Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante

Susan Valeria Sanhueza Henríquez

Tesis Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tesis doctoral presentada por

Susan Valeria Sanhueza Henríquez

con el título

SENSIBILIDAD INTERCULTURAL: UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE ALICANTE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Alicante, diciembre, 2010

Departamento:	Didáctica General y Didácticas Específicas
Programa de doctorado:	Investigación Educativa Desarrollo Curricular y Profesional
Dirigida por:	Dra. María Cristina Cardona Moltó, Universidad de Alicante Dr. Miguel Friz Carrillo, Universidad del Bío-Bío, Chile
Patrocinador:	Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación, Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

AGRADECIMIENTOS

Al término de este trabajo quisiera agradecer la participación de cada uno de los niños, niñas y jóvenes que colaboraron en la investigación. Gracias por compartir sus experiencias, sus alegrías, temores y esperanzas.

Mi reconocimiento y gratitud a mis directores de tesis Dra. Dª María Cristina Cardona y Dr. D. Miguel Friz Carrillo, por el tiempo que dedicaron a mi formación, por la compañía, el apoyo incondicional y la generosidad mostrada al compartir conmigo sus conocimientos.

Al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Universidad de Alicante, quien patrocinó concediéndome una beca esta investigación.

Por último, un especial recuerdo a mis compañeros de doctorado, al grupo de investigación “Diversidad, Educación Especial e Inclusión” y a los amigos “del mundo” a los que tuve la oportunidad de conocer durante los cuatro años que viví en España.

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

A mis padres, a mi hija Belén Andrea y a mi esposo Antonio

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE

Página

Agradecimientos ..... --

Dedicatoria ..... --

Capítulo 1. Introducción al estudio: delimitación conceptual y del problema 1

1. Introducción 1
2. Escenario político, económico, social y educativo de la diversidad cultural 4
   2.1. Sociedad globalizada: su relación con los fenómenos migratorios 8
   2.2. Políticas migratorias europeas y española…….. 15
3. Importancia de la competencia intercultural en un mundo globalizado y retos que plantea al sistema educativo…… 21
4. La escuela como espacio multicultural……... 24
   4.1. Respuesta educativa…… 25
   4.2. Construcción de escuelas interculturales e inclusivas…… 31
   4.3. El profesorado ante la diversidad cultural…….. 37
      4.3.1. La formación del profesorado en competencias interculturales... 39
      4.3.2. El profesorado y la acogida de familias inmigrantes…… 44
      4.3.3. Actitudes del profesorado hacia las diferencias culturales……... 47
5. Aproximación teórica y empírica al objeto de estudio……... 51
   5.1. Planteamiento del problema……... 52
   5.2. Preguntas de investigación……. 60
   5.3. Objetivos del estudio e interés educativo……... 61
   5.4. Aproximación metodológica…….. 63
6. Definición de términos…….. 64

Capítulo 2. Revisión de la literatura……... 69

1. Introducción…….. 69
2. Enfoques teórico-conceptuales de la competencia intercultural……... 70
   2.1. Origen y evolución del concepto…… 72

2.2. Modelos y teorías sobre competencia intercultural…… 73
2.2.1. Antecedentes……. 74
2.2.2. Modelos contemporáneos……. 75
2.2.2.1. Modelo composicional……... 76
2.2.2.2. Modelos co-orientados……... 78
2.2.2.3. Modelo de desarrollo…….. 80
2.2.2.4. Modelo de adaptación……. 82
2.2.2.5. Modelo procesual-causal…… 84
2.3. Componentes de la competencia intercultural…….. 86
3. Competencia comunicativa intercultural…….. 89
3.1. La competencia comunicativa intercultural en el marco de la convergencia europea……... 92
3.2. Desde la competencia lingüística a la competencia comunicativa Intercultural……... 95
3.3. Comunicación intercultural: aproximación conceptual, características y componentes…… 98
3.4. Teorías y modelos teóricos de la competencia comunicativa Intercultural……. 102
4. La sensibilidad intercultural como componente afectivo de la competencia intercultural…….. 108
4.1. Concepto de sensibilidad intercultural…….. 109
4.2. Rasgos afectivos involucrados en la comunicación…….. 111
5. El estado de la cuestión en la investigación de la competencia y sensibilidad intercultural…… 116
5.1. Estudios sobre competencia y sensibilidad intercultural…….. 117
5.1.1. Estudios sobre sensibilidad intercultural de corte evolutivo….. 120
5.1.2. Estudios sobre sensibilidad intercultural de corte comunicativo…… 124
5.2. Sensibilidad intercultural como agenda de investigación emergente: proyecciones e implicaciones para la práctica educativa.. 127
6. Resumen……... 129

Capítulo 3. Metodología y diseño de la investigación…… 131

1. Introducción……. 131
2. Enfoque y diseño de investigación……. 132

3. Contexto y participantes…….. 137
3.1. Selección de los centros educativos……. 140
3.2. Selección de las aulas y del alumnado participante……. 143
3.3. Descripción y características de los participantes……... 147
4. Variables e instrumentos de medición…….. 150
4.1. Definición de las variables……... 150
4.2. Selección y adaptación de la Escala de Sensibilidad Intercultural….. 153
4.2.1. Revisión preliminar……... 153
4.2.1.1. Adaptación de la Escala de Sensibilidad Intercultural…….. 157
4.2.1.2. Revisión de expertos…… 158
4.2.2. Estudio piloto……. 159
4.2.2.1. Muestra…… 159
4.2.2.2. Fiabilidad y estructura factorial……... 160
4.2.2.3. Reelaboración de la escala……... 161
4.2.2.4. Análisis preliminar de los resultados……... 164
4.2.2.5. A modo de conclusión……. 166
4.3. Diseño y elaboración de la Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural…….. 167
4.3.1. Revisión preliminar……... 168
4.3.2. Revisión de expertos…….. 169
4.3.3 Estudio piloto……. 170
4.3.3.1. Muestra…….. 171
4.3.3.2. Fiabilidad y estructura factorial…….. 171
4.3.3.3. Reelaboración de la escala…….. 172
4.3.3.4. Análisis preliminar de los resultados…….. 173
4.3.3.5. A modo de conclusión…… 174
4.4. La entrevista como técnica de recolección de datos cualitativos…… 176
4.4.1. Planificación y diseño de la entrevista…….. 176
4.4.2. Los grupos de discusión……... 182
4.5. Características psicométricas de las escalas utilizadas con la muestra del estudio……. 186
4.5.1. Escala de Sensibilidad Intercultural…….. 187
4.5.2. Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural……... 189
5. Procedimiento……... 191

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.1. Fases de la investigación…….. 191
5.2. Itinerario de investigación…… 194
5.2.1. Etapa reflexiva…….. 194
5.2.2. Problematización…….. 195
5.2.3. Elaboración conceptual……. 195
5.2.4. Definición metodológica…….. 197
5.2.5. Organización……. 197
5.2.6. Acceso al trabajo de campo…….. 199
5.2.7. Etapa analítica……... 201
6. Plan de análisis de los datos……. 202
6.1. Tipos de análisis por objetivos de investigación…….. 202
6.2. Criterios de rigor científico……... 208
6.3. La ética en la investigación……... 210
7. Resumen……... 212

Capítulo 4. Resultados…….. 215

1. Introducción…….. 215
2. Sensibilidad intercultural en el alumnado……. 217
2.1. Sensibilidad intercultural según la etapa educativa…….. 220
2.2. Diferencias de género en sensibilidad intercultural…….. 226
2.3. Diferencias en sensibilidad intercultural por colectivo inmigrante….. 230
3. Actitud y comportamiento instructivo del profesor…….. 232
3.1. Actitudes y estilo docente en educación primaria y secundaria……... 234
3.2. Relación entre actitud/estilo docente y sensibilidad intercultural en el alumnado…….. 236
3.3. Influencia de la actitud/estilo del profesorado y etapa educativa sobre la sensibilidad intercultural en el alumnado…….. 239
4. La dimensión personal y social de la comunicación intercultural…… 245
4.1. Representación de las diferencias culturales…… 246
4.2. Diferencias lingüísticas en las aulas……. 249
4.3. Actitudes y sentimientos hacia las personas culturalmente diferentes…….. 252
4.4. Diferencias culturales y dificultades de aprendizaje…… 256
4.5 Metodologías de enseñanza y profesorado……... 258
5. Resumen……... 261

Capítulo 5. Discusión, conclusiones e implicaciones…….. 262

1. Introducción……... 262
2. Sensibilidad intercultural en aulas multiculturales…… 264
   2.1. Sensibilidad intercultural en niños y adolescentes…….. 265
   2.2. Sensibilidad intercultural desde una perspectiva de género…… 268
   2.3. Sensibilidad intercultural desde el origen cultural del alumnado…… 270
3. El profesorado en aulas multiculturales……. 274
   3.1. Actitudes del profesorado y formas de relacionarse…… 274
   3.2. Estilo docente para atender la diversidad cultural……... 275
4. La experiencia personal en el desarrollo de la sensibilidad intercultural…. 276
   4.1. La llegada a un país distinto y las primeras experiencias de socialización…….. 277
   4.2. El lenguaje como recurso para la integración…….. 278
   4.3. El rol de los compañeros como mediadores culturales…… 279
5. Conclusiones e implicaciones……... 280
6. Limitaciones y proyecciones del estudio…….. 282

Referencias bibliográficas…… 288
Apéndices……..... 308

Apéndice 1: Cuestionario……... 309
Apéndice 2: Protocolos de entrevistas…… 313

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE DE FIGURAS

Página

Figura 1.1. Porcentaje de población migrante por continente…… 10
Figura 1.2. Países que albergan el mayor número de migrantes internacionales en millones…… 16
Figura 1.3. Pilares de la escuela intercultural……. 34
Figura 1.4. Líneas de acción para el desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado…… 38

Figura 1.5. Propuestas para un currículo de formación del profesorado multicultural……... 42
Figura 2.1. Modelo de comunicación intercultural……... 90
Figura 2.2. Dimensiones de la comunicación intercultural…… 99
Figura 2.3. Competencia comunicativa intercultural…….. 110
Figura 3.1. Procedimiento de selección de la muestra…… 141
Figura 3.2. Ejemplo de protocolo de entrevista…….. 181
Figura 3.3. Fases de la investigación…….. 192
Figura 3.4. Matriz de datos Escala Sensibilidad Intercultural…… 203
Figura 3.5. Unidades de significado extraídas del texto……. 206
Figura 3.6. Síntesis gráfica del análisis de datos cualitativos……. 207
Figura 4.1. Medias del factor Respuesta Emocional Negativa……... 224
Figura 4.2. Medias del ítem *Me gusta relacionarme*…….. 226

ÍNDICE DE TABLAS

Página
Tabla 3.1. Número de centros por comarcas y etapa educativa……..…… 142
Tabla 3.2. Población (autóctona y extranjera) escolarizada en los centros participantes por comarca…… 142
Tabla 3.3. Número de alumnado participante por etapa, comarca y procedencia…….. 144
Tabla 3.4. Características demográficas del alumnado entrevistado en educación primaria…….. 145
Tabla 3.5. Características demográficas del alumnado entrevistado de la ESO (Grupos de discusión)……. 146
Tabla 3.6. Otras variables demográficas……. 147
Tabla 3.7. Alumnado participante por comarca según país de procedencia y lengua……. 148
Tabla 3.8. Resumen de las propiedades de la Escala de Sensibilidad Intercultural…….. 156
Tabla 3.9. Estructura factorial de la Escala de Sensibilidad Intercultural... 162

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 3.10. Índice de validez de contenido de la Escala de Sensibilidad Intercultural…….. 163
Tabla 3.11. Descriptivos y porcentajes de la Respuesta Emocional Positiva hacia la relación intercultural……. 165
Tabla 3.12. Descriptivos y porcentajes de la Respuesta Emocional Negativa hacia la relación intercultural……... 166
Tabla 3.13. Validez de contenido de los ítems de la Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural……..... 170
Tabla 3.14. Estructura factorial de la Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la diversidad cultural……. 172
Tabla 3.15. Descriptivos sobre Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante las diferencias culturales……..... 174
Tabla 3.16. Planificación de las entrevistas dirigidas al alumnado…….. 181
Tabla 3.17. Características del alumnado entrevistado en educación primaria……..... 182
Tabla 3.18. Características del alumnado entrevistado (grupos de discusión) de la ESO……. 184
Tabla 3.19. Constitución de los grupos de discusión y planificación en el tiempo……... 186
Tabla 3.20. Resultados del análisis factorial de la ESI por factores, peso factorial, comunalidades y proporción de la varianza explicada…….. 188
Tabla 3.21. Correlación entre sensibilidad intercultural y las variables "ser amigo" y "reunirse"……... 188
Tabla 3.22. Resultados del análisis factorial de la escala AEDD según factores, peso factorial, comunalidades y proporción de la varianza explicada …….…. 191
Tabla 4.1. Sensibilidad intercultural en el alumnado participante (Descriptivos, frecuencias y porcentajes para toda la muestra…… 217
Tabla 4.2. Sensibilidad intercultural en el alumnado autóctono y de origen inmigrante (descriptivos, frecuencias y porcentajes)…… 219
Tabla 4.3. Medias y DT en sensibilidad intercultural en el alumnado autóctono e inmigrante por etapa educativa……. 221
Tabla 4.4. Sensibilidad intercultural según origen del alumnado y etapa… 223

Tabla 4.5. Medias y DT en sensibilidad intercultural en el alumnado autóctono e inmigrante por género……... 227
Tabla 4.6. Sensibilidad intercultural según origen del alumnado y género.. 229
Tabla 4.7. Diferencia de medias en sensibilidad intercultural por colectivo inmigrante……. 231
Tabla 4.8. Actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural (medias, DT y porcentajes para toda la muestra)…… 233
Tabla 4.9. Actitud del profesorado ante la diversidad cultural percibida por el alumnado (medias y porcentajes por submuestra)…….. 235
Tabla 4.10. Estilo docente ante la diversidad cultural percibida por el alumnado (medias y porcentajes por submuestra)…… 237
Tabla 4.11. Puntos de corte y categorías por variable…….. 238
Tabla 4.12. Relación entre actitud del profesorado ante la diversidad cultural y sensibilidad intercultural en el alumnado……. 238
Tabla 4.13. Relación entre estilo docente y sensibilidad intercultural en el alumnado……... 239
Tabla 4.14. Medias y DT (sensibilidad intercultural) en función de la actitud del profesor y la etapa educativa……... 240
Tabla 4.15. Influencia de la actitud del profesorado y etapa educativa sobre sensibilidad intercultural en el alumnado…… 242
Tabla 4.16. Medias y DT (sensibilidad intercultural) en función del estilo docente y la etapa educativa……. 243
Tabla 4.17. Influencia del estilo docente y la etapa educativa sobre la sensibilidad intercultural en el alumnado……. 244
Tabla 4.18. Representación de las diferencias culturales en educación primaria……. 246
Tabla 4.19. Representación de las diferencias culturales en ESO…… 249
Tabla 4.20. Diferencias lingüísticas en educación primaria……. 250
Tabla 4.21. Diferencias lingüísticas en ESO…… 251
Tabla 4.22. Actitudes y sentimientos hacia las personas culturalmente diferentes en primaria……... 253
Tabla 4.23. Actitudes y sentimientos hacia las personas culturalmente diferentes en ESO……. 255

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.24. Diferencias culturales y dificultades de aprendizaje en primaria……. 257
Tabla 4.25. Diferencias culturales y dificultades de aprendizaje en ESO… 258
Tabla 4.26. Metodología de enseñanza y profesorado en primaria…….. 259
Tabla 4.27. Metodología de enseñanza y profesorado en ESO…… 260

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 1

Introducción al estudio: delimitación conceptual y del problema

1. Introducción

En las últimas décadas, la presencia de minorías étnicas han ido transformando las sociedades concebidas como culturalmente homogéneas poniendo a prueba la capacidad de sus ciudadanos para convivir en medio de la diversidad cultural. La comunicación intercultural es una competencia necesaria para el ejercicio de la ciudadanía, principalmente para aquéllos que han emigrado a un país culturalmente diferente. En este sentido, concebimos la cultura no sólo como un conjunto de rasgos visibles como pueden ser la lengua, el origen geográfico, la etnicidad, etc., sino como un constructo que incluye otros elementos menos visibles de naturaleza cognitiva y afectiva que caracterizan a la persona, a su identidad, a sus conductas y juicios, tanto en relación consigo mismo como en relación a la interacción con otras personas. Esta investigación se sitúa, precisamente en la dimensión afectiva de la comunicación intercultural denominada *Sensibilidad Intercultural* entendida como las capacidades que tienen las

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

personas para emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural. La sensibilidad intercultural se define por un conjunto de competencias como la empatía, el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, el deseo de reconstruir la propia identidad entendiéndola como un elemento cambiante contextual y en evolución a partir del contacto intercultural (Vilà, 2003).

Este nuevo entorno multicultural está teniendo un fuerte impacto en todos los ámbitos de la sociedad y, en particular, en el ámbito educativo donde el éxito escolar del alumnado proveniente de grupos minoritarios está condicionado por las actitudes y actuaciones del profesorado, lo que constituye una agenda de investigación emergente.

En España, las políticas de escolarización del alumnado inmigrante han tenido como objetivo facilitar el acceso de hijos de familias extranjeras en igualdad de condiciones y adecuar el sistema educativo a la diversidad de la población escolar gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales. Si bien se han destinado importantes recursos económicos para esta tarea a través de programas educativos específicos de atención a las minorías étnicas (adaptación lingüística, adaptación curricular, medidas de refuerzo y compensación educativa), éstos no han sido suficientes o no han tenido el impacto deseado. El modelo predominante en los centros educativos continúa siendo asimilacionista y lejos de promover el desarrollo de una escuela y educación intercultural se limita a eventos puramente folklóricos o agrupa en determinadas zonas a la población inmigrante conformando un planteamiento multicultural tendiente al *gueto* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2009). Sin embargo, la escuela demanda un nuevo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

perfil profesional del profesorado que le permita comprender la diversidad cultural y generar entornos de aprendizaje donde el respeto, la empatía y la aceptación de otras culturas sean el eje central de su quehacer docente.

Investigaciones diversas ponen de relieve que las actitudes y valores sobre las diferencias culturales son una realidad socialmente construida y de tratamiento colectivo difícil, ya que se manifiestan a través de una comunicación explícita, pero también a través de gestos y actuaciones implícitas, formando parte de la complejidad del fenómeno de la comunicación intercultural (Areizaga, 2001; Edwards y López, 2008; Touraine, Wieviorka y Flecha, 2004). Otras investigaciones han venido a demostrar que a mayor experiencia multicultural mayor es la sensibilidad que desarrollan las personas hacia las diferencias culturales (Anderson, Lawton, Rexeisen y Hubbard, 2006; Straffon, 2003) y que estas diferencias en sensibilidad intercultural pueden diferir según la etapa escolar del alumnado (Sanhueza, Cardona y Friz, 2008, 2009). En esta misma dirección, algunos estudios demuestran que es muy importante la actitud que los niños y jóvenes ven en el profesorado, ya que el alumnado capta inmediatamente la actitud del profesor, ya sea de rechazo o de acogida (Medina y Domínguez; 2006 Soriano, 2001), mientras que otras ponen de relieve la necesidad de desarrollar programas orientados a educar la sensibilidad intercultural en el alumnado por el impacto que pueden progresivamente causar en la sociedad en general (Essomba, 2006; Vilà, 2003, 2006).

Este estudio trata de conocer el grado de sensibilidad intercultural que poseen los alumnos hijos de inmigrantes y españoles en situaciones de convivencia en aulas culturalmente diversas, así como de identificar posibles diferencias de género, edad y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

compromiso en la relación intercultural. También nos hemos propuesto conocer la actitud y comportamiento instructivo del profesorado ante la diversidad cultural y examinar si existe una relación entre ambas variables (la actitud y el estilo docente del profesorado hacia la inclusión del alumnado inmigrante) y la sensibilidad intercultural de sus pupilos.

Para un mejor conocimiento y comprensión del fenómeno de la comunicación intercultural se optó por la complementariedad metodológica cuantitativa-cualitativa (Albert, 2007); de ahí que se utilizaran métodos y técnicas de investigación mixtos. Los participantes fueron una muestra representativa del alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante escolarizados en aulas culturalmente diversas a quienes se encuestó empleando cuestionarios (la "*Escala de Sensibilidad Intercultural*" y la "*Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural*") y entrevistas (individuales y en grupo).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2. Escenario político, económico, social y educativo de la diversidad cultural

En la actualidad la mayoría de los países de nuestro entorno son culturalmente diversos. Esta diversidad plantea una serie de cuestiones importantes y potencialmente decisivas no sólo para los educadores y las instituciones educativas, sino también para los investigadores pues permite reflexionar sobre el papel mismo de la educación y los espacios donde ésta se lleva a cabo. Bartolomé (2001) señala que los educadores necesitan legitimar a las escuelas como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos. En este sentido, se enuncian dos retos prioritarios para la educación: la lucha contra la exclusión social que afecta

principalmente a las minorías cada vez más numerosas que llegan a Europa y el desarrollo de una mayor cohesión social.

Desde la década de los ochenta y, sobre todo, de los noventa, se han consolidado nuevas pautas migratorias vinculadas con acontecimientos que cambiaron los parámetros de las relaciones internacionales existentes hasta el momento, hechos que han contribuido a que los movimientos de población alcancen un nivel de globalización nunca visto en la historia (Alcañiz, 2006). De esta manera, las formas de relaciones económicas, políticas y sociales emergentes están cambiando las pautas de movilidad y los procesos de asentamiento. Algunas dimensiones del fenómeno migratorio en la sociedad global son:

- El incremento del número de inmigrantes, que ya no es exclusividad de países desarrollados, sino que afecta a casi todas las zonas del planeta.
- La ampliación de las redes migratorias (en el caso europeo, se han incorporado como países receptores Italia y España y también Portugal).
- La diversificación de los tipos migratorios. No sólo son migrantes laborales los que se desplazan, sino que surge otro tipo de desplazamiento como los originados por los conflictos bélicos como los refugiados o quienes solicitan asilo en otro país.

En la actualidad se calcula que la cifra de migrantes internacionales en el mundo asciende a más de doscientos millones (3% de la población mundial). De ellos, alrededor de 20 a 30 millones son migrantes ilegales, dato que representa entre el 10 y el 15 por ciento del contingente mundial. Las mujeres constituyen el 49.6% de todos los migrantes (Organización Internacional para las Migraciones, OIM, 2008).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La llegada de inmigrantes a España ha determinado la configuración de la sociedad del futuro en este país, si bien no se pueden definir con precisión las motivaciones que llevan a las personas a abandonar sus países. La literatura señala que un gran número de ellos lo hacen en búsqueda de una mejor calidad de vida (Abourbakr, 2006; De Lucas, 2006). Para el país receptor, esta movilidad trae consigo una serie de implicaciones de orden económico y político. Por una parte, les obliga a promulgar leyes que garanticen los derechos de todos los ciudadanos en un marco de convivencia y, por otra parte, les demanda importantes recursos económicos para la puesta en marcha de programas de integración social. Un ejemplo de ello es el Fondo de Apoyo a la Acogida e Integración Social de Inmigrantes, así como a nivel escolar el refuerzo educativo, actuaciones para las que en 2008 se destinaron 22.814.228 euros en la Comunidad Valenciana, particularmente para áreas claves como el empleo, la educación, la salud, los servicios sociales o la participación cívica (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2008).

A esta situación cabe añadir la actual coyuntura sociopolítica y el debate abierto en nuestras sociedades occidentales del siglo XXI en relación con los inmigrados, que, por un lado, impone duras limitaciones legales a la entrada del contingente inmigrante, hecho que genera en el conjunto de la población una imagen negativa de los mismos, hasta el extremo de hacerles responsables últimos de los grandes males que azotan a nuestras sociedades -delincuencia y desempleo- y, por otro, es consciente de los beneficios que esta población joven, en algunos casos bastante cualificada, reporta, como mano de obra barata, al conjunto de la población (Muñoz, 2008).

En materia de inserción laboral de las personas inmigrantes, Thiakh (2004) señala que se han identificado diferentes dificultades para este colectivo entre las que destacan la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

falta de correspondencia entre los niveles de estudio que algunas personas inmigrantes poseen y el trabajo que desarrollan, la segmentación étnica del mercado laboral (nichos laborales para colectivos de inmigrantes), discriminación de género para determinadas ocupaciones, así como opciones de incorporación laboral más reducidas para determinados grupos culturales. A estas problemáticas de amplia visibilidad, se agregan aquéllas que no aparecen en las estadísticas oficiales y que, por lo tanto, no se pueden determinar con exactitud como por ejemplo, la indocumentación, hecho que restringe los derechos que otorga el estatus de ciudadanía.

Al respecto cabe considerar que la concesión de la nacionalidad española a extranjeros a través de la cual se establece un vínculo jurídico entre una persona con el Estado y del cual derivan una serie de derechos y obligaciones se ha visto notoriamente incrementada en los últimos años. A lo largo del periodo 2001-2007, 280.422 extranjeros consiguieron la nacionalidad española por residencia en España. En tan sólo seis años, se ha pasado de registrar 16.743 concesiones en 2001 a 71.810 en 2007. El incremento acumulado a lo largo de estos años supera el 300% y se ha debido casi en su totalidad al crecimiento de las concesiones de nacionalidad a ciudadanos iberoamericanos (Ministerio de Trabajo e inmigración, 2008).

Este contingente humano que se incorpora a una nueva sociedad, con unas características étnico-culturales y unas lenguas diversas se encuentra entre dos mundos distintos: uno corresponde al conjunto de valores, creencias, normas de conducta y comportamientos procedentes de su cultura de origen y, el otro, a la sociedad en la que tienen que integrarse y que intenta asimilarles. Como se puede observar, la presencia que ha tenido la población inmigrante no sólo en aspectos demográficos, sino referidos

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

a la vida social y productiva se ha visto incrementada de manera importante, lo que impacta en otras esferas de la vida social como son la familia y la escuela.

Cada una de las culturas transmite unos valores, tradiciones, ideales, costumbres, creencias y manifestaciones religiosas a sus miembros a través de la educación (Quicios, 2005), sin embargo, cuando las familias han de tomar la decisión de escolarizar a sus hijos comienza a desarrollarse un proceso de integración social en el que coexisten varias culturas diferentes y en el que los chicos deben aprender a interactuar. En el ámbito educativo, la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) trata de garantizar dos derechos fundamentales: (a) la educación permanente de la persona desde sus primeros estadios y (b) la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades concretas que pueda presentar cada educando, sea este autóctono o inmigrante. Si bien la educación es un derecho garantizado para las minorías étnicas, en la práctica no está exento de dificultades siendo una de ellas la falta de formación específica del profesorado en competencias comunicativas interculturales, así como la falta de programas que promuevan actitudes de respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias culturales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.1. Sociedad globalizada: su relación con los fenómenos migratorios

En la actualidad, los cambios suscitados por los fenómenos sociales son muchos. El proceso de globalización, basado en un modelo de desarrollo de la economía dominante, da lugar a interpretaciones que auguran mayores desigualdades y procesos de exclusión. Etxeberria (2008: 5) señala que si bien la globalización tiende a la homogeneización trae consigo una mayor toma de conciencia de la diferencia, tal vez, por una intensificación de la movilidad migratoria o también como reacción a una cultura-

mundo. Es decir, que se tiende a la afirmación de las diferencias entre culturas y al derecho a la diferencia. Esta situación ha generado importantes cambios en el orden social y cultural, lo que plantea nuevos retos para la educación.

La globalización es un fenómeno que impacta significativamente en la vida de las personas y que tiene defensores y opositores a sus principios. Por una parte, están quienes la definen como un proceso impuesto, principalmente por grupos económicos de poder como es el Banco Mundial, y como un mecanismo que favorece las inequidades entre los países. Por otro lado, están quienes consideran que es una oportunidad para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos en un contexto de mejoras laborales y sociales, donde la apertura de las fronteras facilita las oportunidades para una mejor integración social. Sin embargo, para conocer qué se entiende por globalización y cómo ésta impacta en la educación es necesario analizar este constructo desde diferentes perspectivas. Así tenemos que, para Solé y Cachón (2006), la globalización es un proceso que engloba los cambios de las sociedades avanzadas contemporáneas, en términos de expansión capitalista basada en la creciente difusión de las nuevas tecnologías de la comunicación y el transporte, además de la competencia (económica, industrial, comercial) entre países desarrollados y países en vías de desarrollo. Estos cambios tienen importantes repercusiones principalmente en el mundo del trabajo, ya que las empresas de cualquier país avanzado pueden reclutar mano de obra, cualificada o no, de otras zonas subdesarrolladas, provocándose fuertes movimientos migratorios, que suelen concentrarse en zonas favorecidas económicamente. A pesar de que la apertura de fronteras representa oportunidades para muchos trabajadores, también es necesario mencionar las dificultades con que las personas inmigrantes suelen encontrarse, principalmente las referidas a las decisiones

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

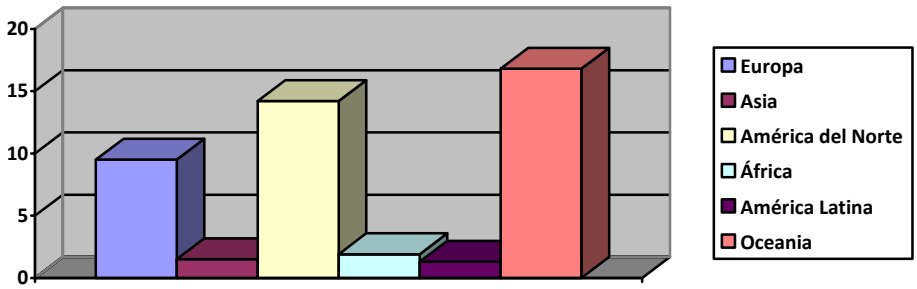
políticas de los estados que proponen regulaciones internas y políticas de control y que pueden llegar a convertirse en un factor de discriminación a nivel internacional. Martínez (2003), analiza algunas dimensiones que son relevantes para la integración social, siendo alguna de ellas, los cambios climáticos que hoy convocan a todos los gobiernos a tomar decisiones de cuidado y conservación del ecosistema, los factores de naturaleza comunicacional, especialmente el rol que juegan las tecnologías de la información y comunicación como un factor de desigualdad social ya que éstas generan formas de producción y consumo de bienes y servicios, así como también dimensiones de tipo política, militar e ideológica que desde la perspectiva del autor poseen un importante alcance en la esfera personal y social de las personas.

Una de las dimensiones que, según Martínez (2003), ha tenido mayor repercusión para los gobiernos es la dimensión demográfica caracterizada por los desplazamientos geográficos que se han venido sucediendo en las últimas décadas a nivel mundial. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2008), un tercio de los trabajadores migrantes a escala mundial vive en Europa, siendo este porcentaje ligeramente inferior al de aquellos que viven en Asia y América del Norte (Figura 1.1).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 1.1

Porcentaje de población migrante por continente



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe sobre las Migraciones en el Mundo en 2008 (OIM, 2008). *Encauzar la Movilidad Laboral en una Economía Mundial en Plena Evolución.* Disponible en <http://www.iom.int/jahia/Jahia/about-migration/facts-and-figures/regional-and-country-figures/lang/es/cache/offonce>

Este crecimiento demográfico, para algunos detractores de la globalización como Mochón (2006), no ha sido del todo favorable, ya que hay un grupo de países que no sólo no se han beneficiado de la globalización, sino que sus niveles de pobreza se han acentuado. Los países que menos han prosperado han sido los del África subsahariana, algunos países islámicos y de América Latina, lo que les ha llevado a abandonar sus lugares de origen en busca de mejores oportunidades. Romero (2002) corrobora esta idea expresando que la globalización no está teniendo un progreso y desarrollo uniforme, sino que éste es desigual, fragmentado y desproporcionado. Las ventajas del desarrollo son para un reducido sector de la población mundial con lo que se crean profundas brechas de desigualdad en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales.

Otro de los efectos de la globalización es el fenómeno denominado como transnacionalización, entendido como un fenómeno político e ideológico asociado a la globalización. Es la posibilidad de construir, por ejemplo, una concepción de nosotros como miembros de una sola unidad, el planeta-globo, de una transnación; de construir la idea de una comunidad de ciudadanos transnacionales. En este sentido, son particularmente interesantes las ideas de universalidad, integración planetaria y de la creación de una ciudadanía global (Ling, 1996). El fenómeno transnacional tiene implicaciones para los procesos de asentamiento territorial y para la conformación de un espacio multicultural, ya que influye en la manera en que las personas se organizan y consensúan valores culturales. Como se trata de movimientos territoriales en todas las direcciones, conlleva procesos de des-territorialización en los que las relaciones sociales son “simultáneas”. Para Faist (2001: 44), la transnacionalización tiene diversas consecuencias a nivel económico y social, como por ejemplo: (a) el replanteamiento de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

la idea de retorno al lugar de origen como meta final del proceso migratorio, (b) la capacidad de los migrantes de organizarse en función de sus intereses económicos y sociales (negocios étnicos, asociaciones) en el lugar donde se instalan, (c) la percepción positiva de la emigración en los países emisores y (d) el impacto efectivo de las remesas en las economías locales y en los mercados de trabajo. Estas cuestiones de orden económico y social afectan especialmente a la cuestión de la pertenencia al grupo y la condición de ciudadanía. Para Solé y Cachón (2006), la interacción e intercambio de elementos económicos (remesas, transacciones comerciales, negocios étnicos, etc.) y culturales (símbolos, costumbres, tradiciones, etc.) no será, a medio plazo, patrimonio exclusivo de unos países (los más ricos) o de una clase social (la más alta), sino que afectará transversalmente a todas las clases sociales, a toda la comunidad, independientemente del lugar de origen de sus miembros.

En este contexto, uno de los principales efectos de la migración es la violencia (física y simbólica) con que algunos grupos reaccionan. Existen muchos prejuicios respecto de las personas inmigrantes. De hecho, el término inmigrante evoca en algunos una imagen de pobreza o de bajo nivel educativo que no siempre tienen relación con la realidad. Vila (2006), analiza esta situación aportando datos sobre los niveles de cualificación de las personas inmigrantes. Señala que si bien en un principio los fenómenos migratorios obedecían a necesidades económicas generadas por la *sociedad industrial*, hoy los movimientos migratorios reposan en *proyectos de vida* que se buscan realizar en sociedades más desarrolladas económicamente. Por este motivo, una buena parte de las personas de la nueva inmigración proceden de las clases medias de los países en vías desarrollo y, por tanto, son personas con formación que buscan un futuro mejor que el que subjetivamente perciben en su país. En esta misma línea, Serrano y Pastor (2005:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

25), señalan que los extranjeros que residen en España tienen de media 8,75 años de estudios, es decir, 1,15 más que el conjunto de la población residente en el país. Los inmigrantes extranjeros poseen una mayor cualificación en todas las comunidades autónomas españolas, excepto en Navarra. Es decir, a diferencia de lo que habitualmente se cree, los municipios españoles han mejorado los niveles educativos de su población gracias a la llegada de personas inmigrantes. A pesar que estos datos vienen a mostrar una mirada diferente de lo que la población mayoritaria piensa, debemos considerar que cuando hablamos de población inmigrante no podemos referirnos a un bloque compacto y homogéneo internamente, ni extrapolar ni universalizar los problemas que afectan a este colectivo.

Hasta ahora, hemos analizado el fenómeno de la globalización y la relación que tiene con los fenómenos migratorios, sin embargo, lo hemos abordado principalmente desde una mirada económica y productiva. En la integración, un aspecto no menos importante que el sociolaboral es el aspecto cultural y la capacidad de las personas para definir su identidad de maneras diferentes con el fin de funcionar de forma efectiva en entornos y contextos culturales distintos, capacidad que se encuentra directamente relacionada con la búsqueda de la supervivencia y el éxito. La identidad se ha de localizar en un espacio y tiempo determinados. Gadotti (1998: 76) señala que afirmar una identidad étnico cultural es afirmar una cierta originalidad, una diferencia y al mismo tiempo una semejanza, ya que existe una relación de igualdad que cimenta un grupo, igualdad válida para todos los que le pertenecen. Por eso, la identidad se define en relación a algo que le es exterior y que le es diferente. Por otra parte, Trueba (2001) prefiere hablar de identidades múltiples simultáneas que coexisten y funcionan sin conflicto, al mismo tiempo, en contextos distintos, en contraposición a una mirada predominante de la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

identidad como un estado rígido y permanente. Señala que suponer que cada persona sólo tiene una identidad fija, que permanece sin cambios a lo largo de sus experiencias culturales y sociales, es una visión simplista y reduccionista y que de hecho existe evidencia de que las nuevas generaciones de inmigrantes (particularmente los jóvenes) no ven ningún conflicto en mantener sus identidades étnicas y al mismo tiempo aprender la cultura de los países de acogida. Esta situación es particularmente importante en los niños y adolescentes, ya que este espacio exterior está configurado principalmente por la escuela como institución de acogida y por los actores que participan de ella. Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera (1998) piensan que las personas tienen más conciencia de su identidad étnica cuando viven en una sociedad plural en la que coexisten múltiples grupos, ya que éstos se pueden comparar con el otro grupo (mayoritario).

En la Unión Europea, la integración de las personas inmigrantes se plantea en relación con diferentes identidades culturales. Tradicionalmente, hasta la creación de la Comunidad Económica Europea, y más tarde la Unión Europea, se daba por supuesto que el autóctono aceptaba al inmigrante siempre que éste renunciara a su propia cultura (idioma, costumbres, religión) y adoptara la cultura (oficial) de la sociedad de acogida. De esta forma, se tendía a confundir la homogeneidad cultural con la cohesión social y, por lo tanto, la diferencia cultural era percibida como una amenaza. Por otro lado, los inmigrantes, aún pudiendo conservar sus raíces y ejercer su derecho individual a conservar y practicar sus tradiciones, debían aceptar los derechos colectivos de convivencia en la sociedad receptora. En esta esfera privada/comunal, la imagen estática de la cultura (avalada como patrimonio del Estado) contrasta con el dinamismo de las distintas lenguas, costumbres, valores, procesos de socialización que los inmigrantes

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

traen consigo (Tiryakian, 2004). El primer supuesto, aún se mantiene vigente, pero con algunos matices tendientes a la recuperación de la identidad de origen de las minorías étnicas y no a la anulación de ésta. En este sentido, se aboga por la coexistencia de culturas e identidades múltiples, ya que se comprende el pluralismo cultural como un factor indisociable del proceso de modernización de las sociedades. Quizás la tarea más importante sea la formación para la coexistencia de culturas e identidades y el ejercicio compartido de la ciudadanía, es decir, pensar en las personas como sujetos históricos dotados de valores y con la necesidad de pertenencia a una comunidad política, entendiendo ésta como los diferentes niveles en los que puede ejercerse la ciudadanía.

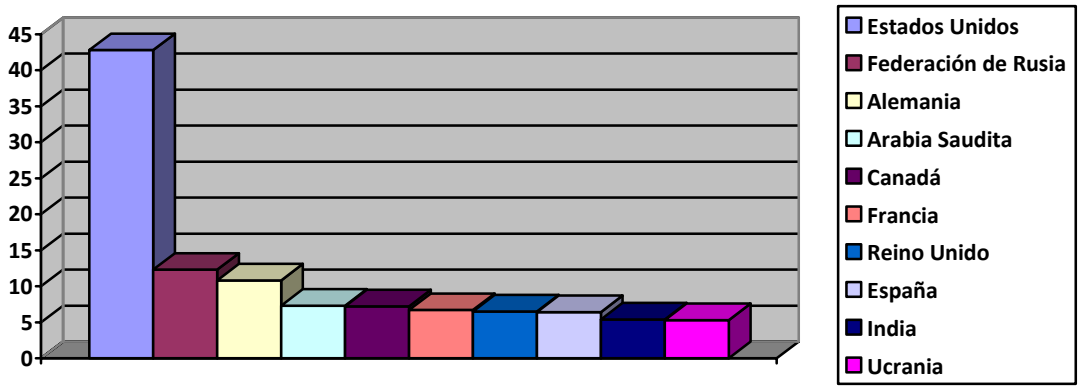
2.2. Políticas migratorias europeas y española

La integración de los ciudadanos de terceros países en los Estados miembros es uno de los mayores retos a los que se enfrenta la política de inmigración común y un elemento clave para promover la cohesión económica y social dentro de la Unión Europea (Comisión Europea, 2004). Este reto no ha estado exento de dificultades, entre otras razones por el comportamiento migratorio heterogéneo de los países miembros (véase Figura 1.2). Por ejemplo, la zona norte (Irlanda, Reino Unido, Finlandia y Suecia) ha sido muy dinámica en cuanto a movimientos migratorios; la zona central (Bélgica, Dinamarca, Alemania, Francia, Luxemburgo, Holanda y Austria) es el principal foco de atracción de la inmigración que se dirige a Europa; la zona mediterránea (Italia, España, Portugal y Grecia) ha experimentado un cambio radical, dado que ha pasado de ser proveedora de emigrantes de la zona central a ser receptora de inmigrantes procedentes en su mayoría del norte de África (Delgado, 2009).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 1.2

Países que albergaban el mayor número de migrantes internacionales en millones



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe sobre las Migraciones en el Mundo en 2008 (OIM, 2008*). Encauzar la Movilidad Laboral en una Economía Mundial en Plena Evolución.* Disponible en <http://www.iom.int/jahia/Jahia/about-migration/facts-and-figures/regional-and-country-figures/lang/es/cache/offonce>

Ante tales movimientos migratorios, se ha intentado legislar y llegar a consensos respecto de las políticas a seguir por los estados miembros de la UE, sin embargo, ha sido complejo tomar acuerdos cuando predominan intereses ideológicos distintos para cada Estado. Pajares (2006) se refiere a un panorama europeo caracterizado por dos polos opuestos: unas políticas de inmigración que han fomentado el rechazo de ésta y la xenofobia entre la población autóctona y una creciente preocupación por la integración que está llevando a desarrollar medidas cada vez más amplias en este terreno (muestra de ello, es que por primera vez la UE destina un fondo para la integración en el presupuesto 2007-2013).

Las políticas de inmigración en Europa han pasado por diferentes etapas, unas caracterizadas por la promoción de la movilidad principalmente en colectivos necesarios para el mundo del trabajo, otras más restrictivas donde se plantean una serie de obstáculos para que las personas inmigrantes puedan asentarse en los territorios como sujeto de derecho. A partir de los años 70 aquellos países que necesitaban

inmigración (para reclutar mano de obra) hicieron políticas favorables a ella, sin embargo, con la crisis económica los países de Europa occidental prácticamente cerraron sus fronteras a la inmigración laboral bajo el argumento de que ya no era necesaria una fuerza adicional de trabajo. Desde este momento, se fueron sucediendo una serie de medidas restrictivas (incluso en algunos países se denominó "inmigración cero") que hacían muy difícil la entrada legal de inmigrantes. Esta política se ha mantenido y a ella subyace la idea de que la inmigración no tiene por qué ir asociada al reconocimiento de unos derechos (Pajares, 2006).

En la actualidad, esta concepción se encuentra presente en la legislación, y aún con ciertos matices, los países europeos coinciden en sus aspectos básicos. Un ejemplo de ello, lo constituye el acceso al trabajo: lo más común es que el inmigrante laboral deba disponer de una oferta previa de empleo y con ella solicitar el visado de entrada desde su país de origen. Esa oferta de empleo pasa por el tamiz de la *preferencia nacional en el empleo* que establecen todas las legislaciones de extranjería; es decir, el criterio general es que no deben darse visados para ofertas de sectores laborales en los que hay nacionales como demandantes de empleo. La burocracia de estos procesos ha dado como resultado el bloqueo de las posibilidades de entrada legal para la inmigración laboral. España es buen ejemplo de lo que decimos, país en el que ha funcionado que los inmigrantes entren irregularmente y una vez en territorio español hayan regularizado su situación, lo que generalmente consiguen al cabo de cierto tiempo (normalmente varios años); entre tanto, van trabajando en condiciones de indefensión. Lo trascendental de este panorama es lo que ha generado en la sociedad receptora a quienes se les ha transmitido un discurso anti-migración que genera actitudes y comportamientos altamente discriminatorios.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Entre los países que cuentan con política y legislación para favorecer la integración está Suecia, que en 1998 planteó una nueva política de integración para la que creó una nueva institución, la Oficina Nacional de Integración. Esta Oficina desarrolla un programa de apoyo a los recién llegados (inmigrantes o refugiados). Otros tres países que cuentan con leyes específicas para favorecer la integración social de las personas inmigradas son Dinamarca, Finlandia y Holanda, países en los que el objetivo principal ha sido facilitar el acceso al trabajo de los recién llegados con medidas como la formación ocupacional y el aprendizaje del idioma. De esta manera podemos señalar que en los países en los que hay normativa más desarrollada para favorecer la integración de inmigrantes y refugiados, los aspectos a los que se da mayor importancia son tres: el aprendizaje de la lengua, los cursos de orientación sobre el entorno social, dirigidos a que los recién llegados conozcan lo antes posible la sociedad en la que se hallan, y la formación y orientación para el empleo (Serafi y Gimeno, 2006).

Como se ha mencionado, podríamos agrupar en cuatro las medidas aprobadas por los países miembros de la UE para la integración de las personas inmigrantes: (1) reagrupación, (2) derechos de los residentes de larga duración, (3) acogida de los solicitantes de asilo y (4) procedimiento específico sobre asilo. Dos aspectos centrales de estas políticas son la ambigüedad en su redacción y contenido, lo que ha llevado incluso a que coexistan leyes nacionales muy dispares y una mayor restricción para los inmigrantes. Aparentemente en lo que se ha avanzado más es en la política común de lo que llaman *lucha contra la inmigración ilegal*. Éste, que sólo debería ser un aspecto parcial de la política de inmigración, es el que ha ocupado el lugar central.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

España e Irlanda son los países de mayor crecimiento de la Unión Europea. Entre 1990 y 2005 pasaron de ser grandes emisores de migrantes a recibir grandes contingentes de inmigrantes en relación a su población, lo cual alteró profunda y rápidamente la estructura demográfica interna (Oglietti, 2006). Esta situación llevó a que el Gobierno español diseñara políticas de integración y desarrollase planes específicos en las instituciones públicas (ayuntamientos, comunidades autónomas). Su evolución ha seguido el siguiente camino legislativo:

- En 1985, se aprobó la primera ley española en materia de inmigración, la Ley de Extranjería (Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España). En esa legislación se encaraba la mayor parte del fenómeno migratorio como algo temporal y los inmigrantes se concebían como trabajadores cuya condición era reglamentada por el Ministerio del Trabajo.

- En 1986, se promulgó el reglamento de desarrollo de la Ley 7/1985 en el que se abordó la inmigración como un fenómeno estructural y se reconoció a los extranjeros una serie de derechos subjetivos.

- El 11 de enero del 2000 se aprobó la Ley Orgánica 4/2000 sobre los Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social.

- En 2003 se aprobó una nueva Ley Orgánica (Ley 14/2003) de reforma de la Ley de Extranjería que fundamentalmente seguía las ideas desarrolladas en el Consejo de Tampere de 1999, con base en el Tratado de Ámsterdam. La creación de este espacio implicaba tomar medidas de acceso y control, medidas para la integración de los residentes legales y medidas de lucha contra la inmigración irregular.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La actual Ley de Extranjería garantiza a todos los extranjeros que residen legalmente en España la libertad de circulación dentro del territorio español; la participación pública en las elecciones municipales, atendiendo a la reciprocidad con el país de origen; derechos de reunión, manifestación, asociación y sindicación, sujetos a la obtención de autorización de estancia o residencia; derecho de huelga cuando estén autorizados a trabajar; derecho a la enseñanza no obligatoria; derecho a ejercer una actividad remunerada por cuenta propia o ajena, así como al acceso al Sistema de la Seguridad Social; derecho a acceder a las prestaciones y servicios de la Seguridad Social y a los servicios y a las prestaciones sociales; derecho a transferir sus ingresos y ahorros; derecho a las ayudas en materia de vivienda; derecho a la intimidad familiar y a la reagrupación familiar; y derecho a la asistencia jurídica gratuita en cualquier jurisdicción (Organización Naciones Unidas, 2004). Como se puede observar, existen garantías para la inmigración legal, sin embargo, el excesivo control en las fronteras ha dado paso a la inmigración ilegal, situación en que estas personas no acceden a beneficios regulados por la ley dando paso a situaciones de marginalidad y explotación de familias completas. Para Bartolomé (2008), la igualdad de oportunidades se consigue con una sociedad más cohesionada que avance en la toma de conciencia del importante acervo de la Unión Europea en el ámbito de la igualdad y la lucha contra la discriminación, reconociendo que la diversidad no puede generar desigualdad en el trato, en la participación social y en las relaciones, y comprometiéndose con una acción formativa que fomente unas relaciones auténticas e inclusivas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3. Importancia de la competencia intercultural en un mundo globalizado y retos que plantea al sistema educativo

Para competir a escala mundial, las personas deben desarrollar conocimientos y habilidades que les permitan actuar adecuadamente en contextos culturales diferentes (Comité para el Desarrollo Económico, 2006). Inevitablemente, la competencia comunicativa intercultural se manifiesta en el mercado global como una habilidad sumamente importante para relacionarse con personas diferentes culturalmente dentro de su país como en el extranjero (Lustig, 2005) y como un recurso que puede generar importantes dividendos económicos a las empresas transnacionales. Para Ashwill (2004) y Herrin (2004), resulta fundamental que las naciones reconozcan lo que una puede ofrecer a la otra política, social y culturalmente en un marco de acción colaborativa.

En el ámbito educativo, una de las medidas ampliamente difundidas es la movilidad académica de los estudiantes a diferentes países. En los Estados Unidos (EE.UU.) por ejemplo, la movilidad anual es de doscientos mil estudiantes. Si bien pareciera ser una cifra alta, Ashwill (2004) indica que estos números sólo tienen un alcance limitado (1% de la población escolar y universitaria) y generan una amplia demanda formativa. La *National Leadership Council* (2007) señala que se debería hacer un énfasis mayor en el dominio de una lengua extranjera y en el conocimiento de valores culturales y tradiciones norteamericanas y de otros países como medida de integración en una sociedad globalizada. Las medidas públicas que se han implementado en países desarrollados como EE.UU., no sólo son importantes para que los estudiantes aprendan

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

de otras culturas, sino también es vista como una oportunidad para formar ciudadanos americanos competentes para enseñar a otros sobre la cultura de origen.

Por otra parte, las experiencias son determinantes en la vida presente y futura de las personas, por lo tanto, hay que recordar que la imagen que mayoritariamente tenemos de las otras culturas y pueblos explica nuestras relaciones con ellos (Dietz, 2003). Esta imagen proviene, en gran medida, de la escuela y, en este sentido, la educación formal puede llegar a ser un espacio estimulante y enriquecedor para aprender de las diferencias. Para Rodrigo (2003), los retos de la comunicación intercultural obligan a trabajar con puntos de vista alternativos. Esta alternativa interpretativa supone aumentar el nivel de complejidad cognitiva de profesores y alumnos. Además, señala que las personas con una mayor complejidad cognitiva tienen una visión de los otros más amplia y sutil, también tienen interpretaciones menos rígidas y más adaptables.

La educación es un campo práctico esencial para la comunicación. En este sentido, Areizaga (2001) señala que la comunicación intercultural es compleja y que incluso aquellas personas con mejor predisposición hacia los contactos interculturales saben de las dificultades que se dan en la comunicación entre personas de distintas culturas. Por lo tanto, para conseguir una auténtica competencia comunicativa intercultural se tiene que producir una sinergia de los ámbitos cognitivo y emotivo para la producción de una conducta intercultural adecuada. Esto nos lleva a pensar que el desarrollo de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural no se da de forma espontánea y, por lo tanto, requiere ser educada. Según Bartolomé (1997), se espera de la institución escolar:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Respeto a la diversidad cultural y evitación de prácticas de marginación y/o segregación hacia las minorías étnicas.
- Relevancia de la gestión intercultural y un proyecto educativo compartido.
- Definición de normas y valores que reflejen y legitimen la diversidad cultural y étnica y métodos de enseñanza (y también de evaluación) que promuevan la igualdad de oportunidades.
- Que el pluralismo lingüístico y la diversidad sean valorados y se apliquen diversas estrategias adaptadas a la diversidad.

Este tipo de respuesta exige desarrollar un conjunto de actitudes, destrezas y conocimientos que son los que permitirán al profesorado atender adecuadamente los requerimientos de tipo interpersonal y afectivo que emergen de los citados contextos multiculturales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por otra parte, los efectos de la competencia intercultural son diversos y abarcan dimensiones múltiples. Dichos efectos son la adaptación social, la integración cultural, el incremento de la idoneidad profesional del profesorado y el mejoramiento de las relaciones interpersonales (entre compañeros y entre éstos y los profesores) necesarias para la convivencia respetuosa con las diferencias. Uno de los principales retos que plantea la competencia comunicativa intercultural es la capacidad de aprender y desarrollar mecanismos para superar las dificultades adversas que se plantean en la comunicación entre personas culturalmente diferentes. Aneas (2003) habla de una transformación interna que desarrollan los sujetos cuando se hallan en un nuevo entorno cultural, lo que demanda la adquisición de actitudes que les hagan sentirse bien en este

entorno. En el ámbito escolar, coexisten diferentes culturas y éstos aspectos afectivos y emocionales, así como más comportamentales implican la capacidad de la persona para relacionarse y hacer frente a los retos y oportunidades que surgen en el seno de la organización intercultural de manera positiva. Si mediante una educación de la competencia comunicativa intercultural los alumnos integran recursos y capacidades para lograr mantener un equilibrio entre el mantenimiento de la propia identidad y el desempeño funcional en su relación con otros grupos culturales, se logrará una integración más armoniosa de las diferencias.

La competencia comunicativa intercultural, debido a los conocimientos, actitudes y habilidades que comporta, así como a sus efectos en la persona y en el entorno en que se manifiesta constituye un recurso clave para la integración ciudadana en una sociedad plural. En esta línea, Bartolomé (2008: 36) ha planteado la cuestión de cómo la educación tiene que asumir dos responsabilidades fundamentales: (1) la lucha contra todas las formas de exclusión social y la búsqueda de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de valores, y (2) la participación en un proyecto común de sociedad en la que cada persona tenga su puesto, su responsabilidad y su tarea. Estos desafíos, requieren de un esfuerzo considerable desde la institución educativa para desarrollar el proceso de asentamiento de valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia en el contexto multicultural actual.

4. La escuela como espacio multicultural

La situación contextual antes descrita plantea retos educativos hasta ahora desconocidos. Cuando las familias inmigrantes cruzan fronteras también traspasan bordes culturales, emotivos y de conducta. La vida les cambia, sus expectativas se

transforman, sus roles se modifican. En este proceso de transición en el cual buscan integrarse al nuevo contexto social y cultural son los hijos quienes adoptan una posición de intermediarios y su función es hacer de puente entre la cultura del hogar y la del mundo exterior, entre la lengua usada en el hogar y el idioma empleado fuera. Hoffmann y Stavans (2007) señalan que son los hijos quienes median entre el proceso educativo y la socialización que se desarrolla en el ámbito familiar y las actitudes desarrolladas por la comunidad de acogida, de ahí la importancia que tiene la escuela como institución social. La educación no es neutra (Soto, 2002), ya que a través de ella se manifiestan valores e ideologías y, por lo tanto, además de la misión de crear y transmitir conocimiento, la escuela debe verse comprometida con la planificación y el diseño de nuevas formas de integración social. Cuando planteamos que las escuelas se han convertido en espacios multiculturales, nos referimos a la existencia de un grupo humano de dos o más culturas en contacto. Remite siempre a la interdependencia, reciprocidad y simetría de las culturas (Bartolomé, 2001). Así, la mezcla de lenguas, tradiciones, formas de vida, actitudes, etc. es una realidad que demanda la creación de una escuela intercultural que supone una actitud abierta ante la diversidad cultural e implica el diálogo y la comunicación entre diferentes personas o grupos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.1. Respuesta educativa

Se han realizado numerosos esfuerzos para avanzar en la integración, sin embargo, históricamente la institución escolar ha tendido a la homogeneización en las aulas (Bartolomé, 2008) con la consecuente segregación de personas y grupos. Si bien el acceso a la educación está garantizado por ley[1] en igualdad de condiciones con la

[1] La atención educativa a los hijos de inmigrantes en edad escolar se encuentra regulada por el marco legislativo español: Constitución Española de 1978, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985,

población española, en la práctica no ha estado exenta de dificultades. La Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) señala que la incorporación de alumnado inmigrante al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren. Para resguardar estos principios básicos de acceso y calidad de la educación a las minorías étnicas, cada comunidad autónoma ha puesto en práctica diversas medidas y programas educativos. En particular, la Comunidad Valenciana se rige por la Orden de 4 de julio de 2001 de la Consellería de Cultura y Educación por la que se regula la atención al alumnado inmigrante dentro de la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad. Asimismo, existió un Plan Inicial para la atención educativa de los hijos e hijas de familias extranjeras inmigrantes (2000-03) que contenía medidas relativas a los ámbitos de conocimiento, acogida, mediación, educación intercultural, formación del profesorado, recursos didácticos, buenas prácticas y programas específicos. Por su parte, el Plan de Actuaciones para la Calidad del Sistema Educativo PACSE (2003-07) incluyó la constitución del Observatorio de la Comunidad Valenciana para la detección de las necesidades educativas del alumnado extranjero inmigrante. En términos generales, podemos decir que la Comunidad Valenciana asume a nivel de principios un enfoque intercultural:

> *"Esta diversidad cultural de nuestra escuela necesita una respuesta educativa innovadora y eficaz, que promueva el diálogo intercultural, que prepare al alumnado para vivir en esta sociedad tan heterogénea y que fomente actitudes que refuercen la comprensión y la solidaridad entre los ciudadanos, rechazando el racismo y la xenofobia" (Generalitat Valenciana, 2005, p.150).*

la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Las medidas organizativas y curriculares que ha establecido la Comunidad Valenciana se basan fundamentalmente en la *compensación educativa* cuando el alumnado se encuentra en alguna de las siguientes situaciones: (a) incorporación tardía al sistema educativo, (b) presentar retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado, (c) pertenecer a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social, (d) tener una escolarización irregular, itinerancia familiar o abandonos educativos reiterados o periódicos. Para este fin, los centros escolares reciben recursos destinados a prestar atención educativa al alumnado procedente de familias inmigrantes que se encuentren en situación desfavorecida.

Los centros tienen diferente consideración en función del porcentaje de alumnado escolarizado con necesidades de compensación educativa. Según el Ministerio de Educación y Ciencia (2005: 154), los centros educativos tienen la consideración de Centros de Atención Educativa Singular (CAES), si escolarizan un porcentaje superior al 30% de alumnado con necesidades de compensación educativa con el compromiso de modificar tanto el Proyecto Educativo como el Proyecto Curricular para adaptarlo a la situación del alumnado. Por otra parte, los centros que escolaricen entre un 20% y un 30% de alumnado con necesidades de compensación educativa desarrollan un Programa de Compensación Educativa que se concreta en actuaciones y medidas destinadas a facilitar la integración escolar y el proceso educativo de este tipo de alumnado, tales como:

- Agrupaciones específicas de carácter transitorio.
- Gestión flexible del espacio y del horario escolar.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Integración de forma globalizada de los aprendizajes básicos que corresponden a distintos ámbitos de conocimiento.
- Modificación de determinadas áreas adecuando sus objetivos, reforzando o priorizando algunos de sus contenidos y adaptando los correspondientes criterios de evaluación.

Para que todas estas medidas se pongan en práctica, se contempla la entrega de formación específica para el profesorado a través de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) y se destinan importantes recursos económicos destinados al incremento de recursos materiales y humanos adicionales.

