundidad* de los mismos a través de la descripción objetiva de la realidad desde los significados subjetivos, penetrando en el mundo personal de las personas que viven en ella.
- **Orientados a la obtención de conocimiento aplicado** sustituyen las funciones anteriores por la pretensión básica de comprender la realidad educativa para transformarla, acentuando la práctica del conocimiento pedagógico como criterio de valor máximo, en aras a la resolución de los problemas inmediatos y la mejora del sistema educativo. Siendo su objetivo principal proporcionar datos críticos que permitan garantizar que las decisiones que se tomen aseguran la obtención de mejores resultados educativos.

Naturalmente, nuestra investigación no la sometemos a unos parámetros fijos y estables, ya que si bien es cierto, se ajusta a los requisitos de la denominada investigación evaluativa, pero se cumplen solo parcialmente, participando y tomando rasgos distintivos de otras investigaciones. En nuestro estudio no existe un agente externo que nos evalúe, sino que en este caso diseñador y evaluador coinciden, aunque podemos considerar también parte de la evaluación los propios docentes y alumnos que contarán para ello con instrumentos para el análisis de la dinámica de las aulas, implicándose por ello en un proceso de investigación-acción.

Una vez situado nuestro estudio dentro de la investigación evaluativa, creemos oportuno definir la perspectiva paradigmática que nuestra investigación ha tomado. Además, apuntar que no vamos a entrar en el debate de qué paradigma es mejor que otro, que son departamentos o posturas fijas e inflexibles, decidimos decantarnos por el paradigma cualitativo, haciendo uso de instrumentos que le son propios, sin dejar atrás otros que

suelen vincularse al paradigma cuantitativo, tales como los cuestionarios, que en nuestra investigación se les dan un carácter totalmente experimental típico de los estudios experimentales y cuantitativos.

Tal como hemos apuntado en líneas anteriores, un investigador no tiene por qué adherirse fielmente a uno u otro paradigma, pudiendo elegir libremente, de esta manera, una relación de atributos que provengan de manera indistinta, si así logra una adaptación flexible a su problemática. Por lo tanto, son numerosas las ventajas que los inconvenientes si se selecciona una única perspectiva, superadora de planteamientos antinómicos, del conocimiento cualitativo y cuantitativo.

Así nuestra investigación, recoge información para su posterior análisis, tratamiento e interpretación a través de distintas fuentes o instrumentos como son el cuestionario, la entrevista, la observación y los grupos de discusión.

3.2. Proceso investigador

Para el desarrollo de nuestro estudio, partiendo de los objetivos planteados anteriormente, hemos utilizado diferentes métodos que cuenta con una aproximación cualitativa y otra cuantitativa; puesto que pensamos que la combinación de ambas perspectivas no son excluyentes sino todo lo contrario, que permiten obtener resultados a los que no es posible llegar mediante el uso aislado de cualquiera de los dos métodos (Schmelkes, 2001).

El proceso que se ha seguido en esta tesis doctoral ha seguido las fases ya enunciadas, pero también presentamos las incluidas para la consecución de este estudio, teniendo en cuenta que todo proceso investigador cualitativo es dinámico y su diseño es emergente, no lineal ni estático (Gurdián-Fernández, 2007: 170):

1. Revisión de literatura
2. Planteamiento de los objetivos
3. Diseño metodológico
4. Trabajo de campo
5. Diseño inicial de los instrumentos
6. Validación de los instrumentos por expertos
7. Fase inicial: proyecto piloto
8. Verificación del instrumento
9. Aplicación Fase final
10. Tratamiento estadístico y análisis sobre los resultados
11. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas

A continuación, procedemos a explicar los detalles de cada uno de los pasos en el caso concreto de nuestra investigación:

1. *Revisión de literatura*

Para el desarrollo de un marco teórico que nos permita aproximarnos a nuestro objeto de estudio ha sido necesario realizar una exhaustiva revisión de la literatura, teniendo muy presente tanto las principales bases de datos –JCR y Scopus– como las referencias académicas y científicas que sustenta nuestra investigación. En este sentido, la hemos dividido en dos grandes partes: por un lado, exponemos algunos aspectos relacionados con la educación en valores interculturales; y por otra, presentamos el cómic como medio

de aprendizaje gráfico-visual, entiendo cómic como medio de comunicación de masas.

2. *Planteamiento de los objetivos*

Una vez estructurado el marco teórico, se procedió a la configuración de los objetivos, tanto generales como específicos. Objetivos que han adecuado el tipo de metodología que se requería para conseguir dar respuesta a nuestra línea de investigación, objeto de estudio.

3. *Diseño metodológico*

Si pretendemos cumplir los objetivos, precisamos plantear una metodología que se ajuste a nuestras necesidades, por lo que la selección del método se hace partiendo de la propia naturaleza de la investigación. El estudio empírico se desarrolla en dos fases diferenciales: por un lado el estudio piloto implementado en 2010 a una muestra de 97 sujetos tal como explicitaremos más adelante; y por otro lado otra muestra de 173 sujetos aplicada en 2015. Ambos cortes nos permiten tener una visión más global y longitudinal del problema analizado teniendo presentes los cambios sociales, culturales y económicos que se producen en España en este lustro, dado que nuestro país pasa de un periodo expansivo económico y socialmente a una etapa de decrecimiento económico y crisis social aguda que sin duda repercute sobremanera en el problema analizado. Por tanto, tendremos en nuestro estudio dos subestudios diferenciados en 5 años que nos permitirán tener una muestra comparativa del problema analizado.

4. *Trabajo de campo*

El trabajo que hemos realizado hasta ahora no estaba inmerso en el campo de acción, por lo que esta fase nos permite establecer una primera toma de contacto con los centros cívicos de la ciudad de Huelva y solicitar las autorizaciones necesarias para poder desarrollar el taller planteado sobre Valores Comunes a los socios de dichos centros, objeto de nuestra investigación y más concretamente con los presidentes de cada uno de ellos, al igual que se ha solicitado en los centros educativos que también se desarrolló nuestro estudio, en concreto la Universidad de Huelva. En una etapa ini-

cial, nos pusimos en contacto con los directores, nos mostraron las instalaciones que cuentan para las actividades, cursos, talleres, etc. Se les detalló el programa del Taller, facilitando todo el material que se iba a utilizar. Posteriormente, se abrió un periodo de inscripción para asistir como asistente al taller y por último se procedió a fechar los días en los que se llevaría a cabo las actividades y donde tendría lugar la práctica de nuestra investigación. Esto en el caso de las asociaciones/centros cívicos. En el caso de los centros de educación reglada, las actividades se incluyeron de las prácticas de una serie de asignaturas impartidas.

5. *Diseño inicial de los instrumentos*

El primer método ha requerido, en general, de algunas pruebas de campo, realizadas mediante un ensayo informal de las preguntas con sujetos parecidos a los que se utilizaron en el estudio posterior y mediante un estudio piloto formal. Quedando finalmente un cuestionario inicial y otro final, acompañado de una entrevista estructurada y grupos de discusión. Estos últimos solo se realizó a un grupo de la población que fue objeto de nuestro estudio y no a su totalidad.

6. *Validación del instrumento por los expertos*

Una vez realizada la propuesta de evaluación y valoración de los talleres por la investigadora, fue necesario el juicio del mismo por parte de un grupo de expertos. Consistió en enviar a los expertos seleccionados el cuestionario junto a un informe de evaluación del contenido del cuestionario y anotar las valoraciones sobre: pertinencia de los ítems, adecuación de la formulación y todos los cambios y sugerencias que estimaran oportuno.

7. *Fase inicial: proyecto piloto*

Con la validación de los expertos finalizada, procedimos a realizar una prueba piloto para contrastar su aplicación con la finalidad de verificar y depurar cualquier posible error o si se ajustaba a nuestra muestra. También nos sirvió para observar y analizar sobre la claridad, dificultad, concordancia, etc. del cuestionario.

8. *Verificación del instrumento*

Tras la realización del estudio piloto nos detuvimos en las observaciones recabadas sobre el instrumento de medición, para verificar la concordancia y la validez para así poder obtener la versión definitiva para su posterior aplicación formal a la muestra seleccionada objeto de nuestro estudio.

9. *Aplicación fase final*

En esta fase se llevó a la práctica los instrumentos de medición (cuestionario inicial-final, entrevistas y grupos de discusión) para poder obtener la mayor cantidad posible de información y dar respuestas a los objetivos planteados, sustentan esta investigación, abordando desde una perspectiva integradora que facilite la transformación positiva de la realidad de nuestro entorno inmediato, así como la mejora de la convivencia en el seno de los centros educativos, las asociaciones culturales, etc.

10. *Tratamiento estadístico y análisis sobre los resultados*

Una vez completados todos los instrumentos, se procedió a cruzar los datos de todas las respuestas e información obtenidas con los cuestionarios a través de un procedimiento estadístico y a analizar el contenido de los grupos de discusión.

11. *Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación*

Las conclusiones se han ido esbozando partiendo de los objetivos y recogiendo los principales resultados obtenidos de nuestra investigación, destinando un espacio de reflexión sobre las limitaciones y dificultades encontradas en el desarrollo del proceso investigativo. Al igual, se pretende mostrar las posibles futuras líneas de investigación que pudiera nacer en este estudio.

4. Muestra

Una vez que hemos enunciado el problema de nuestra investigación y descrito las fases de todo el proceso, el siguiente paso es la elección de la muestra.

Al seleccionar una muestra apropiada para realizar una buena investigación surgen preguntas como las enumeradas a continuación: ¿cómo determinar la muestra que constituirá la muestra?, ¿cómo delimitar la población?, ¿qué tipo y tamaño de la muestra seleccionar?; entre otras. Estos interrogantes se intentarán responder, de forma encadenada, a partir de una serie de procedimientos metodológicos que se irán detallando en los siguientes epígrafes.

El estudio sobre el establecimiento de valores interculturales compartidos por parte de todas las culturas presentes en nuestra sociedad en general, y en asociaciones y entornos educativos en particular ha requerido de la observación directa extensiva, donde se seleccionó solo una parte de este universo, determinando de esta manera la muestra representativa de la población.

El primer paso a dar para seleccionar una muestra es definir la unidad de análisis o lo que es lo mismo, las personas o instituciones que son de nuestro interés u objeto de estudio. Como también es fundamental pensar en quiénes van a ser medidos, depende de precisar claramente el problema a investigar y los objetivos de la investigación. Estas acciones nos llevarán al siguiente paso que consiste en delimitar una población (Buendía & al., 2003: 138-143).

Inicialmente el interés se centra en quiénes son los sujetos de estudio que están relacionados con el planteamiento original de este estudio, que busca conocer la realidad multicultural, dentro del entorno de las asociaciones multiculturales, repartidos en distintas zonas geográficas de Huelva y en entornos socioculturales diferentes, siendo especialmente significativa la participación de referentes para la integración social, educativa y cultural.

Una vez definida la unidad de análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende aplicar los resultados, si fuera posible. La muestra suele ser definida como un subgrupo de la población; es preferible establecer claramente las características de la población, a fin de delimitar cuáles serán los parámetros muestrales.

Hernández (1994: 211) señala que no será mejor un estudio por tener una población muy grande sino la calidad de un estudio estriba en delimitar claramente la población con base en los objetivos de estudio.

Es necesario realizar una breve anotación con respecto al número de inmigrantes con los que cuenta España. Los datos con los que hemos trabajado son los últimos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) que corresponden a la relación del 1 de enero de 2015. En esos momentos, Huelva provincia cuenta con una población de 519.229 habitantes, y capital con 147.212 habitantes, de los cuales 7.215 son extranjeros.

En relación a las técnicas de muestreo, existen varias diferenciaciones según diferentes autores. En nuestro caso, a la hora de seleccionar el método de muestreo se opta por un muestreo probabilístico, ya que este tipo asegura en mayor medida el que cualquier individuo de la población tenga las mismas probabilidades de formar parte de la muestra.

Dado que todos los centros educativos y asociaciones culturales, de vecinos, juveniles, etc. de Huelva eran inabarcables, se ha seleccionado una muestra de ellos de tres asociaciones y varias clases de universitarios, intentando extremar el cuidado en la representatividad.

La muestra se determinó teniendo en cuenta las posibilidades para acceder al campo. En un primer instante, se realizaron las llamadas de teléfono oportunas y de los centros que nos facilitaron mayor disponibilidad y flexibilidad en las horas de visita, se realizó la selección de estos centros en concreto.

En las investigaciones experimentales la definición de la muestra tiene una influencia directa en la generalización de los resultados. En nuestra investigación, dado que los resultados obtenidos se circunscriben a los contextos que analizamos, sin pretensiones de generalización, no hay

preocupación excesiva por su extrapolación. Esto no significa que no pretendamos ser lo más rigurosos posible, como requiere un trabajo que pretenda ser exhaustivo.

4.1. Acceso al campo

Una vez estructurada la muestra pasamos al acceso al campo, que, según Rodríguez y otros (1996: 72) es «el proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio». Dicho de otra forma, supone el permiso que hizo posible entrar en los centros en los que hemos desarrollado nuestro estudio. En relación a la negociación para acceder al campo de actuación, hemos de indicar que no nos resultó costoso aunque sí tuvimos que hacer varias visitas a las distintas asociaciones para poder reunirnos en un primer momento con el director/a o presidentes, dado que coincidió con el comienzo de las vacaciones de Semana Santa.

4.2. Selección de los casos

La selección de la muestra y sujetos participantes se lleva a cabo antes de planificar cómo van a recogerse los datos y una vez finalizado el marco teórico en el que se fundamente nuestra investigación.

El tamaño de la muestra dependerá, en buena medida, del tiempo que se disponga, dado que es recomendable adaptarse a la realidad en que se desarrolla el estudio. En nuestro caso concreto, para analizar y conocer el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que conviven con nosotros, fomentando y sensibilizando mediante talleres de mediación intercultural el conocimiento y respeto a la diversidad cultural, lingüística y étnica.

Una vez aceptada la propuesta, en algunos casos, se procedió a informar en qué consistían los talleres, su finalidad y objetivos.

4.3. Descripción de los contextos

En toda muestra interesan aspectos como la representatividad, que esté directamente relacionada con los conocimientos de las variables y la capacidad para medir variables, asimismo requiere datos de la población que servirán para usarlas entre la muestra real de la investigación (Fox, 1981).

Los centros participantes definitivos seleccionados fueron resultado de una selección previa, atendiendo al criterio de ubicación por la ciudad de Huelva, que correspondiesen a diferentes zonas socio-culturales y económicas.

Los centros participantes en la fase inicial (piloto) fueron:

- Asociación de Vecinos «El Ancla», barriada del Carmen (Huelva).
- Federación de Asociaciones de Vecinos «Tartessos», constituida por 23 asociaciones vecinales federadas y dos secciones: mujeres vecinales y jóvenes vecinales de Huelva.
- Asociación de Vecinos «Santa Ana» perteneciente a la Federación de Asociaciones de Vecinos «Saltés» (Huelva).
- Segundo curso de Magisterio, Universidad de Huelva.

Y los centros que formaron parte de la fase final fueron:

- Centro Social del «Lazareto», barriadas de Los Rosales, Fuentepiña, Higueral y Pérez Cubillas (Huelva).
- Asociación de vecinos «Vicente Mortes», calle José López Luque (Huelva).
- Alumnado de Educación Social (turnos mañana y tarde) de la Universidad de Huelva.

5. Metodología de la investigación

Tras exponer, de forma resumida, la muestra participante y los sujetos que han participado en esta investigación, presentamos la metodología por la que nos hemos decantado para llevar a cabo el proceso investigador.

Entendemos por «metodología» el proceso que se sigue en toda investigación integrando los elementos que intervienen en él. Se refiere al modo o forma en que se trata de proceder cuando se plantea un problema y a la manera que hay de buscar respuestas.

Es el interés de lo que se pretende o quiere investigar y el propósito que lleva a la doctoranda a elegir uno u otro tipo de metodología, eligiendo los métodos más adecuado para su desarrollo.

En nuestro caso y en líneas generales hemos utilizado una metodología descriptivo-analítica mediante programas estadísticos que nos facilitarían el trabajo de análisis. Con la metodología seleccionada pretendemos demostrar los argumentos que se presentaron en la justificación a inicio de esta tesis doctoral.

Pero también nos decantamos por una investigación de carácter cualitativo, donde se busca identificar la naturaleza profunda de las realidades, su dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Entendiendo el objeto de estudio en un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es (Martínez, 2006). El empleo de estos métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático (Olabuénaga, 2012).

5.1. Proceso de recogida de datos

Con el cuestionario pretendíamos reunir datos sobre la importancia de la interculturalidad en nuestra ciudad, mediante el trabajo realizado con una material sensible con esta temática y recogiendo las aportaciones y

respuestas dadas por los participantes, mediante una serie de actividades desarrolladas en unos talleres.

El proceso de recogida y sistematización de la información (Bernal & Velázquez, 1989: 66 y ss.) es uno de los ejes neurálgicos de todo trabajo investigativo porque, como señalan Rodríguez y otros (1996: 142 y ss.), «los datos no existen con independencia del procedimiento y/o el sujeto que los recoge y, por supuesto, de la finalidad que se persiga al recogerlos».

En este sentido, en las «estrategias de recogida de datos» es necesario plantearse, en virtud de los objetivos de la investigación, qué clase de información se pretende recopilar, cómo se va a conseguir y con qué instrumentos se va a registrar (Goetz & LeCompte, 1988: 124).

Rodríguez y otros (1996: 143) afirman que lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación, mientras que las técnicas que utiliza no son sino el reflejo de su predisposición y de su actuación en dicho proceso. El problema de cómo acercarnos a una situación social es el problema de cómo pensamos y sentimos esa situación, y de cómo nuestra propia visión de las cosas afecta a la recogida de los datos».

En relación a los procedimientos y técnicas de investigación, Rodríguez y otros (1996: 144) manifiestan que «permiten recoger datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, solicitar información desde la perspectiva de los participantes, contrastar la perspectiva que sobre un problema tiene el investigador a partir de las opiniones y juicios de los participantes en el estudio o utilizar al propio investigador o a los participantes como fuentes de información sobre sí mismos en el desempeño de determinadas tareas en un contexto determinado».

Para la recogida de datos se ha utilizado el sistema que responde a un método de investigación capaz de dar respuesta a un problema tanto en términos descriptivos como de relación de variables, caracterizado por el rigor y sistematicidad en el proceso y que es considerado científico; denominado proceso de investigación por encuesta (Buendía & al., 2003: 120-121).

Con esta información, lo que se pretende investigar o conocer si mediante el desarrollo de unos talleres sobre valores interculturales se impulsa el enriquecimiento cultural de la comunidad tanto educativa como social. Además, identificar normas o patrones con los que se pueda comparar los grupos de participantes de una determinada zona geográfica de Huelva con otra y, determinar las posibles relaciones entre las características individuales y los diferentes grupos de edad en los que se han agrupado los sujetos objeto de estudio para su posterior análisis.

5.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Tras recoger la trascendencia del proceso de recogida de datos en nuestro estudio, procede reseñar las técnicas e instrumentos de recogida de información empleadas en la investigación que hemos empleado como instrumentos en el estudio sobre la educación en valores interculturales a través del cómic. Posteriormente, una vez definidas y contextualizadas éstas dentro de nuestro trabajo, detallaremos los instrumentos utilizados en nuestro estudio, señalando los datos más significativos de cada uno de ellos, antes de iniciar, ya en otro epígrafe, los resultados que los mismos han producido en la investigación.

En nuestro estudio hemos utilizado el cuestionario, la entrevista y el grupo de discusión. Con ellos, lo que pretendíamos era recabar la mayor información posible, tanto cuantitativos como cualitativos.

5.2.1. Los cuestionarios

Con el método cuantitativo pretendemos estudiar las propiedades y fenómenos cuantitativos y sus relaciones para proporcionar la manera de establecer, formular, fortalecer y revisar la teoría existente.

El instrumento que hemos utilizado fue el cuestionario que, como indican Buendía, Colás y Hernández (2003: 120), se trata de un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información

sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida. Con esta información, pretendemos:

- Describir las condiciones de la naturaleza existentes.
- Identificar normas o patrones con los que se pueda comparar dichas condiciones.
- Determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Para Buendía y otros (1999: 135), el cuestionario es un procedimiento técnico que sirve para la obtención de una información, unos datos. En tal sentido, es un instrumento de investigaciones, una técnica, que podrá ponerse al servicio de distintos métodos. Como tal técnica, el cuestionario cuenta con unas características, que según Fowler, recogidos en Martínez (1995), deben tenerse en cuenta:

- Ausencia de manipulación o intervención por parte del investigador.
- Su objetivo es obtener un conjunto de datos cuantitativos, que se pueden resumir en estadísticos, y ciertas proposiciones en dichos datos, para descubrir algunos aspectos de la población bajo estudio.
- El principal medio de recogida de información son las preguntas a las personas, constituyendo sus respuestas los datos para el análisis estadístico.
- La información se recoge únicamente sobre una fracción de la población, representativa de la misma, denominada muestra, cuyos elementos se determinan mediante algún diseño muestral de tipo probabilístico.

En la siguiente tabla vamos a recoger las ventajas y limitaciones del cuestionario según Buendía y otros (1999: 136, 2003: 120):

VENTAJAS	LIMITACIONES
Procedimiento relativamente barato y fácil de aplicar a los sujetos.	Puede haber errores sistemáticos en la selección de los individuos que han de contestar.
Su naturaleza impersonal mantiene una cierta uniformidad en las distintas aplicaciones a los individuos.	A pesar del gran número de preguntas que pueden hacerse también hay un límite.
La garantía del anonimato facilita la libertad para la respuesta.	Además, la fatiga de los encuestados puede afectar a la fiabilidad de las respuestas.
Pone al sujeto en una actitud menos obligada para que la respuesta sea menos obligada, ya que, habitualmente, se permite un margen de tiempo en el que se puede intelectualizar y razonar la respuesta.	Cuando la investigación es extensa en sus objetivos, el proceso de encuesta suele ser lento y pesado, especialmente si se exigen sucesivas fases de aplicación.
Gran alcance, se puede obtener una población numerosa y abundante información.	Debilidad de los diseños para demostrar relaciones causales.
Cuando se quieren generalizar los resultados a una población definida, por ser mayor el número de elementos que forman la muestra seleccionada y la población definida es menor.	No tiene en cuenta los factores contextuales que pueden alterar la conducta del sujeto.
Importante alternativa cuando no es posible acceder a la observación directa por circunstancias contextuales o problemas económicos.	
Es la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes porque, si bien los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente, al menos manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos, por lo que es muy utilizado para obtener informaciones subjetivas de un gran número de sujetos.	

Tabla 15. Ventajas y limitaciones del uso del cuestionario.
Buendía y otros (1999: 136, 2003: 120).

Entendemos el cuestionario como un instrumento o herramienta de observación que nos permite comparar y cuantificar la información. Para ello se utilizan preguntas sobre una temática concreta y cuyos resultados se valoran mediante puntuaciones que se transforman en afirmaciones, aseveraciones sobre las que se levantan las diferentes investigaciones y estudios de campo. Por tanto, se trata de una técnica común en las distintas áreas de estudio y mundo académico, debido a su escaso costo y permite llegar a un gran número de participantes facilitando recoger la información y su posterior análisis. En definitiva, se basa en la observación

indirecta de los hechos a través de las manifestaciones expresadas por los sujetos (Mateo & Martínez, 2008: 129).

Finalmente hay que reseñar que en el tratamiento de los datos de la encuesta, hay dos fases claramente diferenciadas (Cohen & Manion, 1990: 154-155). Como veremos más abajo, en nuestra propuesta concreta de investigación, por un lado, hay que diferenciar la corrección del cuestionario, comprobando su acabado (examinando si hay una respuesta para cada cuestión), su precisión (comprobando que todas las cuestiones están contestadas con precisión) y uniformidad (comprobando la similitud contextual en su aplicación en todos los marcos de aplicación); y por otro lado, su codificación informática de forma que se facilite la interpretación de los resultados.

El cuestionario que utilizamos en nuestro estudio fue producto de elaboración propia por lo que necesariamente debía ser validado mediante algún procedimiento metodológicamente adecuado. Básicamente, hay tres estrategias para verificar la calidad del instrumento y mejorarlo y eso fue lo que hicimos.

Así, el instrumento, tras pasar la confección inicial como instrumento de recogida de información cuantitativa, y con el fin de configurar la herramienta definitiva más idónea para el análisis de contenidos, fue sometido a los siguientes procesos de validación de contenido:

- *Validación de caso único*: consistió en pasarle el cuestionario a una persona de confianza y que reuniera el mayor número de cualidades que se pudieran ajustar a los futuros destinatarios. Se le pidió, por un lado, que completara el cuestionario en voz alta, tanto en la lectura del mismo como en los pensamientos que pasasen por su mente, así como en la respuesta. Una vez que finalizó, se le pidió su opinión sobre el conjunto de cuestionario y las diferentes preguntas: facilidad de contestarlo, extensión, preguntas confusas, delicadas, etc.
- *Validación o juicio de expertos*: procedimiento usualmente utilizado para este tipo de acciones (García & Cabero, 2011). Se entiende a la revisión crítica que realizan una o más personas con ex-

perencia tanto en este instrumento como en la temática objeto de nuestro estudio.

- Aplicación piloto: consistió en aplicar el cuestionario a una muestra «piloto» que reunía las condiciones lo más parecidas a la final. Posteriormente, se procedió a analizar las respuestas para optimizar así el cuestionario.

Fue a través de la validez de contenido, sobre todo, cómo se trató de determinar hasta dónde los ítems de nuestro instrumento fueran representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se deseábamos medir (Ruiz, 2002: 75). Este mismo autor define en cuanto al procedimiento asegura que «a diferencia de otros tipos de validez, la de contenido no puede ser expresada cuantitativamente, a través de un índice o coeficiente; ella es más bien una cuestión de juicio. Es decir, la validez de contenido, por lo general, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva. El procedimiento más comúnmente empleado para determinar este tipo de validez, es el que se conoce con el nombre de juicios de expertos... (Ruiz, 2002: 76).

Para la selección del grupo de expertos se tuvo en cuenta la formación académica y fue considerada como criterio de relevancia para su incorporación al grupo evaluador, acompañada por el desarrollo y difusión de trabajos en el área correspondiente, tanto en el ámbito académico, como en el profesional y el de la investigación. Siendo la consulta a expertos considerada como una de las estrategias de evaluación de medios más tradicional y también la más cotidianamente utilizada (Cabero, 1994a: 251; 1994b: 122).



Para la validación y evaluación del instrumento por parte del conjunto de expertos se les hizo llegar de manera individual la versión inicial del cuestionario así como el informe-guía para su evaluación.

En el informe se facilitaba el tema de la investigación, la población objeto de estudios y un apartado para los datos del evaluador. Las siguientes páginas se re-

parten en los diferentes bloques de ítems que responden a las categorías establecidas del cuestionario, y en cada uno de ellos se anota el objetivo específico que queremos dar respuesta. Además, facilitamos una escala numerada del 1 al 5 para que señalen la pertinencia de cada ítem, otro para la adecuación de la formulación y otro para que incluyan sus cambios y/o sugerencias en cuanto al contenido y su adecuación.

ÍTEM II.1					1. ¿Cuál crees que es el mejor método para luchar contra la desigualdad cultural, el racismo, la discriminación...? <input type="checkbox"/> En clases separadas <input type="checkbox"/> Informar de las culturas de las minorías en asignaturas como historia, conocimiento del medio, lengua y literatura... <input type="checkbox"/> Organizar actividades interculturales (talleres de cuentacuentos y pintacuentos con historias de otras culturas, juegos del mundo...) <input type="checkbox"/> Con educadores de apoyo que les ayuden fuera del aula hasta que puedan integrarse al ritmo del aula. <input type="checkbox"/> Organizando la institución y el curriculum interculturalmente (que reflexione sobre la educación, la cultura, la diversidad, la integración...).														
OBJETIVO ESPECÍFICO					Ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que conviven con nosotros: Descubrir la visión de actuación intercultural.														
PERTINENCIA DEL ÍTEM II.1 PARA EL OBJETIVO					ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN									
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										

Tabla 16. Ejemplo de ítem con la escala para la evaluación de expertos (En anexo)

Inicialmente, el cuestionario se elaboró con 42 preguntas o ítems, y los tipos de preguntas se repartieron principalmente en cerradas politónicas o categorizadas, o lo que es lo mismo, se presentaban como respuestas a una serie de alternativas entre las que el encuestado debe elegir una alternativa o, en su caso, varias; y numéricas donde se solicitaba que la respuesta se exprese en forma de número. Siendo el principal motivo de la elección de estos dos tipos que tanto una como otra dependen de muchos factores pero, en general, son convenientes las cuestiones cerradas politónicas o las numéricas, dado que dan más información que las cerradas y disminuyen el coste y el trabajo que supone la categorización posterior de las abiertas.

Aunque lo que desde el principio seguimos como regla general fue hacer uso del sentido común elaborando preguntas sencillas y redactadas de tal forma que se pudieran comprender con facilidad. Formuladas directamente relacionadas con nuestro tema objeto de estudio y teniendo en cuenta la «heterogeneidad» de los que responden.

Como producto de las aportaciones, sugerencias, reflexiones y conclusiones de cambio y mejora recibidas por parte del juicio de los expertos, se reformuló la estructura de variables e indicadores. Una vez reformulada la estructura, se procedió a elaborar el diseño final del instrumento para lo que se siguieron las categorizaciones propuestas por Buendía (1998: 209-211). Y el último paso de esta etapa consistió en la codificación de las

preguntas para su posterior procesamiento, siendo códigos exclusivos para uso del investigador y no se explicitaron en el cuestionario.

Teniendo confeccionada la revisión del modelo por el equipo de expertos y tomadas en consideración sus aportaciones, sugerencias, reflexiones y conclusiones, se procedió a elaborar un «estudio piloto», con el objeto de verificar la aplicabilidad y eficacia pragmática del cuestionario. Con el resultado, el doctorando realiza las siguientes observaciones sobre el diseño del instrumento de recogida de información, proponiendo los siguientes cambios:

- Dado que los sujetos participantes podían pertenecer a cualquier grupo de edad comprendido desde los 15 a mayores de 65 años, se estimó oportuno simplificar el número de ítems del instrumento de recogida de datos; debido a que por su complejidad resultaba difícil de cumplimentar, pudiendo dar lugar a errores de interpretación por parte del colaborador.
- Se modificó la redacción de los ítems para ajustarse a los diferentes niveles socioculturales donde se realizaría la experimentación final. Con el objeto de facilitar la lectura y posterior comprensión de cada uno de los ítems.

Teniendo en consideración las observaciones anteriores, se hizo necesaria realizar una modificación parcial del cuestionario de recogida de datos quedando la versión definitiva y que fue la que se usó en nuestra experimentación.

Por tanto, la construcción de nuestro cuestionario se estructuró en cuatro bloques que conformaban las categorías del mismo:

1. Datos de identificación
2. Educación y valores interculturales
3. Valores en la sociedad actual y medios de comunicación
4. El cómic en la interculturalidad

Y en cada categoría se recogieron los siguientes ítems:

- 1. Datos de identificación:** 6 ítems para recabar información básica sobre sexo, edad, situación laboral, nivel de estudios...

I. Datos de identificación	
1. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	4. ¿Trabajas? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
2. Edad: <input type="checkbox"/> 15-24 años <input type="checkbox"/> 25-34 años <input type="checkbox"/> 35-44 años <input type="checkbox"/> 45-54 años <input type="checkbox"/> 55-64 años <input type="checkbox"/> + 65	5. ¿Estudias actualmente? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
3. Nivel de estudios finalizados: <input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Ed. Primaria/EGB <input type="checkbox"/> Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Superior <input type="checkbox"/> Estudios superiores	6. ¿Pertenece a alguna asociación vecinal, cultural, juvenil, ONG...? <input type="checkbox"/> Sí. Pon el nombre..... <input type="checkbox"/> No

Tabla 17. Categorías del cuestionario: I Datos de identificación.

2. Educación y valores: cuenta con 7 ítems centrados en las temáticas genéricas que sustenta nuestra investigación, nuestro objeto es obtener información sobre las cuestiones básicas y las referentes a las investigadas.

II. Educación y valores interculturales	
7. Indica por orden de preferencia (donde 0 es el valor más bajo y 10 el más alto), cuál es para ti el método para luchar contra la desigualdad cultural, racismo, discriminación...	
En clases separadas dentro del centro educativo	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Informar de las culturas de las minorías en asignaturas como historia, conocimiento del medio, lengua y literatura...	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Organizar actividades interculturales (talleres de cuentacuentos con historias de otras culturas, juegos del mundo...)	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Con educadores de apoyo que les ayuden fuera del aula hasta que puedan integrarse al ritmo del aula	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Organizando la institución y el currículum interculturalmente (que reflexione sobre la educación, la diversidad, la integración...)	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
8. Puntúa de 0 a 10, cuál sería el papel de la familia en la educación intercultural	
Factor que decidirá que una persona sea o no racista	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Influirá en gran medida, pero no será decisivo	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Mayor influencia la institución/asociación que la familia	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Racismo es algo con lo que se nace y ni la familia puede cambiarlo	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
9. En relación a las instituciones educativas y asociaciones, crees que	
Deberían preocuparse más sobre estos temas	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Se preocupan suficientemente	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Descuidan estos temas	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
No les corresponde a ellas este papel	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
10. Señala, en importancia para ti, las instituciones sociales implicadas en esta temática	
Familia	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Escuela	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Centros cívicos/Asociaciones/ONGs	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Administraciones públicas	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Medios de comunicación	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
11. Imagina que eres educador/a y tienes alumnado culturalmente distinto, lo considerarías como	
Una fuente de enriquecimiento para el educador	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Un motivo para formarte	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Un reto profesional	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Un problema escolar	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
12. En una formación para alumnos de culturas diferentes, ¿crees que debería de haber educador específico, con una formación especializada, para enseñar directamente a este tipo de alumnado?	
[] Sí. ¿Porqué?.....	
[] No. ¿Porqué?.....	
13. Evalúa los valores interculturales que crees que intentan transmitir las instituciones en general	
Amor	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Discriminación	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Perdón	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Violencia	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Respeto	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Generosidad	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Otros. Pon alguno.....	

Tabla 18. Categorías del cuestionario: II Educación y valores interculturales.

3. **Valores en la sociedad actual y medios de comunicación:** en esta categoría pasamos a cuestiones más específicas o particulares, manteniendo la sencillez en la redacción para evitar cualquier dificultad en su comprensión. Siempre se buscaba que fueran lo más cortas posibles, para así evitar que el cansancio de los encuestados les haga perder la concentración y dé respuestas aleatorias. Está compuesto por 7 ítems.

III. Valores en la sociedad actual y medios de comunicación							
14. Marca, con una X, el tiempo aproximado que dedicas a la semana en horas a cada medio							
	Nada	-1h	1-5h	6-10h	11-15h	+15h	
TV							
Radio							
Prensa diaria							
Revistas							
Libros/Cómics							
Internet							
15. ¿Has asistido en alguna ocasión a actividades formativas sobre medios de comunicación?							
<input type="checkbox"/> Sí. ¿En qué actividad? (Estudios, cursos, talleres, etc.).....							
<input type="checkbox"/> No							
16. Señala los valores que piensas que nos transmiten los medios de comunicación en concreto							
Amor	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
Discriminación	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
Perdón	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
Violencia	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
Respeto	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
Generosidad	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
Otros. Pon alguno.....							
17. ¿Piensas que la imagen que se da en los medios de comunicación sobre las minorías étnicas, culturales, religiosas se corresponde con la realidad?							
<input type="checkbox"/> Sí. ¿Porqué?.....							
<input type="checkbox"/> No. ¿Porqué?.....							
18. La imagen que dan los medios de comunicación sobre las minorías (étnicas, culturales, religiosas) corresponden a la realidad que conoces o a la de tu contexto?							
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A veces							
19. ¿De qué tipo son la mayoría de esas noticias?							
Delincuencia	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
Robos	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
Espectáculos	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
Deportes	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
Cultura	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
No presto atención a estos temas	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]						
20. ¿Con qué frecuencia crees que tratan los medios de comunicación noticias relacionadas con minorías étnicas, culturales, religiosas? (Puntúa de 0 10)							
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]							

Tabla 19. Categorías del cuestionario: III Valores en la sociedad actual y medios de comunicación.

4. **El cómic en la interculturalidad:** cerramos el cuestionario con 16 preguntas concretas sobre el material utilizado en el desarrollo de nuestra experimentación, una colección de 5 cómics que exponen los valores comunes entre los diversos sistemas de pensamiento.

IV. El cómic en la interculturalidad	
21. La religión, ¿piensas que puede dividir o separar a las personas? Señala con X tu respuesta	
<input type="checkbox"/> No sé <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A veces	
22. ¿Piensas que el perdón es necesario para las personas?	
<input type="checkbox"/> No sé <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A veces	
23. Si una persona te hace daño, reconoce que se ha equivocado y te lo confiesa, ¿la perdonarías?	
<input type="checkbox"/> No sé <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> Depende. ¿De qué?.....	
24. ¿El perdón se relaciona directamente con la religión?	
<input type="checkbox"/> No sé <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A veces	
25. ¿Cómo actuarías ante algo injusto?	26. ¿Crees que la violencia está relacionada con la religión?
<input type="checkbox"/> Respondiendo con la misma moneda <input type="checkbox"/> Siendo consecuente y dialogando para aclarar <input type="checkbox"/> Lo ignoraría	<input type="checkbox"/> No sé <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A veces
27. ¿Has experimentado alguna vez el sentimiento de venganza? (Indica de 0 a 10)	
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]	
28. ¿Crees que el respeto al otro es un principio compartido por las religiones?	
<input type="checkbox"/> No sé <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A veces	
29. ¿Y por el pensamiento laico o no religioso?	30. ¿Aceptarías que tu hijo/a se casara con una persona de otra religión?
<input type="checkbox"/> No sé <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A veces	<input type="checkbox"/> No sé <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí
31. Y si fuera de otra cultura, raza o clase social, ¿acceptarías que se casara?	
<input type="checkbox"/> No sé <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	
32. ¿Qué opinas sobre esta afirmación? «El Planeta es un fabuloso tesoro que debemos cuidar»	
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]	
33. «Las personas inmigrantes hacen siempre los trabajos que la gente no quiere hacer»	
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]	
34. ¿Qué opinas si tuvieras que trabajar con personas de otra raza, cultura y/o religión?	
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]	
35. ¿Consideras el rechazo a la discriminación como el principal valor común a todas las culturas?	
<input type="checkbox"/> No sé <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A veces	
36. ¿Qué opinas de esta frase? «Todos los hombres y mujeres son iguales en derecho y dignidad»	
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]	

Tabla 20. Categorías del cuestionario: IV El cómic en la interculturalidad.

A modo de resumen, hay que apuntar que hemos tenido muy en cuenta que fuera un diseño algo sobrio y simple, para que las personas encuestadas se centraran exclusivamente en las cuestiones y no les resultase pesado de rellenar. No obstante, estimamos oportuno contar con otros instrumentos para completar el cuestionario y en este caso la elección de utilizar métodos cualitativos se decidió para completar la recogida de información cuantitativa, ya que con los datos cualitativos nos proponemos

explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan nuestros sujetos participantes. Para ello, nos basamos en pequeñas muestras, grupos reducidos de la población objeto de estudio. Las dos herramientas utilizadas fueron la entrevista y los grupos de discusión. Nos detenemos en cada una de ellas.

5.2.2. Las entrevistas

Una de las mejores herramientas para conocer lo que piensan las personas sobre un tema es la entrevista, o lo que es lo mismo, hablar con ellas. La conversación es una forma básica de interacción humana, en una conversación de entrevista el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan. En la investigación con entrevista es una entrevista donde se construye el conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2011: 21).

La entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida (Fontana & Frey, 2005). Este tipo de entrevistas deben de ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los sujetos que participan puedan expresar sus experiencias.

La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, pre-codificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación (Alonso, 2007: 228).

Además de las partes formales en las que se pueda estructurar una entrevista, vale incluir también otras características de la entrevista, tal como el hecho de que el investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor & Bogdan, 1996:101).

En este proceso de comunicación, el investigador estimula al interlocutor a hablar de lo que él conoce, busca alargar la conversación para aprender más, trata de comprender y obtener las maneras de cómo se define la realidad y los vínculos que se establecen entre los elementos del fenómeno que se estudia (López-Estrada & Deslauriers, 2011: 3).