Dentro de las medidas de acogida, se ha creado una *Oficina de Acogida y Atención al Alumnado Extranjero Inmigrante y a sus Familias* que se encarga del primer contacto de los hijos de familias de inmigrantes con el sistema educativo. Entre otras acciones proporciona a las familias información acerca de los trámites para escolarizar a sus hijos, se les entrega información sobre becas y ayudas, cuando es necesario se les presta información sobre organizaciones o instituciones. También se contempla la incorporación de un *mediador cultural* que es un profesor con amplia experiencia y que atiende aquellas situaciones que puedan generar conflicto entre los miembros de la comunidad educativa a causa de sus diferencias culturales. Este mediador asume también tareas como promover el conocimiento mutuo, actividades de colaboración, búsqueda de consenso y convivencia pacífica en la comunidad escolar.

Una vez que las familias han tenido un primer contacto con esta Oficina, viene un segundo momento a cargo del centro educativo donde, en consideración a las características del alumnado, se diseña y desarrolla un plan de acogida en función del

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Proyecto Educativo. Los planes de acogida son realizados de forma autónoma por los centros, sin embargo, contienen al menos una fase inicial de carácter informativo, acciones para acoger el primer día de clases al alumno que llega, actividades para la incorporación del alumno al grupo-clase y una fase de acogida del centro a través de la que se establecen líneas de acción para llegar a constituirse en una comunidad intercultural en la que las familias inmigrantes se sientan a gusto y perciban a la escuela como un espacio donde se les facilita la integración. Es importante señalar que el Plan de Acogida está destinado no sólo al alumnado inmigrante, sino a todos los alumnos que se incorporan al centro de forma tardía.

La Comunidad Valenciana cuenta con programas específicos para apoyar la integración escolar de los hijos de familias inmigrantes entre los que destacan los siguientes:

- Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Este plan incluye (a) los *Programas de Acompañamiento Escolar* (PAE) en centros de educación primaria y secundaria que pretenden abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos que tienen por objeto facilitar la mejora de los aprendizajes y el éxito escolar del alumnado, así como propiciar su integración escolar y la cohesión social mediante la participación de las familias; y (b) el *Programa de Apoyo a Centros de Educación Secundaria* (PAR) que tiene como finalidad impulsar nuevos procedimientos de organización y funcionamiento, así como nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan al instituto afrontar la situación educativa difícil del alumnado y mejorar sus expectativas escolares, además de contribuir a que obtengan resultados positivos, desarrollar

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

sus capacidades básicas de lectura, organización del trabajo, hábitos de estudio, expresión oral y escrita y resolución de problemas.

- Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE). Este programa tiene como objetivos (a) proporcionar al alumnado una competencia inicial en la lengua base del programa de educación bilingüe al que haya sido adscrito el alumno/a, así como la introducción en la otra lengua oficial, (b) facilitar la incorporación al grupo de referencia y reducir el periodo de integración escolar de este alumnado, (c) dotar al alumnado de la competencia lingüística social básica que permita su interacción en la comunidad educativa, (d) desarrollar hábitos escolares y habilidades sociales básicas que favorezcan su integración y (e) reducir el número de profesores que intervienen en el proceso de educativo para facilitar una atención más personalizada y el seguimiento de su progreso. La asistencia del alumnado en el Programa PASE es como máximo de 3 horas diarias en educación primaria y 4 horas en secundaria.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como es posible observar, el Estado español y, particularmente, las comunidades autónomas han definido diversas líneas de intervención con el propósito de facilitar la integración educativa de todo el alumnado independientemente de su origen étnico, social y cultural. El principio orientador se basa en un enfoque intercultural que parte de la premisa de que, para alcanzar el equilibrio entre respeto y reconocimiento de la diversidad y los elementos comunes que garanticen la cohesión es imprescindible prestar atención a las relaciones que se establecen entre las personas. De esta manera, se defiende la promoción de la interacción positiva, el contacto, el diálogo y el

conocimiento mutuo como elementos principales para abordar mejor las complejidades que plantea la diversidad.

4.2. Construcción de escuelas interculturales e inclusivas

Como se viene indicando, los sistemas educativos de los países de acogida deben adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad, y la escuela va a ser la encargada de dotar a las personas involucradas en estos procesos de las actitudes y las capacidades que precisarán para integrarse sin dificultad en esas sociedades complejas, plurales, y en constante cambio y evolución. Hasta hace muy poco, el debate sobre la diversidad existente en el sistema educativo español era conceptualizado por razones de clase social, género o diferencias personales, tales como discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales (Jiménez Fernández, 2004). El reemplazo actual de este discurso se ve empujado por la llegada de los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros que ha propiciado la reflexión en torno a cuestiones como dificultades de integración socio-afectiva, la desafección a la escuela, el fracaso escolar, la "hostilidad" al medio, los conflictos inter-generacionales e intrafamiliares. Esta nueva diversidad se explica predominantemente en términos de "choque cultural" (García, Márquez y Agrela, 2008: 156).

Para comprender el término de *choque cultural*, primeramente debemos situarnos en una concepción de cultura que desde nuestra perspectiva no admite una mirada simplista y homogenizante, sino que, por el contrario, requiere ser comprendida como un constructo complejo y dinámico. Bartolomé (2004) habla de la necesidad de un diálogo entre culturas abierto, recíproco, crítico y auto-crítico que comienza por la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

aproximación y el conocimiento de la otra cultura e implica la relativización de la propia cultura, el descubrimiento y la comprensión de valores alternativos.

Si nos remontamos a las concepciones predominantes de cultura, podemos encontrar aquellas corrientes tradicionales en las que la cultura es vista a través de un enfoque informativo (cultura como información) o aquellas corrientes con predominio de un enfoque formativo donde la cultura contribuye a la formación de una competencia comunicativa intercultural, lo que desde nuestra perspectiva sitúa a las interacciones que se producen entre las personas como básicas y fundamentales para una educación verdaderamente intercultural (García, Márquez y Agrela, 2008). Desde esta perspectiva, el encuentro entre personas de diferentes culturas provoca un choque cultural (Brislin, 1986) porque entran en conflicto tensiones referidas a las particularidades de cada interlocutor como, por ejemplo, el enfrentamiento de culturas internas en cuyo proceso el individuo llega a darse cuenta de que lo que ha aprendido durante su vida no es necesariamente válido para otra cultura. En el ámbito comunicativo, se observa el conocimiento de una nueva lengua, gestos, significados y códigos que los hablantes dan a las palabras que en muchas ocasiones dificultan un diálogo realmente auténtico. Estas situaciones provocan una crisis de identidad en la que pareciera que la persona pierde la noción de quién es y responde con actitudes de ansiedad, enojo, frustración y emociones generalmente negativas. Un ejemplo de un comportamiento frecuente es el apego a los individuos de su misma cultura o el aislamiento del grupo dominante. Como se puede observar, de importancia es la concepción que el sujeto tenga de la cultura y el manejo que desarrolla de sus emociones cuando se integra a un colectivo, ya que sus actuaciones seguirán esa misma dirección.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Asociado al concepto de cultura, se encuentran los conceptos de *multicultural* e *intercultural* que en muchas ocasiones son empleados como sinónimos creando confusiones a la hora de concretar propuestas educativas. Mientras el concepto de "multicultural" se refiere a la yuxtaposición espacial y temporal de unas culturas determinadas, lo "intercultural" sugiere la idea de una acción que fomente el diálogo y el dinamismo entre las diferentes culturas. Por lo tanto, la utilización del segundo de estos términos nos parece, desde el punto de vista educativo, más adecuada y ajustada a nuestra investigación.

Para Dietz (2003), el origen, la construcción del multiculturalismo y su penetración en el sistema educativo comenzaron cuando se abrió el debate sobre el rendimiento que tenían las minorías étnicas en la escuela. Así, su condición de inmigrantes era la que acababa justificando la intervención pedagógica que algunos llamaban indistintamente como "intercultural" o "multicultural". Esta fue considerada como una forma muy restringida, parcial y engañosa de abordar la interculturalidad, ya que se trataba de cuestionar y replantear los esquemas de percepción desde la diferencia entendida como un "problema" que tenía un alumno y no en interacción con el contexto donde éste se insertaba. Se desarrolló entonces un periodo de transición, oscilando desde el énfasis por el conocimiento acerca del "otro" como un "problema" hasta llegar a una educación intercultural que valora la enseñanza de actitudes de tolerancia y de "respeto de las diferencias" y prácticas culturalmente inclusivas que deben ser intencionadas desde el currículo escolar en su conjunto (Verlot y Pinxten, 2000).

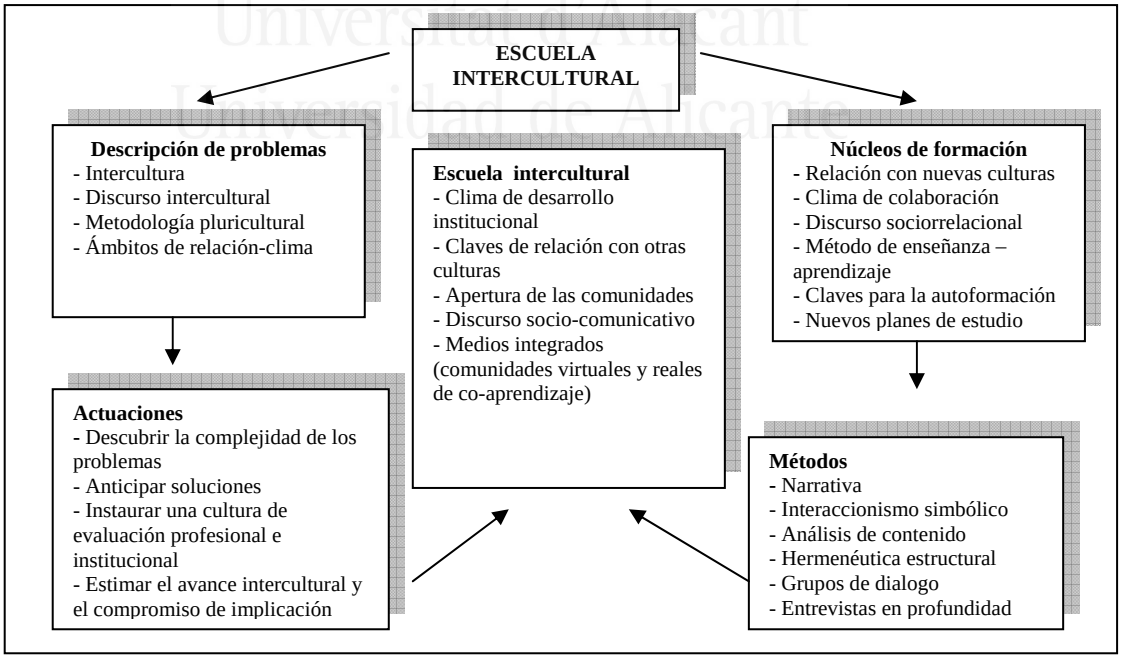
Si bien, desde sus postulados una educación intercultural sería una vía posible para superar las desigualdades en el sistema educativo, en la práctica, han sido diversos los

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

obstáculos que han frenado una verdadera educación intercultural. Por mencionar algunos, podemos señalar la burocratización de la gestión educativa donde predominan prescripciones y normativas que condicionan la convivencia. También ha sido muy difícil hacer coincidir las expectativas de todos los actores involucrados, padres, profesores, alumnos, administración y un currículum pensado para un alumno "medio" que no tiene en cuenta la diversidad del alumnado que compone el aula y sus necesidades específicas. Desde un punto de vista curricular, Cardona (2006) señala que una educación inclusiva debe tener como punto de partida la flexibilidad del currículo y proponer una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Medina y Domínguez (2006) sistematizan de la siguiente manera los pilares de una escuela intercultural (Figura 1.3).

Figura 1.3

Pilares de la escuela intercultural



Fuente: Medina, A. y Domínguez, C. (2006). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coord.). *Interculturalidad formación del profesorado y educación* (p. 43). Madrid: Pearson.

Como se observa, de importancia es que se expliciten los valores, principios y necesidades que presenta cada integrante de la comunidad. De esta manera, el profesorado podrá crear un nuevo sistema metodológico, diseñar medios didácticos *ad hoc* y utilizar adecuadamente la reflexión sobre la práctica educativa. En un aula inclusiva, se espera que los alumnos adquieran en sus centros escolares una adecuada competencia cultural (aptitudes y actitudes) que les permita desarrollar su proyecto personal de vida en el marco de una sociedad pluricultural y plurilingüe. Por lo tanto, la educación intercultural debe ocuparse más de la adquisición de un conjunto de capacidades que permitan afrontar esta problemática que de facilitar el conocimiento de los diferentes aspectos de las culturas. La eficacia de las propuestas interculturales dependerá en gran medida de que las actuaciones que se generen sean coherentes con el análisis de necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específico en que se implanta (Díaz Aguado, 2003, Peiró, 2009). La escuela inclusiva y orientada a la diversidad debe tratar de que los alumnos aprendan estrategias que les permitan resolver los problemas de la vida diaria de forma cooperativa y solidaria, creando auténticos grupos de aprendizaje (auto-aprendizaje) permanente que habrán de utilizar a lo largo de toda la vida. Por ello, se resalta más la importancia de la adquisición de técnicas y estrategias que de conocimientos (Cardona, 2006). Cuando se aspira a la inclusión social y escolar de todos los individuos, es preciso concebir el currículum como algo abierto y flexible, para así poder incorporar todo aquello que pueda contribuir a situarlo en el contexto: contenidos, valores y actitudes que entran en conflicto con las concepciones propias de otras culturas. De esta manera, se conseguirá que la escuela pueda percibirse como un espacio privilegiado para alcanzar una adecuada atención a la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

diversidad que responda a la realidad social y a las peculiaridades de los alumnos evitando la exclusión de aquellos alumnos que no responden al canon establecido.

Para Essomba (2006) son dos los ejes necesarios de abordar, si se aspira a conseguir aulas culturalmente inclusivas: (a) transformar el currículo y las prácticas escolares, lo que implica adoptar un diseño curricular abierto, dinámico, en el que participen todos los agentes involucrados en el proceso educativo y abandonar una relación vertical del profesorado para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado en igualdad de condiciones y (b) combatir el etnocentrismo propio del currículo actual a través de la construcción y de-construcción permanente de los significados culturales, lo cual implica en términos prácticos no intentar "enseñarles la cultura", sino recibir aportaciones que enriquezcan la construcción compartida de nuevos referentes culturales. Cambiar el discurso de identidad por auto-identificación. Este aspecto tiene particular significado para nuestra investigación que incluye niños cuyas familias provenían de diferentes culturas y cuyo paso se ha realizado por más de un lugar geográfico. Bartolomé (2004) explica que las personas se van identificando a través de un largo proceso de interiorización con grupos y con los rasgos que les definen, y que descubren como propios y definitorios de su ser personal; de ahí que la identidad no puede ser comprendida sólo como una auto-percepción, sino también como una relación dinámica e interactiva con otros. En la misma línea, Pérez Juste (2004) señala que la identidad no es algo innato y fijo en el ser humano, al contrario, es una realidad que se acomoda al contexto y que el hecho de compartir un mismo espacio geográfico con otras personas, grupos o culturas puede modificarla; de ahí la necesidad de poner énfasis en el constructo de auto-identificación cuando se habla de minorías culturales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.3. El profesorado ante la diversidad cultural

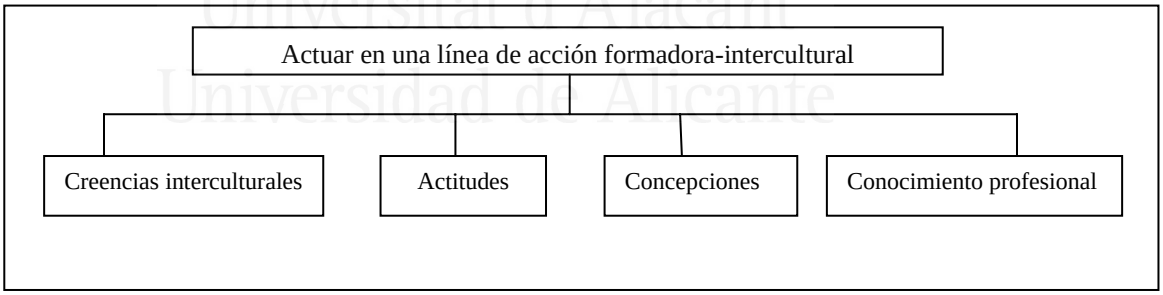
Más allá de la inversión en recursos o la transformación de las estructuras, entendemos que los procesos innovadores exitosos son aquellos fundamentados en el cambio del profesorado (Essomba, 2006; Gather, 2004; Tedesco, 2004). Ciertamente, el área del desarrollo profesional docente es uno de los campos de investigación más relevantes para conseguir incrementar la equidad y la calidad de la educación. Para Giner, Martínez y Sauleda (2007) la preocupación debiera focalizarse en la comprensión de los procesos de modelización del currículo que el profesorado realiza en su desempeño profesional cotidiano, o sea, las vías en que el docente incorpora, personaliza o modifica el currículo oficial y lo transforma, a través de su modelo didáctico personal en el currículo real, materializado en su práctica escolar. Esta idea toma mayor relevancia cuando se trata de un currículum que debe atender las diferencias individuales, en este caso en particular, las diferencias culturales.

A nivel de políticas públicas, existe cada vez mayor conciencia en que la sociedad multicultural en la que vivimos, diversa, mediática y técnica marca nuevos desafíos a los que no es ajena la educación, ni la formación del docente. Es muy frecuente escuchar a profesores sufrir situaciones problemáticas e incómodas cuando se trata de enseñar en contextos multiculturales, lo que generalmente desemboca en reticencias, rechazos o desinterés por el alumnado. Si bien existen múltiples causas que explican esta situación, la falta de modelos de formación adaptados a las diferencias culturales es una de las más documentadas. Por ejemplo, Calatayud (2006) señala que los profesores no están lo suficientemente formados para afrontar el reto que supone el fenómeno creciente de la inmigración que se refleja en las aulas en que conviven alumnos de

diferentes culturas, mientras que Rodríguez (2005) concluye en un estudio realizado con estudiantes de magisterio que éstos manifiestan una actitud de aceptación hacia personas diversas culturalmente, incluso llegan a verlo como un estímulo para su desarrollo profesional; sin embargo, su falta de preparación les lleva a actuar con desacierto elaborando la idea de "un verdadero problema a afrontar". En este contexto, lo que se requiere es un compromiso más amplio entre culturas, agentes educativos y la Europa de las Comunidades en un contexto complejo de globalidad y verdadero esfuerzo de interacción empática entre todas las personas de las instituciones educadoras. Medina y Domínguez (2006) sistematizan de la siguiente manera (Figura 1.4) los retos que ha de superar el profesorado (desde una dimensión personal) para aplicar el principio de interculturalidad y generar un proceso de formación permanente.

Figura 1.4

Líneas de acción para el desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado



Fuente: Elaboración propia a partir de Medina, A. y Domínguez, C. (2006). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coord.). *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Este conjunto de dimensiones y visiones personales han de ser comprendidas y valoradas en su globalidad. En la primera dimensión, se intenta que el profesor identifique y de esta manera pueda transformar sus propias creencias respecto de la

identidad cultural, la aceptación de culturas diferentes y sus creencias referidas a los estilos de enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, las disposiciones (actitudes) como empatía, solidaridad, apertura de mente son la mejor garantía para crear climas propicios que promuevan y respeten la diversidad cultural. Las concepciones se concretan en teorías implícitas, subjetivas, que tiene el profesorado a través de las cuales intenta explicar sus actuaciones, mientras que el conocimiento profesional incluye el saber que proviene no sólo de la especificidad de las ciencias, sino también de la experiencia y de las relaciones con otros interlocutores. Como se puede observar, el profesorado da sentido al cambio cuando lo fundamenta en su propio conocimiento práctico y personal, así como en su propia experiencia. Si estos aspectos no son considerados en un modelo de formación se puede llegar a reforzar actitudes estereotipadas y negativas.

4.3.1. La formación del profesorado en competencias interculturales

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como se ha observado, los problemas y necesidades más destacadas por el profesorado ante la interculturalidad se centran, esencialmente, en el dominio de un discurso cercano, actitudes de empatía, actualización pluricultural y contenidos profundos en el marco del saber profesional.

La investigación en la formación del profesorado relativa a competencias interculturales se ha dado bajo dos supuestos centrales (Aguado, 2004): el primero de ellos bajo la idea de que el profesorado puede y debe eliminar prácticas discriminatorias mediante su identificación; y el segundo, promoviendo la convivencia en contextos multiculturales a través de la aceptación de los valores familiares que posee cada alumno. En estas investigaciones, se pone de manifiesto que los problemas de atención a la diversidad

social, cultural y lingüística constituyen la principal preocupación del profesorado y que, por consiguiente, se requiere de una formación que favorezca las competencias necesarias para desarrollar una actuación didáctica y pedagógica adecuada. Para García (2005), las competencias interculturales del profesor comprenden las habilidades que debe adquirir en el campo de los conocimientos, la afectividad y las actividades prácticas. Señala que en este contexto, las dimensiones que hay que trabajar son los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, así como los valores que distinguen a las sociedades particulares a las que pertenecen los sujetos, por lo tanto, la adquisición de unas auténticas competencias interculturales parece esencial para que un educador y profesional desempeñe sus funciones en una sociedad democrática. En esta misma dirección, Aguado (1996: 877) define la competencia intercultural como una combinación de capacidades específicas generales que ayudan a la formación de todo ciudadano (en nuestro caso el profesor) y que se pueden concretar en las siguientes:

- Adquirir actitudes positivas con respecto a la diversidad cultural y a la ampliación del conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros.

- Potenciar habilidades comunicativas verbales y no verbales que permitan comunicaciones efectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto, aprendiendo a reconocer y manejar la tensión generada en situaciones interculturales ambiguas.

- Desarrollar la capacidad de entender la propia cultura desde la acción y la reflexión, o, en términos más clásicos, desde la teoría y desde la práctica, reconociendo cómo aquella influye en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Fermoso (1997) también elaboró una propuesta de *competencias y habilidades* con un carácter más específico para la educación intercultural en la que destaca la capacidad para resolver conflictos, aceptación de las diferencias, saber convivir con quienes pertenecen a otras culturas reconociendo la propia cultura y de la de los demás. Estas competencias son aplicables a cualquier ámbito, sin embargo, en el ámbito educativo en particular, García (2005) pone de manifiesto la necesidad de poseer una buena preparación que facilite el desarrollo y la consolidación de tales capacidades en los estudiantes, además de estrategias de trabajo relacionadas con la organización, la planificación y la metodología de trabajo. La idea es que los futuros profesores puedan incorporar un amplio repertorio de estrategias pedagógicas que les capaciten para afrontar el reto de la diversidad.

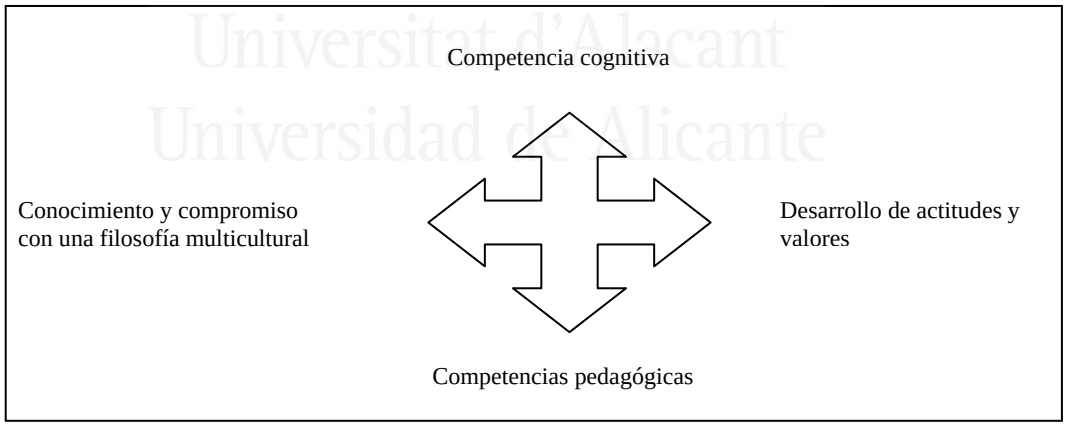
Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1999) señalan que este objetivo no se alcanza solamente añadiendo contenidos, sino que es necesario aportar nuevos enfoques formativos que contemplen la previsible heterogeneidad de los estudiantes y la capacidad para llevar a cabo tareas de investigación-acción que contribuyan a la mejora de la experiencia práctica, el dominio de la lengua común –la lengua mayoritaria y un conocimiento, aunque sea superficial, de la lengua específica de las minorías, que permita al profesorado al menos entender los mensajes de los chicos que asisten a su aula y su centro educativo. Para Medina y Domínguez (2006), el reto conlleva capacitar al profesorado en el avance de la sociedad intercultural facilitándole la interacción con otras culturas mediante el conocimiento de sus valores más representativos, sistema educativo, planes de estudio, formas de trabajo en las clases, floklore, estilo de relación, entre otras dimensiones.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Una propuesta realizada por Cabrera et al. (1999) toma como eje central de la formación inicial de profesores la reflexión crítica empleando estrategias como las autobiografías, los estudios de casos, el análisis de los libros de texto y las prácticas guiadas en situaciones controladas que incluyan también la observación de videos y la simulación de situaciones. El modelo formativo propuesto por estas autoras (véase Figura 1.5) otorga al trabajo colaborativo un papel muy importante para el análisis de las prácticas educativas a la hora de integrar la teoría y la práctica. A estos modelos subyacen dos principios (a) formación en educación multicultural antes de la intervención y (b) integración de los contenidos con metodologías y estrategias de enseñanza. Los ámbitos que integran este modelo de formación se sistematiza de la siguiente manera:

Figura 1.5

Propuesta de un currículo multicultural para la formación del profesorado en educación intercultural



Fuente: Elaboración propia a partir de Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M. y Rodríguez, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M.A. Essomba (Coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

De la *competencia cognitiva* destacan habilidades como conocer minorías étnicas del contexto real, conocer modelos y enfoques de educación intercultural, reflexionar sobre las condiciones necesarias para el diseño de un proyecto educativo global. El

compromiso con una *filosofía multicultural* integra habilidades como el análisis de las políticas educativas, reflexión sobre el currículo oculto del profesorado y como éste afecta a las minorías étnicas y la aceptación de los valores y actitudes de una educación intercultural. El *desarrollo de actitudes y valores* lleva a que el profesorado perciba la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit, conocer las culturas, experimentar en contextos multiculturales y, en relación con las *competencias pedagógicas,* debería elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural, usar diferentes metodologías y técnicas de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje cooperativo), desarrollar estrategias de comunicación con las familias y otros profesionales, adoptar una actitud crítica para evaluar materiales de enseñanza y habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado. Dos aspectos son necesarios mencionar, el primero de ellos es el carácter dialógico del modelo donde cada una de estas habilidades y capacidades se interrelacionan; y el segundo, el carácter contextual donde ocurre la práctica educativa y que, en consecuencia, debe considerar las particularidades de ese escenario. En esta misma dirección, Medina et al. (2006) resumen muy bien los aspectos centrales de este modelo señalando que la formación de los educadores en un enfoque intercultural potenciará actitudes y estrategias que parten de la apertura, el trabajo en equipo y multidisciplinar, y de la contribución integrada e integradora de los sectores interesados, de equipos o servicios de apoyo y de cuantas iniciativas puedan facilitar la formación integral de las personas en formación. Todo ello sin renunciar al rol básico de líder pedagógico y cultural que corresponde a tales educadores.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.3.2. El profesorado y la acogida de familias inmigrantes

Uno de los primeros aspectos que puede marcar la diferencia en una auténtica educación para la diversidad cultural es el momento de acogida de las familias inmigrantes al centro educativo. Existen factores estructurales asociados a la acogida que pueden constituir importantes factores de desigualdad social que no sólo dependen del origen étnico, sino también de factores de clase, por ejemplo la concentración de grupos inmigrantes en determinadas localidades y centros educativos, lo cual provoca un rechazo generalizado del resto de la comunidad escolar, principalmente de los padres del alumnado nativo. Essomba (2006) señala que el proceso de acogida está marcado por un fuerte discurso de la diversidad cultural próximo a la discapacidad, sobre todo, en relación al conocimiento de la lengua. También señala que no se reconoce ni se es empático con el duelo que viven estas personas a causa de renunciar a los significados culturales propios del territorio que han abandonado y, finalmente, se produce un discurso en el que se confunde discriminación positiva con igualdad de derechos donde toda la responsabilidad en términos de aprendizaje es responsabilidad del recién llegado y no de la institución escolar que los recibe.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Uno de los principales problemas con que se encuentra el profesorado es la incorporación tardía del alumnado inmigrante al centro. Generalmente los alumnos inmigrantes llegan en mitad del curso, lo que les dejan en desventaja frente a sus pares. Ellos no sólo deben incorporarse a un contexto escolar nuevo, sino que además se deben integrar a un contexto social y comunitario distinto donde muchos de sus compañeros se reúnen fuera del colegio, comparten actividades de ocio y espacios comunes como parques, ayuntamientos, iglesia, lo que, sin duda, les deja en desventaja desde el punto

de vista social. La llegada en cualquier momento del curso de alumnado inmigrante coge de improviso al profesorado y les fuerza a poner en marcha un plan de acogida precipitado donde prevalece una concepción rígida de la acogida.

Un aspecto importante que se debe cuidar en la acogida de la familia inmigrante es el lenguaje, ya que mediante la lengua el profesorado intentará conciliar visiones de mundo distintas y establecer una comunicación fluida con las familias y sus hijos. Para ello, se deben diseñar estrategias que posibiliten la adquisición de una nueva lengua, sin que esto implique abandonar la propia. Esta situación es particularmente importante cuando se trata de centros que emplean una segunda lengua vehicular como es el caso de los participantes de esta investigación, ya que no sólo deben aprender el castellano, sino también el valenciano, lo que puede llegar a provocar tensión entre las culturas representadas por no llegar a compartir representaciones sociales sobre el valor de la escuela y los patrones culturales que ella representa. Las escuelas intentan abordar esta problemática desde programas de inmersión lingüística y planes de acogida donde se respeten los elementos instrumentales de la cultura como las prendas de vestir y los ritos religiosos, entre otros. Frente a todas estas situaciones, el profesorado debe regirse por las estrategias del reconocimiento y del vínculo. Para Essomba (2006), el reconocimiento es necesario para crear un ambiente donde el alumnado recién llegado pueda apropiarse de los elementos del entorno escolar reconociéndose en él, mientras que el vínculo será necesario para garantizar el sentimiento de pertenencia a través de las relaciones sociales que el alumno vaya estableciendo poco a poco. En un intento por operativizar las actividades de acogida en el centro, Almazán (2006) sugiere las siguientes actividades para trabajar con las familias:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Conocer físicamente el centro educativo visitando los espacios más significativos del mismo.
- Conocer la organización y el funcionamiento del centro.
- Información curricular que, inicialmente, afecta a la alumna o al alumno.
- Pautas aconsejables para la ayuda a la alumna o al alumno
- Otros elementos importantes de la vida escolar.

Destacan entre otras actividades la necesidad de conocer por parte de las familias, las dependencias administrativas, la asociación de padres y madres, las dependencias para el alumnado, aulas, biblioteca, gimnasio, comedor, patio de recreo, entre otras. En cuanto a la organización y funcionamiento del centro, se plantea, por un lado, el conocimiento del Reglamento de Organización y Funcionamiento, el organigrama del centro, la participación de las madres y los padres en la vida escolar, las tutorías; por otro lado, destaca la necesidad de conocer a las familias, las normas generales de comportamiento, las condiciones de aseo, el horario escolar, el material escolar básico, las normas esenciales de conducta. En cuanto a la información curricular que, inicialmente, afecta al alumno, se plantean aquellas referidas al curso al que se incorpora, las actividades específicas, pautas aconsejables para el desarrollo de hábitos de estudio, técnicas de seguimiento de actividades escolares, uso de materiales de apoyo. Otro elemento importante a considerar es la información referida a las actividades extraescolares, participación, temporalización, normas sobre salidas del centro, escuela de madres y padres. Para Almazán (2006) es importante considerar la participación de mediadores, recursos sociales a disposición de la familia, participación

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

en la AMPA (Asociación de Madres y Padres del Alumnado) y actividades permanentes para mejorar la calidad de la integración.

Tal como se deduce de lo anterior, son múltiples las actividades que pueden ser implementadas a través de planes de integración para las familias inmigrantes. El desafío del profesorado será mantener una revisión y análisis de actitudes de mejora de la comunicación de forma permanente para que los centros aseguren una adecuada aceptación de las distintas culturas que coexisten en ellos.

4.3.3. Actitudes del profesorado hacia las diferencias culturales

El desarrollo de actitudes favorables hacia las diferencias culturales en el profesorado es un tema difícil de abordar por la complejidad de factores que intervienen en ellas. En el ámbito de la formación inicial de profesores, la educación intercultural no es un contenido presente en los planes de estudios, lo que hace muy difícil sensibilizar respecto de prácticas inclusivas que debieran dirigir las actuaciones posteriores del profesorado. Jordán (2004) señala que la oferta formativa en esta materia es escasa y que se trata de una oferta reductiva, diseñada sin partir de las necesidades, percepciones, intereses de los destinatarios, demasiado cognitiva y que no explora la dimensión afectiva-actitudinal. Agrega que incluso son los propios docentes quienes la califican como muy teórica y poco útil para la práctica. Esta falta de formación genera creencias que obstaculizan la convivencia y crean brechas académicas significativas en el alumnado. Por ejemplo, Aguado, Gil y Mata (2008) señalan que un alto porcentaje de docentes atribuye tanto el éxito como el fracaso escolar a las propias capacidades del alumnado y a su situación familiar; es decir, en general manifiestan poca confianza en su propia influencia sobre los logros de sus estudiantes. Por otra parte, existe un grupo de profesores que, si bien

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

creen contar con formación para atender la diversidad cultural, señalan que el tratamiento en clase de los valores, las actitudes o la religión de los alumnos inmigrantes quedan relegados a los últimos lugares de atención. Para Leiva y Merino (2007) esta situación puede dificultar de manera considerable un correcto desarrollo de la educación intercultural, si se tiene en cuenta que ésta debe basarse en un conocimiento mutuo, ya que la aceptación y el respeto hacia el otro sólo puede derivarse de dicho reconocimiento.

Como se puede observar, muchas prácticas discriminadoras pudieran tener explicación en el desconocimiento o la falta de formación en prácticas culturalmente inclusivas; sin embargo, aún existen otras preguntas que requieren de atención. Por ejemplo ¿cuál es el tipo de conocimiento que debieran poseer los futuros profesores para desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad cultural del alumnado? Jordán, Castellà y Pinto (2001) responden a esta problemática mencionando algunos ámbitos de formación intercultural que el profesorado demanda como básicos, como son: la clarificación conceptual acerca de las nociones principales de la teoría intercultural (como cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.); el conocimiento de las culturas diferentes; competencia pedagógica para enseñar a alumnos/as de grupos minoritarios en clases multiculturales; métodos eficaces para asegurar el éxito académico de todos los grupos; ideas para introducir la interculturalidad en el currículo ordinario, y criterios para gestionar los conflictos y dilemas interétnicos. De cualquier manera, creemos fundamental la toma de conciencia de que la acción educativa no se limita a los contenidos explícitos impartidos, sino que las actitudes, los comentarios, las formas de organización y la gestión del conflicto proporcionan referentes al alumnado que tienen gran importancia en el aprendizaje.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En un ámbito más específico, la revisión de las actitudes predominantes hacia la diversidad cultural del profesorado nos muestra que muchas de ellas son resistentes y se repiten en diferentes contextos. Por ejemplo, pese a que en el discurso del profesorado se reconoce la diversidad como algo positivo y enriquecedor, en la práctica esa visión es sustituida por la percepción de la misma como "problemática" y "deficitaria". Almazán (2006) señala que la actitud y la percepción de los profesores, en general, es la de que en sus centros no se da el racismo, sino gran cantidad de niños de mala posición económica y familiar, mientras que otros la asocian con la falta de requisitos lingüísticos o académicos, pautas culturales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de conflictividad en los centros, relaciones difíciles con las familias, etc. Como consecuencia de esta percepción se produce una situación de confusión e impotencia en el profesorado que en ocasiones se traduce en una demanda de técnicas o soluciones concretas, a veces requeridas como "recetas" para afrontar estas situaciones y que, a menudo, tienen un marcado carácter compensatorio.

Universitat d'Alacant

> *Dado el papel central que posee el profesorado en el sistema de enseñanza y las implicaciones de sus propias concepciones en el rendimiento académico de sus alumnos es sumamente urgente, si queremos hacer de la escuela un instrumento de inclusión social del alumnado inmigrante, averiguar la actitud y las visiones de los profesores ante el fenómeno de la inmigración, desvelar los estereotipos, valoraciones morales y etiquetajes que van tejiendo sobre sus alumnos inmigrantes y sobre sus familias y, finalmente, examinar sus concepciones sobre las repercusiones que en la práctica docente trae consigo el aumento de la multiculturalidad en las* aulas (Del Valle y Usategui, 2006: 4)

Las investigaciones en el ámbito de las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural nos muestran cuatro tipos de actuaciones hacia el alumnado inmigrante (Essomba, 2006):

1) Docentes preocupados principalmente del *contenido* escolar y que, por lo tanto, intentan equiparar el nivel de conocimiento del alumnado inmigrante al resto de la clase. Estos profesores generalmente presentan bajas expectativas de este tipo de alumnado y piensan que su máxima aspiración debe ser obtener una certificación final de la educación obligatoria.

2) Docentes centrados en la *metodología*, y que, por lo tanto, realizan grandes esfuerzos para adaptar el currículum e incorporar técnicas para el aprendizaje de las minorías, elaboran fichas de trabajo personalizadas y buscan recursos didácticos para apoyar sus actividades. Estos profesores sienten que tendrán éxito, si consiguen trazar un itinerario de aprendizaje más o menos claro para lograr los objetivos de aprendizaje.

3) Docentes que centran su trabajo en el desarrollo de *competencias personales* con énfasis en temas transversales con el propósito de que el alumnado alcance su plena integración no sólo en el aula, sino también en el contexto social. Ponen atención al trabajo en equipo, competencias instrumentales de comunicación, resolución de problemas de la vida real.

4) Profesores que centran su trabajo sobre el crecimiento socioafectivo del alumnado inmigrante. Les preocupa el autoconcepto que éste alumnado desarrolla sobre sí mismo. Se apoyan de la familia con quienes mantienen una comunicación cercana y desarrollan actividades para fomentar su autoestima y la relación con otros, por ejemplo, a través del trabajo cooperativo.

En esta misma dirección, Jordán (1996) indica que las actitudes del profesorado nos permiten agrupar a los docentes en tres grupos: (a) un primer grupo de docentes que

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

conciben las culturas de los niños minoritarios como dañinas, deficitarias o, incluso, entorpecedoras del progreso académico y de la integración escolar, (b) un segundo grupo de enseñantes que perciben con mayor sensibilidad esas culturas en el seno de la escuela y llegan a incluir la diversidad cultural como tema del propio curriculum escolar y (c) un tercer grupo que se muestra muy sensibilizado respecto al valor de las culturas minoritarias.

La literatura, pues, señala que las actitudes repercuten de manera directa en las expectativas que el profesor deposita sobre estos alumnos, de forma que un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los alumnos de culturas minoritarias tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos niños (Merino y Ruiz, 2005). En este contexto, la formación inicial y permanente del profesorado ha de prestar atención como señalan Aguado, Gil y Mata (2008), no sólo al "saber" y "saber hacer", sino además al "ser", atender a la dimensión más personal de la educación. Se impone la consideración de los conceptos de "alteridad" y "empatía" como valores que permiten reconocernos y reconocer al otro o a la otra como iguales, además de estrategias que promuevan la revisión de creencias y prácticas, a partir de lecturas planteadas para la reflexión individual o en colaboración, con compañeros que observan la práctica y ayudan en su análisis, en redes específicas de intercambio, empleando tecnologías como los foros virtuales, entre otras herramientas de mejora permanente.

5. Aproximación teórica y empírica al objeto de estudio

Como se ha descrito, la llegada a los centros educativos de hijos de familias inmigrantes es un proceso que, a pesar de las tensiones que produce, aparece como imparable, y al cual el sistema educativo debe dar respuesta. Las políticas educativas desarrolladas por

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

el Gobierno español han evidenciado, en estos últimos años, desorientación y presión en esta temática pasando de un modelo asimilacionista, justificado en una supuesta igualdad, a un modelo segregador centrado en el establecimiento de aulas especializadas y programas específicos paralelos al currículo ordinario. Posteriormente, se renunció a este último planteamiento instaurando las actuales políticas educativas, de carácter más integrador e inclusivo (Gairín e Iglesias, 2008). Se ha llegado a comprender que las medidas educativas no pueden tener un carácter homogéneo, sino que éstas han de adecuarse a las necesidades educativas de cada uno de los alumnos. Por ello, se han adoptado medidas de atención a la diversidad diversas como planes de acogida, sistemas diversificados de atención a las diferentes necesidades lingüísticas, comunicativas y curriculares, así como se han incorporado profesionales de apoyo bajo la figura de mediadores culturales que facilitan el proceso integrador. Este proceso, si bien representa un importante esfuerzo de todos los actores involucrados, no está exento de dificultades y desafíos. Uno de ellos es la comunicación que establecen profesores y alumnos y alumnado entre sí en aulas culturalmente diversas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.1. Planteamiento del problema

El fenómeno de la comunicación intercultural es el resultado del contacto de culturas (grupos étnicos y nacionales con sus diferentes lenguas). Estos procesos han tenido un alcance mundial e histórico y lo podemos experimentar a diario en nuestro entorno más inmediato. En la comunidad científica, un buen número de encuentros científicos y una enorme cantidad de publicaciones se han dedicado en los últimos años a estudiar el fenómeno de la comunicación intercultural desde distintas perspectivas, presentando diversos modelos y enfoques. Esta misma diversidad, plantea uno de los primeros retos

a este estudio, ya que la mayor parte de los modelos y evaluaciones relacionadas con la comunicación intercultural han sido desarrollados exclusivamente en occidente o en contextos angloamericanos (Spitzberg y Changnon, 2009), cuestión que hace muy difícil explicar el fenómeno de la comunicación intercultural en otros contextos socioculturales. A modo de ejemplo, podríamos señalar que mientras las culturas de occidente destacan conductas asertivas desde una postura individualista, las perspectivas orientales podrían acentuar la empatía con enfoques más colectivos.

Los modelos de la competencia comunicativa intercultural han sido estudiados en diferentes contextos, por ejemplo, en el área de servicios (Chaisrakeo y Speece, 2004; Euwema y Van Emmerik, 2007; Hammer, 2005; Hopkins, Hopkins, y Hoffman, 2005; Ting-Toomey, 2007), en el área de la salud (Gibson y Zhong, 2005; Li, Kim, y O'Brien, 2007; Sue, 2001), en el ámbito de organizaciones y dirección (Fisher y Hartel, 2003; Valentine y Yunxia, 2001) y en el ámbito de la educación (Anderson, Lawton, Rexeisen y Hubbard, 2006; Heyward, 2002; Kayes, Kayes y Yamazaki, 2005).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Este interés parece lógico, puesto que este constructo engloba conceptos clave de modernidad, cultura y relaciones recíprocas entre las personas. Particularmente, la competencia comunicativa intercultural abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. Para Julve y Palomo (2005), la competencia comunicativa intercultural integra aquellas habilidades que se requieren para transformar, por un lado, los modos de conocer y de comunicar y, por otro, la relación y las representaciones que elaboramos de los otros. Por lo tanto, la competencia implica adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y conlleva la transformación de las prácticas, de las conductas y de los modos de establecer relaciones. Requiere del desarrollo de

habilidades sociales en espacios multiculturales que favorezcan y refuercen las relaciones democráticas y la convivencia y que lleven a situar a cada persona (desde la propia identidad) en la relación con los demás.

La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones y la acción (Trujillo, 2005). Para que se produzca un encuentro comunicativo entre actores de diferentes culturas, el punto de partida es un hablante intercultural, quien aplica en una primera aproximación su competencia lingüística y su conocimiento estableciendo una relación entre lengua y contexto donde se usa.

En este encuentro pueden producirse diversas dificultades para llegar a una comunicación auténtica. La mayoría de estas dificultades tienen que ver con interferencias a nivel lingüístico, mientras que otras vienen condicionadas por factores que son también relevantes en las relaciones que se establecen entre los hablantes como son (1) la *intención* que es el propósito que el emisor quiere lograr; es su enunciado y es decisiva para que el destinatario entienda el mensaje y no se produzcan malentendidos y (2) la *distancia social* que es la relación entre los interlocutores, según las normas sociales establecidas en cada cultura.

En el ámbito educativo, todos estos supuestos tienen importancia en la medida en que nos proporcionan elementos para que el alumnado desarrolle de la mejor manera posible la interacción para que pueda anticipar los malentendidos causados por las diferencias en los valores, significados y creencias entre los actores involucrados; y para hacer frente, tanto a las demandas afectivas como cognitivas, a la hora de implicarse en la interacción. Por este motivo, nuestro estudio se enmarca en la dimensión afectiva de la

competencia comunicativa intercultural que integra aquellas capacidades empleadas para emitir respuestas emocionales positivas y controlar las emociones que pueden perjudicar la comunicación intercultural, lo que Chen y Starosta (1998) proponen en su modelo de competencias interculturales bajo la denominación de sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*).

La sensibilidad intercultural puede ser comprendida como todas aquellas habilidades que favorecen emociones positivas antes, durante y después del encuentro comunicativo, destacando seis atributos que alivian el impacto del choque cultural: autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción. Estas competencias pueden requerir de una adaptación considerable a nuevos estilos de comunicación y reglas, también a nuevas formas de relacionarse con otros. En la práctica, este modelo no espera que las minorías étnicas que integran los centros educativos olviden lo propio de ellos, pero sí plantea el adaptarse a un cambio de códigos, que les ayude a entender su forma cultural, manera de pensar y comportamiento y, además, a aceptar la cultura anfitriona (Pusch, 2005). Particularmente, en la dimensión afectiva, los estudiantes deben ser capaces de apreciar la estética de una cultura, conectar emocionalmente y desarrollar una actitud realmente positiva hacia dicha cultura. Esto no significa relacionarse con cada valor o práctica de una cultura, pero sí sentir un respeto saludable y una aceptación de su lógica interna.

En la literatura se describen básicamente dos modelos de sensibilidad intercultural: el de Bennett (1998) y el de Chen y Starosta (1996). El modelo de Chen y Starosta se sustenta en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva (*interactive-multiculture building*) y está basado en Belay (1993) y Bennett (1986). Su propósito es promover

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

entre los interlocutores la capacidad de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para llegar a la construcción de una ciudadanía global. Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa intercultural se entiende como un paraguas que comprende habilidades tanto cognitivas como afectivas y conductuales. Por consiguiente, la sensibilidad intercultural forma parte de la dimensión afectiva de la competencia intercultural y hace referencia a aquellas capacidades para emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Vilà, 2003).

La perspectiva teórica sobre la comunicación intercultural de Bennett (1986), por el contrario, se sustenta en la diferencia y en cómo afrontarla mediante diversos procesos de adaptación cultural. Bennett entiende la sensibilidad intercultural como la habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003). Quizás la particularidad de este enfoque es su carácter fundamentalmente cognitivo al tratarse de un modelo de cambios en la estructura del pensamiento y de la visión del mundo. El modelo de Bennett incluye seis etapas en el proceso de desarrollo de la sensibilidad intercultural. Tres de estas etapas son etnocéntricas (negación, defensa y minimización) y tres etno-relativas (aceptación, adaptación e integración).

Los dos modelos descritos poseen aspectos diferenciados (Sanhueza y Cardona, 2009). El modelo de Bennett tiene un objetivo métrico y evolutivo, en tanto que el de Chen y Starosta se remite específicamente a la dimensión afectiva dentro de un marco más amplio. El modelo de Bennet enfatiza el componente cognitivo, en tanto que el de Chen

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

y Starosta presta atención a los tres componentes a la vez (cognitivo, afectivo y conductual).

La mayoría de los estudios realizados en sensibilidad intercultural se adscriben fundamentalmente al modelo de Bennett. Se han realizado con estudiantes universitarios y han tratado de demostrar que una mayor experiencia internacional y la realización de una estancia de corto plazo en un país distinto al propio son variables determinantes para el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Mientras que Olson y Kroeger (2001) hallaron que hablar una segunda lengua y tener experiencia en el extranjero aumentan la probabilidad de que se tenga una sensibilidad intercultural más avanzada, Anderson, Lawton, Rexeisen y Hubbard (2006) concluyeron que la estancia en el extranjero no sólo mejora la sensibilidad intercultural, sino que además dota a los estudiantes universitarios de habilidades para el manejo de una segunda lengua, conocimiento geográfico e histórico, así como proporciona flexibilidad e interés por otras culturas, lo que hace disminuir el etnocentrismo. Otro estudio realizado en el sudeste asiático por Straffon (2003) con estudiantes de educación secundaria puso de relieve, asimismo, que un mayor contacto con alumnos de diferentes culturas mejora la sensibilidad intercultural.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En España los estudios sobre sensibilidad intercultural son muy escasos, a pesar del interés en formar a niños y jóvenes como ciudadanos de un mundo cada vez más plural y diverso. Vilà (2003), en un primer estudio, realiza la adaptación de la *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen y Starosta (2000) con estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) obteniendo una estructura factorial de cinco componentes (Implicación en la Interacción, Respeto por las Diferencias Culturales, Confianza en la

Interacción, Grado de Disfrute de la Interacción y Atención en la Interacción). Unos años más tarde, y con el objetivo de evaluar necesidades diferenciales (Vilà, 2006), lleva a cabo otro estudio con una muestra de 638 estudiantes de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) escolarizados en siete centros de la comarca del Baix Llobregat. Los resultados revelaron la existencia de diferencias de género, ya que las chicas tenían una mayor sensibilidad intercultural que los chicos. Asimismo, se observó que al aumentar el número de auto-identificaciones culturales también se daba una mayor sensibilidad intercultural. El alumnado que se identificaba únicamente con grupos minoritarios obtenía mayores puntuaciones en Implicación en la Interacción, en tanto que el que se identificaba únicamente con un sólo país obtenía menores puntuaciones en Respeto por las Diferencias Culturales y mayores puntuaciones en Confianza durante la Interacción.

Otro estudio de interés es el realizado por Aguaded (2006), diseñado con el propósito de identificar carencias y necesidades en el desarrollo de la sensibilidad intercultural en alumnado de primer ciclo de ESO. Participaron en esta investigación 386 alumnos inmigrantes y 216 alumnos autóctonos de la provincia de Huelva. Los resultados mostraron que el alumnado parece disfrutar de la relación intercultural y que se producen interacciones positivas. Asimismo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que siempre había residido en Andalucía y el que no lo había hecho. Los estudiantes que no habían vivido procesos migratorios tenían una menor sensibilidad intercultural.

Como se puede observar, los trabajos expuestos constituyen importantes referentes para nuestra investigación, sin embargo, han sido realizados en alumnado de educación

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

secundaria y universitaria. La investigación en la educación primaria es inexistente, por lo que conocer la sensibilidad intercultural en alumnado de esta etapa educativa resulta de gran interés para valorar, entre otras cuestiones, si las respuestas emocionales positivas o negativas que desarrollan los estudiantes son adquiridas tempranamente y cuál es el papel de las experiencias de socialización de los primeros años de escolaridad en la adquisición de habilidades como la empatía o el respeto por otros culturalmente diferentes. Asimismo, la revisión de la literatura efectuada nos indica que no hay trabajos que aborden aspectos fisiológicos y emocionales de la interacción (Spitzberg y Changnon, 2009), exceptuando aquéllos que se refieren al choque cultural, y los existentes no abordan necesariamente las habilidades implicadas en la competencia comunicativa intercultural desde una dimensión afectiva. Se han investigado elementos relacionados con la práctica educativa y la función docente desde un marco general, sin embargo, no se han documentado las actitudes y percepciones de los estudiantes como elementos personales esenciales del encuentro comunicativo intercultural. Estas características configuran la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural y en el estudio se busca una aproximación interactiva que considere las relaciones que establecen sus protagonistas quienes se configuran como agentes culturales activos.

De esta manera, la presente investigación pretende conocer y analizar, por un lado, la sensibilidad intercultural del alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante, a partir de las respuestas emocionales que presenta el alumnado hacia las diferencias culturales en la comunicación intercultural y, por otro, analizar las percepciones que tienen estos estudiantes de la actuación y el estilo docente del profesorado en el contexto de aulas multiculturales. Particular interés suscita, además,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

examinar la posible relación existente entre la actitud y estilo docente del profesorado y el grado de sensibilidad intercultural en el alumnado. Encontrar evidencia a favor de que la actitud del profesorado afecta y contribuye a modelar la competencia y la sensibilidad intercultural y en qué grado lo hace, constituiría una aportación doblemente importante para este incipiente campo de estudio.

5.2. Preguntas de investigación

De los antecedentes expuestos, surgieron las siguientes preguntas de investigación que tratamos de responder eligiendo el entramado metodológico y las técnicas más acordes con su naturaleza.

1) ¿Qué nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural posee el alumnado de la provincia de Alicante escolarizado en contextos multiculturales, qué competencias son las más y las menos desarrolladas y qué factores dificultan o facilitan la comunicación y la sensibilidad intercultural?

2) ¿Qué actitud y estilo docente adopta el profesorado para atender la diversidad cultural y cómo afectan dichas variables a la sensibilidad y competencia intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria?

3) ¿Qué percepción y comprensión de la diferencia cultural tiene el alumnado participante?

5.3. Objetivos del estudio e interés educativo

Las anteriores preguntas de investigación se concretaron en los siguientes objetivos:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1) Conocer el grado de sensibilidad intercultural que poseen los alumnos inmigrantes y españoles en situaciones de convivencia en aulas culturalmente diversas, así como identificar posibles diferencias en función de la edad, el género y el colectivo inmigrante.

2) Examinar, desde la perspectiva del alumnado, cuál es la actitud y el estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural y si existe una relación entre dichas variables y la sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria.

3) Analizar los significados que el alumnado atribuye a la diferencia cultural en el contexto de la relación comunicativa intercultural.

La temática abordada posee un importante valor social por tratarse de un fenómeno que impacta a la sociedad en su conjunto y que actualmente constituye una agenda prioritaria para los estados receptores de población inmigrante. El fenómeno de la inmigración ha llevado a que las diferentes estructuras sociales trabajen en conjunto para generar respuestas que favorezcan la integración social de todas las personas. En este sentido, el trabajo pretende aportar conocimiento en un área escasamente estudiada como es la dimensión afectiva de la comunicación intercultural.

Los estudios que preceden se han desarrollado desde una dimensión más bien cognitiva, obviando la importancia de la afectividad en las relaciones que se establecen con personas culturalmente diferentes y la transversalidad de las emociones que se encuentra presente en las personas independientemente de su condición física, política, cultural o ideológica. Por otra parte, trabajar la dimensión afectiva de la comunicación intercultural en el alumnado de educación primaria podría tener amplias proyecciones,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ya que el conocimiento disponible sobre sensibilidad intercultural hasta ahora se refiere exclusivamente al alumnado de educación secundaria, bachillerato y universitario.

Desde una perspectiva metodológica, creemos que es necesario que los estudios integren los significados que otorgan todas las personas involucradas. Esta es otra novedad que incorpora este estudio en comparación con otros precedentes. Para Touraine et al. (2004) una de las limitaciones de las investigaciones en materia de diversidad cultural es que han sido realizadas exclusivamente desde la cultura dominante. En este sentido, nuestro trabajo ha buscado la comprensión del fenómeno de la comunicación intercultural, a partir de las opiniones de alumnado español e inmigrante, lo que ha implicado una escucha atenta a las voces que han sido históricamente excluidas. De ahí que la elaboración, adaptación y validación de instrumentos, uno de los cuales se ha diseñado *ad hoc* para esta investigación, constituya otra aportación importante de este estudio, pues no se han encontrado escalas o cuestionarios que pudieran ser utilizados para informar el comportamiento y estilo docente del profesor a partir de la opinión del alumnado, particularmente de la edad de los participantes.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Finalmente, creemos que el trabajo proporciona importantes elementos para describir, conocer mejor y comprender el fenómeno de las relaciones entre compañeros culturalmente diferentes que comparten un espacio físico como es el aula, cuestión que contribuiría a ofrecer evidencia para diseñar programas específicos dirigidos al desarrollo de la dimensión afectiva de la comunicación intercultural, así como propuestas destinadas a mejorar la convivencia en aulas culturalmente diversas.

5.4. Aproximación metodológica

Con el fin de responder a las preguntas de investigación planteadas, se optó por la complementariedad metodológica cuantitativa y cualitativa (Albert, 2007) combinando la investigación descriptiva mediante encuesta con técnicas como la entrevista individual y los grupos de discusión. Se utilizaron diseños no experimentales descriptivos, correlacionales y causal-comparativos dependiendo de la pregunta concreta de investigación. Para Martínez (2004), los diseños cuantitativos descriptivos, causal-comparativos y/o correlacionales son estudios propios de las primeras etapas del desarrollo de una investigación que pueden proporcionar hechos y datos no suficientemente documentados e ir preparando el camino para la configuración de nuevas teorías que posteriormente serán sometidas a prueba a través de otros métodos.

Los métodos de obtención de información de ambos enfoques cuantitativo y cualitativo, se ven apoyados y pueden llegar a tener grandes ventajas a través de una combinación creativa que permita responder a los objetivos o preguntas de investigación propuestas. Para llevar a cabo el plan propuesto, se procedió a diseñar y/o adaptar, así como validar dos instrumentos: (a) la Escala de Sensibilidad Intercultural y (b) la Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural. Asimismo, para conocer cómo enfrenta el alumnado una situación comunicativa con compañeros culturalmente diferentes desde una dimensión personal y social, se elaboraron y sometieron a prueba los protocolos y guiones para los grupos de discusión y las entrevistas.

Respecto de los participantes, se procedió a realizar un muestreo multietápico que tuvo a la provincia de Alicante como referente geográfico. En primer lugar, se realizó un muestreo probabilístico estratificado con afijación no proporcional por *cluster*, a partir

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

del cual se seleccionaron los centros. En segundo lugar, un muestreo no probabilístico de tipo intencional para seleccionar a los participantes de edades comprendidas entre 8 y 18 años dentro de cada centro. Por último, de entre los participantes se seleccionaron sujetos informativos que fueron sometidos a entrevistas y grupos de discusión. De esta manera, la muestra quedó constituida por 1.163 alumnos (531 de educación primaria y 632 de educación secundaria), extraída de 18 centros (10 de infantil y primaria y 8 de secundaria de la provincia de Alicante) de los que 17 eran públicos y uno concertado. Las variables de interés fueron la sensibilidad intercultural en el alumnado y las percepciones que éstos tenían de la actitud del profesorado hacia el tratamiento de la diversidad cultural en el aula, entre otros. Los análisis se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS 15.0 y las técnicas utilizadas, dados los objetivos planteados, fueron: descriptivos, frecuencias y porcentajes, análisis de escalas, técnicas de reducción de datos (análisis factorial) e inferencia estadística (comparación medias y porcentajes mediante las pruebas ANOVA y Chi Cuadrado), trabajándose con un $\alpha = 0.5$. En el caso del objetivo que pretendía conocer la dimensión personal y social de la comunicación intercultural, se empleó el programa estadístico Atlas ti 5.0 para el análisis de datos cualitativos. Los resultados nos pondrían en condiciones de generar descripciones comprensivas y nuevos conocimientos en el ámbito de la comunicación intercultural y las actitudes del profesorado en aulas culturalmente diversas.

6. Definición de términos

El lenguaje como sistema simbólico puede ser un medio muy poderoso para modelar actitudes hacia la diversidad cultural, así como también un vehículo a través del cual las personas llegan a comprender desde una misma óptica un hecho, suceso o condición.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Con el propósito de facilitar la lectura de esta tesis doctoral, así como de dejar constancia del sentido en que se han utilizado algunos vocablos en esta tesis doctoral, se definen, a continuación, una serie de términos todos ellos relacionados con la inmigración, las actitudes hacia la diferencia, las transformaciones de las culturas, la sensibilidad intercultural y las formas de aproximación a la comunicación intercultural desde la educación.

Emigración: es el fenómeno de abandonar el país natal para residir temporal o permanentemente en un país distinto. La complejidad de este movimiento se relaciona con decisiones individuales, el proceso familiar/social, el contexto económico, social y político de la sociedad receptora.

Inmigración: se refiere al acto de residir temporal o permanentemente en un país distinto al de origen. Las migraciones no se generan por factores de expulsión en los países emisores, sino por factores de atracción en los receptores (trabajo, familia, educación, calidad de vida, entre otros).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Inmigrante: es la persona que inmigra, vale decir llega a un país para establecerse en él. Por lo tanto, vive un proceso de adaptación y de integración que incluye entre otras actividades incorporase a la vida del trabajo y a la actividad productiva y participar de la actividad social que le impone la sociedad de acogida.

Extranjero: es el natural de una nación respecto a los naturales de cualquier otra. Según el INE (2003), se considera residente extranjero al que cuenta con un título que le habilita para residir en España. Por lo tanto, nos referimos a quienes no poseen la nacionalidad española.

Cultura: es el sistema de creencias, valores, costumbres y conductas compartidas que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje.

Aculturación: es el proceso a través del cual un individuo adquiere las características culturales de otro individuo o grupo como resultado del contacto directo y de las interacciones que se producen en ambos grupos. Las modificaciones de pautas culturales pueden generarse en ambos grupos; sin embargo, se reconoce el predominio de uno sobre otro.

Asimilación: constituye una propuesta de uniformización cultural. Se propone y se supone que los grupos y minorías van a ir adoptando la lengua, los valores, las normas, las señas de identidad, de la cultura dominante y, en paralelo, van a ir abandonando su cultura propia.

Discriminación: tiene un carácter cognitivo y se sitúa principalmente desde el ámbito de las conductas. Puede definirse siguiendo diversos criterios: raciales, sexuales, religiosos, lingüísticos, entre otros. En nuestro caso, la discriminación puede ser entendida como un trato de inferioridad dado en la convivencia social a ciertos grupos basado en su pertenencia a razas diferentes.

Estereotipo: es una predisposición (positiva o negativa) aprendida que se manifiesta en la conducta de una persona a fin de evaluar un objeto de una manera consistente. Esta valoración se generaliza y depende en gran medida de la imagen de mundo que se tenga. El estereotipo es previo al prejuicio que, a su vez, antecede a la discriminación. Se trata de una secuencia que va desde lo cognitivo (imagen estereotipada), a la actitud

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

(el juicio previo o preexistente) y, de ahí, al comportamiento (la conducta discriminatoria).

Actitudes lingüísticas: actitudes (disposición a actuar) que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua.

Etnocentrismo: consiste en juzgar o valorar las otras culturas desde la de una, valorándose las costumbres del propio grupo como apropiadas, mejores o aceptables y las del grupo externo (minoritario) como inferior o no apropiada.

Identidad: son aquellas diferencias esenciales que hacen a una persona distinta de las demás. El sentido del "yo" se desarrolla en la medida que va teniendo lugar el proceso de socialización y adquisición cultural.

Educación intercultural: se entiende como un sistema que trata de atender a las necesidades culturales (desde una dimensión personal y social), afectivas y cognitivas de los grupos étnicos de una sociedad en un marco de respeto y tolerancia recíprocos. Por lo tanto, se enfatiza la diferencia y pluralidad cultural, más que una educación para los que son culturalmente diferentes.

Competencia comunicativa: significa tanto el conocimiento como la habilidad de uso de la lengua para la comunicación. Kramsch (1991) destaca como competencias

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

comunicativas el pensamiento relacional y crítico, la observación y la reflexión sobre procesos de interacción, y las habilidades interpretativas, actitudes de curiosidad y disposición a comprender e implicarse con otros.

Competencia intercultural: capacidad de una persona respecto al grado de preparación, de saber hacer; es decir, los conocimientos y la pericia para desarrollar tareas y funciones en contextos multiculturales. Es un atributo transversal, valorable y útil a todas las personas que trabajan en relación con personas de otras culturas y, por lo tanto, un posible recurso para el ejercicio de la ciudadanía o medio para el logro de la misma.

Competencia comunicativa intercultural: comunicación entre individuos diferentes culturalmente y que configura 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.

Sensibilidad intercultural: conjunto de habilidades que favorecen emociones positivas antes, durante y después del encuentro intercultural y en el que destacan diversos atributos y competencias personales: el autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción.

Inclusión cultural: principio universal que hace referencia a la respuesta que debe dar la escuela y la sociedad, en general, a la diversidad cultural para asegurar una coexistencia respetuosa de las minorías étnicas. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 2

Revisión de la literatura

1. Introducción

En el capítulo anterior, intentamos mostrar el impacto de la globalización, particularmente en lo que se refiere a los procesos migratorios vinculados al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. Este impacto a gran escala ha repercutido en el sistema educativo español configurando actualmente centros y aulas con una alta presencia de hijos de inmigrantes que han de ser escolarizados. Para conseguir este propósito, el Ministerio de Ciencia y Educación (MEC) y las Comunidades Autónomas han destinado importantes recursos económicos y humanos, acompañados de programas específicos para atender la diversidad cultural. Adoptar un enfoque educativo intercultural significa considerar, entre otros aspectos, las relaciones que establecen las personas culturalmente diferentes, lo que hemos denominado como comunicación intercultural. En este capítulo, presentamos los aspectos teóricos de la competencia intercultural, los modelos que tratan de explicarla y los instrumentos y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

técnicas con que se ha evaluado. Asimismo, nos aproximamos a la competencia comunicativa intercultural y, particularmente, a la sensibilidad intercultural como agenda de investigación emergente.

2. Enfoques teórico-conceptuales de la competencia intercultural

Los conceptos, modelos y enfoques sobre la competencia intercultural son sumamente diversos en consideración a las disciplinas desde las cuales ha sido estudiada y los propósitos que se han perseguido. Hasta ahora, el término ha sido ampliamente aceptado desde el ámbito político y económico, pero no ha logrado tal reconocimiento en el ámbito educativo (Spitzberg y Changnon, 2009).

Para iniciar una revisión de los modelos de la competencia intercultural, es necesario definir previamente lo que se entiende por competencia en el marco de la diversidad cultural. Si bien el término de competencia ha sido relacionado con la comprensión (por ejemplo, el significado que se da a una situación y la manera en que se interpreta), el desarrollo de la relación (por ejemplo, la cercanía entre sujetos), la satisfacción y eficacia (por ejemplo en las empresas que buscan acreditar la calidad), o como adecuación y/o adaptación a una situación, el significado más aceptado se relaciona con el dominio de habilidades que se ponen en práctica en una situación particular. Esta visión ha sido cuestionada por considerarse demasiado restringida, ya que un mismo comportamiento o habilidad puede ser percibido como competente en un contexto, pero no serlo en otro, siendo muy difícil llegar a establecer un criterio común (Spitzberg, 2000, 2007; Spitzberg y Cupach, 1984, 2002). En este sentido, se ha intentado explicar la competencia a partir de las respuestas de asimilación o adaptación que dan los sujetos buscando rasgos de diferenciación. La asimilación ha sido explicada principalmente

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

desde el ámbito de la psicología y representa el grado en el cual una persona armoniza o se hace similar a la cultura anfitriona, implicando cambios actitudinales y cognitivos. Los sujetos desarrollan un proceso de normalización y ajuste como respuesta a los obstáculos generados por las diferencias culturales esperando aminorar los efectos del choque cultural. Por el contrario, la adaptación estudia la interdependencia y los cambios de comportamiento en situaciones de interacción.

Por otra parte, la cultura también puede tener distintas formas de ser comprendida. Para esta revisión tomaremos su sentido más amplio que integra actitudes, valores y creencias que son construidas a partir de la relación con otros. De esta manera, la competencia intercultural debe ser comprendida como la interacción entre personas que poseen orientaciones afectivas, cognitivas o conductuales diferentes y que, por lo tanto, poseen una cosmovisión distinta, siendo las representaciones más comunes los rasgos relativos a la nacionalidad, la raza, la religión u otros. Esta interacción no siempre actúa en un mismo nivel, por lo tanto el grado en que las personas manifiesten su proximidad con un grupo será manifestación de su competencia intercultural.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La mayoría de las teorías y modelos de la competencia intercultural tienen como punto de referencia al individuo como unidad de análisis, dejando en un segundo plano otros factores que pudieran influir en competencia. Una revisión cronológica revelaría una progresión de los modelos basados exclusivamente en el individuo hacia modelos más sistémicos y globales. Ya desde el año 1950 se esbozaba un primer modelo de base kantiana en el que dominaba la competencia humana (Bloom, l956; Havighurst, 1957) siendo los componentes principales la motivación (afecto, emoción), el conocimiento (cognoscitivo), y las habilidades (conductual). Para Spitzberg y Cupach (1984), a partir de esas primeras aproximaciones, se produce un avance teórico pasando a incluir en los

modelos posteriores situaciones de contexto (la situación, el entorno, la cultura, la relación, la función) y resultados (por ejemplo, la eficacia percibida, la satisfacción, la comprensión, la atracción, la intimidad, la asimilación, el logro de tarea). Esta evolución ha sido muy importante, ya que en gran medida todas las teorías y modelos de la competencia intercultural que se han desarrollado posteriormente consideran sustancialmente estos elementos conceptuales básicos para construir sus explicaciones.

2.1. Origen y evolución del concepto

El concepto "intercultural" no es nuevo en el campo de la educación. En los años 1600, Comenio propuso un colegio basado en las ideas del universalismo pedagógico, o la creencia de que una multiplicidad de perspectivas no sólo era fundamental para la adquisición de conocimientos, sino también favorecía la comprensión mutua entre personas de origen culturalmente diferente (Cushner y Mahon, 2009).

En la actualidad, las ideas de Comenio se encuentran presentes dentro de los principios de la educación intercultural, corriente que ha sido fuertemente desarrollada desde mitad del siglo XX. De ella, se desprenden conceptos como educación multicultural (Banks y Banks, 2004), educación global (Banks y Banks, 2004), educación para la paz (Stomfay, 1993) y sensibilidad intercultural (Gay, 2000; Ladson, 1994).

El desarrollo conceptual del campo se debió a la necesidad de dar respuesta educativa a la gran cantidad de hijos de inmigrantes que llegaron a los EE.UU. hacia el año 1930 y de favorecer su adaptación a la vida americana y, simultáneamente, mantener aspectos de la identidad étnica de los recién llegados. En esta línea, la Asociación de Educación Progresiva de la Comisión sobre Educación Intercultural de EEUU oficializó en el año 1935 el término de competencia intercultural para describir el trabajo de educadores que

procuraban ayudar a estudiantes a reducir el prejuicio social y aumentar su comprensión y apreciación por la diversidad étnica, racial y religiosa (Bank y Banks, 2004).

Las políticas educativas entraron en un fuerte conflicto. Por ejemplo, se discutía el grado de mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios en relación con los requerimientos que imponía el gobierno de los EE.UU. Asimismo, el profesorado no tenía claridad sobre el objetivo de los programas de apoyo, ya que desconocían si éstos debían destinarse a los hijos de inmigrantes o a ellos mismos como miembros de la cultura anfitriona. Por otra parte, el currículum también fue discutido buscando la manera más adecuada para lograr un acercamiento a los grupos culturales minoritarios.

De esta manera, va tomando fuerza el movimiento de la educación intercultural constituyendo un campo de estudio que pretendía aumentar la equidad educativa para todos los estudiantes incorporando teorías, principios y conceptos provenientes de las ciencias sociales y conductuales, los estudios étnicos y los estudios sobre la mujer (Banks y Banks, 2004). En la actualidad, la educación intercultural y con ella, la competencia intercultural, constituyen un campo de estudio que genera gran interés en la comunidad científica, donde las conceptualizaciones modernas tienen mucho que ofrecer en la búsqueda de respuestas a preguntas cruciales que provienen del ámbito educativo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.2. Modelos y teorías sobre competencia intercultural

Los trabajos que preceden han llegado a generar modelos explicativos de la competencia intercultural que se estructuran en función de tópicos específicos. La investigación de esta habilidad en diversas disciplinas, los aspectos que tiene en común,

así como su aplicabilidad en el ámbito educativo ofrecen importantes elementos para orientar este trabajo de investigación.

2.2.1. Antecedentes

La importancia de establecer relaciones comerciales y políticas con otros países planteó la necesidad de contar con personas competentes que puedieran mejorar las prácticas culturales con los países de destino. La selección de personal para las empresas transnacionales, así como el reclutamiento de misioneros de paz para países en situación de conflicto bélico exigieron de personas que tuvieran habilidades y capacidades que les permitieran desenvolverse eficazmente en contextos culturalmente diversos donde el objetivo central era el entendimiento entre las personas. Así surge el interés social y científico del concepto de competencia intercultural que integra habilidades como la seguridad en sí mismo, compromiso, autonomía, flexibilidad y empatía, entre otras cualidades. Estudios realizados en torno a estas experiencias de paz (Smith, 1966), proporcionaron una serie de elementos interesantes, llegando a establecer que aquellos voluntarios más competentes tenían aspiraciones altas, fluidez verbal, pensamiento creativo y empatía, mientras que aquellos voluntarios menos competentes tendieron a sentirse incómodos frente a situaciones inciertas y desconfiados de la gente en general. Spitzberg y Changnon (2009) señalan que a estos primeros esfuerzos sucedieron una serie de estudios que contribuyeron a definir la competencia intercultural incluyendo aspectos como el dominio de la lengua, la adaptabilidad, la responsabilidad, la sensibilidad cultural, el compromiso, la paciencia y la tolerancia. Estos aspectos han pasado a ser la base de los modelos teóricos más contemporáneos para estudiar la competencia intercultural. Si bien estas aproximaciones al concepto provienen del ámbito de la política y de la economía, en educación su desarrollo es todavía muy

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

precario, situación que en parte explica la incipiente investigación en el área, siendo una limitación los escasos marcos teóricos disponibles para dirigir tales esfuerzos.

En educación, el ámbito más documentado es el de la evaluación de la competencia intercultural (Abe y Wiseman, 1983; Gudykunst y Hammer, 1984; Hammer, 1987; Koester y Olebe, 1988; Martin y Hammer, 1989; Wiseman y Abe, 1984) donde se trabajó principalmente desde la adaptabilidad entendida como concepto base para el desarrollo de la competencia intercultural. En la actualidad han comenzado a desarrollarse modelos conceptuales más complejos (Byram, 1997, 2003; Byram, Nichols y Stevens, 2001; Milhouse, 1993; Prechtl y Lund, 2007). Algunos destacan el contexto (Kim, Cartwright, Asay y D ´Andrea, 2003; Martin Hammer y Bradford, 1994), mientras otros otorgan un mayor énfasis al proceso (Hajek y Giles, 2003). La mayoría de estos estudios han evaluado el conocimiento y las habilidades implicadas en la competencia intercultural, no considerando el componente afectivo (Bradford, Allen, y Beisser, 2000); sin embargo, comienzan a emerger interesantes trabajos en la línea de la comunicación intercultural donde el foco central está puesto en las interacciones que se producen en contextos culturalmente diversos (Chen, 2002; Collier, l996), línea en la que se enmarca el presente estudio.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.2.2. Modelos contemporáneos

Para Spitzberg y Changnon (2009), los modelos de competencia intercultural pueden ser clasificados en: (a) composicional, (b) co-orientado, (c) de desarrollo, (d) de adaptación y (e) procesual-causal. Los modelos composicionales son esquemas o tipologías que identifican algunos aspectos de la competencia sin especificar las relaciones entre ellos. Es decir, representan una lista de rasgos relevantes de las habilidades implicadas en la interacción en contextos culturales diversos. Asimismo, los modelos co-orientados

aportan conceptos específicos y se rigen bajo un criterio particular que relaciona los significados compartidos de la competencia intercultural, mientras que los modelos de desarrollo acentúan la dimensión temporal especificando las etapas de progresión o de madurez de esta habilidad. Los modelos de adaptación tienen dos características, la primera, es que muestran las diversas interacciones que ocurren en un proceso comunicativo y, la segunda, es que ponen el énfasis en la interdependencia de las relaciones modelando el proceso de ajuste mutuo, por lo tanto, la manifestación de la competencia estaría dada por la capacidad de lograr acuerdos y consensos con miembros de otras culturas. Finalmente, los modelos de procesuales-causales reflejan relaciones mutuas entre los componentes de la competencia intercultural. Es importante señalar que estos modelos no son excluyentes entre sí; tienen un carácter funcional e intentan explicar el funcionamiento de la competencia intercultural en un contexto amplio.

2.2.2.1. Modelo composicional

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Howard Hamilton, Richardson y Shuford (1998) formularon un listado de componentes de la competencia intercultural. En él destacan actitudes como la valoración de las diferencias de los grupos culturales sustentado en un enfoque de igualdad, así como la capacidad para conocer y comprender las identidades culturales, historias personales y los obstáculos generados en el proceso de la comunicación.

En los modelos composicionales, las actitudes y los conocimientos son compatibles con las capacidades de reflexión, dominio adecuado de las diferencias y asertividad frente a prácticas discriminatorias. En esta línea, Ting-Toomey y Kurogi (1998) formularon un modelo para representar una teoría de la competencia comunicativa intercultural. Su modelo acentúa factores de motivación, aspectos cognitivos, conductuales y factores de

resultados estableciendo capacidades como la escucha atenta, empatía y creatividad. En el modelo, la sinceridad (franqueza) es considerada una habilidad de la escucha atenta, pero también es vista como motivación e interés hacia otros, mientras que el conocimiento se logra en la medida en que los sujetos negocian los significados llegando a establecer acuerdos. Las habilidades implicadas en la interacción son escuchar, observar, confiar, colaborar mutuamente. La característica principal de este modelo es que existe una relación lineal entre los componentes afectivos y cognitivos, de modo que los cambios en uno de los componentes pueden influir en el otro.

Por otra parte, Deardorff (2006) investiga los componentes de la competencia intercultural a través de la consulta a expertos estableciendo dos modelos visuales. Uno de ellos es un modelo en forma de pirámide en el que los niveles inferiores son considerados como requisito para obtener niveles más altos. La diferencia con los otros modelos radica en que se intenta configurar un concepto de elementos fundamentales y un ordenamiento implícito de las habilidades que generen una comunicación eficaz en contextos multiculturales. Según Deardorff (2006), las actitudes específicas, el conocimiento y habilidades perfiladas en este modelo pueden ser usados como criterios e indicadores específicos de cada uno de los dominios (cognitivo y afectivo), lo que resulta de gran ayuda para la evaluación de estas habilidades en un contexto formativo. El autor reconoce la importancia de conocer una segunda lengua y haber tenido experiencia en el extranjero como estrategias que favorecen la competencia intercultural. Señala que la participación en un mundo globalizado demanda una comprensión de la propia historia y de las diferencias culturales para el desarrollo de los procesos de autoidentificación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como se puede observar, los modelos composicionales han sido muy útiles para identificar los aspectos básicos que una teoría sobre competencia intercultural debiera incorporar, siendo una de sus limitaciones la debilidad teórica para explicar las relaciones entre los componentes.

2.2.2.2. Modelos co-orientados

La co-orientación es un término que resume varios conceptos de los procesos de interacción incluyendo la comprensión. Fantini (1995) resumió muchos elementos complejos implicados en los procesos lingüísticos que dificultan alcanzar la co-orientación. En cualquier interacción entre interlocutores, entran en juego sistemas de percepción selectiva que "descifran" los mensajes transformándolos en unidades específicas de expresión. En el año 2000, el mismo autor establece una serie de rasgos específicos de la competencia intercultural, destacando la flexibilidad, el humor, la paciencia, la franqueza, el interés, la curiosidad, la empatía y la tolerancia. Desde esta perspectiva, el proceso por el cual las diferentes visiones de mundo interactúan entre sí sería manifestación de la co-orientación. Señala que una persona culturalmente competente realiza un adecuado uso de los sistemas de comunicación y símbolos (lenguas), generando significados reveladores y normas de uso que aumentan la cercanía entre ellas. Estos modelos ponen el énfasis en la identidad, la cual se desarrolla en un mismo espacio "dentro" y "a través" de las culturas, lo que les lleva a concluir que las identidades son modeladas adquiriendo una diferenciación entre ser "bicultural" o "intercultural" (Byram, 1997, 2003; Byram, Nichols y Stevens, 2001). En el primer caso, la experiencia con dos culturas favorece la motivación, el conocimiento y las habilidades para relacionarse entre ambas partes, sin embargo, la identidad de la persona no se reconoce en su singularidad. Se pueden valorar otras culturas, pero no

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

siempre hay una aceptación de la una sobre la otra. En el segundo caso (ser intercultural), la relación queda establecida horizontalmente, por lo tanto hay mayores posibilidades de negociación de significados. En este sentido, serían culturalmente competentes aquellas personas que tienen una comprensión de la relación entre su propia lengua y otras variedades de lenguas; es decir, entre su propia cultura y las culturas de otros grupos sociales (Byram, 2003).

En uno de los esfuerzos más exhaustivos por desarrollar un modelo de competencia comunicativa intercultural, Kupka (2008) define esta competencia en términos de la habilidad que permite a los miembros de un sistema diferente culturalmente ser consciente de su identidad cultural y de las diferencias culturales de otros y, en este contexto, actuar recíprocamente de manera apropiada intentando satisfacer mutuamente necesidades de reconocimiento, afecto y participación. Como se puede observar, la principal diferencia con los modelos anteriores es que el modelo integra criterios de resultado, por ejemplo, la adaptación a un grupo, respuestas eficaces de negociación, acuerdos sobre sistemas de significado diversos y la satisfacción de la relación mutua.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los componentes que facilitan la competencia individual son el acuerdo entre interlocutores, la percepción de la distancia cultural, la competencia en idiomas extranjeros, las habilidades de comunicación verbal y no verbal, la conciencia de sí mismo, la motivación y el conocimiento. Aunque los resultados no se hagan claramente explícitos la adaptación, la eficacia y la afinidad representan criterios implícitos por los cuales la competencia individual es valorada, aún cuando el modelo ponga énfasis en el resultado de la interacción.

Los modelos de co-orientación se fundamentan pues en la comprensión mutua. Para Rathje (2007), este tipo de modelos simplifican bastante los efectos del choque cultural,

ya que los miembros de las diferentes culturas entienden las diferencias dentro de su propia "diversidad". Aunque la interacción pudiera generar una adaptación o integración dentro de una cultura, este proceso también produce sentido de cohesión. De esta manera, un sujeto culturalmente competente respeta las identidades comunes, sin reafirmar una identidad particular hegemónica. Estos modelos son útiles para destacar la importancia fundamental de alcanzar un nivel mínimo de referencia común mediante la interacción; sin embargo, presentan limitaciones debido a las respuestas que dan los sujetos en situaciones de incertidumbre, malos entendidos y falta de comprensión. Para Spitzberg (2003, 2007), el mantenimiento de las relaciones interculturales depende en gran medida de la dirección hábil, el equilibrio, la franqueza, la comprensión y el malentendido, la claridad y la ambigüedad. Todas estas habilidades requieren de tiempo que es un factor inevitable a considerar en cualquier relación. Este factor es tenido en cuenta en los modelos de desarrollo.

2.2.2.3. Modelo de desarrollo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Reconociendo las tradiciones de la psicología del desarrollo, estos modelos llaman la atención porque los sujetos son capaces de hacerse más competentes mediante la interacción con otros grupos culturales a través de la experiencia. Una prueba de ello es el hecho de considerar a los adultos como más competentes culturalmente que a los niños por su capacidad de discernir que han desarrollado tras de un largo proceso de aprendizaje que está marcado por las etapas del crecimiento. Estos modelos intentan identificar las etapas de progresión que marcarían el logro de los niveles más competentes en la relación cultural. Una representación típica de los niveles de competencia progresiva es la proporcionada por King y Baxter (2005) que establece niveles de desarrollo intercultural (inicial, intermedio, avanzado).

En torno a estos modelos existen trabajos de corte evaluativo que a través de rúbricas intentan evaluar la competencia de estudiantes, identificando los niveles de conciencia de la sensibilidad intercultural y la capacidad para adaptarse a distintas culturas. El supuesto que subyace al modelo es que los individuos progresan hacia los niveles más maduros de competencia sólo por el estudio en curso, la observación y la interacción con los miembros de otra cultura. Para King y Baxter Magolda (2005), el modelo es de carácter temporal y evoluciona desde actuaciones relativamente etnocéntricas a otras etno-relativas. Esta dimensión del desarrollo es acentuada por Bennett (1986) a través del modelo de sensibilidad intercultural. Para Hammer, Bennett y Wiseman (2003), los sujetos progresan desde una visión del mundo monocultural a visiones de mundo más diferenciadas, complejas y sofisticadas culturalmente. La etapa de *negación* refleja actitudes que deslegitiman a otras culturas que son consideradas como irrelevantes. La *defensa* implica un grado más de reconocimiento de otra cultura, pero continúa predominando el “nosotros" contra el "ellos". La *minimización* incorpora las diferencias encontradas en otras culturas, pero que de algún modo es la extensión de la propia cultura. Cuando los sujetos se relacionan pasan a una etapa más etno-relativa, en la que son capaces de ver su propia cultura desde la perspectiva de la otra cultura. De esta manera, se desarrolla un largo proceso mediante el que los sujetos llegan a ser capaces de aceptar a otros como resultado de consensuar las normas de relación entre culturas. Este modelo ha sido sumamente influyente en educación y en investigación (por ejemplo, los trabajos de Altshuler, Sussman, y Kachur, 2003; Klak y Martin, 2003).

Otro modelo dentro de este enfoque es el que adopta el concepto de choque de cultural para explicar el ajuste cultural como respuesta a la aculturación. Se espera que las personas puedan adecuarse al entorno cultural, sus ritmos, rituales y reglas. Berardo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

(2006) explica que hay una curva en la cual la competencia varía en respuesta a los niveles de absorción de la cultura anfitriona, pasando por etapas ambivalentes que modelan su relación con otros grupos.

Como se puede observar, los modelos de desarrollo sirven para poner atención en la naturaleza evolutiva de la interacción y las relaciones. Los sistemas sociales, las institucionales y las personas experimentan cambios en el tiempo, por lo que la teoría puede representar tales cambios de una forma similar estableciendo etapas que suponen una construcción sucesiva.

2.2.2.4. Modelo de adaptación

Estos modelos acentúan la adaptación como un componente de la competencia. Kim (1988) presenta un modelo complejo de adaptación en donde las disposiciones individuales (por ejemplo, el origen cultural/étnico, la franqueza, la resistencia) condicionan las experiencias de comunicación. Existen diferentes factores contextuales alternativos a los que los estilos comunicativos se adaptan.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como la identidad se asocia a los procesos de interacción, los objetivos de una situación comunicativa se traducen en comportamientos más o menos enfocados en el otro interlocutor. Cuando hay diferencias culturales entre los interlocutores, la tensión de la adaptación puede ser asimétrica; es decir, más dependiente, lo que requiere de un esfuerzo mayor en la adaptación del sujeto culturalmente diferente. Tales adaptaciones, sin embargo, también están condicionadas por el grado según el cual la propia identidad de alguien está representada a través del discurso de un grupo cultural determinado.

Por lo general, la competencia es evaluada dentro del grupo, dependiendo de las afiliaciones y la solidaridad entre comunidades lingüísticas diferentes. En este sentido,

la competencia puede ser comprendida por la adaptación del “mí” al propio grupo o a otro grupo con el cual la interacción es establecida. Para Berry, Kim, Power, Young y Bujaki (1989), este modelo presenta un inconveniente que es la tensión que se provoca por la adaptación de un grupo a otro. Esta tensión puede ser explicada desde los procesos de aculturación. Si la adaptación a una sociedad y el mantenimiento de la propia identidad cultural son vistas como conflictivas, se da origen a una tipología definida por cuatro estilos de aculturación.

La asimilación se presenta cuando una persona adopta rasgos de identidad de la cultura anfitriona. La integración, por el contrario, acepta la posibilidad de que grupos multiculturales que funcionan en un sistema puedan mantener sus identidades, pero reconocen la importancia de mantener al mismo tiempo las identidades del grupo nativo que tienen que ser conservadas. Cuando cada grupo intenta mantener su propia identidad se puede generar una segregación o separación voluntaria, mientras que cuando definitivamente no hay interés por relacionarse y conocer la cultura de otros se desarrolla un proceso de marginación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En esta misma línea, Navas, Rojas, García y Pumares (2007) proponen un modelo de adaptación más complejo, indicando que la competencia se adquiere en la medida que las estrategias empleadas por un grupo coinciden con las aspiraciones esperadas por el otro grupo.

Como se puede observar, los modelos basados en la adaptación no están exentos de dificultades, ya que los grupos anfitriones esperan que sean los grupos minoritarios quienes modifiquen sus comportamientos adoptando patrones de referencia del colectivo mayoritario.

2.2.2.5. Modelo procesual-causal

Estos modelos intentan representar procesos sumamente interdependientes y sistémicos en los que los interlocutores simultáneamente proporcionan entradas y salidas en el sistema de comunicación. La competencia intercultural se representa como un sistema teórico lineal que ha sido investigada principalmente desde un enfoque metodológico cuantitativo a través técnicas de multivariantes. Estos modelos tienden a concebir variables que sucesivamente influyen y son influidas por otras variables. Por ejemplo, Arasaratnam (2008) sugiere que la empatía facilita la competencia, pero también produce efectos indirectos en las actitudes globales.

Griffith y Harvey (2000) proponen un modelo teórico en el cual la comprensión cultural y la competencia de la comunicación intercultural influyen directamente la una en la otra, logrando predecir la calidad de la relación. En esta misma línea, Ting-Toomey (1999) señala que son tres los factores que interactúan en estos modelos: (a) *antecedente* que puede ser un nivel de sistema, ya sea individual o interpersonal inicial; (b) *proceso de cambio* que puede producir un choque cultural o un cambio de identidad estableciendo nuevas formas de relación; y (c) *factores de resultado* que se expresan en un mejoramiento de los niveles del sistema, ya sea de identidad personal o interpersonal. Este modelo propone cambios relativamente rápidos y estables en las conductas de los sujetos que se relacionan con otros culturalmente diferentes. Los cambios causados por el individuo, las influencias interpersonales y las sistémicas pueden ser manejados competentemente o de modo incompetente en el proceso de cambio, con lo cual los resultados podrían ser múltiples.

Por otra parte, Hammer, Wiseman, Rasmussen y Bruschke (1998) plantean que la confianza y la reducción de la ansiedad determinan los niveles de satisfacción y que las

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

respuestas que emiten los sujetos se caracterizan por la intimidad y la atracción en una relación; así, las personas que logran un acercamiento más íntimo experimentan niveles de confianza mayor reduciendo la ansiedad y mejorando la satisfacción.

En este modelo destacan el conocimiento de la cultura anfitriona y el grado de semejanza cultural, todo lo cual contribuye a mejorar la confianza y a disminuir la ansiedad, facilitando el desarrollo de la relación y la satisfacción. Los factores de cambio en los mensajes emitidos en una comunicación implican estrategias de adquisición de conocimiento (pasivo, interactivo, autodescubrimiento) y la habilidad de dominio de la lengua que también facilita la confianza y la reducción de ansiedad. Finalmente, los factores que favorecen el contacto con la cultura anfitriona (por ejemplo, las experiencias positivas de contacto) también facilitarían una mayor confianza y la reducción de la incertidumbre.

Deardorff (2006), empleando un enfoque teórico-práctico, desarrolló un modelo de proceso que identifica las actitudes que facilitan la competencia intercultural (por ejemplo, la eficacia), incluyendo el respeto, la franqueza y la curiosidad. En este modelo, el factor afectivo es visto como muy importante por la influencia que tiene en el conocimiento (el conocimiento de si mismo, la conciencia sociolingüística) y en las habilidades (observación, interpretación y evaluación de las situaciones de convivencia). Estos aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales facilitarían los marcos internos de respuesta a través de procesos de empatía, etno-relatividad y adaptabilidad prediciendo resultados eficaces en el encuentro intercultural.

Finalmente, Imahori y Lanigan (1989) proponen un modelo basado parcialmente en el modelo de Spitzberg y Cupach (1984). En él, las relaciones entre grupos culturalmente diferentes son modelados por factores afectivos (actitudes positivas hacia la cultura de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

un compañero), cognoscitivos (el conocimiento de la lengua, de las reglas de interacción y de la cultura) y procedimentales (formas de actuar, empatía, flexibilidad, tolerancia). Estos tres factores actúan recíprocamente a través de las experiencias.

Como se deduce de lo anterior, los modelos procesuales-causales ofrecen elementos bastante definidos para la investigación y presentan un cuerpo teórico que deja de manifiesto que la causalidad es la base de las conexiones entre todos los componentes de la comunicación intercultural.

2.3. Componentes de la competencia intercultural

Los modelos expuestos con anterioridad permiten identificar los componentes de la competencia intercultural, sin embargo, la mayoría de ellos se quedan en un largo listado de habilidades que se supone hacen más eficiente el contacto. Deardorff (2004) propone que la relación intercultural se inicie con la formación de actitudes y avance hacia la adquisición de habilidades y conocimientos al objeto de obtener resultados (expresados en cambio de respuesta) tanto internos como externos. Podría pensarse que primero se requiere actuar adecuadamente ante una situación intercultural, sin embargo, si no existe motivación para participar en un entorno desconocido, el sujeto no actuará. Kemper (2003) presenta la adquisición de estas capacidades como un proceso que comienza con actitudes de respeto, franqueza y curiosidad, argumentando que éstas son fundamentales en el proceso de alcanzar los resultados deseados.

Como se ha visto, existe una extensa literatura sobre capacidades interculturales, pero el modelo de Deardorff (2004) ofrece una sistematización basada en la investigación que ha sido adoptada en diversos trabajos. A pesar de los diferentes términos empleados en los diversos modelos, es posible identificar cuatro capacidades conductuales generales

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

que hacen más eficiente una relación en una situación intercultural: (a) capacidad para manejar la tensión psicológica, (b) capacidad para comunicarse con eficacia, (c) capacidad para aprovechar las bondades de culturas diferentes y el conocimiento que proviene de ellas y (d) capacidad para manejar el cambio en un entorno en el que se reafirman aún más, las fronteras nacionales desaparecen y las culturas se encuentran las unas con las otras.

Las habilidades que conforman estas capacidades, creadas por Gudykunst (1991), pueden ser adquiridas y desarrolladas por medio de la educación y de la experiencia y son las siguientes:

- Estar *atento*, consciente de la propia comunicación y del proceso de interacción con otros. En otras palabras, valorar más el proceso que los resultados, pero a la vez ser capaz de tener una visión del resultado deseado. A menudo, la reflexión queda descuidada y la tendencia es a seguir adelante, más que a revisar y descubrir lo nuevo que se podría haber aprendido.

- Ser *flexible*, capaz de crear nuevas categorías de relaciones. Esto incluye ser abierto a la nueva información, ser consciente de que existe más de una perspectiva válida y desarrollar habilidades que faciliten la interpretación de mensajes y situaciones de manera diferente que otros.

- Desarrollar la *tolerancia*, siendo capaz de estar en una situación que puede ser compleja y no ponerse demasiado ansioso. Por el contrario, determinar pacientemente qué es apropiado para esa situación y cómo mejorar las condiciones para lograr un entendimiento. Por ejemplo, las personas que tienen una baja tolerancia buscan la información para apoyar sus propias creencias,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

mientras que aquellos que poseen una tolerancia mayor buscan información "objetiva" para obtener una mejor comprensión de la situación y poder predecir el comportamiento de los otros.

- *Flexibilidad* conductual, capacidad de adaptarse y acomodarse al comportamiento de otros grupos. Si bien se reconoce la importancia de la lengua en la relación con otros culturalmente diferentes, esta habilidad por sí misma no garantiza un encuentro comunicativo eficaz. La lengua en sí misma no dota de un conocimiento cultural o de la capacidad para adaptarse a estilos de comportamientos diferentes.

- *Empatía*, entendida como la capacidad para participar en las experiencias de otras personas implicándose intelectual y emocionalmente. La capacidad de ponerse en el lugar del otro implica escuchar atentamente lo que los otros nos quieren decir.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como se observa, la educación intercultural debe orientarse al desarrollo de estas habilidades, de esta manera de hacer más efectivas las relaciones que establecen las personas, independientemente de su origen cultural. Para Black, Morrison y Gregersen (1999), el mejor modo de aprender es sentir el gusto por aprender y para ello es necesario tener a grandes profesores que lo inspiran. El reconocimiento de la influencia de los buenos profesores es esencial, sobre todo, en la formación ética. Ellos pueden llegar a transmitir una sensibilidad especial para hacer frente a situaciones de comunicación complejas, abandonando comportamientos dogmáticos y transmitiendo que existen múltiples opciones y formas de actuar en contextos de diversidad cultural.

Hasta aquí hemos venido analizando el concepto, los modelos y teorías acerca de la competencia intercultural, así como sus componentes, capacidades interculturales que se ha demostrado son susceptibles de ser educadas y que requieren de un alto nivel de compromiso y apertura de mente. Por lo tanto, es labor de la escuela desarrollar estas capacidades en el alumnado y formar a ciudadanos que estén preparados para coexistir en un mundo global.

3. Competencia comunicativa intercultural

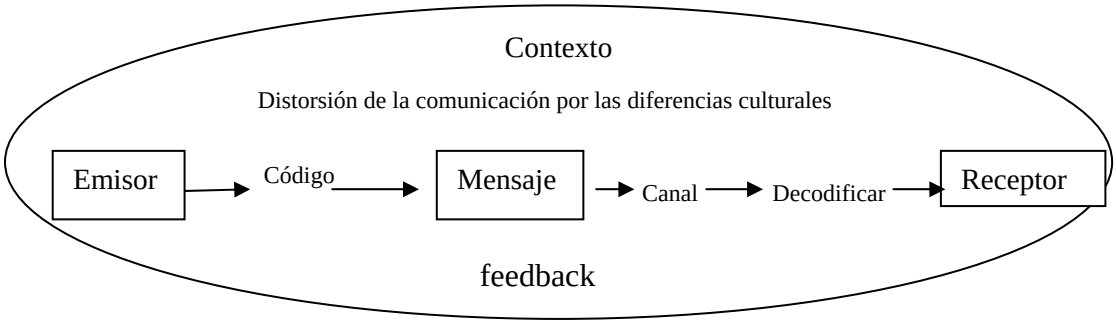
Decíamos al inicio que ésta es una época de creciente intercomunicación. De hecho, las sociedades han perdido la pretensión mono-cultural y la diversidad de personas que interactuan en los espacios públicos ocasiona de manera intuitiva conflictos interculturales como resultado de los flujos migratorios (Laca, 2008).

La comunicación es un proceso complejo que no implica necesariamente que los elementos culturales se modifiquen y desarrollen como resultado de una negociación entre dos o más interlocutores (emisor/receptor). Precisamente, una característica de la comunicación es la coexistencia de elementos culturales independientes y distintos que puede aportar cada persona en una situación comunicativa. Por el carácter subjetivo, los contactos entre personas o grupos dan lugar, tarde o temprano, a desacuerdos (distorsión de la comunicación), sin embargo, la experiencia cotidiana demuestra que el éxito de un encuentro (en el sentido de interacción, intercambio, contacto) va a la par con la capacidad para compartir mensajes y poder interpretarlos logrando un proceso de estabilidad (véase Figura 2.1).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 2.1

Modelo de comunicación intercultural



Fuente: Nunez C., Nunez Mahdi R. y Popma L. (2007). *Intercultural sensitivity. From denial to intercultural competence*. Nederlands: Verkrijgbaar (p.7).

Como se observa, se trata de un proceso dinámico que se retroalimenta constantemente y donde el lenguaje actúa como un recurso psicológico básico por el cual las personas hacen frente a una fuente de estrés consustancial generado por dicho proceso. En la mayoría de los casos la distorsión de la comunicación se produce por obstáculos lingüísticos, sin embargo, también puede explicarse por las características e intereses particulares de los interlocutores, por ejemplo, la intención comunicativa que cada uno manifiesta al hablar, la distancia social que puede establecer niveles de acercamiento o lejanía entre los interlocutores o las normas convencionales que establece cada cultura donde habrá conductas más o menos aceptadas.

En este contexto, el desarrollo de competencias comunicativas interculturales se hace necesario para el desenvolvimiento de las personas en la sociedad. De ahí que Maya (2002) señale que las personas deberían disponer de (1) conocimientos sobre las culturas que entran en contacto, (2) otras habilidades cognitivas que predisponen a una relación positiva con miembros de otros grupos, y (3) un conjunto de destrezas específicas para la solución de problemas o la formación de relaciones que les permitiera interactuar e intercambiar significados entre miembros de culturas diferentes.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Junto con la adopción de nuevos modelos y enfoques teóricos, la comunicación intercultural también ha ido evolucionando. Marandon (2003) señala que el interés por estudiar este constructo surge en los EE.UU. a partir de los años sesenta gracias al impulso que le dieron las numerosas acciones de formación intercultural desarrolladas a partir del final de la Segunda Guerra Mundial. De esta manera, la investigación se focalizó inicialmente en objetivos relacionados muy directamente con las dificultades y las cuestiones encontradas por los formadores y por el personal que residía en el extranjero. Posteriormente, la comunicación intercultural empieza a afirmarse enteramente como disciplina científica (aparición de revistas científicas, propuestas de educación universitaria especializadas y publicación de manuales) con un marcado énfasis en la disciplina específica de la lengua (un ejemplo lo constituye la taxonomía de la comunicación intercultural propuesta por Sarbaugh en el año 1979). Sin embargo, a pesar del interés por mantener la especificidad de los dominios lingüísticos, se cuestiona la similitud de procesos de interacción entre interlocutores, ya que muchas reacciones generadas en una situación comunicativa eran muy similares. Según Gudykunst (1985: 24) tal cambio de perspectiva hace desaparecer la necesidad de producir teorías concretas para la comunicación intercultural y, en contrapartida, convierte en necesaria la "construcción de teorías generales que expliquen todas las formas de comunicación, o teorías intermediarias que expliquen aspectos particulares de la comunicación entre personas de culturas distintas o entre grupos étnicos".

Actualmente, la idea de que los procesos de base son idénticos en cualquier forma de comunicación está aceptada por el conjunto de los especialistas de la comunicación intercultural y la oposición entre las dos formas de comunicación (específica v/s general) ya no tiene prácticamente defensores predominando una concepción

integradora de la comunicación, según la cual toda comunicación es siempre "más o menos interpersonal y, al mismo tiempo, más o menos intercultural".

3.1. La competencia comunicativa intercultural en el marco de la convergencia europea

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunado al de Investigación, forma parte de un proyecto de la Europa del Conocimiento, una comunidad integrada y multicultural. El multilingüismo hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas y guarda una relación directa con la movilidad. La diversidad y riqueza lingüística no debe suponer una barrera, sino todo lo contrario, debe ser aprovechada por todas y cada una de las personas para sentirse verdaderos ciudadanos europeos, capaces de comprender y asimilar otras culturas, capaces de comunicarse en otras lenguas, además de la materna, capaces de moverse libremente en ese espacio europeo común (Edwards y López, 2008).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La adquisición de competencias comunicativas e interculturales constituye un tema de gran importancia para la consecución de los objetivos de Bolonia, tanto para promover la movilidad y la dimensión europea de la enseñanza superior como para potenciar el empleo de los graduados universitarios y fomentar el atractivo de la enseñanza superior europea. Pero tales objetivos únicamente pueden alcanzarse si a todos los estudiantes, como mínimo, se les brinda la oportunidad de aprender idiomas. La inclusión de, al menos, dos lenguas europeas, además de la lengua materna, debería constituir una prioridad en la política estratégica de las universidades y el tratamiento de las competencias comunicativas e interculturales debería ser contemplado e integrado de modo sistemático en el actual diseño de los títulos universitarios.

En su Resolución sobre la diversidad lingüística del 14 de febrero de 2002, la Unión Europea insistió en la importancia de consolidar una sociedad europea verdaderamente políglota (Parlamento Europeo, 2002), en la que cada ciudadano posea capacidades prácticas, como mínimo, en dos lenguas, además de su lengua materna. Junto a las orientaciones y líneas de actuación para la implementación del Marco común a todos los países europeos, estas competencias han sido especialmente destacadas en las declaraciones y estrategias en el ámbito educativo general, incluyéndolas dentro de las competencias clave en el marco del aprendizaje para toda la vida (*long life learning*). De ahí que se encuentren incluidas en el conjunto de las ocho competencias clave consideradas en el informe *Eurydice* (Eurycide, 2002) como imprescindibles para sustentar la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo.

Más recientemente, la adopción de medidas educativas concretas para fomentar el poliglotismo de la sociedad europea se ha vuelto a resaltar en los documentos titulados *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: un plan de acción 2004-2006* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007) *y en la Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (o.c., 2007). Tanto en la *Declaración de la Sorbona* (1998) como en la de Bolonia (1999), se destacó este aspecto como base para la promoción de la movilidad y la cooperación europea en la elaboración de programas de estudios, formación e investigación *en el pleno respeto de la diversidad de las culturas y de las lenguas. La Declaración de Praga* (2001) subrayó la importancia de incrementar el desarrollo curricular con el fin de obtener una titulación universitaria conjunta.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En el mismo año, la *Resolución del Parlamento Europeo sobre las Universidades y la Enseñanza Superior en el Espacio Europeo del Conocimiento* (Parlamento Europeo, 2001) instó a los estados miembros y a las universidades a adoptar medidas al respecto. Esta cuestión se reiteró en la *Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior* celebrada en Salamanca (2001), en la *Declaración de Berlín* (2003) y en el *Plan de acción 2004-2006 para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007).

También los estudiantes, en las conclusiones del *I Encuentro Internacional* celebrado en Huelva en 2003 sobre el EEES, pusieron de manifiesto un reconocimiento insuficiente de los idiomas como materias comunes generales en el diseño de las nuevas titulaciones. En las Conferencias de Graz (2003) y Glasgow (2005) se volvió a insistir en la necesidad de establecer políticas lingüísticas orientadas a reforzar este aspecto.

La competencia comunicativa intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, es la habilidad de una persona para actuar de forma adecuada y flexible al interactuar con personas de otras culturas. Incluiría, además, la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya (Rico, 2005).

Específicamente, si revisamos el diseño curricular para el área de lengua extranjera de la educación primaria, se reconoce en el aprendizaje de una lengua extranjera la importancia de la “comprensión de costumbres y formas de vida diferentes, la tolerancia y el respeto entre los países y sus hablantes” (MEC, 2003). Para ello, uno de los ejes vertebrales en torno a los que se organizan los contenidos de enseñanza son los aspectos socioculturales que introducen nociones como “costumbres, tradiciones, formas de

organización y de relación personal y social al tiempo que se favorece el esfuerzo y la confianza en la propia capacidad para aprender la lengua extranjera” (MEC, 2003).

Como se puede observar, el Estado español ha diseñado políticas que han abierto un espacio importante para el reconocimiento de otras lenguas y culturas. A través de un enfoque formativo plurilingüe, se espera lograr sujetos comunicativamente competentes capaces de emplear la lengua en contextos cada vez más diversos. Desde este enfoque, se cree necesario no sólo fomentar la fluidez lingüística, sino también la fluidez cultural diseñando propuestas que motiven en los diferentes actores un trabajo comparativo de los modos de ser y de hacer de los nativos de las diferentes culturas.

3.2. Desde la competencia lingüística a la competencia comunicativa intercultural

En sentido general, por *competencia lingüística* se entiende el hecho de "saber una lengua", conocimiento que comprende varios componentes: fonológico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico. Chomsky (1965) define la competencia lingüística como el sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión). Lyons (1969) incorpora otro matiz haciendo referencia a la competencia pragmática, a la que define como el conocimiento y la capacidad de utilizar procedimientos no lingüísticos que incluyen las necesidades, las intenciones, los propósitos y las finalidades en el uso de la lengua. A partir de la década de los sesenta, se comienza a distinguir entre competencia lingüística y comunicativa, pasando de una visión estructuralista de la lengua (vista como materia de conocimiento, con énfasis en el aprendizaje de la gramática, de las reglas y estructuras), a una visión comunicativa (como instrumento de uso, con determinados propósitos, intenciones y finalidades).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La idea que mueve este cambio en la forma de comprender la comunicación es el supuesto de que en el momento de la comunicación no sólo transmitimos una información por medio del código. La comunicación humana va más allá de esta definición, ya que en muchas de nuestras interacciones no intercambiamos información solamente, sino que se saluda, agradece, interroga, insulta, lo que implica otros tipos de acciones y comportamientos implícitos. En consecuencia, es posible establecer diferentes finalidades en la comunicación humana siendo una de ellas la de informar, pero no es la única. Además, el hecho de compartir un mismo código no es un requisito para que dos o más sujetos logren comunicarse con éxito, puedan convivir y lleguen a entenderse. A través del lenguaje, de sus signos (verbales y no verbales), los sujetos deben intentar interpretar eficazmente los símbolos convencionales de un código aprendido. En este contexto, la conclusión a la que se puede llegar es que los hablantes no tienen como única fuente la descodificación para obtener una información, también emplean la inferencia (de cierta información, deducir otra nueva); además, existe una intención comunicativa que espera ser compartida, objetivo que desempeña un papel decisivo en la comunicación y en la relación entre personas de culturas diferentes.

La incorporación de estos nuevos matices a la teoría comunicativa viene a validar la idea de que en el sistema educativo, los centros educativos no deben centrarse exclusivamente en el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, sino en el aprendizaje de competencias comunicativas globales, partiendo del contexto de la diversidad lingüística que vive el propio alumno y considerándolo en su vertiente de aprendiz de lenguas como el resto de sus compañeros.

Como nociones básicas de un enfoque comunicativo intercultural, Janney y Horst (1992) proponen que el estudiante sea considerado el centro del proceso de enseñanza y

aprendizaje y el uso de la lengua tenga, entre otras finalidades, establecer una buena convivencia entre los integrantes de un grupo, lo que lleva a priorizar el proceso de significación sobre la conceptualización; vale decir que lleguen a entender el por qué de cualquier situación, saber analizarla y valorarla. Esto sería un sujeto competente desde este enfoque. Dentro de las metodologías proponen el diálogo y la interacción, empleando la dinámica de grupos y la motivación. Para estos autores, la competencia comunicativa intercultural conseguiría integrar aspectos cognitivos, axiológicos, afectivos, motivacionales y creativos como componentes básicos del desarrollo de la personalidad de los aprendices.

Este enfoque pasa de aspectos puramente lingüísticos al desarrollo de competencias más amplias pues concibe que la lengua se aprende en contextos reales y contextualizados e intenta mantener una línea de acción en esa dirección, por ejemplo, empleando textos auténticos, variados, reales y verosímiles que sean objeto de comprensión, análisis y que favorezcan una interacción lingüística permanente, a través de acciones de escucha, habla, lectura y escritura.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Un último aspecto que es posible analizar es el cambio que se ha producido al considerar el desarrollo de la lengua como elemento clave en el desarrollo de la identidad de los hablantes. No se puede entender otra cultura sin tomar conciencia de la propia, esto implica un acto recíproco. Para Areizaga (2001), la visión de lengua y comunicación debe recoger la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda la sociedad, así como presentar la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos que es donde se desarrolla tal identidad. La cultura no se basa en el conocimiento compartido, sino en reglas compartidas de interpretación; por lo tanto, el asumir una identidad prestada mediante el aprendizaje de la lengua, a través de

una serie de conductas determinadas, no facilitará la consecución de los objetivos educativos que la enseñanza persigue, entre ellos, el desarrollo de una verdadera competencia comunicativa intercultural.

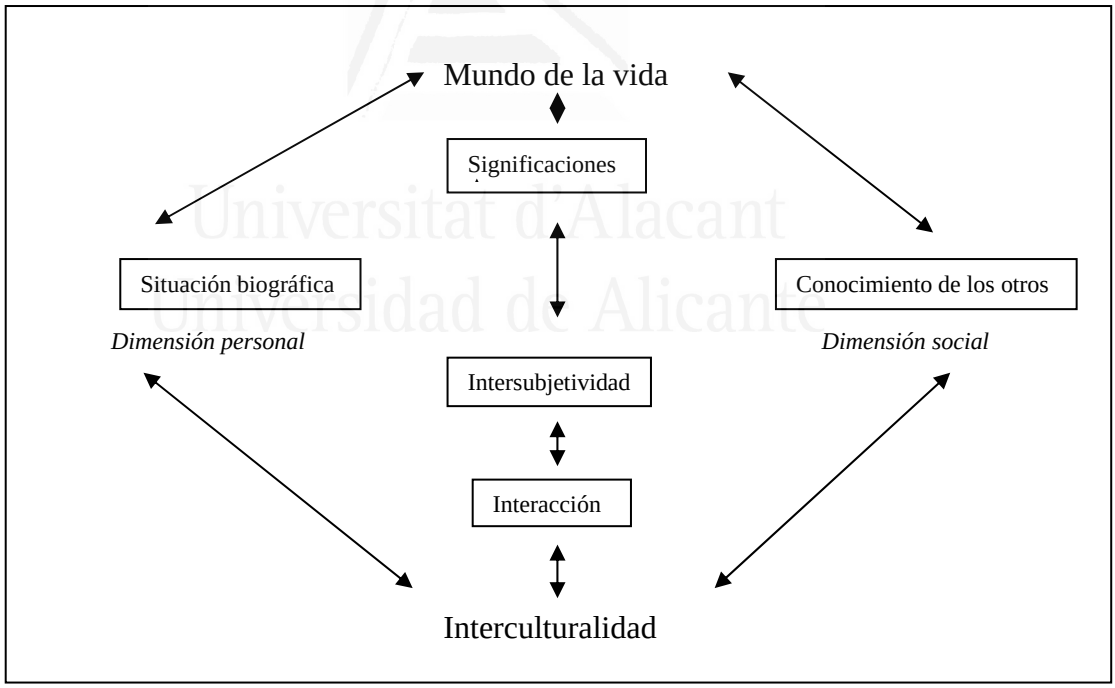
3.3. Comunicación intercultural: aproximación conceptual, características y componentes

La interculturalidad pasa necesariamente por la comunicación y como hemos visto la comunicación es comprendida como interacción, como un vínculo entre sujetos. Para Rizo (2009), en la medida en que la comunidad de vida sea mayormente compartida por las personas que interactúan, la posibilidad de incrementar la eficacia de la comunicación será también mayor y, en consecuencia, mayor posibilidad habrá de que emisor y receptor entiendan, asuman y aprehendan recíprocamente el sentido que tienen las cosas para cada uno de ellos. Si bien para conseguir este propósito es necesario un enfoque comunicativo que privilegie las interacciones, en la actualidad el concepto de comunicación tiene diferentes connotaciones que van desde la simple transmisión de información, el intercambio de valores sociales como el acto de compartir significados socialmente negociados, hasta un determinado modo de vida o el conjunto de reglas consensuadas por una comunidad. Un ejemplo de ello son las últimas investigaciones que se han realizado en el área (e.g. Omaggio, 1986; Stern, 1992) en las que se ha privilegiado la comprensión de la comunicación como transmisión; es decir, se ha estudiado a la comunicación, sobre todo, en su dimensión mediática, en detrimento de otras formas de comprenderla.

Cuando se produce un encuentro intercultural los intervinientes interactúan apoyándose en suposiciones culturales propias (dimensión personal de la comunicación) que funcionan, según Schütz (1979), como pantallas perceptuales de los mensajes que

intercambian; es decir, como modos de ver y comprender el mundo. Estas pantallas se caracterizan por integrar situaciones de vida, experiencias, intereses, motivaciones e ideología y un componente cognitivo referido al conocimiento que se tiene de los otros culturalmente distintos, el mundo de la vida (dimensión social de la comunicación), sus formas de vida, modos de actuación, entre otros aspectos (véase Figura 2.2). Por ello, aunque la realidad del sentido común es dada a los individuos en formas culturales o históricas de validez universal, la forma en que éstas se expresan en las vidas individuales depende de la totalidad de las experiencias que una persona construye en el curso de su existencia.

Figura 2.2
Dimensiones de la comunicación intercultural



Fuente: Adaptación de Rizo, M. (2009). Intersubjetividad y comunicación intercultural. Reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología. *Revista Perspectivas de la Comunicación*, 2(2), p. 52.

Las interacciones que se dan en contextos culturalmente diversos se caracterizan por las negociaciones y conflictos que se producen entre los sujetos. Estas significaciones están

originadas por los acervos de conocimiento disponibles que cada sujeto lleva consigo- producto de su situación personal- a la situación de interacción intercultural en la que participa.

Por otra parte, Rodrigo (1999) señala que la comunicación intercultural surge entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales y/o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas -por ejemplo, grupos étnicos- dentro del mismo sistema sociocultural. Señala que ésta se hace consiente siempre que dos personas se han intentado comunicar (intención comunicativa) y se perciben a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas. Para Yañez (2009), comprender la diferencia pasa también por respetar que el otro no perciba la realidad como uno mismo; por lo tanto, se debe avanzar en una etapa de reconocimiento que evite la deformación de la cultura del otro. Cuando se conoce, se comienzan a compartir códigos y significados y de esa manera la comunicación se torna más sencilla. Como se puede apreciar, el grado de implicación con los otros dependerá del conocimiento recíproco que se llegue a establecer, lo que generará mayor o menor proximidad. En esta misma dirección, Escoffier (1991: 71) propone algunos elementos que desde su punto de vista, facilitarían un diálogo intercultural eficaz:

1) Nada es inmutable. Cuando se inicia un diálogo, uno debe estar potencialmente abierto al cambio.
2) No hay posiciones universales. Todo está sujeto a crítica.
3) Hay que aprender a aceptar el conflicto y la posibilidad de que se hieran los sentimientos.
4) Hay cierta perversidad en la historia que nos han enseñado. Nuestras identidades se han hecho en oposición a las de los otros.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5) Nada está cerrado. Cualquier cuestión puede siempre reabrirse.

De esta manera, para una comunicación intercultural eficaz es necesario, por un lado, una nueva competencia comunicativa y, por otro lado, un cierto conocimiento de la otra cultura, ya que la comunicación interpersonal no es simplemente una comunicación verbal, la comunicación no verbal (espacial, táctil, etc.) tiene una gran importancia. Es decir, que no es suficiente conocer un idioma, hay que saber también, por ejemplo, el significado de la comunicación gestual del interlocutor. Además, hay que recordar que la comunicación no es un simple intercambio de mensajes que tienen un sentido incuestionable. Un mismo discurso puede tener distintos niveles de lectura que sólo las personas que conozcan bien la cultura pueden alcanzar.

Si como hemos visto hasta ahora, el conocimiento hace la diferencia en una comunicación, es posible concluir que la adquisición de una nueva lengua será tanto más exitosa cuanta más experiencia plurilingüe tenga el aprendiz, ya que el intentar mantener una única lengua (como ocurre en muchos centros educativos) sólo conduce a una competencia comunicativa reducida. Por lo tanto, aplicar métodos de asimilación lingüística o, en palabras de Vila (2000: 29), “practicar la submersión lingüística”, puede limitar considerablemente el desarrollo del aprendiz. Si la inmersión lingüística aborda la adquisición de la lengua nueva desde el respeto, la negociación, la contextualización o la intercomprensión y fomenta habilidades de comunicación, la submersión lingüística, por el contrario, anula los recursos lingüísticos o de comunicación previos y presenta la nueva lengua como elemento obligatorio e indispensable para la adquisición de conocimientos. La infravaloración de la(s) otra(s) lengua(s) que pudiera dominar el aprendiz limita, de esta manera, el desarrollo de sus

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

habilidades cognitivo-lingüísticas, sus capacidades para el aprendizaje y, por tanto, su acceso a las oportunidades que puede ofrecerle la sociedad.