En nuestro caso, como la entrevista era un instrumento que sirviese para obtener también información, no solo de los participantes en los talleres, sino también de las reacciones, las opiniones y/o las sensaciones más significativas para recoger sobre el desarrollo del taller, optamos por 8 preguntas cortas pero abiertas, y centradas exclusivamente en la actividad práctica como el material utilizado (5 cómics) o la dinámica utilizada, para terminar preguntándoles sobre lo que han adquirido con su participación en el taller. Para terminar pidiéndole su valoración para una mejora de nuestra actividad. Éstas fueron las preguntas realizadas:

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA
1. ¿Qué te ha parecido el taller en general?
2. ¿Y en cuanto al material utilizado (los cómics)?
3. En relación a la dinámica del taller, ¿qué resaltarías?
4. La temática tratada ¿ha sido interesante para ti?
5. ¿Te ha cambiado la forma de pensar o afianzado las que ya tenías antes de participar en este taller?
6. ¿Has aprendido algo en general? ¿Y de tus compañeros?
7. ¿Crees que esta experiencia te sirve para ponerla en práctica para tu día a día?
8. ¿Qué mejorarías?

Tabla 21. Guión para la entrevista.

Para su análisis hemos procedido a codificar las cuestiones y cada entrevista realizada, donde para mantener el anonimato de los entrevistados añadimos «E» al número seleccionado a cada entrevista realizada, lo que no significa que sea la numeración interna realizada durante la investigación. Un ejemplo sería: 01-E, 02-E. de esta manera se identifican las entrevistas.

Con respecto a la codificación de cada cuestión, se recoge en la siguiente tabla:

TABLA DE CODIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA	CÓDIGOS
1. ¿Qué te ha parecido el taller en general? <i>Opinión sobre el taller</i>	(OPTALLER)
2. ¿Y en cuanto al material utilizado (los cómics)? <i>Opinión sobre el material usado que serían los cómics</i>	(OPCOMIC)
3. En relación a la dinámica del taller, ¿qué resaltarías? <i>Qué destacarían sobre el desarrollo del taller</i>	(DINTALLER)
4. La temática tratada ¿ha sido interesante para ti? <i>Los más interesante sobre los temas que se han tratado</i>	(INTERTEMA)
5. ¿Te ha cambiado la forma de pensar o afianzado las que ya tenías antes de participar en este taller? <i>Si ha cambiado sus pensamientos sobre esta temática o los ha afianzado</i>	(CAMAFI)
6. ¿Has aprendido algo en general? ¿Y de tus compañeros? <i>Qué ha aprendido en general y qué de los compañeros</i>	(AGENACOMP)
7. ¿Crees que esta experiencia te sirve para ponerla en práctica para tu día a día? <i>Si podrá llevar esta experiencia a su día a día</i>	(EXDIA)
8. ¿Qué mejorarías? <i>Que piensa que se podría mejorar del taller</i>	(METALLER)

Tabla 22. Codificación de la entrevista.

5.2.3. Los grupos de discusión

El grupo de discusión es un instrumento de recogida de datos que complementa a la información recogida en las herramientas ya comentadas anteriormente. De esta forma, contamos con opiniones diferentes sobre aspectos que ya habían sido tratados de forma cuantitativa — el cuestionario —, habiendo aportado datos y matices que han posibilitado complementar la información necesaria para nuestro estudio.

La recogida de datos puede presentarse de distintas formas como vemos apuntando, bien a través del estudio cualitativo con el que se pretende describir un fenómeno social, y su preocupación consiste en cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según

sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada (Bernal, 2006: 57).

El objeto de utilizar esta herramienta, a través del grupo estudiado y con este método, pretendemos analizar la realidad de la población con la que se cuenta, siendo complementario a los datos cuantitativos obtenidos y que tiene un reconocimiento más amplio en la comunidad científica. Puesto que ninguno de los dos métodos cuenta con una validez universal, siendo por tanto, una cualidad que les confiere un valor individual propio que constituye un todo a nivel investigativo.

Hoy día, ya no se entiende la investigación cualitativa como oposición a la cuantitativa sino que constituye una forma de investigación que pretende entender, describir y a veces explicar fenómenos sociales desde el interior de varias maneras diferentes (Barbour, 2013: 18).

Desde la perspectiva del participante trata de entender el fenómeno social partiendo del empleo de varias técnicas que le permiten obtener datos válidos. Por lo que adquiere especial relevancia el investigador que debe de ser imparcial, participativo y activo. Al igual, que debe de contar con una intención descriptiva vinculada, no ya solo a la exploración sino que también a la investigación, donde los métodos cualitativos no manipulan ni controlan sino que relatan hechos (Bisquerra, 2004: 293).

Este mismo autor apunta entre sus objetivos el situar el conocimiento de los elementos propios de la investigación cualitativa, la identificación de las modalidades, el conocimiento de las características y fases del diseño de la investigación o el conocimiento de los criterios utilizados para determinar el rigor de la propia investigación.

El grupo de discusión se modula entorno a una serie de características que se detallan a continuación:



Tabla 23. Características del grupo de discusión

Entre todas las características que han de incorporar a la hora de referirse a los integrantes de los grupos de discusión se instala la necesidad de que los miembros del grupo se desconozcan entre sí para favorecer la libre expresión y la respuesta en función de las experiencias previas compartidas. Además, existen una serie de responsabilidades y compromisos de los sujetos participantes, tales como el aporte de conocimientos sobre el tema que estamos tratando pero de forma simple y precisa, estar atentos para no repetir ideas, ser respetuosos con el tiempo y las opiniones de los demás participantes y hablar de forma clara y audible.

Es en la figura del moderador en quien recae la función de, además de dirigir y plantear los temas en forma de preguntas abiertas, debe encargarse de que los participantes intervengan de forma activa, dentro de un tiempo definido y desde una postura de mero observador, moderador. Moderador que debe poseer una serie de características como el saber ganarse la confianza de aquellos a quienes estudia o la paciencia. También debe confiar en sus interpretaciones y guardar de forma meticulosa su información verificándola y contrastándola.

En cuanto al diseño, cabe destacar que en el proceso deben existir varias series de operaciones básicas que se refieren a la selección de actuan-

tes, el esquema de actuación, la producción del contexto lingüístico y la interpretación y análisis de los resultados. Este proceso de investigación cualitativa consta de seis fases, de carácter flexible, que se van configurando a medida que se desarrolla y avanza en el proceso (Suárez-Ortega, 2005: 52-62). Estas fases serían:

1. *Exploratoria*: permite el acercamiento al objeto de estudio y un contacto con la realidad estudiada a través de la literatura existente sobre el tema de estudio. Es donde hay que plantearse los objetivos generales que se persiguen.
2. *Preparatoria*: el investigador se centra en la preparación de la estrategia y su planteamiento global. Debe de llevar a cabo una revisión exhaustiva de la literatura existente, para delimitar los aspectos centrales del diseño y elaborar un guión que constituya la línea argumental de las sesiones.
3. *Aplicación de la estrategia*: se produce el acercamiento con los sujetos que participan en los grupos de discusión, mediante el proceso de captación que más se adapte a las necesidades del estudio.
4. *Análisis e interpretación de la información*: se analizan e interpretan los datos recogidos a partir de la transcripción del discurso resultante de cada grupo de discusión.
5. *Redacción del informe de investigación*: que refleje la intervención de los grupos y el diálogo producido entre estos.
6. *Validación*: con la triangulación de la información obtenida se considera un factor de vital importancia en la validación de una investigación.

Como se viene señalando, la metodología cualitativa utilizada es parte complementaria con otras formas de recogida de datos y pese a los aspectos positivos que posee, cuenta con una serie de limitaciones. Para facilitar, lo indicamos en la siguiente tabla:

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Interacción directa del investigador/observador	Pequeñas muestras que limitan la generalización
Gran cantidad de datos con matices concretos a bajo coste	Investigador posee menor grado de control
Pueden obtenerse datos de grupos sin alfabetizar	Participantes pueden determinar el curso de la conversación: las respuestas no siempre son independientes
Práctica flexible, permite explorar asuntos que no hayan sido anticipados	Posibilidad de desviaciones del discurso
Refleja una situación real, fácil de entender y creíble para los usuarios	Influencia del moderador
Metodológicamente puede usarse como fuente básica de datos o como medio de profundización en el análisis	Análisis de datos más complejos
	Formación previa del moderador
	Dificultad para generalizar datos a poblaciones más amplias

Tabla 24. Ventajas e inconvenientes del grupo de discusión.
(Huertas & Vigier, 2010: 183-184).

Presentado el concepto y descritas las ventajas e inconvenientes, señalamos algunas recomendaciones que pueden tenerse en cuenta para favorecer al máximo la efectividad y ayudar el desarrollo de un trabajo que refleje de la forma más fiel la realidad, se trata de que completando con otra técnica e instrumentos de recogida de información, nos ayude a extrapolar los datos al tiempo que ejemplifique de la mejor forma la realidad social a la que nos referimos.

Para ello, se hace necesario que el investigador-moderador sea capaz de empatizar con los participantes del grupo y que pueda controlar sus propias expresiones para influir lo menos posible en el grupo. Estando abierto a las opiniones más diversas y conseguir que ninguno de los participantes se queden sin intervenir. Esta actividad tiene que realizarse en unas instalaciones adecuadas y donde el tiempo no se extienda en exceso para no agotar a los sujetos integrantes. No se puede olvidar agradecer tanto al comienzo como al final por la participación y colaboración de los miembros del grupo. Y se elaboré un guión donde se recogía la temporalidad

zación detallada de los pasos a seguir durante la implementación de esta herramienta de recogida de información.

GUIÓN DE LA PERIODIZACIÓN TEMPORAL	
1. Puesta en marcha (10 minutos)	Presentación de las normas
2. Presentación de los participantes (5 minutos)	Se solicita que cada participante se presente brevemente.
3. Desarrollo de la entrevista grupal (60 minutos)	Intervenciones de cada uno de los participantes y discusión de contenidos.
4. Despedida y agradecimiento a los participantes	Intervención del moderador/a.

Tabla 25. Guión sobre la periodización temporal.

Los primeros minutos se destinaron a presentar las normas para el buen desarrollo del grupo de discusión. Un segundo paso consistió en una breve presentación de los participantes, ya que a pesar de ser compañeros de clase no siempre se conocen todos para dar comienzo a las rondas de cuestiones y las aportaciones y participación de todos los miembros del grupo. Y para finalizar, la moderadora mediante un breve resumen destacando las ideas y momentos más significativos, concluye agradeciendo a los participantes su colaboración en esta actividad.

Resumiendo, y pese a que los resultados obtenidos de un único grupo de discusión muestran la realidad concreta y tal vez sesgada de la sociedad en general, sí contribuyen a complementar otras visiones obtenidas en un mismo espacio y con instrumentos diversos. Aunque en nuestro caso contamos con tres grupos.

GUIÓN PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN		
EDUCACIÓN Y VALORES INTERCULTURALES	VALORES EN LA SOCIEDAD Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	EL CÓMIC EN LA INTERCULTURALIDAD
1. Si digo «desigualdad cultural» ¿qué se te viene a la mente?	1. ¿Qué tipo de valores nos encontramos en la sociedad actual?	1. ¿Qué tipo de trabajos desarrollan las personas que vienen de otro país al nuestro? ¿Por qué crees que realizan esos trabajos?
2. ¿Qué método/s piensas que sería el más idóneo/adecuado/acertado para «luchar contra la desigualdad cultural»?	2. ¿Se corresponden con los que se transmiten en los medios de comunicación?	2. ¿Habláis en tu familia de los estereotipos sobre la raza, la clase social, religiosos, culturales...? Pon algún ejemplo.
3. ¿Existe una educación/formación para las personas con culturas diferentes?	3. Señala los 3 valores más importantes para ti y si piensas que serían los mismos si fueras tú la persona que está en otro país.	3. ¿Piensas que en el núcleo familiar se transmiten los valores más importantes para una persona o se adquieren con la formación?

Tabla 26. Guión para el grupo de discusión.

Se contó con un guión en este caso diferenciando las dimensiones o categorías de los puntos que nos interesaba discutir. Cada uno de ellos contaba a su vez con tres ítems más específico.

Y tras describir los instrumentos de investigación para la obtención de datos de nuestra investigación pasamos a presentar los resultados.

6. Resultados de los instrumentos

En este apartado exponemos las diferentes tareas que hemos llevado a cabo con la finalidad de alcanzar los objetivos con los que partíamos en esta investigación. Comenzamos exponiendo los resultados obtenidos en el estudio piloto, siendo en este caso el empleo de cuestionarios iniciales y cuestionarios finales.

Asimismo, mostramos los resultados obtenidos en el estudio principal donde se utilizaron diferentes herramientas para la recogida de información, a la vez que los analizamos, interpretamos y comparamos.

En este caso, analizamos también todos los datos obtenidos en los cuestionarios (inicial-final). Por otro lado, para analizar las respuestas que corresponden a las preguntas abiertas del cuestionario, se han agrupado y categorizado los datos considerando todas las aportaciones expuestas por los participantes.

A continuación, presentamos los resultados procedentes de las entrevistas realizadas a una muestra ya menor de participantes de los talleres realizados. Para las entrevistas hemos seguido el proceso de analizar por categorías temáticas.

Y por último, apuntamos los resultados obtenidos en los grupos de discusión. Herramienta ésta que complementa la información recogida en las otras dos anteriores, cuya finalidad es exponer la realidad de la población objeto de nuestro estudio.

6.1. Estudio piloto: los cuestionarios previos

Una vez que contábamos con la validación de los cuestionarios por parte de los expertos, lo pusimos en práctica y lo realizamos mediante el estudio piloto.

Para su realización se ha tomado como muestra participante personas que asisten a centros cívicos, considerados estos como espacios abiertos donde se puede encontrar actividades interesantes y variadas. Al no mar-

car ningún tipo de límite, hubo una gran variedad de personas interesadas en participar.

También realizamos los talleres con alumnado universitario para ampliar los sujetos objetos de estudio y adentrarnos en la formación reglada. Con la idea de poder comparar estos resultados con los obtenidos en las asociaciones.

Como ya se recogió en el apartado donde se describía la muestra contamos con 3 asociaciones o centros (Asociación de Vecinos «El Ancla», Federación de AA.VV. «Tartessos» y Asociación de Vecinos «Santa Ana» perteneciente a la Federación de AA.VV. «Saltés».

Y el otro grupo que se suma a este estudio piloto es un segundo curso de Magisterio de la Universidad de Huelva.

A continuación mostramos los resultados correspondientes a cada uno de los aspectos analizados, agrupados en las categorías que ya se mencionó en el apartado de las técnicas e instrumentos de recogida de información, y que hemos establecido a partir del análisis cualitativo de las respuestas.

Cuestionarios iniciales

1. Datos de identificación

Para este primer grupo de estudio se contó con una población de 97 participantes de los cuales 53 eran estudiantes universitarios de la titulación de Magisterio de la Universidad de Huelva. El resto fueron 44 personas que acuden a centros socioculturales en Huelva capital.

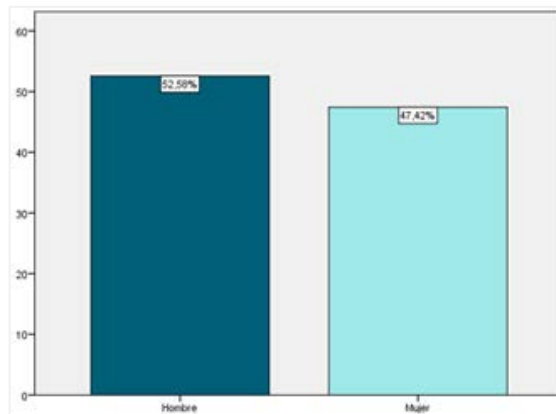
Los primeros ítems que se recogen en el cuestionario, como ya se anotó cuando se hizo el análisis del diseño de este instrumento, se centran en recabar datos personales y sociales, tales como los grupos de edad, el sexo, el nivel de estudios, la situación laboral o si se encuentran actualmente estudiando. Con estos datos, pretendemos cubrir el segundo objetivo de este estudio que era radiografiar sectores poblaciones concreto onu-

benses entorno a sus percepciones valóricas y su educación. Lo vemos reflejados en los siguientes gráficos.

▪ Sexo

En cuanto al sexo de los participantes, los resultados nos permiten observar que la mayoría de los encuestados son hombres, con un 52,58% frente al 47,42% restantes que son mujeres.

Gráfico 1. Distribución del sexo entre los participantes



▪ Edad

De entre los datos que solicitábamos queríamos saber la edad más frecuente de las personas que asisten a centros cívicos elegidos de Huelva, y en estos resultados comprobamos que el grupo de edad con mayor porcentaje (57,7%) y con una gran diferencia con respecto al segundo, se encuentra en el grupo entre 15-24 años, frente al 17,5% del grupo de 55-65 años. Le sigue el grupo de edad entre 24-34 años con 11,3% y el resto no superan el 10%.

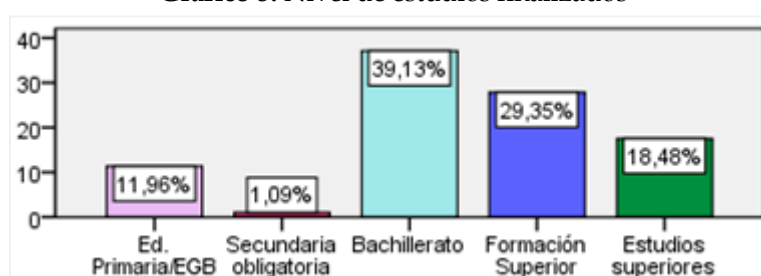
Gráfico 2. Edad de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	15-24	56	57,7	57,7	57,7
	25-34	11	11,3	11,3	69,1
	35-44	7	7,2	7,2	76,3
	45-54	2	2,1	2,1	78,4
	55-64	17	17,5	17,5	95,9
	+65	4	4,1	4,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

▪ **Nivel de estudios finalizados**

En cuanto al nivel de estudios de los encuestados nos encontramos con un amplio número de personas con el Bachillerato con un 39,13% seguido de Formación Superior con 29,35% y Estudios Superiores (18,48%). Y ya algo más alejados y por tanto con menor porcentaje estaría Educación Primaria/EGB (11,96%) y Secundaria Obligatoria (1,09%). Aunque lo más significativo en este apartado es que no había ninguna persona sin estudios.

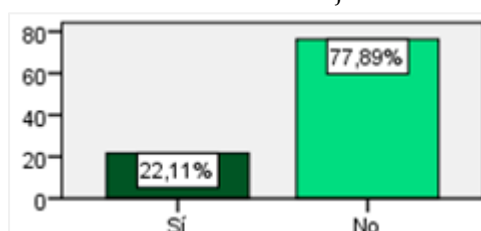
Gráfico 3. Nivel de estudios finalizados



▪ **Trabajo**

Otros de los datos cuyos resultados fueron llamativos fue que de todos los participantes encuestados se encontraban trabajando, observa claramente con 77,89% que no lo están en el momento de pasarles el cuestionario frente a 22,11% que sí lo estaban.

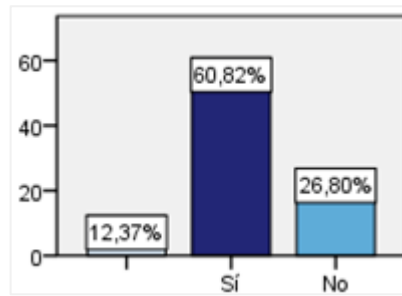
Gráfico 4. Trabajo



▪ **Estudios**

El 60,8% de los participantes estaban estudiando o matriculados mientras que 26,8% no están estudiando y 12,4% no respondió a esta cuestión.

Gráfico 5. Estudios



2. Educación y valores interculturales

Con los ítems incluidos en este bloque pretendemos ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y cómo la compartimos con las personas que conviven con nosotros. O dicho de otra forma, descubrir la visión de actuación intercultural.

Mediante las siguientes gráficas se presentan los datos obtenidos y que se centran en las temáticas genéricas que sustenta nuestra investigación, siendo nuestro objeto obtener información sobre las cuestiones básicas y las referentes a las investigadas. Las respuestas consistían en indicar por orden de preferencia, donde 0 es el valor más bajo y 10 el más alto. Hemos creído oportuno agrupar la escala de respuesta quedando los grupos de la siguiente forma [0-3] [4-8] [9-10].

- **Preferencias del mejor método para luchar contra la desigualdad cultural**

En el ítem 7 preguntábamos el método que más valoraban como el más adecuado para luchar contra la diversidad cultural, el racismo o la discriminación entre otros. De las opciones que se les planteaba destacaron la primera «Clases separadas dentro del centro educativo» como la menos valorada con un 81,72%. Frente a la más valorada con 66,32% que fue «Organizar actividades interculturales» tales como talleres de cuenta/pintacuentos con historias de otras culturas, juegos del mundo... siendo consideradas como un buen método para luchar contra la desigualdad cultural, racismo, discriminación, etc.

Gráfico 6. Método para luchar la desigualdad cultural
«Clases separadas dentro del centro educativo»

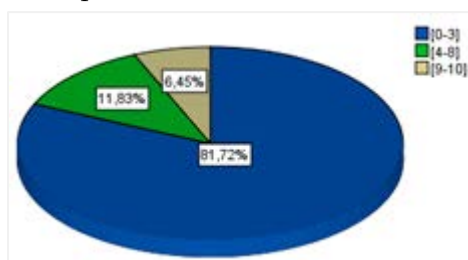
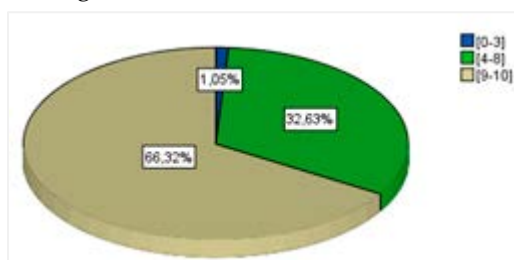


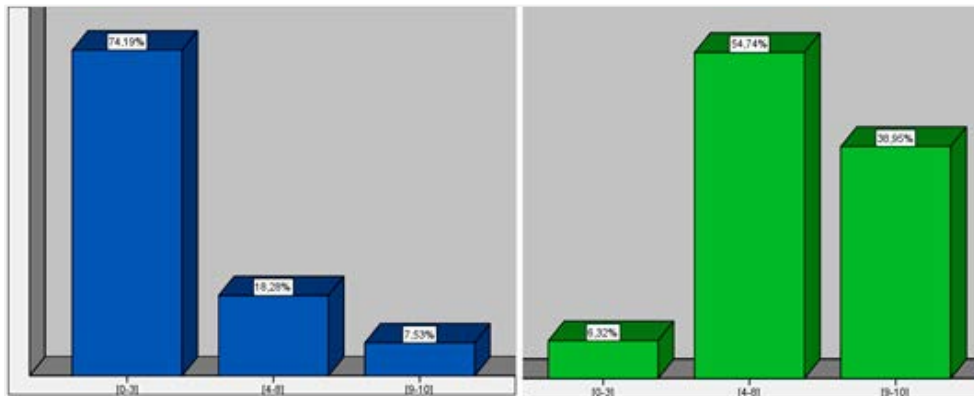
Gráfico 7. Método para luchar la desigualdad cultural
«Organizar actividades interculturales»



- **Papel de la familia en la educación intercultural**

En esta ocasión lo que pretendíamos era conocer qué opinaban los encuestados sobre el papel de la familia en esta educación intercultural e impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de la institución. De las opciones que se dieron (4) destacamos la que obtuvo mayor puntuación en que el papel de la familia en la educación intercultural sería con un 54,74% (respuestas dadas para los valores [4-8]) y 38,95% (para los valores [9-10]), siendo por tanto el papel de la familia como el factor que decidirá que una persona sea o no racista. Y el caso opuesto, la opción menos valorada con un 74,14% fue que el racismo es algo con lo que se nace y ni la familia puede cambiarlo. Es decir, este porcentaje de encuestados consideraba que no nacemos racistas.

Gráfico 8. Valoración del papel de la familia ante la educación intercultural
«Factor que decidirá que una persona sea o no racista»
«Racismo es algo con lo que se nace y ni la familia puede cambiarlo»



▪ **Papel de instituciones educativas y asociaciones o centros cívicos**

En esta pregunta intentábamos recabar información sobre la importancia que le dan los encuestados a la relación de las instituciones educativas y/o asociaciones con nuestra temática objeto de estudio de nuestra investigación.

Las dos respuestas más seleccionadas fueron, la primera con un 52,13% de los encuestados (respondiendo en los valores comprendidos entre 9-10) creen que las instituciones/asociaciones deberían preocuparse más sobre estos temas. Frente al 2,15% que piensan que se preocupan lo suficiente sobre temas como la desigualdad cultural, el racismo o la discriminación.

Gráfico 10. Valoración del papel de las instituciones educativas y asociaciones
«Deberían preocuparse más sobre estos temas»

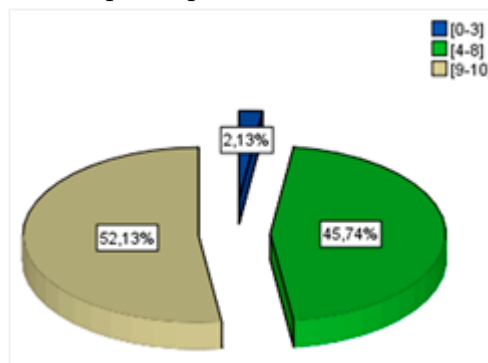
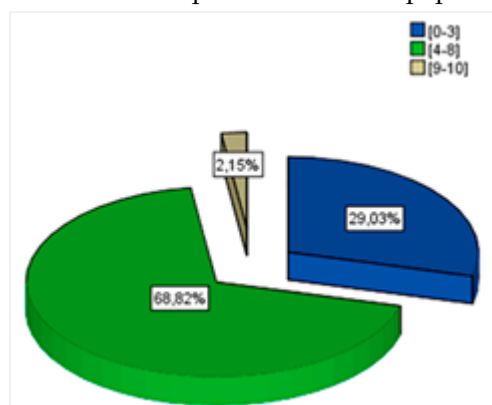


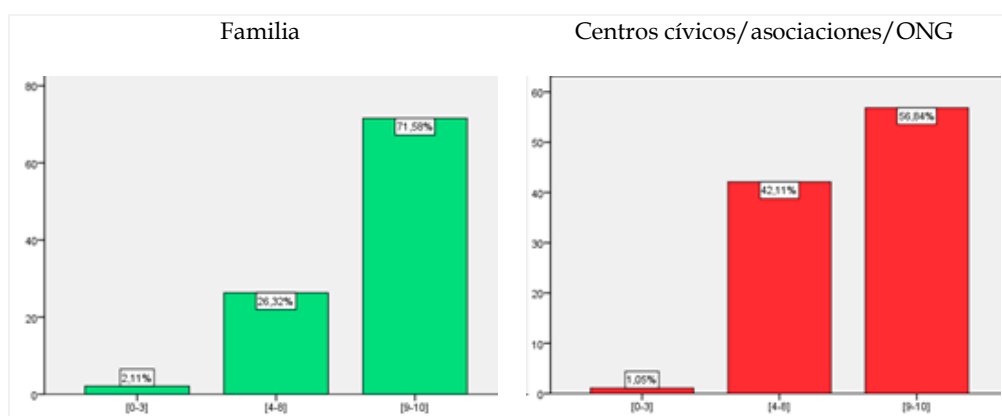
Gráfico 11. Valoración del papel de las instituciones educativas y asociaciones «No les corresponde a ellas este papel»



▪ **Importancia de las instituciones sociales**

Cuando pedimos que señalaran por orden de importancia la siguiente relación de instituciones sociales implicadas en nuestra temática la más seleccionada por su papel e importancia fue la familia con un 71,58%, seguida de la escuela con 58,84%. Siendo la menos valorada e importante para los encuestados la referida a los centros cívicos, asociaciones y ONG con un 26,32%.

Gráfico 12. Valoración de la importancia de las instituciones sociales



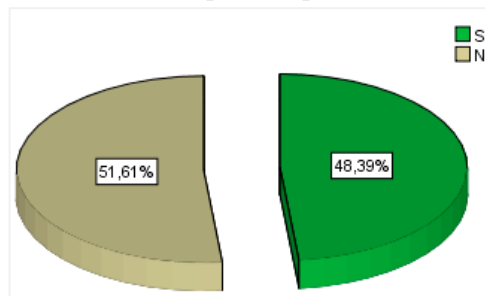
▪ **Educadores específicos**

Cuando preguntamos si en una formación para un alumnado de culturas diferentes se debería contar con educadores específicos, que contarán con una formación especializada para enseñar directamente a estos

alumnos nos encontramos con una división de opiniones, muy próximas en porcentajes.

El 51,61% de los encuestados creen que no es necesario contar con educadores específicos con formación en educación intercultural, mientras que un 48,39% sí creen que debería de haber educadores específicos para enseñar a un alumnado de culturas diferentes.

Gráfico 13. Educadores/formación específica para alumnado de culturas diferentes



3. Valores en la sociedad actual y medios de educación

En esta categoría reunimos cuestiones ya más específicas o particulares de los dos ejes principales de nuestro estudio «valores» y «medios de comunicación». Dentro de ella destacamos el tiempo a la semana o consumo aproximado que dedican las personas encuestadas a los medios que proponemos.

▪ Tiempo dedicado al consumo de medios de comunicación

Mediante el siguiente gráfico, mostramos de manera detallada los porcentajes de consumo en tiempo y uso dedicado a TV, radio, prensa, revistas, libros-cómics e internet. Lo más significativo en este ítem es con respecto al consumo de TV que hay un 0% que no consume TV, o lo que es lo mismo, todas las personas que han sido encuestas ven algo la tele por muy poco tiempo que sea a la semana. Frente al 27,84% que le dedica más de 15 horas. Otro de los datos que a destacar es el 46,16% de personas que no consumen revistas, prácticamente casi la mitad de la población a la que se encuestó. Un 46,81% consumen prensa menos de una hora a la semana, siendo el consumo de Internet el más elevado con un 26,80% dedicando más de 15 horas a la semana. Y por último, a la radio el 20% de las perso-

nas encuestadas no consumen nada la radio y un 23,33% lo hacen menos de una hora a la semana.

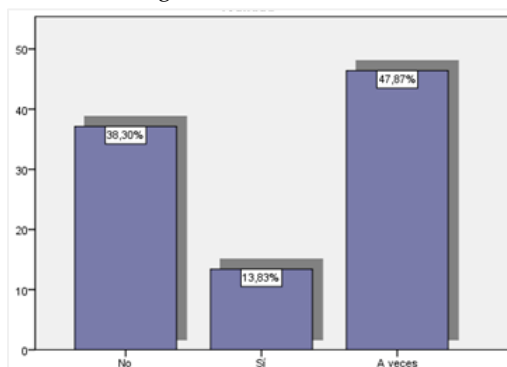
Gráfico 14. Tiempo dedicado al consumo de medios de comunicación

	Nada	-1h	1-5h	6-10h	11-15h	+15h
TV	0%	7,2%	29,9%	17,5%	17,5%	27,8%
Radio	20%	23,3%	27,8%	21,1%	6,7%	1,1%
Prensa	20,2%	46,8%	23,4%	7,45%	2,17%	0%
Revistas	46,1%	36,3%	7,7%	7,7%	2,2%	0%
Libros	28,3%	17,4%	32,6%	14,1%	4,3%	3,3%
Internet	10,3%	8,2%	20,6%	19,6%	14,4%	26,8%

▪ **Imagen que dan los medios sobre las minorías**

En este caso pretendíamos conocer la opinión que tienen las personas encuestadas con respecto a la imagen que dan los medios de comunicación sobre las minorías étnicas, culturales, religiosas, etc. y si corresponden a la realidad que conocen o a las de su propio contexto. Un 47,87% contestaron que solo a veces corresponde lo que los medios emiten con la realidad próxima a ellos, un 38,30% opinan que no corresponde y tan solo el 13,84% creen que sí.

Gráfico 15. Imagen de los medios de comunicación



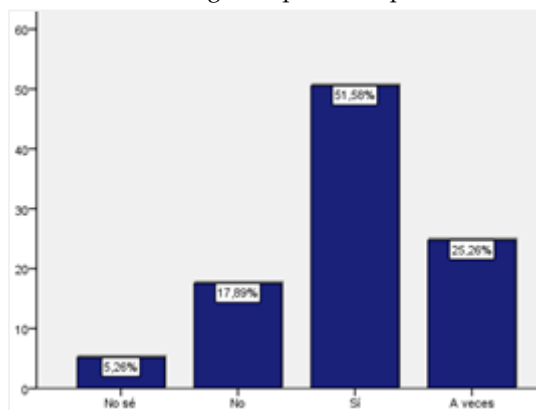
4. El cómic en la interculturalidad

Y es en esta categoría con la que cerramos el cuestionario con ítems dedicados a conocer la opinión que tienen las personas que han participado en los talleres como desarrollo de nuestra experimentación, siendo una colección de 5 cómics que exponen los valores comunes entre los diversos sistemas de pensamiento. Lo que buscábamos era analizar las posibilidades del cómic como recurso de aprendizaje valórico en determinadas situaciones concretas, que aunque se les presentan inicialmente como hipótesis pero que podrían encontrárselas perfectamente en su día a día y en su entorno más próximo.

- **La religión divide y separa a las personas**

Con esta pregunta intentábamos saber lo que piensan las personas encuestadas sobre si piensan que la religión separa a las personas. Más de la mitad (51,58%) contestaron que sí piensan que la religión puede dividir o separar a las personas, mientras que el 17,89% creen que no, el 25,26% opinan que solo a veces y el 5,26% no sabían.

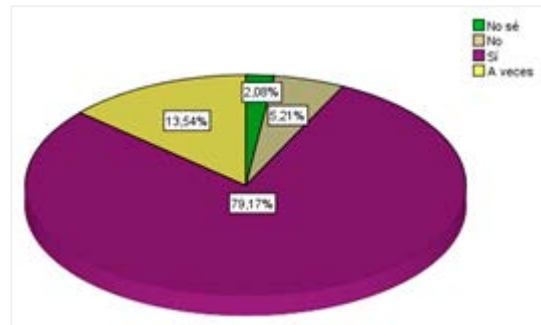
Gráfico 16. La religión separa a las personas



- **El perdón es necesario**

En este ítem queríamos conocer la importancia del perdón y si creen que es necesario para las personas. Un 79,17% contestaron que sí mientras que el 5,21% opinaron que no es importante. Un 13,54% creen que el perdón es importante solo a veces y tan solo el 2,08% dijeron que no lo saben.

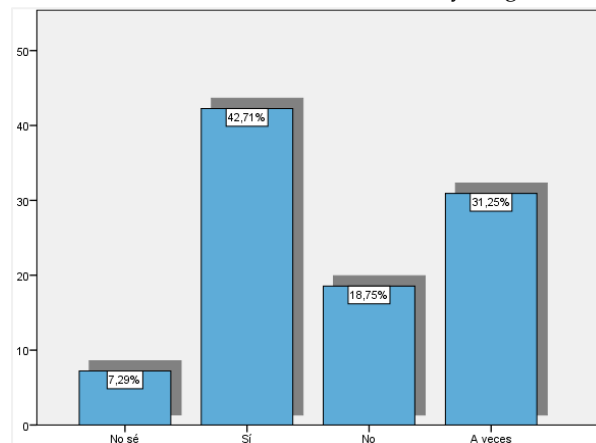
Gráfico 17. Necesidad del perdón



▪ **Relación entre violencia y religión**

En esta cuestión lo que buscábamos era identificar si la violencia está unida a la religión. El 42,27% de las personas encuestadas creen que sí lo está, el 30,93% que solo a veces y el 18,56% que no. Sin embargo, un 7,22% no supo que contestar y el 1,03% dejaron sin contestar a esta pregunta.

Gráfico 18. Relación entre violencia y religión



Cuestionarios finales

El objeto de los cuestionarios finales es comprobar que las personas encuestadas antes de realizar los talleres sobre valores comunes mantienen o cambian sus respuestas ante determinadas situaciones planteadas y cuestiones.

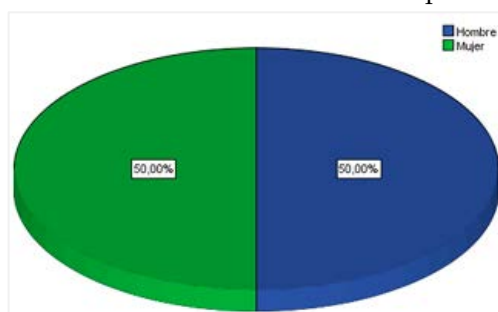
Para ello, también creemos oportuno extraer los datos de identificación porque de esta manera detectamos si el número de participantes se ha modificado y en caso de haberlo hecho en qué medida. Y anotada estas dos puntualizaciones pasamos a la presentación de las gráficas correspondientes a los cuestionarios finales.

1. Datos de identificación

▪ Sexo

Podemos comprobar que el número de encuestados en los cuestionarios finales se reducen quedando igualado el porcentaje de hombres y mujeres al 50%.

Gráfica 1. Distribución del sexo entre los participantes



▪ Edad

Con este gráfico descubrimos también que el grupo de edad de las personas que faltaron corresponde al formado por 15-24 años al compararlo con la tabla de los cuestionarios iniciales.

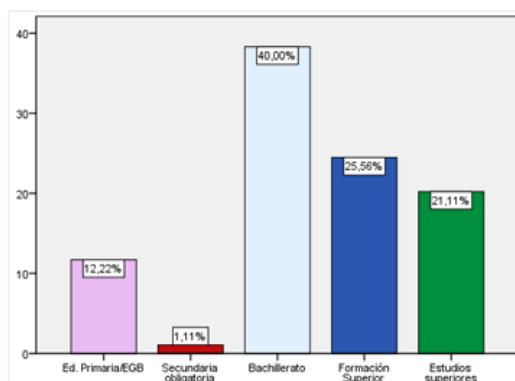
Gráfico 2. Edad de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	15-24	53	55,3	55,3	56,4
	25-34	11	11,7	11,7	68,1
	35-44	6	6,4	6,4	74,5
	45-54	3	3,2	3,2	77,7
	55-64	17	18,1	18,1	95,7
	+65	4	4,3	4,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

▪ **Nivel de estudios finalizados**

Se han modificado levemente los porcentajes pero por el mismo motivo que venimos apuntando donde los cuestionarios finales se han realizado a tres personas menos por no asistir a la última sesión del taller.

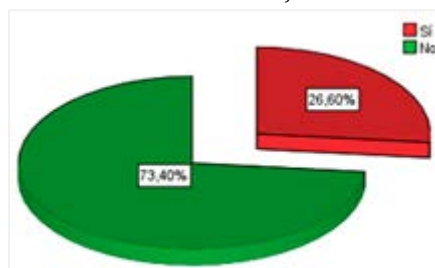
Gráfico 3. Nivel de estudios finalizados



▪ **Trabajo**

Repetimos lo mismo que en los ítems anteriores, mínimas modificaciones en los porcentajes de las personas que trabajan y las que no en el momento de encuestarlas. Un 73,40% no lo hacen frente al 26,60% que sí trabajan.

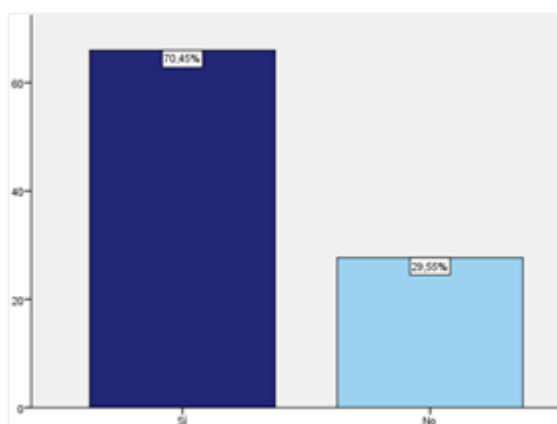
Gráfico 4. Trabajo



▪ Estudios

En este caso aumenta el sí levemente con respecto a las respuestas del cuestionario inicial pasando de un 60,82% al 95,96% de encuestados que sí están estudiando en el momento de encuestarlos.

Gráfico 5. Estudios



2. Educación y valores interculturales

▪ Preferencias del mejor método para luchar contra la desigualdad cultural

En las respuestas que obtuvimos de este ítem donde se preguntaba sobre cuál era el método que más valoraban para luchar contra la diversidad cultural, el racismo o la discriminación se sigue manteniendo como la menos valorada la respuesta de tener clases separadas dentro del centro educativo como método para la lucha contra la desigualdad cultural con un 64,44%. Mientras que la opción más elegida como mejor método en los cuestionarios finales cambia y pasa a ser la de informar de las culturas de

las minorías en asignaturas como historia, conocimiento del medio, lengua y/o literatura con un 51,09% de respuestas como la opción más alta, seguida de un 47,83%.