3.4. Teorías y modelos teóricos de la competencia comunicativa intercultural

La teoría de la comunicación intercultural, como objeto de investigación, es reciente. Para Trujillo (2005), el punto de partida de cualquier modelo debiera ser la comprensión de la comunicación intercultural como un rasgo fundamental de la vida en sociedad, proceso en el que una comunidad negocia significados y, por lo tanto, el conflicto es parte de tal desarrollo. Así los sujetos tendrían espacio para el éxito comunicativo, pero reconociendo aquellos obstáculos que suponen malentendidos producto de los procesos individuales de inferencia, la asignación de intenciones comunicativas y la interpretación. Sin estos procesos cognitivos, que pueden provocar ansiedad e incertidumbre, no hay comunicación. También es importante reconocer la no neutralidad de la comunicación, ya que por su carácter relacional está mediatizada por las relaciones sociales que son relaciones de poder.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Una de las propuestas de agrupación de los modelos comunicativos interculturales más empleadas es la de Gudykunst (2005). Este autor agrupa en seis bloques las teorías de la comunicación:

a) Teorías de la comunicación que incorporan la cultura, como la Teoría de la Gestión Coordinada del Significado.
b) Teorías que se concentran en la variabilidad comunicativa trans-cultural, como la Teoría de la Negociación y el Prestigio.
c) Teorías que se concentran en los ajustes en las interacciones comunicativas, como la Teoría de la Acomodación Comunicativa.

d) Teorías que se concentran en la identidad, como la Teoría de la Gestión de la Identidad o la Teoría Comunicativa de la Identidad.
e) Teorías que se concentran en la comunicación y las decisiones efectivas, como la Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre para la Comunicación Efectiva.
f) Teorías que se concentran en la aculturación y los ajustes, como la Teoría del Esquema Cultural.

De todas ellas, Rodrigo (1999) destaca especialmente tres teorías de la comunicación intercultural interpersonal: la teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre de William B. Gugykunst, la Teoría de la Adaptación Transcultural de Young Yun Kim y la Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura de Fred L. Casmir.

La Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre de Gudykunst (1993) tiene como punto de partida el efecto psicológico de la comunicación intercultural interpersonal en comparación con la simple comunicación interpersonal. Su objetivo es conseguir una comunicación eficaz superando esos obstáculos, la ansiedad y la incertidumbre. La primera, la ansiedad, supone “una respuesta emocional a situaciones de las que anticipamos consecuencias negativas”, la segunda, la incertidumbre, es un fenómeno cognitivo y tiene valor predictivo (no poder predecir la conducta de alguien culturalmente diferente) o explicativo (no poder explicar la conducta de alguien culturalmente diferente). Un alto grado de ansiedad o de incertidumbre impediría la comunicación, mientras que niveles demasiado bajos no motivarían lo suficiente como para establecer la comunicación.

La Teoría de la Adaptación Transcultural de Kim (1991) pretende averiguar cuáles son los factores clave para la adaptación a una nueva cultura. Así, la asimilación es la

aceptación de los principales elementos culturales de la sociedad receptora por parte del individuo culturalmente diferente. La aculturación es la adquisición de algunos, pero no de todos los elementos de la cultura receptora. Los conceptos de imitación y ajuste son utilizados para referirse a las respuestas psicológicas ante los retos transculturales. Por último, la integración es la participación social en la cultura receptora. La vivencia en una comunidad distinta a aquella en la que nos hemos socializado (socialización primaria) supone un proceso de aprendizaje -aculturación- y de desaprendizaje-deculturación- que suele provocar ansiedad; sin embargo, los individuos se adaptan al nuevo sistema, asimilando la nueva información y acomodando sus capacidades, destrezas y conocimientos a ésta.

La tercera teoría de la Construcción de la Tercera Cultura de Casmir (1993) propugna que, ante el fracaso de la cultura hegemónica para superar las barreras de la comunicación intercultural, y reconociendo la diversidad como eje vertebrador de la sociedad, es necesario construir "terceras culturas" que permitan una comunicación intercultural efectiva. Tomando como referencia la Escuela de Palo Alto, California, y el interaccionismo simbólico, se define la tercera cultura como una subcultura que se produce en una situación comunicativa con el fin de conseguir unos objetivos determinados mediante ajustes de la conducta para la construcción de una experiencia común. Esta tercera cultura aparece en tres ámbitos: el individual, el organizacional y el mediado. En estos tres ámbitos, cuando dos individuos ponen en contacto sus necesidades y sus experiencias, se gestiona una tercera cultura que genera interdependencia.

El desarrollo de estas y otras teorías ha permitido diseñar instrumentos que permitan evaluar la competencia comunicativa intercultural de un individuo, principalmente a

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

través de los trabajos de Bennett utilizando el Inventario de Desarrollo Intercultural (Bennett, 1998) y el de Chen y Starosta (2000) que proporcionan ambos información sobre la capacidad personal y/o grupal para la comunicación intercultural.

El modelo de Bennett (1998) fue desarrollado en Oregón y se denomina *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Desde una perspectiva evolutiva explica las reacciones de las personas respecto a la diferencia cultural. Se trata de un modelo de seis etapas de desarrollo de la llamada "sensibilidad intercultural". Las tres primeras etapas son designadas como "etnocéntricas", pues la persona valora, de manera acentuada, la primacía de su propia cultura de origen. En ella se encuentran las etapas de Negación, Defensa, Minimización. Las tres siguientes son llamadas "etno-relativas", la persona relativiza esta superioridad y, gracias a un trabajo positivo sobre sus propias experiencias de vida, llega a desarrollar verdaderamente un cierto grado de sensibilidad intercultural. Las etapas etno-relativas se denominan de *aceptación, adaptación* e *integración.*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Este modelo se caracteriza por tres rasgos fundamentales. El primero se refiere a la posibilidad de aplicación que tiene el modelo en diferentes contextos socioculturales, ya que las etapas se presentarían en todo tipo de situación y cultura. El segundo se refiere a la amplitud de sus etapas, ya que toda persona puede desarrollar un cierto grado de sensibilidad intercultural, lo que implica que se puede pasar de una etapa a la otra a través de, por ejemplo, acciones de sensibilización, formación, *trainings*, encuentros informales, historia de vida, etc. y que la sensibilidad intercultural es susceptible de ser educada. El tercer rasgo hace alusión a la importancia de las experiencias e historias de vida individuales, ya que el situarse en una u otra etapa dependerá en gran medida de la calidad de las experiencias de vida que una persona ha tenido (Montoya, 2007).

El modelo de competencia comunicativa intercultural de Chen y Starosta (2000), en el cual se fundamenta nuestra investigación, tuvo como referencia los trabajos previos de Bennett (1986) y Belay (1993). Este modelo se basa en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva *(interactive multiculture building).* En él se pretende promover actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para construir una ciudadanía global. Representa un proceso de transformación de interdependencia simétrica que puede ser explicado desde tres perspectivas: cognitiva (conciencia intercultural), comportamental (habilidad intercultural) y afectiva (sensibilidad intercultural).

La dimensión cognitiva enfatiza el cambio del pensamiento individual sobre el entorno, a través de la comprensión de las características distintivas de una mismo/a y de otras culturas. Se trata del proceso de reducción del nivel de ambigüedad situacional y de incertidumbre en las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996). Se promueve la oportunidad de desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales mediante un doble aspecto de comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La dimensión comportamental de la competencia comunicativa intercultural se entiende como el conjunto de habilidades verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorece la comunicación eficaz destacando la flexibilidad del comportamiento y el manejo de la interacción, entre otras.

La dimensión afectiva, denominada como sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*) se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Se basa en que una persona competente interculturalmente es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales

positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996). En este sentido, destacan las siguientes habilidades:

a) El autoconcepto (*self-concept*), referido al modo en que una persona se ve a sí misma, el cual se encuentra muy relacionado con la autoestima y la confianza que un sujeto pone en sus relaciones con otros.
b) La apertura de mente (*open-mindedness*), característica que favorece la aceptación de las explicaciones de los/as demás, así como el reconocimiento, la apreciación y la aceptación de diferentes visiones e ideas en la interacción intercultural.
c) Actitudes de no juzgar (*nonjudgmental attitudes*), lo que significa no mantener prejuicios que impidan la escucha sincera del otro/a durante la comunicación. Se nutre así un sentimiento de disfrute sobre las diferencias culturales en las interacciones interculturales.
d) Empatía, referida a la capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción.
e) Autoregulación (*self-monitoring*), capacidad de detectar coacciones situacionales para regularse y cambiar los propios comportamientos.
f) Implicación en la interacción (*interaction involvement*), característica que comprende tres conceptos: sensibilidad (*responsiveness*), atención (*attentiveness*) y perspicacia (*perseptiveness*).

Este modelo es de gran importancia para el sistema educativo español, ya que como las cifras demuestran (Cubero, 2010), el país no sólo debe hacer frente adecuadamente a la multiculturalidad, sino también el multilingüismo. Por lo tanto, a través del desarrollo de las habilidades mencionadas los niños y jóvenes mejorarían sus procesos de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

socialización mediante el contacto con otros culturalmente diferentes siendo el profesor un mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas.

4. La sensibilidad intercultural como componente afectivo de la competencia intercultural

Como hemos analizado, la sensibilidad intercultural ha sido estudiada básicamente desde dos modelos: (a) el de Bennett (1998), que se caracteriza por su carácter evolutivo estando incluido en los modelos de desarrollo, y (b) el de Chen y Starosta (1998) basado en la comunicación intercultural y que integra las dimensiones cognitiva, conductual y afectiva de los procesos comunicativos. El aspecto afectivo de la competencia comunicativa intercultural está representado por el concepto de *sensibilidad intercultural*, el cual se refiere al deseo que motiva a las personas a conocer, comprender, apreciar y aceptar las diferencias entre culturas (De Santos, 2004). En esta investigación, nos hemos centrado en esta última dimensión bajo el supuesto de que el desarrollo de la sensibilidad intercultural podría mejorar significativamente los procesos de socialización de los niños y jóvenes en los contextos escolares. Desde nuestra perspectiva, el desarrollo de la sensibilidad intercultural debiera alcanzar no sólo al alumnado inmigrante y autóctono, sino también al profesorado, a los directivos y a la comunidad de influencia de los centros educativos en sitios donde la diversidad cultural forma parte de la configuración social de esas comunidades. De esta manera, el alcance o amplitud de la educación en sensibilidad intercultural (proceso que se desarrolla por lo general a largo plazo) podría tener impacto a nivel individual, grupal (aula) e institucional (centro educativo).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El modelo de sensibilidad de Chen y Starosta (1998), considera que la cultura es aprendida, por lo tanto trata de promover la comprensión de las diferencias y similitudes culturales para lograr una comunicación efectiva con personas de otras culturas. Para estos autores, la idea es que los sujetos tomen conciencia de sus propias características y de los demás identificando las actitudes, las opiniones y los prejuicios que influyen en la forma en que se comunican los diferentes colectivos. Esta toma de conciencia pasa por reconocer cuáles de los aspectos de la cultura son universales y cuáles específicos, por lo tanto, más que tener conocimiento de una cultura particular, se necesita ser consciente de las claves que informan de las diferencias culturales. De acuerdo con este enfoque, un programa formativo debiera identificar qué dimensiones de la cultura son relevantes, más que conocer las tendencias de cada país en particular para poder trabajar sobre ellas.

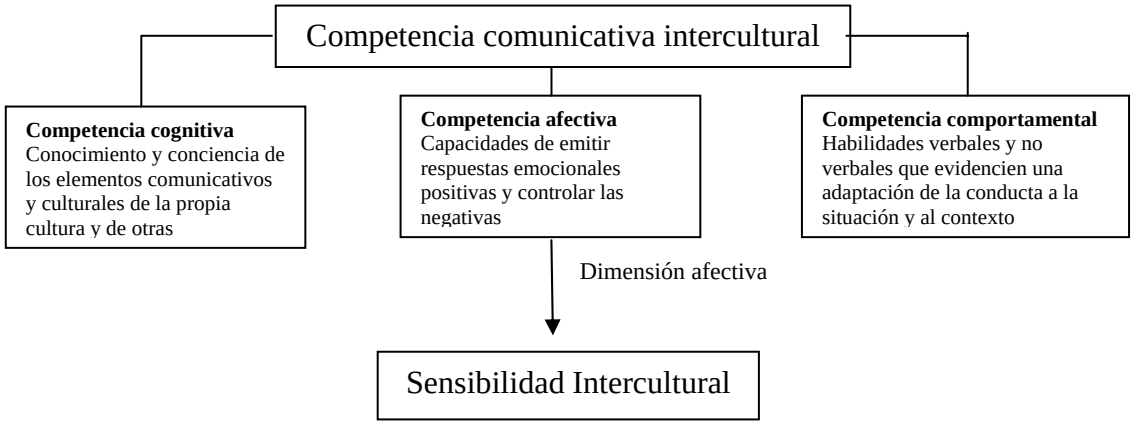
4.1. Concepto de sensibilidad intercultural

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como hemos referido con anterioridad, la competencia comunicativa intercultural está integrada por diversas habilidades (véase Figura 2.3) agrupadas en las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental (Chen, 1998). A partir de los antecedentes expuestos, resulta fácil comprender que hay diferentes tipos de competencias interculturales, si bien esta investigación se centra en aquellas capacidades empleadas para emitir respuestas emocionales positivas y controlar las emociones que pueden perjudicar la comunicación intercultural, lo que Chen y Starosta (1998) proponen en su modelo de competencias interculturales bajo la denominación de sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*).

Figura 2.3

Competencia comunicativa intercultural



Fuente: Aguaded, E. M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. Actas del V Congreso Internacional *Educación y Sociedad: Retos del s. XXI,* Universidad de Granada, p.3.

En esta investigación, el concepto de sensibilidad intercultural adoptado ha sido el de Chen y Starosta (1998) definido como un conjunto de habilidades que favorecen emociones positivas antes, durante y después del encuentro intercultural y en el que destacan diversos atributos y competencias personales: el autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estas competencias pueden requerir de una adaptación considerable a nuevos estilos de comunicación y reglas, también a nuevas formas de relacionarse con los demás. En la práctica, este modelo no espera que las minorías étnicas que integran los centros educativos olviden lo propio de ellos, pero sí plantea el adaptarse a un cambio de códigos que les ayude a entender su forma cultural, manera de pensar y comportamiento y, además, a aceptar la cultura anfitriona (Pusch, 2005). Particularmente, en la dimensión afectiva, los estudiantes han de ser capaces de apreciar la estética de una cultura, conectar emocionalmente y desarrollar una actitud realmente positiva hacia la misma. Esto no significa relacionarse con cada valor o práctica de una cultura, pero sí sentir un respeto saludable y una aceptación de su lógica interna. Vilà (2008) señala que

gran parte de las propuestas educativas que tienen por objeto el desarrollo de los aspectos afectivos de la comunicación se centran en contenidos referentes a la detección y superación de estereotipos y prejuicios, también sobre el racismo, más que sobre el desarrollo/ educación de esta capacidad. Por lo tanto, siguiendo los planteamientos de Chen y Starosta (1998), Vilà propone los objetivos afectivos siguientes para trabajar en la educación obligatoria: (a) disfrutar de la interacción con personas de distinta cultura, (b) desarrollar expectativas de poder y establecer buenas relaciones con personas de distinta cultura y (c) desarrollar el placer de vivir en un entorno poco familiar. Estos objetivos podrían orientar futuras propuestas de programas de intervención para educar la sensibilidad intercultural.

4.2. Rasgos afectivos involucrados en la comunicación

La sensibilidad intercultural es un concepto bastante complejo que incluye la habilidad de reconocer factores culturales, sociales y políticos, así como matices en las nuevas situaciones, reconocer ampliamente la complejidad que existe en los procesos comunicativos y responde con empatía. Según Downing y Husband (2002), citado por De Santos (2004), la dimensión afectiva “se define por un rechazo al etnocentrismo y al prejuicio, así como por la empatía con los demás” (p.72).

La empatía es la habilidad para cambiar conscientemente nuestra perspectiva sobre una visión del mundo diferente, además de ver la situación desde la perspectiva de otra cultura y actuar de manera apropiada culturalmente. Supone sentir o comportarse como si uno/a estuviera en el lugar del otro/a (Pusch, 2005). Desde la perspectiva del formador, ser empático requiere de sensibilidad, estar atento a las señales que los alumnos van emitiendo constantemente, vale decir, que sepa “leer” e interpretar el contexto en que se da una comunicación. Para Rodrigo (1999), tener capacidad

empática significa igualmente querer y poder comprender al otro y acercarse a su forma de pensar.

En todo encuentro comunicativo se producen inicialmente interferencias, ya que la interpretación del discurso se suele hacer a partir de otros criterios, dado que las interpretaciones no son universales ni acrónicas. Aguaded (2005) señala que las personas de otras culturas no hacen, necesariamente, un uso malintencionado o malicioso de nuestro discurso, sino que, simplemente, están aplicando otros criterios interpretativos. Para Rodrigo (1999), estos obstáculos son habituales cuando se establece un primer encuentro entre las personas, por lo tanto la idea sería hacerlos conscientes y trabajar sobre ellos. Desde su perspectiva, los problemas que impiden una comunicación fluida entre personas de diferentes culturas son la sobregeneralización, la ignorancia, sobredimensionar las diferencias y universalizar a partir de lo propio. Manifiesta que no se puede generalizar sobre las culturas, ya que de esta forma creamos una barrera psicológica que no nos permite avanzar en el conocimiento de las mismas, ni tampoco establecer un sistema de comparación de culturas, sino que tenemos que buscar similitudes, elementos comunes que nos permitan avanzar.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tampoco es recomendable adoptar posturas etnocéntricas y universalizar a partir éstas, sino que es mucho más enriquecedor universalizar a partir de las similitudes entre las culturas. Si no se tuvieran en cuenta estas situaciones, las personas podrían caer en la incomprensión de las culturas diferentes a la propia.

La aportación de Laborín y Vera (2000) sobre el concepto de *bienestar subjetivo* resulta de interés en el análisis de los desencuentros entre personas portadoras de valores culturales, a veces divergentes. Este concepto se define como una categoría amplia de fenómenos que abarcan respuestas emocionales y que conformarían tres elementos

básicos: (1) la satisfacción con la vida (estabilidad emocional, autoestima suficiente, red social o familiar, etc.), (2) el afecto positivo a través de emociones (orgullo, afecto compartido, gozo) y (3) un bajo nivel de afecto negativo (culpa, tristeza, vergüenza, ansiedad, etc.).

Como se puede observar, a la hora de establecer una relación intercultural, hay que estar preparados para los posibles malentendidos que, en la mayoría de los casos, se apoyan en prejuicios o estereotipos que de todas maneras son susceptibles de cambiar.

Para Oskamp (1991), las respuestas emocionales (positivas o negativas) en una comunicación están directamente relacionadas con las actitudes que tienen los sujetos hacia las lenguas ajenas o hacia su propia lengua. Según el autor, la expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. En definitiva, pueden llegar a reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por otra parte, la competencia afectiva también implica aquellos recursos implícitos en la superación de emociones negativas y la potenciación de emociones positivas que favorecen la comunicación intercultural. Bajo esta perspectiva, el grado de implicación en la interacción supone relacionarse de forma significativa y motivada en situaciones de comunicación intercultural. El grado de respeto por las diferencias culturales que existen entre las personas implicadas en un encuentro comunicativo intercultural es otro elemento clave para el desarrollo de actitudes positivas que favorecen la comunicación intercultural.

Una de las emociones que facilita en gran medida la comunicación intercultural es la confianza. La confianza en la interacción intercultural es un aspecto bastante relevante en este sentido. Del mismo modo, el grado en que puede disfrutarse de la interacción intercultural también evidencia la superación de emociones negativas, estando en un nivel de agrado y disfrute de la interacción. Otro factor de importancia es la atención que se presta habitualmente durante el contacto comunicativo intercultural. Éste es un elemento actitudinal básico que denota interés y motivación hacia la comunicación intercultural, elementos positivos que favorecen el éxito en el intercambio comunicativo intercultural.

En el ámbito de las actitudes, la comunicación intercultural puede generar respuestas emocionales negativas que, según Oberg (1960), generan un choque cultural. Entre ellas destacan la *tensión;* las personas involucradas en la situación de encuentro intercultural tienen que esforzarse para hacerse entender creando un ambiente de tensión y ansiedad; el *clima de rechazo,* en situaciones de encuentro intercultural, las personas sienten cierta duda, ansiedad y, a veces, miedo de ser rechazadas; la *desorientación,* las expectativas de rol, de valores y de todo a lo que las personas están acostumbradas, no se satisfacen, se sienten confundidas y desorientadas. Se puede generar también una *sensación de pérdida* de sus parientes, amigos, estatus y profesión o *sentimientos de sorpresa* al darse cuenta de las diferencias entre sus expectativas y lo que observan y experimentan diariamente; las personas sienten fuertes emociones, con frecuencia negativas (ansiedad, disgusto, indignación). Otro sentimiento habitual es el de *impotencia* debido a que se dificulta la habilidad de actuar de manera eficaz en el nuevo entorno. Sin duda alguna, conocer éstas características puede ayudar a comprender las reacciones, de pensamiento

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

y de emoción, ante situaciones que involucran encuentros interculturales (Iglesias, 2003).

Por último, existe una dimensión personal y social de la comunicación que determina la competencia comunicativa individual. En la dimensión personal, Martin y Hammer (1989: 58) señalan que las cualidades personales que favorecen el aprendizaje cultural son la *flexibilidad cultural* (poder sustituir las actividades de la cultura propia por las actividades de la cultura anfitriona), la *orientación social* (ser capaz de establecer nuevas relaciones interculturales), la *disposición para comunicarse* (estar dispuesto a utilizar la lengua de la cultura anfitriona sin temor a cometer errores), la *capacidad para la resolución* (comunicar un estilo de cooperación para solucionar los posibles conflictos), la *paciencia* (poder suspender el juicio), la *sensibilidad intercultural* (estar dispuesto a buscar posibles diferencias culturales que podrían explicar el comportamiento que no se entiende), la *tolerancia por las diferencias* (sentirse atraído/a o tener curiosidad por lo diferente entre las personas) y el *sentido de humor* (poder reírse cuando las cosas salen mal). En este sentido, las experiencias que experimentan las personas condicionan las respuestas emocionales que éstas dan en una situación comunicativa. La dimensión personal se materializa con uno mismo. En ella se reciben señales que representan las propias sensaciones o sentimientos, mientras que en una dimensión social, las percepciones se comparan con alguien más y todos los significados de los mensajes se determinan desde una perspectiva común.

Cuando opinamos acerca de las personas o de los grupos socioculturales, los estamos categorizando, formando *estereotipos*, es decir, aplicando un proceso de categorización cognitiva que tiene como punto de partida el encuentro con otros. Por lo tanto, la dimensión social es el resultado de la interacción del individuo con otras culturas

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

diferentes de la propia. En este tipo de relación, se crea un sistema de valores compartidos que puede definirse como una organización de creencias acerca de los modos de conducta preferentes, de valor relativo, y que sirven como estándares o criterios para guiar la conducta de las personas, así como para justificar y racionalizar ciertas creencias, actitudes y acciones.

5. El estado de la cuestión en la investigación de la competencia y sensibilidad intercultural

Como hemos revisado, existen puntos de encuentro, así como diferencias entre los conceptos de competencia intercultural y comunicación intercultural (ámbito que integra la dimensión afectiva de la comunicación). La competencia comunicativa integra tres dimensiones claramente diferenciadas (cognitiva, afectiva y conductual), mientras que la competencia intercultural es un concepto transversal y plural sin que estas dimensiones se encuentren diferenciadas, a excepción de la dimensión cognitiva que ha sido empleada para diagnosticar en los ámbitos de la empresa y de la educación. Asimismo, la competencia intercultural incluye habilidades transversales como la comunicación, el trabajo en equipo, la negociación, y la resolución de problemas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por otra parte, ambos constructos comparten la idea central de cualquier encuentro entre personas culturalmente diferentes; esto es, la habilidad para interactuar/relacionarse, intervenir o afrontar los entornos multiculturales. Para De Santos (2004), mientras la competencia intercultural favorece el autoconocimiento, conocimiento del otro, conocimiento del mundo como punto de partida para la interacción, la sensibilidad intercultural promueve el respeto, el aprecio, la empatía y la aceptación de otras culturas, así como rechaza el etnocentrismo y el prejuicio como punto de partida

también para la interacción. La investigación, en este sentido, ha de aportar conocimiento que permita contrastar la teoría existente y facilitar la comprensión de los procesos de comunicación en donde cada interlocutor se rige por convenciones culturales propias que podrían llegar a definir el éxito o fracaso del encuentro comunicativo.

5.1. Estudios sobre competencia y sensibilidad intercultural

Como hemos mencionado antes, los estudios en el ámbito de la competencia y la sensibilidad intercultural son escasos, particularmente en los niveles educativos incluidos en este estudio.

En el ámbito de la comunicación intercultural, los estudios más recientes sobre la comunicación intercultural han empezado a separarse del enfoque "tradicional" y a incorporar el lado dinámico de los encuentros (Asunción Lande, 1986). Se están comenzando a exponer especulaciones acerca del proceso del contacto intercultural por medio de la teoría de la comunicación haciendo esfuerzos sistemáticos para expandir la aplicación de los conceptos de la comunicación interpersonal. Estos avances han sido muy significativos, aunque aún insuficientes, ya que al incorporar el constructo de competencia comunicativa intercultural, se está aludiendo a una dimensión que va más allá de la lengua en sentido estricto, lo que significa que para determinar este concepto se tendrán que sobrepasar necesariamente las fronteras de la lingüística que era el modelo predominante hasta hace poco tiempo y avanzar hacia la comprensión de otros valores alternativos implicados en el encuentro comunicativo eficaz. De esta manera, el foco de atención se traslada desde el contacto entre lenguas (y por lo tanto entre culturas) hacia el uso de la lengua en situaciones comunicativas entre personas que pertenecen a culturas o comunidades lingüísticas distintas. Surgen entonces nuevas

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

cuestiones de investigación que, según Zimmermann (2003), deben apuntar al conocimiento de estrategias que faciliten las interacciones, la resolución de los conflictos comunicativos, el análisis de cómo influyen las actitudes preexistentes en el encuentro comunicativo y las respuestas que dan los interlocutores en diferentes situaciones y que tienen que ver con las propias experiencias comunicativas en contextos multiculturales. En síntesis, la investigación tiene un doble desafío: (a) definir objetivos (competencias comunicativas interculturales) y facilitar métodos (educación intercultural).

La búsqueda de modelos teóricos que expliquen la competencia comunicativa y, en particular, la Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante CCI) ha evolucionado en estos últimos años en coherencia con los nuevos problemas que se han ido suscitando desde diferentes campos de investigación. Hoy se acepta que la CCI es un constructo multidimensional que incluye saberes de áreas como la lingüística, la psicología, la filosofía, la antropología, etc. Edwards y López (2008) explican que, a partir de la década de los sesenta, se comienza a distinguir entre competencia lingüística y comunicativa, pasando de una visión estructuralista de la lengua (vista como materia de conocimiento, con énfasis en el aprendizaje de la gramática, de las reglas y estructuras) a una visión comunicativa (como instrumento de uso, con determinados propósitos, intenciones y finalidades). Esta nueva distinción, representa un importante avance en materia de comunicación entre personas culturalmente diferentes, ya que a través del lenguaje los sujetos crean realidades.

Para Tuts (2007) la lengua, entendida como factor de cohesión social, ha sido considerada desde diversas perspectivas asimilacionistas como necesaria y prioritaria para la integración en una sociedad receptora de quienes proceden de otras comunidades

lingüísticas y culturales; sin embargo, en la construcción de una nueva ciudadanía multicultural, la lengua vehicular no siempre se convierte en el camino más apropiado para la interacción entre los sujetos, de ahí que deba contemplarse un constructo más global que incorpore diferentes competencias comunicativas. Está claro que no basta con el desarrollo de una buena competencia lingüística, si ésta no se halla enmarcada en una competencia comunicativa mucho más amplia que incluiría la competencia intercultural.

La competencia intercultural es la habilidad que tienen las personas para relacionarse y comunicarse de manera efectiva con individuos que no comparten la misma cultura o idioma u otras variantes. La *competencia intercultural* alude a distintos entornos culturales, en los que se hace necesario expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar significados y manifestar empatía. Existen numerosos modelos sobre esta competencia que relacionan de diferente manera los componentes sociolingüísticos, comunicativos y culturales (Moreno García, 2004). Tomando como referencia esta definición, podemos comprender la comunicación intercultural en términos de identidad y contacto y la CCI como la habilidad de una persona para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas.

Particularmente, los trabajos de sensibilidad intercultural se han desarrollado con estudiantes universitarios (Chen y Starosta, 2000; De Santos, 2004) o de educación secundaria (Aguaded, 2006; Vilà, 2006) concluyendo en todos ellos que el desarrollo de la sensibilidad intercultural es un proceso activo de aprendizaje que implica una transformación de la identidad de las personas, un cambio en los valores que son

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

compartidos y un incremento en la autoconfianza para establecer contacto con otros culturalmente diferentes.

5.1.1. Estudios sobre sensibilidad intercultural de corte evolutivo

La teoría intercultural ha sido aplicada a la investigación a través de diferentes programas educativos específicos para el desarrollo de la comunicación intercultural (Vande y Paige, 2009) en estudiantes norteamericanos que residían temporalmente en el extranjero. Los trabajos han intentado dar a conocer cuál es la naturaleza de la competencia comunicativa, cómo se desarrolla y cómo puede ser educada. Como se trata de una aproximación histórica, los presentaremos cronológicamente.

En general, los programas de pasantías (estancias) en el extranjero surgen de la necesidad de establecer pautas de acción que les permitiera a quienes viajaban a un país distinto adaptase a las formas de vida y normas de comportamiento del país receptor. Se trataba inicialmente de una aproximación cognitiva que buscaba facilitar el contacto con culturas diferentes, por lo tanto, se presumía que para lograr un entendimiento comunicativo debían: (1) tratar de aprender todo sobre el país receptor o (2) estudiar la lengua local.

Bajo esta premisa se inicia un programa de adiestramiento cultural en la Universidad del Pacífico (EE.UU) en el 1975 que se mantiene vigente hasta hoy. Se caracteriza por establecer un vínculo entre la salida del país y la llegada al nuevo destino, proporcionando herramientas básicas de inmersión a través de textos y manuales que indican cómo comunicarse con personas culturalmente diferentes. Entre otras acciones, se contempla un examen donde se consultan aspectos sobre el choque cultural y las formas de reacción. La elaboración de materiales y textos tiene como referencia las

propias experiencias de los estudiantes que entran y salen del país. Ellos desarrollan procesos reflexivos que provocan respuestas de ansiedad, conflicto, expectativas frustradas originadas al regresar al país de origen. En este sentido, La Brack (1993) señala que se trataría de un perfecto laboratorio que relaciona estrechamente la teoría y la práctica intercultural.

Otro programa que surge en el año 1977 estuvo a cargo de la *American Heritage Association* (hoy denominada como AHA Internacional) y la Universidad de Oregon. La idea básica de este programa fue que la sensibilidad intercultural no se daba de manera natural, sino que debía ser entrenada a nivel cognitivo, lo que se manifestaría en un cambio en la forma de comportarse de los profesores y estudiantes. De esta manera, se prepararon profesores mentores que estuvieron a cargo de las estancias a corto plazo a Europa, Asia y a algunos países de América. Los objetivos fueron lograr cohesión y aprendizaje mutuo, facilitar experiencias subjetivas interculturales y promover estudios culturales, principalmente en consideración a que muchos estudiantes no aprovechaban las estancias para realizar estudios culturales específicos y, además, demostraban comportamientos poco apropiados en los países visitados. Para Bennett (1993), el programa ponía énfasis en la preparación del mentor (profesor), quien debía apoyar a los estudiantes que se disponían a viajar dependiendo de la etapa de desarrollo en que éstos se encontraban. Metodologías activas que contemplaban la inmersión gradual a entornos multiculturales, así como las simulaciones en entornos confiados apoyaban el proceso formativo para que los estudiantes llegaran a ser competentes culturalmente.

En el año 1994 la *American University Center of Provence* diseñó un programa de movilidad con Francia. El objetivo de esta actividad era promover la descentralización de la propia cultura y el reconocimiento de otras culturas (específicamente la francesa).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El programa consideró actividades como: (1) estancia en Francia por lo menos de un semestre, (2) competencia intermedia de lenguas extranjeras, (3) el uso del francés dentro y fuera de la clase, (4) instrucción de profesores locales, (5) seguimiento de cursos de literatura francesa, historia del arte u otros y (6) trabajo comunitario. La idea era que los estudiantes viajaran a Francia, vivieran con familias locales y desarrollaran la habilidad de la lengua. Para Engle y Engle (2004), la sensibilidad intercultural se manifestaba en el acto de "ver" otras culturas en un encuentro real y auténtico donde la reflexión posterior a los encuentros jugaba un papel fundamental en el aprendizaje cultural.

En la *Bellarmine University y Willamette University* ha venido implementando con éxito el programa denominado "Experiencia Intercultural a través de la Inmersión Cultural" para desarrollar la sensibilidad intercultural aplicando la tecnología. Sus estudiantes emplean el correo electrónico y *software* de pizarras para comunicarse con estudiantes de países extranjeros. De esta manera, se realizan cursos en línea mediados por un profesor (mentor) que analiza las escrituras de los participantes aprovechando el potencial empírico de estos estudios en el extranjero. El acercamiento intercultural se produciría mediante procesos de comunicación guiados a través de los que los estudiantes intercambian experiencias interculturales. Para Lou y Bosley (2008), el proceso de aprendizaje intercultural requiere un marco dentro del cual los estudiantes reflexionen sobre sus experiencias, analicen comportamientos y valores generen conclusiones provisionales y apliquen esto a sus experiencias. A través de métodos etnográficos se realizan análisis críticos de las posturas frente a situaciones comunicativas interculturales. Desde una perspectiva investigativa, Lou y Bosley emplean el Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI) para evaluar la etapa en que se

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

encontrarían los estudiantes. Un aspecto interesante de este programa es el papel del mentor como mediador para hacer avanzar a los estudiantes en las distintas etapas de sensibilidad intercultural (a partir de un diagnóstico realizado con el IDI), además de proponer a los grupos de estudiantes que se encuentran en una etapa de minimización trabajar con estudiantes que se encuentran en la etapa de defensa.

En 1999 la Universidad de Minnesota desarrolló un programa denominado "Maximizando el estudio en el extranjero" (*Maximizing Study Abroad*) para estudiantes que viajaban fuera de los EE.UU. Este programa contempló tres fases. La primera, fue desarrollada durante los años 2002 y 2005 e implicó una evaluación rigurosa de guías de trabajo que pretendían conocer si los estudiantes que dominaban más de una lengua tenían una mejor sensibilidad intercultural. Para este objetivo, se empleó un diseño experimental donde los estudiantes tenían lecturas específicas y guías de actividades por un periodo de dos semanas que finalizaban con escrituras reflexivas. Paige, Cohen, y Shively, (2004) demostraron que las guías proporcionaron un método eficaz para intervenir y apoyar la sensibilidad intercultural y el estudio de una segunda lengua en estudiantes mientras estaban en el extranjero. La segunda fase del proyecto (2005 a la fecha) ha sido desarrollada en línea en el curso de estudio de la lengua y ofrece importantes aportes como método de adiestramiento de la sensibilidad intercultural.

A fines del 2006 el *Council on Internacional Educational Exchange* (CIEE) implementó un proyecto de gran alcance cuyo objetivo fue mejorar el uso de la lengua en contextos interculturales y promover el conocimiento de las diferentes disciplinas que cursan los estudiantes matriculados en el extranjero en el Centro de Estudios CIEE. Esta tarea ha sido dirigida por un director residente del país que es responsable de la calidad del programa. El CIEE adoptó la filosofía de que si los estudiantes debían

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

aprender con eficacia en el extranjero, debían tener educadores cualificados que intervinieran en sus estudios. Vande (2007) llega a concluir que los estudiantes estadounidenses claramente se beneficiaban cuando su experiencia era facilitada por profesores culturalmente competentes.

Como hemos visto, la mayoría de las investigaciones adscritas al modelo de Bennett (1998) destacan estrategias para desarrollar la sensibilidad intercultural, como por ejemplo, desplazarse a otros países para realizar períodos de estudios cortos o prolongados que permitan a los participantes sumergirse en culturas diferentes, así como en el aprendizaje de idiomas, el conocimiento y la relación con personas de otras culturas, el empleo de la tecnología y la reflexión en un contexto colaborativo de aprendizaje.

5.1.2. Estudios sobre sensibilidad intercultural de corte comunicativo

En el contexto internacional, la investigación más representativa de este modelo fue la realizada por los propios autores (Chen y Starosta, 2000). Este estudio realizado en norteamérica tuvo como propósito evaluar la validez y fiabilidad de la escala de Sensibilidad Intercultural (*Intercultural Sensitivity Scale*). Basándose en la revisión de la literatura que llevaron a cabo los autores identificaron un *pool* de 73 ítems que medían el concepto de la sensibilidad intercultural y sus componentes. Se llevaron a cabo tres estudios distintos con estudiantes universitarios. En el primer estudio, se calculó la fiabilidad y estructura factorial con 414 estudiantes universitarios, (152 varones y 262 mujeres) cuya edad media era de 20.65 años, utilizando una escala tipo Likert que medía el grado de acuerdo con 44 ítems seleccionados de los 73 iniciales. La versión final quedó con 24 ítems agrupados en cinco factores. Posteriormente, se realizó un segundo estudio para analizar la validez concurrente con una muestra de estudiantes

universitarios (*N* = 162), 66 varones y 96 mujeres, cuya edad media era de 19.46 años. Los resultados indicaron que la escala se relacionaba significativamente con otras escalas que medían componentes de la sensibilidad intercultural. Un tercer estudio abordó la validez predictiva del instrumento en estudiantes universitarios (*N* = 174), 70 varones y 104 mujeres, con una edad media de 19.43 años. Se comprobó que los estudiantes con una sensibilidad intercultural alta también puntuaban alto en escalas que medían la eficacia de la relación intercultural y las actitudes hacia la comunicación. A partir de estos tres estudios los autores configuraron una escala final de 24 ítems con una solución factorial de cinco factores: (1) Implicación en la Interacción con seis ítems, (2) Respeto por las Diferencias Culturales con seis ítems, (3) Confianza en la Interacción con cinco ítems, (4) Disfrute de la Interacción con tres ítems y (5) Atención en la Interacción con tres ítems. En esta misma línea, Vilà (2005) señala que la escala de sensibilidad intercultural también fue adaptada y traducida al contexto alemán para estudiantes universitarios de administración empresarial en la Universidad de Mannheim. Se administró a 400 estudiantes (253 chicas y 147 chicos) de 20.9 años de edad de media. Los resultados del estudio confirmaron la estructura factorial de cinco componentes, tal como había sucedido en el procesos de validación del instrumento originario en los Estados Unidos. Al mismo tiempo, se confirmaron los aspectos de validez y fiabilidad.

En España, De Santos (2004) realiza una investigación con estudiantes universitarios (*N* = 47) que tuvo por objetivo adaptar y validar la escala de Sensibilidad Intercultural (Chen y Starosta, 2000) relacionándola con la experiencia internacional y/o multicultural. La encuesta quedó estructurada en 26 ítems (dos ítems más que la original) y agrupó éstos en 7 factores, incluyendo un factor de Autoestima y Apertura.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los análisis de validez y fiabilidad (α = .82) fueron considerados como aceptables permitiendo concluir que existía relación entre la sensibilidad intercultural y la experiencia multicultural mostrando una mayor sensibilidad intercultural aquellos estudiantes que habían tenido un mayor contacto con otras culturas.

Otro estudio, realizado por Vilà (2005), analizó la competencia comunicativa intercultural en alumnado del primer ciclo de la ESO (*N* = 638) con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención. Para ello, adaptó la escala de Chen y Starosta (2000) y la aplicó a 638 alumnas y alumnos de siete centros públicos del Baix Llobregat, Barcelona. La escala con 24 ítems agrupó 5 factores confirmando los resultados de la escala original. En la investigación se llega a concluir que no parece que la edad ni el curso tuvieran incidencia en el grado de sensibilidad intercultural del alumnado. No obstante, el sexo pareció ser una variable importante, ya que las chicas mostraron una mayor sensibilidad intercultural que los chicos. Asimismo, se pudo comprobar que al aumentar el número de pertenencias culturales y el conocimiento de otras lenguas aumentaba también el grado de sensibilidad intercultural. Por último, de interés fue constatar que el alumnado nacido fuera de Españ obtenía mayores puntuaciones en cuanto a implicación, confianza, disfrute y atención en la interacción intercultural, siendo más sensible interculturalmente que el colectivo autóctono.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estos resultados son coincidentes con los de Aguaded (2006) que evaluó algunas competencias interculturales relacionadas con aspectos afectivos, propuestas desde el constructo de la sensibilidad intercultural en alumnado de la ESO (*N* = 602), encontrando diferencias significativas entre el alumnado que siempre había residido en Andalucía y el que no, ya que el alumnado que no había vivido procesos migratorios

manifestaba menor sensibilidad intercultural que el que sí lo había hecho. Además confirmó que cuanto mejor era la percepción de la competencia lingüística del alumnado en diversos idiomas, mayor era también la sensibilidad intercultural.

Como se puede observar, los trabajos, aunque escasos, ofrecen importantes elementos de referencia y reflexión para nuestra investigación. En todos ellos, se destaca el carácter diagnóstico y evaluativo de la sensibilidad intercultural con el propósito de intervenir y mejorar las habilidades implicadas en la dimensión afectiva de la comunicación intercultural.

En síntesis, la adquisición de competencias comunicativas e interculturales constituye un tema de gran importancia para los sistemas educativos globalizados. En las últimas décadas, se vienen promoviendo numerosas estrategias y líneas de acción a nivel de la educación secundaria obligatoria y también en educación superior, pero hasta ahora no se ha prestado suficiente atención a esta competencia en la etapa de la educación primaria. Este estudio analiza la sensibilidad intercultural en este colectivo y establece comparaciones con el nivel de desarrollo de esta competencia en educación secundaria.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2. Sensibilidad intercultural como agenda de investigación emergente: proyecciones e implicaciones para la práctica educativa

Constituir una agenda investigación requiere de múltiples estudios que proporcionen descripciones y explicaciones desde diversas perspectivas al fenómeno objeto de estudio. Rodrigo (1999) señala que la agenda de investigación en comunicación intercultural es reciente y que, por lo tanto, los resultados que se puedan obtener tienen limitaciones importantes que se deben valorar, por ejemplo, la consideración de los

contextos donde se ha investigado, la aproximación metodológica y la delimitación conceptual al momento de integrarlos en una agenda.

A partir de la consideración anterior, podemos mencionar algunos tópicos sobre los cuales se podrían orientar futuros trabajos y que corresponden a preguntas de investigación que han quedado abiertas en los trabajos previos. Uno de ellos, es la investigación sobre metodologías de enseñanza que apunten directamente a favorecer competencias comunicativas interculturales. Para Aguado (2005), estas formas de intervención podrían estar basadas en programar acciones que conllevaran la interacción intercultural, con la que parece que tanto disfrutan los alumnos, el aprendizaje de idiomas diferentes al propio, el conocimiento y la relación con personas de otras culturas o la posibilidad de desplazarse a otros países para realizar períodos de estudios cortos o prolongados de modo que les permitiera sumergirse en culturas diferentes y a lenguas diferentes a la propia. Para ello, es necesario contar con una mayor documentación que avale que este tipo de acciones efectivamente mejoran la sensibilidad intercultural y, en consecuencia, requieren de una programación y recursos específicos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Otro aspecto que se debería trabajar más a través de la investigación es el sentido de ciudadanía global, que se relaciona con una de las últimas dimensiones incorporadas a la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural por Chen y Starosta (2000), denominada como apertura de mente (*global mindset*). Para Pusch (2005), el desarrollo de estas competencias incluiría habilidades como analizar eventos desde diferentes perspectivas, lograr un entendimiento y conciencia de la complejidad que encierran las diferencias culturales.

En el ámbito del profesorado, son diversos los campos de acción que quedan trazados, por ejemplo en el plano de actitudes, incorporación de módulos/área/contenidos en las materias del currículum relacionados con la comunicación intercultural desde una perspectiva interdisciplinaria, diseño y evaluación de instrumentos y programas específicos para diagnosticar y desarrollar la sensibilidad intercultural, entre otros. Los trabajos en sensibilidad intercultural realizados hasta la fecha (Chen y Starosta, 2000; Vilà, 2006) señalan tres campos necesarios de atender a través de la investigación. El primero de ellos es la sensibilidad intercultural en las primeras edades. El segundo es la incorporación del género como objeto de estudio. Por último, el tercero es el diseño de instrumentos fiables y válidos que permitan identificar y diagnosticar la competencia y sensibilidad intercultural y promover innovaciones y experimentaciones para explicar cómo se desarrollan estas capacidades. Algunas de estas cuestiones son abordadas en esta investigación.

Desde una perspectiva metodológica, trabajos previos (Areizaga, 2001; Trujillo, 2005) sugieren el empleo de técnicas etnográficas para aproximarse a la problemática de la comunicación intercultural. Como señala Rodrigo (1999) *ver la cultura desde dentro*. No obstante, la investigación desde enfoque cuantitativo también es muy conveniente y necesaria.

6. Resumen

Los actuales modelos de comunicación distinguen entre competencia lingüística y competencia comunicativa, pasando de una visión estructuralista de la lengua (vista como materia de conocimiento, con énfasis en el aprendizaje de la gramática, de las reglas y estructuras) a una visión comunicativa, según la cual tal competencia está

mediada por la experiencia social, las necesidades, motivaciones y acciones de los sujetos.

En el ámbito europeo, esta evolución conceptual ha tenido importantes repercusiones ya que la adquisición de competencias comunicativas e interculturales constituye un tema central para la consecución de los objetivos de Bolonia, tanto para promover la movilidad y la dimensión europea de la enseñanza superior como para potenciar el empleo.

La revisión de los modelos de comunicación intercultural nos ha llevado a precisar entre conceptos de competencia intercultural, competencia comunicativa intercultural y sensibilidad intercultural. La competencia comunicativa intercultural incluye las habilidades necesarias para interactuar, relacionarse o afrontar los entornos multiculturales, mientras que la sensibilidad intercultural (dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural) integra habilidades como el respeto, el aprecio, la empatía y la aceptación de otras culturas, así como el rechazo al etnocentrismo y al prejuicio.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La sensibilidad intercultural ha sido escasamente explorada en el contexto español, motivo por el cual el estudio pretende aportar conocimiento a la teoría de la comunicación intercultural. Debido a las implicaciones educativas que poseen los conocimientos, actitudes y capacidades de la competencia comunicativa intercultural, la investigación en este ámbito es clave para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad cada vez más multicultural y plurilingüe, aprendizaje que se gesta en el seno familiar y escolar.

Capítulo 3

Metodología y diseño de la investigación

1. Introducción

El propósito de esta tesis doctoral es, como se ha dicho con anterioridad, por un lado, conocer la sensibilidad intercultural en el alumnado y comprender los significados que éste otorga a la dimensión afectiva de la comunicación intercultural aproximándonos a los aspectos que la modelan y, por otro, identificar los rasgos, comportamientos y/o actitudes del profesorado que pueden estar afectando al desarrollo de la misma. La población de interés en el estudio es el alumnado de educación primaria y secundaria, grupos de edad en los que adquieren especial relevancia las habilidades comunicativas y su desarrollo en situaciones de convivencia. De los antecedentes expuestos, surgieron las siguientes preguntas de investigación que hemos tratado de responder eligiendo el entramado metodológico y las técnicas más acordes con su naturaleza.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1) ¿Qué nivel de desarrollo de sensibilidad intercultural posee el alumnado de la provincia de Alicante escolarizado en aulas culturalmente diversas, qué competencias son las que manifiesta con mayor y menor frecuencia y qué factores dificultan o facilitan la relación intercultural?

2) ¿Influye la actitud y el estilo docente del profesor en relación con la diversidad cultural en el grado de sensibilidad intercultural del alumnado de educación primaria y secundaria?

3) ¿Cómo percibe y entiende el alumnado participante la diversidad cultural?

En la última década, los procesos de escolarización del alumnado inmigrante han ido en aumento y se hace necesario conocer las competencias que el alumnado despliega en los procesos comunicativos interculturales. De interés para la convivencia de las personas en una sociedad multicultural es la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después del encuentro comunicativo intercultural. También es necesario identificar aquellos aspectos que obstaculizan la comunicación, la implicación que tienen los participantes en una situación comunicativa, las particularidades del aula como espacios de encuentro y la construcción que el alumnado ha ido elaborando sobre las diferencias culturales. En este capítulo se fundamentan las decisiones metodológicas adoptadas para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y se describe el diseño metodológico, así como el procedimiento y las fases de la investigación.

2. Enfoque y diseño de investigación

Para una mejor comprensión del fenómeno de la comunicación intercultural se optó por la complementariedad metodológica (Albert, 2007). La naturaleza de los fenómenos

multiculturales es compleja y cambiante, asociada a contextos escolares singulares en los que el alumnado interpreta los significados, las percepciones y los intereses de las personas. Según Bisquerra (2004), la complementariedad metodológica posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación, proporcionando puntos de vista distintos que no podrían ofrecerse utilizando un solo enfoque y permitiendo el contraste de resultados posiblemente divergentes que obligan a nuevas formas de razonamiento.

En el campo de la investigación educativa, ha sido ampliamente documentada la dicotomía entre las perspectivas metodológicas cualitativas *versus* cuantitativas (Albert, 2007; Ballester, 2001; Bericat, 1998, Bisquerra, 2004). En ellas, se establecen diferencias epistemológicas de aproximación a la realidad. McMillan y Schumacher (2005) señalan que mientras la investigación cuantitativa, normalmente, está basada en alguna forma de "positivismo lógico", el cual asume que hay hechos sociales estables, con una realidad única, separados de los sentimientos y de los opiniones de los individuos, la investigación cualitativa está más basada en el "construccionismo", el cual asume la existencia de realidades múltiples construidas socialmente a través de las percepciones o puntos de vista individuales y colectivos de la situación. Desde esta perspectiva, la investigación cuantitativa busca establecer relaciones y explicar las causas de los cambios en los hechos sociales, mientras que la investigación cualitativa se preocupa de la comprensión de los fenómenos desde el punto de vista de los participantes.

Para responder a las preguntas de investigación planteadas se hacía necesario utilizar métodos cuantitativos y cualitativos; de modo que, para abordar la primera pregunta de investigación mediante la que se trataba de conocer cómo es la sensibilidad intercultural

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

del alumnado escolarizado en aulas culturalmente diversas, se optó por un diseño no experimental descriptivo mediante encuesta. Lozada y López (2003) indican que los estudios no experimentales son más apropiados cuando la investigación se desarrolla en escenarios educativos naturales y lo que se pretende es conocer o descubrir una realidad.

La investigación por encuesta consiste en un proceso de recolección de datos y de su descripción con el objetivo de dar respuesta a preguntas de interés. Según Cardona (2002), los procedimientos de investigación mediante encuesta establecen reglas que nos permiten acceder de forma científica a lo que las personas opinan. En este estudio, de carácter transeccional (Hernández, 2008), los datos fueron recogidos en un solo momento (curso 2008-09), en un tiempo único, de la totalidad del alumnado de las aulas previamente seleccionadas. Para ello, se diseñaron y validaron dos instrumentos: (1) la Escala de Sensibilidad Intercultural y (2) Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural, que nos permitieron conocer el grado de sensibilidad intercultural en el alumnado y la posible relación entre ésta y las prácticas docentes, a partir de la valoración realizada por el propio alumnado de la actuación del profesor.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La investigación por encuesta nos permite conocer las actitudes que configuran una reacción emocional positiva o negativa hacia la comunicación intercultural. Una actitud es un estado de disposición psicológica adquirida y organizada a través de la propia experiencia que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas situaciones (Albert, 2007). Es decir, si la persona hace una evaluación positiva hacia un determinado objeto, entonces su actitud hacia ese objeto es positiva o favorable, esperándose también que su conducta sea en esa dirección; mientras que si la

evaluación es negativa, las actitudes serán desfavorables. Teóricamente, se asume que una actitud no es una cuestión de todo o nada, sino que existen grados entre estos polos que configuran un continuo actitudinal, de aquí la importancia de emplear como alternativa una escala tipo Likert que permitiera inferir, a partir de ciertas respuestas verbales o no verbales del sujeto, las actitudes hacia las diferencias culturales que no son directamente observables.

A las preguntas de si se daban diferencias en sensibilidad intercultural en función de la edad, el género o el origen étnico se respondió utilizando un diseño no experimental causal comparativo. La investigación causal comparativa trata de desvelar o determinar la causa o razón de las diferencias entre grupos, pero sin llevar a cabo un experimento real. Según Cardona (2009), es retrospectiva, ya que empieza en una situación dada y busca sus posibles antecedentes. Para Hernández (2008), estos tipos de diseños van más allá de la descripción de los fenómenos, ya que están dirigidos a responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos sociales. Se trata de diseños más integrados que incluyen la exploración, descripción, correlación o asociación, además de proporcionar un sentido de entendimiento más completo del fenómeno estudiado.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Al objeto de conocer (a) la actitud y estilo docente de profesorado ante la diversidad cultural, (b) si existían rasgos, características y/o comportamientos específicos de los profesores que pudieran estar influyendo o determinando la sensibilidad intercultural en el alumnado y (c) si dichas diferencias eran independientes de la etapa educativa, se utilizaron tres tipos de diseño: no experimental descriptivo, correlacional y causal-comparativo. Concretamente, los diseños correlacionales miden el grado de relación entre dos o más variables. Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y después también miden y analizan el tipo y grado de la correlación. Según Hernández

(2008), la utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá una variable en un grupo de individuos o fenómenos, a partir del valor que tienen en la (s) variable (s) relacionada (s).

En nuestro caso, se busca correlacionar las actitudes y actuaciones del profesorado con la sensibilidad intercultural del alumnado. La correlación puede ser positiva, lo que significa que altos valores en sensibilidad intercultural tenderán a mostrar altos valores en las otras variables (actitudes del profesorado). La no existencia de correlación entre las variables, nos indicaría, según este autor, que éstas características varían sin seguir un patrón sistemático entre sí.

El grado de relación entre las variables se expresa mediante el coeficiente de correlación que indica el grado en que las puntuaciones obtenidas en una variable se hallan asociadas a las puntuaciones obtenidas en otra. Cuanto más relacionadas estén dos variables, más precisas serán las predicciones basadas en ellas. Sin embargo, la existencia de una relación no debe dar lugar a interpretar que una variable es causa de la otra, ya que las correlaciones no permiten hacer inferencias causales (Cardona, 2009).

Por último, a la pregunta cómo enfrenta y qué significados atribuye el alumnado a la relación comunicativa con compañeros culturalmente diferentes desde una dimensión personal y social, nos aproximamos a través de una metodología cualitativa interpretativa. Esta metodología presupone que el conocimiento es esencialmente un producto social que se extiende o cambia continuamente de la misma manera que cambia la realidad concreta y no está separado de la práctica (Sandín, 2003). La investigación cualitativa está constituida no sólo por hechos observables y externos,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Los estudios cualitativos pueden aportar una descripción detallada y un análisis en profundidad de las relaciones comunicativas en situaciones de convivencia de aula, por lo que no sólo contribuyen a generar explicaciones y nueva teoría, sino que también tienen una contribución práctica orientada a la toma de decisiones. En este estudio, más que llevar a cabo estudios de caso en profundidad, trabajo que hubiera resultado de alto interés por su poder complementario, se optó por la integración y complementariedad de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas. Por lo tanto, para acceder a los significados que los estudiantes dan a la dimensión personal y social de la sensibilidad intercultural se combinaron como técnicas de recolección de datos las encuestas, los grupos de discusión con participantes informativos de educación secundaria) y las entrevistas individuales en profundidad (con participantes informativos de educación primaria).

3. Contexto y participantes

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La Comunidad Valenciana es la tercera Comunidad Autónoma de España con más alumnado inmigrante en sus aulas (ASTI, 2009), población escolar que actualmente representa el 13% del total de estudiantes matriculados en los centros educativos de los niveles obligatorios de la enseñanza. El curso 2008-2009 se inició en esta Comunidad con 94.214 alumnos de origen inmigrante que se distribuían de la siguiente manera: 41.517 (44%) en la provincia de Alicante, 38.597 (41%) en la provincia de Valencia y 14.100 (15%) en la provincia de Castellón. Además, el 60% del total de la población inmigrante de la Comunidad se encontraba escolarizada en educación infantil y primaria y el 40% restante en educación secundaria. En cuanto a la procedencia, un 43% de la población escolar inmigrante procedía de Hispanoamérica, el 22% de Europa oriental, el

18% de Europa occidental, el 13% del norte de África/Sáhara, el 3% de Asia y el 1% de otra procedencia. Como se puede observar, la provincia de Alicante es en la actualidad la provincia de la Comunidad que concentra un mayor número de alumnado inmigrante escolarizado en sus aulas, cifras que representan un 15% del total de la población escolar de la provincia.

Existen grandes diferencias en la distribución de la población extranjera dentro de la provincia de Alicante. Las zonas costeras como La Marina Alta, la Marina Baja y la Vega Baja tienen un porcentaje medio alto de alumnado inmigrante (entre un 21.1% y un 25.6%), mientras que el resto de las comarcas (Vinalopó, L'Acoià-Comptat y Alacant-L'Alacantí) poseen porcentajes medios más bajos de alumnado extranjero, no superiores al 11%.

Las localidades con mayor presencia extranjera son Torrevieja (37.9%), Benidorm (22%), Orihuela (17.7%) y Alicante (11.7%). La presencia mayoritaria corresponde a los inmigrantes de la Unión Europea, en particular del Reino Unido (13.5%) y Rumanía (6.7%). La presencia no comunitaria está muy distribuida. De Latinoamérica, los países más representados son Ecuador y Colombia (9.8%), mientras que de los países africanos la mayor población escolar corresponde a Marruecos (11.8%). El 80% del alumnado británico se concentra en 98 centros, siendo en dos de ellos mayoría, mientras en otros llegan a alcanzar el 20% de la población escolarizada. La mayor parte del alumnado ecuatoriano (casi el 80%) se concentra en 195 centros y tres de ellos tienen un 20% de alumnos de este país. El tercer colectivo mayoritario es el marroquí que se escolariza en 161 centros de la provincia. Dos centros concentran más de un 20% de este alumnado (Romero, Penadés, Barceló y Guerrero, 2009).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Igualmente, existe una distribución desigual de alumnado inmigrante según la titularidad del centro: privado, concertado y público. En la provincia de Alicante, un 94% del alumnado inmigrante se escolariza en centros públicos y sólo un 6% en centros privados o concertados. Según la Administración escolar, esta situación responde a razones de carácter económico, ya que la escolarización en centros privados supone para las familias un mayor coste, en tanto que los beneficios que obtienen de la educación pública como la concesión de becas de comedor y transporte son considerables.

Otra de las problemáticas de la integración de la población escolar inmigrante que nos sirven para contextualizar el estudio son las barreras sociales y la oposición por parte de los padres del alumnado autóctono a la incorporación de familias extranjeras con menos recursos económicos, así como la creencia de que la presencia de alumnado inmigrante pone en desventaja académica al centro con la consiguiente huída del alumnado autóctono (Romero et al., 2009).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Con estos antecedentes procedimos a seleccionar la muestra, a partir del universo de la población inmigrante escolarizada en la provincia de Alicante (Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, 2008) considerando que, en esta primera fase de aproximación al fenómeno, se requería hacer uso de la metodológica cuantitativa y que, en consecuencia, se necesitaba seleccionar una muestra representativa del alumnado inmigrante en la provincia. Se procedió a realizar un muestreo multietápico que tuvo a la provincia de Alicante como referente geográfico. Este muestreo se llevó a cabo en dos etapas diferentes: (a) selección de los centros y (b) selección de las aulas y el alumnado participante.

3.1. Selección de los centros educativos

La primera fase del muestreo tuvo por objeto seleccionar los centros participantes para lo cual se utilizó un procedimiento de muestreo probabilístico estratificado con afijación no proporcional. En esta forma de selección lo que se pretende es garantizar que todos los subgrupos relevantes existentes en la población se hallen representados en la muestra. Siguiendo el procedimiento descrito por Cardona (2002: 126) se utilizaron como variables estratificadoras las comarcas o zonas geográficas de la provincia de Alicante, la etapa educativa y los cursos.

La estratificación por comarcas nos dió como resultado cinco estratos (L´Alacantí, Vinalopó, Baix Segura, La Marina y Alcoià-Comptat). Cada estrato se dividió a su vez en dos subgrupos atendiendo al criterio "etapa educativa", lo que dió lugar a su clasificación en centros de educación primaria y centros de secundaria. Para ser incluidos en el estudio, los centros debían tener escolarizados al menos un 30% de alumnado inmigrante. Por último, dentro de cada centro se seleccionaron los cursos (aulas) participantes tomando como criterio que fueran los cursos con mayor número de alumnado inmigrante (véase Figura 3.1).

Para determinar el tamaño de la muestra, se obtuvo, en primer lugar, un cómputo de todos los centros de las respectivas comarcas que reunían el criterio (al menos un 30% de la población escolarizada fuese extranjera), cómputo que se realizó a partir del estadillo de escolarización de centros proporcionado por la Conselleria de Educación, Generalitat Valenciana (2008). Siguiendo las recomendaciones de Bereson y Levine (1996), se decidió tomar al menos un 20% de los centros que reunían el criterio de cada uno de los estratos. Excluidas las escuelas rurales (debido al bajo número de alumnado y la desproporción entre ellos), fueron un total de 90 centros (66 de infantil y primaria y

24 de ESO) los que constituyeron la población de interés. De éstos, por azar simple, se seleccionaron 22 centros que pasaron a conformar la muestra (Tabla 3.1).

Figura 3.1.

Procedimiento de selección de la muestra

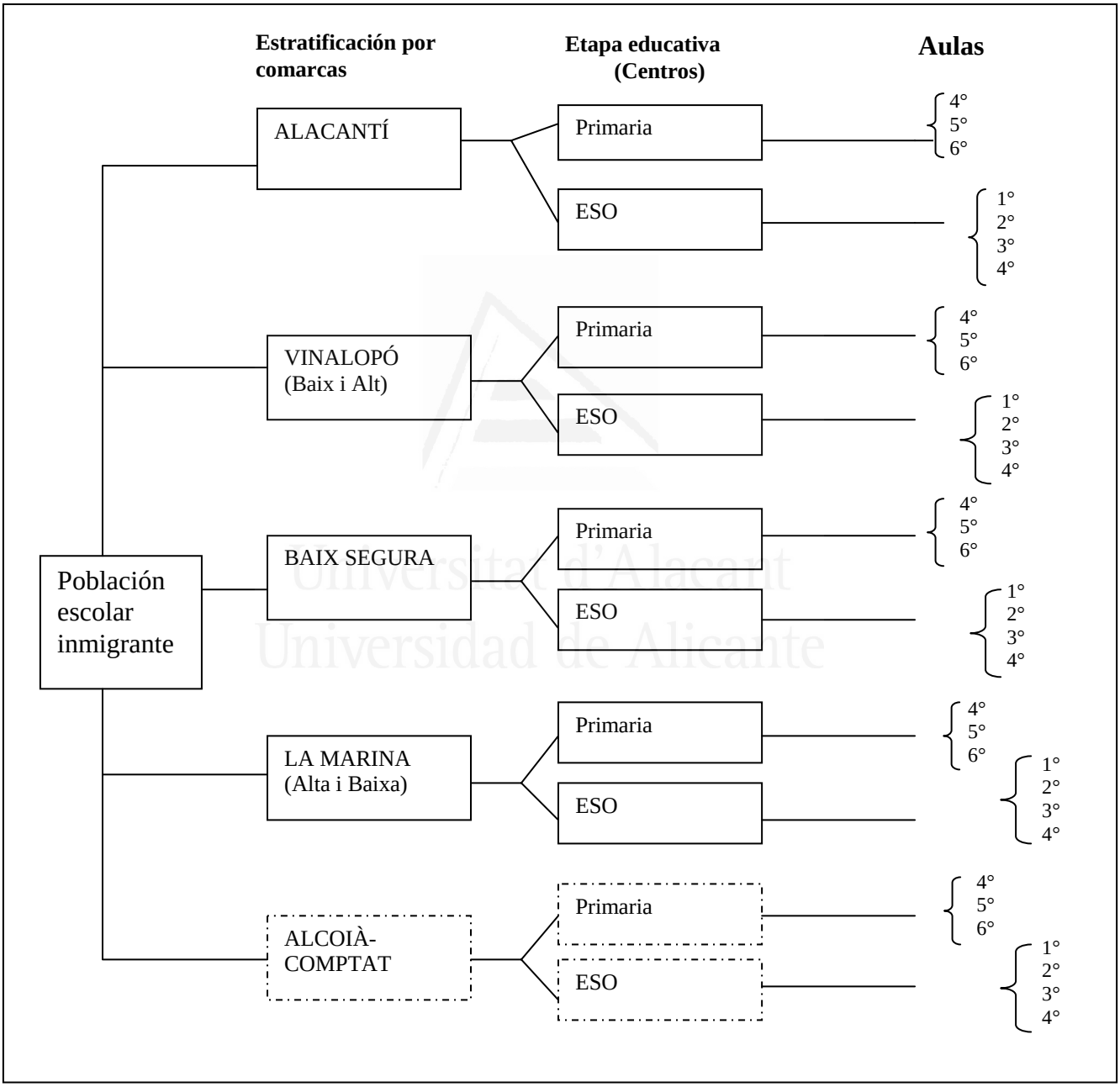


Tabla 3.1

Número de centros por comarcas y etapa educativa

Comarcas	Etapa	
	Primaria	**Secundaria**
Alacant-L´Alacantí	2	2
Vinalopó (Baix i Alt)	4	2
Baix Segura	2	2
La Marina (Baixa y Alta)	2	2
Alcoià-Comptat	2	2
TOTAL	**12**	**10**

La relación entrela población autóctona e inmigrante escolarizada en cada uno de los centros participantes puede observarse en la Tabla 3.2.

Tabla 3.2

Población (autóctona y extranjera) escolarizada

en los centros participantes por comarca

Centro	Alacant-L'Alacantí			Vinalopó			Vega Baja			La Marina		
	TA	**TAI**	**% AI**	**TA**	**TAI**	**% AI**	**TA**	**TAI**	**% AI**	**TA**	**TAI**	**% AI**
Centro 1	181	107	**60**									
Centro 2	170	73	**43**									
Centro 3	626	192	**30**									
Centro 4	1033	377	**36**									
Centro 5				323	166	**51**						
Centro 6				398	165	**42**						
Centro 7				86	41	**50**						
Centro 8				128	39	**30**						
Centro 9				642	193	**30**						
Centro 10				739	220	**30**						
Centro 11							477	362	**76**			
Centro 12							590	300	**51**			
Centro 13							425	354	**83**			
Centro 14							590	329	**56**			
Centro 15										339	204	**60**
Centro 16										391	142	**36**
Centro 17										763	234	**31**
Centro 18										368	144	**39**
% Medio			**42**			**39**			**67**			**42**

TA = *Número total de alumnos*, TAI = *Número total de alumnos inmigrantes*, AI = *Alumnos inmigrantes*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.2. Selección de las aulas y del alumnado participante

Una vez seleccionados los centros de educación primaria y secundaria, se procedió a seleccionar las aulas (culturalmente diversas) de entre los cursos de 4°, 5° y 6° de educación primaria y 1°, 2°, 3° y 4° de secundaria que, según las estadísticas del centro, tuvieran un porcentaje de alumnado inmigrante más alto, previo consentimiento del director/a, el profesorado correspondiente y los padres de los alumnos. El *aula culturalmente diversa* se definió como un espacio educativo que tiene escolarizados al menos un 30% de alumnado extranjero de origen inmigrante y un 70% de alumnado de origen español, básicamente autóctono lo que sería manifestación de la coexistencia de culturas diversas. De cada centro seleccionado, sólo se incorporó a la muestra un aula por curso eligiendo aquellas aulas con mayor número de alumnos inmigrantes (Tabla 3.3). El número total de aulas seleccionada fue de 76 (36 de primaria y 40 de secundaria); sin embargo, seis profesores de primaria y ocho de secundaria no aceptaron participar, con lo cual el número definitivo de aulas fue 62 (30 de primaria y 32 de secundaria).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En lo que respecta al alumnado, la muestra definitiva quedó constituida por 1.163 alumnos, 531 (46%) de educación primaria y 632 (54%) de educación secundaria, procedente de un total de 18 centros (10 de infantil y primaria y 8 de secundaria) de los que 17 eran públicos y uno concertado. Dado que hubo 4 centros que rechazaron su participación, la tasa de respuesta fue del 82%. Por consiguiente, todas las comarcas quedaron representadas en la muestra a excepción de L´Alcoià-Comptat donde no se consiguieron los permisos del equipo directivo para acceder a los centros.

Tabla 3.3

Número de alumnado participante por etapa, comarca y procedencia

Centros	**L Álacantí**		**Vinalopó**		**Baix Segura**		**La Marina**	
	Español	Extranj.	Español	Extranj.	Español	Extranj.	Español	Extranj.
Primaria								
Centro 1	11	37						
Centro 2	15	54						
Centro 3*			26	29				
Centro 4			34	25				
Centro 5			9	12				
Centro 6			27	13				
Centro 7					21	45		
Centro 8					15	37		
Centro 9							22	37
Centro 10							26	36
Secundaria								
Centro 1	24	46						
Centro 2	22	47						
Centro 3*			29	14				
Centro 4			35	9				
Centro 5			48	20				
Centro 6					10	65		
Centro 7					32	64		
Centro 8							36	49
Centro 9							43	39
Total	**72**	**184**	**208**	**122**	**78**	**211**	**127**	**161**

* Centro que escolariza alumnos de ambas etapas educativas

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Para la segunda fase de la investigación, etapa de entrevistas, fueron seleccionados sujetos informativos clave de los diferentes cursos. Se realizó un *muestreo no probabilístico intencional* con el propósito de ahondar en los significados que el alumnado daba a la dimensión personal y social de la comunicación intercultural. Fueron seleccionados alumnos de educación primaria y secundaria siguiendo el principio de pertinencia (Bisquerra, 2004); es decir, la identificación de alumnos que pudieran aportar una mayor y mejor información a la investigación. Para cumplir con este propósito, nos planteamos un perfil del alumnado que, desde nuestra perspectiva, pudiera profundizar en aspectos de la comunicación intercultural que diariamente experimentan en los centros, incluyendo momentos de acogida, relaciones con sus compañeros, dificultades que han tenido para seguir las actividades de clase, entre otros

aspectos. Los criterios para la selección de informante fueron: (a) carácter voluntario e interés por participar en esta entrevista, (b) representación territorial de las comarcas que conforman la muestra, en consideración a la distribución heterogénea del alumnado inmigrante, (c) consulta al profesorado al objeto de que fueran ellos quienes valoraran también la participación de determinados alumnos de acuerdo a sus características personales, (d) alumnado de origen cultural diverso, incluyendo inmigrantes y gitanos con el objetivo de analizar la sensibilidad intercultural desde los grupos minoritarios y el colectivo de alumnado autóctono, (e) participación en igualdad de género y representación por etapas educativas, en relación con las edades del alumnado y su capacidad para responder y (f) disponibilidad de los encuestadores. En total, fueron seleccionados 44 alumnos de las comarcas de Alacant-L´Alacantí, Vinalopó y La Marina. En educación primaria (Tabla 3.4) se realizaron entrevistas a 7 chicos y 7 chicas de diferentes países de procedencia (España, Rumania, Ecuador, Colombia, China, Marruecos, Argentina, Bolivia, Holanda e Inglaterra), incluyendo una chica de origen gitano. Sus edades oscilaban entre los 9 y 12 años de los cursos cuarto, quinto y sexto de primaria.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 3.4
Características demográficas del alumnado entrevistado en educación primaria

Alumno/a	Comarca	País de origen	Género	Edad	Curso
A-1	La Marina	España	Chico	9 años	Cuarto
A-2	La Marina	Rumanía	Chico	9 años	Cuarto
A-3	La Marina	España	Chico	12 años	Sexto
A-4	La Marina	Ecuador	Chica	10 años	Quinto
A-5	La Marina	Colombia	Chica	11 años	Quinto
A-6	La Marina	China	Chico	10 años	Quinto
A-7	L´Alacantí	Marruecos	Chica	9 años	Cuarto
A-8	L´Alacantí	España	Chico	10 años	Quinto
A-9	L´Alacantí	Argentina	Chica	11 años	Quinto
A-10	L´Alacantí	Bolivia	Chico	10 años	Cuarto
A-11	L´Alacantí	Gitana (España)	Chica	10 años	Quinto
A-12	L´Alacantí	Ecuador	Chica	12 años	Sexto
A-13	Vinalopó	Holanda	Chica	9 años	Cuarto
A-14	Vinalopó	Inglaterra	Chico	10 años	Quinto

En educación secundaria (Tabla 3.5) se realizaron grupos de discusión en los que participaron 30 estudiantes de entre primero y cuarto de la ESO. De ellos, 14 fueron chicas y 16 chicos, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 18 años. Los países representados en estos grupos fueron: España, Argentina, Bosnia, República Dominicana, Ucrania, Ecuador, Rumanía, Marruecos, Colombia, Venezuela, Argelia, Lituania y Bulgaria.

Tabla 3.5

Características demográficas del alumnado entrevistado de la ESO (grupos de discusión)

Alumno/a	Comarca	País de origen	Género	Edad	Curso
A-1	L´Alacantí	España	Chica	12	Primero
A-2	L´Alacantí	Argentina	Chica	12	Primero
A-3	L´Alacantí	Bosnia	Chica	14	Segundo
A-4	L´Alacantí	R. Dominicana	Chica	13	Segundo
A-5	L´Alacantí	Ucrania	Chica	15	Tercero
A-6	L´Alacantí	España	Chico	16	Tercero
A-7	L´Alacantí	Ecuador	Chico	18	Cuarto
A-8	L´Alacantí	Rumanía	Chico	16	Cuarto
A-9	L´Alacantí	España	Chico	13	Segundo
A-10	L´Alacantí	Marruecos	Chica	16	Cuarto
A-11	Vinalopó	Gitana (España)	Chica	13	Primero
A-12	Vinalopó	Ecuador	Chico	15	Segundo
A-13	Vinalopó	Marruecos	Chica	14	Segundo
A-14	Vinalopó	Colombia	Chico	15	Tercero
A-15	Vinalopó	España	Chico	14	Primero
A-16	Vinalopó	España	Chica	17	Cuarto
A-17	Vinalopó	España	Chico	16	Segundo
A-18	Vinalopó	Marruecos	Chico	15	Segundo
A-19	Vinalopó	Venezuela	Chica	15	Tercero
A-20	Vinalopó	España	Chico	17	Cuarto
A-21	La Marina	España	Chico	13	Primero
A-22	La Marina	R. Dominicana	Chico	12	Primero
A-23	La Marina	España	Chica	13	Primero
A-24	La Marina	Colombia	Chico	14	Segundo
A-25	La Marina	Argelia	Chica	15	Segundo
A-26	La Marina	Argentina	Chica	16	Tercero
A-27	La Marina	Lituania	Chico	17	Tercero
A-28	La Marina	Ecuador	Chico	16	Cuarto
A-29	La Marina	Bulgaria	Chico	17	Cuarto
A-30	La Marina	España	Chica	17	Cuarto

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.3. Descripción y características de los participantes

La distribución de la muestra por curso fue de 177 (33%) alumnos de cuarto, 175 (33%) de quinto y 179 (34%) de sexto de educación primaria y 180 (29%) alumnos de primero, 161 (25%) de segundo, 165 (26%) de tercero y 126 (20%) alumnos de cuarto de la ESO. La muestra puede considerarse equilibrada (véase Tabla 3.6) en cuanto a su origen; un 42% de los participantes eran españoles escolarizados en la provincia de Alicante y un 58% extranjeros con una media de 5.17 años de residencia en España (*DT*= 2.91).

Tabla 3.6

Otras variables demográficas

Variable	E. Primaria		E. Secundaria	
	f	%	*f*	%
Origen del alumnado				
Autóctono	206	**39**	279	**44**
Extranjero	325	**61**	353	**56**
Curso/nivel				
4° primaria	177	**33**		
5° primaria	175	**33**		
6° primaria	179	**34**		
1° ESO			180	**29**
2° ESO			161	**25**
3° ESO			165	**26**
4° ESO			126	**20**
Edad				
Entre 8 y 11 años	419	**79**		
Entre 12 y 15 años	112	**21**	498	**79**
Entre 16 y 18 años			134	**21**
Género				
Chico	270	**51**	329	**52**
Chica	261	**49**	303	**48**
Años de residencia en España				
Entre 0 y 5 años	203	**38**	164	**26**
Entre 6 y 10 años	210	**40**	170	**27**
Más de 11 años	118	**22**	298	**47**

Las edades del alumnado participante oscilaban entre los 8 y 18 años, siendo la media de 10 (*DT* = 1.00) en educación primaria y de 14 (*DT* = 1.40) en educación secundaria. En cuanto al género, la distribución también se hallaba equilibrada con 599 chicos

(51%) y 564 chicas (49%). Tal como se ha dicho, el alumnado extranjero que participó en la investigación residía desde hacía años en España. La mayoría contaba con más de 11 años de permanencia (*n* = 416, 36%), seguido por un grupo de alumnado inmigrante cuya permanencia era entre 6 y 10 años (*n* = 380, 33%). Un grupo menor había residido en España por un periodo inferior a los 5 años (*n* = 367, 31%).

Particular interés tiene el alto porcentaje de alumnado (32%) que indicó hablaba una segunda lengua en su hogar (véase Tabla 3.7), estando representadas 30 lenguas distintas (además del castellano) y, 55 países diferentes, lo cual da una idea de la gran diversidad lingüística y cultural. Las lenguas más habladas después del castellano eran el inglés (19%), el rumano (13%) y el marroquí (9%). Las lenguas con menor representación eran el albanés, checo, letón, indi, entre otras.

Tabla 3.7

Alumnado participante por comarca según país de procedencia y lengua

País	Lengua	Alacant	Vinalopó (Baix i Alt)	Baix Segura	La Marina (Baixa i Alta)
Albania	Albanés	0	0	0	1
Alemania	Alemán	1	1	10	0
Argelia	Bereber	13	0	0	1
Argentina	Español	21	2	8	10
Armenia	Armenio	2	0	0	0
Bélgica	Francés	0	2	1	2
Bolivia	Quechua/Español	12	5	1	11
Bosnia	Serbio	1	1	0	0
Brasil	Portugués	1	2	5	0
Bulgaria	Búlgaro	7	1	10	6
Camerún	Francés	0	1	0	0
Canadá	Inglés	0	0	0	1
Chile	Español	3	0	4	2
China	Chino	0	2	8	17
Colombia	Español	30	9	22	12
Costa Rica	Español	1	0	0	0
Cuba	Español	2	0	2	1
Dinamarca	Danés	0	0	4	0
R. Dominicana	Español	4	0	2	0
Ecuador	Español	37	27	10	42
Escocia	Inglés	1	0	0	1
Eslovaquia	Eslovaco	0	0	0	1
España	Español/Calo	71	208	78	127
Finlandia	Finlandés	0	0	1	0
Francia	Francés	4	2	1	2

Universitat d' Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 3.7 (continuación)

País	Lengua	Alacant	Vinalopó (Baix i Alt)	Baix Segura	La Marina (Baixa i Alta)
Nueva Guinea	Francés	2	2	0	0
Holanda	Holandés	0	2	7	5
Honduras	Español	0	0	1	0
India	Hindi	0	0	1	0
Inglaterra	Inglés	1	15	44	13
Irlanda	Inglés	0	1	2	0
Islandia	Islandés	0	0	2	0
Israel	Árabe	0	1	0	1
Italia	Italiano	0	0	4	1
Letonia	Letón	0	0	0	1
Líbano	Árabe	1	0	0	0
Lituania	Ruso	1	1	3	0
Marruecos	Marroquí	2	17	11	5
México	Español	0	0	1	0
Moldavia	Ruso	1	0	1	0
Nicaragua	Español	0	0	1	0
Nigeria	Inglés	1	1	0	0
Noruega	Noruego	0	1	0	0
Paraguay	Español	4	3	1	1
Perú	Español	5	0	1	0
Polonia	Polaco	0	0	7	2
Portugal	Portugués	0	0	6	0
R. Checa	Checo	0	0	1	0
Rumania	Rumano	14	20	4	10
Rusia	Ruso	4	1	11	2
Senegal	Francés	0	1	0	0
Suecia	Sueco	0	0	1	0
Ucrania	Ucraniano	7	0	8	3
Uruguay	Español	1	0	2	7
Venezuela	Español	0	2	2	0
Total	**30**	**256**	**330**	**289**	**288**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Las nacionalidades más representadas en la muestra eran ecuatoriana (*n* = 116, 17%), colombiana (*n* = 73, 11%), británica (*n* = 73, 11%), rumana (*n* = 48, 7%), argentina (*n* = 41, 6%) y marroquí (*n* = 35, 5%). Estas nacionalidades se distribuían a lo largo de toda el área geográfica de la provincia; sin embargo, no se concentraban de la misma manera. En la Comarca del Baix Segura (Vega Baja) se concentraba principalmente población proveniente del norte de Europa, con alumnado procedente de Reino Unido y Alemania (*n* = 54, 26%). En Alacant-L'Alacantí, la población escolar inmigrante que predominaba provenía de Sudamérica, mayoritariamente de Ecuador, Colombia y Argentina (*n* = 88, 48%) y se concentraban principalmente en la capital de la provincia.

La Marina (Alta y Baixa) muestra una distribución irregular de la población extranjera. El colectivo más numeroso era el ecuatoriano (*n* = 42, 26%), seguido del alumnado procedente de China (*n* = 17, 11%), Reino Unido (*n* = 13, 8%), Colombia (*n* = 12, 7%). En el Vinalopó había una marcada presencia de alumnado ecuatoriano (*n* = 27, 22%), rumano (*n* = 20, 16%), marroquí (*n* = 17, 14%) y británico (*n* = 15, 12%). El alumnado de origen rumano se encontraba representado en alto número en todas las comarcas.

4. Variables e instrumentos de medición

En este apartado se definen y operacionalizan las variables y se presentan las características de los instrumentos utilizados para medirlas. En el caso de las técnicas etnográficas empleadas definimos los criterios para su administración, aplicación, la planificación en el tiempo y los sujetos participantes. Por último, se presentan algunos datos referidos a los estudios piloto realizados para validar los instrumentos y se discuten las primeras aproximaciones al objeto de estudio.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.1. Definición de las variables

Una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse (Hernández, 2008). Estas variables adquieren valor en la investigación científica cuando llegan a relacionarse con otras. En nuestro caso, aportaremos una definición conceptual y operativa de la variable "sensibilidad intercultural" del alumnado y "actitud del profesorado hacia la diversidad cultural".

Sensibilidad intercultural: Conceptualmente, la sensibilidad intercultural constituye la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural que integra la capacidad para emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Chen y Starosta, 1998).

Bajo esta conceptualización, destacan las capacidades o competencias como: el control de la ansiedad mediante cierta tolerancia a las ambigüedades, el desarrollo de la capacidad de empatía, el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, la predisposición adecuada para aprender de los demás, la reflexión intercultural como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad que cada cultura ha de superar, el deseo de reconstruir la propia identidad entendiéndola como un elemento cambiante contextual y en evolución a partir del contacto intercultural, estar motivado/a hacia la comunicación intercultural. Destacan como componentes de la sensibilidad intercultural la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural. Operativamente, este constructo se define por la puntuación total obtenida en cada uno de los diez ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural (adaptación de Sanhueza y Cardona, 2008) que se valoran utilizando una escala tipo Likert de cuatro puntos (1 = *Nunca es cierto*, 2 = *A veces es cierto*, 3 = *Bastantes veces es cierto*, 4 = *Siempre es cierto*) en torno a los que el respondiente ha de indicar en qué grado de certeza de las expresiones allí contenidas en relación a la situación comunicativa particularmente descrita. La *puntuación total de la escala* se obtiene de la suma de sus diez ítems; es decir, de la suma de los siete ítems positivos más los tres ítems negativos invertidos; siendo la puntuación máxima de 40 y la mínima de 10. Por lo tanto, una puntuación alta en sensibilidad intercultural indicaría que los alumnos poseen una muy buena sensibilidad intercultural y, por lo tanto, manifiestan respuestas emocionales positivas hacia otros culturalmente distintos que le posibilitan tener un encuentro comunicativo eficaz. Por el contrario, una puntuación baja es evidencia de competencias afectivas en la comunicación poco desarrolladas e indicaría que se presentan obstáculos como la falta de confianza, desinterés o inseguridad en la relación intercultural.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

De igual forma, la puntuación del factor Respuesta Emocional Positiva a la interacción (RPI) se obtiene de la suma de los siete ítems que lo componen, siendo la puntuación máxima de 28 y la mínima de 7; en tanto que la puntuación del factor Respuesta Emocional Negativa a la interacción (RNI) es la suma de los tres ítems restantes, siendo la puntuación máxima de 12 y la mínima de 3.

Actitud del profesorado ante la Diversidad Cultural: Conceptualmente, la actitud se define como una tendencia o predisposición psicológica adquirida y organizada de la experiencia personal que lleva a que el individuo reaccione de determinada manera frente a personas o situaciones, en nuestro caso hacia las diferencias culturales. La actitud va asociada a un aspecto comportamental que serían las actuaciones del profesorado en situaciones de enseñanza. Esta variable es de importancia, ya que en una situación específica estas actitudes, creencias y normas se traducen en acciones.

Operativamente esta variable se define por la puntuación total obtenida de la suma de los 16 ítems que componen la *Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural* (Sanhueza y Cardona, 2008), incluida en el Apéndice 1, que mide respeto, empatía, buen humor, formas de organización de la clase, interacciones entre alumnos y profesores, trabajo en grupo y apoyos específicos. Empleando una escala Likert de cuatro puntos (1 = *Nunca es cierto*, 2 = *A veces es cierto*, 3 = *Bastantes veces es cierto*, 4 = *Siempre es cierto*), los respondientes valoran el grado de certeza de las afirmaciones contenidas en la escala. La puntuación total de la escala se obtiene de la suma de sus 16 ítems; siendo la puntuación máxima de 64 y la mínima de 16. Por lo tanto, una puntuación alta en actitud y estilo docente indicaría que el profesorado manifiesta un compromiso y respeto con la realidad cultural de cada aprendiz desarrollando climas, discursos y materiales didácticos identificados con un modelo

inclusivo. Por el contrario, una puntuación baja es evidencia de actitudes y actuaciones segregadoras del profesorado que indicarían falta de conocimiento y tolerancia.

La escala tiene dos componentes (1) *Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor***,** cuya puntuación se obtiene de la suma de los 12 ítems que lo componen, siendo la puntuación máxima de 48 y la mínima de 12 puntos, por lo que una puntuación alta indicaría estar frente a un profesor que posee características personales y modelos de enseñanza y aprendizaje centrados en el diálogo, la solidaridad y la participación de todas las culturas y (2) *Estilo Docente***,** cuya puntuación se obtiene de la suma de los cuatro restantes ítems, siendo la puntuación máxima de 16 y la mínima de 4; por lo tanto, una puntuación alta sería manifestación de un estilo docente basado en las expectativas y necesidades del alumnado que interactúa en la clase, atendiendo a las diferencias individuales.

4.2. Selección y adaptación de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La evaluación de la sensibilidad requería disponer de un instrumento válido y fiable para medir este constructo. Por ello, se procedió a realizar una revisión de la literatura referida al campo de la competencia comunicativa intercultural con el propósito de identificar instrumentos para la medición de la sensibilidad intercultural.

4.2.1. Revisión preliminar

En la literatura, se encontró evidencia de la evaluación de la sensibilidad intercultural en diferentes contextos y etapas de la vida utilizando la *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen y Starosta (2000). Por la importancia que tienen para sustentar nuestro trabajo, exponemos en detalle los aspectos de diseño, adaptación y validación que se han ido

realizando de esta prueba en las investigaciones de Chen y Starosta (2000), De Santos (2004) y Vilà (2005).

El modelo de Chen y Starosta se basa en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva (*interactive-multiculture building*), modelo que se halla inspirado en Belay (1993) y Bennett (1986). Para medir la sensibilidad intercultural se desarrolló la escala *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS).

La ISS se centra en las emociones personales o en los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Inicialmente se desarrollaron 73 ítems que medían el constructo utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = *Muy en desacuerdo*; 2 = *En desacuerdo*; 3 = *Indeciso*, 4 = *De acuerdo*; 5 = *Muy de acuerdo*). Tras las primeras pruebas realizadas a estudiantes universitarios, se analizó la fiabilidad, validez concurrente y validez predictiva del instrumento, la escala se redujo a 24 ítems que juntos arrojaron una fiabilidad de *alpha* de Cronbach de .86. Mediante análisis factorial Chen y Starosta identificaron cinco factores:

1. Implicación en la Interacción (*Interaction Engagement*) (7 ítems).
2. Respeto por las Diferencias Culturales (*Respect of Cultural Differences*) (6 ítems)
3. Confianza en la Interacción (*Interaction Confidence*) (5 ítems)
4. Grado de disfrute de la Interacción (*Interaction Enjoyment*) (3 ítems)
5. Atención en la Interacción (*Interaction Attentiveness*) (3 ítems)

En el contexto español, De Santos (2004) la adapta al castellano y emplea la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta (2000) con alumnado universitario del ámbito de las ciencias empresariales. Obtiene un índice de consistencia interna (*alpha*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

de Cronbach) de .82, índice muy similar al de la escala original (.86). El análisis factorial arroja 7 componentes o factores que explican el 69.99 % de la varianza acumulada:

- Confianza en los Demás (5 ítems)
- Disfrute de la Interacción (3 ítems)
- Autoestima (4 ítems)
- Interés por Involucrarse (4 ítems)
- Empatía (3 ítems)
- Apertura (3 ítems)
- Atención durante la Interacción (1 ítem)

En esta investigación, se concluye que la validez estructural o de constructo de la escala es parcial, pero suficiente como para poder inducir los factores o dimensiones conceptuales que subyacen a la misma.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En un trabajo más reciente, Vilà (2005) se propone analizar los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural del alumnado del primer ciclo de educación secundaria obligatoria (*N* = 638) de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat y realiza otra adaptación del instrumento original de Chen y Starosta (2000). Trabajó con una muestra de chicos de primer y segundo curso de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) cuyas edades oscilaban entre 12-14 años utilizando 22 de los 24 ítems de la escala original. Vilà realizó adaptaciones de tipo idiomático cultural y adaptaciones de tipo madurativo. Los componentes identificados fueron:

- Implicación en la Interacción (6 ítems)
- Respeto ante las Diferencias Culturales (5 ítems)

- Confianza (5 ítems)
- Grado de Disfrute de la Interacción (3 ítems)
- Atención durante la Interacción (3 ítems)

Respecto de las características psicométricas de la escala, obtuvo una fiabilidad como consistencia interna de .84 para los 22 ítems que se agrupaban en estos 5 factores que explican el 51% de la varianza. Un análisis comparativo de las características de la escala utilizando muestras diferentes se incluye en la Tabla 3.8.

Tabla 3.8

Resumen de las propiedades de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Trabajo/Autor	Participantes	Características	Escala de Sensibilidad Intercultural
Chen y Starosta (2000)	Estudiantes universitarios (*N* = 750)[2]	Número de ítems Fiabilidad Número de factores	24 .86 5
De Santos (2004)	Estudiantes universitarios de ciencias empresariales (*N* = 47)	Número de ítems Fiabilidad Número de factores	23 .82 7
Vilà (2005)	Estudiantes de ESO (*N* = 638)	Número de ítems Fiabilidad Número de factores	22 .84 5

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como se puede apreciar, la fiabilidad no varía excesivamente de unos estudios a otros, dato que confirma la consistencia interna del instrumento. En cuanto a la estructura factorial, ésta se repite en los trabajos de Chen y Starosta (2000) y de Vilà (2005) manteniéndose una estructura de 5 factores.

Por lo tanto, para medir la dimensión afectiva de la sensibilidad intercultural, se decidió emplear el instrumento utilizado por Vilà (2005) aprovechando la adaptación realizada por la autora de tipo idiomático (traducción de la lengua inglesa al castellano) y cultural

[2] Se ha considerado la muestra de los tres estudios pilotos que fueron realizados con diferentes grupos de estudiantes universitarios (*N* = 414; *N* = 162; *N* = 174).

(alumnado español). Además se consideró adecuada la adaptación a la edad realizada para trabajar con alumnado de la ESO, colectivo con quien se ha trabajado en esta investigación, además del de educación primaria que como se puede observar es una etapa escolar no explorada.

4.2.1.1. Adaptación de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Como hemos señalado, el instrumento utilizado por Vilà (2005) es el que mejor se ajustaba para su uso con alumnado de educación secundaria. En el trabajo de Vilà (2005), los análisis de fiabilidad (*alpha* de Cronbach .84) indicaron que el instrumento poseía una buena consistencia interna. Asimismo, se confirmó una solución factorial de 5 factores al igual que en el instrumento original. Los análisis demostraron que todas las dimensiones se correlacionan entre ellas y con el total de forma significativa. Con estos antecedentes, se decidió mantener el instrumento para su aplicación con alumnado de la ESO; sin embargo, se requirió de una nueva adaptación para ser empleado con alumnado en edades escolares más tempranas (primaria). Dicha adaptación incorporó el análisis de las *características socioculturales* de la población en estudio y la valoración de *aspectos lingüísticos* con el propósito de hacerlos comprensibles a los respondientes. Se decidió mantener los componentes obtenidos en la escala inicial: (1) implicación en la interacción), (2) respeto ante las diferencias culturales, (3) confianza, (4) grado en que se disfruta de la interacción y (5) atención durante la interacción, con sus matices correspondientes, que constituyeron la guía para la reelaboración de los ítems. Un aspecto que se tuvo presente en todo momento fue la necesidad de contar con un mismo instrumento que permitiera conocer la sensibilidad intercultural en alumnado de diferentes edades, etapas educativas y origen étnico.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Además de los aspectos enunciados, se incorporó un apartado con variables demográficas: nombre del colegio/IES, género, edad, nacionalidad, segunda lengua, años de permanencia en España, así como otros ítems para averiguar si los respondientes tenían y/o habían tenido compañeros de países distintos al suyo, si tenían amigos de otros países y si se reunían con ellos después del colegio. La forma de repuesta para el alumnado de educación primaria y secundaria fue la misma. Los respondientes debían expresar su grado de acuerdo con respecto a las afirmaciones contenidas en los 22 ítems utilizando una escala tipo Likert (1 = *Nunca*, 2 = *A veces*, 3 = *Bastantes veces*, 4 = *Siempre*). Según Rodríguez, Gil y García (1996), en este tipo de escalas, la suma de las respuestas a ítems supuestamente homogéneos sitúa al sujeto en la variable medida. La única suposición básica es que la respuesta evocada por cada ítem está en función de la posición de la persona en el continuo de la variable medida: a mayor acuerdo mayor es la actitud medida.

4.2.1.2. Revisión de expertos

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Antes de ser utilizada esta escala con alumnado de educación primaria y secundaria, se sometió el instrumento a una evaluación de expertos. Fueron un total de 17 profesionales de diversos campos educativos (ámbito de la educación especial, investigadores en el área de conocimiento de métodos de investigación, maestros de magisterio y psicopedagogos) quienes con sus observaciones contribuyeron a realizar un análisis y valoración de la validez aparente de la escala. Las observaciones realizadas en términos cualitativos a cada uno de los ítems estuvieron referidas principalmente a cuestiones de redacción, culturales y madurativas. Inicialmente se consideraron 22 ítems que evaluaban la sensibilidad intercultural. Los expertos debían valorar cuantitativamente los ítems utilizando el siguiente criterio de relevancia (0 = *Nada*

relevante, 1 = *Relevante*, 2 = *Muy relevante*). En esta primera etapa, se decidió eliminar sólo uno de los ítems. Con 22 ítems se obtuvo un IVC (Índice de Validez de Contenido) global de 0.87, utilizando la fórmula propuesta por Lawshe (1975), en donde n_e es el número de expertos que han valorado el ítem como esencial; es decir, muy relevante y *N* el número total de expertos que han evaluado el ítem.

$$\text{IVC} = \frac{n_e - \text{N}/2}{\text{N}/2}$$

4.2.2. Estudio piloto

Se realizó un estudio piloto para comprobar la adecuación de la escala de sensibilidad intercultural para su uso con alumnado de primaria y secundaria y analizar sus propiedades psicométricas.

4.2.2.1. Muestra

La muestra fue seleccionada por disponibilidad de cuatro centros educativos de la provincia de Alicante, no incluidos en la muestra, con una alta población de alumnado inmigrante (tasa de alumnado inmigrante escolarizado superior al 37%). La muestra estuvo compuesta por un total de 389 alumnos. De ellos, 198 pertenecían a dos centros públicos de educación primaria: uno de Marina Alta (*n* = 143) y otro de L`Alacantí (*n* = 55) y 191 alumnos de educación secundaria de dos institutos: uno de L`Alacantí (*n* = 93) y otro de Vega Baja (*n* = 98). Sus edades oscilaban entre los 9 y 13 años en el alumnado de educación primaria, siendo la media de 10.19 (*DT* = 1.04) y entre 12 y 17 años en los alumnos de educación secundaria con una media de 14.45 (*DT* = 1. 28).

En cuanto al género, la distribución se hallaba equilibrada: 179 chicos (46%) y 210 chicas (54%). De educación primaria, participó alumnado de cuarto (21%), quinto

(14%) y sexto (16%) curso, mientras que en el caso de educación secundaria lo hicieron alumnos de primero (11%), segundo (11%), tercero (14%) y cuarto (13%) de la ESO. Un 61% del alumnado era de origen español (*n* = 237), mientras que el 39% era de origen extranjero (*n* = 152). De estos últimos, el 64% procedía de Europa occidental (*n* = 251) y el 18% de Hispanoamérica (*n* = 70). De los respondientes, un 22% hablaba una lengua distinta del castellano y en su mayoría habían permanecido en España entre 5 y 8 años (48%).

4.2.2.2. Fiabilidad y estructura factorial

Con el propósito de comprobar si la escala realizaba mediciones consistentes procedimos a calcular el coeficiente *alpha* de Cronbach que es un índice de consistencia interna cuyos valores oscilan entre 0 y 1. Este coeficiente mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para comprobar que guardan similitudes entre sí. Para incrementar la fiabilidad se establecieron condiciones estándar de recogida de datos: (1) se proporcionaron las mismas instrucciones a todos los sujetos, (2) se asignó un tiempo similar de respuesta a todos los participantes (30 minutos) y (3) se procuró que los cuestionarios fueran apropiados al nivel de lenguaje y lectura del alumnado y se motivó a los participantes para responder las preguntas.

De esta manera, la *Escala de Sensibilidad Intercultural* arroja un *alpha* de Cronbach de 0.75. Cuanto más cercano esté el valor de alpha de Cronbach a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems que componen el instrumento de medida. Si bien no existe un acuerdo generalizado sobre cuál debe ser el valor a partir del cual pueda considerarse una escala como fiable, optamos por los criterios empleados por George y Mallery (1995) que señalan que un índice mayor a 0.9 indicaría que el instrumento de

medición es excelente y que un índice superior a 0.6, cuando se trata de medir percepciones y actitudes, resulta adecuado.

También se estudió la *validez de constructo* (análisis factorial) del instrumento resultante a través de un análisis factorial exploratorio empleando como método de extracción el análisis de componentes principales (rotación *varimax*). El índice de adecuación muestral de KMO resultó muy bueno (.90), así como la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(231) = 2341.31$; $p < .000$. Se optó por una solución factorial de dos factores (véase Tabla 3.9) que explican el 37% de la varianza: *Respuesta Emocional Positiva* a la interacción (26.44%) con 15 ítems y *Respuesta Emocional Negativa* (10.49%) con siete.

Si bien la varianza explicada con esta solución factorial es relativamente moderada, se decidió utilizar esta versión de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* en esta investigación, dado que con sólo dos factores y 22 ítems se lograba una solución totalmente limpia y más simple que la solución factorial de cinco factores del modelo teórico original adoptado. Esta versión adaptada parecía más apropiada para su uso con alumnado de entre 9-17 años.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.2.2.3. Reelaboración de la escala

Conforme se administraba a escala, se constató que en algunos de los ítems era recurrente de parte del alumnado solicitar aclaración de dudas referidas a términos que no les resultaban del todo comprensibles. Ante esta situación, los examinadores optaron por hacer una lectura en voz alta (principalmente en educación primaria) y ejemplificar con situaciones prácticas aquellos conceptos que requerían ser explicados. De atención es que éstos se iban haciendo constantes en la fase del estudio piloto, es decir, conforme

suministrábamos la encuesta, las preguntas de los participantes parecían ser las mismas. Esto motivó que realizáramos un nuevo análisis para estudiar la validez de contenido a través de expertos siguiendo el procedimiento descrito por Lawshe (1975) e incorporando principalmente a profesores que tenían más experiencia en estas etapas escolares. Las valoraciones de los expertos se presentan en la Tabla 3.10.

Tabla 3.9

Estructura factorial de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Ítems	Factor I	Factor II
Respuesta Emocional Positiva (REP)		
Me siento a gusto	.75	
Me gusta tener amigos	.74	
Me agrada hablar	.71	
Me gusta estar	.70	
Me siento cómodo	.74	
Trato de ser agradable	.68	
Disfruto de la relación	.67	
Muestro una actitud positiva	.59	
Acepto sus creencias	.46	
Acepto sus opiniones	.55	
Trato de conocer	.60	
Les respeto	.51	
Presto atención	.53	
Les comprendo	.32	
Sé que decir	.39	
Alpha = .87		
Autovalores = 5.81		
Varianza explicada = 26.44		
Respuesta Emocional Negativa (REN)		
Me incomoda hablar		.61
Encuentro difícil relacionarme		.62
Son poco tolerantes		.55
Evito trabajar con ellos		.52
Me molesta conversar		.55
Mi cultura es mejor		.38
No me van a entender		.48
Alpha =.62		
Auto-valores =2.30		
Varianza total explicada =10.49		

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 3.10

Índice de validez de contenido de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Sensibilidad Intercultural		Nada relevante	Relevante	Muy relevante	IVC
1	Disfruto de la relación	0	0	17	1.00
2	Me agrada hablar	0	3	14	0.64
3	Evito trabajar	0	0	17	1.00
4	Presto atención *	0	6	11	0.29
5	Pienso que no me van a entender *	0	7	10	0.17
6	Les entiendo a través de gestos *	1	6	10	0.17
7	Me gusta tener amigos	0	1	16	0.88
8	Muestro una actitud positiva	0	0	17	1.00
9	Respeto el modo de comportarse *	0	5	12	0.40
10	Acepto sus creencias *	0	3	14	0.64
11	Acepto sus opiniones	0	3	14	0.64
12	Me gusta estar	0	4	13	0.52
13	Mi cultura es mejor que otras *	0	4	13	0.52
14	Son poco tolerantes	1	2	14	0.64
15	Encuentro muy difícil relacionarme	0	4	13	0.52
16	Me siento cómodo	0	0	17	1.00
17	Sé que decir cuando converso	2	0	15	0.76
18	Trato de ser agradable	0	0	17	1.00
19	Me incomoda hablar *	0	2	15	0.76
20	Me molesta hablar	0	1	16	0.88
21	Me siento a gusto *	1	4	12	0.41
22	Trato de conocer todo sobre ellos	2	2	13	0.52

**Ítems eliminados*

A partir de las valoraciones emitidas por los expertos, se eliminaron los ítems *Presto atención* (IVC = 0.29), *Pienso que no me van a entender* (IVC = 0.17), *Les entiendo a través de gestos* (IVC = 0.17) y *Respeto el modo de comportarse* (IVC = 0.40), por no cumplir con el criterio previamente establecido que reconoce como “aceptable” el valor 0.5 como puntuación mínima para que un ítem forme parte del sistema exploratorio de indicadores (Chacón, Pérez y Holgado, 2001). Respeto del ítem *Mi cultura es mejor que*

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

otras (0.52), se decidió eliminarlo, pues en opinión de los expertos la pregunta presentaba sesgos en atención a las características madurativas de los alumnos participantes. El ítem *Acepto sus creencias* (IVC = 0.64) fue eliminado porque el constructo "creencias" resulta de difícil comprensión para los encuestados, principalmente, para el alumnado de educación primaria. Por último, según las observaciones de los expertos, el ítem *Me incomoda hablar* (IVC = 0.76) estaba siendo evaluado en el ítem 20 (*Me molesta hablar* con un IVC = 0.88) y el ítem *Me siento a gusto* (IVC = 0.41) estaba siendo valorado en el ítem 12 (*Me gusta estar* con un IVC = 0.52), por lo tanto se decidió eliminarlos también. La escala final quedó constituida por un total de 14 ítems, cuyos indicadores reflejan bien las dimensiones del constructo.

4.2.2.4. Análisis preliminar de los resultados

Una de las maneras de valorar si los instrumentos cumplen con el rigor científico necesario es a través de la evidencia basada en los procesos de respuesta de los participantes (McMillan y Schumacher, 2005). Por este motivo, exponemos las respuestas obtenidas por los respondientes (*N* = 389) de esta prueba piloto. Todos estos elementos sirvieron de base al análisis de los resultados que se presenta a continuación.

Respuesta emocional positiva hacia la relación intercultural

Las medias de los ítems oscilaban entre los valores 2.1 y 3.5 (*M* = 3.16, *DT* = .84) indicando la existencia de una respuesta *positiva* hacia la relación intercultural (Tabla 3.11). Así, el ítem 6 (*Trato de ser agradable cuando hablo con compañeros de otras culturas*), el ítem 12 (*Respeto su modo de comportarse*) y los ítems 1, 2, 4, 8 y 9 (*Me siento a gusto cuando converso, Me gusta relacionarme con ellos, Me gusta estar con chicos de culturas distintas a la mía, Muestro una actitud positiva hacia ellos y acepto*

las creencias de mis compañeros de otras culturas) obtenían las medias más altas (*M* > 3.3), dato que revela que el alumnado respondiente poseía una sensibilidad intercultural aceptable.

Las medias más bajas corresponden a los ítems 14 (*M* = 2.1, *DT* = 1.0), en cuyo caso un alto porcentaje de alumnos (64%) dijo no entender a sus compañeros de otras culturas, e ítem 15 (*M* = 2.9, *DT* = .95), *Sé que decir cuando converso con compañeros de otras culturas*, cuyo porcentaje de respuesta *Nunca es cierto/A veces es cierto* (35%) muestra que las actitudes son menos favorables cuando se trata de adoptar un rol más activo en la comunicación.

Tabla 3.11

Descriptivos y porcentajes Pespuesta Emocional Positiva hacia la relación intercultural

			NC	AV	BC	SI
Items	***M***	***DT***	**%**	**%**	**%**	**%**
1. Me siento a gusto	3.3	.81	2	17	28	53
2. Me gusta tener amigos	3.3	.84	3	14	28	55
3. Me agrada hablar	3.2	.85	3	22	30	45
4. Me gusta estar	3.3	.80	1	18	30	51
5. Me siento cómodo	3.1	.88	4	20	30	46
6. Trato de ser agradable	3.5	.70	1	9	23	67
7. Disfruto de la relación	3.2	.84	3	20	31	46
8. Muestro una actitud positiva	3.3	.83	3	15	26	56
9. Acepto sus creencias	3.3	.84	3	14	24	59
10. Acepto sus opiniones	3.2	.82	2	19	32	47
11. Trato de conocer todo	3.1	.88	4	20	32	44
12. Respeto su conducta	3.4	.80	2	12	27	59
13. Les presto atención	3.2	.84	3	18	33	46
14. Muestro comprensión	2.1	1.0	37	27	21	15
15. Sé que decir cuando converso	2.9	.95	8	27	31	34

NC = *Nunca*; AV = *A veces*; BC = *Bastantes veces* y SI = *Siempre*

Comportamientos y actitudes que dificultan la relación intercultural

Las medias obtenidas en respuesta emocional negativa oscilaron entre 1.2 (*DT* = .70) y 1.9 (*DT* = .92) reflejando cierta actitud de acuerdo con respecto a las conductas menos deseadas en la interacción (Tabla 3.12). De hecho, un alto porcentaje de alumnos decían sentirse incómodos (78%) o molestos (85%) al hablar con compañeros de otras culturas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Del mismo modo, la mayoría de los respondientes consideró que su cultura no es mejor que otra (68%) ni evitaba trabajar con compañeros que no eran de su país o cultura (79%). Llama la atención que un alto porcentaje (42%) de los respondientes pensara que *A veces/Bastantes veces* no iba a ser entendido al hablar con alguien de una cultura distinta de la propia.

Tabla 3.12

Descriptivos y porcentajes de la Respuesta Emocional Negativa hacia la relación intercultural

			NC	AV	BC	SI
Items	***M***	***DT***	**%**	**%**	**%**	**%**
16. Me incomoda hablar	1.3	.67	78	16	3	3
17. Es difícil relacionarme	1.7	.91	51	31	11	7
18. Son poco tolerantes conmigo	1.7	.88	52	30	12	6
19. Evito trabajar con ellos	1.3	.79	79	12	4	5
20. Me molesta conversar	1.2	.70	85	7	4	4
21. Mi cultura es mejor que otras	1.5	.88	68	18	8	6
22. Creo que no me van a entender	1.9	.92	35	42	14	9

NC = *Nunca*; AV = *A veces*; BC = *Bastantes veces* y SI = *Siempre*

4.2.2.5. A modo de conclusión

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como se puede observar, los resultados del análisis de la fiabilidad y la validez de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* proporcionan una representación adecuada de la actitud (respuesta emocional positiva y negativa) de los alumnos de educación primaria y secundaria hacia las diferencias culturales, por lo que el instrumento se presenta como una buena alternativa al de Chen y Starosta (2000), diseñado exclusivamente para estudiantes universitarios, o el de Vilà (2005) que reproduce la estructura original de cinco factores con alumnado de educación secundaria. La adaptación realizada por nosotros obtiene con 22 ítems un alpha de 0.75 (n = 389) resultando más apropiado para su uso con estudiantes de ambas etapas educativas en consideración a las características

diferenciales de la población en estudio. Con estos resultados se elabora la escala definitiva que se incluye en el Apéndice 1.

Dentro de las bondades del instrumento se encuentran la posibilidad de administrar la escala en alumnos de diferentes edades y etapas educativas, así como la posibilidad de valorar la sensibilidad intercultural de manera *bidireccional*, es decir no sólo la actitud del grupo dominante sobre las minorías, sino también la de los alumnos inmigrantes frente a sus compañeros de origen culturalmente distinto.

En relación con la variable que se pretendía medir, la sensibilidad intercultural, las respuestas muestran que efectivamente el alumnado poseía una sensibilidad intercultural aceptable (Sanhueza *et al.*, 2008); sin embargo, ésta iba asociada a una actitud pasiva de aceptación, no así de implicación en la relación. La discriminación de habilidades que obstaculizaban el encuentro comunicativo era precisamente uno de los propósitos contemplados en el diseño del instrumento y las respuestas de los participantes evidenciaron que tanto la *inseguridad* en la comunicación como las *diferencias de tipo lingüístico* eran factores que dificultaban una comunicación intercultural efectiva.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.3. Diseño y elaboración de la Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural

Para medir estas variables, no se encontró instrumento alguno que respondiera a nuestras necesidades, por lo que se decidió diseñarlo *ad hoc*. Para su elaboración, se siguieron las orientaciones de Babbie (1998) y de Gay y Airasian (2000): revisar los objetivos del estudio, identificar el tipo de información que se quería recoger, definir o explicar términos ambiguos, elaborar ítems claros, evitar preguntas con dos objetivos o

preguntar sólo una cosa cada vez, usar preguntas o ítems cortos y sencillos, evitar los ítems negativos y evitar ítems sesgados o controvertidos.

4.3.1. Revisión preliminar

En primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica focalizándonos en particularidades de aulas inclusivas culturalmente y en las características del profesorado para atender la diversidad cultural. De esta manera, se consiguió identificar y enumerar una serie de indicadores que fueron agrupados inicialmente en dos dimensiones: (a) actitudes del profesor hacia la diversidad cultural y (b) metodología docente empleada en el aula y que constituyeron la guía para la elaboración de la escala. Siguiendo las consideraciones de Cardona (2002) antes de llevar a cabo el estudio piloto se realizó un primer borrador del conjunto de ítems para comprobar si estos se ajustaban a preceptos generales relativos a formas de construir las preguntas, a la forma de presentarlas y al modo de lograr buenos índices de respuesta. Los ítems se redactaron en forma de opiniones de los estudiantes relativas a la actuación del profesorado en contextos culturalmente diferentes con los que se podía obtener un mayor o menor grado de acuerdo. Se formularon juicios que respondieran a las dimensiones elegidas examinando su relevancia y claridad quedando constituida una escala inicial de 22 ítems. También se atendió al tipo de escala a utilizar y a su formato: (a) decisión sobre el número de respuestas posibles por ítem acordando mantener una escala Likert con alternativas similares a la Escala de Sensibilidad Intercultural; es decir, con 4 opciones de respuesta (1= *Nunca es cierto;* 4 = *Siempre es cierto*), (b) organización aleatoria de los ítems para evitar el sesgo en las respuestas, (c) instrucciones de respuesta.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.3.2 Revisión de expertos

Para conocer la *validez de contenido* del instrumento (Tabla 3.13), un grupo de expertos (*N* = 17), los mismos que habían valorado la *Escala de Sensibilidad Intercultural*, utilizando una escala de relevancia valoraron cada uno de los 22 ítems (0 = *Nada relevante*, 1 = *Suficientemente relevante*, 2 = *Muy relevante*).

Como resultado de la valoración de los expertos, se eliminaron un total de seis ítems. Los ítems *Prepara sus clases* (IVC = 0.05) *y Le gusta que salgamos de excursión* (IVC = 0.17) fueron eliminados porque no cumplían con el criterio establecido (IVC = ó < 0.5); mientras que, el ítem *Mi maestro prepara actividades junto a otros maestros del colegio* (IVC = 0.52) fue eliminado por considerar que los alumnos podían no disponer de la información necesaria para responder a la cuestión planteada. Así como también se eliminó el ítem *Las normas las decidimos entre todos* (IVC = 1.0) porque, en opinión de los expertos, la participación del alumnado en decisiones relativas a la convivencia del aula se encuentra contenida en otros ítems. A pesar de que los ítems *Mi maestro es alegre, tiene buen humor* (IVC = 0.41) y *Tiene en cuenta nuestras preferencias y necesidades a la hora de realizar actividades* (IVC = 0.17) tenían un índice de validez de contenido menor, se optó por mantenerlos, ya que constituían indicadores claros del comportamiento instructivo del profesor. De esta manera, la *Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural* quedó compuesta por 18 ítems. Una vez eliminados los ítems mencionados y, aplicado el procedimiento descrito por Lawse (1975), se obtuvo un índice de validez de contenido de .76, índice que puede considerarse aceptable.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 3.13

Validez de contenido de los ítems de la Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural

Ítems		Nada relevante	Suficient. relevante	Muy relevante	IVC
1	Prepara bien sus clases *	3	5	9	0.05
2	Conoce nuestros intereses	0	0	17	1.00
3	Presta atención a dificultades aprender	0	0	17	1.00
4	Trabaja junto a otros profesores *	0	4	13	0.52
5	Le gusta que salgamos de excursión *	0	7	10	0.17
6	Ayuda a los que van más lentos	0	2	15	0.76
7	Nos enseña con muchos materiales	0	2	15	0.76
8	Para evaluar considera mi esfuerzo	0	3	14	0.64
9	Prefiere las actividades en grupos	0	1	16	0.88
10	Que trabajemos cada uno en su sitio	0	1	16	0.88
11	Llama a mis padres para hablar	0	2	15	0.76
12	Entiende los problemas de los demás	0	3	14	0.64
13	Me escucha con atención	0	1	16	0.88
14	Nos trata a todos por igual	0	0	17	1.00
15	Problemas…lo resolvemos entre todos	0	3	14	0.64
16	Es respetuoso conmigo	0	0	17	1.00
18	Es alegre, de buen humor	0	5	12	0.41
19	Las normas las decidimos entre todos *	0	0	17	1.00
20	Hace cumplir las normas	0	0	17	1.00
21	Dedica tiempo para hablar conmigo	0	2	15	0.76
22	Tiene en cuenta nuestras opiniones	2	5	10	0.17

0 = *Nada relevante*, 1 = *Suficientemente relevante*, 2 = *Muy relevante*

4.3.3. Estudio piloto

Para conocer y poder controlar mejor los errores de medición, se procedió al estudio de otras características psicométricas del instrumento. Estos resultados, nos permitieron aportar evidencia empírica acerca de la fiabilidad y validez de constructo de la escala.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.3.3.1. Muestra

Participó en el estudio un total de 161 alumnos de educación primaria (*n* = 65) y educación secundaria (*n* = 96) de dos centros públicos, no incluidos en la muestra de este estudio de la comarca de L`Alacantí seleccionados por su disponibilidad. Todos los participantes habían tenido experiencia previa con compañeros de diferentes países. Sus edades oscilaban entre los 9 y 17 años siendo la media de 12 (*DT* = 2.2). En cuanto al género, la distribución era de 63 chicos (39%) y 98 chicas (61%).

4.3.3.2. Fiabilidad y estructura factorial

Con el propósito de conocer la fiabilidad como consistencia interna de la *Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural*, se calculó el estadístico *alpha* de Cronbach, obteniéndose un índice de 0.93 para el total de la muestra (*N* = 161). Según Chacón, Pérez y Holgado (2001), la puntuación entre los intervalos 0.7 y 0.8 puede ser considerada como aceptable. En consecuencia, el instrumento cumple con el propósito de medir coherentemente lo que se marcó como objetivo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Para examinar la *validez de constructo* se realizó un análisis factorial exploratorio empleando como método de extracción el análisis de componentes principales (rotación *varimax*). El índice de adecuación muestral (KMO = .94), así como la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(1458) = 120$; $p < .000$, resultaron muy adecuados por lo que se decidió proceder con el análisis. Se optó por una solución factorial de dos factores (véase Tabla 3.14) que explican el 58.78% de la varianza: *Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor* (29.56%) con 12 ítems y *Estilo Docente* (29.22%) con cuatro.

Tabla 3.14

Estructura factorial de la Escala Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural

Ítems	Factor I	Factor II
Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor		
Mi maestro es respetuoso conmigo	.73	
Me escucha con atención cuando le digo algo	.65	
Nos trata a todos por igual	.55	
Ayuda a los que van más lentos	.78	
Es alegre	.64	
Presta atención a los que tienen dificultades	.67	
Entiende los problemas de los demás	.58	
Al evaluar, tiene en cuenta nuestro esfuerzo	.68	
Hace cumplir las normas de disciplina	.74	
Demuestra que soy importante para él	.73	
Tiene en cuenta nuestras preferencias en las actividades	.64	
Dedica tiempo a conversar con nosotros	.76	
Alpha =.92		
Autovalores = 6.7		
Varianza explicada = 29.56%		
Estilo Docente		
Prefiere que trabajemos en grupo		.67
Nos enseña con muchos materiales		.53
Resolvemos los problemas entre todos		.66
Conoce nuestros intereses		.66
Alpha =.64		
Auto-valores = 1.1		
Varianza total explicada =29.22%		

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La solución factorial obtenida es una solución que con un número reducido de factores, nos permite medir de forma apropiada la actitud del profesorado hacia las diferencias culturales, a partir de las respuestas del alumnado de educación primaria y secundaria.

4.3.3.3. Reelaboración de la escala

A partir del análisis factorial realizado, se decidió eliminar los ítems "*Le gusta que trabajemos cada uno en su sitio*" (0.34) y "*Llama a mis padres para hablar sobre mí*" (0.49), ya que sin ellos se obtenía una estructura factorial más limpia. Sin embargo, tras analizar la cuestión con el grupo de investigadores, se opta por mantenerlos para el estudio definitivo al objeto de verificar si con una muestra de mayor tamaño el

comportamiento de estos ítems iba a ser similar o diferente. De esta manera, la escala queda constituida por 18 ítems.