Gráfico 6. Método para luchar la desigualdad cultural
«Clases separadas dentro del centro educativo»

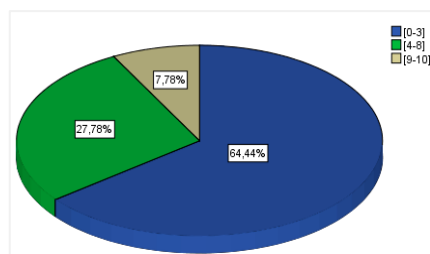
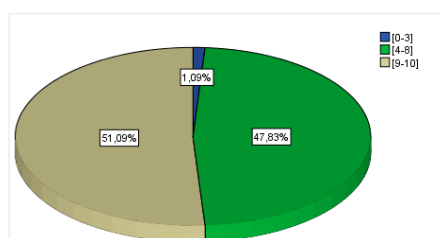


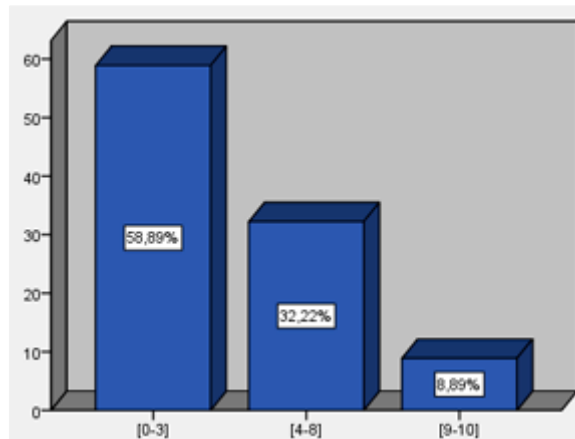
Gráfico 7. Método para luchar la desigualdad cultural
«Informar de las culturas de las minorías en las asignaturas»



▪ **Papel de la familia en la educación intercultural**

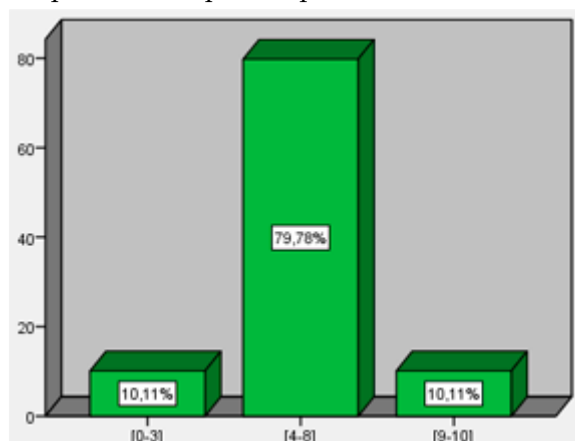
Nuevamente nos encontramos con un cambio en las respuestas obtenidas en los cuestionarios finales con respecto a las resultantes de los iniciales. Los encuestados de los cuestionarios finales siguen pensando que la opción menos valorada es la que se refiere a que el racismo es algo con lo que se nace y ni la familia puede cambiarlo. Aunque en esta ocasión se han modificado los porcentajes equilibrándose la opción que corresponden al valor más bajo que es el formado por el grupo de 0-3 con un 58,89%, seguida del grupo de valor de 4-8 con un 32,22% de respuestas dadas.

Gráfico 8. Valoración del papel de la familia ante la educación intercultural
«Racismo es algo con lo que se nace y ni la familia puede cambiarlo»



Sin embargo, la opción más valorada pasa de ser en los cuestionarios iniciales la que correspondía a que la familia ocupaba un papel fundamental y se consideraba como el factor que decidía si una persona es o no racista, en los finales se pasa a una mayor influencia de la institución/asociación que la propia familia con un 79,78% de respuestas comprendidas entre los valores 4-8.

Gráfico 9. Valoración del papel de la familia ante la educación intercultural
«Factor que decidirá que una persona sea o no racista»



▪ **Papel de instituciones educativas y asociaciones o centros cívicos**

En los cuestionarios finales las personas encuestadas piensan que las instituciones/asociaciones deberían preocuparse más sobre la educación intercultural con un 46,74% (respondiendo en los valores comprendidos

entre 9-10) y 52,17% (valores comprendidos entre 4-8), que si lo comparamos con los resultados obtenidos en los cuestionarios iniciales ha variado levemente pero dando más peso a la labor desempeñado por los centros y teniendo que preocuparse más por tratar la interculturalidad dentro de las instituciones.

Aunque el dato más relevante lo encontramos en el alto porcentaje que se recoge en que las insituciones educativas y las asociaciones descuidan este temática con un 70,79% de respuestas en los valores que corresponden entre 4-8.

Gráfico 10. Valoración del papel de las instituciones educativas y asociaciones «Deberían preocuparse más sobre estos temas»

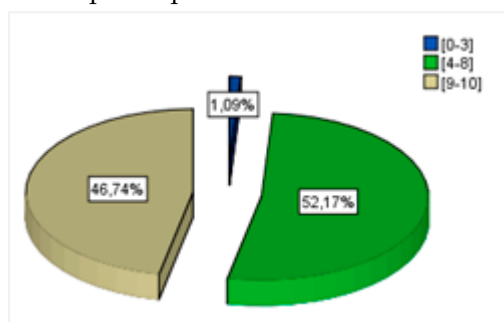
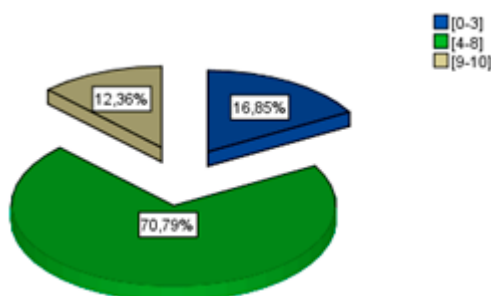


Gráfico 11. Valoración del papel de las instituciones educativas y asociaciones «Descuidad estos temas»



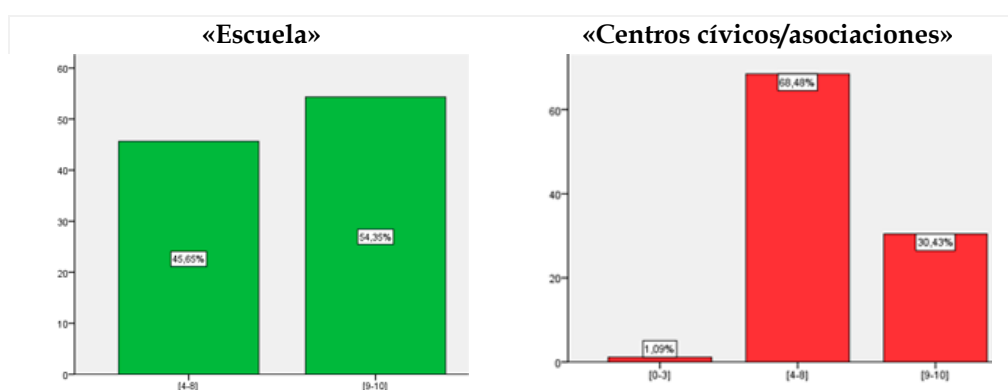
▪ **Importancia de las instituciones sociales**

Los resultados obtenidos sobre la importancia que le dan a determinadas instituciones sociales implicadas en la temática que tratamos la más escogida fue la escuela con el 100% de las respuestas repartidas entre dos grupos de valores. Para el que corresponde a los valores entre 4-8 obtuvo

un 45,65% y para los que optaron por los valores más altos (9-10) con un 54,35%.

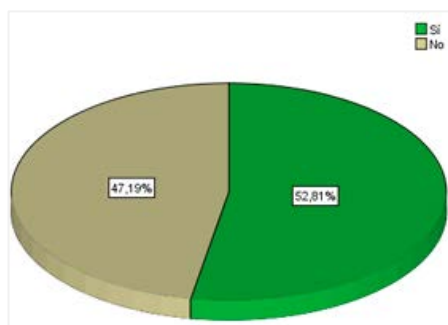
La otra institución que recibió más puntuación y por lo tanto también se considera como valorada fueron los centros cívicos/asociaciones/ONG con un 68,48% (en los valores comprendidos entre 4-8) y 30,43% (en los valores 9-10).

Gráfico 12. Valoración de la importancia de las instituciones sociales



▪ Educadores específicos

En esta ocasión ha variado el porcentaje con respecto a las respuestas dadas en los iniciales. En este caso los encuestados han respondido que sí es necesario contar con educadores específicos con una formación en educación intercultural con un 52,81% frente a los que dicen que no creen que sea necesario con un 47,19%.

Gráfico 13. Educadores/formación específica para alumnado de culturas diferentes

3. Valores en la sociedad actual y medios de educación

▪ Tiempo dedicado al consumo de medios de comunicación

En cuanto a las respuestas dadas en los cuestionarios finales sobre el tiempo aproximado que dedican a la semana en horas a los medios de comunicación anotados nos encontramos con algunas pequeñas diferencias en cuanto a los aportados en los cuestionarios iniciales.

Si tomamos las mismas referencias observamos que en el tiempo aproximado del consumo de TV a la semana no había andado que no viese la televisión (ya se obtuvo un 0% en la opción de «nada»). En cambio, en los finales vemos que ha subido a un 3,41% de encuestas que no ven nada la TV y también sube el porcentaje dado en las personas dedican menos de una hora a la semana en consumo de TV pasando de un 7,22% a 9,09%. Las personas que le dedican más de 15 horas a la semana se reduce pasando del 27,84% al 23,86%.

El resto de resultados prácticamente todos han bajado en los porcentajes con respecto al tiempo que le dedican en horas a la semana. En relación al consumo de horas en la visualización de revistas pasa de 46,15% de personas encuestadas que no consumen nada a 27,27%. Lo mismo ocurre con la prensa diaria pasando de 46,81% (tiempo dedicado a la semana menos de una hora) a 45,12%. Con internet, que de un 26,80% con más de 15 horas dedicadas a la semana pasa a 18,89%.

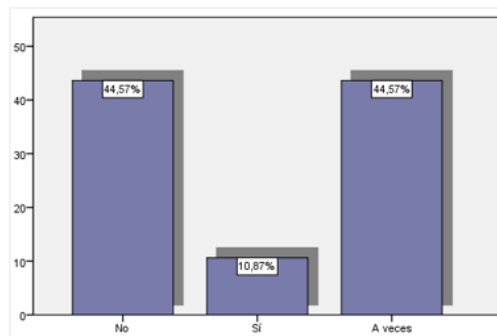
Gráfico 14. Tiempo dedicado al consumo de medios de comunicación

	Nada	-1h	1-5h	6-10h	11-15h	+15h
TV	3,4%	9,1%	31,8%	19,3%	12,5%	23,9%
Radio	21%	22,2%	33,3%	18,5%	3,7%	1,2%
Prensa	19,5%	45,1%	23,2%	7,3%	4,8%	0%
Revistas	27,3%	44,2%	13%	13%	2,6%	0%
Libros	22,5%	20%	35%	17,5%	2,5%	2,5%
Internet	16,7%	7,8%	22,2%	23,3%	11,1%	18,9%

- **Imagen que dan los medios sobre las minorías**

Con este ítem analizamos la opinión que se tiene sobre la imagen que dan los medios de comunicación en temas como las minorías étnicas, culturales, religiosas, etc. en esta ocasión aumenta el que la imagen que transmiten los medios de comunicación no corresponde con la realidad de las minorías étnicas, culturales o religiosas pasando de un 38,60% a 44,57%.

Gráfico 15. Imagen de los medios de comunicación

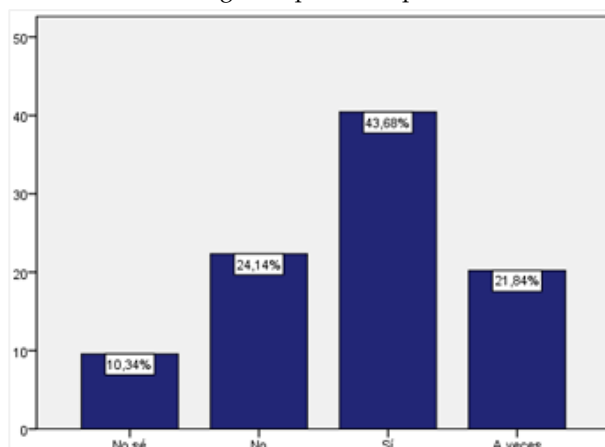


4. El cómic en la interculturalidad

- **La religión divide y separa a las personas**

Si hacemos una comparación con los resultados extraídos de los cuestionarios iniciales vemos que gana porcentaje el que la religión no divide o separa a las personas pasando de 17,89% a 24,14%.

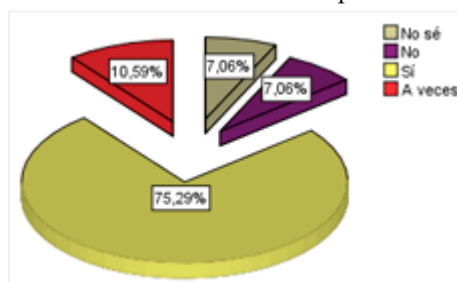
Gráfico 16. La religión separa a las personas



El perdón es necesario

Con respecto a la importancia que tiene el perdón en las personas nos encontramos con una leve modificación en las respuestas dadas por las personas encuestadas con respecto a la pregunta realizada en el cuestionario inicial. En este caso se pasa de un 79,17% de que sí es necesario el perdón para las personas, sin embargo en las respuestas recogidas en los cuestionarios finales pasa a 75,25%, aumentando las opciones del no es necesario y las de no sé.

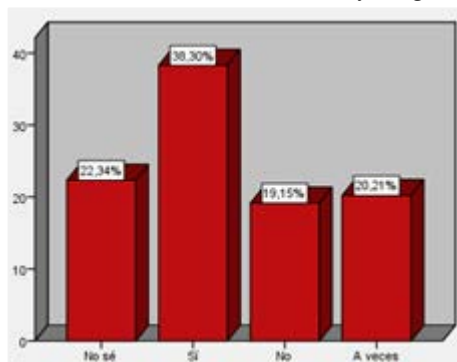
Gráfico 17. Necesidad del perdón



- **Relación entre violencia y religión**

Analizando este diagrama de barras observamos que se plantea el considerable aumento en las respuestas de «no sé» cuando se le pregunta sobre si la violencia está relacionada con la religión, pasando de 7,22% en el cuestionario inicial a un 22,34%.

Gráfico 18. Relación entre violencia y religión



6.2. Estudio principal: instrumentos individualizados

Los datos, tal como se ha ido exponiendo a lo largo de la investigación, han sido recogidos, en el caso de los participantes de los centros cívicos o asociaciones, además de alumnado universitario. En este último caso se han combinado varios instrumentos de recogida de información, tanto cuantitativos como cualitativos. Y dentro de los últimos también hemos utilizado dos herramientas que se encargan de recoger información cualitativa como es el caso de las entrevistas y los grupos de discusión. Todos los instrumentos mencionados aquí se les han dedicado un apartado para verlo con más detalle.

Hay algunos autores que señalan que la investigación cualitativa es inherentemente multi-metodológica y el uso de distintos métodos de cara a la triangulación refleja la intención del investigador de asegurar la comprensión del fenómeno objeto de estudio. «La realidad objetiva es inasible; conocemos una cosa solo mediante sus representaciones» (Denzin & Lincoln, 2012: 53).

En el siguiente epígrafe presentamos los resultados obtenidos en los cuestionarios, primero se presentan los iniciales y a continuación los cuestionarios finales.

6.2.1. Los cuestionarios

Los datos tal como se ha ido apuntando a lo largo del estudio han sido recogidos con el cuestionario como herramienta principal de nuestro estudio. Y este a su vez ha sido dividido en dos, iniciales y finales. Estos han sido analizados mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 22. Permitiendo la comparación de los resultados y la elaboración de tablas de frecuencias y gráficos que no solo facilitan la tarea de la investigadora sino que nos ayudan a clarificar la presentación de los mismos agilizando su comprensión por parte del receptor.

Con respecto la situación de partida podemos apuntar que la información se refiere a Huelva capital. Seleccionando dos centros cívicos por sus características geográficas, socio-económicas y culturales. Este primero por el lado de la educación informal y no reglada. Para compararlo elegimos dos cursos de universitarios. De esta forma se estudiaría la visión que se tiene desde la educación reglada.

La pretensión de este análisis radica en mostrar de la forma más completa posible la realidad actual por un lado, y por otro describir las respuestas que, pese a pertenecer de diferentes entornos, grupo de edades y niveles educativos distintos, nos encontramos con respuestas inicialmente no tan diferentes.

Como ya se ha comentado se han realizado dos tipos de cuestionarios, iniciales y finales con el propósito de estudiar las diferencias o similitudes en las respuestas recogidas. Dicha recogida de la información se llevó a cabo entre los meses de marzo y mayo de 2015.

A continuación vamos a proceder a la descripción de los resultados obtenidos en esta investigación.

6.2.1.1. Cuestionarios iniciales

1. Datos de identificación

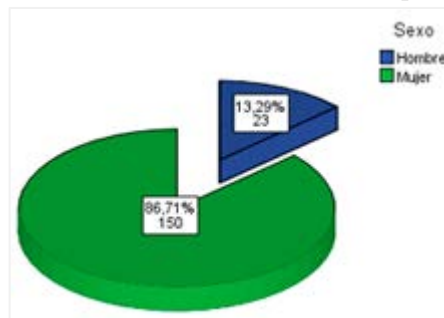
La población objeto de estudio estaba constituida por 173 participantes de los cuales 142 eran estudiantes universitarios de la titulación de Educa-

ción Social, primer curso de la asignatura *Bases culturales de la educación* y segundo de *Animación sociocultural*. El resto (31) fueron participantes que acuden a los dos centros cívicos donde desarrollamos el taller y que ya fueron descritos en epígrafes anteriores. A continuación vamos a describir algunos de los datos personales y profesionales de los participantes.

▪ Sexo

En cuanto al sexo cabe decir que de los 173 sujetos encuestados 150 eran mujeres y 23 hombres, por lo que hay un claro predominio de mujeres con un 86,71% frente al 13,29% de hombres como puede verse en el gráfico.

Gráfico 1. Distribución del sexo entre los participantes



▪ Edad

La edad de los sujetos encuestados se encuentra comprendida entre los 15 y más de 65 años. La población de estudio se agrupa más en el período de 15-24 años con un porcentaje de 70,52% seguido del grupo de más de 65 años con un 15,03%; el grupo menor se concentra en el intervalo de 45-54 años con solo un 1,73%.

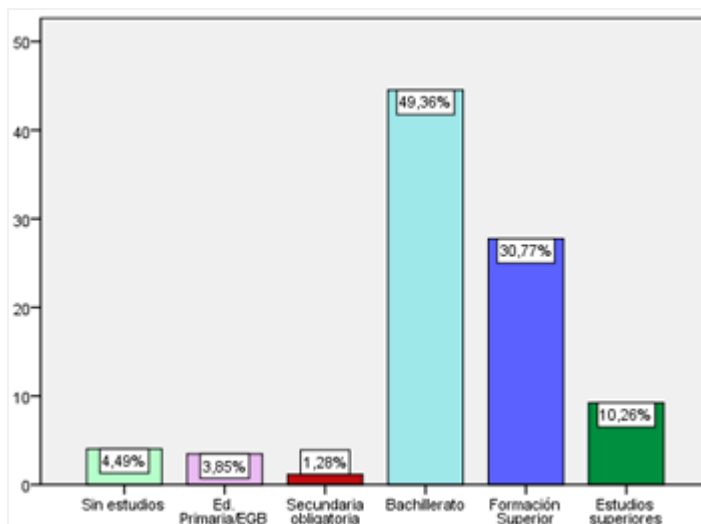
Gráfico 2. Edad de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	15-24	122	70,5	70,5	70,5
	25-34	14	8,1	8,1	78,6
	35-44	4	2,3	2,3	80,9
	45-54	3	1,7	1,7	82,7
	55-64	4	2,3	2,3	85,0
	+65	26	15,0	15,0	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

▪ **Nivel de estudios finalizados**

El nivel de estudios finalizados se decanta casi la mitad (49,36%) por el nivel de Bachillerato, seguido de formación superior con un 30,77%. Resalta el 4,49% de personas que no tienen estudios o no han acabado estudios básicos.

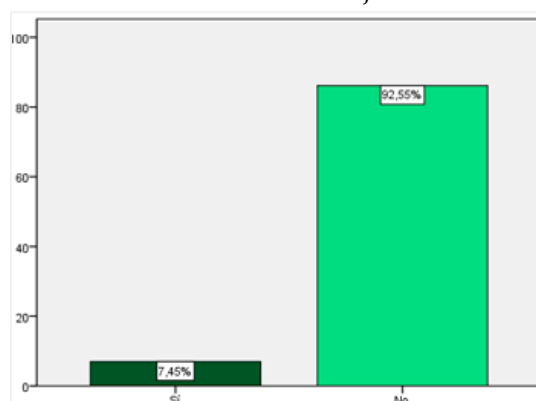
Gráfico 3. Nivel de estudios finalizados



▪ **Trabajo**

Referente al trabajo lo que queríamos saber si en el momento de encuestarlos se encontraban trabajando, siendo un clarísimo no con un 92,55%.

Gráfico 4. Trabajo

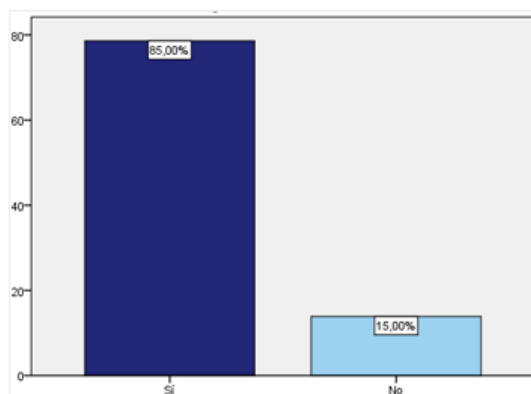


▪ **Estudios**

Al igual que en el ítem anterior queríamos saber, en este caso, si los sujetos cuando fueron encuestados se encontraban realizando algún estu-

dio. De los cuales el 85% sí se encontraban estudiando frente al 15% que no lo estaban en ese momento.

Gráfico 5. Estudios



2. Educación y valores interculturales

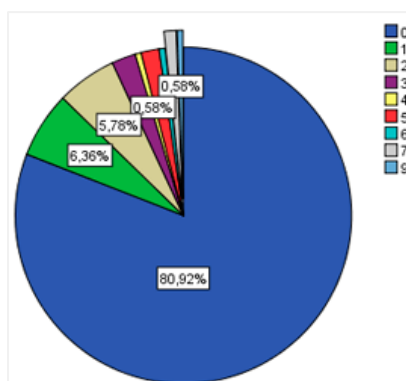
A continuación vamos a considerar una serie de datos con respecto al orden de preferencias de los sujetos en cuanto a métodos educativos para luchar la desigualdad, el papel que desempeña la familia en la educación intercultural o la relación que tienen las instituciones educativas y las asociaciones o centros cívicos ante los valores interculturales.

- **Preferencias del mejor método para luchar contra la desigualdad cultural**

De las cinco opciones que se facilitaron como posibles mejores métodos educativos para luchar contra el racismo o la discriminación entre otros, obtuvimos los siguientes resultados.

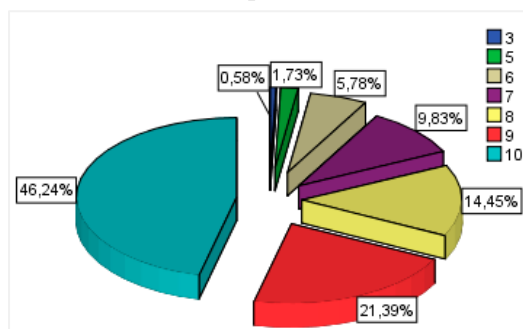
En clases separadas dentro del centro educativo fue la respuesta con gran diferencia que consideraban con el peor método para luchar contra la desigualdad cultural con un 81% y así se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 6. Método para luchar la desigualdad cultural en «clases separadas dentro del centro educativo»



Mientras que la opción de plantear y organizar actividades interculturales, tales como talleres de cuenta/pintacuentos que traten temas, características e historias de otras culturas o juegos que se hacen en otros países, etc. fue la respuesta que mejor valoraron los sujetos encuestados con 46,2%. Y lo comprobamos con el gráfico 7.

Gráfico 7. Método para luchar la desigualdad cultural en «Organizar actividades interculturales (tipo talleres)»



▪ **Papel de la familia en la educación intercultural**

La opción que obtuvo el mayor porcentaje de la valoración máxima en el papel que desarrolla la familia ante la educación intercultural con un 28,24% fue que la familia es el factor que decide que una persona sea o no racista, o lo que es lo mismo, la familia influye en la percepción que se tiene de pequeño ante personas de otras culturas, razas, religión, etc. Mientras que la opción peor valorada con un 79,19% fue donde se dice que el

racismo es algo con lo que se nace y la familia no afecta ni puede cambiarlo. Ambos casos lo vemos en la representación gráfica que se muestra a continuación.

Gráfico 8. Valoración del papel de la familia ante la educación intercultural
«Factor que decidirá que una persona sea o no racista»

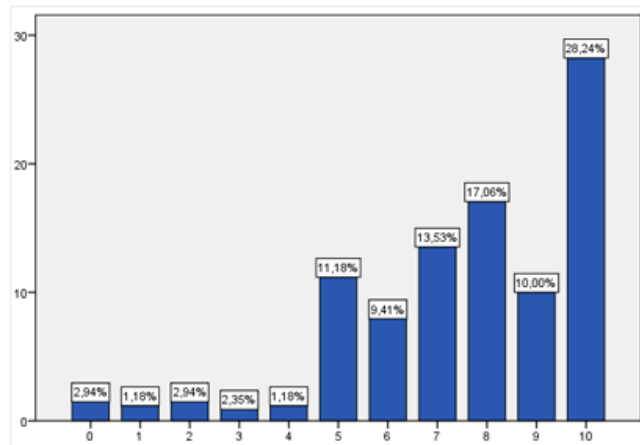
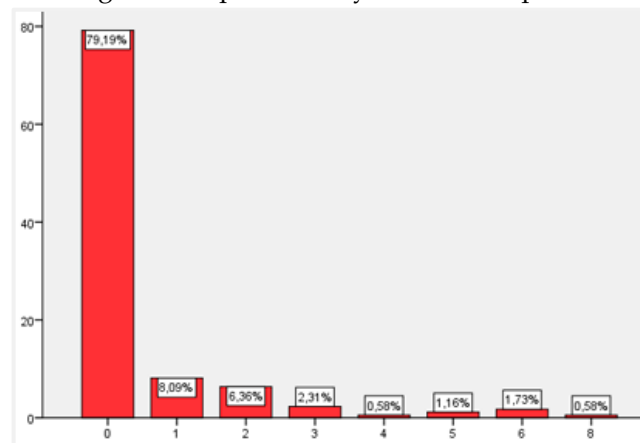


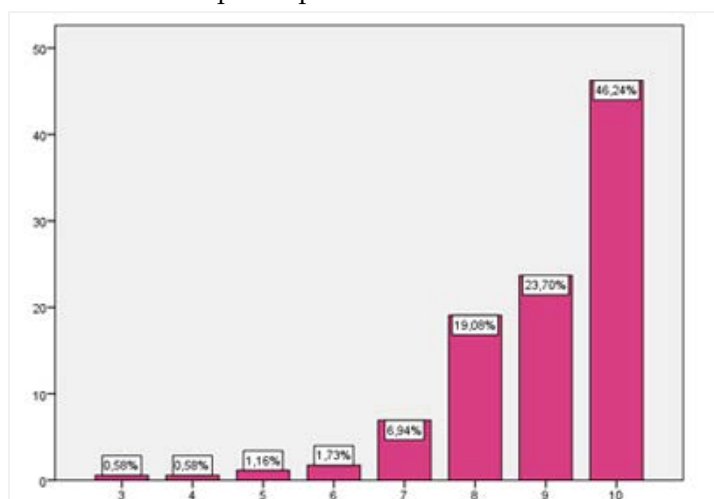
Gráfico 9. Valoración del papel de la familia ante la educación intercultural
«Racismo es algo con lo que se nace y ni la familia puede cambiarlo»



- **Papel de instituciones educativas y asociaciones o centros cívicos**

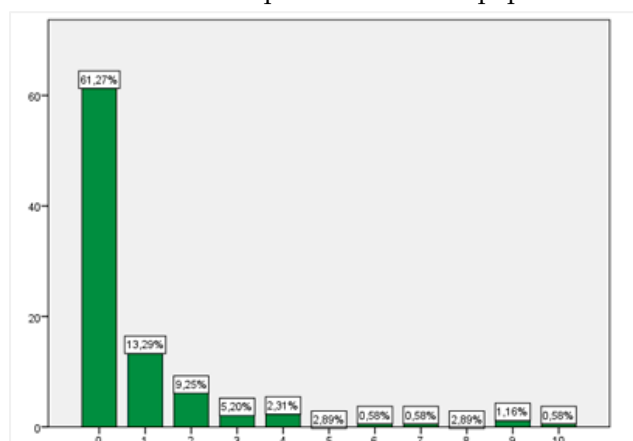
Los centros educativos y los centros cívicos desempeñan un papel que a veces no se es consciente de hasta qué punto pueden llegar a influir en las personas y en las decisiones que se toman en el día a día. En los gráficos que mostramos a continuación se recogen las respuestas que más han sido seleccionadas por los sujetos.

Gráfico 10. Valoración del papel de las instituciones educativas y asociaciones «Deberían preocuparse más sobre estos temas»



En este gráfico se representa la opción con mayor porcentaje de valoración e importancia, que en este caso corresponde a que las instituciones deberían preocuparse más sobre la educación intercultural, de cómo poder tratar desde dentro la desigualdad cultural contando con un 46,24%. Frente a la opción peor valorada con un 61,27% creen que las instituciones deberían tener presente este tipo de tareas como imprescindibles para trabajar con las personas que acuden a dichos centros y así lo necesiten. Por tanto confirman que los centros no lo están teniendo presente o no lo necesario y suficiente para tratar la desigualdad cultural.

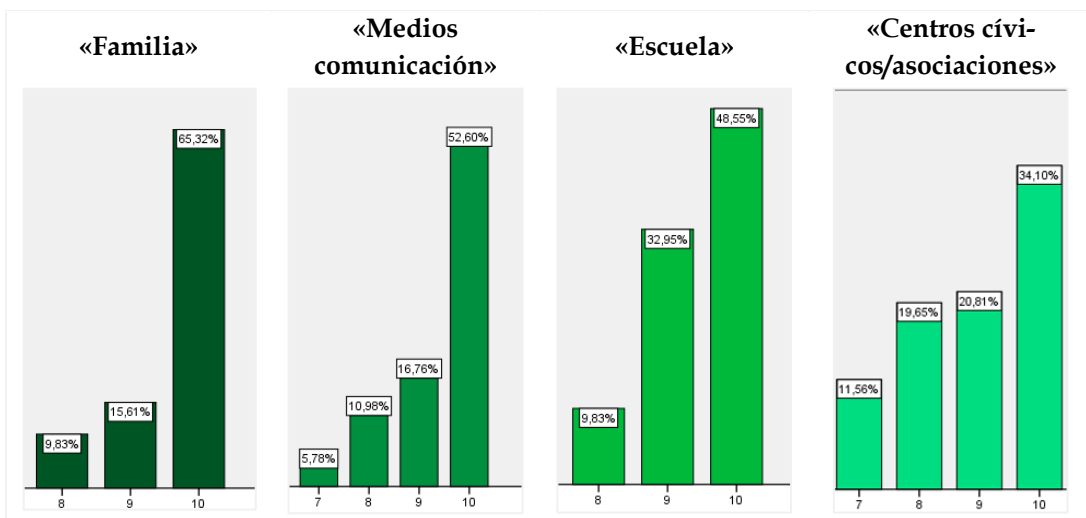
Gráfico 11. Valoración del papel de las instituciones educativas y asociaciones «No les corresponde a ellas este papel»



▪ **Importancia de las instituciones sociales**

De la relación de instituciones sociales que se apuntan como opciones de respuesta han valorado los sujetos, en orden de preferencia por importancia han sido en primer lugar la familia con un 65,32% en la opción máxima de importancia (10) de una puntuación de 0 a 10 (donde 0 es el valor más bajo y 10 el más alto). Siendo la siguiente institución más seleccionada con 52,60% los medios de comunicación, la tercera la escuela con 48,55% y en cuarto lugar recae en orden de menos importancia los centros cívicos, asociaciones y ONG con 34,10%.

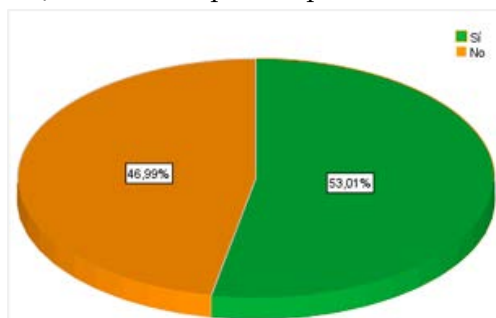
Gráfico 12. Valoración de la importancia de las instituciones sociales



▪ **Educadores y formación específicos**

Como la última pregunta seleccionada de este análisis correspondiente al bloque de educación y valores interculturales se refería a si debería de contar con una formación y educadores específica para un alumnado de culturas diferentes. Podemos comprobar que las respuestas están bastante equilibradas tanto el que sí es necesaria una formación específica para un alumnado de culturas diferentes con un 53,01% frente al 46,99% de los que han contestado que no sería necesaria dicha formación ni educador específico.

Gráfico 13. Educadores/formación específica para alumnado de culturas diferentes



3. Valores en la sociedad actual y medios de educación

Una vez que hemos expuesto los resultados referidos a las variables sobre educación y valores interculturales del cuestionario en el apartado anterior, pasaremos a continuación a revelar los datos que se relacionan con otro de los propósitos de la investigación.

En esta categoría reunimos cuestiones ya más específicas o particulares de los dos ejes principales de nuestro estudio «valores» y «medios de comunicación». Dentro de ella destacamos el tiempo a la semana o consumo aproximado que dedican las personas encuestadas a los medios que proponemos.

- **Tiempo dedicado al consumo de medios de comunicación**

Es con la siguiente tabla donde se presentan de manera detallada los porcentajes de consumo en tiempo y uso dedicado a TV, radio, prensa, revistas, libros-cómics e internet.

Gráfico 14. Tiempo dedicado al consumo de medios de comunicación

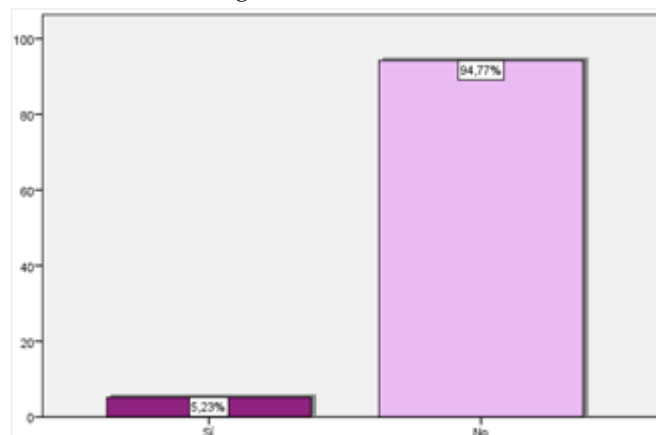
	Nada	-1h	1-5h	6-10h	11-15h	+15h
TV	3,5%	10,4%	34,7%	18,5%	15%	17,9%
Radio	27,7%	30,1%	17,3%	12,7%	8,7%	1,2%
Prensa	1,2%	41%	26%	22,5%	8,7%	0,6%
Revistas	57,8%	20,8%	13,9%	6,4%	1,2%	0%
Libros	28,9%	23,7%	31,2%	13,3%	1,7%	1,2%
Internet	7,5%	4%	16,2%	26%	22%	23,7%

Como podemos observar en esta tabla, de todos los medios de comunicación al que más horas le dedican es al uso de internet entre 6 y 10 horas con un 26% de los sujetos. El segundo los medios más consumidos son la televisión entre 1 y 5 horas con un 34,7% y la lectura de libros/comics con 31,2%. El tercer lugar en tiempo dedicado lo comparte la prensa con 41% y con un 30,1% para la radio. Y por último, un 57,8% de los encuestados contestaron que no leen revistas.

▪ Imagen que dan los medios sobre las minorías

Para establecer qué opinión tienen los sujetos con respecto a la imagen que dan los medios de comunicación sobre las minorías étnicas, culturales y religiosas entre otras, se les preguntó que si esta imagen corresponden a la realidad que conocen o incluso a las de su entorno más inmediato. Examinando el siguiente gráfico podemos apreciar la contundencia de los sujetos en afirmar que la imagen que dan los medios de comunicación sobre las minorías étnicas, culturales, religiosas... no corresponden con la realidad que ellos conocen con un 94,77% frente al 5,23% de sujetos que creen que sí corresponde.

Gráfico 15. Imagen de los medios de comunicación



4. El cómic en la interculturalidad

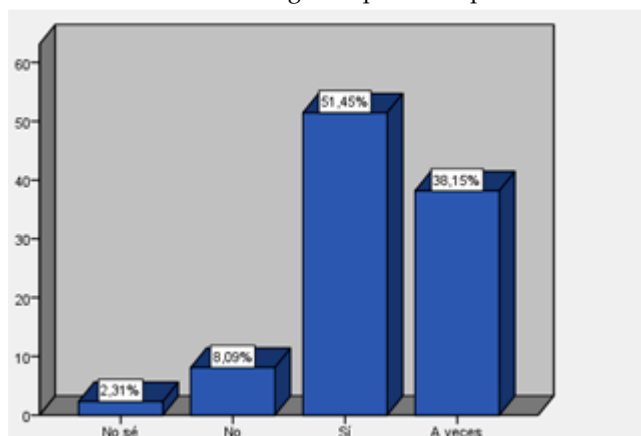
Entre los últimos ítems que aparecen en nuestro cuestionario se encuentran aquellos que tratan de averiguar la opinión que tienen los sujetos que han participado en las actividades del taller realizado como parte de nuestra experimentación y que fue la colección de los cinco cómics con la

temática centrada en los valores comunes que se dan en la sociedad. El objeto era saber las posibilidades del cómic como un recurso de aprendizaje sobre nuestra temática principal que es la interculturalidad dentro de la educación en concreto y como algo que se encuentran en su día a día. Los ítems que conforman esta categoría del cuestionario se realizan presentando afirmaciones sobre temas y pensamientos tratados durante toda la práctica del taller y tienen que valorarlos.

- **La religión divide y separa a las personas**

Aquí pretendíamos averiguar lo que piensan los sujetos sobre los efectos que producen las religiones, concretamente les preguntaba si creían o pensaban que la religión puede dividir o separar a las personas. Las respuestas se repartieron sobre todo en que la religión sí divide a las personas con un 51,45% y a veces con un 38,15%.

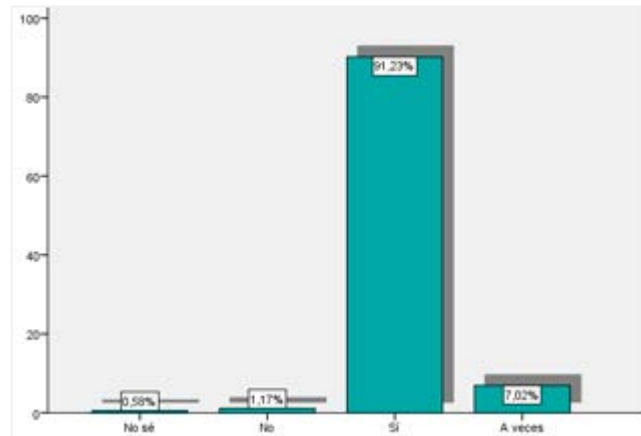
Gráfico 16. La religión separa a las personas



- **El perdón es necesario**

Con este ítem también queríamos descubrir el grado de importancia que le dan al perdón y si creen que es necesario para la vida de las personas. Para mostrar los resultados obtenidos facilitamos en el siguiente gráfico el rotundo sí que responde el 91,23% de los sujetos encuestados sin dar lugar a dudas de la importancia y la necesidad que tenemos de perdonarnos unos a otros.

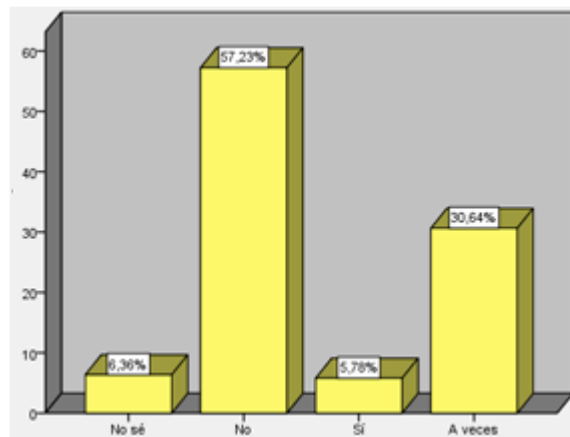
Gráfico 17. Necesidad del perdón



▪ Relación entre violencia y religión

Y por último exponemos los datos que responden si existe relación entre la violencia con la religión. Las respuestas que predominó con un 57,23% que la violencia y la religión «no» tienen por qué estar relacionada frente al 30,64% de sujetos que creen que a veces sí que están unidas. Con este último gráfico finalizamos el análisis de los datos recogidos en los cuestionarios iniciales.

Gráfico 18. Relación entre violencia y religión



6.2.1.2. Cuestionarios finales

Una vez analizados los datos de los cuestionarios iniciales, nos detenemos en este apartado a analizar los posibles cambios axiológicos que se

hayan podido producir una vez aplicada la acción formativa o experimentación de nuestro estudio.

Partiendo desde el análisis de la muestra de sujetos que responden al cuestionario final hemos de comenzar diciendo que apenas ha existido variaciones en su composición, tan solo ha variado de los 173 participantes de los cuestionarios iniciales, en el final fueron 172, quedando por tanto la muestra perfectamente equilibrada.

Centrándonos ahora en el análisis de los resultados obtenidos en este segundo cuestionario, queremos poder comprobar si lo obtenido a partir de su participación en el taller y si se han cumplido las expectativas que los sujetos participantes tenían sobre el mismo a través de las mismas preguntas planteadas en el cuestionario inicial. Cabe decir que vamos a seguir el mismo tipo de exposición de los análisis organizados por las categorías que lo conforman y con los mismos ítems que se han analizado.

1. Datos de identificación

La población para este segundo cuestionario estaba compuesta por 172 participantes, 141 estudiantes universitarios y 31 sujetos que acuden a centros cívicos (asociaciones). Este cuestionario se pasó una vez finalizaron todas las actividades del cada taller.

Nos gustaría indicar que dado que la muestra tan solo sufrió una sola baja no creemos oportuno detenernos en los datos de identificación y no repetir los mismos datos que se facilitaron en los cuestionarios iniciales.

2. Educación y valores interculturales

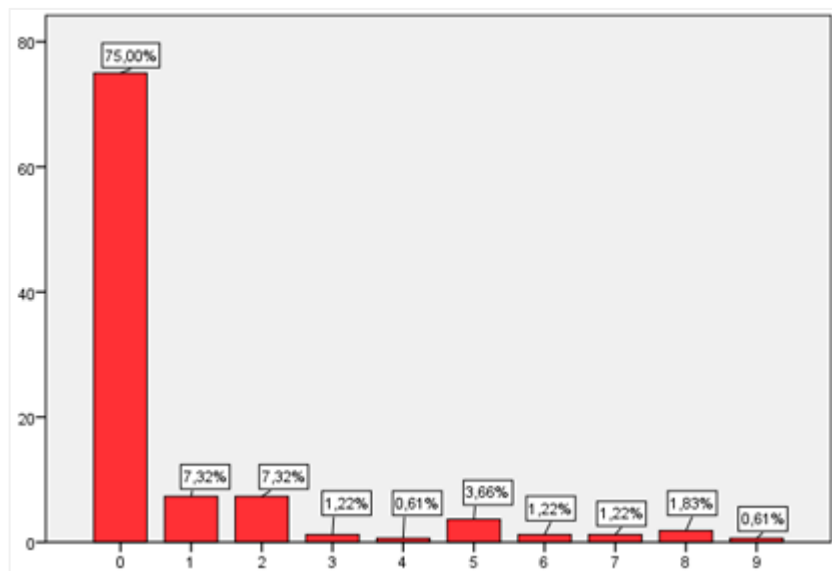
En esta segunda categoría recordamos que los datos obtenidos dan respuesta a ítems que utilizaban orden de preferencias e importancia en cuanto a métodos educativos para la lucha sobre la desigualdad cultural, el papel que ocupa la familia en este contexto de educación intercultural y la relación que tienen las instituciones educativas y sociales cuando se trata de educación intercultural.

- **Preferencias del mejor método para luchar contra la desigualdad cultural**

Este ítem contaba con cinco afirmaciones para valorar e indicar por orden de preferencia cada una de ellas (donde 0 era el valor más bajo y 10 el más alto) como mejores métodos educativos que trabajan la educación intercultural.

Se repite como el peor método para luchar contra la desigualdad cultural la opción de «En clases separadas dentro del centro educativo». Aunque si habría que señalar que ha obtenido un descenso en su porcentaje pasando del 80,92% en los iniciales a un 75% cayendo a valoraciones algo más altas pero no lo suficientes para dejar de ser la opción peor valorada. Así se puede observar en el siguiente gráfico.

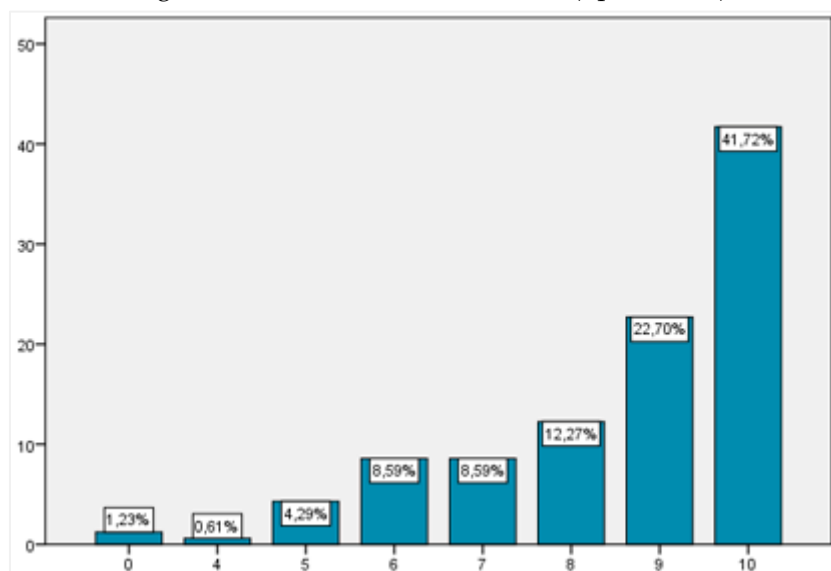
Gráfico 1. Método para luchar la desigualdad cultural
«En clases separadas dentro del centro educativo»



Frente a esta respuesta nos encontramos el polo opuesto. La opción mejor valorada, que es también igual que en los iniciales para «Organizar actividades interculturales (tipo talleres)» con un 41,72% frente al 46,24% que obtuvo en los iniciales. Como vemos existe un descenso en las personas que valoraron esta opción como el mejor método, pasando a valorar un tercer método para la lucha contra la desigualdad que sería «Organizando la institución y el currículum interculturalmente, de esta manera se refle-

xionaría más sobre la educación, la cultura, la diversidad, la integración, etc.

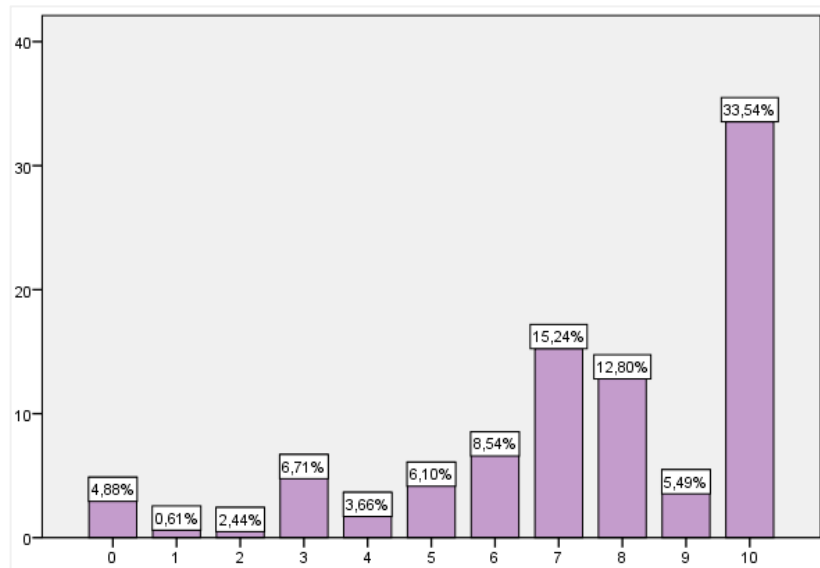
Gráfico 2. Método para luchar la desigualdad cultural en «Organizar actividades interculturales (tipo talleres)»



- **Papel de la familia en la educación intercultural**

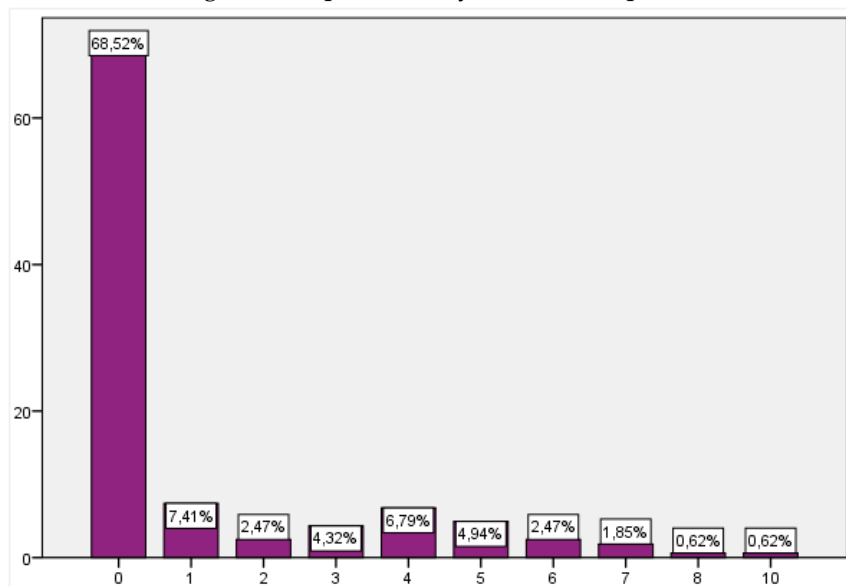
En esta pregunta se pedía puntuar de 0 a 10 sobre cuál sería el papel de la familia en la educación intercultural. Un 33,54% de los sujetos evalúan con el máximo valor la afirmación donde el papel de la familia es el factor que decide que una persona sea o no racista. Si lo comparamos con el resultado de los iniciales (28,24%) se aprecia que ha habido un aumento de sujetos que creen que la familia es el factor que decide que una persona sea o no racista.

Gráfico 3. Valoración del papel de la familia ante la educación intercultural
«Factor que decidirá que una persona sea o no racista»



En cambio, la respuesta que menos valor obtuvo con un 68,52% de los sujetos encuestados fue, al igual que en el análisis inicial (79,17%) para la que corresponde a que el racismo es algo que se trae innato y que ni la familia ni el contexto influyen para su modificación.

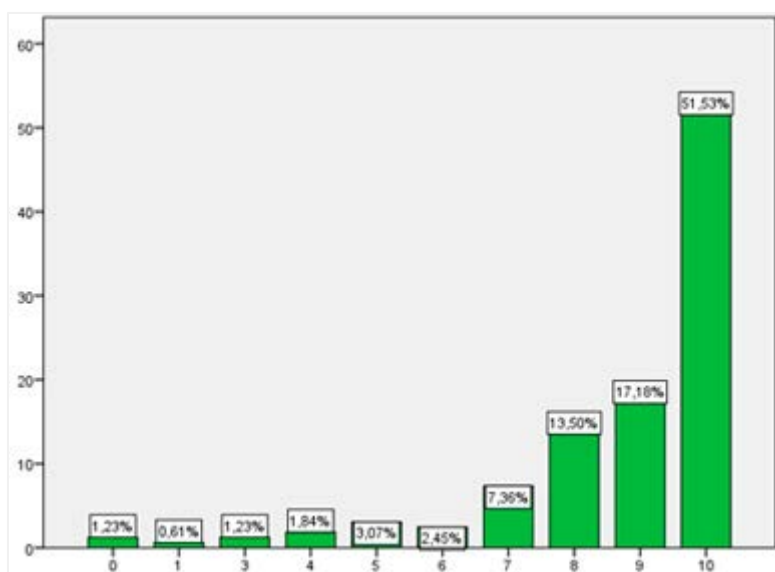
Gráfico 4. Valoración del papel de la familia ante la educación intercultural
«Racismo es algo con lo que se nace y ni la familia puede cambiarlo»



▪ **Papel de instituciones educativas y asociaciones o centros cívicos**

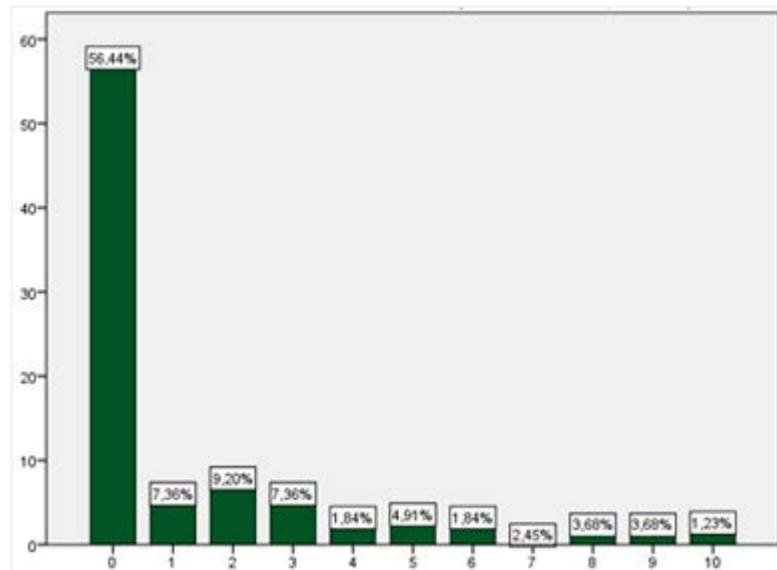
Una vez conocido el papel que ejerce la familia ante la educación intercultural, nos detuvimos en averiguar la valoración que hacían los sujetos sobre las instituciones educativas y asociaciones. La elección que obtuvo más porcentaje fue que las instituciones se deberían comprometer más con temas tan cercanos y tan necesarios como las desigualdades culturales con un 51,53% frente al 46,24% que obtuvieron en los cuestionarios iniciales. Por tanto, comprobamos que ha aumentado el número de sujetos que piensan que a las instituciones les correspondería un mayor papel ante esta temática.

Gráfico 5. Valoración del papel de las instituciones educativas y asociaciones «Deberían preocuparse más sobre estos temas»



Y en cuanto a la opción que contó con la peor valorada «No les corresponden a ellas este papel» con un 56,44% fue para declarar que las instituciones tienen que involucrarse más en cómo tratar la desigualdad cultural. Lo comprobamos con la siguiente gráfica.

Gráfico 6. Valoración del papel de las instituciones educativas y asociaciones
«No les corresponde a ellas este papel»



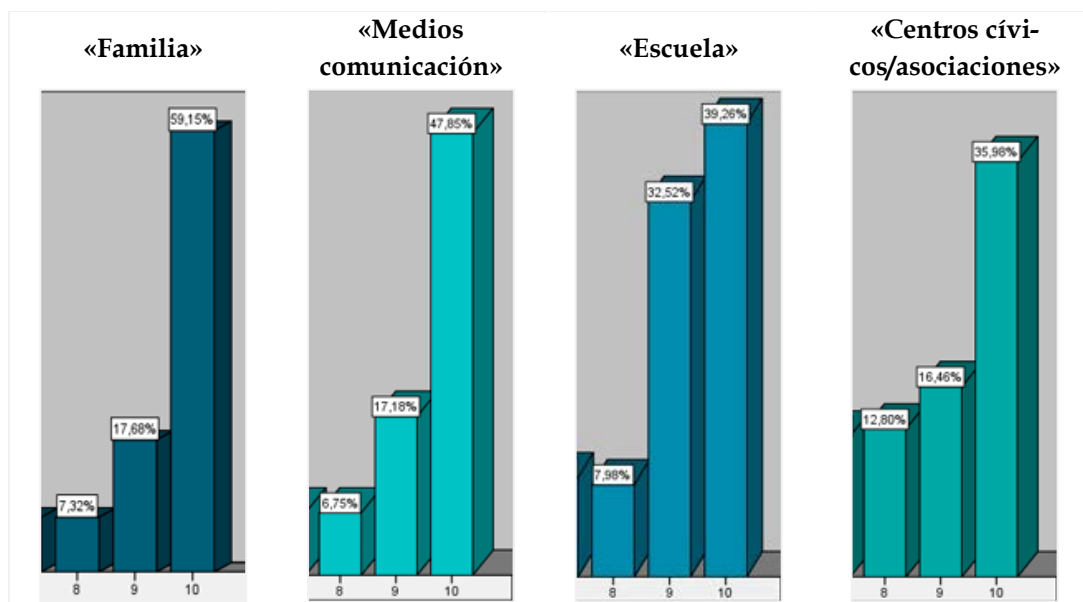
▪ **Importancia de las instituciones sociales**

Tras preguntar por el papel de las instituciones sociales en general, nos detenemos ahora en conocer la importancia de instituciones en particular como la escuela, la familia o administraciones públicas entre otros. El orden de preferencia de las instituciones coincide con el que dieron en los cuestionarios iniciales con la diferencias en los resultados de los porcentajes. Dichas diferencias consistieron en un descenso de todos los porcentajes de las seleccionadas recayendo el aumento en la importancia que ocupan los centros cívicos y asociaciones y ONG.

Si nos detenemos a comparar los resultados de ambos cuestionarios (iniciales y finales) para este ítem, los sujetos dan importancia a toda la relación de instituciones que ofrecemos para que evalúen. Y aunque comprobamos que se mantiene el orden de importancia en las mismas que en las iniciales, tenemos que resaltar que una vez desarrollado el taller, comprobamos que se dan un aumento significativo del papel que ocuparían los centros cívicos/asociaciones/ONG. Con esto pretendemos hacer ver que los sujetos han valorado tras la experimentación que el papel de los centros cívicos y las asociaciones es más importante del que pensaban previamente. Han pasado de creer que la educación intercultural era una tarea exclusiva de la educación reglada.

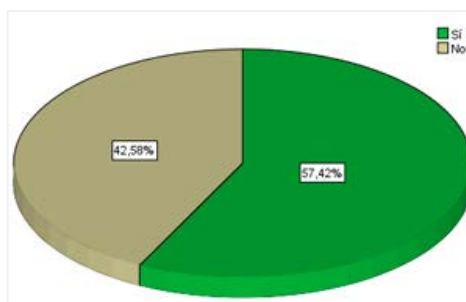
Mostramos los siguientes gráficos donde se recoge los datos obtenidos para este ítem en el cuestionario final. Pero también se aporta una comparativa de los resultados de la institución que cobra más relevancia tal y como acabamos de anotar.

Gráfico 7. Valoración de la importancia de las instituciones sociales



▪ **Educadores y formación específicos**

Y para finalizar esta categoría del cuestionario referente a ítems sobre educación y valores interculturales, nos paramos a preguntar a los sujetos si convendría tener una formación especializada y educadores formados para tratar las diferencias culturales. Y la respuesta no varió significativamente con respecto al obtenido en los iniciales aunque sí que ha aumentado en este último, pasando de un 53,01% del inicial al 57,52% en el cuestionario final. Mediante el siguiente gráfico recogemos dicho dato.

Gráfico 8. Educadores/formación específica para alumnado de culturas diferentes

3. Valores en la sociedad actual y medios de educación

Tras haber analizado la información sobre educación y valores interculturales, nos dedicamos en este bloque a analizar los datos sobre los valores que se dan en la sociedad y vistos desde los medios de comunicación. De esta categoría se analiza el consumo o tiempo aproximado que le dedican en horas a la semana a cada medio que recogemos en la tabla. A través de los siguientes gráficos se detallan los resultados obtenidos en los cuestionarios finales dentro de este bloque de preguntas.

▪ Tiempo dedicado al consumo de medios de comunicación

Comenzamos preguntándoles por el tiempo que le dedicaban a cada medio medido por grupos de horas.

En términos generales no hay grandes cambios con respecto al consumo de la relación de medios de comunicación que facilitamos en este ítem. Internet sigue siendo el medio al que más hora le dedican con un 27,3% más de 15 horas y ese mismo porcentaje también para los que le dedican un consumo de 11-15 horas, seguido por la televisión con 40,8% entre 1 y 5 horas. En la siguiente tabla ponemos los datos que obtuvimos en los cuestionarios iniciales sombreados en tono más claro, mientras que los que corresponden a los finales son los que se encuentran más resaltados y están en la línea inferior de cada medio. De esta manera es más fácil comparar los resultados obtenidos en ambos cuestionarios.

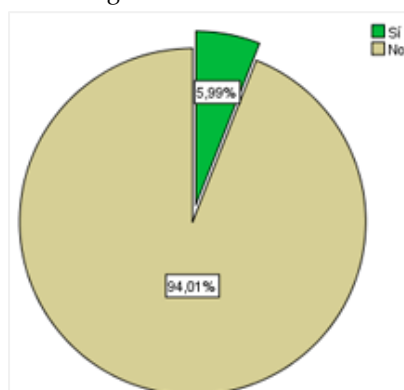
Gráfico 9. Tiempo dedicado al consumo de medios de comunicación

	Nada	-1h	1-5h	6-10h	11-15h	+15h
TV	3,5%	10,4%	34,7%	18,5%	15%	17,9%
	3,5%	10,6%	40,8%	13%	13,6%	18,3%
Radio	27,7%	30,1%	17,3%	12,7%	8,7%	1,2%
	28,4%	27,8%	21,9%	14,7%	7,1%	0%
Prensa	1,2%	41%	26%	22,5%	8,7%	0,6%
	1,1%	40,8%	26%	23%	8,8%	0,3%
Revistas	57,8%	20,8%	13,9%	6,4%	1,2%	0%
	49,1%	29%	14,2%	6,5%	1,2%	0%
Libros	28,9%	23,7%	31,2%	13,3%	1,7%	1,2%
	29%	21,5%	27,9%	18%	2,3%	1,2%
Internet	7,5%	4%	16,2%	26%	22%	23,7%
	2,9%	2,3%	15,1%	25%	27,3%	27,3%

▪ **Imagen que dan los medios sobre las minorías**

Con esta pregunta obtuvimos datos para analizar sobre qué imagen dan los medios de comunicación ante la temática objeto de nuestro estudio como es la educación intercultural y las desigualdades culturales. Con el gráfico que mostramos se recogen los resultados de los sujetos encuestados y su opinión ante esta pregunta si piensan que la imagen que se da en los medios de comunicación sobre las minorías étnicas, culturales y religiosas corresponde con la realidad que conocen. Resultando un no rotundo con un 94% frente al 6% del sí. Apenas sufre variación si recordamos los porcentajes que resultaron en los iniciales siendo 94,7% para el no y 5,3% para sí.

Gráfico 10. Imagen de los medios de comunicación



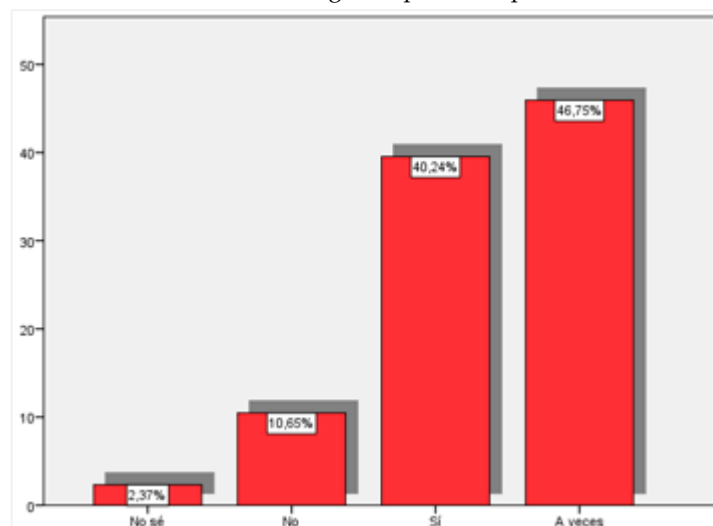
4. El cómic en la interculturalidad

Terminamos el cuestionario con la categoría dedicada a conocer qué les ha parecido a los sujetos el material que se utilizó para el desarrollo del taller (los 5 cómics). Las posibilidades como recurso didáctico para trabajar la educación intercultural y las desigualdades culturales dentro de nuestro entorno más inmediato.

- **La religión divide y separa a las personas**

Concretamente con este ítem queríamos saber qué efectos pueden llegar a tener la religión, si creen que la religión puede separar a las personas incluso de su propia familia. En estos resultados existe un cambio bastante significativo con respecto a los cuestionarios iniciales. Si recordamos esta pregunta para los sujetos de los iniciales la respuesta que obtuvo mayor porcentaje fue que la religión si divide a las personas con un 51,45%, seguido por la opción de que solo separa «a veces» contando con un 38,15%. Sin embargo, en los finales comprobamos que los porcentajes siguen señalando las dos mismas opciones pero invirtiendo sus porcentajes, por tanto para los sujetos de los cuestionarios finales la religión separa a las personas a veces con un 46,75% y afirman que sí las separa con un 40,24%.

Gráfico 11. La religión separa a las personas

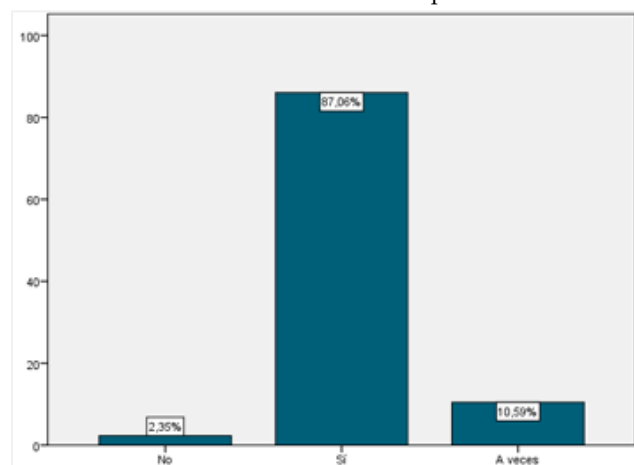


- **El perdón es necesario**

En esta pregunta nos interesaba averiguar si para los sujetos encuestados el perdón llega a ser necesario. Cuando se le hizo esta misma pregunta

a los sujetos con el cuestionario inicial respondieron que sí es necesario el perdón para las personas con un 91,23% frente al 87% obtenido del final.

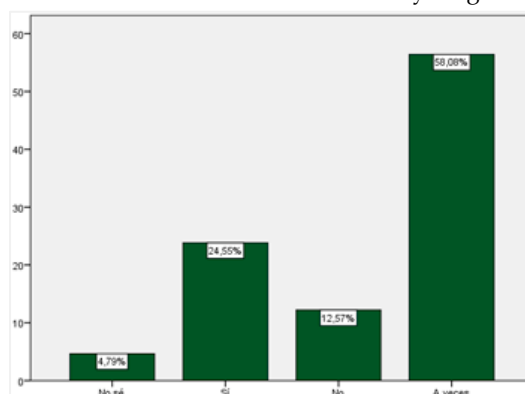
Gráfico 12. Necesidad del perdón



▪ **Relación entre violencia y religión**

Esta última pregunta recoge si los sujetos creen que la violencia puede llegar a estar relacionada con la religión y las diferencias que existen entre unas y otras. Mediante el siguiente gráfico observamos que más del 58% contesta que solo «a veces» existe relación entre violencia y religión. Si lo comparamos con el resultado inicial, la respuesta que mayor porcentaje obtuvo fue que «no» hay relación entre violencia y religión con un 57,23%. Por tanto, vemos como la idea inicial se ve modificada en el final. Relación que se estudiará en siguientes epígrafes.

Gráfico 13. Relación entre violencia y religión



6.2.2. Las entrevistas

Esta técnica de recogida de datos nos ha permitido el acercamiento directo a la realidad, ya que mientras la investigadora pregunta ha ido acumulando respuestas objetivas y por tanto teniendo la posibilidad de captar opiniones, sensaciones y estados de ánimo. Con esta información se ha enriquecido la información recogida en los cuestionarios (iniciales y finales) y facilitado la consecución de los objetivos propuestos, razones por las que pensamos que era una técnica más que apropiada en nuestro caso como técnica complementaria. Dado que se realizó para tomar contacto directo tan solo se seleccionaron ocho sujetos de diferentes grupos y poder abarcar así a una representación de los sujetos que participaron en nuestra experimentación

Resultados

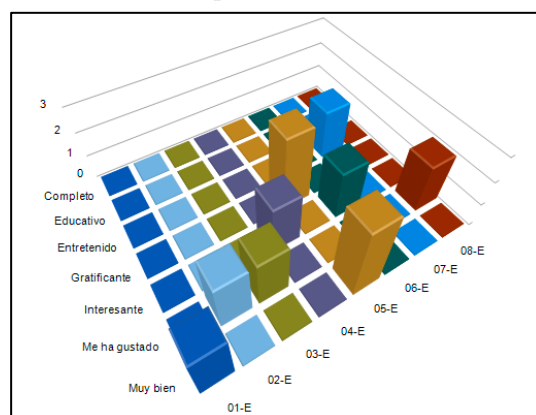
Pasamos por tanto a exponer los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas. Y como ya se expuso en un epígrafe anterior se procedió para su análisis al codificado de las cuestiones y se recogió mediante un gráfico (Gráfico 8. Tabla de codificación de la entrevista) junto a la descripción breve de las familias de códigos y se especifica la frecuencia de aparición de éstas en las entrevistas realizadas.

1. ¿Qué te ha parecido el taller en general?

Opinión sobre el taller

Con esta primera pregunta se buscaba obtener una idea u opinión general sobre el taller. Y mediante el siguiente gráfico se muestran las frecuencias de las respuestas dadas y que se han repartido muy equitativas destacando sobre ella la respuesta «me ha gustado» con una frecuencia de 3 seguidas por el resto con una frecuencia de 2 cada una. Quedando por tanto de manera general para los sujetos que el taller además de haberles gustado como el más resaltado, seguido por que les ha resultado interesante, que ha estado muy bien, ha sido gratificante y entretenido. Pero también les resultó con un alto carácter educativo.

Gráfico 1. Opinión sobre el taller



Para completar la explicación de la gráfica anterior creemos oportuno anotar algunos fragmentos de las transcripciones de las respuestas dadas de los entrevistados:

03-E: *Me ha gustado, ha sido diferente a otras cosas que hemos hecho aquí en la clase.*

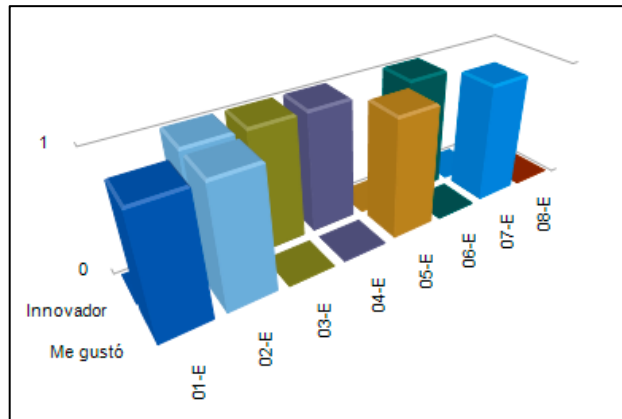
04-E: *Me ha parecido correcto, hemos estado aprendiendo que es una forma de unión que hemos tenido con grupos, que aunque nos conocíamos pero siempre hay grupos que a lo mejor no conoces tanto, conoces las personalidades de uno y de otro, más que la personalidad como trabajan, la forma en la que son capaces cada uno con sus habilidades hacer de forma de improvisar, de crear... más o menos una forma de unión entre compañeros de clase.*

07-E: *Pues me ha parecido que es muy entretenido y divertido y otra forma de aprender sobre esos temas.*

2. ¿Y en cuanto al material utilizado (los cómics)?

Opinión sobre el material usado que serían los cómics

En esta segunda pregunta nos interesaba conocer la opinión de las personas entrevistadas sobre el material que se utilizó para el desarrollo de los talleres como fueron los cómics de «Valori Comuni». La opinión de los entrevistados sobre los cómics estuvo repartida con una frecuencia de 4 para ambas opiniones, la primera fue que les gustó mucho y la segunda que el material les resultó innovador para la época en la que nos encontramos rodeados de tanta tecnología.

Gráfico 2. Opinión sobre el material usado en los talleres: los cómics

Algunas de las transcripciones de esta pregunta fueron:

01-E: *Pues que a mí me gustó porque ahora mismo los comics antes era un medio de información que transmitía muchas cosas que con las imágenes se adaptaba al vocabulario de la sociedad más, como decirlo, de clases más bajas, que no tienen tanto, sabes? Nos hace entender mejor las cosas que pasan en la sociedad.*

03-E: *Me ha resultado novedoso el material y que nunca se habían utilizado en clase.*

04-E: *Los comics que utilizamos el primer día estaban bastante bien y las ideas estaban bastante claras porque nada más ojeándolo no hacía falta ni leerlo para tu comprenderlo porque estaba de una forma ilustrativa digamos.*

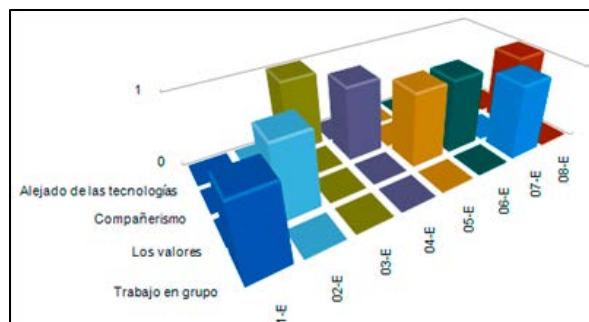
3. En relación a la dinámica del taller, ¿qué resaltarías?

Qué destacarían sobre el desarrollo del taller

Pasamos a señalar los datos obtenidos en la tercera cuestión que consistía en destacar lo más relevante sobre el desarrollo y la dinámica del taller para los encuestados.

De todas las respuestas dadas destacamos las que se recogen en el siguiente gráfico donde destacaba por encima de las demás con una frecuencia de 4 los valores, tema principal del taller en general y de los cómics en particular. Y como segunda opción contando con una frecuencia de 2 para el trabajo en equipo.

Gráfico 3. Qué destacarían sobre el desarrollo del taller



Una de las respuesta que aunque no se decidieron como la de mayor frecuencia pero si apareció y resaltaban del desarrollo del taller como fue el compañerismo entre los grupos de clase para hacer las actividades planteadas, el ponerse de acuerdos unos con otros a la hora de elegir la temática por ejemplo de su actividad y el tener que planificarse y ayudarse unos a otros. Algunas respuestas dadas fueron:

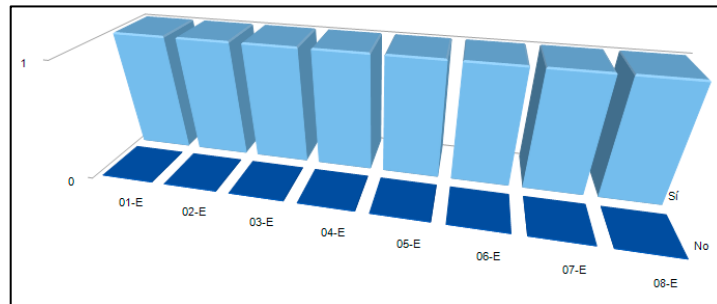
04-E: *Una de las cosas que yo resaltaría, aunque hay bastantes cosas no solo una, diría el compañerismo, al mismo tiempo aun teniendo la edad que tenemos actuamos como niños ayudándonos unos a otros, esa coordinación. Después también me llamo la atención la puesta en escena, en cuestión de cómo cada uno con sus propias ideas lo hacía de una forma muy personal teniendo la misma finalidad se veía su propia personalidad marcada.*

07-E: *Que ha fortalecido mucho el trabajo en grupo, nos hemos dividido, no dividido sino que hemos realizado todos algo parte de eso y hemos formado parte, no uno se ha llevado más peso que otros, sino que hemos realizado cosas todos.*

4. La temática tratada ¿ha sido interesante para ti?

Los más interesante sobre los temas que se han tratado

Con respecto a la temática que se trató para los entrevistados fue fácil responder, sí o no. Aunque tras el análisis de todas las respuestas dadas el sí fue la que recibió la total quedando con una frecuencia de 8.

Gráfico 4. Temática tratada en el taller

Prácticamente no necesita comentario alguno observando este gráfico, ya que a todos los entrevistados les ha parecido muy interesante la temática que se trató en el desarrollo de los talleres. A pesar de ser temas que se hallan en nuestro entorno más cercano y que estamos familiarizados con ellos sigue sorprendiendo algunos detalles. Algunas de las respuestas fueron:

02-E: *Sí. Me ha gustado mucho sobre todo eso que te he dicho del tema de tratar los valores y resaltar los que había en la actualidad. El primer día fue el que más me gusto.*

04-E: *Sí, la conocía pero ha sido interesante porque realmente no se suele trabajar mucho, suele ser todo muy métrico, no digo la universidad, por ejemplo cuando vas a un instituto o cualquier cosa lo que te tienen que dar es lo que te dan y no te puedes pasar un poco más de las directrices que te dan.*

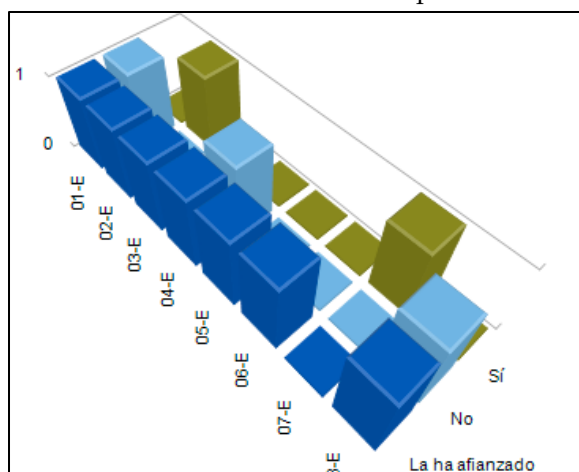
07-E: *Pienso que sí porque son temas actuales como puede ser la inmigración, el bullying o todos esos temas que están en la actualidad hoy en día.*

5. ¿Te ha cambiado la forma de pensar o afianzado las que ya tenías antes de participar en este taller?

Si ha cambiado sus pensamientos sobre esta temática o los ha afianzado

Como ya se pudo ver en las respuestas de la pregunta anterior, todas las entrevistadas cuentan con conocimientos y experiencias sobre estos temas tratados de interculturalidad y valores que nos rodean. Por ello, estimamos conveniente preguntar si con esta actividad, con la realización del taller les había cambiado las ideas, pensamientos y prejuicios o afianzado las que ya tenían.

Gráfico 5. Te ha cambiado la forma de pensar o afianzado



Prácticamente la totalidad de las respuestas fueron unánimes en que tras participar en el taller, con los temas trabajados y las actividades realizados se les ha afianzado lo que ya pensaban sobre esta temática sobre las desigualdades que hay en la sociedad con una frecuencia de 7.

01-E: La forma de pensar no porque yo era consciente de todas las desigualdades que hay en la sociedad. Lo que si me ha servido y me he dado cuenta de que hay que tratarlo más.

04-E: Cambiar no porque las ideas las tenía yo ya de antemano, nunca he tenido forma discriminatoria. Afianzado, pues sí.

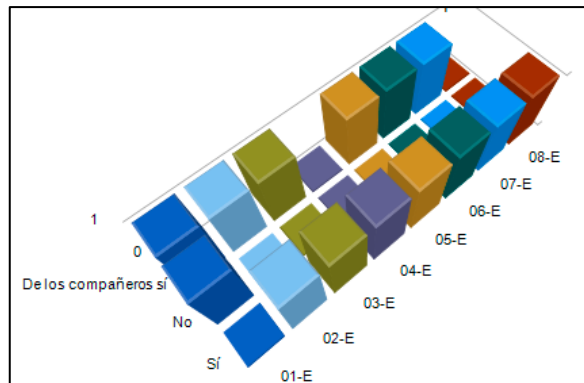
07-E: Siempre tenemos una idea pero una vez expuestos estos temas siempre algo aprende o te queda por conocer y siempre vas conociendo más.

6. ¿Has aprendido algo en general? ¿Y de tus compañeros?

Qué ha aprendido en general y qué de los compañeros

En esta pregunta se realizaba una doble. Por un lado se preguntaba si había aprendido algo nuevo con la realización del taller y por otro lado si habían aprendido de sus compañeros. Las respuestas estuvieron divididas y lo vemos en el siguiente gráfico. Los entrevistados contestaron que sí han aprendido algo nuevo en esta actividad contando con una frecuencia de 7 y de 6 que han aprendido algo de sus compañeros.

Gráfico 6. Has aprendido algo nuevo y de tus compañeros



02-E: Sí. De mis compañeros, aparte de conocerlos un poco mas poco a poco y de saber cuáles son los gustos de ellos, que les gustan más, por donde tiran más, cuales son los temas que a unos les gustan más y a otros menos.

03-E: Si algo he aprendido como aprender a utilizar materiales que tenemos más a mano. De los compañeros hemos aprendido que a cada uno se le da mejor una cosa y nos hemos dividido así las tareas.