4.3.3.4. Análisis preliminar de los resultados

Como se puede observar, los resultados del análisis de la fiabilidad, validez de constructo y estructura factorial de la *Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural* nos proporcionan unos índices aceptables para poder utilizar este instrumento con rigor y una garantía aceptables. Por ello, como una parte más de los análisis previos, se presentan los resultados obtenidos, a partir de la muestra con la que se realizó el pilotaje. Los resultados (véase Tabla 3.15) indican que los alumnos reconocen la atención que el profesor presta a los alumnos que tienen dificultades para aprender (68%) o que van más lento que el resto del grupo (57%). Dentro de las características más valoradas del profesor aparecen el respeto (73%), su buen humor (56%), la empatía (45%), hacer cumplir las normas (58%) y actuar con todos los alumnos por igual (63%).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A pesar de que un alto porcentaje de los respondientes (62%) se siente escuchado por el profesor, este porcentaje disminuye cuando se consideran los escasos tiempos que ellos dedican para conversar (29%). Si bien, en términos generales se observa un perfil personal del profesor respetuoso de las diferencias (M = 3.1; DT = 1.0), llama la atención que un 33% de los respondientes considerasen que éstos no les demuestran suficientemente que son importantes para ellos.

En relación al estilo docente del profesor, en opinión de los alumnos, sus profesores promueven preferentemente actividades individuales, ya que sólo una cuarta parte (27%) prefiere que las actividades sean en grupo. Los participantes reconocen que sus

maestros diversifican las formas de enseñar empleando diferentes estrategias y recursos (32%), que sus intereses son tenidos en cuenta en las actividades planificadas por el profesor (50%) y que en la evaluación sus profesores consideran su esfuerzo y participación al momento de calificar (65%).

Tabla 3.15

Descriptivos sobre Actitud y Estilo Docente del profesorado ante las diferencias culturales

			NC	AV	BC	SI
Items	***M***	***DT***	**%**	**%**	**%**	**%**
Conoce nuestros intereses	3.1	1.0	11	13	29	47
Atiende a alumnos c/ dificultades	3.4	.92	5	13	14	68
Ayuda a los más lentos	3.2	1.0	8	17	19	56
Nos enseña con muchos materiales	2.6	1.1	20	25	23	32
Tiene en cuenta mi esfuerzo (evaluación)	3.4	.97	7	14	14	65
Prefiere actividades en grupo	2.4	1.1	27	27	18	27
Entiende a los demás	3.0	1.0	12	15	28	45
Me escucha con atención	3.3	1.0	9	11	18	61
Nos trata a todos por igual	3.3	1.0	10	10	17	63
Tratamos de resolverlo entre todos (problema)	2.9	1.1	18	15	24	42
Es respetuoso conmigo	3.4	.96	7	12	8	73
Me demuestra que soy importante para él	2.7	1.1	18	24	25	33
Es alegre, tiene buen humor	3.1	1.0	12	14	17	56
Hace cumplir las normas	3.3	.85	4	12	25	58
Dedica tiempo para hablar con nosotros	2.7	1.0	16	26	28	30
Tiene en cuenta nuestros intereses en las actividades	3.0	1.1	15	12	23	50

NC = *Nunca*; AV = *A veces*; BC = *Bastantes veces* y SI = *Siempre*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.3.3.5. A modo de conclusión

En consideración al objetivo inicial del estudio piloto que era conocer las características psicométricas de la *Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural*, se puede concluir que la escala cumple con los criterios establecidos de fiabilidad y validez proporcionando una adecuada representación de los indicadores de la actitud y estilo docente del profesor para atender a la diversidad cultural. Los estudios de validez siguieron los siguientes componentes:

a) Evidencia basada en el contenido. Se evaluó el grado en que los ítems representaron un determinado dominio, en este caso la actitud del profesor y su

estilo docente. Se empleó básicamente el juicio de expertos que realizaron un análisis cuantitativo (valoración desde muy relevante a nada relevante) y cualitativo (pertinencia para el estudio) de cada ítem. El índice de validez de contenido fue aceptable para el instrumento (IVC = 0.76), tanto para su uso con alumnado de educación primaria como de secundaria.

b) Evidencia basada en los procesos de respuesta. Se verificó si los pensamientos o procesos de respuesta del alumnado eran acordes con la teoría. Para este propósito, se examinaron las respuestas y explicaciones de los participantes y se constató que los patrones de respuesta tenían coherencia con el objetivo propuesto.

En relación con las actitudes del profesorado, los respondientes percibieron que sus profesores tienen talante inclusivo y valoran principalmente el respeto, el buen humor y el trato justo con toda la clase. De interés resulta destacar que el alumnado percibía los escasos tiempos que tiene el profesorado para implicarse en una comunicación más cercana y auténtica. Bartolomé (2006) señala que a través de la comunicación intercultural se descubren significados, se vierten modelos, se plantean opciones prácticas de vida, se fortalece la autoestima y se construyen identidades capaces de incorporar nuevos elementos culturales descubiertos en la interacción, de allí la importancia de considerar el tiempo que el profesorado destina para estos encuentros.

La escasa comunicación que mantiene el profesorado con las familias (inmigrantes/nativas) es algo percibido por el alumnado. Díaz Aguado (2006) plantea que los estudiantes que no comparten el marco de referencia dominante con otros perciben que sus tradiciones, lengua y experiencias son frecuentemente excluidas de la escuela generando importantes niveles de frustración, situación que debería ser

considerada para promover prácticas inclusivas en el profesorado. Respecto a la atención al alumnado, los respondientes manifestaron que quienes requieren atención individualizada, la reciben y que sus profesores gestionan todos los recursos posibles para apoyar el aprendizaje. 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. Con estos antecedentes llegamos a elaborar el instrumento definitivo para el estudio que se incluye en el Apéndice 1.

4.4. La entrevista como técnica de recolección de datos cualitativos

Para complementar la información obtenida de la *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural,* se planificó la realización de entrevistas y grupos de discusión. El propósito era acceder a los significados que el alumnado da a la dimensión personal y social de la comunicación intercultural, aspecto difícil de capturar empleando solamente técnicas cuantitativas de recogida de la información.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.4.1. Planificación y diseño de la entrevista

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores en relación con la situación que se está estudiando (Bisquerra, 2004). En el estudio, se empleó la entrevista con los siguientes propósitos: (1) como un dispositivo exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones explicativas entre las mismas y (2) para complementar otros métodos haciendo un seguimiento de los resultados. Albert (2007) destaca entre las

características de la entrevista el ser (a) una relación entre dos personas, (b) bidireccional, preferentemente oral, (c) con unos objetivos conocidos y prefijados, al menos por el entrevistador y (d) con una asignación de roles que significa un control de la situación por parte del entrevistador.

La manera más tradicional de clasificar las entrevistas se basa en el grado de estructuración. La estructuración hace referencia al grado de libertad de acción durante la interacción entre el entrevistador y entrevistado, por lo tanto habitualmente encontramos entrevistas estructuradas o no estructuradas. La primera, con un guión rígido, donde las preguntas, respuestas, secuencia, forma de registro e interpretación están diseñadas de manera que el grado de libertad es mínimo. En la segunda modalidad, interesa la profundidad y comprensión que dan los participantes a las cuestiones de investigación desde una realidad vivida y, por lo tanto, todo lo que pueda decir puede ayudar a esta comprensión. La libertad del entrevistador y el entrevistado, la secuencia de las preguntas mantienen un alto grado de libertad.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Sin llegar a estos extremos en el continuo, se optó por la entrevista semiestructurada planificando previamente una batería de preguntas en relación con un guión preestablecido, secuenciado y dirigido; pero que, sin embargo, tenía la capacidad de dar paso a lo emergente en el proceso comunicativo. Las entrevistas también pueden clasificarse según el momento de su realización. En nuestro caso, las entrevistas fueron realizadas al finalizar la recogida de datos cuantitativos (Fase I) con el objetivo de profundizar en las respuestas de los participantes, establecer relaciones entre las variables del estudio y concluir aspectos de la investigación. Respecto del tipo de pregunta, se optó por reactivos abiertos. Este tipo de preguntas son aquellas que brindan

un marco de referencia para las respuestas de los participantes, pero estableciendo un mínimo de restricción a las respuestas y a su expresión.

La definición del tipo de entrevista responde fundamentalmente al objetivo del estudio y a los destinatarios. Como la entrevista estaba pesada para niños entre 9 y 16 años y, teniendo en cuenta que el foco del estudio abordó temas complejos como las diferencias lingüísticas, culturales, creencias etc., decidimos adoptar una entrevista que nos permitiera apoyarnos en recursos que facilitaran la comprensión de situaciones o hechos en los entrevistados recurriendo a la entrevista clínica. En esta faceta interpersonal dos o más individuos se relacionan y comunican bajo un ambiente cuidadosamente preparado para este propósito, resguardando condiciones de confianza, seguridad y empatía entre los participantes. Previendo dificultades para abstraer situaciones y conceptos, nos apoyamos de recursos como la fotografía.

La entrevista de tipo clínico con la utilización de fotografías incide en el tipo de datos obtenidos y permite poner de manifiesto respuestas espontáneas, así como respuestas desencadenantes en las que el participante relaciona sus pensamientos y experiencias, proyectándose de tal manera que hablará más de sí mismo, aún y cuando sea la primera vez que se toque el tema. Con esto se busca que los niños a través de una imagen, se descentren de una posición personal y respondan a las preguntas sin resistencias; es decir, de manera proyectiva ya que no se está hablando de ellos, sino de un chico/a que aparece en la fotografía, pero que sin embargo comparte características muy similares a las del participante. La entrevista fue planificada siguiendo diferentes momentos:

1) Delimitación del grupo objeto de la entrevista.
2) Definición de objetivos que se persiguen con la entrevista.
3) Tipos de preguntas necesarias para responder al objetivo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4) Definición de aspectos metodológicos de la entrevista.
5) Cuestiones relativas a la administración (desarrollo de la entrevista).

El primer momento, fue la identificación del grupo de alumnado a quien estaba dirigida la entrevista o destinatarios para lo cual se establecieron los siguientes criterios: (a) alumnos de cuarto, quinto o sexto de primaria, (b) representatividad por países de procedencia, incluido alumnado nativo y (c) participación en igualdad de género.

Una vez conocido quienes serían nuestro grupo destinatario, procedimos, en un segundo momento, a la definición de los objetivos de la entrevista. Aquí, se establecieron cuestiones fundamentadas en el marco conceptual del estudio y en las respuestas a las encuestas proporcionadas por los participantes, aquéllas que desde nuestra perspectiva requerían ser profundizadas o requerían una mayor reflexión. Nos orientaron las siguientes preguntas ¿cómo perciben los alumnos las diferencias culturales?, ¿cómo elaboran una representación o imagen mental sobre las diferencias culturales?, ¿qué episodios significativos de su experiencia escolar han modelado su sensibilidad intercultural?, ¿el profesor, la metodología, las interacciones de aula aparecen como variables determinantes en el tipo de comunicación que establecen con personas culturalmente distintas?

En un tercer momento, se definieron el tipo de preguntas teniendo como referencia los contenidos expuestos:

- Preguntas demográficas y contextuales de la persona entrevistada: información relativa al país de procedencia, edad, curso, años de permanencia en España, entre otras.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Preguntas sobre comportamientos o experiencias vividas en el momento de acogida (llegada al centro educativo), relaciones que pudieron establecer los entrevistados con sus compañeros y profesores, dificultades de aprendizaje que pudieron tener, formas de trabajo dentro del aula, tipos de apoyo.

- Preguntas sobre sentimientos y emociones. Se les preguntó sobre el ser y sentirse diferente, cómo actuaban en situaciones de conflicto con sus compañeros, cómo establecían relaciones de amistad, cuestiones relativas al desapego familiar y sobre el sitio (país) que han dejado.

- Preguntas de conocimiento relativas a otras culturas diferentes de la propia, qué y cómo el colegio les ha enseñado sobre las diferencias culturales.

En un cuarto momento, se tomaron decisiones sobre la metodología para llevar a cabo la entrevista. Para ello, optamos por "situaciones" entendidas como experiencias de comunicación intercultural en contextos de aula que serían representadas a través de fotografías.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Una vez definido el guión o protocolo, éste fue examinado por expertos (N = 4) en el área de la diversidad cultural, profesor de aula, psicopedagogo y especialista en métodos de investigación para que valoraran aspectos de contenido, lingüísticos, de estructura y pertinencia. Con sus aportaciones, se elaboró el protocolo definitivo (Apéndice 2). A modo de ejemplo se presenta en la Figura 3.2 una de las situaciones incluidas en el protocolo.

Finalmente, respecto a la administración de las entrevistas, su duración fue de aproximadamente unos 30 a 45 minutos. La entrevista se realizó con una muestra de los participantes y, en consideración al objetivo de la entrevista que era comprender y tratar

de explicar la construcción de la dimensión social y personal de la sensibilidad intercultural desde el punto de vista de los participantes, las entrevistas se llevaron a cabo individualmente (primaria) o en grupo de discusión (secundaria). En cuanto al registro de las entrevistas, se empleó la grabadora con el consentimiento de los padres de los alumnos involucrados y se tomó nota por escrito de los aspectos relevantes del contenido de la misma. En educación primaria, se llevaron a cabo un total de 14 sesiones de entrevistas distribuidas según aparece en la Tabla 3.16.

Figura 3.2

Ejemplo de un protocolo de entrevista

Keity es una chica de Ucrania que habla muy poco castellano. Sus compañeros le hacen muchas preguntas que ella no comprende. ¿Cómo podría comunicarse? ¿De qué manera crees tú que podrían llegar a entenderse con sus compañeros/as? ¿Qué harías tú para ayudarla a comunicarse con los otros chicos de la clase?

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 3.16

Planificación de las entrevistas dirigidas al alumnado

Entrevista	Focos de la entrevista	Sesiones
1	Representación de las diferencias	22 de abril del 2009 de 9:00 a 9:45 h
2		22 de abril del 2009 de 10:00 a 10:45 h
3	Diferencias lingüísticas	07 de mayo del 2009 de 9:00 a 9:45 h
4		07 de mayo del 2009 de 10:00 a 10:45 h
5	Actitudes y sentimientos hacia personas	12 de mayo del 2009 de 9:00 a 9:45 h
6	diferentes culturalmente	12 de mayo del 2009 de 10:00 a 10:45 h
7		29 de mayo del 2009 de 9:00 a 9:45 h
8	Diferencias culturales y dificultades de	29 de mayo del 2009 de 10:00 a 10:45 h
9	aprendizaje	1 de junio del 2009 de 9:00 a 9:45 h
10		1 de junio del 2009 de 10:00 a 10:45 h
11	Actitud hacia la diversidad cultural y estilo	11 de junio del 2009 de 9:00 a 9:45 h
12	docente	11 de junio del 2009 de 10:00 a 10:45 h
13		12 de junio del 2009 de 9:00 a 9:45 h
14		12 de junio del 2009 de 10:00 a 10:45 h

Se entrevistó a 7 chicos y 7 chicas de diferentes países de procedencia, incluyendo una chica de origen gitano (España, Rumania, Ecuador, Colombia, China, Marruecos, Argentina, Bolivia, Holanda e Inglaterra), cuyas edades oscilaban entre los 9 y 12 años de los cursos cuarto, quinto y sexto de primaria. La selección se realizó atendiendo a criterios de representación por comarca geográfica, país de origen, género, edad y curso (Tabla 3.17).

Tabla 3.17

Características del alumnado entrevistado en educación primaria

Alumno/a	Comarca	País de origen	Género	Edad	Curso
A-1	La Marina	España	Chico	9 años	Cuarto
A-2	La Marina	Rumanía	Chico	9 años	Cuarto
A-3	La Marina	España	Chico	12 años	Sexto
A-4	La Marina	Ecuador	Chica	10 años	Quinto
A-5	La Marina	Colombia	Chica	11 años	Quinto
A-6	La Marina	China	Chico	10 años	Quinto
A-7	L´Alacantí	Marruecos	Chica	9 años	Cuarto
A-8	L´Alacantí	España	Chico	10 años	Quinto
A-9	L´Alacantí	Argentina	Chica	11 años	Quinto
A-10	L´Alacantí	Bolivia	Chico	10 años	Cuarto
A-11	L´Alacantí	Gitana (España)	Chica	10 años	Quinto
A-12	L´Alacantí	Ecuador	Chica	12 años	Sexto
A-13	Vinalopó	Holanda	Chica	9 años	Cuarto
A-14	Vinalopó	Inglaterra	Chico	10 años	Quinto

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Además, se procuró que las fechas entre uno y otro episodio de recogida de información fueran próximas en el tiempo con el propósito de incorporar elementos de interés que pudieran haber surgido en ambos procesos. Al término de cada entrevista, se realizó el análisis, la transcripción y clasificación de los contenidos de la entrevista, según las categorías propuestas previamente.

4.4.2. Los grupos de discusión

Con el alumnado de educación secundaria se realizaron grupos de discusión. Actis, De la Prada y Pereda (2007) señalan que los grupos de discusión recogen un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del

grupo de referencia de ese individuo, por lo que se presenta como un método apropiado para nuestro estudio. Según Albert (2007), los grupos de discusión tienen como finalidad poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de la investigación. Ello también le ha otorgado la denominación de *grupo focal* (Bisquerra, 2004), por lo menos en dos sentidos: en primer lugar, porque se centra en el abordaje a fondo de un número muy concreto de tópicos o dimensiones de estudio; y, en segundo lugar, porque la configuración del grupo se hace a partir de la identificación de alguna particularidad compartida por las personas del grupo. Algunas ventajas expuestas por Bisquerra (2004) respecto a los grupos de discusión son: (a) los grupos de discusión son socialmente orientados y sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales, (b) **e**l formato de las discusiones es de tipo no estructurado y ello le ofrece al moderador la flexibilidad necesaria para explorar diferentes asuntos**,** (c) las discusiones grupales poseen una alta validez subjetiva y (d) permite profundizar en los resultados y análisis preliminares.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Las exigencias metodológicas de esta técnica consisten en planificar el contenido a tratar, así como los objetivos pretendidos en un guión que tiene que orientar los temas de conversación que son motivo de interés. Por lo tanto, a partir de los planteamientos de Baptista, Hernández y Fernández (2008) seguimos los siguientes pasos para planificar los grupos de discusión: (1) determinar el número de grupos y sesiones a realizar, (2) seleccionar a los participantes estableciendo perfiles y (3) definir los focos sobre los cuales se iban a centrar la discusión.

Para determinar el número de grupos seguimos, fundamentalmente, el criterio de disponibilidad e interés de los participantes en colaborar con el grupo focal. De esta manera, quedaron definidos tres grupos. Cada grupo de alumnado pertenecía a un

instituto de educación diferente (con representación de las Comarcas de Alacant-L´Alacantí, La Marina y Vinalopó) y con la participación de 30 estudiantes seleccionados de los cuatro cursos de la ESO. De ellos, 14 eran chicas y 16 chicos y sus edades oscilaban entre los 12 y 18 años. Los países representados en estos grupos fueron: España, Argentina, Bosnia, República Dominicana, Ucrania, Ecuador, Rumania, Marruecos, Colombia, Venezuela, Argelia, Lituania y Bulgaria (Tabla 3.18).

Tabla 3.18

Características del alumnado entrevistado (grupos de discusión) de la ESO

Alumno/a	Comarca	País de origen	Género	Edad	Curso
A-1	L´Alacantí	España	Chica	12	Primero
A-2	L´Alacantí	Argentina	Chica	12	Primero
A-3	L´Alacantí	Bosnia	Chica	14	Segundo
A-4	L´Alacantí	R. Dominicana	Chica	13	Segundo
A-5	L´Alacantí	Ucrania	Chica	15	Tercero
A-6	L´Alacantí	España	Chico	16	Tercero
A-7	L´Alacantí	Ecuador	Chico	18	Cuarto
A-8	L´Alacantí	Rumanía	Chico	16	Cuarto
A-9	L´Alacantí	España	Chico	13	Segundo
A-10	L´Alacantí	Marruecos	Chica	16	Cuarto
A-11	La Marina	España	Chico	13	Primero
A-12	La Marina	R. Dominicana	Chico	12	Primero
A-13	La Marina	España	Chica	13	Primero
A-14	La Marina	Colombia	Chico	14	Segundo
A-15	La Marina	Argelia	Chica	15	Segundo
A-16	La Marina	Argentina	Chica	16	Tercero
A-17	La Marina	Lituania	Chico	17	Tercero
A-18	La Marina	Ecuador	Chico	16	Cuarto
A-19	La Marina	Bulgaria	Chico	17	Cuarto
A-20	La Marina	España	Chica	17	Cuarto
A-21	Vinalopó	Gitana (España)	Chica	13	Primero
A-22	Vinalopó	Ecuador	Chico	15	Segundo
A-23	Vinalopó	Marruecos	Chica	14	Segundo
A-24	Vinalopó	Colombia	Chico	15	Tercero
A-25	Vinalopó	España	Chico	14	Primero
A-26	Vinalopó	España	Chica	17	Cuarto
A-27	Vinalopó	España	Chico	16	Segundo
A-28	Vinalopó	Marruecos	Chico	15	Segundo
A-29	Vinalopó	Venezuela	Chica	15	Tercero
A-30	Vinalopó	España	Chico	17	Cuarto

Los grupos de discusión han de ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cuestiones

sometidas a discusión y, a la vez, lo suficientemente grandes como para proveer diversidad de percepciones (Edmunds, 1999). Bajo este supuesto, decidimos, en primer lugar, que cada grupo estuviera compuesto por 10 alumnos entre 1° y 4° de la ESO. Como el propósito era profundizar en cuestiones relativas a la encuesta, decidimos realizar 3 sesiones (una con cada grupo) con una duración de 45 a 60 minutos cada una.

En segundo lugar, seleccionamos a los participantes (Tabla 3.19). Para ello, se establecieron criterios de representatividad: (a) la participación debía ser voluntaria para lo cual se aseguró la confidencialidad de las intervenciones, (b) representación equilibrada de participantes de primero, segundo, tercero y cuarto de la ESO, (c) paridad de género, (d) representación proporcional de los países de procedencia para asegurar la participación de los colectivos inmigrantes mayoritarios en la provincia de Alicante y (e) para servir de referencia a los discursos del alumnado inmigrante se integró alumnado autóctono; de esta manera, se recogía la visión hacia la comunicación intercultural del colectivo inmigrante y autóctono.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por último, los focos o tópicos sobre los cuales versaría la conversación del grupo fueron los mismos que orientaron las entrevistas del alumnado de educación primaria. Sin embargo, en el caso de este colectivo no se empleó la metodología del recurso visual (fotografías) para apoyar las preguntas en consideración a la etapa madurativa del alumnado. El espacio donde se realizaron los grupos de discusión fue dispuesto por cada centro, generalmente la biblioteca y en uno de los casos la sala que ocupaba la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del Instituto que fue especialmente habilitada

para este propósito. Se empleó el registro gráfico y la grabadora para la recolección de los datos[3].

Tabla 3.19

Constitución de los grupos de discusión y planificación en el tiempo

Grupos	Configuración	Focos de discusión	Fecha
GD1	Alumnado IES de L´Alacantí entre 12 y 18 años. Seis chicas y 4 chicos. Países representados: España, Argentina, Bosnia, R. Dominicana, Ucrania, Ecuador, Rumania, Marruecos.	Representación de las diferencias Diferencias lingüísticas Actitudes y sentimientos hacia personas diferentes culturalmente	20 de mayo de 2009 09:00 a 10:00 h
GD2	Alumnado IES de La Marina entre 12 y 17 años. Cuatro chicas y 6 chicos. Países representados: España, Argentina, R. Dominicana, Colombia, Argelia, Lituania, Ecuador, Bulgaria.	Diferencias culturales y dificultades de aprendizaje Metodologías de enseñanza y profesorado	02 de julio de 2009 09:00 a 10:00 h
GD3	Alumnado IES de Vinalopó entre 13 y 17 años. Cuatro chicas y 6 chicos. Países representados: España, Ecuador, Colombia, Marruecos y Venezuela.		16 de junio de 2009 09:00 a 10:00 h

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.5. Características psicométricas de las escalas utilizadas con la muestra del estudio

A continuación, se exponen las características de los instrumentos de recogida de los datos utilizando la muestra del presente estudio (N = 1.163), 531 alumnos de educación primaria y 632 de educación secundaria.

[3] El protocolo para los grupos de discusión es el mismo que fue utilizado con el alumnado de educación primaria con la diferencia que por tratarse de chicos mayores no fue necesario complementar las preguntas con fotografías.

4.5.1. Escala de Sensibilidad Intercultural

Para verificar si se repetía la estructura factorial identificada en la prueba piloto preliminar, se realizó un análisis factorial exploratorio (con el total de la muestra y por submuestras, primaria y ESO), siguiendo el proceso señalado por Lévy y Varela (2003):

a) Análisis de la matriz de correlación al objeto de comprobar si resultaba adecuada para la realización del análisis posterior.

b) Extracción de los factores y rotación de los mismos a través del método Varimax con el objeto de facilitar la interpretación de los datos.

c) Interpretación de los factores obtenidos.

La matriz de correlaciones resultó adecuada para proseguir con el análisis, dado que el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) dió un valor de .87 que excede el valor recomendado de .60 (Kaiser, 1974). Asimismo, el test de esfericidad de Barlett alcanzó la significación estadística [$\chi^2(45) = 2762.03$; $p < .000$], dando apoyo a la factorización de la matriz de correlaciones. El análisis de componentes principales reveló la presencia de los mismos dos factores identificados en la prueba piloto preliminar (REP y REN), los cuales explicaban el 84% de la varianza: *Respuesta Emocional Positiva* hacia la interacción (34.26%) con 7 ítems y *Respuesta Emocional Negativa* (50.32%) con tres. Con el fin de hallar una solución factorial que maximizara la carga de una variable sobre uno de los factores, a la vez que se redujera la carga sobre los restantes, se realizó la rotación varimax. Entre los valores de la comunalidad, una vez extraídos los factores, se puede señalar que prácticamente todas las variables están relativamente bien representadas con valores que van desde el 0.4 al 0.6 (véase Tabla 3.20).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 3.20
Resultados del análisis factorial de la ESI por factores, peso factorial, comunalidades y proporción de la varianza explicada

Escala de Sensibilidad Intercultural	Pesos factoriales		Comunalidades
	Factor I	Factor II	
Me gusta ser amigo/a	.80		.64
Me agrada hablar	.77		.60
Disfruto de la relación	.77		.60
Me gusta estar	.75		.56
Me siento cómodo (a gusto)	.70		.51
Muestro una actitud positiva	.55		.41
Acepto sus opiniones	.46		.32
Encuentro muy difícil hablar con ellos		.72	.52
Pienso que son poco tolerantes		.71	.51
Evito trabajar		.60	.38
Varianza explicada (Total muestra)	**34.26%**	**50.32%**	α = .768
Primaria	**27.44%**	**39.79%**	α = .683
ESO	**42.56%**	**56.06%**	α = .832

Con el propósito de examinar la *validez de criterio* de la escala, se calculó la correlación (a través de la prueba *rho* de Spearman) de la puntuación total (RET) y de cada uno de los factores (REP y REN) con las variables *Eres amigo de un extranjero* (*rho* de Spearman = .161, $p < .000$) y *Te reúnes después de clases con ellos* (*rho* de Spearman = .229, $p < .000$), obteniéndose una relación estadísticamente significativa (Tabla 3.21).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 3.21
Correlación entre sensibilidad intercultural y las variables "Ser amigo" y "Reunirse"

Variables	REP		REN		RET	
	Rho	*p*	Rho	*p*	Rho	*p*
Eres amigo	.157**	.000	.063*	.026	.161**	.000
Te reúnes después del colegio	.230**	.000	.074*	.012	.229**	.000

*correlación significativa al nivel .05
**correlación significativa al nivel .01

A partir de estos resultados, se dedujo que el instrumento tiene validez de criterio, ya que se obtuvo una relación significativa entre sensibilidad y ser/no ser amigo o juntarse después del colegio con chicos/as de culturas diferentes a la propia. Se observó que

quienes tenían amigos de otras culturas y se reunían después de la escuela presentaban una sensibilidad intercultural más alta que quienes no lo hacían.

También examinamos la *validez de constructo* que nos permitió averiguar si el test es válido a partir de la magnitud de la característica medida en colectivos que se supone deben diferir en sensibilidad intercultural. Para ello, sometimos a prueba la teoría de que los chicos que se juntan después del colegio o han tenido con anterioridad compañeros de otras culturas tendrían mayor sensibilidad intercultural que aquellos que no se juntaban o no habían tenido compañeros de otros países/culturas. Los resultados del análisis mostraron que los alumnos inmigrantes que se reunían con compañeros de otras nacionalidades después de clase presentaban una mejor sensibilidad intercultural (F = 6.87, p = .009) que los que no lo hacian. Lo mismo ocurría con aquellos alumnos que habían tenido experiencia con compañeros de diferentes culturas (F = 44.00, p = .000). Esta relación también se observó cuando analizamos la Respuesta Emocional Positiva (REP) y la Respuesta Emocional Negativa (REN) hacia las diferencias culturales, relación que siempre favorecía al colectivo inmigrante. Sólo en el caso de la variable "Has tenido compañeros de otras culturas", la sensibilidad intercultural era mejor para quienes habían tenido una mayor experiencia intercultural (p < .01), pero no difería en función del origen. A partir de los resultados obtenidos, se pudo afirmar que el instrumento tiene validez de construcción y discrimina entre aquellos sujetos que se supone debieran ser más sensibles culturalmente que otros.

4.5.2. Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural

De igual modo que con la Escala de Sensibilidad Intecultural, para comprobar si se repetía la estructura factorial de la AEDD (Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural) idetificada en la prueba piloto, se procedió a

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

realizar un análisis factorial exploratorio con los ítems de la escala correspondientes a toda la muestra del estudio. La prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin fue satisfactoria (KMO = .951) y el test de esfericidad de Barlett resultó estadísticamente significativo [$\chi^2(120) = 7013.29$; $p < .000$], dando así apoyo a la factorización. Posteriormente, se empleó el método de componentes principales como método de extracción de factores con autovalores mayores a la unidad, obteniéndose una solución factorial de dos factores que explicaban el 82% de la varianza: *Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor* (32.40%) con 12 ítems y *Estilo Docente del Profesor* (49.28%) con cuatro, estructura que se mantuvo por submuestras (primaria y secundaria). En la rotación varimax, se observaba que todas las variables quedaban bien representadas con valores de la comunalidad que oscilaban de 0.4 a 0.6 con una carga relativamente homogénea. Los dos factores encontrados (véase Tabla 3.22) responden a los aspectos definidos por las variables que los integran y son los mismos factores obtenidos en las pruebas piloto previas. Los análisis de fiabilidad como consistencia interna arrojaron un *alpha* de Cronbach de .90 para el total de la escala, lo que implica que las puntuaciones tenían alta consistencia y eran fiables.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5. Procedimiento

Cada investigación sigue un procedimiento de acuerdo a las características concretas del objeto de estudio. Existen, sin embargo, métodos que pueden considerarse generales para todas las ramas de la ciencia, en tanto que son procedimientos que se aplican en las distintas etapas del proceso de investigación con mayor o menor énfasis, según el momento en que éste se desarrolle. Para Ortiz y García (2005), es indispensable elaborar el esquema de lo que va a ser investigación que, aunque se define *a priori*, puede ajustarse durante el mismo proceso. Por lo tanto, en esta investigación el

procedimiento ha de enterderse como una ordenación temática centrada en dos focos: (1) en el cómo se organizará metodológicamente la investigación y (2) la sistematización de las diferentes etapas de la investigación.

Tabla 3.22
Resultados del análisis factorial de la escala AEDD por factores, peso factorial, comunalidades y proporción de la varianza explicada

Escala Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural	**Pesos factoriales**		**Comunalidades**
	Factor I	**Factor II**	
Mi maestro es respetuoso conmigo	.74		0.6
Me escucha con atención	.73		0.6
Nos trata a todos por igual	.68		0.5
Ayuda a los que van más lento	.64		0.5
Mi maestro es alegre, tienen buen humor	.63		0.5
Presta atención a los que tienen dificultades	.63		0.5
Entiende los problemas de los demás	.63		0.5
Tiene en cuenta mi esfuerzo cuando evalúa	.63		0.5
Hace cumplir las normas	.60		0.4
Me demuestra que soy importante para él	.58		0.5
Tiene en cuenta nuestras opiniones	.54		0.5
Dedica tiempo para conversar con nosotros	.53		0.4
Prefiere que trabajemos en grupos		.78	0.6
Nos enseña con muchos materiales		.66	0.5
Cuando hay un problema lo resolvemos entre todos		.53	0.4
Conoce nuestros intereses		.52	0.4
Varianza explicada	**32.40%**	**49.28%**	**α = .904**
Primaria	19.70%	35.90%	α = .813
ESO	35.90%	53.27%	α = .918

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

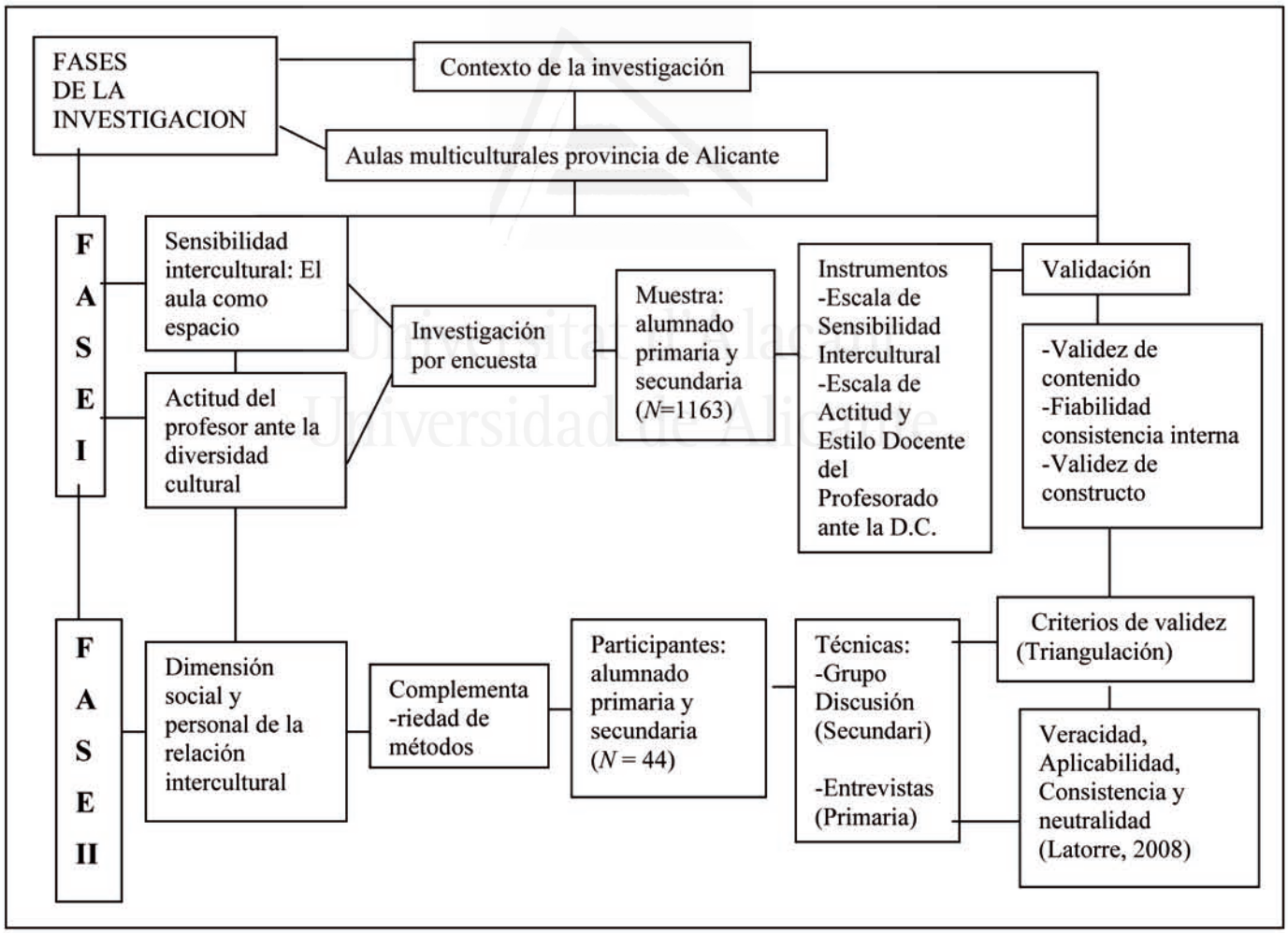
5.1. Fases de la investigación

La naturaleza de los fenómenos educativos y, particularmente, la diversidad cultural, requieren desarrollar procesos complejos de análisis empleando una variedad de métodos y técnicas de investigación, por lo tanto la investigación que aquí presentamos se desarrolla en dos fases. La primera fase tiene como objetivo conocer la sensibilidad intercultural en el alumnado, así como la actitud y comportamiento instructivo del profesorado, aproximarnos al aula, a las interacciones que allí se producen y a las metodologías de enseñanza bajo el supuesto que estos contextos educativos pueden

llegar a favorecer u obstaculizar la comunicación intercultural. Esta aproximación se realiza encuestando al alumnado. En la segunda fase, nos propusimos complementar la información obtenida de las encuestas con los significados aportados por el alumnado al concepto de diferencia cultural, así como a las situaciones de interacción y convivencia escolar. Para ello, se emplearon técnicas etnográficas como grupos de discusión y entrevistas individuales en profundidad. Las fases de la investigación se presentan de forma resumida en Figura 3.3.

Figura 3.3

Fases de la investigación



Ambas fases están orientadas por elementos que integran o modelan la sensibilidad intercultural. En la primera fase, nos preguntamos ¿qué competencias son las más y menos desarrolladas por el alumnado en situaciones comunicativas interculturales? Los entornos comunicativos, como espacios ecológicos donde los sujetos se relacionan, conviven, comparten experiencias y aprenden unos de otros poseen características particulares que favorecen u obstaculizan la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural. Por lo tanto, en nuestro caso, nos preguntamos: ¿Puede el aula ser un espacio donde se facilitan las competencias comunicativas interculturales? ¿Las actitudes y comportamientos de los profesores pueden incidir en el desarrollo de la sensibilidad intercultural de sus alumnos? ¿Las metodologías de enseñanza, las interacciones entre los interlocutores muestran respuestas emocionales favorables o desfavorables hacia la comunicación intercultural?

En la segunda fase, asumimos que la competencia comunicativa es una construcción personal del individuo que ha sido elaborada a partir de sus experiencias con otros sujetos. Por lo tanto, las aulas multiculturales pueden llegar a modelar las habilidades individuales de los sujetos para comunicarse efectivamente con otros chicos y chicas culturalmente diferentes. Las preguntas de interés fueron: ¿Cómo han sido los encuentros comunicativos del alumnado con compañeros de diferentes cultural? ¿Qué dificultades han tenido en estos encuentros comunicativos interculturales? ¿Qué aspectos valoran como positivos para la convivencia en el aula y que habilidades les ayudan a establecer una comunicación autentica con otros compañeros?

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2. Itinerario de investigación

El trabajo de investigación realizado admite una gran variedad de momentos o etapas en su configuración. Éstas no poseen un carácter lineal, sino más bien siguen un curso dialógico interactuando unas con otras. Hasta llegar a la configuración del presente estudio, tuvimos que atravesar por los siguientes momentos: etapa reflexiva, problematización, elaboración conceptual, definición metodológica, organización, acceso al trabajo de campo y etapa analítica.

5.2.1. Etapa reflexiva

Como en todo trabajo de investigación, la reflexión tuvo un papel fundamental en la etapa preparatoria, ya sea en la delimitación de la problemática, como en la adopción de modelos teóricos que sustentaron el estudio. Según Albert (2007), en esta fase el investigador toma contacto con el tema de interés y debe especificar las razones que le han llevado a considerar como objeto de estudio el tópico o tema seleccionado, así como la relevancia para el área de conocimiento. En nuestro caso, la motivación por el tema de la comunicación intercultural obedeció a las siguientes razones.

La primera de ellas, de tipo administrativo, tuvo que ver con el hecho de que esta tesis doctoral se encontrara amparada por un proyecto de investigación financiado por la Universidad de Alicante, a través de la beca que bajo el perfil *La escolarización del alumnado inmigrante en España,* consiguió la doctoranda. La segunda fuente de motivación era más bien de tipo personal al ser la propia doctoranda una persona de una cultura diferente de la dominante, lo que ofrecía la posibilidad de estudiar el problema (siempre con rigor científico), desde una lógica y prisma cultural distinto del que habitualmente se observa. Por último, más allá de estas consideraciones iniciales, la

elección del objeto de estudio estuvo motivada por diversas interrogantes acerca de las formas que tienen los alumnos de comunicarse, los niveles de implicación que mantienen en una relación con compañeros o amigos, el respeto por las costumbres o creencias diferentes de la propia, el interés por conocer culturas distintas, conocer la percepción que tienen estos actores sobre el beneficio que les reporta para sus vidas el convivir con compañeros de origen cultural diverso y conocer desde sus propias voces cómo han ido elaborando a través de sus experiencias la relación comunicativa con otros interlocutores culturalmente diferentes.

5.2.2. Problematización

En relación con la escolarización del alumnado de origen inmigrante una temática que tempranamente atrajo nuestro interés fue el proceso de comunicación intercultural. Nos preguntábamos: ¿existe una buena comunicación intercultural entre el alumnado autóctono e inmigrante?, ¿cómo se manifiesta? ¿difiere el componente afectivo de la relación en función de la etapa (primaria y secundaria), el género y el origen o procedencia de los chicos inmigrantes?. Asimismo, otro aspecto que despertaba nuesta curiosidad intelectual fue llegar a conocer cuáles eran las pautas de actuación del profesorado en aulas culturalmente diversas y si sus actitudes afectaban a la sensibilidad intercultural en el alumnado, qué sujetos podrían proporcionarnos información relevante fueron otras de las interrogantes.

5.2.3. Elaboración conceptual

Una vez centrado el problema en el ámbito de la sensibilidad intercultural y las actitudes y comportamientos del profesorado, se llevaron a cabo sucesivas búsquedas bibliográficas al objeto de conocer el estado de la cuestión de esta problemática y los

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

marcos teórico-conceptuales que la sustentaban. La información de interés para este estudio se obtuvo de diferentes fuentes incluyendo bases de datos, informes y documentos (e.g., legislación y órdenes ministeriales relacionadas con la atención a la diversidad cultural estatal y autonómica) y revisión de publicaciones periódicas y textos relacionados con la competencia comunicativa y la sensibilidad intercultural. Las bases de datos consultadas fueron:

- ERIC (*Educational Resources Information Center*)
- *Pychological Abstracts*
- *Current Index to Journals in Education*
- *Google Scholar*
- Españolas: (CINDOC <www.cindoc.csic.es>, CIDE <www.mec.es/cide>)
- Consulta de catálogos: biblioteca de la Universidad de Alicante y otras universidades españolas y extranjeras.
- Tesis doctorales: *Dissertation Abstracts* y TESEO (www.mcu.es/TESEO/).

Los términos empleados en la búsqueda incluyeron los siguientes descriptores: competencia comunicativa intercultural, sensibilidad intercultural, competencia intercultural, actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural, estrategias y prácticas atención a la diversidad cultural en educación primaria y secundaria, etc.

Entre las publicaciones periódicas y textos relevantes consultados figuran *Intercultural Education*, *International Journal of International Relations*, *Revista de Investigación Educativa*, *Bordón*, *Revista de Educación*, el *SAGE Handbook of Intercultural Competence* (Deardorff, 2009), el *Handbook of Research on Multicultural Education* (Banks y Banks, 2004), entre otros. Aunque la documentación encontrada para elaborar el marco conceptual teórico de la investigación fue suficiente, en cambio, se encontraron muy pocos estudios que abordaran la sensibilidad intercultural (cómo

mediarla y evaluarla en chicos de educación primaria, en qué grado poseen esta competencia, y cómo desarrollarla). La documentación encontrada se refería a estudiantes universitarios o de secundaria, pero no de educación primaria. De ahí que este estudio pueda ayudar a llenar este vacío de la investigación.

5.2.4. Definición metodológica

La definición metodológica tuvo directa relación con los objetivos propuestos y con el criterio de *temporalidad* que ha orientado el estudio. Es decir, durante el primer curso (2007-08) nos propusimos explorar el problema para aproximarnos cuidadosamente al estudio. Hernández (2008) señala que los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular, identificar conceptos o variables promisorias. Por lo tanto, con el problema ya identificado, se definieron el enfoque y el diseño, la población, el procedimiento para seleccionar la muestra, así como su tamaño, los instrumentos y técnicas para la recogida de datos y tipos de análisis de datos en coherencia con los objetivos de la investigación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2.5. Organización

En esta etapa se exponen todas aquellas decisiones que se tomaron para introducirnos en el campo, las negociaciones para obtener los permisos y los momentos de acceso a los centros para la recogida de datos. Albert (2007) señala que esta es una etapa que precisa de gran pericia y habilidad de comunicación por parte del investigador porque es el momento crucial en el que toma contacto real con la situación a investigar. El acceso al campo respondió a una planificación cuidadosa:

- Obtener información respecto de los centros educativos de la provincia de Alicante y los porcentajes de alumnado inmigrante en cada uno de los centros. Esta información se obtuvo de un estadillo proporcionado por la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana (2008), a partir del cual se seleccionaron aquellos centros con una población escolar inmigrante de al menos un 30%.

- Se diseñó un mapa de campo que incluía el nombre de personas y sus responsabilidades (en su mayoría directores de centros o jefes de estudio), teléfonos, direcciones y distancia (cuánto tiempo se tardaba en llegar al centro), horarios de funcionamiento, etc. El contacto o acercamiento inicial con los centros se realizó telefónicamente. De forma breve, se explicaba a los directores/jefes de estudio el propósito del estudio quienes tras un proceso de consulta nos confirmaban o declinaban su participación.

- Una vez que la autorización fue otorgada, seleccionamos un informante clave, que en la mayoría de los casos fue el jefe de estudios. Según Albert (2007), un informante es una persona que tiene el conocimiento y la experiencia que el investigador precisa, tiene habilidades de comunicación, dispone de tiempo y está dispuesto a participar en el estudio. En nuestro caso, además, el informante tenía una condición privilegiada dentro del centro lo que le permitía cierto margen y flexibilidad para la toma de decisiones. Con ellos, se definió la fecha más apropiada para suministrar los cuestionarios y realizar las entrevistas y grupos de discusión.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2.6. Acceso al trabajo de campo

En la etapa de recogida de datos, la utilización de una variedad de procedimientos y técnicas de recogida de información de forma complementaria o bien simultánea es necesaria para poder contrastar y validar la información obtenida (Bisquerra, 2004). En nuestro caso, los datos se obtuvieron de encuestas, entrevistas y grupos de discusión. La secuencia de actividades en esta etapa fue la siguiente:

- Preparación del material, para lo cual se hicieron copias de cuestionarios en número suficiente para cada centro.

- Se decidió suministrar los instrumentos con presencia del encuestador en los centros con el propósito de asegurar una adecuada comprensión del procedimiento de respuesta por parte del alumnado, así como una alta participación.

- La administración de los cuestionarios al alumnado de educación primaria se llevó en forma colectiva durante el horario de clase. Se explicó al alumnado participante el objeto del estudio, la forma de responder y su carácter voluntario.

- En el caso del alumnado de educación secundaria ellos realizaban una lectura individual de los cuestionarios y respondían siguiendo las orientaciones en ellos contenidas, sin embargo, en el caso del alumnado de educación primaria fue necesario que el encuestador realizara una lectura en voz alta de cada ítem y conforme iba leyendo, marcaban los alumnos la respuesta que consideraran más adecuada.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- La aclaración y ejemplificación de algunos conceptos fue necesaria para tener mayor seguridad de que el alumnado comprendía bien lo que se preguntaba. Aquellos alumnos que requerían una atención especial recibieron ayuda individual para responder a la encuesta.

- En el caso de los centros escolares que concentraban una alta población escolar de habla inglesa, los cuestionarios fueron suministrados en inglés para lo cual se les realizó una traducción simultánea de los ítems. No se presentaron dificultades de tipo lingüístico en otro colectivo de alumnado; sin embargo, se habían tomado las precauciones para estos casos mediante la figura de mediadores dentro de los mismos centros (psicopedagoga, compañeros hablantes de la misma lengua, profesorado).

- Para los grupos de discusión se solicitó la participación voluntaria del alumnado que había respondido a las encuestas. En acuerdo con el profesor/tutor, se seleccionó a aquellos alumnos que cumplieran con los criterios establecidos que fueron definidos en el apartado de participantes.

- Los participantes acudieron a una sala dispuesta para este efecto, se ubicaron sentados en semicírculo. Al inicio de la sección se les explicó el objetivo de la reunión, la manera de participar y la autorización para registrar sus aportaciones mediante una grabadora de voz. En entrevistador que moderaba el grupo de discusión, inició una serie de preguntas a las cuales los alumnos fueron dando respuesta, a través de comentarios, ejemplos y argumentos que se relacionaban con su propia experiencia, procurando el intercambio de ideas y opiniones.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- En el caso de las entrevistas, éstas fueron realizadas individualmente. Se preparó el material necesario para llevar a cabo la conversación, la batería que estaba integrada por un *set* de fotografías y la grabadora de voz.

- Procuramos crear un ambiente de confianza y seguridad para los participantes y siguiendo el orden prefijado del *set* de fotografías, les solicitamos que fueran dando respuesta a las situaciones representadas en ellas y motivando a que profundizaran sobre las ideas que se generaban a partir de las mismas.

5.2.7. Etapa analítica

La elección de los tipos de análisis tuvo relación con los objetivos y el tipo de datos obtenidos. En el caso de los datos cuantitativos, se elaboró un libro de códigos y se procedió a la introducción de datos en la matriz que genera el paquete estadístico (SPSS 15.00). El uso de la tecnología facilita el trabajo del investigador en términos de hacer más manipulable la información. En el caso de los análisis cualitativos, se procedió a transcribir las entrevistas y grupos de discusión obteniendo una gran cantidad de información. Si bien este tipo de análisis no sigue un patrón rígido para el tratamiento de los datos, fueron considerados como propósitos centrales:

- Organización de las unidades, categorías, temas y patrones.
- Empleo de técnicas de visualización para representar ideas (esquemas).
- Interpretación de ideas y conceptos.
- Reconstrucción de temas.
- Integración y construcción de teoría.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En esta etapa, se integraron los resultados obtenidos de las encuestas y las entrevistas para dar una mejor respuesta al propósito de la investigación. Los análisis cuantitativos y cualitativos realizados en relación con cada objetivo se presentan con mayor especificidad en el siguiente apartado de plan de análisis de datos.

6. Plan de análisis de los datos

En esta etapa se determinó cómo analizar los datos y que herramientas de análisis estadístico resultaban adecuadas. El plan de análisis de datos se presenta organizado por objetivos de investigación. Para (Kerlinger, 1982), el análisis de datos es el precedente para la actividad de interpretación y consiste en establecer inferencias sobre las relaciones entre las variables estudiadas para extraer conclusiones y recomendaciones.

6.1. Tipos de análisis por objetivos de investigación

En coherencia con las dos fases propuestas para la investigación (aproximación cuantitativa y cualitativa), se diseñó el siguiente plan de análisis tomando como referencia los objetivos de investigación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1) *Sensibilidad intercultural en el alumnado*

OBJETIVO: Conocer el grado de sensibilidad intercultural que poseen los alumnos inmigrantes y españoles en situaciones de convivencia en aulas culturalmente diversas, así como identificar posibles diferencias en función de la etapa, el género y el colectivo inmigrante.

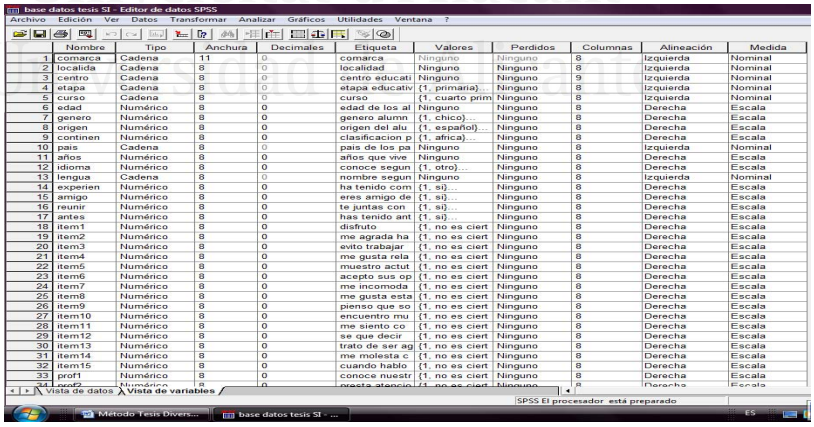
Para dar respuesta a este objetivo de investigación, se realizó un análisis cuantitativo a través del paquete estadístico SPSS 15.00 (*Statistical Package for Social Science*). El procedimiento de análisis incluye las siguientes acciones:

- Elaboración de una matriz (véase Figura 3.4.) de datos que contenía los valores de cada participante en las diferentes variables.
- Cálculo de medidas de tendencia central. Las medidas de tendencia central son aquellas que mejor representan a la mayor parte de las puntuaciones. Generalmente fueron calculadas dos medidas básicas: media aritmética y mediana (puntuación que deja el 50% de las puntuaciones por encima y por debajo de ella).

- Cálculo de medidas de dispersión. Proporcionan una idea del grado en que las puntuaciones se concentran más o menos cerca del centro (medidas de tendencia central). Para la investigación se calcularon la desviación típica (distancia hasta la media), la varianza y el rango que es la diferencia entre la puntuación máxima y mínima.

Figura 3.4

Matriz de datos Escala Sensibilidad Intercultural



	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida
1	comarca	Cadena	11	0	comarca	Ninguno	Ninguno	8	Izquierda	Nominal
2	localida	Cadena	8	0	localidad	Ninguno	Ninguno	8	Izquierda	Nominal
3	centro	Cadena	8	0	centro educati	Ninguno	Ninguno	9	Izquierda	Nominal
4	etapa	Cadena	8	0	etapa educativ	{1, primaria}...	Ninguno	8	Izquierda	Nominal
5	curso	Cadena	8	0	curso	{1, cuarto prim	Ninguno	8	Izquierda	Nominal
6	edad	Numérico	8	0	edad de los al	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
7	genero	Numérico	8	0	genero alumn	{1, chico}...	Ninguno	8	Derecha	Escala
8	origen	Numérico	8	0	origen del alu	{1, español}...	Ninguno	8	Derecha	Escala
9	continen	Numérico	8	0	clasificacion p	{1, africa}...	Ninguno	8	Derecha	Escala
10	pais	Cadena	8	0	pais de los pa	Ninguno	Ninguno	8	Izquierda	Nominal
11	años	Numérico	8	0	años que vive	Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala
12	idioma	Numérico	8	0	conoce segun	{1, otro}...	Ninguno	8	Derecha	Escala
13	lengua	Cadena	8	0	nombre segun	Ninguno	Ninguno	8	Izquierda	Nominal
14	experien	Numérico	8	0	ha tenido com	{1, si}...	Ninguno	8	Derecha	Escala
15	amigo	Numérico	8	0	eres amigo de	{1, si}...	Ninguno	8	Derecha	Escala
16	reunir	Numérico	8	0	te juntas con	{1, si}...	Ninguno	8	Derecha	Escala
17	antes	Numérico	8	0	has tenido ant	{1, si}...	Ninguno	8	Derecha	Escala
18	item1	Numérico	8	0	disfruto	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
19	item2	Numérico	8	0	me agrada ha	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
20	item3	Numérico	8	0	evito trabajar	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
21	item4	Numérico	8	0	me gusta rela	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
22	item5	Numérico	8	0	muestro actut	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
23	item6	Numérico	8	0	acepto sus op	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
24	item7	Numérico	8	0	me incomoda	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
25	item8	Numérico	8	0	me gusta esta	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
26	item9	Numérico	8	0	pienso que so	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
27	item10	Numérico	8	0	encuentro mu	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
28	item11	Numérico	8	0	me siento co	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
29	item12	Numérico	8	0	se que decir	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
30	item13	Numérico	8	0	trato de ser ag	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
31	item14	Numérico	8	0	me molesta c	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
32	item15	Numérico	8	0	cuando hablo	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
33	prof1	Numérico	8	0	conoce nuestr	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala
34	prof2	Numérico	8	0	presta atencio	{1, no es ciert	Ninguno	8	Derecha	Escala

- Cálculo de frecuencias y porcentajes. Cuando las variables son nominales, la mejor forma de describirlas es a través de frecuencias (número de veces que se

repite una puntuación). Empleamos el porcentaje válido que incluye sólo las respuestas de aquellos que respondieron.

- Para la comparación de medias entre grupos, por ejemplo, comparar la sensibilidad intercultural según la etapa o el género de los respondientes, se emplearon pruebas estadísticas paramétricas, específicamente, el análisis de la varianza de un factor.

- Para averiguar la sensibilidad según (a) el origen (español *vs* inmigrante), (b) la etapa (primaria *vs* secundaria) y (c) cómo se comportaba cada una de esas variables en presencia de la otra (interacción OR x ET), se calcularon sucesivos ANOVAs factoriales tomando como variables dependientes la PT en sensibilidad, la puntuación de los factores REP y REN y la puntuación de cada uno de los ítems de la escala.

2) *Actitud y estilo docente del profesorado*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

OBJETIVO: Examinar cúal es la actitud/estilo docente del profesorado ante la didiversidad cultural y si existe una relación entre dichas variables y la sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria.

El procedimiento de análisis incluyó de nuevo el cálculo de descriptivos, medidas de dispersión, frecuencias y porcentajes, así como técnicas para explorar relaciones entre variables (Chi cuadrado y Rho de Spearman). Dado que, además, se quería conocer si la actitud/estilo docente afectaba a la sensibilidad del alumnado autóctono e inmigrante independiente de la etapa, se calcularon sucesivos ANOVAs factoriales, tomando como factores el origen (español *vs* inmigrante) y la etapa (primaria *vs* secundaria) de los

respondientes y como variable dependiente la sensibilidad (puntuyación total, por factores, e ítems).

3) *La dimensión personal y social de la sensibilidad intercultural*

OBJETIVO: Analizar los significados que el alumnado atribuye a la dimensión personal y social de la relación intercultural, así como a la diferencia cultural que han ido construyendo a partir de sus experiencias en entornos multiculturales.

Este objetivo responde a una orientación metodológica distinta a los anteriores. En este caso, el procedimiento de análisis de los datos fue emergiendo y cambiando a medida que avanzaba el contacto con los datos. Los datos se obtuvieron de los discursos del alumnado (entrevistas y grupos de discusión). El análisis se desarrolló en diferentes momentos:

1) *Dar visibilidad a los datos*

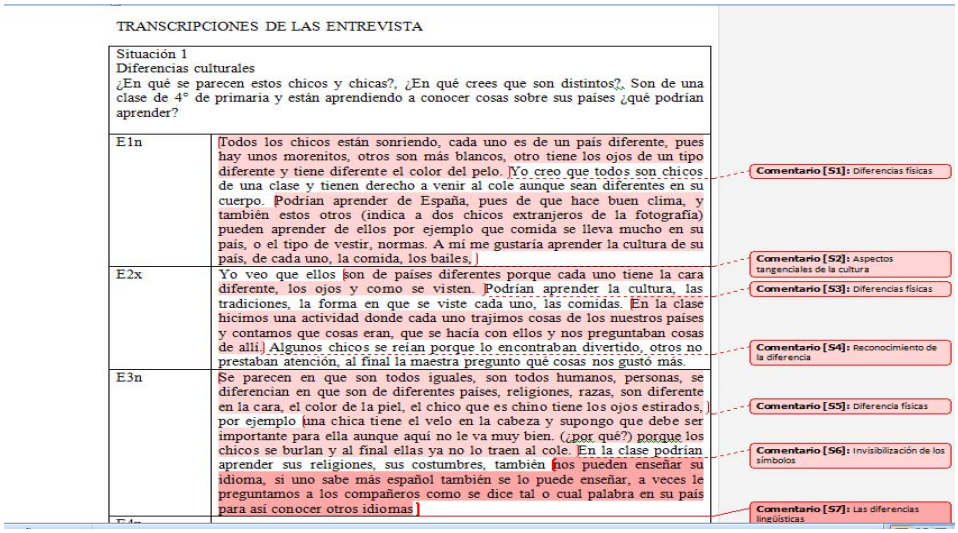
El primer paso fue dar visibilidad al fenómeno a través de la transcripción y numerosas lecturas de los datos de los casos expuestos que fueron sugiriendo los temas de conversación de los estudiantes. En esta fase los datos fueron tratados de forma individual, siendo numerados con una “E” de estudiante y el número respectivo (de 1-14), además de incluir “n” en el caso del alumnado nativo y una letra “x” para el alumnado extranjero (por ejemplo E4x). Estos datos fueron sistematizados en tablas.