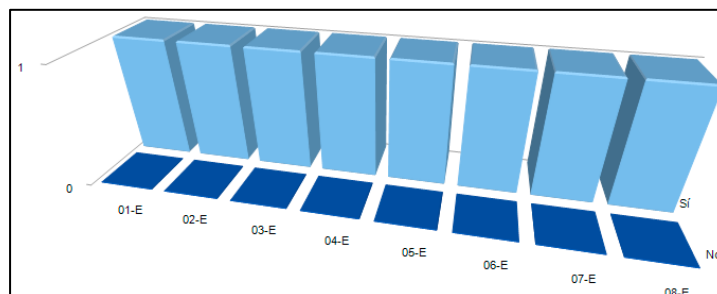
06-E: Sí. He aprendido que todos ellos tienen la capacidad de empatía, de ponerse en la situación de cada uno, que a lo mejor en el mismo tema tenemos puntos de vistas diferentes pero que al final vamos con el mismo fin.

7. ¿Crees que esta experiencia te sirve para ponerla en práctica para tu día a día?
Si podrá llevar esta experiencia a su día a día

Aquí lo que se pretendía era conocer si la experiencia que habían tenido con la participación en un taller tan alejado quizás de la metodología universitaria, si les serviría para ponerlo en práctica por un lado en su día a día y por otro en un futuro próximo laboral.

Y mediante el siguiente gráfico se muestra las respuestas dadas.

Gráfico 7. Esta experiencia podrá ponerla en práctica



No cabe duda alguna que la experiencia adquirida con la participación en el taller les será útil en su futuro más inmediato tanto como profesionales como con su entorno más inmediato de su día a día con una frecuencia de 8. Algunas de las respuestas dadas fueron:

02-E: *Sí, porque muchas de las cosas que hemos hecho aquí, nosotros el día de mañana cuando podamos y tengamos que trabajar con jóvenes como colectivos como nosotros, pues podemos plantearles las actividades que hemos hecho que ustedes nos habéis traído y desarrollar lo que te vengo diciendo los valores. Que es muy importante.*

05-E: *En un futuro profesional que yo tenga que trabajar con algún colectivo a lo mejor se ve un taller bueno.*

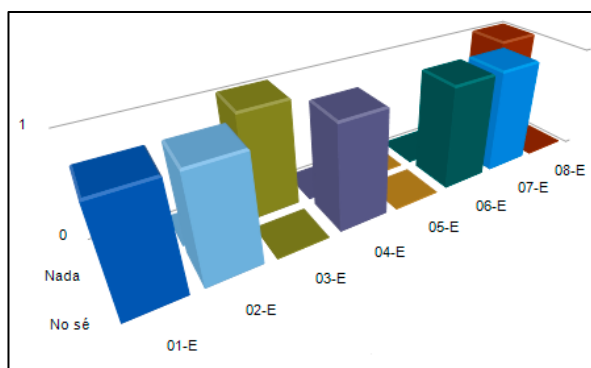
07-E: *Sí, yo pienso que todo lo práctico que se pueda realizar en esta carrera de Educación Social se puede llevar a la práctica en un futuro cuando estemos graduados.*

8. ¿Qué mejorarías?

Que piensa que se podría mejorar del taller

Y para finalizar la entrevista se les preguntaba sobre qué se podría mejorar o se necesitaría con respecto al taller. Mediante la siguiente gráfica comprobamos que no cabe duda de cuáles fueron las dos respuestas de las personas entrevistadas.

Gráfico 8. Qué piensa que se podría mejorar



La mayoría contestaron no saber qué cambiarían del taller porque les había resultado bastante interesante, organizado, original y diferente a lo que se suele hacer en otras asignaturas contando con una frecuencia 5. Sí

que dieron algunas ideas de posibles mejoras como aumentar la temporalidad en el desarrollo del taller.

01-E: No sé, ha estado bien y me ha gustado. No creo que haya que mejorar mucho más.

02-E: No sé qué decirte porque lo he visto todo bien, tanto la forma de llevar las actividades como las presentaciones, no cambiaría nada.

05-E: El tiempo, que hubiese más tiempo para poder dedicarle a la elaboración de las actividades.

6.2.3. Los grupos de discusión

En este apartado exponemos los resultados de los grupos de discusión que fueron desarrollados tras la finalización de los talleres. Se repartieron en tres grupos diferentes y por tanto en fechas distintas.

Para la selección de los participantes a estos grupos de discusión se tuvo en cuenta los criterios de la investigadora, que habiendo participado en los talleres tuvo la oportunidad de anotar y recoger las características más significativas de los alumnos. Para que la discusión no quedara sesgada era fundamental que en la selección los miembros poseyeran unas características definidas para cada grupo de la muestra. El sentirse entre personas de la misma «clase» hace que los participantes se sientan cómodos en el grupo y crea el contexto en que se da la libertad para discutir abiertamente pensamientos, sentimientos, conductas, y para expresar ideas socialmente impopulares o provocadoras (Lederman, 1990).

No podemos olvidar que la actuación del moderador es igualmente necesaria en las ocasiones en que las intervenciones de distintos participantes se producen simultáneamente. Tanto este caso como el de una posible división de la discusión en subgrupos de personas físicamente próximas entre sí requieren una inmediata actuación del moderador. Se contaba con un guión formado por tres categorías o dimensiones y en cada uno de ellos había tres preguntas tal y como se apuntó en un apartado anterior.

Los datos que fuimos obteniendo de los grupos de discusión al ser una situación verbal y que nos encontramos por tanto al encontrarnos ante un proceso lingüístico de producción de datos en un discurso oral se quedaron registrados mediante una grabadora y cámara de vídeo para ser transcrito mecanográficamente con posterioridad, resultando así el texto para analizar. Como la grabación en audio suele considerarse menos intrusiva que la grabación en vídeo o la observación directa por otra persona fue la primera opción, pero se le planteó al grupo la posibilidad de añadir la cámara de vídeo y no hubo ningún inconveniente ni afectó en la merma de la participación de los miembros del grupo.

El primero de ellos se realizó el 13 de abril de 2015 entre las 12.00 y las 13.30 horas. En este grupo de discusión participaron nueve alumnos compañeros de clase (siendo codificados cada participante de la siguiente forma; P1, P2, P3... hasta P9) y tres monitoras (M1, M2 y M3). Se realizó siguiendo las pautas ya mencionadas en epígrafes anteriores, contó con un ambiente muy participativo donde los miembros siguieron fielmente las pautas previas dadas dado que era un número algo alto para llevar el control de la participación de cada uno. Ha existido una interactividad entre todos muy fluida y tal como nos indican González, Sedeño y Gozávez (2012) se convirtió en una de las características principales del grupo, obteniendo una amplitud de experiencias, percepciones y opiniones sin llegar a distanciarse del guión establecido por la monitora con función de moderadora.

Lo primero que se hizo fue dedicar los primeros minutos para explicar las normas establecidas para el buen desarrollo del grupo de discusión. No habiendo ninguna duda se dio paso a la rueda de presentación de los participantes.

Posteriormente, comenzaron las rondas de preguntas guiadas una primera parte por M1 y la segunda mitad por M2. Mientras que la M3 era la encargada de cronometrar el tiempo en cada respuesta y de llevar el orden de la participación. Se estableció el orden de quien comenzaría en contestar a las cuestiones planteadas y quien establecía la dirección de las respuestas. De esta manera, nos asegurábamos que todos los miembros participaran.



Foto grupo discusión 1

El segundo grupo de discusión tuvo lugar el 19 de mayo de 2015 entre las 12.00 y las 13.30 horas en el mismo aula. En esta ocasión el grupo era mucho más reducido que el anterior contando con cuatro alumnos y dos monitoras. Y al igual que el anterior, los primeros minutos se dedicaron para explicar las normas ya establecidas y contar así con un buen desarrollo del grupo de discusión. También se decidió por dónde se comenzaba a responder y no existiendo ninguna duda se procedió a las rondas de preguntas guiadas por M1 mientras que M2 cronometraba el tiempo en cada respuesta y llevaba el orden de la participación.



Foto grupo discusión 2

Y por último, el tercer grupo se realizó el 21 de mayo de 2015 entre las 17.00 y las 18.30 horas. El grupo estuvo formado por cinco participantes y una monitora. Como los dos grupos anteriores se dedicaron los primeros minutos para transmitirles y explicar el funcionamiento del grupo de discusión y se estableció quien daría comienzo a las respuestas y por tanto siendo el P1. Por lo tanto se comenzó las rondas de preguntas guiadas por

M1, a la vez que cronometraba el tiempo en cada respuesta y de llevar el orden de la participación.



Foto grupo discusión 3

Por lo tanto, y de forma resumida, antes de comenzar con el análisis de los datos obtenidos decir que se ha contado con un total de 18 participantes, 9 hombres y 9 mujeres.

Pasamos a exponer el análisis de los resultados y se presentan de forma ilustrativa mediante gráficos y tablas generales para ofrecer, de manera más atractiva y llevadera, una muestra más representativa de los valores que se arrojan a través de los instrumentos utilizados en nuestra investigación y que ya han sido expuestos.

Resultados

En este apartado nos detenemos a exponer los resultados obtenidos en los grupos de discusión realizados. Para el análisis de la información, que puede recogerse según señala Kruger (1994) de diferentes formas, se ha realizado en esta investigación siguiendo el análisis basado en la transcripción. Pese a que, esta forma requiere de la mayor rigurosidad y tiempo y de la grabación previa, supera en grado de rigurosidad (Onwuegbuzie, A. & al., 2011). Y además mediante el uso de un software informático «NVi-vo» que es un programa para el análisis de datos cualitativos que nos ha permitido administrar documentos (textos principalmente en nuestro caso) para ayudarnos con las labores de compilar, organizar, analizar y categorizar la información.

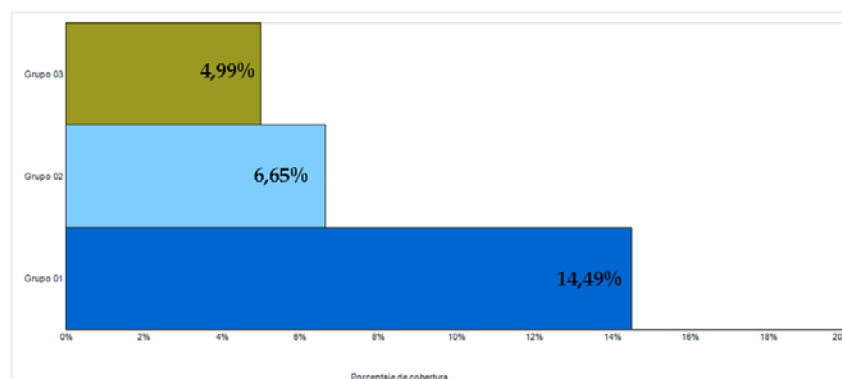
Para exponer los resultados utilizaremos en algunos casos gráficos para apoyar la explicación de los datos. También haremos una distinción

entre los resultados obtenidos por las preguntas realizadas y agrupadas en dimensiones o categorías como ya se apuntó en epígrafes anteriores. La dinámica de las preguntas fue realizar la primera pregunta de cada categoría y que fue codificada tal como se recoge en la tabla que presentamos a continuación:

EDUCACIÓN Y VALORES INTERCULTURALES	VALORES EN LA SOCIEDAD Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	EL CÓMIC EN LA INTERCULTURALIDAD
(A)	(B)	(C)
1. Si digo «desigualdad cultural» ¿qué se te viene a la mente?	1. ¿Qué tipo de valores nos encontramos en la sociedad actual?	1. ¿Qué tipo de trabajos desarrollan las personas que vienen de otro país al nuestro? ¿Por qué crees que realizan esos trabajos?
(A1) Desigualdad cultural	(B1) Valores sociedad actual	(C1) Trabajos inmigrantes

Con esta primera ronda de batería de 3 preguntas cada una de ellas de diferentes dimensiones o categorías buscamos datos relacionados con la «desigualdad cultural», los «valores en la sociedad actual» y los «trabajos desarrollados por inmigrantes».

Gráfico 1. Categoría 1: ítem A1



Iniciamos el análisis con la primera cuestión de la categoría o dimensión «Educación y valores interculturales» que consistía en «Si digo 'desigualdad cultural' ¿qué se te viene a la mente?». Este ítem fue codificado como «A1».

De los 3 grupos de discusión que analizamos destacamos el grupo 1 por encima de los otros dos, ya que obtuvo un porcentaje mayor de las referencias codificadas con una cobertura del 14,49%, frente al 6,65% del grupo 2 y 4,99% del grupo 3. Estas referencias hacen mayor hincapié a la expresión de «desigualdad cultural» recogidas en las diferentes respuestas del ítem A1 de todos los miembros de los 3 grupos. Anotamos a modo de ejemplo algunas de las intervenciones de los participantes de los 3 grupos:

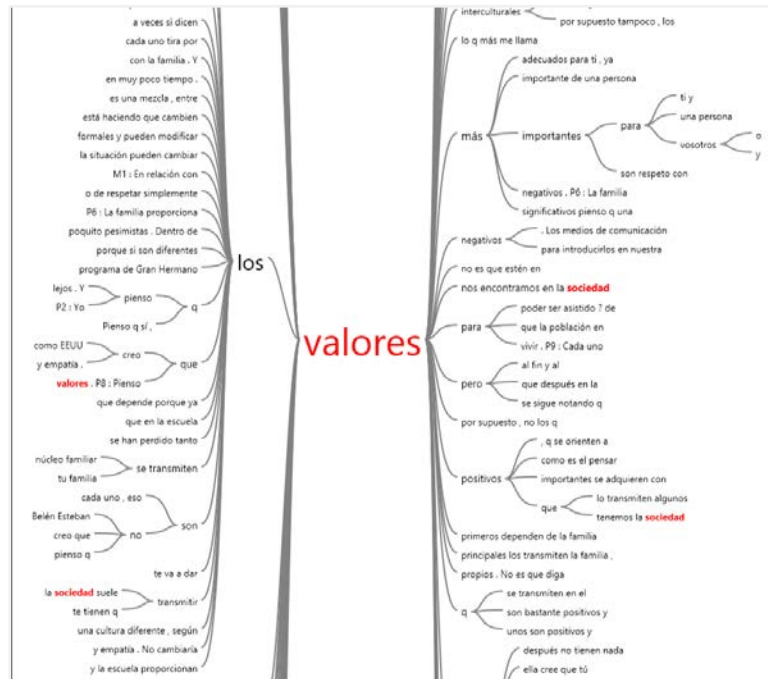
G1_A1_P3: *dentro de un mismo territorio aunque se permitan diferentes culturas siempre va a haber una que será la más relevante. Entonces los derechos que va a tener eso no lo van a tener las demás.*

G2_A1_P2: *Yo creo que al no conocer las culturas vamos rechazando unos a otros, en vez de tener una unión, que si hay una forma que en lugar de que nos separe nos una. Eso es lo que yo considero la desigualdad.*

G3_A1_P5: *A parte de las diferencia individuales que cada uno pueda tener, la desigualdad cultural creo que tiene también un poco de relación con qué posibilidades de acceso a la cultura circundante, hay gente que tiene más limitaciones a la hora de acceder a otras cultura y otras personas tienen más posibilidades de acceder a la cultura y en algunas ocasiones el compartir valores es más frecuente que para otros que están centrados en otros intereses.*

La respuesta que más se repitió cuando se les preguntó qué se les venía a la mente al decir «desigualdad cultural» y fue que existen diferentes culturas y que no tienen por qué ser de otros países sino que dentro de un mismo país hay diferentes culturas. Y que una siempre prevalece sobre las demás. También nos llamó la atención como le dan un protagonismo especial a los medios de comunicación como parte responsable de la desigualdad cultural, ya que estos se encargan de resaltar la parte más negativa de cada cultura y morbosa con el único objetivo de crear audiencia.

Gráfico 2. Categoría 2: ítem B1



Con este gráfico recogemos las respuestas dadas para el ítem «B1» de la misma categoría que el anterior y que responde a «¿Qué tipo de valores nos encontramos en la sociedad actual?». Es otra forma de recoger los datos mediante un árbol de palabras siendo en esta ocasión «Valores en la sociedad actual». Al igual que otro tipo de gráficas cuenta con sus porcentajes de referencias codificadas con una cobertura 2,35% para el grupo 1, 1,82% para el grupo 2 y 1% para el grupo 1. Al igual que en el ítem anterior, apuntamos algunos ejemplos de las intervenciones realizadas por algunos miembros de los grupos:

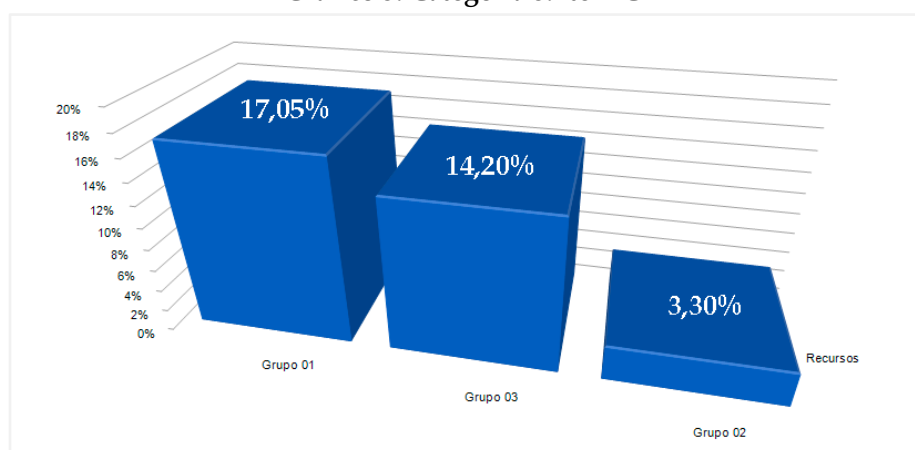
G1_B2_P7: Yo en mi opinión pienso que no es que se estén perdiendo valores, sino que se están perdiendo valores positivos como es el pensar por el otro, el respeto y creo que también está muy vinculado a la situación de crisis que estamos viviendo ahora a lo mejor cuando tenemos todo no me importa darle al otro pero cuando necesito algo la cosa cambia, creo que eso está haciendo que cambien los valores.

G2_B2_P2: Yo más que nada veo la intolerancia, los valores que son más intolerantes, guiándonos por los estereotipos están dando los medios de comunicación. Que van poniendo estereotipos y van encasillando a cada uno, eso son los valores que están dando.

G3_B2_P3: Yo diría desigualdad, diría consumismo, diría como ha dicho ella intolerancia y poco respeto y poco más.

El tipo de valores que se encuentran en la sociedad actual se centran sobre todo en los más negativos como la desigualdad, consumismo, intolerancia, poco respeto, falta de solidaridad, egoísmo, falta de empatía, avaricia, individualismo, insensibilidad... donde todos ellos una vez más son fomentado principalmente desde los medios de comunicación. Aunque en muchos casos coincidían en que es en la familia donde se reciben los valores como primera institución con la que nos relacionamos y que conforme vamos creciendo y teniendo nuestras propias vivencia y experiencias los vamos modificándolos, adaptándolos o incluso eliminándolos por otros nuevos.

Gráfico 3. Categoría 3: ítem C1



Y en esta observamos que los porcentajes de cobertura mayor se reparten entre el grupo 1 y el grupo 3, y que en este caso correspondía a «trabajos realizados por inmigrantes».

Por lo tanto, y dado que el objetivo principal del análisis se centra, no tanto en cuantificar los datos sino en examinar las secuencia y referencias de palabras, cada vez que indiquemos las expresiones de los miembros de cada grupo medido en porcentajes y utilizando el entrecomillado.

Continuando con la siguiente batería de preguntas buscábamos obtener información sobre «métodos para luchar la desigualdad» codificado como «A2», «valores en los medios» en este caso fue codificado como «B2» y por último la que correspondía a «estereotipos en la familia» para el

«C2». Las intervenciones más significativas de los tres grupos fueron las siguientes:

G1_C1_P3: *Yo creo que hay dos tipos de inmigrantes: los inmigrantes de Europa o de cualquier país desarrollado y los inmigrantes de países subdesarrollados que estos últimos tengan o no formación son los que van a ocupar los puestos de menos remuneración y es porque sinceramente nos sentimos superiores a ellos y nosotros no vamos a aceptar ese tipo de trabajo donde cobramos menos y ellos si lo han aceptado porque les hace falta y nos aprovechamos de esa predisposición que ellos demuestran cuando quieren trabajar.*

G2_C1_P2: *Normalmente la gran mayoría se dedican a trabajos que proceden principalmente de la agricultura de lo que es el sector primario y ¿por qué lo hacen? Pues porque no encuentran otra salida porque vienen a nuestro país desesperados por llevar algo de comer a sus familias o que le lleguen una cantidad pequeña de dinero. Personas que por 300 euros desesperados trabajan aquí.*

G3_C1_P5: *Pienso lo mismo que hay dos tipos de inmigrantes, los inmigrantes europeos no reciben la misma aceptación que otro africano. Por ejemplo, el inmigrante africano trabaja en trabajos menos remunerados y valorados e incluso de economía sumergida (manteros). Aunque hoy en día no podemos rechazar estos trabajos por la situación de crisis que tenemos.*

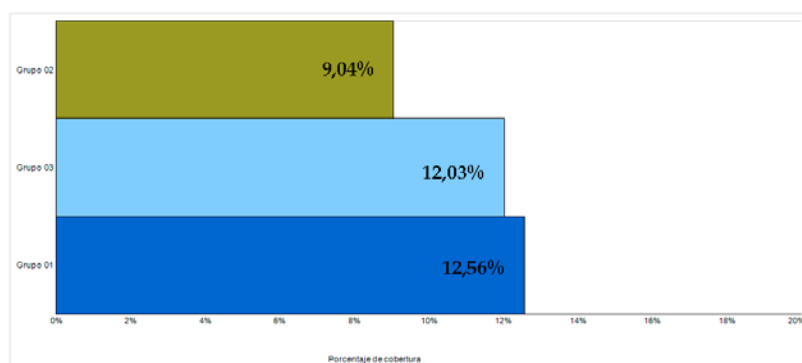
Nos encontramos ante un abanico de respuestas diferentes pero la idea que más se repitió fue que normalmente el tipo de trabajo que desarrollan las personas que vienen de otro país diferente al de origen suelen ser trabajos principalmente destinados a la agricultura, pero sobre todo pocos remunerados e incluso menos valorados. Aunque frente a esta idea se dieron varias aportaciones donde se diferenció dos tipos de inmigrantes que vienen a trabajar a nuestro país, uno el que viene con una formación cualificada, cuentan con trabajos donde pueden ejercer su formación y especialización. En estos casos suelen ser en su mayoría de países europeos o desarrollados. Pero también hay otro tipo que son los de origen africano principalmente o países subdesarrollados. En este caso, independientemente tenga o no cualificación, formación o especializados, cuentan con unas necesidades muy diferentes, donde la necesidad es trabajar para regular su situación y poder enviar dinero a sus familias.

Ahora pasamos al análisis de la segunda ronda de preguntas donde se pretendía discutir sobre los métodos más idóneos para luchar contra la desigualdad cultural, si lo que transmiten los medios de comunicación

corresponde con la sociedad y si hablan en sus familias sobre estereotipos sobre la raza, religión, clases sociales, etc. La codificación que se le dio fue la que se anota a continuación:

EDUCACIÓN Y VALORES INTERCULTURALES	VALORES EN LA SOCIEDAD Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	EL CÓMIC EN LA INTERCULTURALIDAD
(A)	(B)	(C)
2. ¿Qué método/s piensas que sería el más idóneo/adecuado/acertado para «luchar contra la desigualdad cultural»?	2. ¿Se corresponden con los que se transmiten en los medios de comunicación?	2. ¿Habláis en tu familia de los estereotipos sobre la raza, la clase social, religiosos, culturales...? Pon algún ejemplo.
(A2) Método lucha desigualdad	(B2) Valores en medios	(C2) Estereotipos familia

Gráfico 4. Categoría 1: ítem A2



En esta gráfica pasamos a analizar los datos obtenidos de los participantes en los grupos sobre los métodos que pensaban el más adecuado para la lucha contra la desigualdad cultural. Habiendo una cobertura muy semejante en el grupo 1 con 12,56% y el grupo 3 con 12,03%, mientras que el grupo 2 obtuvo 9,04%. Esto significaría en la discusión fue más intensa en los dos primeros mencionados. No obstante, tampoco hay mucha diferencia de porcentajes entre los 3 grupos lo que puede significar que el tema resultó relevante para discutir por las respuestas ofrecidas. Y como muestra de ello, reseñamos algunas de cada grupo:

G1_A2_P3: Yo trabajaría desde la normalización una educación de las diferencias en vez de la igualdad aquí ninguno somos iguales que si es cierto que es muy utópico y difícil de alcanzar, pero todo es ponerse deberíamos pensar que todos somos iguales pese a los colores, religión o cultural, somos personas y tenemos sentimientos y derechos y eso es lo que nos hace a todos iguales.

G2_A2_P4: Intentar que si cada uno tiene unos niveles de cultura diferentes lo ideal sería en lugar de separar sería contar con apoyo en las aulas para tratar esas diferencias de culturas.

G3_A2_P4: Yo pienso que para combatir la desigualdad o garantizar la igualdad cultural, un método infalible es la educación y desde ahí, que creo que es el método más idóneo, y luego por supuesto las instituciones que fomentasen la interculturalidad y el conocimiento de otras culturas pero desde un mismo nivel. Poner conocimientos sin ningún tipo de prejuicios ni valoraciones negativas. Creo que es eso, a través de una educación intercultural que fomenten valores positivos, que se orienten a sumar más que a restar y a ver a la otra persona al mismo nivel que tú. Ver en la otra cultura lo complementario, es decir tratar de hacer de una cultura grande a base de muchas culturas.

Cuando se les preguntó sobre cuáles eran los métodos que pensaban más acertados para luchar contra la desigualdad cultural coincidían en que el de mayor relevancia es la educación tanto de la familia como de la escuela, por tanto recaería sobre las instituciones el fomentar la interculturalidad y el conocimiento de otras culturas, trabajar desde la normalización una educación de las diferencias en vea de la igualdad. Dándole también un papel a los medios como parte influyente en la sociedad.

Gráfico 5. Categoría 2: ítem B2



Mediante este árbol de palabras se destacan las aportaciones de los participantes que más referencias hacen de los valores en los medios de comunicación. Con respecto al grupo 1 las referencias codificadas cuentan con una cobertura bastante baja siendo esta de 0,87% o dicho de otra forma, han sido 23 las referencias que se hacen sobre esta discusión de si los valores que se transmiten en los medios de comunicación corresponden con la realidad. Es el grupo 3 el que cuenta con un mayor porcentaje de referencias (27) y su porcentaje es 0,97%. Algunos ejemplos de las aportaciones de los participantes:

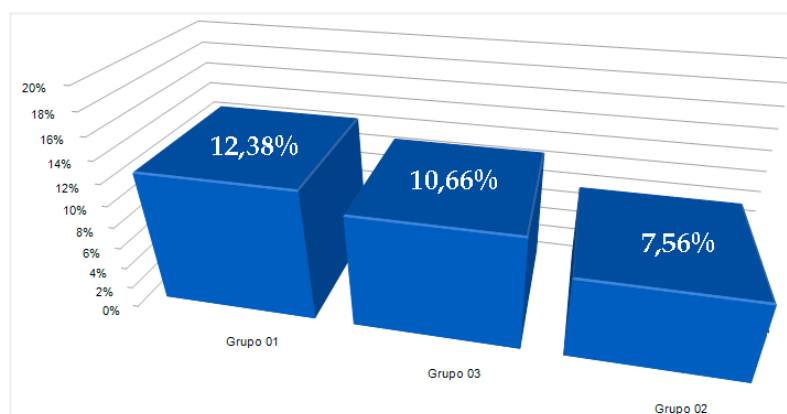
G1_B2_P8: *Yo no diría los medios de comunicación sino los medios de manipulación, cada uno ve lo que quiere pero realmente como verificamos la información que nos dan.*

G2_B2_P2: *Personalmente creo que no, que los medios te transmiten unos valores que después no tienen nada que ver con los que hay en las casas.*

G3_B2_P3: *No se corresponde para nada porque son medios de comunicación con muchos intereses económicos y desde luego la mayoría de lo que transmiten va a ser entorno a lo que más dinero de y lo que más vende casi siempre es lo más malo, por tanto no van a poner lo positivo sino lo negativo.*

En los ítems anteriores hemos ido comprobando la importancia que tienen los medios de comunicación en nuestra sociedad, y es aquí donde se les preguntó a los participantes con respecto a los valores que existen en la sociedad actual, se corresponde con los que se transmite en los medios de comunicación. Las respuestas fueron divididas, unos decían que sí mientras que otros opinaron que no. Aunque la que se repitió en más ocasiones fue que los medios transmiten los valores que más les interesan para su beneficio como una gran empresa, que lo que buscan no es transmitir la realidad tal cual sino lo que genere más audiencia, en definitiva más dinero para las cadenas. Se discutió sobre la diversidad cultural que transmiten los medios, desde un aspecto radicalizado hasta el punto de decir que todo el «Islam es radical» o «pobrecitos los niños de África que se están muriendo» llegando a la manipulación del espectador. Y lo que sí fue prácticamente unánime fue en la idea de que tenemos que ser críticos con la información que recibidos tanto de los medios de comunicación como de nuestro entorno más próximo.

Gráfico 6. Categoría 3: ítem C2



La gráfica que observamos responde a la relación que tienen los participantes con su familia sobre estos temas. Se les preguntan si hablan de los estereotipos como la raza, la clase social o las religiones entre otras. Las respuestas dadas han sido similares en porcentajes en los grupos 1 con un 12,38% y el 3 con el 10,66%.

G1_C2_P3: *Nosotros si hablamos de temas de actualidad como del yihadismo, los inmigrantes que saltan la reja de la frontera entre España y Marruecos, en este tema por ejemplo discutimos porque ellos no piensan igual que yo y no piensan en las causas y las razones que hacen que estas personas arriesguen su vida, teniendo rechazo a la cultura musulmana ya que, la relacionan con el yihadismo o terrorismo. Por ello, yo intento que razonen y no juzguen a todos por igual.*

G2_C2_P1: *Yo es que vivo solo, pero vamos con mi entorno sí que lo hablo. Un ejemplo es que en el pueblo en el que vivo hay muchos inmigrantes y realmente son grandes desconocidos y están viviendo con nosotros. Y hay un estereotipo de que todos son islámicos y la mayoría son católicos porque son de países de origen católico.*

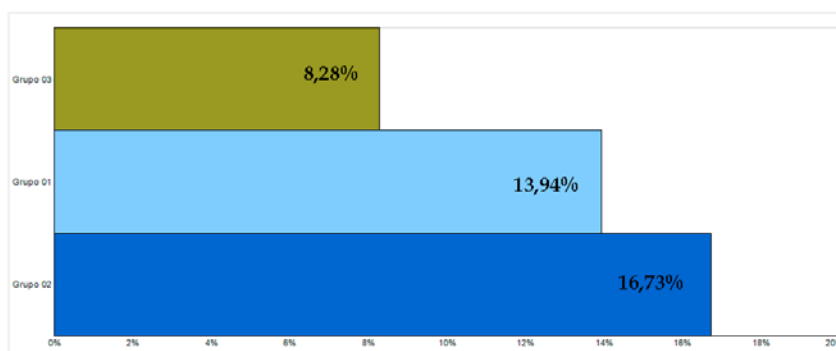
G3_C2_P1: *Yo lo hablo, con quien más lo hablo es con mi abuela. Hace muchos años yo tenía un amigo que era cubano y eso fue un impacto para mi abuela increíble y fue así directamente... «yo no quiero que salgas con el negro ese» y resulta que a día de hoy mi abuela es la persona más abierta de mi familia. Llevamos muchos años hablando de eso y me sale instantáneo, sale noticias y yo hablo con ellos, pero desaprender es imposible, pero vamos a intentar equilibrar un poco si llega cualquier impulso de crítica sobre otras personas por lo menos decir vamos a razonarlo. Si lo hablo bastante con ellos y cambia la perspectiva de la situación.*

Las respuestas dadas eran tanto como si hablan con su familia sobre estos estereotipos o temas como los que no lo hablan. Los que sí lo hacen responden porque son de mentalidad más actual y abierta y que se aproximan a los cambios que ha ido dando la sociedad y de sus propias experiencias. Mientras los que dicen que no hablan de estos temas con sus familias es porque les ha tocado vivir en una sociedad que les ha marcado con unos valores que no corresponden con los de ahora.

Pasamos al último bloque de preguntas referidas a si debe existir una educación o formación específica para personas con culturas diferentes, señalar los tres valores más importante y para finalizar se les pregunta si desde el núcleo familiar se transmiten los valores que nos marcarán como personas o sin embargo estos se adquieren con la formación.

EDUCACIÓN Y VALORES INTERCULTURALES	VALORES EN LA SOCIEDAD Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	EL CÓMIC EN LA INTERCULTURALIDAD
(A)	(B)	(C)
3. ¿Existe una educación/formación para las personas con culturas diferentes?	3. Señala los 3 valores más importantes para ti y si piensas que serían los mismos si fueras tú la persona que está en otro país.	3. ¿Piensas que en el núcleo familiar se transmiten los valores más importantes para una persona o se adquieren con la formación?
(A3) Educación específica	(B3) 3 valores más importantes	(C3) Valores de la familia

Gráfico 7. Categoría 1: ítem A3



En este gráfico nos encontramos ante una cobertura casi el doble de un grupo respecto a otro. Tal es el caso que en el grupo 2 existe una cobertura de las referencias codificadas del 16,73% siendo el de mayor, mientras que el de menor porcentaje corresponde al grupo 3 con un 8,28%. Anotamos algunas de las respuestas dadas en los tres grupos de discusión a modo de ejemplo.

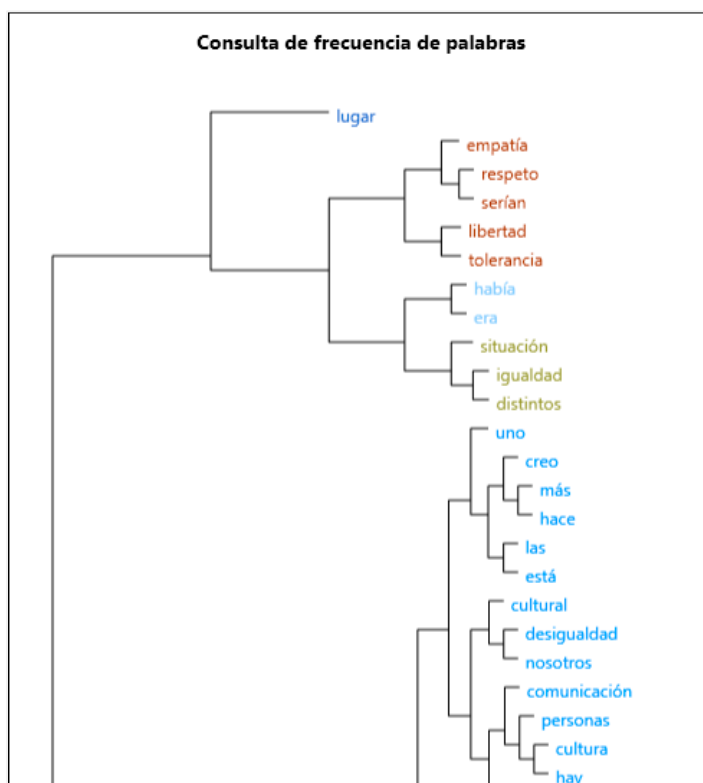
G1_A3_P1: *Yo creo que no, si vienen a España a estudiar se deben adaptar. Ha habido problemas por ejemplo por el tema del velo en las niñas musulmanas, aquí hay unas normas que deben respetar.*

G2_A3_P2: *Yo no sabría que decirte en referente a una educación de personas con culturas diferentes, se supone que debería ser igual. Lo que pasa que al ser diferentes culturas se supone que se debería de hablar de ciertos conceptos para que se tengan en cuenta de otras culturas. Entiendo que la educación tiene que ser todo por igual y se aplica por todos lados pero eso hace que se discriminen otros y ya no tienes que decir si eres de diferente etnia.*

G3_A3_P5: *Hombre en el currículo de la educación intercultural esta, el problema es llevarlo a la práctica y lo peor es lo que han comentado los compañeros, la persistencia de las ideas previas. Los niños vienen de sus casas con un bagaje, tú les ofreces alternativas, tus puntos de vista, tus actividades y ellos mismos tienen sus propias contradicciones. En principio no hay problemas pero a la larga si van teniendo problemas. Yo tengo niños en clase de otra raza, unos son adoptados y otros naturales de sus padres lo que pasa que el padre o la madre son de otra raza y entonces son distintos, y cuando van creciendo van teniendo dificultades precisamente por esto. Por decirle chino o que eres adoptado y tenemos que hacer una labor de reeducación en el tema.*

Con respecto a si existe una educación o formación específica para las personas con cultura diferente, al igual que la anterior pregunta, nos encontramos ante respuestas que dicen que sí existen y otras que no. En el caso que apuestan por el que sí existen pero que está obsoleta y es insuficiente. Lo vemos en las asignaturas transversales donde se trabaja la educación en valores. Para el caso donde se responde de que no existe una educación o formación específica para personas con culturas diferentes es porque ya existe un currículo donde se tiene en cuenta la educación intercultural, con el gran problema de que no se lleva a la práctica. Y los motivos que se dieron creando un debate entre los participantes es que no se suele aplicar la mediación intercultural no porque no se quiera sino por temas políticos.

Gráfico 8. Categoría 2: ítem B3



Para analizar esta pregunta hemos realizado una consulta de frecuencia de las palabras que más se han dado en las respuestas de los componentes de cada grupo y para ello representamos una parte del gráfico, la más relevante. Dado que se les pedía que dijeran los tres valores más importantes. Anotamos también algunas de las respuestas literales:

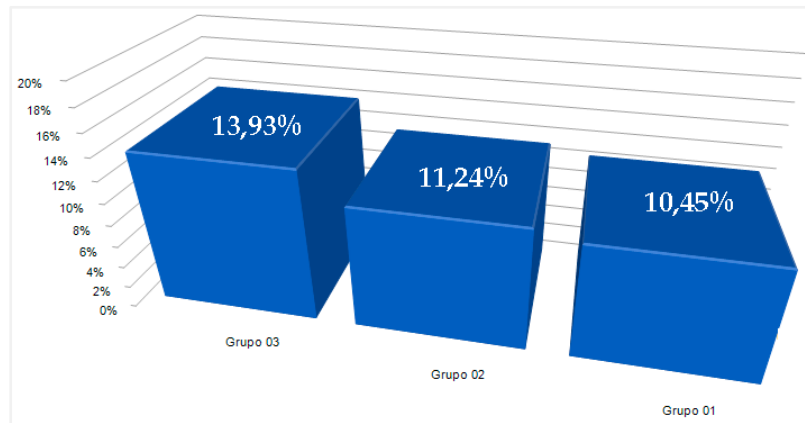
G1_B3_P1: *Solidaridad, respeto y amistad. Pienso que si viviera en otro país serían valores distintos por ser una cultura diferente, según los valores que me hayan inculcado.*

G2_B3_P3: *Para mí los 3 valores más importantes son respeto con todo lo que engloba, la honestidad y el sentirte libre, esa la primera la libertad.*

G3_B3_P1: *El más importante la libertad, el segundo compartir, y el tercero el amor. Para mí son universales.*

En este caso creemos que es más significativo indicar los valores elegidos y repetidos en muchos casos, algunos de ellos fueron: solidaridad, respeto, igualdad, tolerancia, empatía, libertad, justicia, compromiso, sinceridad, cooperación, igualdad, amor, honestidad, entre otros.

Gráfico 9. Categoría 3: ítem C3



La última pregunta que se realizó y con la que se cerraba el grupo de discusión era saber si es en el núcleo familiar donde se transmiten los valores más importantes, o si se adquieren mediante la educación.

Fijándonos en el gráfico comprobamos que las respuestas dadas en los tres grupos de discusión son muy semejantes en porcentajes. La mayor parte de ellas creen que desde la familia se dan unos valores básicos e incluso van de la mano de los que se reciben desde la escuela, pero realmente es con la experiencia, la formación y el crecimiento personal el que hace que se tengan unos u otros valores.

G1_C3_P9: *Mi familia me ha educado lo mejor que ha podido pero tú debes ser crítico y creo que en la escuela los valores son menos prácticos aunque, depende del ambiente con el que vivas.*

G2_C3_P4: *La base se tiene con la familia y la casa y es con la experiencia y la formación se adquiere otros.*

G3_C3_P3: *Yo creo que un poco de los dos. Que a ti tu entorno o marco de socialización que es tu familia te tienen que transmitir los valores más adecuados para ti, ya sean correcto o no. Pero se supone que lo hacen con la mejor intención. Pero con el paso del tiempo, y a través de la formación formal o informal sí que aprendemos muchas cosas y te vas dando cuenta y a mirar las cosas desde otra perspectiva, pues también se aprenden muchísimos valores. Quizás la primera te da los más fundamentales y que seamos más correctos pero ya después con el paso del tiempo tú mismo con las distintas formaciones adquieres otros.*

7. Estudio comparativo y discusión

Como ya comentamos en apartados anteriores, una de las finalidades de la presente investigación de esta Tesis Doctoral es indagar sobre los resultados obtenidos para poder describir las percepciones y sus transformaciones de los conceptos valóricos sobre los dos grupos que fueron objeto de estudio ante el ámbito de las desigualdades culturales y la interculturalidad. También nos detuvimos en observar las actitudes, sus constantes y variables en el período analizado y describir y comparar la dimensión valórica de los sujetos de ambos grupos desde la perspectiva intercultural de la investigación.

Para realizar dicho análisis, planteamos en los siguientes epígrafes un estudio comparativo en primer lugar de los cuestionarios (inicial y final) de los dos grupos desarrollados en dos fases diferenciales, por un lado el estudio piloto que se implementó en 2010 y por otro lado el que tuvo lugar un lustro después, en 2015. Permittiéndonos con ambos cortes contar con una visión más globalizada y longitudinal del problema estudiado y sobre todo teniendo muy en cuenta y presentes los cambios producidos durante ese tiempo en nuestro país, cambios sociales, culturales y especialmente económico.

Los demás estudios comparativos se realizarán analizando los resultados de nuestra herramienta principal cuantitativa (cuestionarios) con los otros dos instrumentos de recogida información, siendo en este caso de carácter cualitativo añadiendo información complementaria a la ya obtenida con los cuestionarios.

7.1. Estudio comparativo de los cuestionarios 2010 y 2015

Con este primer estudio comparativo nos detenemos en analizar los resultados obtenidos de los dos grupos objeto de nuestro estudio en el ámbito de la interculturalidad. El primer grupo corresponde al estudio realizado en 2010 y el segundo grupo pertenece al de 2015.

Para realizar dicho análisis, planteamos en los cuestionarios inicial y final ítems análogos de forma que nos indicaran la existencia o no de transformaciones o cambios en sus conceptos valóricos.

Estimamos oportuno realizar el mismo orden de análisis que se hicieron en el apartado de los resultados de cuestionarios. En la siguiente tabla se recoge el esquema que ha tenido la estructura de los cuestionarios, con el objeto de tener una visión global del mismo y facilitar así la comprensión de los datos en este estudio comparativo.

ESTRUCTURA CUESTIONARIO	
DATOS DE IDENTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Edad - Nivel de estudios finalizados - Trabaja - Estudia
EDUCACIÓN Y VALORES INTERCULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor método para la desigualdad cultural - Papel de la familia - Papel de las instituciones educativas y asociaciones - Importancia de las instituciones sociales - Educador/formación específico
VALORES EN LA SOCIEDAD Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Consumo de medios de comunicación - Imagen que dan los medios sobre las minorías
EL CÓMIC EN LA INTERCULTURALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - La religión divide y separa - El perdón es necesario - Relación entre violencia y religión

Tabla 27. Estructura de los cuestionarios inicial y final.

Con respecto a la primera categoría del cuestionario que correspondía a obtener datos de identificación personal de los sujetos encuestados destacamos que el primer grupo contó con 97 participantes frente a los 172 que conformaron el estudio principal. De los cuales en el primer grupo lo constituyeron más hombre que mujeres con un 53%; mientras que en el segundo grupo nos encontramos con un cambio significativo siendo las mujeres quienes predominaron con un 87%.

Con respecto a la edad de los participantes en el primero se centraron en dos subgrupos de edad un 58% para las edades entre 15 y 24 años, y 17,5% para las correspondientes entre 55 y 64 años. En el segundo sin em-

bargo se repartieron en un 70,5% para las edades comprendidas entre 15 y 24 años como en el primer grupo, en cambio para el segundo subgrupo de edad con un 15% fue para sujetos mayores de 65 años.

Otro de los datos a destacar es el nivel de estudios finalizados con los que contaban los sujetos y en ambos casos corresponde al de Bachillerato con un 39% para el primer grupo y 49% para el segundo. En el momento de encuestar a los participantes el 78% no se encontraban trabajando en el primero y 92,5% en el segundo.

Al igual que en el ítem anterior y para finalizar este bloque de preguntas queríamos saber, pero en este caso, si los sujetos se encontraban estudiando. De las respuestas obtenidos señalamos que más del 60% del primer grupo sí se hallaban realizando algún estudio.

En segundo lugar y comenzando con la categoría de *educación y valores interculturales*, se les preguntaba sobre las preferencias en cuanto a métodos educativos para luchar contra la desigualdad cultural. La respuesta consistía en indicar por orden de preferencia, donde 0 es el valor más bajo y 10 el más alto a una serie de afirmaciones tanto positivas como negativas. De todas ellas, en el primer grupo destacaron en «clases separadas dentro del centro educativo» como la opción menos valorada con un 82% frente al 81% del segundo grupo. Podemos observar que comparten la misma valoración tanto el grupo de 2010 como los que lo hicieron 5 años más tarde. Y en el caso opuesto, o lo que es lo mismo, la más valorada fue la opción de plantear y «organizar actividades interculturales» con 66% en el primer grupo, siendo para el segundo grupo un 42%.

Otra de las cuestiones comparativas fue sobre el papel que desempeña la familia en la educación intercultural. De las opciones que se dieron la que obtuvo mayor puntuación en los valores máximos (9-10) para el primer grupo con un 39% fue que el papel de la familia es el factor que decidirá que una persona sea o no racista; en el segundo grupo se valoró la misma en cambio en esta ocasión contó con un 28%. En cambio, la opción que peor fue valorada con un 74% en el primer grupo fue que el racismo es algo con lo que se nace y ni la familia puede cambiarlo y esta misma opción también fue la peor valorada en el segundo grupo con un 79%.

Pasamos ahora a comparar el papel que desempeñan los centros educativos y los centros cívicos para los sujetos encuestados. En el primero, la gran mayoría de los sujetos que respondieron con los valores más altos 47% (9-10) y 52% (4-8) creen que las instituciones/asociaciones deberían preocuparse más sobre estos temas; frente a este dato nos encontramos con el peor valorado con 68% donde creen que las instituciones deberían tener presente este tipo de tareas como imprescindibles para trabajar con la interculturalidad y la desigualdad cultural. Sin embargo, en el segundo grupo con respecto al primero comparten en la más valorada siendo en este caso con un 46% que las instituciones deben preocuparse más sobre la temática tratada y la peor valorada con 61% en este caso recae sobre que las instituciones deberían tener presente este tipo de tareas como imprescindibles para trabajar con personas que acuden a los centros.

Para terminar esta categoría, por un lado se pidió que señalaran por orden de importancia la relación de instituciones sociales implicadas en nuestra temática de estudio. La más importante para los sujetos del primer grupo fue la familia con un 72%, seguida de la escuela con 58% y la menos valorada con 26% fue para los centros cívicos, asociaciones y ONG. Frente a estos datos, si lo comparamos con los datos del segundo grupo nos encontramos que la familia es la más valorada con 65%, sin embargo la segunda más valorada fue en este caso para los medios de comunicación con 53% y la que menos obtuvo 33% fue para centros cívicos, asociaciones y ONG coincidiendo con el primer grupo de encuestados.

Y por otro lado, cuando preguntamos si debería de existir una formación y educador específico para temas sobre las diferentes culturas nos encontramos con 52% que respondieron que no es necesario contar con educadores y formación específicos, esto para los participantes del primer grupo. Sin embargo, para los encuestados del segundo grupo sí creían necesaria dicha formación y contar con un educador específico y lo hicieron un 53%.

Comparadas ya las dos primeras categorías nos detenemos en la tercera que se centró en los valores de la sociedad más próxima y los medios de comunicación seleccionados para este estudio. Se destacaron el consumo en horas a la semana aproximado que dedican las personas encuestadas. En el primer grupo lo más significativo fue que no hay nadie que no vea la

TV, es decir, todos los encuestados en mayor o menor medida la consumen. El caso opuesto es para el 28% que le dedican más de 15 horas. Frente a estos datos están los obtenidos en el segundo grupo contando con un 35% de sujetos que consumen entre 1 y 5 horas de televisión. Pero en este grupo el dato más relevante es para el uso de internet con un consumo entre 6 y 10 horas del 26% siendo el que mayor recibió.

Es con la imagen que dan los medios de comunicación sobre las minorías étnicas, culturales y religiosas como terminamos el tercer bloque de preguntas. En esta ocasión queríamos saber la opinión que tienen los sujetos con respecto a la imagen de los medios. Siguiendo con el estudio comparativo entre los dos grupos, un 48% de sujetos del primer grupo contestaron que solo «a veces» corresponden lo que los medios emiten con la realidad más próxima a ellos, 38% que no corresponden y 14%. Y en el segundo grupo con un 95% responden que no corresponde la imagen que dan los medios de comunicación con la realidad que ellos conocen y tan solo un 5% de sujetos que creen que sí corresponde.

Es en la cuarta categoría y último bloque de preguntas donde tratamos de averiguar la opinión que tienen los sujetos que han participado en las actividades desarrolladas en la experimentación para nuestro estudio sobre el material utilizado y que fue la colección de cinco cómics centrados en la temática objeto de nuestra investigación.

La primera de las preguntas pretendía obtener información sobre los efectos que producen las religiones, en concreto saber si pensaban que la religión puede dividir o separa a las personas. En el primer grupo nos encontramos con que más de la mitad de los encuestados (52%) creen que la religión sí puede dividir a las personas, mientras que el 18% creen que no y 25% que no saben. Frente a este, nos encontramos con el segundo grupo donde 51% estiman que sí puede separar la religión a las personas, coincidiendo con el primero. Y 38% que creen que solo es a veces cuando puede ocurrir que la religión separe y divida a las personas.

El siguiente ítem también queríamos saber el grado de importancia que le dan los sujetos de ambos grupos sobre si el perdón es necesario para la vida de las personas. Un 79% del primer grupo contestó que sí mientras que el 5% opinan que no es importante, 13% que solo a veces y solo

2% que no lo saben. En el segundo grupo, el 91% de los sujetos encuestados dan un rotundo sí a que el perdón es necesario.

Y la tercera y última pregunta del cuestionario se buscaba identificar si la violencia está unida a la religión. Un 42% del primer grupo opinaron que sí está relacionados violencia y religión, 31% que dijeron que solo a veces y 19% que no, quedan un 7% que no supo contestar y poco más del 1% que la dejaron en blanco. Frente estos datos, nos encontramos con los del segundo grupo contando con un 57% de los sujetos que piensan que no están unido la religión con la violencia, 31% creen que solo a veces sí lo están.

Con estos resultados confirmamos, en este estudio comparativo del análisis de los cuestionarios de los dos grupos de nuestro estudio, que a pesar de haberse implementado en dos fases diferencias en el tiempo por un lustro no se ha diferido mucho en los datos obtenidos en un grupo y otro.

7.2. Estudio comparativo de cuestionarios y entrevistas

En este segundo estudio comparativo nos detenemos en contrastar los resultados obtenidos de los cuestionarios con los extraídos en las entrevistas. Estas últimas nos han permitido acercarnos a la realidad ya que mientras se iban realizando contábamos con la posibilidad de captar opiniones, sensaciones y otras reacciones que podían ser, y de hecho lo han sido, relevantes para complementar los datos obtenidos de los cuestionarios.

Si bien ya se comentó en un epígrafe dedicado a las técnicas e instrumentos de recogida de información, la entrevista sirvió para complementar datos de manera mucho más genérica que los cuestionarios que se especificaban más las preguntas.

Con respecto a los datos de identificación personal, si apuntamos que en los cuestionarios contó con una participación mucho más alta de mujeres que de hombres en las entrevistas se mantuvo el equilibrio 50% de hombre y 50% de mujeres.

En relación a las edades comprendidas, en el primero (cuestionarios) se repartió en dos grupos en su gran mayoría, más del 70% de los participantes estuvo comprendido entre las edades de 15 y 24 años y el segundo con un 15% para mayores que superaban los 65. En cambio, en las entrevistas el grupo que predominó con un 99% fue el comprendido entre 20 y 25 años, quedando tan solo 1% para el grupo de 34-44 años.

Respecto al nivel de estudios finalizados a la hora de entrevistarlos, si bien para los datos obtenidos de los cuestionarios casi el 50% fue Bachillerato en los entrevistados se repartió el 50% bachillerato como nivel de estudios finalizados, y el otro 50% se dividió 25% para Secundaria Obligatoria y 25% para Formación Superior; entendiéndola esta última como formación profesional superior.

Pasamos a exponer a grandes rasgos la comparativa para los datos sobre educación y valores interculturales. En los datos analizados de los cuestionarios lo más significativo fue que los sujetos valoraron de manera negativa con aproximadamente 80% como el peor método para luchar contra la desigualdad cultural. Recayendo como la opción mejor valorada el plantear y organizar actividades interculturales, tales como talleres que traten temas e historias de otras culturas, contó con casi el 50% de los encuestados. Ante estos datos y comparándolos con los obtenidos en la entrevista cuando se preguntaba sobre la opinión general del taller, lo que les había parecido y las respuestas dadas y analizadas nos llevan a apuntar que el taller como actividad les pareció en términos generales todos los entrevistados interesante, que había estado desarrollada correctamente habiéndoles gustado y les resultó gratificante haber participado en ella y entretenida.

En cuanto al tema tratado objeto de nuestro estudio se centró en ambas herramientas a los conceptos valóricos recogidos, por un lado en el material que se utilizó y que nos detendremos en su análisis un poco más abajo y por otro lado en una de las actividades del taller. Ésta consistió en un *brainstorming* de valores anotados en la pizarra del aula y que la recogemos en la siguiente foto tomada en uno de los talleres. Temática que les resultó interesante porque a pesar de ser un tema de actualidad como es la interculturalidad porque pensamos que los conocemos todos pero a la hora de pensar y trabajarlos te das cuenta que hay más.

vimos las respuestas de que, a pesar de contar los sujetos con sus propias ideas ya definidas sobre esta temática, en algunos casos sí que aprendieron algo nuevo pero sobre todo lo que fue más significativo es que en la mayoría les había afianzado. Con respecto a los cuestionarios, pudimos comprobar cuando nos detuvimos en su análisis más en profundidad y detallado que había cuestiones con las que partían con una idea inicial y que sin embargo, tras la participación en el taller, se les modificó como puede ser a modo de ejemplo que los sujetos contestaran en los cuestionarios iniciales que la violencia no está relacionada con la religión y fue en un 57%, mientras que en los finales esa idea se modificó a que más del 58% de los sujetos contestaron que solo a veces existe relación entre violencia y género. O por ejemplo sobre la importancia que le dan los sujetos a las instituciones (familia, escuela, medios de comunicación, centros cívicos/asociaciones, etc.) que se facilitaron en el ítem para conocer la preferencia sobre las mismas. Y aunque se mantenía el orden de importancia en las ambos cuestionarios (iniciales y finales), vez desarrollado el taller, comprobamos que se daba un aumento indicador del papel que ocuparían los centros cívicos/asociaciones/ONG. Con esto intentamos hacer ver que los sujetos han valorado tras la experiencia que el papel de los centros cívicos y las asociaciones es más importante del que pensaban previamente. Han pasado de entender que la educación intercultural era una tarea exclusiva de la educación reglada.

Por tanto y para finalizar con este estudio comparativo entre cuestionarios y entrevistas, nos quedamos con la posibilidad que nos ha dado los datos obtenidos de las entrevistas, enriqueciendo enormemente la información recogida en los cuestionarios (iniciales y finales) y facilitando así la consecución de los objetivos planteados al inicio de nuestro estudio.

7.3. Estudio comparativo de cuestionarios y grupos de discusión

Para finalizar con los estudios comparativos nos detenemos en esta ocasión a examinar los resultados extraídos de los cuestionarios y de los grupos de discusión o focus group.

De los resultados obtenidos en los grupos de discusión se deduce la importancia y justificada necesidad de una educación intercultural y con-

tar con métodos educativos para la lucha sobre la desigualdad cultural. La emergente situación provoca la necesidad imperante y constante del cambio y la evolución tanto de las personas como de las propias instituciones, debiéndose estas últimas comprometer más con temas tan cercanos y tan necesarios como son las desigualdades culturales y las minorías étnicas, culturales y religiosas.

Los resultados de los grupos de discusión, tal como ya se indicó, según las dimensiones que lo conformaron (Educación y valores interculturales, valores en la sociedad y medios de comunicación y el cómic en la interculturalidad) coinciden con los que estructuran el cuestionario. El procesamiento y tratamiento de los datos nos dieron los resultados ya aportados en epígrafe específico para ello pero que destacamos aquí comparándolos con los obtenidos de los cuestionarios.

En cuanto a la descripción de los participantes, no nos vamos a detener porque coinciden casi en su totalidad con los expuestos en el estudio comparativo de los cuestionarios y las entrevistas.

Pasando al análisis de la primera dimensión «educación y valores interculturales» cabe destacar que la respuesta que más se repitió para el primer ítem y que consistía en decir qué se les venía a la mente al decir «desigualdad cultural» y fue que existen diferentes culturas y que no tienen por qué ser de otros países sino que dentro de un mismo país hay diferentes culturas. Y que una siempre prevalece sobre las demás. También nos llamó la atención como le dan un protagonismo especial a los medios de comunicación como parte responsable de la desigualdad cultural, ya que estos se encargan de resaltar la parte más negativa de cada cultura y morbosa con el único objetivo de crear audiencia. Que si lo comparamos con la misma categoría recogida en el cuestionario lo más relevante y así ha sido recogido y expuesto con anterioridad fue el papel que ocupa la familia en este contexto de desigualdades e interculturalidad, y las relaciones que recae sobre las instituciones tanto educativas como sociales cuando se tratan temas de educación intercultural en el sentido más amplio del término educación.

Retomando de nuevo los resultados de los grupos de discusión, otros de los puntos sustanciales fue cuando se les preguntaba a los partici-

pantes de los grupos sobre los tipos de valores que nos encontramos en la sociedad. La relación de valores que hay en la sociedad de hoy día se concentran principalmente en los más negativos como son la desigualdad, consumismo, intolerancia, poco respeto, falta de solidaridad, egoísmo, falta de empatía, avaricia, individualismo, insensibilidad... fomentado principalmente desde los medios de comunicación. Se les daba un papel relevante a la familia siendo ella la encargada de transmitir los valores como la primera institución con la que nos relacionamos y que acorde vamos creciendo y adquiriendo nuestras propias vivencias y experiencias los vamos modificándolos, adaptándolos o incluso eliminándolos por otros nuevos. Idea ésta compartida con los datos obtenidos de los cuestionarios y que comentamos en el párrafo anterior, la familia como primera institución y encargada de transmitir los valores básicos como pueden ser el respeto, solidaridad, igualdad, tolerancia, empatía, libertad, justicia, compromiso, sinceridad, cooperación, igualdad, amor, honestidad... como los más destacados.

De las aportaciones de los participantes, con respecto a la segunda categoría del grupo de discusión «valores en la sociedad y los medios de comunicación», destacamos las referencias que se hacen de los medios de comunicación, en concreto si los valores que se transmiten en los medios de comunicación corresponden con nuestra realidad.

Los resultados estuvieron divididos, unos decían que sí mientras que otros opinaron que no. La idea más repetida fue que los medios divulgan los valores que más les interesan para su beneficio como una gran empresa, que lo que buscan no es transmitir la realidad tal cual sino lo que genere más audiencia, en definitiva más dinero para las empresas que los dirigen. Y de todos los medios que se recogían en los cuestionarios al que más horas le dedican los sujetos que fueron encuestados es a internet seguido de la televisión, y los menos seguidos o consumo de horas dedicados fueron las revistas y la radio.

Cuando se preguntó en los focus group sobre si existe o deber de existir una formación y educador específico para trabajar con las personas de diferentes culturas, nos encontramos con respuestas divididas. En los casos que responden que no existe una educación o formación específica para personas con culturas diferentes es porque ya existe un currículum

donde se tiene en cuenta la educación intercultural, con la dificultad de que no se lleva a la práctica. Y los motivos que se dieron es que no se suele aplicar la mediación intercultural, no porque no se quiera sino por temas políticos ajenas al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Sin embargo, en los cuestionarios las respuestas dadas estaban muy parejas en cuanto a porcentajes siendo un 53% donde los sujetos sí creían necesaria una formación específica frente al 47% que pensaban que no lo era una formación ni un educador específico para un alumnado de culturas diferentes.

Y es así como finalizamos este tercer estudio comparativo entre los resultados obtenidos de los cuestionarios y los grupos de discusión desarrollados durante nuestra experimentación.

8. Conclusiones

Con la investigación doctoral *Educación y valores interculturales a través del cómic. El lenguaje gráfico-visual como estrategia en el Proyecto Europeo «Valori Comuni»* hemos tratado de conocer y describir las potencialidades de las acciones formativas informales en modalidad de talleres para la formación de la ciudadanía en educación en valores interculturales desde los ámbitos conceptuales, actitudinales y valóricos, siendo este nuestro objetivo general, para lograr la consecución del mismo seleccionamos dos grupos de similares características para la experimentación de nuestra tesis. Este estudio empírico se desarrolló en dos fases temporales diferenciadas en cinco años. El primero de los grupos, implementado en 2010, fue un estudio piloto que nos sirvió además como primer contacto con la realidad más próxima. El segundo grupo contó con una muestra más amplia y además se le aplicó dos herramientas más, en este caso cualitativas, a un número reducido de sujetos para completar de esta manera la recogida de información cuantitativa y poder así explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal y como la experimentan los participantes.

Una vez analizada la información de nuestro proceso investigador conviene recapitular y establecer algunas conclusiones más significativas y

relevantes. En los epígrafes que conforman esta tesis doctoral se pueden consultar el contenido al detalle pero nos interesa retomar la idea de conjunto mediante una breve descripción del recorrido realizado en este estudio sobre si el material gráfico-visual, «el cómic», crea cambios en las actitudes ante una sociedad con valores interculturales cambiantes.

Definida la temática a estudiar, realizamos una primera revisión de la literatura para acotar así el tema de estudio. Hemos procurado seguir las indicaciones que caracterizan la investigación por los especialistas e investigadores para asegurarnos la validez científica de este estudio. El siguiente paso fue elaborar un instrumento que fuese lo suficientemente válido y fiable como para poder obtener la información que pretendíamos. En nuestro caso ha sido un cuestionario dirigido a los diferentes grupos de participantes, ajustado a las características peculiares de cada uno ya que se desarrollaron en dos entornos muy diferentes uno en asociaciones/centro culturales y otro en la Universidad. Además, para reforzar esos instrumentos se elaboró una entrevista a un grupo representativo de participantes y otro grupo formaron los focus group o grupos de discusión como ya se comentó en párrafos anteriores.

Respecto a la metodología de investigación llevada a cabo, optamos por un enfoque cuantitativo y para el procesamiento y análisis de los datos hemos utilizado el paquete informático IBM SPSS para Windows en su versión 22 para hacer el análisis cuantitativo a partir de los resultados de los cuestionarios tanto iniciales como finales. Acabado el análisis de los datos recogidos por este instrumento aplicado en esta investigación, contábamos con una información que podía ser contrastada y analizada entre sí para confirmar la consecución o no de los objetivos definidos. Esos datos fueron completados con los datos cualitativos, obtenidos estos de las entrevistas y los grupos de discusión.

Con todo lo expuesto, procedemos a presentar las conclusiones extraídas de los resultados obtenidos al analizar la información recogida y más específica y que dan respuesta a los objetivos en los que se vertebra este estudio. El alcance de cumplimiento del objetivo general queda patente en las conclusiones que se corresponden con los objetivos específicos y que se detallan a continuación.

1. Revisar el estado del arte en educación intercultural en los principales estudios e investigaciones en la literatura científica de las principales revistas indexadas del mundo

Tras realizar una exhaustiva revisión del estado del arte en educación intercultural afirmamos que nos hallamos ante una temática, que a pesar de ser relevante y que nos afecta a todos y todas, sigue sin recibir las respuestas adecuadas a las necesidades sociales de hoy. A pesar de que esta educación en valores constituye el pilar fundamental en la estructura social, y por tanto en la formación ciudadana convertida en el eje del fortalecimiento del sistema democrático de la nación tal como apunta Carrero (2013: 578).

No es novedoso si decimos que nos encontramos ante una constante interrogación que se le plantea a la educación por parte de los grupos sociales (Pericacho, 2014: 64) sobre el quebrantamiento de los derechos humanos, de las mínimas normas morales, del alejamiento de las virtudes y de la exacerbación de problemas como la agresión escolar y no ya solo física sino psíquica como puede ser el bullying y la xenofobia, que forman parte del día a día y que exige a sus protagonistas respuestas, muchas de ellas con carácter inmediato, que involucren no solo posiciones defensivas completamente naturales a cualquier persona sino acciones para encontrar alternativas.

Pero quizás se nos escape que la atención no solo recae sobre la escuela sino también en padres y madres de familia, comunidades, gobernantes, líderes sociales, medios de comunicación y demás personas e instituciones y que no pueden descargar su responsabilidad en las instituciones educativas. Idea que apoyan y defienden autores como Ballesteros, Aguado-Odina y Malik (2014: 96).

De todas formas, cualquier estrategia, cualquier aspecto por desarrollar sentimientos morales y actitudes constructivas debe surgir de un profundo compromiso, un genuino enamoramiento de la educación y a conciencia de una cooperativa cimentada en la esperanza de que las nuevas generaciones no deben heredar nuestras conductas reprobables, lo cual le atañe a la institución escolar en conjunto y le plantea una altruista misión por emprender, lo que sería del análisis a la acción.

2. Radiografiar sectores poblaciones concretos onubenses en torno a sus percepciones valóricas y su educación

Para conocer las percepciones valóricas y la educación de la población de Huelva capital tomamos una muestra total de 270 sujetos de los cuales más del 70% eran mujeres frente a poco menos del 30% que eran hombres.

La edad de los participantes se centró principalmente en dos grupos de edad, la más numerosa sin duda alguna estuvo entre los 15 y 24 años contando un 68% y la segunda era para sujetos mayores de 65 años con 12%.

El nivel de estudios finalizados del 46% de los sujetos era Bachillerato, el 30% fue para Formación Superior, entendiendo esta última como formación profesional superior y casi el 3% se encontraban sin estudios primarios finalizados.

Más del 90% de los participantes no se encontraban trabajando y el 60% sí se encontraban realizando algún estudio.

De toda la muestra con la que contamos algo más de 30% pertenecían a algún tipo de asociación cultural, vecinal, juveniles principalmente o incluso alguna organización no gubernamental con carácter internacional.

Del total de sujetos que participaron en nuestra implementación el 73% eran estudiantes universitarios y el resto (27%) personas que acuden o son socias de las asociaciones donde se realizaron los talleres. Lo más significativo de estos porcentajes es que, a pesar de las diferencias principalmente en las edades y la formación reglada con la que contaban cada grupo, podemos confirmar que en lo referente a las percepciones y sensibilidad sobre la temática objeto de nuestro estudio como es la interculturalidad y las desigualdades culturales no existía gran diferencia entre ambos grupos.

De manera genérica y teniendo presente los resultados obtenidos con los instrumentos que, seleccionamos para ello podemos confirmar que con nuestra experimentación dividida en dos fases y diferenciadas una de otra por 5 años nos permitió tener una visión más global y longitudinal del

problema analizado sin obviar los cambios que hemos sufrido en nuestro país (en concreto, pero también fuera de él) tanto sociales como culturales y económicos, los sujetos comparten la misma valoración en muchos de los aspectos encuestados.

3. Analizar de forma sistémica el proyecto financiado con fondos europeos «Valori Comuni» (Comisión Europea: Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad dentro del Programa INTI -Integración del Inmigrante-) editado en 4 lenguas y promovido en España por el Grupo Comunicar como recurso educativo.

La principal finalidad de este proyecto fue por un lado fomentar la convivencia multiconfesional entre los inmigrantes y la sociedad local ya que existía y creemos que aún se mantiene la necesidad de enfrentarse a los interrogantes relacionados con la coexistencia pacífica sobre su propio territorio entre comunidades que tienen distintas culturas religiosas. Frente a esto, también nos encontramos que la fragmentación de las grandes tradiciones de pensamiento religioso en particularismos agresivos y los aspectos políticos y económicos desarrolla un papel en la génesis de estas cuestiones. Y por otro lado, contó con el objeto de aproximar el conocimiento intercultural en las sociedades y mejorar los puntos de convergencia entre los diferentes sistemas de pensamiento para difundir estos valores a través de acciones basadas en la comunicación. Para desarrollar esta comunicación fue mediante los 5 cómics, donde cada uno de ellos cuenta una historia relacionada con uno de los valores interculturales tales como el perdón, el amor, no violencia, o respeto al otro, entre otros.

Estas acciones específicas que se plantearon en este proyecto nacieron con la idea de poder realizarse en el territorio europeo para poder así destacar el valor de los puntos de encuentro e intercambio entre los distintos sistemas de pensamiento, las distintas religiones y el pensamiento laico. Además, también se buscaba promover la cultura de la paz a través del encuentro y el diálogo entre las distintas religiones y culturas que actualmente viven en Europa y fomentar el conocimiento intercultural mediante el cómic como medio de comunicación. Para lograrlo las acciones podrían ir destinada a cualquier ámbito de la población tanto a nivel cultural, social y económico como cualquier edad, siempre adaptándolo al contexto

sociocultural donde se desarrollen cuya población esté sensibilizada con la temática.

Respecto a los objetivos educativos en los que se inspiró el material de este proyecto y que nos sirvió de guía para el proceso del diseño y desarrollo de nuestra implementación fueron proporcionar a los educadores instrumentos y materiales para la utilización de los cómics en labor didáctica, incorporar la educación en valores interculturales al desarrollo curricular desde una perspectiva multidisciplinar, fomentar tanto en los docentes como en los discentes el desarrollo de valores interculturales y facilitar un proceso de enseñanza/aprendizaje apoyado en el pensamiento crítico sobre la realidad social y cultural en la que vivimos. Todos ellos contemplados sin duda alguna como mediadores de la cultura más inmediata y permitiendo así su difusión.

4. Diseñar acciones formativas mediante los materiales de «Valori Comuni» con la metodología del taller práctico para concienciar a grupos poblacionales onubenses sobre la educación en valores interculturales.

La hipótesis principal partía de la intención de abordar, desde una perspectiva integradora, la transformación positiva de la realidad de nuestro entorno inmediato, así como la mejora de la convivencia en el seno de los centros educativos, las asociaciones culturales, vecinales, juveniles....

El taller no estaba dirigido a una muestra concreta, ya que interesaba más, en este caso, conocer cómo podía influir los cómics a lectores de diferente sexo, edad, raza o religión. Para conseguir esa amplitud de factores, se contactó con centros cívicos, considerados estos como espacios abiertos donde se puede encontrar actividades interesantes y variadas. Al no marcar ningún tipo de límite, hubo una gran variedad de personas interesadas en participar en los talleres. La edad de los participantes como ya se ha comentado osciló entre los 20 y los más de 65 años, acudieron personas de ambos sexos, de diferentes niveles socioculturales y, uno de los alicientes más importantes, por su peso en los debates, de religiones diversas.

De todas las posibles acciones formativas nos decantamos para el desarrollo de nuestra experimentación por una primera introducción de

todos los participantes y después acciones más centralizadas en la temática objeto de nuestro estudio. En primer lugar consistió en una rueda de presentación entre investigadora y los asistentes, a continuación, se daban a conocer los tebeos de forma genérica. Tras esta fase, la sala se dividía en varios grupos, el número dependía de la cantidad de participantes en cada taller y, a cada uno, se le entregaba un cómic diferente, dando un margen de tiempo, para que se realizara una rápida lectura y visionado de la historia, de los personajes y de los valores que pudieran encontrar en el texto. Concluido este punto, se elegía un portavoz por cada grupo para que éste expusiera las ideas recogidas en sus textos en estudio mediante una puesta en común.

En segundo lugar y ya estando incluido en otra sesión del taller, los grupos, tras realizar varias actividades, se volvían a reunir para empezar a escribir, ya en este caso, el guión de su propia historia -real o ficticia- y pensar con qué imágenes iban a ilustrar su cómic.

En la tercera sesión, y por tanto en tercer lugar, cada grupo se centraba en la realización de las historietas a través de fotos, recortes, cartulinas, vídeos... que previamente se les había pedido que aportaran para trabajar en esta sesión.

Y por último, en cuarto lugar, coincidiendo con la cuarta sesión cada grupo presentaba los resultados finales de sus trabajos y los exponía al resto de compañeros. Tras esto se realizaba una votación para elegir el mejor trabajo elaborado, diseñado y presentado. Esto último resultó significativo porque hizo que se implicaran todos y cada uno de los miembros de cada grupo, al saber que iban a ser valorados y votados como el mejor por el resto de compañeros.

5. Diagnosticar las percepciones y sus transformaciones en un lustro de los conceptos valóricos de dos grupos objeto de estudio en el ámbito de la interculturalidad.

El estudio sobre el establecimiento de valores interculturales comparados por parte de todas las culturas presentes en nuestra sociedad en general, y en asociaciones y entornos educativos en particular, requirió de la

observación directa extensiva, donde se seleccionó solo una parte de este universo, determinando de esta manera la muestra representativa de la población. La unidad de análisis se centró en el estudio de personas que acuden a asociaciones vecinales, culturales, juveniles... en Huelva y alumnos universitarios de la titulación de Educación Social como ya se comentó aunque debemos resaltar que todos estaban sensibilizados con la temática objeto de nuestro estudio. Identificado y analizado el grupo fomentamos y sensibilizamos en el conocimiento y respeto de la diversidad cultural, lingüística y étnica mediante el descubrimiento de nuevos puntos de vista sobre los distintos temas de pensamiento. Esto se consiguió inicialmente con la lectura tanto textual como de imágenes de los cómics que utilizamos como material en el desarrollo de los talleres para pasar a un posterior debate.

Creímos necesario compartir la idea de que se trabajase de forma cooperativa tanto en los talleres realizados en las aulas universitarias como en las propias asociaciones. Con el debate se pretendió que los sujetos estuvieran receptivos, abiertos a escuchar las inquietudes de los demás, intercambiando opiniones sobre diálogos interculturales, con el fin de compartir y valorar circunstancias y actuaciones que pueden resultar imprescindibles en su día a día como ciudadanos de una sociedad intercultural.

Consideramos esencial unas estrategias de socialización e integración que promuevan las relaciones entre el alumnado por un lado y sus familias, mediante el encuentro en foros participativos y de reflexión que ahonden en la comprensión de las diferencias culturales y de los espacios comunes existentes, lo cual favorecerá el conocimiento intercultural así como la construcción de actitudes de respeto a las diferencias. Pero también por otro lado sobre las personas que acuden o son socios de los centros culturales.

Lo que estamos señalando es la importancia de promover la integración de las personas procedentes de otras culturas, no obviando, sino atendiendo a su cultura de origen, creando espacios reflexivos y de carácter cooperativo, destinados a mejorar la comprensión y la convivencia intercultural, así como la circunstancia de ir cubriendo sus necesidades de apoyo social, implicando también el hecho de favorecer el desarrollo de sus identidades culturales.

Por tanto con la realización de los talleres se logró una mediación intercultural en centros cívicos y asociaciones de Huelva y con este objetivo elaboramos un listado de valores comunes con los que cuenta la población. Para, poder así, valorar hasta qué punto podemos cambiar las ideas iniciales una vez finalizada las actividades programadas en los talleres y con los materiales utilizados. Materiales, en los cuales, se encontraban textos y citas para profundizar en su conocimiento de las religiones y el pensamiento laico como hemos venido apuntando a lo largo del estudio.

6. Analizar de los dos grupos sus actitudes, sus constantes y sus variables en el período analizado.

En relación al análisis de los datos sobre las actitudes, sus constantes y sus variables de los dos grupos objeto de estudio lo más significativo fue en primer lugar que los sujetos valoraran como el mejor método para tratar o luchar contra la desigualdad cultural el plantear y organizar actividades sobre temas de interculturalidad, siendo estos tales como talleres, considerándolo como una actividad además de interesante por encontrarse alejada de las tecnologías y tener que utilizar materiales al alcance de cualquier personas ya que se abrió el abanico a todo lo que la imaginación pudiera (lápices, papel de todo tipo, goma eva, algodón, pastas, colores, pegamentos, etc.).

En segundo lugar nos detenemos en el papel que ocupa la familia ante la educación intercultural y considerada ésta como la primera institución que está en contacto con los más pequeños, como defiende Rodríguez-Gómez (2010: 231). Ambos grupos consideran que la familia influye en la percepción que se tiene desde pequeño ante las reacciones y percepciones ante personas de otras culturas, razas, religión, etc. Se le da un papel relevante siendo ella la encargada de transmitir los primeros valores así como que es considerada como la primera institución con la que nos relacionamos y que acorde vamos creciendo y adquiriendo nuestras propias vivencias y experiencias los vamos modificándolos, adaptándolos o incluso eliminándolos por otros nuevos. Idea ésta compartida con los datos obtenidos de los dos grupos, por tanto queda la familia como la primera institución y se encarga de transmitir los valores básicos como pueden ser el respeto, solidaridad, igualdad, tolerancia, empatía, libertad, justicia, com-

promiso, sinceridad, cooperación, igualdad, amor, honestidad, etc. como los más destacados.

Además de la familia, recae también un papel relevante a los centros educativos y centros cívicos que desempeñan un papel que no siempre se es consciente de hasta qué punto se puede llegar a influenciar en las personas y en sus decisiones, percepciones o cambios que se puedan producir en su día a día, tal como indican Ballesteros, Aguado-Odina & Malik (2014: 96).

En tercer lugar, una vez realizado los talleres quisimos saber si les había cambiado la forma de pensar en relación a esta temática, no habían aprendido pero sí afianzado o ninguna de las dos anteriores. A pesar de contar con participantes que nos confirmaron que tenían sus propias ideas ya definidas sobre esta temática, en algunos casos sí que aprendieron algo nuevo pero sobre todo lo que fue más significativo es que en la mayoría les había afianzado. Con respecto al segundo grupo comprobamos que había cuestiones con las que partían con una idea inicial y que sin embargo, tras la participación en el taller, se les modificó. Un ejemplo sobre ello fue que inicialmente respondieran que la violencia no está relacionada con la religión, mientras que en los resultados de los cuestionarios finales, esa idea se modificó donde los sujetos pensaban ya que solo a veces existe relación entre violencia y género. Otro de los ejemplos con modificación de idea tras realizar el taller fue sobre la importancia que le dan los sujetos a las instituciones (familia, escuela, medios de comunicación, centros cívicos/asociaciones...) que se facilitaron en el «ítem 10» para conocer la preferencia sobre las mismas. Y aunque se mantenía el orden de importancia en las ambos cuestionarios (iniciales y finales) comprobamos que se daba un aumento en el papel que ocuparían los centros cívicos/asociaciones/-ONG. Por tanto, afirmamos que los sujetos han valorado tras la experiencia que el papel de los centros cívicos y las asociaciones es más importante del que pensaban previamente. Han pasado de entender que la educación intercultural era una tarea exclusiva de la educación reglada y que debe ser extendida a cualquier entorno formativo.

Una constante que se ha mantenido casi inamovible ha sido con respecto a la relación de valores que hay en la sociedad tanto en la de 2010 como hoy en 2015, donde se concentran principalmente en los más negati-

vos como son la desigualdad, consumismo, intolerancia, poco respeto, falta de solidaridad, egoísmo, falta de empatía, avaricia, individualismo, insensibilidad, etc. fomentado principalmente desde los medios de comunicación.

7. Describir y comparar la dimensión axiológica (valórica) de los dos grupos objeto de análisis desde la perspectiva intercultural de la investigación.

Para realizar la descripción y comparación sobre la dimensión axiológica de los grupos objetos de análisis de nuestro estudio desde la perspectiva intercultural concluimos afirmando la importancia y justificada necesidad de una educación intercultural y contar con métodos educativos para la lucha sobre la desigualdad cultural. La emergente situación provoca la necesidad imperante y constante del cambio y la evolución tanto de las personas como de las propias instituciones, debiéndose estas últimas comprometer más con temas tan cercanos y tan necesarios como son las desigualdades culturales y las minorías étnicas, culturales y religiosas, tal como señalan Chen y Sujarittanonta (2014: 222).

Con respecto a la primera dimensión «educación y valores interculturales» concluyeron los dos grupos que existen diferentes culturas y que no tienen por qué ser de otros países sino que dentro de un mismo país hay diferentes culturas, una siempre prevalece sobre las demás. También fue relevante como coincidieran en darle un protagonismo especial a los medios de comunicación como transmisores de valores, pero en este caso se encargan de resaltar la parte más negativa de cada cultura y morbosa con el único objetivo de crear audiencia. Y entraríamos ahí ya en la dimensión dedicada a los «valores en la sociedad y los medios de comunicación».