2) *Etiquetas preliminares*

Se emplearon etiquetas preliminares que actuaron como lentes a través de las cuales “miramos” la información. Para ello, se fueron realizando anotaciones en el margen de los textos (véase Figura 3.5) que posteriormente consolidaron las categorías.

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

Figura 3.5
Unidades de significado extraídas del texto



TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTA

Situación 1 Diferencias culturales ¿En qué se parecen estos chicos y chicas?, ¿En qué crees que son distintos?, Son de una clase de 4° de primaria y están aprendiendo a conocer cosas sobre sus países ¿qué podrían aprender?	
E1n	Todos los chicos están sonriendo, cada uno es de un país diferente, pues hay unos morenitos, otros son más blancos, otro tiene los ojos de un tipo diferente y tiene diferente el color del pelo. Yo creo que todos son chicos de una clase y tienen derecho a venir al cole aunque sean diferentes en su cuerpo. Podrían aprender de España, pues de que hace buen clima, y también estos otros (indica a dos chicos extranjeros de la fotografía) pueden aprender de ellos por ejemplo que comida se lleva mucho en su país, o el tipo de vestir, normas. A mí me gustaría aprender la cultura de su país, de cada uno, la comida, los bailes,
E2x	Yo veo que ellos son de países diferentes porque cada uno tiene la cara diferente, los ojos y como se visten. Podrían aprender la cultura, las tradiciones, la forma en que se viste cada uno, las comidas. En la clase hicimos una actividad donde cada uno trajimos cosas de los nuestros países y contamos que cosas eran, que se hacía con ellos y nos preguntaban cosas de allí. Algunos chicos se reían porque lo encontraban divertido, otros no prestaban atención, al final la maestra pregunto qué cosas nos gustó más.
E3n	Se parecen en que son todos iguales, son todos humanos, personas, se diferencian en que son de diferentes países, religiones, razas, son diferente en la cara, el color de la piel, el chico que es chino tiene los ojos estirados, por ejemplo una chica tiene el velo en la cabeza y supongo que debe ser importante para ella aunque aquí no le va muy bien. (¿por qué?) porque los chicos se burlan y al final ellas ya no lo traen al cole. En la clase podrían aprender sus religiones, sus costumbres, también nos pueden enseñar su idioma, si uno sabe más español también se lo puede enseñar, a veces le preguntamos a los compañeros como se dice tal o cual palabra en su país para así conocer otros idiomas

Comentario [S1]: Diferencias físicas
Comentario [S2]: Aspectos tangenciales de la cultura
Comentario [S3]: Diferencias físicas
Comentario [S4]: Reconocimiento de la diferencia
Comentario [S5]: Diferencia físicas
Comentario [S6]: Invisibilización de los símbolos
Comentario [S7]: Las diferencias lingüísticas

3) *Categorización y codificación de los datos*

Se procedió a categorizar y codificar los datos. La categorización se entiende como la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos. La codificación es la operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye. Según Bisquerra (2004), la definición de categorías requiere una búsqueda y sistematización de los datos. Este proceso puede realizarse a través de: (a) una lógica inductiva, sumergiéndose literalmente en un documento o situación para identificar los temas o las dimensiones más relevantes, (b) una lógica deductiva, recurriendo a una teoría e intentando verificar supuestos *a priori*, y proposiciones universales ajustando los datos a sus elementos centrales y (c) una combinación de ambas. Al principio la codificación fue abierta para efectuar una primera sistematización de los datos. Posteriormente, el proceso se orientó hacia un análisis de la información de acuerdo con una codificación más teórica, centrada en las cuestiones pertinentes a lo que se pretende saber. Como se puede observar, en el estudio se optó por la combinación de una lógica deductiva e inductiva.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

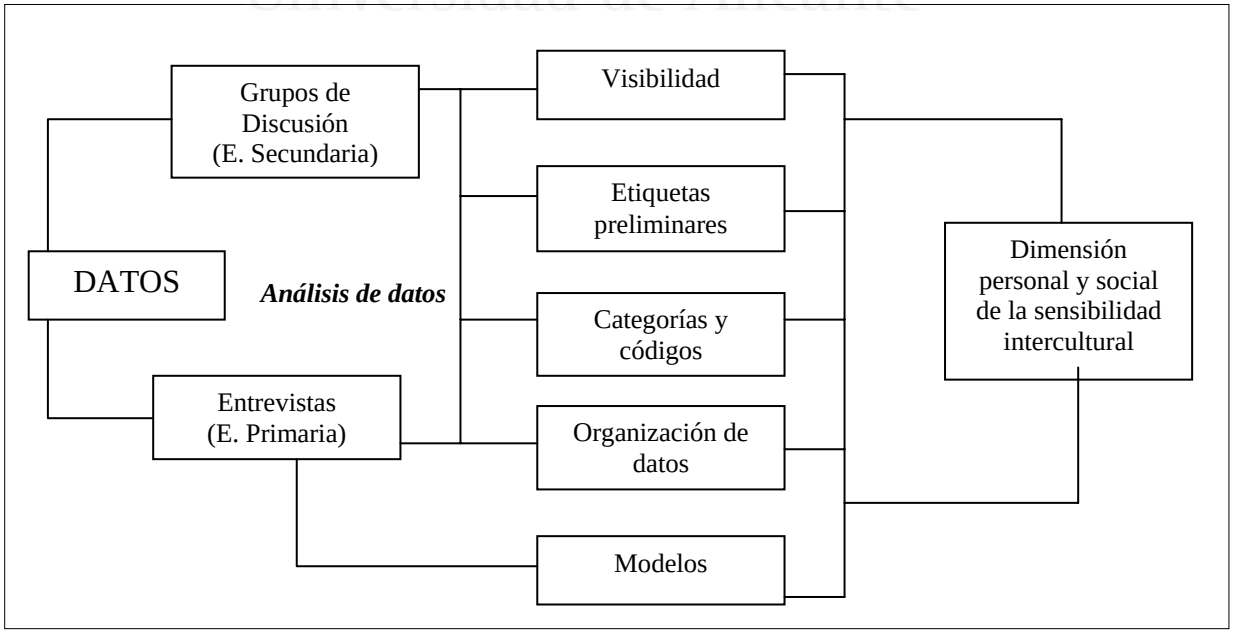
4) *Organización de los datos*

En una fase posterior, toda la información se organizó y se sintetizó en gráficas o matrices que permitieron obtener una perspectiva global de los datos y elaborar conclusiones.

5) *Conformación de modelos y conclusiones*

Un modelo es una relación entre las categorías. La búsqueda de modelos significa examinar los datos desde el mayor número posible de puntos de vista, así como comprender los lazos complejos que existen entre varios aspectos de las situaciones de las personas, sus procesos mentales, sus creencias y sus actuaciones (McMillan y Schumacher, 2005). Una vez superada la etapa de los modelos, se extraen las principales conclusiones que se constituyen en nuevo conocimiento o marcos conceptuales.

Figura 3.6.
Síntesis gráfica del análisis de datos cualitativos



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.2. Criterios de rigor científico

A diferencia de los métodos cuantitativos, las técnicas de carácter etnográficas emplean criterios de credibilidad. Según Sandín (2003), en el ámbito de la investigación cualitativa el concepto de validez ha ido reformulándose en términos de construcción social del conocimiento, otorgando una mayor importancia a la interpretación y a la comprensión, conceptualizándola como validez interpretativa. Valor de la verdad, mediante la contrastación de las creencias e interpretaciones del investigador con las fuentes de donde se han obtenido. Algunos criterios de rigor planteados por Albert (2006) y que se tienen en cuenta para nuestro estudio son:

- Valor de verdad-credibilidad. Este criterio se entiende como la relación entre los datos recogidos y la realidad y tiene por objetivo demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente garantizando que el tema fue identificado y descrito con exactitud. Para conseguir esto se emplearon las técnicas de observación persistente (permanencia en el tiempo del investigador en el campo), triangulación (comparación y contrastación de datos provenientes de diversas fuentes), triangulación temporal (recolección de datos en diferentes momentos), triangulación espacial (se examinaron datos de distintos países, culturas, lugares y circunstancias), triangulación teórica (se contrastaron los resultados con la teoría existente) de investigadores (tanto los directores de la tesis doctoral, así como la doctoranda contrastaron los datos para detectar coincidencias y divergencias de los mismos). También se empleó el criterio de recogida de material de adecuación referencial que consistió en recoger un material de referencia (en nuestro caso las grabaciones, fotografías) que permitieron contrastar los resultados con la realidad.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Aplicabilidad y transferibilidad. Este criterio hace referencia a la posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos. Si bien la investigación cualitativa evita las generalizaciones, ya que los fenómenos sociales dependen del contexto dado, se emplea lo que se llama muestreo teórico que implica recoger la mayor información posible para iluminar los fenómenos o situaciones a la hora de comparar escenarios. Para ello, se realizaron descripciones exhaustivas de los datos provenientes de las entrevistas y grupos de discusión de modo que permitieran comparar el contexto de la investigación con otros posibles.

- Consistencia. Sería el grado en que se repetirían los resultados de volver a repetir la investigación. En la investigación cualitativa se le denomina como dependencia y se garantiza a través de estrategias como: (a) establecer pistas de revisión para examinar los procesos seguidos por el investigador, (b) auditoría de dependencia donde el proceso de examina por otro (s) investigador (es) y la réplica paso a paso donde revisan los procedimientos seguidos.

- Neutralidad-criterio de confirmación. Se controló la correspondencia entre los datos y las inferencias e interpretaciones que el investigador había extraído dando lugar a lo que se llama auditoria de confirmalidad. También se utilizaron descriptores de baja inferencia (registro lo más preciso posible del fenómeno, como transcripciones textuales, citas directas) y ejercicios de reflexión manifestando los supuestos epistemológicos que llevaron al investigador a plantear y orientar la investigación de una manera determinada.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.3. La ética en la investigación

Los investigadores tienen que ser sensibles a los principios éticos a causa de su tema de investigación, la recopilación directa de datos interactivos, un diseño emergente y la reciprocidad con los participantes (McMillan y Schumacher, 2005). Uno de los principales aspectos a tener en cuenta es establecer la comunicación y los niveles de confianza recíprocos (investigador y participantes) para que se produzca una actitud de apertura, aceptación y colaboración con el estudio. Es importante considerar que la participación debe ser equitativa y, en consecuencia, los grupos de discusión, así como las entrevistas se presentaron como alternativas que favorecían la discusión desde diferentes puntos de vista, el intercambio de ideas y la exposición de valores y creencias que apoyaban el constructo estudiado. Asimismo, acciones como facilitar materiales, compartir los resultados de la investigación y motivar el compromiso del profesorado con el estudio garantizaron un mayor impacto del trabajo en la comunidad educativa.

En el ámbito científico, el establecimiento de códigos éticos fue una cuestión central en asociaciones de investigación educativa como la APA (*American Psychological Association)* o la APGA *(American Personnel and Guidance Association*) que sugieren que la investigación y su comunicación son parte integral de nuestra trama social y, por tanto, debe ser un acto responsable que inevitablemente desafía a quien la desarrolla a respetar determinados códigos éticos en los distintos momentos del proceso de investigación (Bisquerra, 2004: 85). En todo tipo de investigación destacan dos procedimientos esenciales:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

a) *Códigos éticos respecto a los participantes de la investigación*

El respeto por la autonomía de los participantes se resguardó a través de la información de los propósitos del estudio a los involucrados directa (alumnado) e indirectamente (directivos, profesorado, padres), así como se les garantizó el valor de la privacidad prometiendo el anonimato y confidencialidad en los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. Estas condiciones, demandaron de los investigadores competencias de comunicación y empatía en la interacción, el diálogo y el contacto directo con los participantes.

Sandín (2003) señala que una acción encaminada a resguardar la privacidad de los participantes es el consentimiento informado, que implica que los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados de que van a ser estudiados y el derecho a conocer la naturaleza de la investigación. En la investigación, los participantes aceptaron voluntariamente estar informados del alcance, el proceso y las posibles implicaciones de la investigación. Dado que los investigadores intentaron establecer relaciones auténticas, para el trabajo de campo fue necesario definir la manera en que se presentaría el investigador, la información que se aportaría sobre su identidad y lo que esperaba del grupo de participantes. En el procesamiento de la información se establecieron códigos para denominar los nombres de los alumnos y de los lugares visitados.

b) Códigos éticos respecto al desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados

Booth, Coloma y Williams (2001) proporcionan algunas recomendaciones a partir de los problemas éticos que habitualmente se presentan en una investigación. De ellos, en el estudio fueron considerados el mantenimiento de la veracidad de los datos e informe

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

sin dar paso a errores o dobles interpretaciones que pudieran desvirtuar la realidad. También las fuentes de datos se pusieron al servicio de trabajos posteriores que pudieran ir en la misma dirección y la veracidad de las conclusiones obtenidas fueron consensuadas con todos los actores involucrados en el estudio. Por último, es de considerar, a partir de los informes que solicitan los propios centros educativos, que éstos no deben ser de difícil comprensión, que no deben simplificar, exagerar ni ocultar resultados y que deben tener un carácter práctico para quienes han colaborado con la investigación en la búsqueda de una mejora del funcionamiento y organización de sus contextos escolares, cuestión que hemos tenido en cuenta en esta investigación.

7. Resumen

La comunicación intercultural posee una dimensión cognitiva, comportamental y afectiva. Precisamente, es en esta última dimensión donde se enmarca la investigación, denominada como sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000). Interesa conocer las relaciones que establecen los alumnos en entornos culturalmente diversos, los elementos que dificultan y facilitan un encuentro comunicativo, así como analizar la dimensión personal y social de la comunicación intercultural. Partimos de la premisa de que una buena sensibilidad intercultural es el resultado de experiencias comunicativas significativas con diferentes interlocutores y que existen ambientes propicios para que se establezcan relaciones comunicativas más efectivas y que dependen del profesorado.

En coherencia con los objetivos de la investigación, se optó por la complementariedad metodológica cuantitativa y cualitativa que nos permite abordar el constructo de la sensibilidad intercultural desde miradas epistemológicas diferentes que se enriquecen mutuamente. Participaron en el estudio 1.163 alumnos de educación primaria y

secundaria de la provincia de Alicante en consideración a los altos niveles de población escolar inmigrante que presenta esta provincia. Están representadas las comarcas de Alacant-L´Alacantí, Vinalopó (Alt i Baix) y La Marina (Alta i Baixa) y Baix Segura, todas ellas con una configuración por países de procedencia del alumnado muy diversa. Como técnica de recogida de datos se empleó el cuestionario. El instrumento contenía tres partes: (1) Datos demográficos, (2) la *Escala de Sensibilidad Intercultural* y (3) la *Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural*. Para una aproximación cualitativa, que tiene por objeto profundizar a las respuestas de los cuestionarios se realizaron entrevistas y grupos de discusión.

El análisis de los datos recogidos de la encuesta fue realizado mediante el paquete estadístico SPSS 15.00 e incluyó principalmente cálculos de descriptivos, frecuencias y porcentajes, técnicas de reducción de datos (análisis factorial) e inferencia estadística (comparación medias y porcentajes), trabajándose con un $\alpha = .05$. En el caso de las entrevistas y grupos de discusión se empleó un método combinado (inductivo y deductivo) para los diferentes momentos y procesos de triangulación metodológica. Se previeron criterios para resguardar la ética en la investigación como la confidencialidad de la información, el consentimiento informado y una adecuada comunicación de los resultados a los participantes.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como limitación, queremos señalar que solicitar como dato demográfico el país de procedencia del alumno y/o de sus padres es una mirada bastante restrictiva, ya que estamos reduciendo la multiculturalidad a una única variable que es el lugar de nacimiento del alumno. Nos pudimos dar cuenta que muchos alumnos se autoidentifican con más de una cultura. Algunos de ellos habiendo nacido en España, se sienten ecuatorianos o marroquís, otros han residido en diferentes países, e incluso dentro del

propio colectivo español los alumnos establecen diferencias culturales marcadas entre otros aspectos, por ejemplo, por el empleo de una segunda lengua. Para la investigación, consideramos examinar individualmente esta condición con ayuda de los tutores y profesores.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 4

Resultados

1. Introducción

En este capítulo, se presentan los hallazgos de la investigación de acuerdo con los objetivos, métodos y técnicas de análisis de los datos descritos en el primer capítulo. Los resultados obtenidos se organizan, según el plan de análisis allí trazado, en tres secciones.

En la primera, se describe el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado, autóctono e inmigrante, escolarizado en aulas culturalmente diversas. Asimismo, se describe la sensibilidad hacia la relación intercultural que el alumnado posee en función de la etapa educativa primaria o secundaria, el género y los subgrupos mayoritarios de alumnado de origen inmigrante que conforma la muestra (británicos, sudamericanos, marroquíes y rumanos).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En la segunda sección, se aportan datos que describen la percepción que tienen los participantes de la actitud y estilo docente de sus profesores para atender las diferencias culturales. Estas percepciones se organizan, según que los respondientes pertenezcan a educación primaria o secundaria, y se examina la relación entre actitud/estilo docente del profesor y sensibilidad intercultural en el alumnado, a la vez que se somete a prueba si dicha relación es independiente o no de la etapa educativa en la que el alumnado se encuentra escolarizado.

Por último, en la tercera, para comprender el significado que el alumnado atribuye a la diferencia cultural, se presenta el testimonio ofrecido por algunos de los participantes entrevistados, visión que contribuye a complementar la información obtenida mediante cuestionario.

Un hecho importante a destacar es que en esta investigación se asume que la sensibilidad intercultural es inherente a todos los participantes, por consiguiente no solamente se analiza en aquellos grupos que, aún cuando representan sectores significativos de la población, son considerados “minorías”. De ahí que los objetivos de la investigación tengan un carácter bidireccional: conocer la sensibilidad de la población inmigrante hacia el alumnado español, en este caso escolarizado en centros educativos de la provincia de Alicante, y conocer la sensibilidad del colectivo autóctono hacia los grupos minoritarios. En este sentido, el estudio tiene como punto de partida el diagnóstico de la realidad en la que se sitúa la relación comunicativa entre hablantes de diferentes culturas y la percepción que éstos tienen de la acción pedagógica del profesor.

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

2. Sensibilidad intercultural en el alumnado

Uno de los objetivos de este estudio fue conocer el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado en situaciones de convivencia en aulas culturalmente diversas. Con este fin, a partir de la respuesta de los participantes a la Escala de Sensibilidad Intercultural, se calcularon estadísticos descriptivos. Se obtuvieron las puntuaciones medias para el total de la escala, para cada uno de los factores (positivo y negativo a la interacción) y para cada uno de los ítems, además de frecuencias y porcentajes. Como se observa en la Tabla 4.1, el alumnado presenta una sensibilidad intercultural moderada (*M* = 32.92; *DT* = 4.96), promedio que es superior al punto medio de la escala situado en 25. La respuesta emocional positiva frente a la interacción (*M* = 22.70; *DT* = 4.21) indica que los respondientes logran una comunicación efectiva con sus compañeros culturalmente diferentes bastantes veces, aunque coexisten en ocasiones respuestas negativas a la interacción (*M* = 4.76; *DT* = 1.89), lo cual muestra la existencia de cierta evitación, falta de tolerancia y desconfianza en la relación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.1

Sensibilidad intercultural en el alumnado participante

(Descriptivos, frecuencias y porcentajes para toda la muestra)

			NC		AV		BV		SI	
	M	***DT***	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Sensibilidad intercultural (PT)	**32.94**	4.96								
Respuesta Emocional Positiva (REP)	**22.70**	4.21								
Respuesta Emocional Negativa (REN)	**4.76**	1.89								
Ítems REP										
Disfruto de la relación	3.19	.85	25	**2**	261	**22**	342	**29**	535	**46**
Me agrada hablar	3.25	.86	36	**3**	213	**18**	334	**29**	580	**50**
Me gusta tener amigos	3.34	.81	29	**3**	171	**15**	341	**29**	622	**54**
Muestro una actitud positiva	3.41	.79	30	**3**	132	**11**	334	**29**	667	**57**
Acepto sus opiniones	3.06	.88	52	**5**	266	**23**	402	**35**	443	**38**
Me gusta estar	3.26	.88	48	**4**	198	**17**	317	**27**	600	**52**
Me siento a gusto	3.18	.91	66	**6**	201	**17**	351	**30**	545	**47**

Tabla 4.1 (continuación)

			NC		AV		BV		SI	
	M	***DT***	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Ítems REN										
Evito trabajar con compañeros	1.43	.86	882	**76**	138	**12**	71	**6**	72	**6**
Pienso que son poco tolerantes	1.76	.95	610	**53**	313	**27**	146	**13**	94	**8**
Encuentro muy difícil	1.57	.88	735	**63**	258	**22**	100	**9**	70	**6**

NC = *Nunca e scierto*; AV = *A veces es cierto*; BV = *Bastantes veces es cierto;* SI = *Siempre es cierto*

Como se puede observar, más de la mitad de los respondientes (57%) muestran una actitud positiva hacia las diferencias culturales siempre (*M* = 3.41; *DT* = .79) y les agrada relacionarse con sus compañeros culturalmente diferentes (54%), mientras que este porcentaje disminuye (pasa a ser el 38%) cuando se trata de aceptar las opiniones que dan los compañeros de culturas diferentes a la propia. Por otro lado, una cuarta parte, aproximadamente, de los participantes (22%) dicen disfrutar de la comunicación intercultural sólo algunas veces, situación similar a la que ocurre con el ítem de aceptación de opiniones distintas de la propia (23%). En relación con la respuesta emocional negativa, los respondientes señalan que a veces piensan que sus compañeros de origen cultural diferente son poco tolerantes con ellos/as (27%), lo que les lleva a pensar que es muy difícil la relación (22%). En general, las medias de la respuesta emocional negativa indican que los respondientes rechazan conductas discriminatorias; de hecho, los tres ítems que componen el factor se sitúan en la parte inferior de la escala que expresa que esos comportamientos nunca o sólo a veces son ciertos.

Cuando se analiza la sensibilidad intercultural en el alumnado autóctono e inmigrante, se observa (Tabla 4.2) que este último posee una sensibilidad intercultural más acentuada (*M* = 33.11; *DT* = 4.81) que el alumnado autóctono (*M* = 32.71; *DT* = 5.15). Esta sensibilidad mayor del alumnado de origen inmigrante se pone de manifiesto tanto

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

en lo que respecta al factor positivo de la interacción (*M* = 23.05 *vs M* = 22.22) como en relación al factor negativo de la misma (*M* = 4.95 *vs M* = 4.51).

Tabla 4.2

Sensibilidad intercultural en el alumnado autóctono y de origen inmigrante

(Descriptivos, frecuencias y porcentajes)

			NC		AV		BC		SI	
	M	***DT***	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Sensibilidad intercultural (PT)										
Autóctono	**32.71**	5.15								
Inmigrante	**33.11**	4.81								
Respuesta Emocional Positiva (REP)										
Autóctono	**22.22**	4.47								
Inmigrante	**23.05**	3.97								
Respuesta Emocional Negativa (REN)										
Autóctono	**4.51**	1.77								
Inmigrante	**4.95**	1.96								
Ítems REP										
Disfruto de la relación										
Autóctono	**3.10**	.88	16	**3**	122	**25**	146	**30**	201	**41**
Inmigrante	**3.26**	.82	9	**1**	139	**21**	196	**29**	334	**49**
Me agrada hablar										
Autóctono	**3.16**	.89	16	**3**	113	**23**	133	**27**	223	**46**
Inmigrante	**3.32**	.83	20	**3**	100	**15**	201	**30**	357	**53**
Me gusta tener amigos										
Autóctono	**3.26**	.85	14	**3**	88	**18**	140	**29**	243	**50**
Inmigrante	**3.39**	.78	15	**2**	83	**12**	201	**30**	379	**56**
Muestro una actitud positiva										
Autóctono	**3.38**	.79	11	**2**	62	**13**	144	**30**	268	**55**
Inmigrante	**3.43**	.78	19	**3**	70	**10**	190	**28**	399	**59**
Acepto sus opiniones										
Autóctono	**3.03**	.88	21	**4**	121	**25**	166	**34**	177	**37**
Inmigrante	**3.09**	.88	31	**5**	145	**21**	236	**35**	266	**39**
Me gusta estar										
Autóctono	**3.18**	.92	26	**5**	93	**19**	136	**28**	230	**47**
Inmigrante	**3.33**	.85	22	**3**	105	**16**	181	**27**	370	**55**
Me siento a gusto										
Autóctono	**3.11**	.93	31	**6**	96	**20**	145	**30**	213	**44**
Inmigrante	**3.23**	.89	35	**5**	105	**16**	206	**30**	332	**49**
Ítems REN										
Evito trabajar con compañeros										
Autóctono	**1.35**	.75	379	**78**	60	**12**	27	**6**	19	**4**
Inmigrante	**1.48**	.92	503	**74**	78	**12**	44	**7**	53	**8**
Pienso que son poco tolerantes										
Autóctono	**1.64**	.91	287	**59**	117	**24**	49	**10**	32	**6**
Inmigrante	**1.85**	.98	323	**48**	196	**29**	97	**14**	62	**9**
Encuentro muy difícil										
Autóctono	**1.52**	.84	324	**67**	96	**20**	41	**9**	24	**5**
Inmigrante	**1.62**	.90	411	**61**	162	**24**	59	**9**	46	**7**

NC = *Nunca*; AV = *A veces*; BV = *Bastantes veces;* SI = *Siempre*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como se observa, parece ser que el alumnado inmigrante disfruta en mayor grado que el autóctono de la relación (*M* = 3.26 *vs* *M* = 3.10), así como le agrada hablar y le gusta estar con compañeros de culturas diferentes a la suya en mayor proporción que al alumnado autóctono (83% *vs* 73% y 82% *vs* 75%, respectivamente). Al mismo tiempo se observa que el alumnado inmigrante, con mayor frecuencia que los autóctonos, evita trabajar bastantes veces/siempre con sus compañeros de culturas diferentes a la propia (15% *vs* 10%), creen que los otros son poco tolerantes con ellos (23% *vs* 16%) o encuentran muy difícil la relación (16% *vs* 14%).

2.1. Sensibilidad intercultural según la etapa educativa

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas según la etapa educativa. Las medias en sensibilidad intercultural por grupo (autóctono *vs* inmigrante) y etapa (primaria *vs* secundaria) se incluyen en la Tabla 4.3. Tal como se puede observar, en términos generales, el grado de sensibilidad intercultural es mayor en el alumnado de educación primaria (*M* = 33.11; *DT* = 4.62) que en el de secundaria (*M* = 32.80; *DT* = 5.23), así como en los participantes de origen inmigrante (*M* = 33.11; *DT* = 4.81) que en los autóctonos (*M* = 32.71; *DT* = 5.15). Por factores, la respuesta afectiva a la interacción también es más favorable en el alumnado de educación primaria que en el de secundaria (*M* = 23.29 *vs* 22.21 y *M* = 5.19 *vs* 4.41 para la REP y la REN, respectivamente), así como en el colectivo de alumnos inmigrantes que en el de autóctonos (*M* = 23.05 *vs* 22.22 y *M* = 4.95 *vs* 4.51 para la REP y la REN, respectivamente).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.3

Medias y DT en sensibilidad intercultural en el alumnado autóctono e inmigrante por etapa educativa

	Autóctono		Inmigrante		Total	
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*
Sensibilidad Intercultural (PT)						
Primaria	**33.17**	4.71	**33.07**	4.56	**33.11**	4.62
Secundaria	**33.37**	5.44	**33.14**	5.04	**32.80**	5.23
Total	**32.71**	5.15	**33.11**	4.81	**32.94**	4.96
Respuesta Positiva Interacción (RPI)						
Primaria	**22.96**	3.82	**23.59**	3.64	**23.29**	3.72
Secundaria	**21.67**	4.83	**22.63**	4.22	**22.21**	4.52
Total	**22.22**	4.47	**23.05**	3.97	**22.70**	4.21
Respuesta Negativa Interacción(RNI)						
Primaria	**4.79**	1.96	**5.44**	2.17	**5.19**	2.11
Secundaria	**4.30**	1.59	**4.49**	1.61	**4.41**	1.60
Total	**4.51**	1.77	**4.95**	1.99	**4.76**	1.89
Ítems REP						
Disfruto de la relación						
Primaria	**3.26**	.84	**3.35**	.83	**3.30**	.84
Secundaria	**2.98**	.90	**3.18**	.80	**3.08**	.85
Total	**3.12**	.87	**3.26**	.81	**3.19**	.84
Me agrada hablar						
Primaria	**3.25**	.89	**3.43**	.79	**3.34**	.84
Secundaria	**3.10**	.89	**3.22**	.85	**3.16**	.87
Total	**3.16**	.89	**3.32**	.83	**3.24**	.86
Me gusta tener amigos						
Primaria	**3.49**	.74	**3.46**	.75	**3.47**	.75
Secundaria	**3.09**	.89	**3.33**	.80	**3.22**	.85
Total	**3.26**	.85	**3.39**	.78	**3.34**	.80
Muestro una actitud positiva						
Primaria	**3.38**	.82	**3.39**	.85	**3.39**	.84
Secundaria	**3.38**	.76	**3.46**	.72	**3.43**	.74
Total	**3.38**	.79	**3.43**	.78	**3.40**	.79
Acepto sus opiniones						
Primaria	**2.98**	.93	**3.04**	.91	**3.01**	.92
Secundaria	**3.07**	.84	**3.13**	.85	**3.10**	.85
Total	**3.03**	.88	**3.09**	.88	**3.06**	.88
Me gusta estar						
Primaria	**3.29**	.93	**3.49**	.81	**3.41**	.86
Secundaria	**3.09**	.90	**3.18**	.85	**3.14**	.87
Total	**3.18**	.92	**3.33**	.85	**3.25**	.88
Me siento a gusto						
Primaria	**3.32**	.87	**3.33**	.92	**3.32**	.90
Secundaria	**2.96**	.95	**3.14**	.85	**3.06**	.90
Total	**3.11**	.93	**3.23**	.89	**3.18**	.91

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.3 (continuación)

	Autóctono		Inmigrante		Total	
	M	***DT***	***M***	***DT***	***M***	***DT***
Ítems REN						
Evito trabajar con compañeros						
Primaria	**1.46**	.88	**1.65**	1.0	**1.55**	.94
Secundaria	**1.28**	.64	**1.32**	.72	**1.30**	.69
Total	**1.35**	.75	**1.48**	.92	**1.41**	.83
Pienso que son poco tolerantes						
Primaria	**1.71**	1.0	**2.00**	1.0	**1.89**	1.0
Secundaria	**1.59**	.83	**1.71**	.86	**1.66**	.85
Total	**1.64**	.91	**1.85**	.98	**1.74**	.94
Encuentro muy difícil						
Primaria	**1.62**	.94	**1.78**	1.0	**1.72**	1.0
Secundaria	**1.44**	.76	**1.46**	.73	**1.45**	.74
Total	**1.52**	.84	**1.62**	.90	**1.57**	.87

Para estudiar el efecto de la interacción; es decir, si las diferencias en SI (sensibilidad intercultural) entre el alumnado inmigrante y autóctono eran independientes o si, por el contrario, estaban en función de la etapa educativa, se calcularon sucesivos análisis de la varianza entre grupos (ANOVAs 2 x 2) tomando como variables independientes (1) el origen del alumnado (autóctono *vs* inmigrante) y (2) la etapa educativa (primaria *vs* secundaria). El efecto se analizó sobre las variables dependientes (1) puntuación total de la Escala de Sensibilidad Intercultural (ESI), (2) puntuación total del factor REP, (3) puntuación total del factor REN y (4) la puntuación correspondiente a cada uno de los ítems. Los resultados de los análisis de la varianza se incluyen en la Tabla 4.4.

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el factor REP [$F(1,1159) = 9.11$, $p = .003$], así como también en el factor REN [$F(1,1159) = 14.42$, $p = .000$] atribuibles al origen del alumnado, comprobándose que el alumnado autóctono tenía un nivel de sensibilidad significativamente más bajo que el alumnado de origen inmigrante, tanto en lo que respecta a los aspectos positivos de la interacción como a los negativos. Asimismo, se observaron diferencias significativas en REP [$F(1,1159) = 18.58$, $p =$

.000] y REN [$F(1,1159) = 42.29$, $p = .000$] en sensibilidad intercultural a favor del alumnado de educación primaria.

Tabla 4.4

Sensibilidad intercultural según origen del alumnado y etapa

(Resultados ANOVA 2 x 2)

Fuentes de variación	*F*	*g.l.*	*p*	Dirección	Eta cuadrado
Sensibilidad intercultural (PT)					
Origen	1.27	1,1159	.260		.001
Etapa	1.53		.216		.001
OR x ET	2.18		.140		.001
Respuesta Emocional Positiva (REP)					
Origen	9.11	1,1159	.003	A < I	.008
Etapa	18.58		.000	P > S	.016
OR x ET	.73		.393		.001
Respuesta Emocional Negativa (REN)					
Origen	14.42	1,1159	.000	A < I	.012
Etapa	42.29		.000	P > S	.035
OR x ET	4.23		.040	IS < IP	.004
Ítems REP					
Disfruto de la relación					
Origen	8.38	1,1159	.004	A < I	.007
Etapa	20.30	1,1159	.000	P > S	.017
OR x ET	.98	1,1159	.321		.001
Me agrada hablar					
Origen	8.87	1,1159	.003	A < I	.008
Etapa	12.63	1,1159	.000	P > S	.011
OR x ET	.36	1,1159	.545		.000
Me gusta tener amigos					
Origen	4.61	1,1159	.032	A < I	.004
Etapa	30.95	1,1159	.000	P > S	.026
OR x ET	7.18	1,1159	.007	AS < IS	.006
Muestro una actitud positiva					
Origen	1.04	1,1159	.307		.001
Etapa	.63	1,1159	.428		.001
OR x ET	.58	1,1159	.444		.001
Acepto sus opiniones					
Origen	1.41	1,1159	.234		.001
Etapa	3.16	1,1159	.076		.003
OR x ET	.001	1,1159	.971		.000
Me gusta estar					
Origen	7.39	1,1159	.007	A < I	.006
Etapa	24.32	1,1159	.000	P > S	.021
OR x ET	1.14	1,1159	.284		.001
Me siento a gusto					
Origen	3.11	1,1159	.078		.003
Etapa	24.78	1,1159	.000	P > S	.021
OR x ET	2.28	1,1159	.131		.002

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

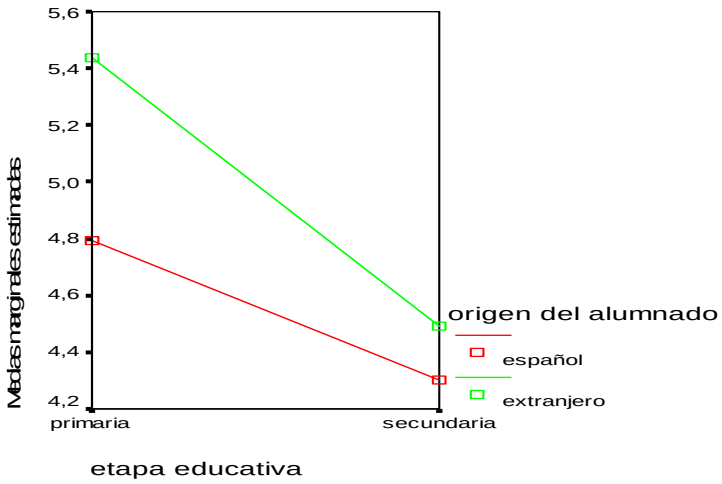
Tabla 4.4 (continuación)

Fuentes de variación	*F*	*g.l.*	*p*	Dirección	Eta cuadrado
Ítems REN					
Evito trabajar					
Origen	5.60	1,1159	.018		.005
Etapa	25.52	1,1159	.000	P > S	.022
OR x ET	2.24	1,1159	.135		.002
Pienso que son poco tolerantes					
Origen	13.07	1,1159	.000	A < I	.011
Etapa	13.77	1,1159	.000	P > S	.012
OR x ET	2.22	1,1159	.136		.002
Encuentro muy difícil					
Origen	3.22	1,1159	.073		.003
Etapa	23.03	1,1159	.000	P > S	.019
OR x ET	1.62	1,1159	.203		.001

El efecto de la interacción OR x ET resultó estadísticamente significativo ($p < .05$) en cuanto a la respuesta negativa a la interacción se refiere (Figura 4.1); de manera que, mientras que la respuesta negativa a la interacción era más alta en el alumnado de educación primaria en ambos grupos étnicos, en cambio, en secundaria dicha respuesta negativa era más baja y similar en ambos grupos, autóctono e inmigrante.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 4.1
Medias del factor Respuesta Emocional Negativa (REN)



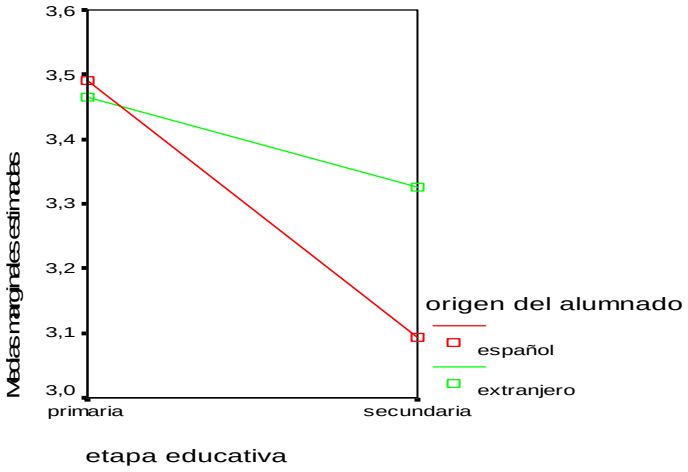
Por ítems, se observaron diferencias estadísticamente significativas debidas al efecto principal de la variable origen del alumnado en *Disfruto de la relación* [F (1,1159) = 8.38; p = .004], *Me agrada hablar* [F (1,1159) = 8.87; p = .003], *Me gusta tener amigos de diferentes culturas* [F (1,1159) = 4.61; p = .032] y Me *gusta estar con compañeros de otras cultural* [F (1,1159) = 7.39; p = .007] a favor todas ellas del alumnado inmigrante. Igualmente, el efecto principal de la etapa educativa favorecía al alumnado de educación primaria quien disfrutaba más frecuentemente de la relación intercultural [F (1,1159) = 20.30; p = .000], así como de hablar [F (1,1159) = 12.63; p = .000], tener amigos [F (1,1159) = 30.95; p = .000], estar [F (1,1159) = 24.32; p = .000], sentirse a gusto con chicos de otras culturas [F (1,1159) = 24.78; p = .000] que el alumnado de secundaria.

Al mismo tiempo, respuestas emocionales negativas como *Evito trabajar* [F (1,1159) = 25.52; p = .000], *Pienso que son poco tolerantes* [F (1,1159) = 13.77; (p = .000] o *Encuentro muy difícil relacionarme* [F (1,1159) = 23.03; p = .000], se daban también con una frecuencia significativamente mayor en los participantes de educación primaria que de secundaria, siendo el tamaño del efecto considerable (eta cuadrado > .01, moderado). El efecto de la interacción fué estadísticamente significativo en el ítem *Me gusta tener amigos* [F (1,1159) = 7.18; p = .007], indicando que mientras en educación primaria tanto a los alumnos autóctonos como a los inmigrantes les gustaba tener amigos de otras culturas, en secundaria el alumnado autóctono gustaba de la relación de amistad con compañeros de culturas distintas a la propia significativamente menos que el alumnado de origen inmigrante (véase Figura 4.2).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 4.2

Medias del ítem *Me gusta tener amigos*



2.2. Diferencias de género en sensibilidad intercultural

Las diferencias en sensibilidad se analizaron asimismo en función del género del alumnado autóctono e inmigrante. Las medias por grupo (autóctono *vs* inmigrante) y género (varón *vs* mujer) se incluyen en la Tabla 4.5. Tal como se puede observar, en términos generales (puntuación total de la escala), el grado sensibilidad intercultural es mayor en las mujeres (*M* = 33.80; *DT* = 4.60) que en los varones (*M* = 32.13; *DT* = 5.15), así como en los participantes de origen inmigrante (*M* = 35.11; *DT* = 4.81) que en los autóctonos (*M* = 32.71; *DT* = 5.15). Por factores, la respuesta positiva a la relación intercultural también es más favorable en las chicas que en los chicos (*M* = 23.42 *vs M* = 22.03), mientras que la respuesta emocional negativa se acentúa en los varones frente a las mujeres (*M* = 4.90 *vs* 4.62), así como en el colectivo de alumnos inmigrantes frente al alumnado autóctono (*M* = 4.95 *vs* 4.51).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.5

Medias y DT en sensibilidad intercultural en el alumnado autóctono e inmigrante por género

	Autóctono		Inmigrante		Total	
	M	***DT***	***M***	***DT***	***M***	***DT***
Sensibilidad Intercultural (PT)						
Varón	**31.95**	5.22	**32.26**	5.10	**32.13**	5.15
Mujer	**33.51**	4.97	**34.02**	4.31	**33.80**	4.60
Total	**32.71**	5.15	**35.11**	4.81	**32.94**	4.96
Respuesta Emocional Positiva (REP)						
Varón	**21.63**	4.46	**22.31**	4.29	**22.03**	4.37
Mujer	**22.84**	4.41	**23.84**	3.44	**23.42**	3.90
Total	**22.22**	4.47	**23.05**	3.97	**22.70**	4.21
Respuesta Emocional Negativa (REN)						
Varón	**4.68**	1.88	**5.06**	1.99	**4.90**	1.95
Mujer	**4.33**	1.63	**4.82**	1.92	**4.62**	1.82
Total	**4.51**	1.77	**4.95**	1.96	**4.76**	1.89
Ítems RPI						
Disfruto de la relación						
Varón	**3.02**	.91	**3.16**	.86	**3.10**	.89
Mujer	**3.17**	.86	**3.37**	.77	**3.29**	.82
Total	**3.10**	.89	**3.26**	.83	**3.19**	.86
Me agrada hablar						
Varón	**3.09**	.87	**3.22**	.89	**3.17**	.89
Mujer	**3.24**	.92	**3.43**	.75	**3.35**	.83
Total	**3.16**	.90	**3.32**	.83	**3.25**	.86
Me gusta tener amigos						
Varón	**3.14**	.90	**3.28**	.84	**3.22**	.86
Mujer	**3.39**	.79	**3.52**	.71	**3.46**	.75
Total	**3.26**	.86	**3.39**	.79	**3.34**	.82
Muestro una actitud positiva						
Varón	**3.30**	.79	**3.31**	.85	**3.31**	.83
Mujer	**3.46**	.79	**3.56**	.69	**3.52**	.74
Total	**3.38**	.79	**3.43**	.79	**3.41**	.79
Acepto sus opiniones						
Varón	**2.96**	.90	**2.96**	.92	**2.96**	.91
Mujer	**3.10**	.87	**3.23**	.83	**3.17**	.85
Total	**3.03**	.89	**3.09**	.89	**3.06**	.89
Me gusta estar						
Varón	**3.05**	.94	**3.24**	.87	**3.16**	.91
Mujer	**3.31**	.89	**3.42**	.82	**3.37**	.85
Total	**3.18**	.92	**3.33**	.85	**3.26**	.89
Me siento a gusto						
Varón	**3.06**	.93	**3.15**	.92	**3.11**	.93
Mujer	**3.17**	.95	**3.32**	.85	**3.26**	.90
Total	**3.11**	.94	**3.23**	.89	**3.18**	.91

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.5 (continuación)

	Autóctono		Inmigrante		Total	
	M	***DT***	***M***	***DT***	***M***	***DT***
Ítems RNI						
Evito trabajar con compañeros						
Varón	**1.39**	.80	**1.52**	.91	**1.47**	.87
Mujer	**1.32**	.72	**1.43**	.93	**1.38**	.85
Total	**1.35**	.76	**1.48**	.92	**1.43**	.86
Pienso que son poco tolerantes						
Varón	**1.72**	.94	**1.87**	.99	**1.81**	.97
Mujer	**1.56**	.88	**1.82**	.97	**1.71**	.94
Total	**1.64**	.91	**1.85**	.98	**1.76**	.96
Encuentro muy difícil						
Varón	**1.57**	.88	**1.67**	.94	**1.63**	.91
Mujer	**1.46**	.81	**1.56**	.87	**1.52**	.85
Total	**1.52**	.85	**1.62**	.91	**1.57**	.89

Al comparar las medias de los cuatro grupos mediante sucesivos ANOVAs 2 x 2 tomando como variables independientes (1) el origen del alumnado (autóctono *vs* inmigrante) y (2) el género (varón *vs* mujer), se halló un efecto principal significativo de la variable género, de grado moderado (eta > .01), en sensibilidad intercultural, tanto para el total de los ítems de la escala ($p < .01$) como para los factores REP ($p < .01$) y REN ($p < .01$) e ítems (Tabla 4.6). Como se puede observar, la respuesta emocional positiva hacia la relación intercultural en *Disfruto de la relación* [F (1,1159) = 13.02; p = .000], *Me agrada hablar* [F (1,1159) = 12.26; p = .000], *Me gusta tener amigos* [F (1,1159) = 25.78; p = .000], Me *gusta estar* [F (1,1159) = 19.36; p = .000] y Me siento a gusto [F (1,1159) = 4.86; p = .028] es significativamente menos frecuente en los varones que en las mujeres. Asimismo, los varones encuentran significativamente más difícil la relación intercultural que las mujeres [F (1,1159) = 4.19; p = .041].

La variable origen del alumnado tuvo también un efecto principal significativo sobre la sensibilidad intercultural, de manera que la respuesta emocional positiva a la interacción era significativamente más frecuente en el alumnado inmigrante que en el autóctono [F

(1,1159) = 11.66; *p* = .001] al tiempo que los comportamientos que dificultan la relación eran menos frecuentes en los chicos inmigrantes que en los autóctonos [*F* (1,1159) = 15.30; *p* = .000].

Tabla 4.6

Sensibilidad intercultural según origen del alumnado y género

(Resultados ANOVA 2 x 2)

Fuentes de variación	*F*	*g.l.*	*p*	Dirección	Eta cuadrado
Sensibilidad intercultural (PT)					
Origen	1.93	1,1159	.165		.002
Género	32.56		.000	V < M	.027
OR x GE	0.12		.735		.000
Respuesta Emocional Positiva (REP)					
Origen	11.66	1,1159	.001	A < I	.010
Género	31.05		.000	V < M	.026
OR x GE	0.41		.532		.000
Respuesta Emocional Negativa (REN)					
Origen	15.30	1,1159	.000	A < I	.013
Género	7.00		.008	V > M	.006
OR x GE	0.22		.637		.000
Ítems REP					
Disfruto de la relación					
Origen	10.76	1,1159	.001	A < I	.009
Género	13.02		.000	V < M	.011
OR x GE	0.42		.519		.000
Me agrada hablar					
Origen	9.99	1,1159	.002	A < I	.009
Género	12.26		.000	V < M	.010
OR x GE	0.33		.569		.000
Me gusta tener amigos					
Origen	7.45	1,1159	.006	A < I	.006
Género	25.78		.000	V < M	.022
OR x GE	0.01		.907		.000

El efecto de la interacción origen del alumnado con el género no alcanzó la significación estadística.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.6 (continuación)

Fuentes de variación	*F*	*g.l.*	*p*	Dirección	Eta cuadrado
Ítems REP					
Muestro una actitud positiva					
Origen	1.23	1,1159	.267		.001
Género	19.36		.000	V < M	.016
OR x GE	0.91		.341		.001
Acepto sus opiniones					
Origen	1.35	1,1159	.246		.001
Género	14.75		.000	V < M	.013
OR x GE	1.66		.198		.001
Me gusta estar					
Origen	8.30	1,1159	.004	A < I	.007
Género	17.05		.000	V < M	.014
OR x GE	0.52		.471		.000
Me siento a gusto					
Origen	4.86	1,1159	.028	A < I	.004
Género	7.12		.008	V < M	.006
OR x GE	0.25		.618		.000
Ítems REN					
Evito trabajar					
Origen	6.12	1,1159	.013	A < I	.005
Género	2.39		.122		.002
OR x GE	0.47		.828		.000
Pienso que son poco tolerantes					
Origen	13.71	1,1159	.000	A < I	.012
Género	3.74		.054		.003
OR x GE	1.06		.303		.001
Encuentro muy difícil					
Origen	3.71	1,1159	.054		.003
Género	4.19		.041	V > M	.004
OR x GE	0.01		.917		.000

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.3. Diferencias en sensibilidad intercultural por colectivo inmigrante

Para estudiar las posibles diferencias en sensibilidad intercultural entre el colectivo de alumnado inmigrante, se compararon las medias de esta competencia en alumnado de origen británico, sudamericano, marroquí y rumano (grupos mayoritarios en la muestra) mediante un análisis de la varianza entre grupos de un factor. Las medias en sensibilidad intercultural por colectivo, así como los resultados de los análisis de la varianza se incluyen en la Tabla 4.7. Según se puede observar, los datos revelaron diferencias estadísticamente significativas indicativas de que el alumnado de origen

sudamericano y rumano era más sensible culturalmente que los británicos y marroquíes [*F* (3,458) = 3.58; *p* = .014]. La REN a la interacción resultó asimismo significativa [*F* (3,458) = 6.54; *p* = .000], dando apoyo a la idea de que los comportamientos que dificultan la relación eran significativamente más frecuentes en británicos y marroquíes que en sudamericanos y rumanos.

Tabla 4.7

Diferencia de medias en sensibilidad intercultural por colectivo inmigrante

Ítems	**Británico**	**Sud-americ.**	**Marroq.**	**Rumano**				
	M/DT	***M/DT***	***M/DT***	***M/DT***	***F***	***gl***	***p***	**Direc.**
Sensibilidad Intercultural (PT)	**32.36**/4.9	**33.8**/4.7	**31.66**/4.4	**33.63**/4.0	3.58	3,458	.014	S,R>B, M
Respuesta Emocional Positiva (REP)	**22.95**/3.9	**23.4**/3.9	**22.14**/3.6	**23.33**/3.4	1.36	3,458	.254	
Respuesta Emocional Negativa (REN)	**5.62**/2.17	**4.65**/1.8	**5.49**/1.96	**4.71**/1.85	6.54	3,458	.000	B,M>S, R
Ítems REP								
Disfruto de la relación	**3.12**/.95	**3.33**/.80	**3.20**/.93	**3.44**/.71	1.98	3,458	.117	
Me agrada hablar	**3.32**/.90	**3.37**/.81	**3.09**/.98	**3.42**/.71	1.35	3,458	.256	
Me gusta tener amigos	**3.38**/.79	**3.45**/.76	**3.14**/.85	**3.52**/.74	1.95	3,458	.121	
Actitud positiva	**3.46**/.70	**3.48**/.77	**3.29**/.86	**3.44**/.77	.67	3,458	.573	
Acepto sus opiniones	**3.13**/.87	**3.19**/.86	**2.74**/1.0	**2.83**/.88	4.44	3,458	.004	B,S>M, R
Me gusta estar	**3.29**/.91	**3.37**/.83	**3.51**/.78	**3.40**/.74	.58	3,458	.627	
Me siento a gusto	**3.24**/.93	**3.26**/.88	**3.17**/.95	**3.29**/.74	.13	3,458	.939	
Ítems REN						3,458		
Evito trabajar	**1.92**/1.1	**1.32**/.77	**1.66**/1.0	**1.27**/.70	11.51	3,458	.000	B<S,M, R
Pienso que son poco tolerantes	**2.12**/1.0	**1.75**/.99	**2.09**/1.0	**1.77**/.86	3.53	3,458	.015	B,M<S, R
Encuentro muy difícil	**1.56**/.93	**1.58**/.87	**1.67**/.95	**1.60**/.90	.462	3,458	.709	

Los resultados muestran que son los colectivos británico y sudamericano quienes *Aceptan mejor las opiniones* de otros culturalmente diferentes [*F* (3,458) = 4.44; *p* = .004], pero a la vez es el colectivo de origen británico quien *Evita trabajar con compañeros de otras culturas* [*F* (3,458) = 11.51; p = .000] y, junto con los marroquíes,

quienes perciben ser *menos tolerados* en la relación intercultural [*F* (3,458) = 3.53; p = .015] que los otros colectivos de alumnado extranjero.

3. Actitud y comportamiento instructivo del profesor

Considerando que el profesor juega un papel clave en el proceso de integración de las minorías culturales nos planteamos como segundo objetivo de investigación examinar cuál era la actitud y el estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural y, si existía una relación entre dichas variables y la sensibilidad intercultural en el alumnado. Con este fin, a partir de la respuesta de los participantes a la Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural, se calcularon las medias y las *DT* de la escala en su conjunto, de cada uno de los factores (*Actitud y Trato Justo del Profesor y Estilo Docente*) y de cada uno de los ítems, además de frecuencias y porcentajes (Tabla 4.8). Como se observa, la actitud del profesorado para atender a la diversidad, tomando en consideración todos los ítems de la escala, puede considerse buena (*M* = 49.21; *DT* = 10.16), dado que el punto medio se sitúa en 40. Analizados los resultados por factores, se confirma esta actitud positiva y trato justo del profesor (*M* = 38.46; *DT* = 8.00, punto medio 30), lo que indicaría la presencia de actitudes y comportamientos inclusivos por parte del profesorado en las aulas multiculturales.

Los resultados evidencian que los estudiantes consideran que el principal valor de sus profesores es el respeto (el 69% opina que su profesor/a es siempre respetuoso con él/ella) y hace cumplir las normas (el 60% cree que siempre lo hace). Respecto de las actitudes y prácticas que el alumnado considera menos presentes en sus profesores están el escaso tiempo que dedican a conversar con ellos (un 22% cree que sus profesores lo hacen sólo a veces) y a demostrarles que son importantes (un 22% indica que sólo a

veces se lo demuestra su profesor/a). Cuando se les pregunta si sus profesores les tratan a todos por igual, un porcentaje significativo de alumnado (23%) opina que sólo a veces o nunca.

Tabla 4.8

Actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural

(Medias, DT y porcentajes toda la muestra)

			NC	**AV**	**BV**	**SI**
	M	***DT***	**%**	**%**	**%**	**%**
Todos los ítems (Total escala)	**49.21**	10.16				
Actitud y Trato Justo del Profesor (PT)	**38.46**	8.00				
Ítems						
Mi maestro es respetuoso conmigo	**3.51**	.84	4	10	17	69
Me escucha con atención	**3.27**	.91	6	14	26	54
Nos trata a todos por igual	**3.24**	1.0	12	11	18	59
Ayuda a los que van más lentos	**3.24**	.98	8	16	21	55
Es alegre, tiene buen humor	**3.16**	1.0	8	18	23	51
Presta atención a los que tienen dificultades	**3.34**	.91	6	13	22	59
Entiende los problemas de los demás	**3.05**	.98	9	20	28	43
Tiene en cuenta mi esfuerzo cuando evalúa	**3.29**	.93	6	16	21	57
Hace cumplir las normas	**3.42**	.82	3	12	25	60
Me demuestra que soy importante para él	**2.89**	1.0	13	22	29	36
Tiene en cuenta nuestras opiniones	**3.09**	.99	9	19	27	45
Dedica tiempo para conversar con nosotros	**2.97**	1.0	10	22	29	39
Estilo docente (PT)	**10.75**	2.99				
Ítems						
Mi maestro prefiere que trabajemos en grupos	**2.45**	1.0	22	34	21	23
Nos enseña con muchos materiales	**2.58**	1.1	21	29	21	29
Resolvemos los problemas entre todos	**2.93**	1.0	13	22	25	40
Conoce nuestros intereses	**2.80**	1.0	14	25	27	34

NC = *Nunca es cierto*; AV = *A veces es cierto*; BV = *Bastantes veces es cierto*; SI = *Siempre es cierto*

En cuanto al estilo docente, la media aritmética obtenida de los cuatro ítems que componen la subescala (*M* = 10.75; *DT* = 2.99, punto medio = 10), refleja que el alumnado percibe un estilo docente moderadamente comprometido con la atención a la diversidad en el aula. En opinión del alumnado, un 56% cree que sus profesores sólo algunas veces privilegian el trabajo en grupo y emplean diferentes recursos materiales para favorecer los aprendizajes (un 50% lo cree así). Y un porcentaje considerable de

respondientes (40%) manifiestan que, cuando hay un problema en la clase, siempre tratan de resolverlos entre todos, lo que evidencia que las estrategias empleadas por el profesor generan modelos de comunicación a través de espacios de participación. A la hora de realizar actividades sólo a veces creen los alumnos que sus profesores tienen en cuenta sus intereses y preferencias (un 25% opina en este sentido).

3.1. Actitudes y estilo docente en educación primaria y secundaria

Con el propósito de conocer si las actitudes y estilo docente del profesorado eran percibidas de igual manera por el alumnado de ambas etapas educativas (primaria y secundaria), se segmentó la muestra atendiendo a este criterio. Las puntuaciones medias y porcentajes obtenidos para cada uno de los factores (*Actitud y Trato Justo del Profesor y Estilo Docente*) se incluyen en la Tabla 4.9 y Tabla 4.10, respectivamente.

Tal como se puede apreciar (Tabla 4.9), el alumnado de educación primaria percibe en sus profesores una actitud más positiva hacia la diversidad cultural (M = 41.24; DT = 5.77) que el de secundaria (M = 36.13 *vs* M = 8.84). De hecho, las valoraciones por ítem del comportamiento instructivo del profesor efectuadas por el alumnado de educación primaria fueron todas ellas más favorables que las efectuadas por el de secundaria, datos que sugieren que en esa etapa educativa el profesorado muestra actitudes más inclusivas que en esta última. Así, por ejemplo, la actitud de respeto (90 *vs* 82%), escucha atenta (85 *vs* 74%), trato igual (81 *vs* 73%), ayuda a los que van más lentos (87 *vs* 65%) o presentan dificultades (90 *vs* 72%), valorar el esfuerzo (85 *vs* 71%), hacer cumplir las normas (90 *vs* 80%), tener en cuenta nuestras opiniones (81 *vs* 74%) o dedicar tiempo a conversar con los alumnos (74 *vs* 63%) es mucho más frecuente en el profesorado de primaria que en el de secundaria, según perciben los participantes. El alumnado de educación secundaria considera que sus profesores muy pocas veces entienden los

problemas que pueden tener los demás (30%), a diferencia del profesorado de educación primaria quienes sí lo hacen (57%) y sus opiniones escasamente son tenidas en cuenta (36%), a diferencia del de educación primaria (56%). En relación con la evaluación, el 70% del alumnado respondiente de educación primaria consideraba que sus profesores siempre tienen en cuenta su esfuerzo cuando los evalúan, mientras que sólo un 46% del alumnado de secundaria opinaba eso de sus profesores.