Nos llamó enormemente la atención la respuesta de los participantes en cuanto a si debe de existir o existe una formación y educador específico para trabajar con las personas de diferentes culturas. Nos encontramos con respuestas divididas. En este caso fue en el segundo grupo donde respondieron que no existe una educación o formación específica para personas con culturas diferentes porque ya existe un currículum donde se tiene en cuenta la educación intercultural, con la dificultad de que no se lleva a la práctica. Y los motivos que se dieron es que no se suele aplicar la

mediación intercultural, no porque no se quiera sino por temas políticos ajenos al proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, en el primero existió casi igualdad entre los sujetos que sí creían necesaria una formación específica frente a los que pensaban que no es necesaria una formación ni un educador específico para un alumnado de culturas diferentes.

9. Limitaciones

A través de esta investigación hemos pretendido conocer la situación actual sobre los valores interculturales en todas sus dimensiones (conceptual, actitudinal y valórica). A pesar del cumplimiento de este objetivo entendemos que nuestro estudio presenta una serie de limitaciones y que existen parcelas en las cuales se debe seguir investigando para cubrir las necesidades detectadas a lo largo de este. Haciendo un recorrido por las fases seguidas en nuestro estudio pasamos a enunciar las limitaciones más relevantes que, a nuestro juicio, nos hemos encontrado.

En cuanto al marco teórico, al comienzo, en las pesquisas y rastreo bibliográfico nos encontramos con una escasa producción científica publicada de nuestra temática -educación y valores interculturales- provocándonos grandes dificultades para contar con un amplio material bibliográfico para profundizar en el tema. Pero sí hemos encontrado una amplia bibliografía sobre el cómic como recurso educativo y de aprendizaje. Aunque conforme hemos ido avanzando nos hemos ido encontrando con nuevas producciones relacionadas con nuestra temática debido a que nuestra implementación se estructuró en dos fases diferenciales permitiéndonos una visión longitudinal del problema analizado.

En relación al diseño y desarrollo de la investigación, en primer lugar y respecto a la interpretación que hacemos de los resultados, cabe señalar que las limitaciones en este caso han sido que una de las herramientas de recogida de información usada en nuestro estudio fue de carácter cuantitativo y, la muestra a la que hemos aplicado el cuestionario, o lo que es lo mismo, la población de generalización de resultados fue la población de los centros cívicos que contó con un alto número de participantes mayores de 55 años, limitándonos por tanto, no poder generalizar los resultados

obtenidos a toda la población de Huelva. No obstante, la completamos y ampliamos con otros grupos de edad y que se realizó en varias asignaturas de una titulación universitaria tal como se anotó en un apartado anterior. Dicha herramienta fue el cuestionario para el caso de los centros cívicos, ya que el público al que iba dirigido podría presentarnos, y de hecho así fue, unas limitaciones físicas como problemas de visión, falta de comprensión en la lectura por no conocer bien nuestro idioma los extranjeros que participaron, etc. de mucho de las personas encuestadas, retrasando de esta manera la obtención de los datos. Pero con la utilización de esta herramienta hemos buscado, por un lado, la manera más factible para recabar la mayor información posible; pero por otro, nos dificultó el trabajo de agrupamiento de datos, la codificación y la interpretación de los mismos al tener que incorporar algunas respuestas de opción múltiple y dos ítems abiertos.

En el acceso a los propios encuestados no tuvimos ningún impedimento en general, pero en algunos casos no existió la disponibilidad deseada y se negaron a realizar el cuestionario o nos lo entregaban sin responder a una gran parte de los ítems; reduciendo de esta manera la muestra inicial. También nos hemos visto limitado por el tiempo de ejecución de todo el proceso de investigación, por diversos motivos, tanto profesionales como personales de los propios participantes. Por ello, creemos que de no haber contado con esta limitación, podríamos haber abarcado una muestra mayor de población. Motivo que ya en el estudio piloto nos obligó a elaborar otros instrumentos para ponerlo en desarrollo en el estudio principal, en este caso para obtener datos cualitativos como fue la entrevista personal y los grupos de discusión, ambos instrumentos se utilizaron para los grupos de estudiantes de enseñanza superior.

Otra de las limitaciones que creemos oportuno anotar es que consideramos necesario ampliar el número de participantes en una repetición de esta actividad para poder implementar todos los instrumentos seleccionados en el estudio principal.

10. Implicaciones

Como en cualquier estudio o investigación este trabajo se enmarca dentro de las posibles iniciativas que intentan describir, analizar, explicar y, en la medida de lo posible, orientar para mejorar en aquellos aspectos que sean necesarios con objeto de cumplir las finalidades previstas.

Desde la descripción de la realidad llevada a cabo en nuestro estudio nos atrevemos a sugerir distintas implicaciones para despertar el interés por los valores interculturales y las posibilidades del cómic como recurso de aprendizaje valórico. Potenciar las actitudes de tolerancia, convivencia y respeto a las diferencias en el ámbito del contexto que nos rodea. Promover la cultura de la paz a través del encuentro y el diálogo entre distintas religiones y culturas. Originar el conocimiento intercultural a través del cómic como un medio de comunicación eficaz para transmitir los resultados del estudio al ámbito de la sociedad civil.

Aunque la hallamos incluido como una limitación también creemos que debe de ser considerado como una implicación y nos referimos a que se hace necesaria una ampliación en la muestra y abarcar a más población, limitándolo hasta donde fuera necesario pudiendo implicar a una población mayor y en distintas ciudades o, si cabe, a nivel regional. También, contar con otras herramientas y procesos de recogida de información. Las gestiones a realizar serían muchas pero pensamos que el beneficio social podría compensar en gran medida dicho esfuerzo.

Y finalmente, como podemos advertir, aún queda mucho por decir y hacer sobre esta temática y nos gustaría añadir la importancia que tiene para nosotros el seguir investigando sobre esta temática, por lo que el presente trabajo no supone un punto y final, sino todo lo contrario, un punto y seguido.

A partir de este estudio deseamos desarrollar nuevas investigaciones que en un futuro nos permita seguir descubriendo cuáles son las percepciones, las actitudes y sus variables sobre la dimensión axiológica.

Parte IV

R eferencias

1. Referencias

Abdallah-Pretceille, M. (2006). *El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad*. Actas Congreso INTER. Madrid: Servicio Publicaciones UNED.

Acevedo, J. (1987). *Para hacer historietas*. Madrid: Popular.

Affaya, M.N. (1996). Occident i l'Islam: imatges il·lusòries i/o interculturalitat efectiva? *dCIDOB*, 56, 24-27.

Aguaded, I. (2014a). Research as a Strategy for Training Educommunicators: Master and Doctorate. *Comunicar*, 43, 7-8. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-a1>

Aguaded, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8. DOI: 10.3916/C39-2012-01-01

Aguaded, I. (1999). *Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria*. Huelva: Universidad de Huelva.

Aguaded, I. & Martínez-Salanova, E. (1998b). *Nuevas y antiguas tecnologías en la formación profesional ocupacional*. Málaga: Facep (Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados).

Aguaded, I. & Martínez-Salanova, E. (1998a): *Medios, recursos, y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional*. Huelva: Facep (Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados).

Aguaded-Ramirez, E.M. & González-Castellón, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 339-365.

Aguaded, E., Rodríguez, J. & Dueñas, B. (2008). El desarrollo de competencias interculturales a través del currículum intercultural. *I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter universal de la Educación Intercultural*. Jaén.

Aguado-Odina, M.T. (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Dirección General de Formación Profesional.

Aguado-Odina, M.T. & Del-Olmo, M. (Eds.) (2009). *Intercultural education. Perspectives and proposals*. Madrid: Proyecto ALFA.

Aguado-Odina, M.T. (2005). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *Sociedad y Discurso, AAU, 16*, 102-118.

Aguado-Odina, M.T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Aguado-Odina, M.T. (1996). *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.

Aguado-Odina, M.T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *Lecturas de pedagogía diferencial, Seminario de Educación Multicultural en Veracruz*, 89-104. Madrid: Dykinson.

Aguilera & al. (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular. Colectivo Amani.

Aierbe, A., Orozco, G. & Medrano, C. (2014). Family context, television and perceived values. A cross-cultural study with adolescents. *Communication & Society/Comunicación y Sociedad*, 27, 2, 79-99.

Aldea-López, E. (2010). La evaluación en educación en valores. *Boletín del Programa de Educación en Valores*. Organización de Estados Iberoamericanos (www.campus-oei.org/valores) (11-03-12).

Alegret, J.L. (1991). *Racismo y educación. Apuntes para una educación antirracista*. Multicopiado.

Almazán-Moreno, L. (2003). *El desafío de la integración escolar en la formación de actitudes y valores*. Jaén: Universidad de Jaén.

Alonso, L.E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In J.M. Delgado & J.M. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, 225-240. Madrid: Síntesis.

Álvarez, C. & Gutiérrez, R. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 24, 2, 303-319. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42081

Álvarez, I. & Garrido, C. (2004). *Roles y formación en educación intercultural de los profesores* (www.llas.ac.uk/resources/paper/2258) (11-12-2014).

Álvarez-Enríquez, L. (2013). Interculturalidad: inclusión y exclusión en la política de gestión de la diversidad en Barcelona. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 57.

Angoloti, C. (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias*. Madrid: De La Torre.

Aparici, R. & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 38, 51-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>

Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: De la Torre y Consejería de Educación y Cultura.

Aparicio, R. & Tornos, A. 2010. *Las asociaciones de inmigrantes en España. Una visión de conjunto*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Arana, M. & Batista, N. (2008). *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional* (www.oei.es/salactsi/ispajae.htm) (23-08-2008).

Arango, J., Gómez, E. & Gómez, M. (2009). El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior. *Anagramas*, 7, 14, 13-32. Medellín: Universidad de Medellín.

Area, M. (Dir.) (2003). *A las Puertas de Babylon. Material multimedia para la Educación Intercultural. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación: Luces en el laberinto audiovisual.*

Area, M. & Ortiz, M. (2000). Medios de comunicación, interculturalismo y educación. *Comunicar, 15*, 114-122.

Area, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. In J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, 189-208. Madrid: Síntesis.

Argandoña, A. (2000). Algunas tesis para un debate sobre los valores. *Revista Empresa y Humanismo, 1(3)*, 45-74. Navarra: Universidad de Navarra.

Arnal, J., Del-Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona: Labor.

Arroyo, R. (1998). *Propuesta de valores para un currículum intercultural islámico-occidental en la ciudad de Melilla.* Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Arroyo, R. (2000). *Diseño y desarrollo del currículum intercultural: los valores islámicos-occidentales.* Granada: Universidad de Granada.

Aubarell, G. (2003). *Gestionar la diversitat.* Barcelona: Iemed.

Ballesteros, A. & Duée, C. (Coords.) (2000). *Cuatro lecciones sobre el cómic.* Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha.

Ballesteros, B., Del-Olmo, M. & Mata, P. (2014). *Investigar e intervenir desde un enfoque participativo.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ballesteros, B. & Gil, I. (Coords.) (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria.* Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional e Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.

Ballesteros, B., Aguado, T. & Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>

Ballesteros, B., Mata, P. & Espinar, C. (2014). Ciudadanía sin escuela. Límites y posibilidades del aprendizaje ciudadano. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7, 2, 53-68.

Banks, J. & Lynch, L. (Eds.) (1986). *Multicultural education in Western Societies*. Holt: Rinehart y Winston.

Banks, J. (1989). Multicultural education: characteristics and goals. In J. Banks & C.A. Mcgee-Banks (Eds.), *Multicultural Education: issues and perspectives*, 2-26. Boston: Allyn and Bacon.

Bartolomé-Pina, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la educación multicultural*. Barcelona: Cedecs.

Batelaan, P. & Coomans, F. (1995). *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*. International Association for Intercultural Education. Unesco: International Bureau of Education and the Council of Europe.

Bautista-García-Vera, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.

Bautista, A., Rayón, L. & De-Las-Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar*, 39, 169-176. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-03-07>

Belloch, C. (2009). *Aplicaciones multimedia*. Universidad de Valencia (www.uv.es/bellochc/logopedia/NRTLogo4.pdf) (22-12-2014).

Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71, 2, 171-217.

Bernabé, M. (2012). Cómo organizar el proceso de enseñanza musical de forma intercultural: propuestas para trabajar interculturalmente en el área de Primaria. *Dedica. Revista de Educación y Humanidades*, 2, 235-248.

Besalú, X. (1994). Educación intercultural en la escuela. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 97, 115-128. Madrid: Cáritas Española.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanco, M.A. (2003): La educación intercultural como respuesta educativa a la diversidad. *Educación y Futuro*, 8, 41-50.

Blaxter, L. & al. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Brotons, M. (1994): Educación intercultural en la escuela. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 97, 129-146. Madrid: Cáritas Española.

Buendía, L. (Ed.) (1993). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Buendía, L. (1998). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. In M. Colás, & L. Buendía (1994), *Investigación educativa*, 201-248. Sevilla: Alfar.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. In J.S. Gundara (2003), *Intercultural Teacher Education and The Curriculum in Britain. Studi Emigrazione* 0039-2936, 151, 475.

Byram, M. & G. Zarate (1996). *Young People Facing Difference*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (2003). *Métodos en investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Buendía, L. & al. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Buxarrais, M.R. (2000). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée.

Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (Eds.) (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cabero, J. (1994a). La evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. In L.M. Villar (Ed.), *Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza*, 117-138. Madrid: Síntesis.

Cabero, J. (1994b). Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. In J. Sancho (1994), *Para una tecnología educativa*, 241-267. Barcelona: Horsori.

Cabero, J. & Hernandez, M.J. (Dir.) (1995). *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio*. Sevilla: Secretariado de Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.

Cabeza, D., Corella, P. & Jiménez, C. (2013). *Estrategias y técnicas de negociación internacional*. Barcelona: Marge Books.

Cabezudo, A. (2010). Ciudades educadoras, una nueva forma de ser ciudad. In B. Toro & A. Tallone (2010). *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE) y Fundación SM.

Candela, A. (2012). Cultural context for science education. *Strand 8 Scientific Literacy and Socio Scientific Issues*, 179.

Camps, V. (1994). *Hacer reforma. Los valores de la educación*. Madrid: Alauda/Anaya.

Cañas-Fernández, J.L. (1992). *Ensayos: en una sociedad pluralista, una educación intercultural*. Madrid: Fundación Santa María.

Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.

Cárdenas, C. (2006). La educación en valores desde una perspectiva no formal. *Revista Estudios de Juventud*, 74, 06. Madrid: Instituto de la Juventud y Ministerio de Igualdad.

C.A.R.E.I. (Centro aragonés de recursos para la educación intercultural) (2008). Acogida al alumno inmigrante en el centro educativo. *Curso tutores de acogida*. Zaragoza: Gobierno de Aragón: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Carrero-Albornoz, W. (2013). La educación en valores como fortalecimiento de la democracia. *Revista de Ciencias Sociales*, 3. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.

Castillo-Vidal, J. (2004). Fundamentos teóricos del análisis de contenido en la narración secuencial mediante imágenes fijas: el cómic. *El profesional de la información*, 13, 4, 248-271. Barcelona.

Chavez-Saavedra, C. (2008). La competencia comunicativa intercultural en el discurso institucional: un análisis de contenido. *Tesis Doctoral*. Valparaíso.

Chen, J.S. & Sujarittanonta, L. (2014). Enhancing Intercultural Collaborative Learning in a Multinational Classroom: Case of Taiwan. *Asian Social Science*, 10, 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n15p221>

Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. In B.R. Burelson & A.W. Kunkel (Eds.), *Communication Yearbook 19*, 353-383. Londres: Sage.

Chillón, L.A. & al. (1991). *Las mentiras de una guerra. Desinformación y censura en el conflicto del Golfo*. Barcelona: Deriva.

Cohen-Emerique, M. (2011). Pour une approche interculturelle en travail social. París: Presses de l'EHESP. In N. LLevot & J. Garreta (2013), Las asociaciones de inmigrantes africanos. Organización, proyección y actuaciones. *Internacional de Sociología (RIS)*. Monográfico sobre asociacionismo e inmigración, 71, 1, 15-38. Madrid: CSIC. DOI:10.3989/ris.2012.09.07

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: la Muralla.

Colás-Bravo, P. (1997). La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 15, 119-142.

Colás, M.P. & Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Colle, R. (1999): El contenido de los mensajes icónicos (2). El discurso icónico como totalidad. *Revista latina de comunicación social*, 19.

Comisión Europea (Ed.) (2008). *Año Europeo del Diálogo Intercultural (AEDI)* (www.interculturaldialogue2008.eu) (14-03-2008).

Cortés, M. & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. México: Universidad Autónoma del Carmen.

Córtez-Espinoza, C. (2000). La historieta. Una aproximación a su realidad. *Segundo encuentro Universidad Católica Boliviana. Diagnóstico y agenda de la investigación comunicacional*. Bolivia.

Cortina, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. In B. Toro & A. Tallone (2010), *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE) y Fundación SM.

De La Torre, S. (2001). La comunicación didáctica: modelos y pautas para la acción. In F. Sepúlveda & N. Rajadell (Coord.), *Didáctica general para psicopedagogos*, 103-151. Madrid: UNED.

Del-Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universitat de Lleida.

Del-Solar, S. & Gatica, N. (2010). Autonomía, heteronomía y educación. In B. Toro & A. Tallone (2010). *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE) y Fundación SM.

Delgado, Y.G., Vega, L.E.S. & García, L.F. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 172-192.

Dezuanni, M. & Monroy-Hernández, A. (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-06>

Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Eco, U. (2001). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen y Tusquets.

Equipo IFES (2008). *Puentes entre la educación no formal e informal y el empleo. Alternativas*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Eurydice (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España (1975-2001). In P. Ortega (Ed.), *Teoría de la Educación, ayer y hoy*. Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 205-237.

Escotet, M.A. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza.

Escudero, J.M. (1991). Prólogo. In M. Area (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.

Escudero, J.M. (1983). La investigación sobre medios de enseñanza. Revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza*, 1, 87-119.

Fainholc, B. (2003). Contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía. *Observatorio para la CiberSociedad* (www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=157).

Fernández, M. (1989). El libro de texto en el desarrollo del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 56-59.

Fernández-Alatorre, A.C. (2014). Formación ciudadana: Jóvenes y acción social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 29-42.

Fernández-Enguita, M. (2006). La escuela y la comunidad. In C. Sánchez-Liarte. *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, 131-148. Madrid: MEC.

Ferrández, A. (1996). La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos. In B. Bermejo, G. Domínguez & J.A. Morales (Coords.), *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*, 3-50. Sevilla: GID-FETE-UGT.

Ferrer, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Fontana, A. & Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. In N.K. Denzin & y S. Lincoln (Comp), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 695-727. London, UK: Sage.

Fort, M. (2002). Un escenario conocido, una perspectiva diferente. *Trabajadores de la Enseñanza*, 237, 13-15. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO.

Francos, C. (2008). *Una aproximación a la educación intercultural* (www.mugak.eu/gunea/arauak/edu/iri/cfm) (24-03-2008).

Froufe, S. (1994). Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad. *Documentación Social*, 97, 161-176.

Galino, A. & Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.

García, E. & Cabero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *EduTec*, 35. (<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/>) (02/04/2015).

García, A. & Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-284. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

García, F.J. & Granados, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

García-González, A. (2005). La juventud en los medios. *Revista Estudios de Juventud*, 68, 45-52. Madrid: Instituto de la Juventud y Ministerio de Igualdad.

Garreta-Bochaca, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropología*, 30(2). (<http://hdl.handle.net/10481/33422>) (15-16-2014).

Gay, G. (1986). Multicultural teacher education. In J.A. Banks & J. Lynch (Eds.), *Multicultural education in Western Societies*, 154-177. New York: Praeger.

Gentili, P. (2001). Un zapato perdido, o cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-29.

Gil-Jaurena, I. & Sánchez-Melero, H. (2014). Investigación sobre espacios de participación desde una perspectiva educativa. Varios (Coords.) (2014), *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, for-*

mação e ação, 335-339. Oporto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Gil-Jaurena, I. (2002). *La Interculturalidad*. (www.aulaintercultural.org/-IMG/pdf/ines_gil.pdf) (01-06-2008).

Gilbert, S., & Gay, G. (1985). Mejorar el éxito escolar de los niños pobres negros. *Kappan*, 67, 133-138.

Giró, J. & Mata, A. (2013). Las estructuras asociativas de los senegaleses en España. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. Monográfico sobre asociacionismo e inmigración, 71(1), 91-115. DOI:10.3989/ris.2012.09.26

Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez-Gil, C. (2006). *Inmigración y asociacionismo. El caso de Alicante*. Alacant: Universitat d'Alacant.

Gonçalves, V. (2013). Herramientas para la creación de contenidos y materiales didácticos. In M.C. Martínez-Serrano (2013). *Buenas prácticas educativas en el uso de las TIC*. Jaén: Joxman.

González, N., Sedeño, A. & Gozávez, V. (2012). Diseño del focus group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *Icono 14*, 3(10) (www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/191/383) (10-10-2015). DOI: 10.7195/ri14.v10i3.191

Grant, C. & Sleeter, C. (1989). *Turning on learning*. Toronto: Merrill Publications.

Gubern, R. (1979). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.

Gubern, R. (1981). El cómic. In Zavala & al. (Ed.) (1981), *Imagen y Lenguaje*, 139-189. Barcelona: Fontanella.

Gubern, R. (1992). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.

Gudykunst, W.B. (1993). Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective. In R.L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Competence*, 33-71. London: Sage.

Guerra, T., Sánchez, M. & Cerrato, R. (2006). La educación en valores en las edades tempranas. *Educación y futuro digital*. (www.cesdonbosco.com/revista/TEMATICAS/articulos2006/octubre06/telesforo.pdf) (18-08-2009).

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional, IDER.

Hallak, J. (2003). Globalización, derechos humanos y educación. In L. Núñez, & C. Romero (Eds.), *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Nacional de Teoría de la Educación, 127-142.

Harcourt, W. (2003). The changing face of migration. Development. In P. Ortega, J.M. Touriñán & Escámez, J. (2006), *La educación para la ciudadanía, interculturalidad y convivencia en las sociedades abiertas y pluralistas*. Proyectos ATEI: Educación en valores.

Herrera, M. (2006). La educación no formal en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 74(06). Madrid: Instituto de la Juventud y Ministerio de Igualdad.

Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional. Educación emocional y en valores*. Bilbao: Wolters kluwer.

Huertas, E. & Vigier, F.J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2. *Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*.

Jaén, I., Fernández, J. & Liñán, F. (2013). Valores culturales, nivel de ingresos y actividad emprendedora. *Revista de Economía Mundial* 35, 21-45. Huelva: Sociedad de Economía Mundial.

- Jia, Y. (1997). *Intercultural Communication*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Teaching Press.
- Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New York: Vail Ballou Press.
- Jordan, J.A. (1992). Educación multicultural. Conceptos y problemáticas. In P. Feroso (Ed.) (1997), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Jurado-Valencia, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20, 2, 343-354.
- Kagelmann, H. Jürgen & Wenninger, G. (1986). Psicología de los medios de comunicación. Manual de conceptos básicos. *Biblioteca de Psicología*, 143. Barcelona: Herder.
- Kellner, D.M. (2004). Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación. In I. Snyder (Ed.) (2004), *Alfabetismos digitales*. Archidona: Aljibe.
- Kerlinger, F.N. (1985): *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kleinwächter, W. (2003). Global governance in the information age. Development. In P. Ortega, J.M. Touriñán & J. Escámez (2006), *La educación para la ciudadanía, interculturalidad y convivencia en las sociedades abiertas y pluralistas*. Proyectos ATEI: Educación en valores.
- Kohonen, V. (2002). From Isolation to Interdependence in ELT: Supporting Teacher Development Through a School-university Partnership. In J. Edge (Ed.), *Continuing professional development. Some of our perspectives*, 40-49. Whitstable: Iatelf.

- Krueger, R. (1988). *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research*. Londres: Sage Publications.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lange, D.L. (2003). Implications of Theory and Research in Second Language Classrooms. In D.L. Lange & R.M. Paige (Eds.), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*, 271-336. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lara, L. (2004). Introducción a un modelo complejo de los softwares multimediales educativos. *Revista de Educación a Distancia*, 12. Murcia.
- Lederman, L. (1990). Assessing Educational Effectiveness: The Focus Group Interview as a Technique for Data Collection. *Communication Education*, 38, 117-127.
- Lee, C.D. (2003). Reconceptualizing Race and Ethnicity in Educational Research. In P. Ortega, J.M. Touriñán & J. Escámez (2006), *La educación para la ciudadanía, interculturalidad y convivencia en las sociedades abiertas y pluralistas*. Proyectos ATEI: Educación en valores.
- Ledesma, M. (1997). Materiales curriculares y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm) (12-04-2012).
- Leiva, J.J. (2014). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 1(22), 67-84.
- Leiva, J.J. (2005). La interculturalidad: un reto educativo y social en nuestras aulas y escuelas. *Revista Educación y Futuro Digital* (versión digital).
- León, M.A. & García-Bermejo, M. (2003). Retos educativos de la escuela de nuestro tiempo: la interculturalidad. *Congreso Internacional La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*.
- Levy, M. (2007). *Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a Pedagogical Framework*. *Language Learning & Technology*, 11, 104-127.

Llevot, N. & Garreta, J. (2013). Las asociaciones de inmigrantes africanos. Organización, proyección y actuaciones. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. Monográfico sobre asociacionismo e inmigración, 71(1), 15-38. Madrid: CSIC. DOI:10.3989/ris.2012.09.01

Liceras Ruiz, A. (2014). La educación informal de los medios de comunicación y la protección de los menores de la violencia en televisión: historia de un fracaso. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2(18). (www.ugr.es/local/recfpro/rev182COL12.pdf) (11-12-2014).

Liu, L. & Zhang, Y. (2014). The Application of Constructivism to the Teaching of Intercultural Communication. *English Language Teaching*, 5(7), 136-141. DOI:10.5539/elt.v7n5p136

Liu, X. (2003). The cultivation of intercultural communicative competence: A constructivist view. *Foreign Languages and Their Teaching*, 1, 34-36. (www.cnki.com.cn/Article/CJFDTOTALWYWJ200301008.htm) (13-06-2012).

Lluch-Balaguer, X. (2005). Educación intercultural y currículum una oportunidad de repensar la cultura escolar. In T. Fernández & J. García (Coords.) (2005), *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza.

Lluch, A. (2000). L'associacionisme dels immigrants. *Dcidob*, 67-68.

Lo-Bianco, J. Liddicoat, A.J. & Crozet, C. (Eds.) (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.

Lobato, A. & Morilla, M. (2007). *Ideas y recursos para el desarrollo de la educación en valores*. Sevilla: Fundación ECOEM.

López-Estrada, R.E. & Deslauriers, J.P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Revista Margen de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 61. Edición electrónica.

Lozano, J., Alcaraz, S. & Colás, M.P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia.

Educación XXI, 16(1), 207-231. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Lucini, F. (2000). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.

Luengo, F. & Ramos, H. (Dir.) (2003). Proyecto Atlántida: Intercultural y educación: un nuevo reto para la sociedad democrática. *Proyecto Atlántida*. Madrid.

Malgesini, G. & Giménez, C. (2000). Educación Intercultural. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, 127-136. Madrid: Comunidad de Madrid, Catarata.

Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. Varios (1992), *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca: Sociedad española de pedagogía.

Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Martín, A. (2008). *El cómic en España* (www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/-Comic.doc) (18-12-2008).

Martín, L. (2003). Dimensiones principales de la comunicación intercultural. *Educación y Futuro*, 8, 81-90.

Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122 (<http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>).

Martín-Martínez, E. (2003). Convivencia intercultural, una propuesta desde la educación no formal. *Revista Estudios de Juventud*, 60(03). Madrid: Instituto de la Juventud y Ministerio de Igualdad.

Martín-Rojo, L. (2003). Dimensiones de la comunicación intercultural. *Educación y Futuro del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación*, 8, 159-171.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9, 123-146.

Martínez-Marín, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación, número extraordinario*, 15-19. Madrid: Ministerio de Educación, Secretariado de Estado de Educación y Formación Profesional.

Martínez-Otero, V. (2003). Educación intercultural y desarrollo de la personalidad. *Educación y futuro*, 8, 115-124.

Martínez-Salanova, E. (2013). *La tecnología en las aulas* (www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0071tecnologiaaulas.htm) (12-09-2013).

Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

McCloskey, E.M. (2012). Docentes globales: un modelo conceptual para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Comunicar*, 38, 41-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-04>

McIntyre, A. (1990). La idea de una comunidad ilustrada. *Revista de Educación*, 292.

Medina, A., Rodríguez-Marcos, A. & Ibáñez, A. (Coords.) (2005). *Interculturalidad: formación del profesorado en educación*. Madrid: Pearson Educación.

Méndez Garrido, J.M. (2004). Investigar la incidencia de los medios en las aulas mediante cuestionarios. *Comunicar*, 22, 81-87.

Mendoza, J. & De-Contreras, A. (1999). *Música: materiales didácticos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, ICE, ATRIL.

Merza, J.L. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. México: Red Tercer Milenio.

Mínguez Vallejos, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya, S.A. In J.S. Gundara (2003), *Intercultural Teacher Education and The Curriculum in Britain*. *Studi Emigrazione*, 0039-2936, 151, 475.

Moncusí, A. & Albert, M. (2013). El rol del asociacionismo de inmigrantes africanos en la construcción de la cohesión social y la convivencia en Cataluña, Navarra y la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. *Monográfico sobre asociacionismo e inmigración*, 71(1), 39-65. Madrid: CSIC.

Montijano, M. (2006). *Breve historia del cómic. (I) Los orígenes* (www.hombres.com) (21-01-2008).

Morales-Puertas, M. (2000). Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Educación Intercultural en Secundaria. *Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Nancea.

Muro-Munilla, M.A. (2004). *Análisis e interpretación del cómic. Ensayo de metodología semiótica*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Nieto, S. (2003). Prólogo. In T. Aguado (2003), *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Nieto, S. (1992): *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Nueva York: Longman.

Núñez-Flores, M.I. (2008). Estrategia y técnica del diseño de investigación. *Investigación Educativa*, 12, 33-41.

Oacdh (Ed.) (1969). *Convención Internacional para la eliminación de toda forma de discriminación racial (CERD)* (www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/d_icerd_sp.htm) (01-06-2008).

Oacdh (Ed.) (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ceschr_sp.htm) (01-06-2008).

Oacdh (Ed.) (1990). *Convención en los Derechos de la niñez* (www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm) (01-06-2008).

Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

ONU (Ed.) (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre* (www.unhchr.ch/udhr/lang/spn.htm y www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm) (02-03-2008).

ONU (Ed.) (2002). *Declaración para la Eliminación de Toda Forma de Intolerancia y de Discriminación basada en la Religión u otras Creencias* (www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/5b8733d288270b76c1256b800052242-b?Opendocument) (02-03-2008).

Onwuegbuzie, A. & al. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 1(3), 127-157.

Ortega, P., Touriñán, J.M. & Escámez, J. (2006). *La educación para la ciudadanía, interculturalidad y convivencia en las sociedades abiertas y pluralistas*. Proyectos ATEI: Educación en valores.

Otal, M. & Liesa, M. (2003). Familia y escuela: punto de encuentro. *III Congreso Internacional Virtual de Educación*. Illes Balears: Cibereduca y Universitat de les Illes Balears.

Parcerisa, A. (1996): *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Pastor-Seller, E. (2013). Ciudadanía e participação em contextos de exclusão fratura e social. *Pedagogía Social*, 22, 91-103. DOI: 10.7179/PSRI_-2013.22.02

Pavón-Rabasco, F. (2013). La introducción de las TIC en el currículum y en la organización escolar de la educación infantil y primaria. In M.C. Martínez-Serrano (2013), *Buenas prácticas educativas en el uso de las TIC*. Jaén, Joxman.

Payá-Sánchez, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée.

Peiser, G. & Jones, M. (2014). The Influence of Teachers Interests, Personalities and Life Experiences in Intercultural Languages Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(3), 375-390. DOI:10.1080/13540602.-2013.848525

Pelaez-Paz, C. (2014). El conflicto como situación de aprendizaje: participación y ciudadanía en un proceso de mediación entre pares. In P. Mata, B. Ballesteros & I. Gil (Eds.) (2014), *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*. Madrid: Traficante de sueños.

Pere, J., Devís, J. & Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit*, 33(06), 183-197. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Pérez-Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 24(2), 37-60.

Pérez-Juste, R. (2005). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educación integral: a resposta desde a educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, 45, 85-118.

Pérez-Rodríguez, M.A. (2001). La enseñanza de la Lengua y la Literatura con los medios de comunicación para el desarrollo de la competencia comunicativa. *Tesis Doctoral*. Huelva: Universidad de Huelva.

Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla

Pérez-Tornero, J. (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 10-14. DOI: 10.3916/C39-2012-02-00

Pericacho-Gómez, F.J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 1(25), 47-67. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309

Petit, C. & al. (2010). *Medios y tecnologías de la información y la comunicación: socialización y nuevas apropiaciones*. Córdoba (Argentina): Brujas.

Pons, A. (2014). ¡Es hora de invertir en historietas! En *El País* (http://cultura.elpais.com/cultura/2014/05/26/actualidad/1401119519_121416.html) (26/11/2014).

Pons, A. (2009). La definición de historieta. En *La cárcel de papel* (www.lacarceldepapel.com/2009/08/28/la-definicion-de-historieta/) (26-11-2014).

Porrás-Arévalo, J. (2010). *El valor de la educación intercultural*. Madrid: Visión Libros.

Puig i Moreno, G. (1991). Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 12-18.

Prats, E. (2001). *Racismo en tiempo de globalización. Una propuesta desde la educación moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Prette, C. & Giorgis, A. (2002). *Leer el arte y entender su lenguaje*. Madrid: Susaeta.

- Repetti, M., Federici, S. & Salvarani, B. (Aut.) (2005). *Valores comunes. Guía didáctica*.
- Requero, J.L. & Ortega, E. (Dirs.) (2007). *Sociedad multicultural y derechos fundamentales*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Rocher, G. (1980). *Introducción a la Sociología General*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. & García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Eljibe.
- Rodrigo-Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo-Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. En *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, 36, 11-21. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Romero-Carmona, J.B. (2003). *Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la enseñanza musical en el III Ciclo de la Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rodríguez-Diéguez, J.L. (1991). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rodríguez-Gómez, G.I. & al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, G. I. (2010). Sentimientos y actitudes en la escuela. In B. Toro & A. Tallone (2010). *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE) y Fundación SM.
- Roiz, M. (1994). La construcción de la diferencia cultural de los inmigrantes en los medios de información. *Documentación Social*, 97, 177-197.

Rollán, M. & Sastre, E. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación y Universidad de Valladolid.

Roura-Redondo, M. (2003). *Valores on-line* (www.sentic.net/noticias/ultimas/valores-on-line.html) (20-01-2008).

Rubio-M., M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial del docente. *Estudios Pedagógicos XXXV*, 1, 273-286.

Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).

Ruiz Bolívar, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *Télématique*, 1, 28-50.

Salas-Tenorio, M. (2003). Aprender a convivir en y desde la escuela intercultural. Algunas reflexiones en torno al tema. *Congreso Iberoamericano de comunicación y educación: Luces en el laberinto audiovisual*.

Sales, A. & García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Salinas, F. & al. (1994). Interculturalidad. En *Revista de estudios sociales y de sociología aplicada (Documentación social)*, 97. Madrid: Cáritas española.

Sánchez-Fernández, S. (1994). Currículum escolar y sociedad multicultural. Análisis de conflictos y propuesta de soluciones. In A. Fernández (Ed.), *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Granada: Universidad de Granada.

Sánchez-Rondón, H. (2011). Inteligencia Emocional y las Competencias Comportamentales (<http://inteligenciaemocionalpnlt.wordpress.com/2011/11/21/inteligencia-emocional-y-los-comportamientos-comportamentales/>) (21/03/2012).

Sarramona, J., Vázquez, G. & Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.

Scarpim, F.A. (2014). Família, religiosidade e identidade étnica nas práticas de transmissão de nomes de batismo em um grupo de imigrantes italianos. *Revista brasileira de estudos de população*, 0102-3098, 1 (31), 135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-30982014000100008>

Schmelkes, S. (Coord.) (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2).

Schramm, M. (1992). Reflexión sobre los valores que subyacen en una propuesta de Educación Intercultural. *Actas X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Anaya.

Sevilla-Moreno, M. (2003). Educación intercultural. Un reto para la escuela. *Revista Estudios de juventud*, 60(03). Madrid: Instituto de la Juventud y Ministerio de Igualdad.

Sevillano-García, M.L. (2011). Un espacio en la enseñanza-aprendizaje para los medios de comunicación. In M.L. Sevillano-García (Coord.) (2011), *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa*. Madrid: Pearson.

Sierra-Bravo, R. (1989). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Paraninfo.

Sierra-Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Soriano, E. (Coord.) (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. & José, M. (2003). Medios de comunicación y educación intercultural en la educación secundaria. *Comunicar*, 20, 69-77.

Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Tapscott, D. (2010). *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: No va Fronteira Participações.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings*. New York: John Wiley and Song.

Tejada-Fernández, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Tejada-Fernández, J. & Navío, A. (2004). *Elaboración de planes, programas y cursos de formación*. Grupo CIFO. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Tello, J. (2012). Investigación y aprendizaje en las aulas a través de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Aularia*, 1(1), 17-22.

Toledo-González, C. (s.f.). *Acerca de la necesidad de una competencia comunicativa intercultural*. La Habana.

Torres-Santomé, J. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 30-34.

Toscano, M. & López-Noguero, F. (2001). Interculturalidad y educación familiar (www.documentacion.edex.es/docs/1308TOSint.pdf) (24-03-2008).

Touriñán, J.M. (2004) (Coord.). *Educación en valores*. Proyectos ATEI (www.ateiamerica.com) (24-03-2008).

Touriñán, J.M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, 47(13), 1367-1418. Santiago de Compostela.

Travé, G., Pozuelos, F. J.; Cañal, P. (2013). ¿Cómo podemos mejorar la enseñanza sobre el medio? Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía (en prensa)*.

Trilla, J. (1996). *La Educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Tupas, R. (2014). Intercultural education in every practice. *Educación Intercultural*, 25(4). Singapur: Instituto Nacional de Educación de la Universidad Tecnológica de Nanyang. DOI: 10.1080/14675986.2014.883166

UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.

Urquijo, J.M. (2014). Sensibilización antirracista. Una propuesta en construcción. En P. Mata, I. Ballesteros & M. Del-Olmo (Eds.) (2014), *Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Van-Boven, T. (1993). The European Context for Intercultural Education. *European Journal of Intercultural Studies*, 4, 7-15.

Varios (Coords.) (2014). *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*. Oporto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Varios (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría de estado de educación. Instituto de formación del profesorado, investigación e innovación educativa.

Varios (2007). *Interculturalidad en el aula. Una guía para profesorado de Educación Secundaria y las AMPAS*. Madrid: Dirección General de Integración de los Inmigrantes del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Rescate.

Varios (2005). *Valores comunes. El encuentro entre las religiones y el pensamiento laico, por medio del cómic, para la integración de los inmigrantes* (www.valeurscommunes.org) (21-06-2011).

Varios (2004). Corporate Social Responsibility. In *Development*, 47(3).

Varios (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea.

Varios (2002). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.

Varios (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Vázquez-Aguado, O. (2003). *Educación intercultural en la enseñanza universitaria de los futuros trabajadores sociales: la formación para la competencia intercultural*. Tesis Doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

Vázquez-Aguado, O. (1999). Negro sobre blanco: inmigrantes, estereotipos y medios de comunicación. *Comunicar*, 12, 55-60.

Vázquez-Reina, M. (2007). *Radiografía del alumnado extranjero en España* (<http://e-academia.es/ensenanza/radiografia-del-alumnado-extranjero-en-espana>) (23-09-2008).

Vera-Vila, J. (2005). Medios de comunicación y socialización juvenil. En *Revista de estudios de juventud*, 68(05), 19-32. Madrid: Instituto de la Juventud y Ministerio de Igualdad.

Veredas, S. (1999). *Las asociaciones de inmigrantes marroquíes y peruanos en la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. UCM, Madrid.

Vilà-Baños, R. (2014). Juventud y comunicación intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 111-122.

Vilà-Baños, R. (2009). La Competencia Comunicativa Intercultural. Algunas Aportaciones para el aprendizaje de Segundas Lenguas. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, 88-108.

Vilà-Baños, R. (2008). ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. *Revista de Estudios de Juventud*, 80. Madrid: Instituto de la Juventud y Ministerio de Igualdad.

Vila-Poupariña, W. (1994). *Así hago un cómic. Así aprendo a escribir*. Barcelona: Octaedro.

Weber, E. (1996). La interculturalitat comença per un mateix. *Fundació CI-DOB*, 56, 20-22.

Yang, W., & Jia, N. (2011). Comments on Constructivist Learning Theory. In *Journal of Socialist Theory Guide*, 5, 79-82. (<http://wuxizazhi.cnki.net/Article/LLDK201105027.html>).

Yuren, M. (2006). Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad sociomoral en el mundo actual. In A.C. Fernández-Alatorre (2014). *Formación ciudadana: Jóvenes y acción social*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(16), 29-42.

Zabalza, M.A. (1992). *El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impresor.

Parte V

A nexos

1. Cuestionario



Universidad
de Huelva

El objetivo principal de este cuestionario es:
«Utilizar el cómic como medio transmisor de valores interculturales»

Las respuestas tendrán carácter CONFIDENCIAL Y ANÓNIMO

ATENCIÓN

Procura

- ✓ Responder todas las preguntas
- ✓ Ser sincero/a en tus respuestas

I. Datos de identificación	
1. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	4. ¿Trabajas? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
2. Edad: <input type="checkbox"/> 15-24 años <input type="checkbox"/> 25-34 años <input type="checkbox"/> 35-44 años <input type="checkbox"/> 45-54 años <input type="checkbox"/> 55-64 años <input type="checkbox"/> + 65	5. ¿Estudias actualmente? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
3. Nivel de estudios finalizados: <input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Ed. Primaria/EGB <input type="checkbox"/> Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Superior <input type="checkbox"/> Estudios superiores	6. ¿Pertenece a alguna asociación vecinal, cultural, juvenil, ONG...? <input type="checkbox"/> Sí. Pon el nombre..... <input type="checkbox"/> No
II. Educación y valores interculturales	
7. Indica por orden de preferencia (donde 0 es el valor más bajo y 10 el más alto), cuál es para ti el método para luchar contra la desigualdad cultural, racismo, discriminación...	
En clases separadas dentro del centro educativo	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Informar de las culturas de las minorías en asignaturas como historia, conocimiento del medio, lengua y literatura...	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Organizar actividades interculturales (talleres de cuenta/pintacuentos con historias de otras culturas, juegos del mundo...)	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Con educadores de apoyo que les ayuden fuera del aula hasta que puedan integrarse al ritmo del aula	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Organizando la institución y el currículum interculturalmente (que reflexione sobre la educación, la diversidad, la integración...)	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
8. Puntúa de 0 a 10, cuál sería el papel de la familia en la educación intercultural	
Factor que decidirá que una persona sea o no racista	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Influirá en gran medida, pero no será decisivo	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Mayor influencia la institución/asociación que la familia	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Racismo es algo con lo que se nace y ni la familia puede cambiarlo	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
9. En relación a las instituciones educativas y asociaciones, crees que	
Deberían preocuparse más sobre estos temas	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Se preocupan suficientemente	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Descuidan estos temas	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
No les corresponde a ellas este papel	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
10. Señala, en importancia para ti, las instituciones sociales implicadas en esta temática	
Familia	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Escuela	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Centros cívicos/Asociaciones/ONGs	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Administraciones públicas	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Medios de comunicación	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
11. Imagina que eres educador/a y tienes alumnado culturalmente distinto, lo considerarías como	
Una fuente de enriquecimiento para el educador	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Un motivo para formarte	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Un reto profesional	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Un problema escolar	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
12. En una formación para alumnos de culturas diferentes, ¿crees que debería de haber edu-	

cador específico, con una formación especializada, para enseñar directamente a este tipo de alumnado?											
<input type="checkbox"/> Sí. ¿Por qué?.....											
<input type="checkbox"/> No. ¿Por qué?.....											
13. Evalúa los valores interculturales que crees que intentan transmitir las instituciones en general											
Amor	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Discriminación	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Perdón	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Violencia	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Respeto	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Generosidad	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Otros. Pon alguno.....											
III. Valores en la sociedad actual y medios de comunicación											
14. Marca, con una X, el tiempo aproximado que dedicas a la semana en horas a cada medio											
	Nada	-1h	1-5h	6-10h	11-15h	+15h					
TV											
Radio											
Prensa diaria											
Revistas											
Libros/Cómics											
Internet											
15. ¿Has asistido en alguna ocasión a actividades formativas sobre medios de comunicación?											
<input type="checkbox"/> Sí. ¿En qué actividad? (Estudios, cursos, talleres, etc.).....											
<input type="checkbox"/> No											
16. Señala los valores que piensas que nos transmiten los medios de comunicación en concreto											
Amor	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Discriminación	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Perdón	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Violencia	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Respeto	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Generosidad	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Otros. Pon alguno.....											
17. ¿Piensas que la imagen que se da en los medios de comunicación sobre las minorías étnicas, culturales, religiosas se corresponde con la realidad?											
<input type="checkbox"/> Sí. ¿Por qué?.....											
<input type="checkbox"/> No. ¿Por qué?.....											
18. La imagen que dan los medios de comunicación sobre las minorías (étnicas, culturales, religiosas) corresponden a la realidad que conoces o a la de tu contexto?											
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> A veces											
19. ¿De qué tipo son la mayoría de esas noticias?											
Delincuencia	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Robos	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Espectáculos	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Deportes	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Cultura	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]

No presto atención a estos temas	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
20. ¿Con qué frecuencia crees que tratan los medios de comunicación noticias relacionadas con minorías étnicas, culturales, religiosas? (Puntuación de 0 a 10)	
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]	
IV. El cómic en la interculturalidad	
21. La religión, ¿piensas que puede dividir o separar a las personas? Señala con X tu respuesta	
[] No sé [] No [] Sí [] A veces	
22. ¿Piensas que el perdón es necesario para las personas?	
[] No sé [] No [] Sí [] A veces	
23. Si una persona te hace daño, reconoce que se ha equivocado y te lo confiesa, ¿la perdonarías?	
[] No sé [] No [] Sí [] Depende. ¿De qué?.....	
24. ¿El perdón se relaciona directamente con la religión?	
[] No sé [] No [] Sí [] A veces	
25. ¿Cómo actuarías ante algo injusto?	26. ¿Crees que la violencia está relacionada con la religión?
[] Respondiendo con la misma moneda [] Siendo consecuente y dialogando para aclarar [] Lo ignoraría	[] No sé [] No [] Sí [] A veces
27. ¿Has experimentado alguna vez el sentimiento de venganza? (Indica de 0 a 10)	
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]	
28. ¿Crees que el respeto al otro es un principio compartido por las religiones?	
[] No sé [] No [] Sí [] A veces	
29. ¿Y por el pensamiento laico o no religioso?	30. ¿Aceptarías que tu hijo/a se casara con una persona de otra religión?
[] No sé [] No [] Sí [] A veces	[] No sé [] No [] Sí
31. Y si fuera de otra cultura, raza o clase social, ¿acceptarías que se casara?	
[] No sé [] No [] Sí	
32. ¿Qué opinas sobre esta afirmación? «El Planeta es un fabuloso tesoro que debemos cuidar»	
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]	
33. «Las personas inmigrantes hacen siempre los trabajos que la gente no quiere hacer»	
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]	
34. ¿Qué opinas si tuvieras que trabajar con personas de otra raza, cultura y/o religión?	
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]	
35. ¿Consideras el rechazo a la discriminación como el principal valor común a todas las culturas?	
[] No sé [] No [] Sí [] A veces	
36. ¿Qué opinas de esta frase? «Todos los hombres y mujeres son iguales en derecho y dignidad»	
[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]	

2. Validación de expertos



Tema de la investigación:

«La educación en valores interculturales a través del cómic»

Población objeto de estudio:

Constituida por estudiantes de ESO, Universidad; miembros de asociaciones culturales y vecinales de Huelva (inmigrantes, amas de casa, mayores...).

Objetivo general de la investigación:

«Utilizar el cómic* como medio transmisor de valores interculturales»

DATOS DEL EVALUADOR

Titulación:

Categoría:

Profesión:

Centro/Institución:

EVALUACIÓN DEL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO

<p>ÍTEM I.1-2-3-4-5-6</p> <p>1. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer 2. Edad: <input type="checkbox"/> 15-24 años <input type="checkbox"/> 25-34 años <input type="checkbox"/> 35-44 años <input type="checkbox"/> 45-54 años <input type="checkbox"/> 55-64 años <input type="checkbox"/> + 65 3. Nivel de estudios: <input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Ed. Primaria/EGB <input type="checkbox"/> Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Superior <input type="checkbox"/> Estudios superiores 4. ¿Trabajas? <input type="checkbox"/> Sí. ¿En qué? _____ <input type="checkbox"/> No 5. ¿Estudias? <input type="checkbox"/> Sí. ¿En qué? _____ <input type="checkbox"/> No 6. Barrio donde vives _____</p>									
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO Recoger información sobre datos de identificación personal.</p>									
<p>PERTINENCIA DEL ÍTEM I.1-2-3-4-5-6 PARA EL OBJETIVO</p>		<p>ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN</p>		<p>CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN</p>					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>ÍTEM II.1</p> <p>1. ¿Cuál crees que es el mejor método para luchar contra la desigualdad cultural, el racismo, la discriminación...? <input type="checkbox"/> En clases separadas <input type="checkbox"/> Informar de las culturas de las minorías en asignaturas como historia, conocimiento del medio, lengua y literatura... <input type="checkbox"/> Organizar actividades interculturales (talleres de cuentacuentos y pintacuentos con historias de otras culturas, juegos del mundo...). <input type="checkbox"/> Con educadores de apoyo que les ayuden fuera del aula hasta que puedan integrarse al ritmo del aula. <input type="checkbox"/> Organizando la institución y el currículum interculturalmente (que reflexione sobre la educación, la cultura, la diversidad, la integración...).</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO Ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que conviven con nosotros: Descubrir la visión de actuación intercultural.</p>									
<p>PERTINENCIA DEL ÍTEM II.1 PARA EL OBJETIVO</p>		<p>ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN</p>		<p>CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN</p>					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>ÍTEM II.2</p> <p>2. El papel de la familia en la educación intercultural: <input type="checkbox"/> Será el factor que decidirá que una persona sea o no racista. <input type="checkbox"/> Influirá en gran medida, pero no será decisivo. <input type="checkbox"/> Tiene más influencia la institución que la familia. <input type="checkbox"/> El racismo es algo con lo que se nace y ni tan siquiera la familia puede cambiarlo.</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de la institución: Saber qué opinan sobre el papel de la familia en esta educación.</p>									
<p>PERTINENCIA DEL ÍTEM II.2 PARA EL OBJETIVO</p>		<p>ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN</p>		<p>CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN</p>					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>ÍTEM II.3</p> <p>3. Las instituciones/asociaciones <input type="checkbox"/> Deberían preocuparse más sobre estos temas. <input type="checkbox"/> Se preocupan suficientemente. <input type="checkbox"/> Descuidan estos temas. <input type="checkbox"/> No les corresponde a ellas este papel.</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de la institución: Importancia que le dan a las instituciones/asociaciones.</p>									
<p>PERTINENCIA DEL ÍTEM II.3 PARA EL OBJETIVO</p>		<p>ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN</p>		<p>CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN</p>					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>ÍTEM II.4</p> <p>4. Enumera por orden de importancia para ti la siguiente relación de instituciones sociales implicadas en esta temática (1 más importante - 5 menos importante) Familia Escuela Centros cívicos/Asociaciones/ONGs Administraciones públicas Medios de comunicación</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de la institución: Importancia que le dan a las instituciones/asociaciones.</p>									
<p>PERTINENCIA DEL ÍTEM II.4 PARA EL OBJETIVO</p>		<p>ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN</p>		<p>CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN</p>					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>ÍTEM II.5</p> <p>5. Si fueras educador, el hecho de tener alumnado culturalmente distinto lo consideras: <input type="checkbox"/> Una fuente de enriquecimiento <input type="checkbox"/> Un motivo para formarme <input type="checkbox"/> Un reto profesional <input type="checkbox"/> Un problema escolar</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de la institución: Determinar la opinión -si fueran educadores- de tener alumnado culturalmente distinto.</p>									
<p>PERTINENCIA DEL ÍTEM II.5 PARA EL OBJETIVO</p>		<p>ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN</p>		<p>CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN</p>					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>ÍTEM II.6</p> <p>6. ¿Debería de haber educador específico, con una formación especializada, para enseñar directamente a este tipo de alumnado? <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO Fomentar sensibilizar a toda la comunidad, tanto educativa como social, en el conocimiento y respeto de la diversidad cultural, lingüística y étnica: Conocer la formación que debe tener el educador para enseñar a un alumnado intercultural.</p>									
<p>PERTINENCIA DEL ÍTEM II.6 PARA EL OBJETIVO</p>		<p>ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN</p>		<p>CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN</p>					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>ÍTEM II.7</p> <p>7. ¿Qué valores interculturales crees que intentan transmitir las instituciones? a. _____ b. _____ c. _____</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO Diagnosticar los valores interculturales en la provincia de Huelva: Averiguar qué valores son significativos.</p>									
<p>PERTINENCIA DEL ÍTEM II.7 PARA EL OBJETIVO</p>		<p>ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN</p>		<p>CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN</p>					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

ÍTEM III.8	8. Marca, con una X, en cada medio de comunicación el tiempo aproximado que le dedicas a la semana en horas								
		Nada	- 1h	1-5h	6-10h	11-15h	+ 15h		
	TV								
	Radio								
	Prensa diaria								
	Revistas								
	Libros / Cómics								
	Internet								
OBJETIVO ESPECÍFICO	Conocer el consumo medio semanal de los medios de comunicación.								
PERTINENCIA DEL ÍTEM III.8 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN						
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM III.9	9. ¿Has asistido en alguna ocasión a actividades sobre medios de comunicación? <input type="checkbox"/> Sí. ¿En qué actividad? (Estudios, cursos, talleres, etc.) _____ <input type="checkbox"/> No								
OBJETIVO ESPECÍFICO	Identificar la formación adicional de los encuestados.								
PERTINENCIA DEL ÍTEM III.9 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN						
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM III.10	10. ¿Qué valores fundamentales piensas que nos transmiten los medios de comunicación? <input type="checkbox"/> Amor <input type="checkbox"/> Discriminación <input type="checkbox"/> Perdón <input type="checkbox"/> Violencia <input type="checkbox"/> Respeto <input type="checkbox"/> Generosidad <input type="checkbox"/> Otros. Pon alguno _____								
OBJETIVO ESPECÍFICO	Diagnosticar los valores interculturales en la provincia de Huelva: Conocer cuáles son los valores que nos transmiten los medios de comunicación.								
PERTINENCIA DEL ÍTEM III.10 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN						
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM III.11	11. La imagen que se da en los medios de comunicación sobre las minorías culturales, ¿se corresponde con la realidad? <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca								
OBJETIVO ESPECÍFICO	Descubrir la imagen que dan los medios de comunicación sobre las minorías culturales.								
PERTINENCIA DEL ÍTEM III.11 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN						
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM III.12	12. ¿Cómo crees que es la imagen que dan los medios de comunicación sobre las minorías respecto a la realidad? <input type="checkbox"/> Es peor que la realidad <input type="checkbox"/> Es mejor que la realidad <input type="checkbox"/> Es bastante parecida a la realidad <input type="checkbox"/> Es exacta a la realidad								
OBJETIVO ESPECÍFICO	Saber la imagen que dan los medios de comunicación sobre las minorías respecto a la realidad.								
PERTINENCIA DEL ÍTEM III.12 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN						
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM III.13	13. ¿Con qué frecuencia crees que tratan los medios de comunicación noticias relacionadas con minorías culturales? <input type="checkbox"/> Con mucha frecuencia <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca								
OBJETIVO ESPECÍFICO	Determinar la frecuencia con la que tratan los medios de comunicación noticias relacionadas con minorías culturales.								
PERTINENCIA DEL ÍTEM III.13 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN						
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM III.14	14. ¿De qué tipo suelen ser esas noticias? <input type="checkbox"/> Delincuencia, drogas, robos... <input type="checkbox"/> Artistas, espectáculos, cultura, deporte... <input type="checkbox"/> No predominan más un tema que otro <input type="checkbox"/> No se tratan temas de minorías en las noticias								
OBJETIVO ESPECÍFICO	Conocer el tipo de noticias que facilitan los medios de comunicación relacionadas con las minorías culturales.								
PERTINENCIA DEL ÍTEM III.14 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN						
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM III.15	15. Si fueras periodista, ¿de qué manera se podría combatir la discriminación/racismo? <input type="checkbox"/> Ocultando las noticias negativas <input type="checkbox"/> Tratando las noticias con prudencia <input type="checkbox"/> Facilitando el acceso a los medios <input type="checkbox"/> Ovidando que son miembros de minorías culturales								
OBJETIVO ESPECÍFICO	Analizar las posibilidades del cómic como recurso de aprendizaje valórico: Descubrir si la discriminación y/o el racismo se puede disminuir e incluso eliminar.								
PERTINENCIA DEL ÍTEM III.15 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN						
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM III.16	16. Como fuente informativa, ¿crees que ofrece la misma credibilidad el testimonio de una persona perteneciente a una minoría étnica que una persona miembro de la sociedad mayoritaria? <input type="checkbox"/> Sí, la misma <input type="checkbox"/> Casi la misma <input type="checkbox"/> Desconfío <input type="checkbox"/> No les creo en absoluto								
OBJETIVO ESPECÍFICO	Analizar si las fuentes de información ofrecen la misma credibilidad en función de quien las emita.								
PERTINENCIA DEL ÍTEM III.16 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN						
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

ÍTEM IV.17		17. ¿Crees que la religión divide a las personas? <input type="checkbox"/> Con mucha frecuencia <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca							
OBJETIVO ESPECÍFICO		Analizar las posibilidades del cómic como recurso de aprendizaje valórico: Saber si piensan que la religión separa a las personas.							
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.17 PARA EL OBJETIVO		ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM IV.18		18. ¿Piensas que el perdón es necesario para las personas? <input type="checkbox"/> Con mucha frecuencia <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca							
OBJETIVO ESPECÍFICO		Analizar las posibilidades del cómic como recurso de aprendizaje valórico: Conocer la importancia del perdón.							
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.18 PARA EL OBJETIVO		ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM IV.19		19. Si una persona te hace daño, reconoce que se ha equivocado y te lo confiesa, ¿la perdonarías? <input type="checkbox"/> Sí, sin ninguna duda <input type="checkbox"/> Sí, pero pensaría que puede hacerlo otra vez <input type="checkbox"/> Desconfiaría de su arrepentimiento <input type="checkbox"/> No, en ningún caso							
OBJETIVO ESPECÍFICO		Analizar las posibilidades del cómic como recurso de aprendizaje valórico: Saber cómo actuarían ante un desengaño.							
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.19 PARA EL OBJETIVO		ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM IV.20		20. ¿El perdón pertenece esencialmente a la esfera religiosa? <input type="checkbox"/> Con mucha frecuencia <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca							
OBJETIVO ESPECÍFICO		Analizar las posibilidades del cómic como recurso de aprendizaje valórico: Identificar si el perdón está unido a la religión.							
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.20 PARA EL OBJETIVO		ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM IV.21		21. ¿Cómo actuarías ante algo injusto? <input type="checkbox"/> Respondiendo con la misma moneda <input type="checkbox"/> Siendo consecuente y dialogando para aclarar <input type="checkbox"/> Lo ignoraría							
OBJETIVO ESPECÍFICO		Ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que conviven con nosotros: Descubrir cómo actuarían ante la injusticia.							
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.21 PARA EL OBJETIVO		ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM IV.22		22. ¿Crees que la violencia está relacionada con la religión? <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca							
OBJETIVO ESPECÍFICO		Analizar las posibilidades del cómic como recurso de aprendizaje valórico: Identificar si la violencia está unida a la religión.							
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.22 PARA EL OBJETIVO		ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM IV.23		23. ¿Qué significa para ti la venganza? <input type="checkbox"/> Poner de manifiesto el odio hacia el otro <input type="checkbox"/> Satisfacción personal por algo malo que te hayan hecho <input type="checkbox"/> Lo contrario del perdón							
OBJETIVO ESPECÍFICO		Analizar las posibilidades del cómic como recurso de aprendizaje valórico: Conocer qué es la venganza.							
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.23 PARA EL OBJETIVO		ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM IV.24		24. ¿Has experimentado alguna vez ese sentimiento? <input type="checkbox"/> Con mucha frecuencia <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca							
OBJETIVO ESPECÍFICO		Ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que conviven con nosotros: Saber si han hecho uso de la venganza como respuesta ante algo injusto.							
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.24 PARA EL OBJETIVO		ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM IV.25		25. ¿Crees que el respeto al otro es un principio compartido por las religiones? <input type="checkbox"/> Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Algo en desacuerdo <input type="checkbox"/> Ni acuerdo ni desacuerdo <input type="checkbox"/> Algo de acuerdo <input type="checkbox"/> Completo desacuerdo							
OBJETIVO ESPECÍFICO		Ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que conviven con nosotros: Determinar si el respeto está unido por las religiones.							
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.25 PARA EL OBJETIVO		ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM IV.26		26. ¿Y por el pensamiento laico (no religioso)? <input type="checkbox"/> Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Algo en desacuerdo <input type="checkbox"/> Ni acuerdo ni desacuerdo <input type="checkbox"/> Algo de acuerdo <input type="checkbox"/> Completo desacuerdo							
OBJETIVO ESPECÍFICO		Ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que conviven con nosotros: Por el contrario, determinar si el respeto no está unido a ninguna religión.							
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.26 PARA EL OBJETIVO		ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM IV.27		27. ¿Aceptarías que tu hijo/a se casara con una persona de otra religión? <input type="checkbox"/> Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Algo en desacuerdo <input type="checkbox"/> Ni acuerdo ni desacuerdo <input type="checkbox"/> Algo de acuerdo <input type="checkbox"/> Completo desacuerdo							
OBJETIVO ESPECÍFICO		Fomentar y sensibilizar a toda la comunidad, tanto educativa como social, en el conocimiento y respeto de la diversidad cultural, lingüística y étnica: Conocer la visión que tienen ante personas culturalmente diferentes.							
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.27 PARA EL OBJETIVO		ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN		CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM IV.28		28. ¿Y de otra cultura, raza o clase social? <input type="checkbox"/> Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Algo en desacuerdo <input type="checkbox"/> Ni acuerdo ni desacuerdo <input type="checkbox"/> Algo de acuerdo <input type="checkbox"/> Completo desacuerdo							

OBJETIVO ESPECÍFICO	Fomentar y sensibilizar a toda la comunidad, tanto educativa como social, en el conocimiento y respeto de la diversidad cultural, lingüística y étnica: Conocer la visión que tienen ante personas culturalmente diferentes.													
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.28 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN								
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
ÍTEM IV.29	29. Cuando vas por la calle y te encuentras a alguien pidiendo limosna, ¿le das algo? <input type="checkbox"/> Con mucha frecuencia <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca													
OBJETIVO ESPECÍFICO	Fomentar y sensibilizar a toda la comunidad, tanto educativa como social, en el conocimiento y respeto de la diversidad cultural, lingüística y étnica: Saber qué hacen cuando se cruzan con personas mendigando o pidiendo limosna.													
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.29 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN								
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
ÍTEM IV.30	30. «Las religiones comparten la fe en el hombre y son particularmente sensibles a los problemas ecológicos». ¿Qué opinas sobre esta frase? <input type="checkbox"/> Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Algo en desacuerdo <input type="checkbox"/> Ni acuerdo ni desacuerdo <input type="checkbox"/> Algo de acuerdo <input type="checkbox"/> Completo desacuerdo													
OBJETIVO ESPECÍFICO	Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de la institución: Identificar si la religión tiene alguna parcela que se ocupa de la ecología.													
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.30 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN								
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
ÍTEM IV.31	31. «Por su naturaleza, el hombre es un ser social; y por ello, llamado a la solidaridad y a compartir». ¿Y con esta otra? <input type="checkbox"/> Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Algo en desacuerdo <input type="checkbox"/> Ni acuerdo ni desacuerdo <input type="checkbox"/> Algo de acuerdo <input type="checkbox"/> Completo desacuerdo													
OBJETIVO ESPECÍFICO	Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de la institución: Determinar si el hombre es un ser solidario por naturaleza.													
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.31 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN								
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
ÍTEM IV.32	32. ¿Compartirías tus bienes con personas necesitadas? <input type="checkbox"/> Con mucha frecuencia <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca													
OBJETIVO ESPECÍFICO	Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de la institución: Descubrir si las personas son solidarias cuando se trata de compartir lo suyo.													
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.32 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN								
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
ÍTEM IV.33	33. ¿Qué opinas sobre esta afirmación? «El Planeta es un fabuloso tesoro que debemos legar» <input type="checkbox"/> Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Algo en desacuerdo <input type="checkbox"/> Ni acuerdo ni desacuerdo <input type="checkbox"/> Algo de acuerdo <input type="checkbox"/> Completo desacuerdo													
OBJETIVO ESPECÍFICO	Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de la institución: Conocer la importancia de la tierra.													
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.33 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN								
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
ÍTEM IV.34	34. «Los inmigrantes hacen siempre los trabajos que la gente no quiere hacer», ¿qué piensas? <input type="checkbox"/> Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Algo en desacuerdo <input type="checkbox"/> Ni acuerdo ni desacuerdo <input type="checkbox"/> Algo de acuerdo <input type="checkbox"/> Completo desacuerdo													
OBJETIVO ESPECÍFICO	Diagnosticar los valores interculturales en la provincia de Huelva: Identificar la opinión sobre el trabajo que realizan los inmigrantes.													
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.34 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN								
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
ÍTEM IV.35	35. ¿Trabajarías con personas de otra raza/cultura/religión? <input type="checkbox"/> Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Algo en desacuerdo <input type="checkbox"/> Ni acuerdo ni desacuerdo <input type="checkbox"/> Algo de acuerdo <input type="checkbox"/> Completo desacuerdo													
OBJETIVO ESPECÍFICO	Ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que conviven con nosotros: Averiguar si trabajaría con personas de otra raza/cultura/religión.													
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.35 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN								
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
ÍTEM IV.36	36. ¿Consideras el rechazo a la discriminación como el principal de los valores comunes a todas las culturas? <input type="checkbox"/> Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Algo en desacuerdo <input type="checkbox"/> Ni acuerdo ni desacuerdo <input type="checkbox"/> Algo de acuerdo <input type="checkbox"/> Completo desacuerdo													
OBJETIVO ESPECÍFICO	Ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que conviven con nosotros: Descubrir la jerarquía en importancia de los valores comunes.													
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.36 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN								
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
ÍTEM IV.37	37. ¿Crees que el pensamiento laico favorece la libertad de pensamiento, de conciencia y religión? <input type="checkbox"/> Con mucha frecuencia <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca													
OBJETIVO ESPECÍFICO	Diagnosticar los valores interculturales en la provincia de Huelva: Descubrir si el pensamiento laico favorece la libertad de pensamiento.													
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.37 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN								
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
ÍTEM IV.38	38. ¿Qué opinas de esta frase? «Todos los hombres y mujeres son iguales en derecho y dignidad» <input type="checkbox"/> Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> Algo en desacuerdo <input type="checkbox"/> Ni acuerdo ni desacuerdo <input type="checkbox"/> Algo de acuerdo <input type="checkbox"/> Completo desacuerdo													
OBJETIVO ESPECÍFICO	Ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que conviven con nosotros: Conocer la opinión sobre la igualdad en derechos y dignidad.													
PERTINENCIA DEL ÍTEM IV.38 PARA EL OBJETIVO	ADECUACIÓN DE LA FORMULACIÓN					CAMBIOS Y SUGERENCIAS SOBRE EL CONTENIDO Y ADECUACIÓN								
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					

3. Cartel de los talleres

Taller de Interculturalidad y Comunicación

Ciudadanos del mundo ¿Compartimos los mismos valores?

Valores comunes

Con esta Campaña, se pretende la sensibilización y formación de mujeres y hombres onubenses en torno a la interculturalidad con la finalidad de tomar conciencia de la importancia de la «convivencia» entre las personas, a través de talleres impartidos en centros cívicos y asociaciones de toda la ciudad, con una metodología participativa y reflexiva.

Grupo Comunicar

Universidad de Huelva
Grupo de Investigación Ágora

Hisham y Isolda

LA EXPOSICIÓN

LA RESERVA

4. Formulario para participar en los talleres

TALLER DE INTERCULTURALIDAD Y COMUNICACIÓN

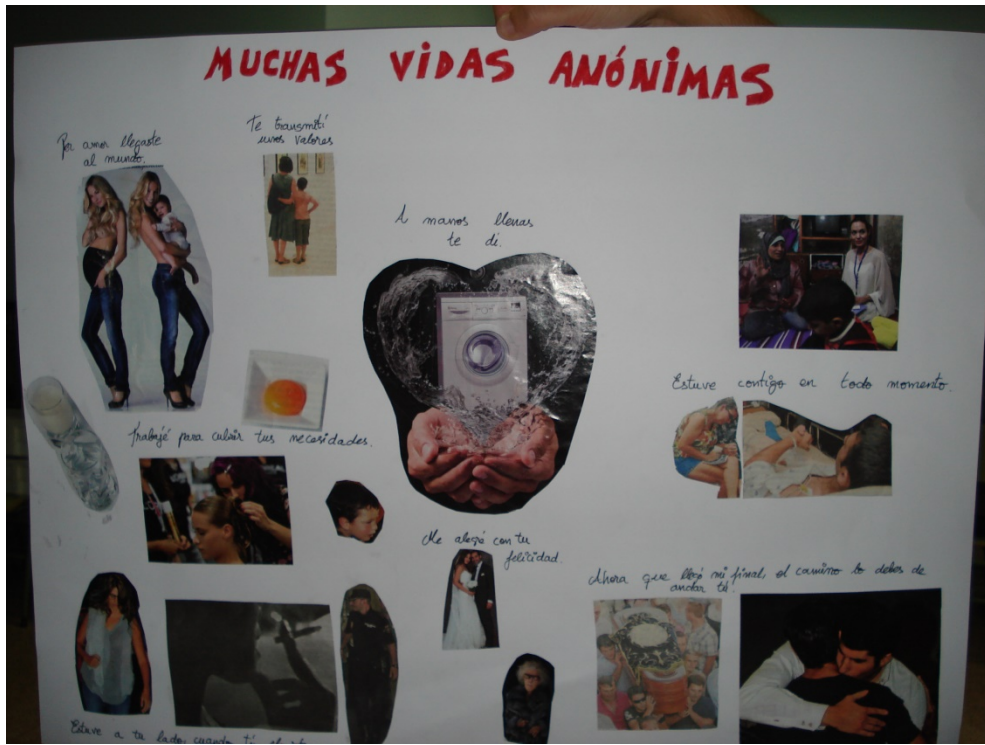


FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN		
Apellidos:		
Nombre:		
Fecha de nacimiento:		
DNI/Pasaporte:		
Dirección Postal:		
C.P.:	Población:	Provincia:
Teléfono/Móvil:		
Correo electrónico:		
Centro de trabajo/estudios:		
Asociación:		

5. Cómic y trabajos realizados en los talleres: Estudio Piloto

Taller 1. Asociación «El Ancla»





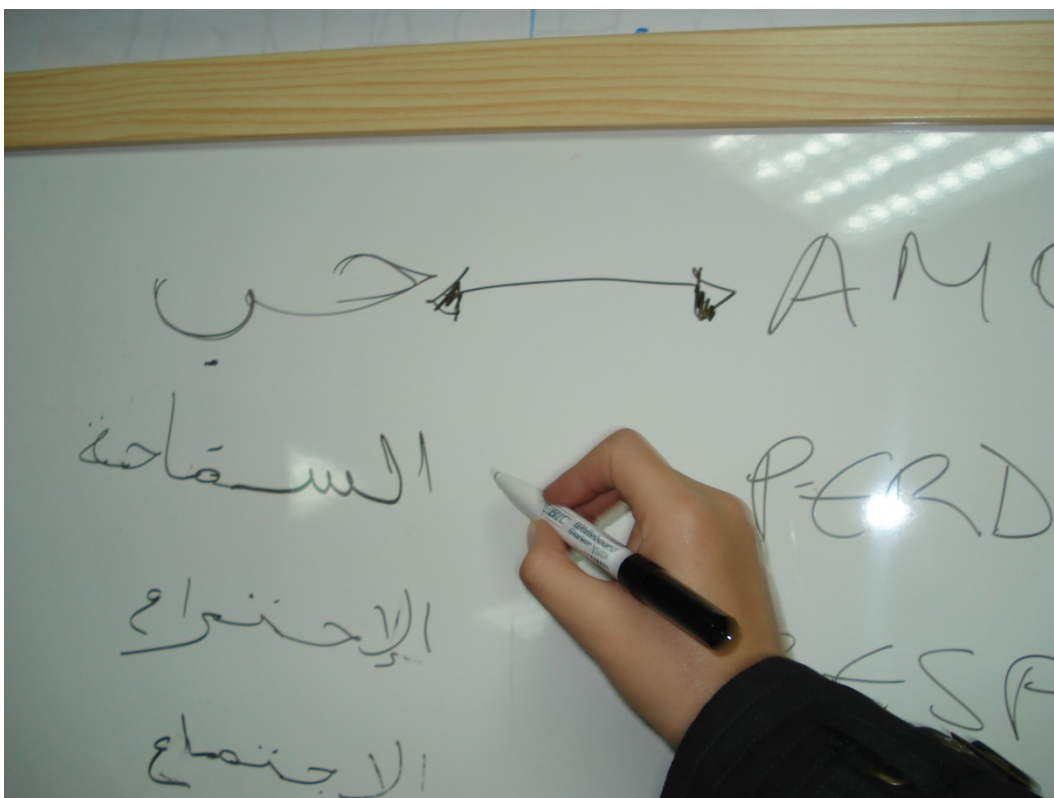
Taller 2. Asociación de vecinos «Santa Ana»





Taller 3. Asociación cultural «Tartessos»





Taller 4. Magisterio de la Universidad de Huelva

Grupo 1





Grupo 2

Bullying en la clase

Autores: Alejandro Allaga Román
Manuel Beret Martínez
Ulises Domínguez Núñez
Javier Medina Moreno
Pº Javier Navarro Romero
Alberto Pérez Sánchez



Top Left: Eligiendo equipo Alberto se queda fuera del equipo de fútbol. Tu juegas, pero eres la pelota. Dejadlo en paz!!!!

Top Right: Los chicos intentan crear un plan para solucionar el problema. Se lo vamos a pagar con la misma moneda...

Middle Left: Enano!!! Jooo. ¿Qué te pasa Javi?

Middle Right: No nos dábamos cuenta del daño que te hacíamos.

Bottom Left: Juegan todos juntos y celebran que son amigos.

Bottom Right (Group Photos):

- Javier Medina
- Fº Javier Navarro
- Ulises Domínguez
- Manuel Beret
- Alberto Pérez
- Alejandro Aliaga

Grupo 3

Top Left: El guiri

Top Right: Un grupo de estudiantes universitarios comentan una clase de nuevas tecnologías.

Speech Bubbles:

- ¿Cómo pensáis hacer el trabajo de nuevas tecnologías?
- Yo he pensado en copiarlo del rincón del vago.
- Memorizo pinta lleva el nota.
- ¿Where is the class?
- ¡¡Puto guiri que se vallan a su %\$-% país!!!
- Haber donde va el guiri este.



Grupo 4







Grupo 5







Grupo 6



CRÉDITOS

	FRANCISCO JAVIER PÉREZ MACÍAS	FRAN
	ANTONIO VERA CEBALLOS	EL MONIE
	IRENE SAÑUDO VEGA	MAPACHITA
	JOSÉ LUIS MARTAGÓN GONZÁLEZ	TENAZAS
	DANIEL MARTAGÓN GONZÁLEZ	PIERNAS

AGRADECIMIENTOS: PAKI RODRÍGUEZ

GUIÓN, DIRECCIÓN Y PRODUCCIÓN: LOS JEREZANOS DE CÁDIZ S.A.

LOONEY TUNES
A WARNER BROS. CARTOON
Color by TECHNICOLOR

¡ESTO ES TODO AMIGOS!

Grupo 7

REALIDADES DISTINTAS

COLEGIO SAN CRISTÓBAL

Os vamos a proponer de hacer una tómbola con el fin de ganar dinero y mandarlo al 3º mundo. ¿Qué opináis?

Parece divertido

Que buena idea

Podríamos hacernos amigos y conocer otra cultura

Que rolio tener que escribir!

Con lo bien que se esta en casa durmiendo

Están trabajando

Que ganas tengo de aprender mas

Dónde están todos!!

Tengo una estupenda noticia! Niños como ustedes van hacer una tómbola con el fin de ayudarnos a comprar mesas y materiales escolares

¿Qué es una mesa?

Que bien, una mesa, que alegría.



Grupo 8





Grupo 9

¡VACACIONES PARA TODOS!

¡Por fin llegaron las esperadas vacaciones! Los amigos de clase, se han reunido para pasar unos días en la casa de los abuelos de Amalia. ¿Se llevarán bien?

Oye, aquí habrá que limpiar, ¿no?

Claro, esto ha estado mucho tiempo cerrado.

Pues, Roque y yo, podemos empezar por el salón.

NO! Ni se os ocurra mover un dedo, que los hombres no sabéis hacer nada en la casa!

Venga, ¿Cómo lo vamos a hacer?

Pues, yo en mi casa hago de todo.

¡qué antiguas son estas mujeres!

¡Llévas razón Roque, ellas no saben que es igualdad!

Uff...¿tu te imaginas los hombres limpiando el cuarto de baño?

Lo dejarían fatal, no nos podríamos sentar ni en el water.

Mientras tanto los hombres en la cocina.

¡Verás la cena que le vamos a preparar!

No estoy de acuerdo con Denise y Amalia.

Se creen que estamos en la época de nuestras abuelas.

Y siguen discutiendo las 4.

¡Los hombres son los que traen el dinero a casa!

¡Las vamos a sorprender!

Tenéis que cambiar vuestra forma de pensar, ¿eh?

¡No veas estas dos!

¿De verdad pensáis que somos iguales?

Y yo que trabajo fuera, ¿quién hace las cosas en mi casa?

Mientras los hombres terminan la cena, ellas ponen la mesa y empieza el debate...

Yo y mi pareja nos repartimos las tareas...y se lleva mejor.

Yo no lo veo Anabel...

Yo en mi casa no consiento que me toquen mi cosas.

Pero si ahora ellos, no estarían preparando la cena, no tendríamos descanso en todo el día.

¿Falta algo en la mesa?, ¿está todo?

Haber si os gusta lo que hemos preparado.

Me falta una cuchara...








FOTONOVELA "VACACIONES PARA TODOS"

NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN




Trabajo realizado por:
 Denise Perpen
 Amalia Veloure
 Ana Isabel Martínez
 María Romero
 Roque Salas
 José Luis Ballester

Grupo 10



Año 2010.
Colegio de Villa Flor
Comienzo del nuevo curso...



Grupo 11





COLABORADORES



FERNANDO RUIZ
CORDERO



MARIO GONZÁLEZ
VÁZQUEZ



RAFAEL BELLIDO
MARÍN

6. Cómics realizados en los talleres: Estudio Principal

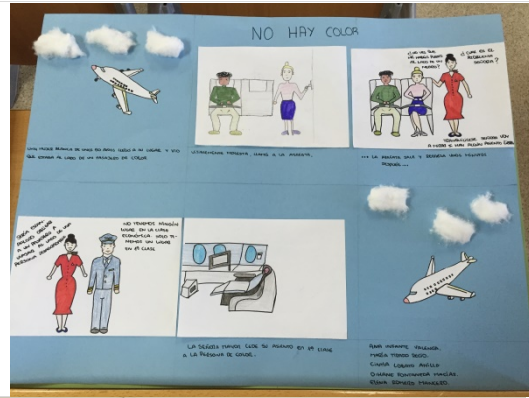
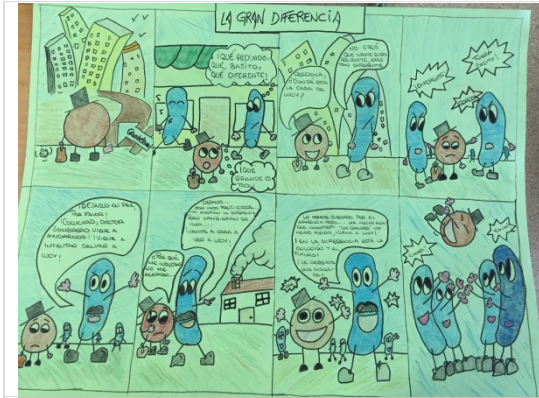
Taller 1. Alumnos de Educación Social (Animación sociocultural, turno mañana)





Taller 2. Alumnos de Educación Social (Animación sociocultural, turno tarde)





Taller 3. Alumnos de Educación Social (Bases culturales)



Taller 4. Centro sociocultural «Lazareto»



Taller 5. Asociación de vecinos «Vicente Mortes»





Esta Tesis Doctoral se terminó de escribir en Octubre de 2015
en la ciudad de Huelva