Tabla 4.9

Actitud del profesorado ante la diversidad cultural percibida por el alumnado (Medias y porcentajes por submuestras)

Actitud profesorado	***M***	***DT***	**NC %**	**AV %**	**BV %**	**SI %**
Puntuación total (PT)	**38.46**	8.00				
PT primaria	**41.24**	5.77				
PT secundaria	**36.13**	8.84				
Ítems						
Mi maestro es respetuoso conmigo						
Toda la muestra	**3.51**	.84	4	10	17	69
Primaria	**3.64**	.72	3	7	13	77
Secundaria	**3.39**	.91	6	11	19	63
Me escucha con atención						
Toda la muestra	**3.27**	.91	6	14	26	54
Primaria	**3.47**	.82	3	11	20	65
Secundaria	**3.11**	.96	8	17	30	44
Nos trata a todos por igual						
Toda la muestra	**3.24**	1.0	12	11	18	59
Primaria	**3.38**	.99	9	9	14	67
Secundaria	**3.13**	1.0	14	12	20	53
Ayuda a los que van más lentos						
Toda la muestra	**3.24**	.98	8	16	21	55
Primaria	**3.56**	.80	4	8	16	71
Secundaria	**2.97**	1.0	11	23	24	41
Es alegre, tiene buen humor						
Toda la muestra	**3.16**	1.0	8	18	23	51
Primaria	**3.36**	.86	3	15	22	58
Secundaria	**2.99**	1.0	13	20	22	44
Presta atención a los que tienen dificultades						
Toda la muestra	**3.34**	.91	6	13	22	59
Primaria	**3.62**	.73	3	7	15	75
Secundaria	**3.10**	.98	8	19	27	45
Entiende los problemas de los demás						
Toda la muestra	**3.05**	.98	9	20	28	43
Primaria	**3.34**	.88	4	15	23	57
Secundaria	**2.80**	1.0	12	25	32	30
Tiene en cuenta mi esfuerzo cuando evalúa						
Toda la muestra	**3.29**	.93	6	16	21	57
Primaria	**3.53**	.80	3	11	15	70
Secundaria	**3.09**	.98	8	20	25	46

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.9 (continuación)

Actitud profesorado	*M*	*DT*	NC %	AV %	BV %	SI %
Hace cumplir las normas						
Toda la muestra	**3.42**	.82	3	12	25	60
Primaria	**3.61**	.70	2	7	18	72
Secundaria	**3.25**	.88	5	15	30	50
Me demuestra que soy importante para él/ella						
Toda la muestra	**2.89**	1.0	13	22	29	36
Primaria	**3.22**	.92	6	16	28	50
Secundaria	**2.61**	1.0	18	37	30	24
Tiene en cuenta nuestras opiniones						
Toda la muestra	**3.09**	.99	9	19	27	45
Primaria	**3.34**	.85	3	15	25	56
Secundaria	**2.88**	1.0	13	23	28	36
Dedica tiempo a conversar con nosotros						
Toda la muestra	**2.97**	1.0	10	22	29	39
Primaria	**3.16**	.90	4	21	28	46
Secundaria	**2.81**	1.0	15	22	29	34

NC = *Nunca es cierto*; AV = *A veces es cierto*; BV = *Bastantes veces es cierto*; SI = *Siempre es cierto*

Respecto al estilo docente (T&abla 4.10), el alumnado percibía en sus profesores escaso compromiso con la diversidad cultural (*M* = 10.75; *DT* = 2.50, punto medio de la escala = 10). De nuevo, el alumnado de educación primaria indicaba que su profesor se comprometía más frecuentemente con sus alumnos en actividades de trabajo en grupo (50 *vs* 38%), uso de materiales diversos (67 *vs* 34%) y se adaptaba más a sus necesidades (73 *vs* 50%) que el de secundaria.

3.2. Relación entre actitud/estilo docente y sensibilidad intercultural en el alumnado

Existe evidencia de que el alumnado capta a través de las interacciones escolares diarias las actitudes del profesorado (positivas o negativas) hacia las diferencias culturales y las reproduce en situaciones de convivencia. Lucini (2000), destaca la importancia del profesor como modelo de identificación personal para el alumno. Por este motivo, nos

planteamos como otro de los objetivos examinar si existía una relación entre la actitud/estilo docente ante la diversidad y el grado de sensibilidad intercultural del alumnado. Para ello, las respuestas de los participantes (puntuaciones totales de las variables actitud del profesor, estilo docente y sensibilidad intercultural) medidas mediante las escalas *Escala de Sensibilidad Intercultural* y *Escala de Actitudes y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural* se colapsaron en torno a los puntos de corte determinados por los percentiles 33.33 y 66.67, transformándolas de variables continuas a discretas. Los puntos de corte, así como las categorías establecidas para cada una de las variables se incluyen en la Tabla 4.11.

Tabla 4.10

Estilo docente ante la diversidad cultural percibida por el alumnado

(Medias y porcentajes por submuestras)

Estilo docente	***M***	***DT***	**NC %**	**AV %**	**BV %**	**SI %**
Puntuación total (PT)	**10.75**	2.50				
PT primaria	**12.04**	2.93				
PT secundaria	**9.67**	2.99				
Ítems						
Mi maestro prefiere que trabajemos en grupos						
Toda la muestra	**2.45**	1.0	22	34	21	23
Primaria	**2.68**	1.0	14	35	19	31
Secundaria	**2.25**	1.0	29	32	22	16
Nos enseña con muchos materiales						
Toda la muestra	**2.58**	1.1	21	29	21	29
Primaria	**3.02**	1.0	9	22	24	43
Secundaria	**2.21**	1.0	30	35	18	16
Resolvemos los problemas entre todos						
Toda la muestra	**2.93**	1.0	13	22	25	40
Primaria	**3.21**	.96	7	17	23	52
Secundaria	**2.69**	1.0	18	24	26	30
Conoce nuestros intereses						
Toda la muestra	**2.80**	1.0	14	25	27	34
Primaria	**3.14**	.99	9	17	25	48
Secundaria	**2.52**	1.0	19	31	29	21

NC = *Nunca*; AV = *A veces*; BV = *Bastantes veces*; SI = *Siempre*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.11

Puntos de corte y categorías por variable

Variables	Pasiva	Neutra	Activa	Mín.-máx.
Actitud profesor	12-37	38-43	44-48	12-48
Estilo docente	4-10	11-12	13-16	4-16
Sensibilidad intercultural	10-31	32-36	37-40	10-40

Tal como se muestra en la Tabla 4.12, el valor Chi cuadrado de Pearson reveló la existencia de una relación estadísticamente significativa entre ambas variables (χ^2 = 80.00, *g.l.* = 4, *p* = .000), indicando que los alumnos que percibían en su profesor una actitud más activa hacia la diversidad era más probable que tuvieran una sensibilidad intercultural más alta que aquellos que observaban en sus profesores una actitud más pasiva o neutra.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.12

Relación entre actitud del profesorado ante la diversidad cultural y sensibilidad intercultural en el alumnado

	Actitud profesorado ante la diversidad					
Sensibilidad intercultural alumnado	**Pasiva %**	**Neutra %**	**Activa %**	χ^2	***gl***	***p***
Baja	36	22	11	80.00	4	.000
Media	45	52	52			
Alta	19	26	37			

Igualmente, se observó una relación estadísticamente significativa (χ^2 = 77.00, *g.l.* = 4, *p* = .000) entre estilo docente y sensibilidad intercultural en el alumnado (Tabla 4.13), de forma que aquellos alumnos que percibían a su profesor muy comprometido con la

diversidad tenían (en porcentaje significativamente mayor) una sensibilidad hacia relación cultual más alta que aquellos otros que observaban en sus profesores un estilo docente menos comprometido o neutro. Por consiguiente, tanto la actitud como el estilo docente estaban afectando de forma favorable a la sensibilidad en la relación intercultural que desarrolla el alumnado en las situaciones de convivencia.

Tabla 4.13

Relación entre estilo docente y sensibilidad intercultural en el alumnado

	Estilo docente					
Sensibilidad intercultural alumnado	**Poco comprometido %**	**Neutro %**	**Muy comprometido %**	χ^2	***gl***	***p***
Baja	38	23	11	77.00	4	.000
Media	43	53	50			
Alta	19	24	39			

3.3. Influencia de la actitud/estilo del profesorado y etapa educativa sobre la sensibilidad intercultural del alumnado

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Para explorar si la relación observada entre la actitud/estilo docente y sensibilidad intercultural era independientemente de la etapa educativa o si, por el contrario, afectaba diferencialmente a la sensibilidad del alumnado, se llevaron a cabo sucesivos análisis de la varianza (ANOVAs 3 x 2) entre grupos con cada uno de los ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural y con la puntuación total de la escala. Se tomaron como variables independientes (1) la actitud del profesorado (pasiva *vs* neutra *vs* activa) y (2) la etapa educativa (primaria *vs* secundaria). Las medias en sensibilidad intercultural por subgrupo, actitud del profesorado hacia la diversidad (pasiva *vs* neutra *vs* activa) y etapa (primaria *vs* secundaria) se incluyen en la Tabla 4.14. Tal como se puede observar,

cuando se analiza la sensibilidad intercultural en función de la actitud del profesor, ésta es ligeramente mejor en el alumnado de educación secundaria que en el de primaria, tanto cuando el alumnado percibe en el profesor una actitud pasiva ante la diversidad (*M* = 30.98 *vs M* = 30.66), neutra (*M* = 33.26 *vs M* = 32.94) o activa (*M* = 35.58 *vs M* = 34.36).

Tabla 4.14

Medias y desviaciones típicas (Sensibilidad intercultural) en función de la actitud del profesor y la etapa educativa

	Actitud profesor					
	Pasiva		**Neutra**		**Activa**	
	M	***DT***	***M***	***DT***	***M***	***DT***
Sensibilidad (PT)						
Primaria	**30.66**	4.64	**32.94**	4.39	**34.36**	4.33
Secundaria	**30.98**	5.58	**33.26**	4.51	**35.58**	4.02
Ítems REP						
Disfruto de la relación						
Primaria	**3.01**	.96	**3.29**	.80	**3.48**	.78
Secundaria	**2.90**	.88	**3.06**	.80	**3.48**	.75
Me agrada hablar						
Primaria	**3.06**	.89	**3.40**	.82	**3.47**	.80
Secundaria	**2.93**	.89	**3.20**	.85	**3.56**	.70
Me gusta tener amigos						
Primaria	**3.21**	.80	**3.49**	.74	**3.58**	.72
Secundaria	**2.99**	.90	**3.28**	.82	**3.58**	65
Muestro actitud positiva						
Primaria	**3.09**	.1.02	**3.37**	.75	**3.53**	.79
Secundaria	**3.21**	.83	**3.50**	.65	**3.73**	.54
Acepto sus opiniones						
Primaria	**2.80**	.96	**2.91**	.92	**3.19**	.88
Secundaria	**2.97**	.89	**3.16**	.81	**3.29**	.80
Me gusta estar						
Primaria	**3.22**	.97	**3.41**	.81	**3.50**	.86
Secundaria	**2.90**	.90	**3.18**	.86	**3.52**	.72
Me siento cómodo						
Primaria	**3.06**	.97	**3.31**	.84	**3.45**	.90
Secundaria	**2.84**	.95	**3.13**	.84	**3.39**	.80
Ítems REN						
Evito trabajar con compañeros						
Primaria	**3.08**	1.13	**3.39**	1.04	**3.61**	.86
Secundaria	**3.56**	.80	**3.79**	.60	**3.83**	.55
Pienso que son poco tolerantes						
Primaria	**3.22**	.97	**3.41**	.81	**3.50**	.86
Secundaria	**2.90**	.90	**3.18**	.86	**3.52**	.72
Encuentro difícil relacionarme						
Primaria	**3.21**	1.01	**3.28**	1.0	**3.33**	.97
Secundaria	**3.49**	.78	**3.53**	.76	**3.68**	.67

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Se observó, asimismo, según se indica en la Tabla 4.15, que tanto el efecto principal de la actitud del profesor [*F* (2,1157) = 64.80, *p* = .000] como el de la etapa [*F* (2,1157) = 4.60, *p* = .032] resultaron estadísticamente significativos, siendo el tamaño del efecto de la variable actitud del profesor grande (eta cuadrado = .10). Las comparaciones *post hoc* (prueba de Tamhane) indicaron que la puntuación media en sensibilidad intercultural del alumnado que percibía en sus profesores una actitud muy respetuosa hacia las diferencias culturales (*M* = 34.82, *DT* = 4.25) fue significativamente mayor que la del alumnado que percibía en sus profesores una actitud pasiva (*M* = 30.89, *DT* = 5.33). Asimismo, la sensibilidad intercultural que mostraba el alumnado de educación primaria (*M* = 33.11, *DT* = 4.69) era significativamente superior a la que mostraba el alumnado de educación secundaria (*M* = 31.80, *DT* = 5.23). El efecto de la interacción AC x ET resultó estadísticamente significativo en los ítems *Me agrada hablar* (*p* <. 05) y *Me gusta estar* (*p* <. 05), lo que indicaría que cuando el alumnado, tanto de primaria como de ESO, percibe en su profesor una actitud respetuosa con la diversidad, entonces a éstos les agrada más hablar y estar con compañeros de otras culturas, que cuando perciben que la actitud de su profesor es poco respetuosa o neutra.

Para conocer si el estilo docente influía por igual en los niveles de sensibilidad intercultural del alumnado independientemente de la etapa educativa, se procedió al cálculo de sucesivos ANOVAs 3 x 2. Las medias en sensibilidad intercultural por estilo docente (poco comprometido, neutro o muy comprometido con la diversidad cultural) y etapa (primaria *vs* secundaria) se incluyen en la Tabla 4.16. Tal como se puede observar, el grado sensibilidad intercultural es mayor en el alumnado de educación secundaria indistintamente de si el profesor está poco comprometido (*M* = 31.39 *vs M* = 30.53) o muy comprometidos (*M* = 34.97 *vs M* = 33.61) con la diversidad cultural.

Tabla 4.15

Influencia de la actitud del profesorado y etapa educativa sobre la sensibilidad intercultural en el alumnado

Fuentes de variación	F	g.l.	p	Eta cuadrado	Dirección
Sensibilidad (Punt. total)					
Actitud del profesor	64.80	2,1157	.000	.101	MR > N, PR
Etapa educativa	4.60	1,1157	.032	.004	P > S
AC x ET	1.11	2,1157	.330	.002	
Ítems REP					
Disfruto de la relación					
Actitud del profesor	34.29	2,1157	.000	.056	MR > N, PR
Etapa educativa	4.661	1,1157	.031	.004	P > S
AC x ET	1.833	2,1157	.160	.003	
Me agrada hablar					
Actitud del profesor	32.67	2,1157	.000	.053	MR > N, PR
Etapa educativa	2.29	1,1157	.131	.002	P > S
AC x ET	3.04	2,1157	.048	.005	MR (P y S) > PR, N
Me gusta tener amigos					
Actitud del profesor	30.55	2,1157	.000	.050	MR > N, PR
Etapa educativa	8.95	1,1157	.003	.008	P > S
AC x ET	2.23	2,1157	.108	.004	
Muestro actitud positiva					
Actitud del profesor	32.83	2,1157	.000	.054	MR > N, PR
Etapa educativa	9.99	1,1157	.002	.009	P < S
AC x ET	0.27	2,1157	.765	.000	
Acepto sus opiniones					
Actitud del profesor	13.94	2,1157	.000	.024	MR > N, PR
Etapa educativa	9.90	1,1157	.002	.008	P < S
AC x ET	0.67	2,1157	.510	.001	
Me gusta estar					
Actitud del profesor	22.31	2,1157	.000	.037	MR >N, PR
Etapa educativa	11.33	1,1157	.001	.010	P > S
AC x ET	3.73	2,1157	.024	.006	MR (P y S) > PR, N
Me siento cómodo					
Actitud del profesor	24.07	2,1157	.000	.040	MR > N, PR
Etapa educativa	7.95	1,1157	.005	.007	P > S
AC x ET	0.762	2,1157	.467	.001	
Ítems REN					
Evito trabajar con compañeros					
Actitud del profesor	19.33	2,1157	.000	.032	PR > N, MR
Etapa educativa	51.18	1,1157	.000	.042	P > S
AC x ET	1.99	2,1157	.141	.003	
Pienso que son poco tolerantes					
Actitud del profesor	9.22	2,1157	.000	.016	PR > N, MR
Etapa educativa	27.63	1,1157	.000	.023	P > S
AC x ET	0.10	2,1157	.905	.000	
Encuentro difícil relacionarme					
Actitud del profesor	2.57	2,1157	.077	.004	PR > N, MR
Etapa educativa	31.18	1,1157	.000	.026	P > S
AC x ET	0.30	2,1157	.742	.001	

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.16

Medias y desviaciones típicas (Sensibilidad inercultural) en función del estilo docente y la etapa educativa

	Estilo docente					
	Poco comprometido		Neutro		Muy comprometido	
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*
Sensibilidad (PT)						
Primaria	**30.53**	5.58	**33.10**	4.55	**33.61**	4.33
Secundaria	**31.39**	5.79	**33.02**	4.74	**34.97**	4.41
Ítems REP						
Disfruto cuando me relaciono						
Primaria	**3.13**	.94	**3.20**	.86	**3.47**	.78
Secundaria	**2.90**	.90	**3.10**	.82	**3.42**	.75
Me agrada hablar						
Primaria	**2.89**	.91	**3.39**	.82	**3.42**	.81
Secundaria	**2.79**	.91	**3.16**	.85	**3.54**	.70
Me gusta relacionarme						
Primaria	**3.24**	.88	**3.46**	.76	**3.53**	.71
Secundaria	**3.02**	.93	**3.26**	.81	**3.54**	.70
Muestro actitud positiva						
Primaria	**3.04**	.88	**3.41**	.85	**3.43**	.82
Secundaria	**3.27**	.82	**3.45**	.70	**3.67**	.60
Acepto sus opiniones						
Primaria	**2.62**	.96	**2.99**	.94	**3.11**	.89
Secundaria	**3.03**	.92	**3.12**	.82	**3.20**	.80
Me gusta estar						
Primaria	**3.09**	1.08	**3.38**	.83	**3.50**	.84
Secundaria	**2.90**	.93	**3.17**	.87	**3.52**	.63
Me siento cómodo						
Primaria	**3.04**	.98	**3.29**	.89	**3.41**	.90
Secundaria	**2.86**	.98	**3.12**	.84	**3.33**	.86
Ítems REN						
Evito trabajar con compañeros						
Primaria	**3.24**	1.07	**3.50**	.93	**3.38**	1.06
Secundaria	**3.56**	.84	**3.77**	.59	**3.80**	.59
Pienso que son poco tolerantes						
Primaria	**3.02**	.97	**3.13**	1.04	**3.11**	1.09
Secundaria	**3.29**	.89	**3.37**	.84	**3.39**	.81
Encuentro difícil relacionarme						
Primaria	**3.20**	1.08	**3.36**	.91	**3.23**	1.05
Secundaria	**3.61**	.72	**3.50**	.78	**3.56**	.73

Se halló que el efecto principal del *estilo docente* [F (2,1157) = 23.84, p = .000] y de la *etapa educativa* [F (1,1157) = 4.16, p = .042] resultaron estadísticamente significativos, si bien no lo fue la interacción. Las comparaciones *post hoc* (prueba de Tamhane para variazas desiguales) revelaron que la puntuación media en sensibilidad intercultural del

alumnado que percibía en sus profesores un estilo docente muy comprometido con la diversidad cultural (*M* = 34.05, *DT* = 4.40 fue significativamente mayor que la del alumnado que percibía en sus profesores una actitud neutra (*M* = 33.06, *DT* = 4.65) o poco comprometida con las diferencias (*M* = 31.24, *DT* = 5.76). Asimismo, la sensibilidad intercultural que mostraba el alumnado de educación primaria (*M* = 33.11, *DT* = 4.61) era significativamente superior a la que mostraba el alumnado de educación secundaria (*M* = 32.80, *DT* = 5.23). El efecto principal de ambos factores se aprecia en todos los ítems del factor Respuesta Emocional Positiva a la interacción observándose que el estilo docente muy comprometido afecta más positivamente en la sensibilidad del alumnado que el estilo neutro o poco comprometido y este efecto es independiente de la etapa, dado que excepto en el ítem *Me agrada hablar* no se encontraron efectos interactivos entre las variables estilo docente y etapa.

Tabla 4.17

Influencia del estilo docente y etapa educativa sobre la sensibilidad intercultural en el alumnado

Fuentes de variación	*F*	*g.l.*	*p*	Eta cuadrado	Dirección
Sensibilidad (Punt. total)					
Estilo docente	23.84	2,1157	.000	.040	MC > N, PC
Etapa educativa	4.16	1,1157	.042	.004	P > S
ED x ET	2.27	2,1157	.104	.004	
Ítems REP					
Disfruto cuando me relaciono					
Estilo docente	18.09	2,1157	.000	.030	MC > N, PC
Etapa educativa	4.34	1,1157	.038	.004	P > S
ED x ET	0.61	2,1157	.542	.001	
Me agrada hablar					
Estilo docente	21.44	2,1157	.000	.036	MC > N, PC
Etapa educativa	0.01	1,1157	.918	.000	
ED x ET	4.98	2,1157	.007	.009	NP > NS
Me gusta relacionarme					
Estilo docente	13.45	2,1157	.000	.023	MC > N, PC
Etapa educativa	6.01	1,1157	.014	.005	P > S
ED x ET	1.96	2,1157	.142	.003	
Muestro actitud positiva					
Estilo docente	12.88	2,1157	.000	.022	MC > N, PC
Etapa educativa	9.12	1,1157	.003	.008	P < S
ED x ET	1.84	2,1157	.160	.003	

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.17 (continuación)

Influencia del estilo docente y etapa educativa sobre la sensibilidad intercultural en el alumnado

Fuentes de variación	F	g.l.	p	Eta cuadrado	Dirección
Acepto sus opiniones					
Estilo docente	7.13	2,1157	.001	.012	MC > N, PC
Etapa educativa	10.91	1,1157	.001	.009	P < S
ED x ET	1.72	2,1157	.180	.003	
Me gusta estar					
Estilo docente	19.28	2,1157	.000	.032	MC > N, PC
Etapa educativa	4.29	1,1157	.038	.004	P > S
ED x ET	1.84	2,1157	.160	.003	
Me siento cómodo					
Estilo docente	11.20	2,1157	.000	.019	MC > N, PC
Etapa educativa	5.25	1,1157	.022	.005	P > S
ED x ET	0.27	2,1157	.760	.000	
Ítems REN					
Evito trabajar con compañeros					
Estilo docente	4.48	2,1157	.012	.008	PC > MC, N
Etapa educativa	29.55	1,1157	.000	.025	P > S
ED x ET	0.76	2,1157	.467	.001	
Pienso que son poco tolerantes					
Estilo docente	0.63	2,1157	.531	.001	
Etapa educativa	14.60	1,1157	.000	.012	P > S
ED x ET	0.02	2,1157	.981	.000	
Encuentro difícil relacionarme					
Estilo docente	0.21	2,1157	.810	.000	
Etapa educativa	22.11	1,1157	.000	.019	P > S
ED x ET	2.14	2,1157	.118	.004	

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. La dimensión personal y social de la comunicación intercultural

El tercer y último de los objetivos de este estudio fue analizar los significados que el alumnado atribuye a la dimensión personal y social de la comunicación intercultural bajo el supuesto de que las habilidades que los alumnos ponen en juego a la hora de relacionarse culturalmente son el resultado de la construcción de sus identidades manifiestas. De esta manera, nos referiremos a la concepción de diferencia presente en los discursos de los alumnos, la manera en que éstos superan los obstáculos lingüísticos y las estrategias que emplean los profesores para integrar al alumnado culturalmente diverso.

4.1. Representación de las diferencias culturales

Nos aproximamos al concepto de *diferencia* que poseen los estudiantes de educación primaria y secundaria en aulas multiculturales a través del análisis de las unidades de contenido extraídas de sus respuestas a las preguntas formuladas mediante entrevista. Al hablar de diferencia, inevitablemente nos acercamos al concepto de identidad, ya que como señala Stavrakakis (2001: 76) la identificación de uno mismo con un igual (dentro de un "nosotros") implica, por correlación, una diferenciación hacia otros, no iguales (esto es, una distinción, hacia fuera, respecto a un "ellos"). En este sentido, la idea de diferencia llega a definir, en gran medida, la forma de comportarse, la forma de pensar y las elecciones y decisiones que toma un grupo en un marco de convivencia. Los resultados (Tabla 4.18) demuestran que tanto el alumnado autóctono como inmigrante de educación primaria comprende la *cultura como un aspecto tangencial* y cree que es susceptible de ser aprendida.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.18

Representación de las diferencias en educación primaria

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
1.1. Las diferencias son tangenciales	**1.1. Las diferencias son tangenciales**
"Todos los chicos están sonriendo, cada uno es de un país diferente, pues hay unos morenitos, otros son más blancos, otro tiene los ojos de un tipo diferente y tiene diferente el color del pelo" (EA1, chico España).	"Supongo que son diferentes porque sus cuerpos, sus caras no se parecen en nada, su color de piel es distinto y, además, todos visten muy diferentes" (EA5, chica Colombia).
1.2. Condición de derecho	
"Yo creo que todos son chicos de una clase y tienen derecho a venir al cole aunque sean diferentes en su cuerpo…son todos humanos, personas" (EA8, chico España).	

Tabla 4.18 (continuación)

Representación de las diferencias en educación primaria

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
1.3. La cultura es aprendida	**1.2. La cultura es aprendida**
"Ellos podrían a**prender** (de los otros) **la cultura**, como por ejemplo **las tradiciones**, como se pueden vestir cada uno en sus países, a mi me gustaría saber cómo se trata ahí cada uno (en su país), sus comidas. Una vez, en la clase, Antonio (profesor de religión) nos pidió fotografías de nuestras familias, así **conocimos las vestimentas** de otros países, también nos contaban lo que comían y se la pasan fatal porque extrañan eso" (EA3, chico España).	"En la clase hicimos una actividad en la que cada uno trajimos cosas de los nuestros países y contamos que cosas eran, qué se hacía con ellas y nos preguntaban cosas de allí. Algunos chicos se reían porque lo encontraban divertido, otros no prestaban atención" (EA12, chica Ecuador).
"Que venga un compañero de otro país no tiene porque ser malo, yo pienso que puede ser bueno porque aprendes las costumbres que tiene en sus países" (EA11, chica gitana).	

Los resultados muestran que el alumnado entiende la diferencia cultural como un conjunto de particularidades que son apreciadas como distintivas de los colectivos minoritarios que coexisten en el aula es donde el "nosotros" es definido por atributos conocidos como *identificadores sociales* a través de los que se exponen aspectos como el género, la raza, la religión o la etnicidad. En el caso del colectivo autóctono, éstos además otorgan una condición de derecho manifestada en el acceso a la educación. A los discursos de los entrevistados subyace la idea de cultura entendida como aspectos folklóricos (vestimenta, comida). Esta idea de diferencia podría ser explicada a partir del desarrollo colectivo en situaciones de comunicación entre grupos culturalmente diversos, particularmente, en colectivos institucionalizados, como es el caso de la escuela. Para Gutmann (2003), este tipo de concepción es manifestación de una identidad de tipo adscriptiva o no elegida, donde los rasgos de agrupación de los

diferentes colectivos se fundamentan en cuestiones como los identificadores sociales antes mencionados.

Por otra parte, los discursos manifiestan la idea de que *la cultura puede ser aprendida*. Para Vallespir (1999), la cultura comprende tanto aspectos materiales como espirituales y expresa la concepción del mundo y de la vida, la cual se ha ido configurando a lo largo de la experiencia colectiva. En el estudio los procesos de socialización y las estrategias pedagógicas intencionadas a través del currículo podrían explicar la idea de cultura como objeto de aprendizaje, ya que el alumnado ha participado de actividades desarrolladas por el centro para facilitar la integración de las diferentes culturas. Para el alumnado participante, todos los aspectos que son susceptibles de ser aprendidos tienen un carácter simbólico y, en consecuencia, están construidos a partir de elementos arbitrarios o convenidos que promueven los centros educativos con el fin de garantizar (desde una perspectiva etnocéntrica) la integración de las minorías culturales. Finalmente, para el alumnado de primaria autóctono, la cultura es una situación de derecho, desde la perspectiva del acceso a la educación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En el caso de la ESO, además de ser similar la concepción de *diferencia* a la del alumnado de educación primaria, es decir, como aspectos superficiales, se observa una situación de *negación de la diversidad* de parte del colectivo inmigrante (Tabla 4.19). Al ser preguntados por las diferencias entre personas de diferentes culturas, el colectivo inmigrante manifiesta una *negación de la diversidad* asociada a la igualdad de derechos. Se valida una estrategia de normalización sustentada en un enfoque de derecho que niega la existencia de especificidades en los “otros” y que, al no darles visibilidad, limita la posibilidad de valorar sus diferencias. Esta situación tiene importantes

implicaciones educativas, ya que el reconocimiento de las diferencias es el punto de partida para abordar las necesidades individuales desde un enfoque intercultural.

Tabla 4.19

Representación de las diferencias en ESO

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
1.1. Las diferencias son tangenciales	**1.1. Las diferencias son tangenciales**
"Son de diferentes países, religiones, razas, eso se ve en la cara, el tipo de piel, por ejemplo una chica tiene el velo en la cabeza, el chico de china tiene los ojos así estirados" (GDA20, chica España).	"Es obvio que somos diferentes, es cosa de mirar nuestros cuerpos…yo soy morena y no muy alta, en general las chicas de aquí son de piel blanca y más altas, también se nota en la ropa que llevas, algunas se cubren todo el cuerpo, otras usan menos ropa, además hablamos diferente, aunque yo hable español, no es lo mismo que un chico que ha nacido aquí" (GDA29, chica Venezuela).
	1.2. Situación de negación de la diversidad
	"Yo creo que son todos iguales, en la clase ellos participan igual que nosotros…hacemos las mismas cosas" (GDA7, chico Ecuador)
	"Yo no me siento diferente, pues soy igual que ellos, en la clase hay chicos vagos, y eso no tiene que ver con el sitio de donde vienen, algunos son rumanos, otros marroquí, también los hay españoles" (GDA28, chico Marruecos).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.2. Diferencias lingüísticas

La cultura es esencialmente simbólica y la lengua es uno de los aspectos con más carga simbólica, por lo tanto, para alcanzar una adecuada integración, el alumnado requiere conocer las formas de comunicación. En el estudio, las diferencias lingüísticas son las más acentuadas por los propios alumnos, ya que ellos mismos entienden que es uno de los principales obstáculos para establecer una comunicación fluida con compañeros culturalmente diferentes (Tabla 4.20). Si bien muchos han llegado a desarrollar intuitivamente estrategias para solventar situaciones de obstáculos en la comunicación,

señalan que no contar con una competencia comunicativa eficaz, les genera angustia, frustración y aislamiento del grupo.

Tabla 4.20

Diferencias lingüísticas en educación primaria

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
1.1. La lengua como obstáculo para la comunicación "Por ejemplo Jenny llegó hace poco a la clase y no sabía nada, antes no hablaba con nadie, y **siempre estaba apartada de la clase, supongo que porque no sabía español**, pero como nos ha escuchado ya nos entiende aunque no habla bien el español" (EA3, chico España). **1.2. Vías alternativas de comunicación** "Cuando hay compañeros de la clase que hablan otro idioma, ellos podrían **comunicarse mejor con gestos, con dibujitos,** para que aprenda de nosotros debemos estar todo el rato con ella, hablarle en castellano para que aprenda, en nuestra clase hay uno que es de China que vino ahora hace poco y no sabía nada, pero ya sabe decir algunas cosas, decir algo" (EA8, chico España).	**1.1. La lengua como obstáculo para la comunicación** "Cuando yo no sabía hablar español, hablaba todo en mi idioma, y cuando **no entendía no decía nada** o les decía vale, si. Si uno habla otro idioma con otra persona y la otra otro, **no se pueden entender**" (Entrevista A6-China)… "Al principio te miran raro, como no hablaba el idioma estaba todo el tiempo solo, pero luego va todo bien…ahora soy igual que los de la clase" (EA6, chico China).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En el estudio, un 32% del alumnado participante indicó hablar una segunda lengua en su hogar, estando representadas 30 lenguas distintas. Los participantes de educación primaria (inmigrantes y autóctonos) coinciden en que para superar los *obstáculos en la comunicación* se deben emplear *vías alternativas de comunicación* apoyadas con recursos técnicos como el diccionario, "el par mediador", donde un compañero de la misma nacionalidad sirve de interlocutor entre el alumno recién llegado y sus compañeros, traduciendo frases e ideas. Ante el desconocimiento de la lengua de compañeros que proceden de otros países y culturas, los participantes del estudio indicaban emplear otras vías alternativas (como la gestual), además de la vía oral, y la

presencia de espacios informales para comunicarse (recreo) y espacios formales (el aula, las explicaciones). Particularmente, la vía gestual tiene la particularidad de ser más universal, por lo tanto a través de diferentes expresiones corporales establecen una comunicación intercultural. Otro recurso que aparece importante para aprender y relacionarse es el juego, principalmente en la educación primaria.

En el caso de la educación secundaria se observa además la validación de la lengua dominante (Tabla 4.21).

Tabla 4.21

Diferencias lingüísticas en ESO

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
1.1 Validación de una lengua única	**1.1. Vías alternativas de comunicación**
"Yo creo que si tú llegas a un país debes ser como son todos los que viven allí. Si llegas de otro sitio eres tú el que debe aprender cómo somos, cómo hablamos, él es uno y nosotros somos la mayoría, no podría ser de otra manera. Si han querido venir, pues deben aceptar las normas del país" (GDA9, chico España).	"Tenemos un compañero que viene de la China, él lo aprendió porque nosotros **estamos con él todo el tiempo** y tenemos que estar explicándole las cosas al castellano, a veces buscamos palabras en el diccionario de chino a castellano… ha tardado muy poco en hablar algunas cosas con nosotros, no sabe todas las palabras porque lleva muy poco tiempo aquí, pero puede hablar, de alguna forma nos entendemos" (GDA16, chica Argentina). "Si te interesa conocer a otra persona, y si encuentras que es muy majo, pues buscas la forma para comunicarte"(GDA7, chico Ecuador).

En el caso particular del alumnado de la ESO, el alumnado autóctono entrevistado manifestaba que es el extranjero quien debe adaptarse a las pautas lingüísticas del país de acogida y no viceversa. A esta actitud subyace la idea de preservación de lo propio, sin apertura ni intercambio al exterior, situación que podría llegar a limitar el contacto entre las diferentes culturas que coexisten en el aula. Como se puede observar, el llegar a establecer una comunicación intercultural implica mucho más que el simple contacto

entre lenguas, siendo la principal forma de relación la comunicación no verbal, las actitudes corporales realizadas como esfuerzos para adaptarse a las necesidades físicas e inmediatas y el interés por establecer una comunicación intercultural. En el estudio, la principal fuente de aprendizaje de la lengua del país de acogida no está asociada a procesos instructivos o programas de apoyos, sino que se origina desde la interacción informal entre compañeros. Estos resultados, coinciden con lo planteado por Vila (2000), quien señala que la inmersión lingüística aborda la adquisición de la lengua nueva desde el respeto y la negociación, mientras que la submersión lingüística, anula los recursos lingüísticos o de comunicación previos y presenta la nueva lengua como elemento obligatorio e indispensable para la adquisición de conocimientos.

4.3. Actitudes y sentimientos hacia las personas culturalmente diferentes

En el proceso de desarrollar la capacidad para comunicarse con eficacia con las personas cuyas experiencias socioculturales son diferentes a las propias, es útil ser conscientes de ciertos factores que disminuyen u obstaculizan este proceso. Uno de los factores que disminuye la eficacia de la comunicación intercultural son las actitudes negativas hacia las diferencias individuales. En el estudio, se observan respuestas diferenciadas en las actitudes que presenta el alumnado en función de la etapa educativa. De esta manera, quienes cursan educación primaria presentan actitudes más positivas, reconocen el derecho a asistir al centro educativo de todos los alumnos, independientemente de su origen cultural y rechazan prácticas discriminatorias (Tabla 4.22).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.22

Actitudes y sentimientos hacia personas culturalmente diferentes en primaria

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
1.1. Añoranza del país de origen "Ese chico está solo porque no siente que sus compañeros quieren estar con él, quizás lo molestan, le dicen gordo o feo, los demás **no quieren estar con él** porque piensan que no sabe jugar a los juegos porque como es de otro país, yo creo que él está pensando que si estuviera en su país cómo estaría, porque quizás en su país estaría mejor él porque aquí se lo pasa mal porque sus amigos **no le aceptan**, yo creo que él **está triste**, sin alegría porque no juegan con él, no le hacen caso" (EA3, chico España). **1.2. Relaciones de amistad entre culturas** "…en la clase somos todos iguales, yo no tengo problema en prestar mis cosas o hablar con los chicos de otros países, ellos son buenas personas" (EA1, chico España). "Mi mejor amigo es rumano y nos llevamos fenomenal, a veces nos reunimos en el parque luego del cole, compartimos juegos y nos llevamos muy bien" (EA8, chico España).	**1.1. Inserción escolar difícil** "Al principio, te miran raro, no saben decir tu nombre, yo pensaba que tenía un problema, me miraba y no comprendía por qué, ya luego tu te acostumbras y ellos también se acostumbran a como suena tu nombre o como vistes, o lo que sea" (EA14, chico Inglaterra). "Es muy duro, no tienes amigos, te miran mal, no entiendes el valenciano, dices alguna palabra y se burlan y el maestro habla tan de prisa que no logro comprender, todo así que a veces me enfado porque me observan, pero es que ellos también me parecen raros a mi, a todas las chicas marroquí nos miran así, muy mal, luego te acostumbras, es como todo" (EA7, chica Marruecos).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En el caso del alumnado autóctono de educación primaria, reconocen lo difícil que es la integración de sus compañeros inmigrantes al colegio y piensan que éstos *añoran su país de origen*. Manifiestan que observan cómo constantemente éstos añoran el lugar de origen a través de recuerdos de sus familiares, lugares, comidas etc. Se percibe un sentimiento de destierro por una decisión que han tomado sus padres en donde su primera impresión es el contraste entre las expectativas que se habían hecho y la realidad. Como se observa, el alumnado autóctono presenta una especial sensibilidad frente al proceso de integración de sus compañeros, situación que se relaciona con la percepción del colectivo inmigrante que percibe y declara una trayectoria de *inserción difícil al centro educativo*. En general, se mantiene el principio de "al principio fue muy

duro". La aceptación por parte de sus compañeros se produce después de un proceso de adaptación a las demandas del contexto escolar, por acostumbramiento o por el reconocimiento en el mejor de los casos. De interés es que en el caso del alumnado de educación primaria, los conflictos son explicados desde aspectos tangenciales y, a diferencia del alumnado de educación secundaria, los primeros terminan adoptando juicios valorativos en defensa de aquellos compañeros que no son tratados adecuadamente, de ahí que reconozcan que pueden llegar a establecer *relaciones de amistad con compañeros culturalmente diferentes*.

En la ESO, los sentimientos y respuestas emocionales son mucho más negativos, lo que se podría explicar por la edad de los participantes (Tabla 4.23). Subyacen a sus discursos cuestiones como *violencia simbólica*, respuestas reactivas empleadas como mecanismo de defensa y el establecimiento inicial de "amistades" dentro de los mismos grupos culturales de origen. Una de las situaciones sensibles especialmente para las jóvenes adolescente es el uso del hiyab (pañuelo) que rápidamente es abandonado por las chicas, a partir de las burlas y críticas que genera en sus compañeros. Esta práctica es vista como imposición y un intento por homogenizar un espacio público como es la escuela pasando a constituirse en una institución que, lejos de acoger las diferencias culturales, las acentúa. En este caso, la violencia simbólica se explica por el desconocimiento de códigos y símbolos almacenados pertenecientes a un grupo cultural.

Por otra parte, los adolescentes se refieren a sus experiencias escolares donde recordando episodios de violencia del alumnado nativo sobre el inmigrante, situación que los llevó a establecer relaciones de amistad con grupos homogéneos con quienes compartían patrones culturales similares. Si bien ésta fue una práctica habitual al inicio del curso, en la medida que se prolonga su estancia se generan *estrategias de*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

normalización a través de la ocupación de espacios sociales comunes que los lleva a incorporarse a los grupos autóctonos. El alumnado inmigrante incorpora a su desarrollo personal experiencias negativas que van teniendo consecuencias en las relaciones que establece con "otros". La violencia va desde ciertos insultos, los motes ofensivos, la exclusión de juegos y tareas, etc. Estas prácticas, si bien no gozan de aceptación social, sí tienen un grado de permisividad y hasta de justificación entre el alumnado. Responden a un modelo de relación donde es el alumnado inmigrante quien debe adaptarse a las necesidades de la institución y de la clase y no es la institución la que debe dar respuesta a las necesidades individuales. Por otra parte, el alumnado de origen inmigrante reconoce la necesidad de identidad (reconocerse a sí mismo en otros) y la ausencia de valores compartidos que lo han llevado a establecer (al menos inicialmente) relaciones de convivencia exclusivamente entre personas culturalmente diferentes. Por último, en el alumnado autóctono, se observa la asignación de un *estatus a las diferentes culturas* que se construye a partir de prejuicios y estereotipos generados desde sus propias experiencias de socialización.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.23

Actitudes y sentimientos hacia personas culturalmente diferentes en la ESO

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
1.1. Culturas con diferentes status social	**1.1. Necesidad de reconocimiento**
"Los que obtienen mejores notas en el Cole son de España o del Reino Unido. El de España, como los libros son de aquí, él entiende mejor y el de Reino Unido porque dice la maestra que son muy listos, además mi padre dice que hablar inglés es muy importante. Los que tienen malas notas son los chicos de Ecuador, les cuesta aprender, ellos son pobres y siempre se visten no muy bien" (GDA6, chico España).	"Me molesta que tengamos que aprender todo sobre ellos, como es la gente, la ropa que llevan… hasta celebrar las fiestas y que ellos no conozcan donde queda Argelia. Cuando una trata de explicarles, a ellos no les interesa, da igual. Me da mucha pena porque si no tienes a quien contarle cosas que son importantes para ti, luego terminas olvidándolas" (GDA15, chica Argelia).

Tabla 4.23 (continuación)

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
	1.2. Violencia simbólica "Pues sí, eso es verdad, yo no veo diferencias en como nos tratan los profes del instituto, pero sí algunos chicos te fastidian y se burlan por ejemplo porque tu apellido es raro, pero claro creo que es ignorancia" (GDA17, chico Lituania). "Cuando llegué al Instituto lo traía puesto (pañuelo), y todos me miraban raro, incluso una vez se burlaron de mí en la clase de educación física y lo que pasa es que ellos no comprenden lo que significa para mí, para mi familia, para mi pueblo" (GDA15, chica Argelia). "Él responde así porque ya está aburrido de que lo molesten, antes era un chico tranquilo, sólo se defiende" (GDA7, chico Ecuador). **1.3. Ausencia de valores compartidos** "Cuando llegué prefería no estar con chicos españoles porque son muy diferentes a nosotros, son vagos y como tienen todo fácilmente les da igual estudiar. Para mi es algo importante porque así puedo ayudar a mi familia, ellos sólo quieren un trabajo fácil y salir de marcha, se burlan de las chicas" (GDA14, chico de Colombia)**.**

4.4. Diferencias culturales y dificultades de aprendizaje

Los resultados muestran el potencial educativo de los alumnos inmigrantes por los *estereotipos* que son capaces de generar (Tabla 4.24). De esta manera, cuando se les pregunta a los entrevistados quiénes presentan mayores dificultades para aprender en el centro, la mayoría responde que aquéllos que provienen de países donde la lengua es distinta y, por lo tanto, mencionan a China y a Marruecos en primera opción, también manifiestan prejuicios respecto de ellos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.24

Diferencias culturales y dificultades de aprendizaje en primaria

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
1.1. Estereotipos sobre la capacidad para aprender "La **forma en que ellos hablan es la más diferente de todas**, es súper difícil, al principio siempre les va fatal. Al de Marruecos le va mas mal porque es el más diferente además a la clase no les gusta, le tratan mal, **dicen que son negros a la cara y si te tratan mal** estás todo el tiempo para resolver las cosas y entonces no te puedes concentrar y aprender" (EA3, chico España).	**1.1. Motivación hacia el aprendizaje** "Los españoles son chicos muy consentidos y no les interesa aprender, sin embargo en los países más pobres, que vienen para tener una vida mejor, aprovechan todo para ir para adelante. Los chicos de ecuador, por ejemplo se esfuerzan mucho para tener buenas calificaciones y ellos no tienen play, ni piden juegos, ni nada , ellos ayudan a sus padres, en su economía, les obedecen y saben que estudiando podrán ser personas importantes por eso se esfuerzan" (EA12, chica Ecuador).

En opinión de los entrevistados, al grupo que le va mejor en el colegio es al español, principalmente porque conocen la lengua y la cultura, lo que les pone en ventaja frente a otros y al conglomerado de ingleses a quienes reconocen como "listos", configuración en la que participan los profesores, quienes son los que abiertamente atribuyen competencias que les colocan en mejores condiciones para aprender.

En la educación secundaria, también aparecen esos *estereotipos* (Tabla 4.25) basados en un modelo que establece de manera determinista que el rendimiento académico estaría relacionado con las características culturales de los participantes.

Por último, otro aspecto interesante analizado desde los discursos de los jóvenes es la percepción que tienen sobre las *bajas expectativas* que el profesorado deposita en ellos, cuestión que es transmitida por éstos y que perjudica su autoimagen.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4.25

Diferencias culturales y dificultades de aprendizaje en ESO

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
1.1. Estereotipos sobre la capacidad para aprender	**1.1. Estereotipos sobre la capacidad para aprender**
"Tienen mejores notas los chicos de España, porque por ser de aquí están más integrados en el grupo, entiende mejor el idioma, tienen más facilidades porque están mejor y el de reino unido porque hay mucha gente inglesa en España que sabe hablar muy bien el español. A los chicos de ecuador también les va bien porque se esfuerzan mucho, trabajan duro, claro y si quieren aprender, pues aprenden" (GDA30, chico España).	"En mi país aprendía rápidamente, me creía muy listo porque siempre llevaba buenas notas. Cuando llegué aquí, me sentí muy mal, soy el último de la clase, y vamos que estudio mucho, pero es que siento que lo que enseñan es tan diferente a lo de mi país, yo no lo siento importante" (GDA28, chico Marruecos).
"Los que tienen peores calificaciones son los de China y Argelia, porque es muy difícil para ellos aprender el idioma, además los maestros tampoco saben a veces cómo hablarle y no pueden comunicarse, **si no sé cómo decirle algo pues es mejor no intentarlo,** y terminas por no hablar mucho con ellos, además ellos también se la pasan mal cuando les preguntan, **se ponen nervioso, te miran como raro**, mejor pasar" (GDA1, chica España).	**1.2. Bajas expectativas del profesorado** "Yo noto que los profesores nos enseñan de manera distinta, es que nos hablan totalmente distinto a los que no somos españoles, bueno, eso si nos hablan porque la mayor parte del tiempo nos ignoran" (GDA5, chica Ucrania). "La profe de mates cuando explica uno ejercicio, se me acerca y me pregunta ¿entendiste? ¿seguro que lo entendiste?, yo la miro como diciendo se cree que soy tonta, es que para ella todos los inmigrantes son retardados" (GDA, chica R. Dominicana).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.5. Metodologías de enseñanza y profesorado

La primera apreciación que surge tras las entrevistas, nos lleva a plantear que son diversas las respuestas que el profesorado pone en práctica para atender a la diversidad del alumnado integrante. Destacan el aprendizaje colaborativo, el par mediador, la atención individualizada. Se observan estereotipos asociados a las competencias que desarrolla el alumnado para aprender y se reitera la falta de dominio de la lengua vehicular como motivo fundamental del fracaso escolar (Tabla 4.26).

Tabla 4.26

Metodología de enseñanza y profesorado en primaria

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
1.1. Par mediador linguistico	**1.1. Atención individualizada**
"En mi clase hay 4 chinos, al que llegó recién la profesora le pregunta, y si ve que no le entiende y está como mirando raro, **pues la profesora le pregunta a otro que lleva más tiempo en la clase qué está diciendo, y él le** ayuda a explicarle en su lengua, y pasa que al final de tantas preguntas se entienden todos" (EA8, chico España). "Intentar enseñarle el significado del español o aprender un idioma que los dos mutuamente supieran hablar y **para comunicarse por ejemplo si hay otra persona en el colegio que sabe el mismo idioma y que sea de España, pues preguntarle qué ha dicho"** (EA3, chico España).	"Cuando recién llegué necesitaba que la maestra me ayudara porque no entendía lo que había que hacer. Ella me explicaba en mi sitio y luego me dejaba trabajando sola. Cada cierto tiempo se acercaba para ver si lo estaba haciendo bien. Ella me ayudó mucho" (EA13, chica Holanda). "Los niños de otros países necesitan que la maestra les ayude porque no saben castellano para hablar y entenderse con los demás, además si nadie le ayuda él se pondría triste, en mi clase hay una chica que sabe poco castellano, pero cuando hacemos deberes, ella no hace mucho caso porque no entiende, y la maestra le dice que por qué piensa tanto, que si está cansada. Para que los niños de otros países aprendan la maestra debe explicarle las cosas muchas veces y nosotros tenemos que estar en orden" (EA4, chica Ecuador).

En la educación primaria, los chicos señalan que requieren de una *atención individualizada* de parte de sus profesores, es fundamental cuando se trata de alumnos que acaban de ingresar en el centro, sobre todo, si se trata de alumnos que no dominan la lengua adoptada por el centro como lengua oficial. La falta de conocimiento de la lengua de destino es considerado el motivo fundamental del fracaso escolar de la población inmigrante en las aulas, apostándose así por estrategias didácticas, normalmente ajenas a la dinámica cotidiana con el resto de compañeros/as, de refuerzo de las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado recién llegado, situación percibida de esta manera por el colectivo de alumnado inmigrante. Respecto de la metodología empleada por el profesor destacan el "*par mediador lingüístico*" donde un niño actúa como mediador lingüístico, para salvar los obstáculos asociados a la

comunicación entre interlocutores culturalmente diferentes. Esta situación requiere ser analizada por cuanto a ella subyace la idea de que una vez que el alumno domina la lengua vehicular, estos alumnos ya se encuentran integrados y, en consecuencia, no requerirán de otro tipo de apoyos.

En el caso de la educación secundaria (Tabla 4.27), los resultados indican que de los patrones de interacción identificados para el desarrollo de tareas académicas son muy potentes por el aprendizaje que promueven, *la colaboración* y el intercambio de ideas discrepantes.

Tabla 4.27

Metodología de enseñanza y profesorado en ESO

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	**Unidades de significado extraídas del texto**
1.1. Trabajo colaborativo	**1.1. Trabajo colaborativo**
”Hace poco realizamos un proyecto donde escribimos nuestras historias y quedaron tan bien que la profe decidió publicarlas en un libro, nos hicieron fotografías, y nos sentimos todos muy importantes” (GDA26, chica España).	“En el instituto siempre trabajamos en grupos, aunque cuando los profesores nos hacen elegir, no siempre quieren hacer grupo contigo, especialmente algunos, pero uno hace grupo con quien se lleva y ya” (GDA2, chica Argentina).
“Sí, esa actividad estuvo muy bien porque así nos conocimos y fue muy divertido escuchar las experiencias de cuando estábamos en cursos menores, los que venían de otros sitios, de las novias, de los amigos” (GDA9, chico España).	**1.2. Necesidad de reconocimiento**
	“En el instituto nadie nos presta atención. Nadie nos habla de que debemos ir a la universidad. Creo que a los maestros no les importamos y además se creen que con enseñarnos un par de cosas ya han cumplido, siento que nos valoran muy poco, que no confían en nuestras capacidades, nos limitan, sentimos que nos cierran las puertas” (GDA10, chica Marruecos).

Como se observa, las actividades realizadas cooperativamente generan sentimientos de apoyo, de unidad, de orientación. Las destrezas colaborativas permiten una retroalimentación y una sensación de implicación en el grupo con metas comunes. En el

estudio, estas actividades no sólo generan una mayor motivación del alumnado frente a una tarea, sino también permiten una mejor integración del alumnado procedente de otros países. El hecho de que los grupos sean heterogéneos elimina el aislamiento en que muchas veces se sumerge el alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios, ya sea porque se sienten rechazados o por propia decisión al percibir ese rechazo. Por último, la *falta de reconocimiento* es demanda continua por el alumnado inmigrante, situación que se encuentra relacionada con la bajas expectativas del profesorado como se ha explicado con anterioridad.

5. Resumen

Como hemos visto, la sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria escolarizado en aulas culturalmente diversas de la provincia de Alicante es moderada. Si bien la respuesta positiva hacia la interacción es más alta, ésta disminuye cuando se trata de desarrollar mayores niveles de confianza e implicación en la relación. Asimismo, los resultados demuestran que aquellos alumnos que poseen una sensibilidad intercultural mayor también aprecian en sus profesores actitudes y estilos docentes de respeto y compromiso con la diversidad cultural. Por último, la sensibilidad intercultural ha sido modelada por factores personales (frustración, aislamiento, violencia simbólica) y sociales (prácticas de exclusión del grupo) que han desarrollado los estudiantes en situaciones de convivencia de aula.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 5

Discusión, conclusiones e implicaciones

1. Introducción

En las últimas décadas se ha intentado concebir la diversidad como algo propio de la sociedad actual, como algo "normal" y positivo que debe de convivir en un mismo marco escolar. La diversidad como síntoma de originalidad es un valor y, en consecuencia, enriquecedor para la escuela (García, 2002).

Particularmente, la competencia comunicativa intercultural pone énfasis en una relación dinámica entre el inmigrante o los grupos de inmigrantes y la sociedad de acogida. Como se ha planteado en capítulos anteriores, la sensibilidad intercultural puede ser comprendida como todas aquellas habilidades que favorecen emociones positivas antes, durante y después del encuentro comunicativo. En el estudio, esta sensibilidad se ve afectada no sólo por factores personales, sino también sociales que generan en el alumnado inmigrante o autóctono respuestas específicas a la hora de comunicarse.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Aún en una situación culturalmente homogénea existe un cierto número de factores que pueden obstaculizar la comunicación, en particular las intenciones de los protagonistas, sus perspectivas y sus actitudes personales respecto a la otra persona o al grupo (Marandón, 2003). Estas dificultades se presentan principalmente cuando las personas no comparten los mismos universos de significados y las mismas formas de expresión de estos significados. En el estudio, los participantes poseían características individuales que les hacían particulares unos de otros siendo la diversidad de culturas representadas un valor en sí mismo para el trabajo. La mayoría del alumnado inmigrante había pasado más de la mitad de su vida en España (*M* = 7 años) con la consecuente asimilación de la cultura dominante. Provenían de países de Latinoamérica, Europa del este o África estando representadas 30 lenguas distintas y todos ellos habían tenido amigos o compañeros de países distintos, lo cual da una idea de la gran diversidad cultural. Si consideramos estudios previos (Olson y Kroeger, 2001; Anderson *et al*., 2006; Straffon, 2003) que sugerían que una mayor experiencia con culturas diferentes favorecía la sensibilidad intercultural no es de extrañar que el alumnado participante presente una respuesta emocional positiva hacia la comunicación intercultural.

Hecha esta introducción, en este capítulo se procede a interpretar los hallazgos presentados en el capítulo anterior atendiendo a tres puntos de mira. En primer lugar, los resultados se situarán en el contexto más amplio de la investigación en sensibilidad intercultural. En segundo lugar, se analizarán las implicaciones del estudio en términos de orientaciones para la investigación futura y para la práctica. En tercer lugar, se señalarán sus limitaciones y virtudes. Y, por último, se ofrecerá una visión resumida del mismo del que derivarán unas conclusiones generales.

2. Sensibilidad intercultural en aulas multiculturales

La sensibilidad intercultural en términos generales fue moderada (*M* = 32.92), sin embargo, la respuesta positiva hacia la interacción resultó mucho más significativa que aquellas actitudes de rechazo que aún persisten en el alumnado participante.

Dentro de las habilidades que dificultan la interacción entre compañeros de diferentes culturas se encuentran las interferencias a nivel lingüístico, situación que podría ser explicada porque en general, las escuelas e institutos, no reconocen la importancia de la lengua que los niños y jóvenes aprenden en el hogar y en la comunidad de inmigrantes. Según Hoffmann y Stavans (2008), las escuelas tampoco se dan cuenta de que los padres inmigrantes, a menudo, son incapaces de prestar apoyo a las prácticas escolares (lectura y escritura), si no se tienden puentes (por ejemplo, de tipo lingüísticos) entre la casa y la escuela.

Por otra parte, las respuestas emocionales positivas frente a un encuentro comunicativo, se caracterizan por la *intención* que el emisor quiere lograr y que es decisiva para que el destinatario lo entienda y no se produzcan incomprensiones. En este sentido, los resultados muestran que, si bien el alumnado se relaciona con compañeros de otras culturas, esta relación no lleva a una implicación mayor entre ambos provocando una distancia social inicial entre los interlocutores, asociada a respuestas de desconfianza e inseguridad. Esta distancia, generalmente, es superada por medio de un proceso de adaptación que implica la incorporación de nuevos patrones de comunicación y nuevas formas de relación. Para Actis, De Prada y Pereda (2007), la dificultad inicial para la aceptación por parte del autóctono se basa en el desconocimiento personal del inmigrante, la proximidad y la intensidad de la relación desharían tales obstáculos,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

cuestión que también ocurre con el alumnado participante del estudio. En el caso de los participantes del estudio, los conflictos no sólo se dan a un mismo nivel alumno/alumno, sino también alumno/profesor cuestión que podría explicarse por la falta de formación que presenta el profesorado. A modo de ejemplo, un estudio realizado en España por Goenechea (2005), llega a concluir que el 89% del profesorado reconoce no haber recibido nunca formación específica sobre atención educativa a la diversidad cultural.

2.1. Sensibilidad intercultural en niños y adolescentes

Considerando que los trabajos de sensibilidad intercultural documentados se centraban exclusivamente en alumnado de educación secundaria y universitaria, nos preguntamos si la sensibilidad era distinta en función de la *etapa educativa*, es decir, si la sensibilidad se daba de mejor manera en niños o en adolescente. Pensábamos que quizás la etapa de educación primaria era una etapa fundamental para intervenir en la formación de actitudes interculturales afianzando valores de respeto por la diversidad y evitando la futura aparición de prácticas discriminatorias. Con esta idea, analizamos la sensibilidad intercultural por etapa educativa pudiendo apreciar que, en términos generales, el alumnado de educación primaria (M = 33.11) tenía una mejor sensibilidad que el de secundaria (M = 32.80), en tanto que las respuestas emocionales negativas hacia la relación intercultural tales como la evitación, la desconfianza y la falta de tolerancia se acentuaban más en el último ciclo de la ESO (3º y 4º), situación que podría explicarse por las característica madurativas de los adolescentes. Para About (1988), los niños y jóvenes atraviesan por una serie de etapas en las que debido a los procesos cognitivos de categorización, alcanzan fases de intensidad diferente en cuanto al prejuicio, lo cual les haría relacionarse de manera distinta frente a personas culturalmente diferentes. De esta

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

manera, señala el autor que, particularmente, en los estadios iniciales del sistema escolar existe un menor grado de prejuicio (porque aún no se han adquirido), por lo que se establecerían relaciones comunicativas más efectivas entre personas que no comparten patrones culturales similares, aspecto que podría explicar estas diferencias en sensibilidad intercultural. Como el nivel de sensibilidad intercultural en el alumnado se ha estudiado en dos etapas educativas (primaria y secundaria), siendo este nivel distinto en una y en la otra, lo lógico es preguntarse cuál sería la etapa educativa más apropiada para enseñar competencias comunicativas interculturales. Algunos autores (Aguado, 1995 y Jordán, 1997) consideran que la primaria es la mejor etapa para la incorporación de actividades relacionadas con la educación intercultural, puesto que, muchos estudios demuestran que los niños cuando se escolarizan (3–4 años), se incorporan a la escuela con experiencias previas de socialización y una determinada identidad cultural y a los cinco, pueden presentar actitudes de rechazo hacia miembros de otros grupos, por lo tanto el desarrollo de esta competencia podría tener un carácter preventivo de posteriores prácticas discriminatorias. Sin embargo, otros señalan que los primeros años de escolaridad (educación infantil y primeros cursos de educación primaria), no es la etapa más conveniente para comenzar a trabajar los valores y las actitudes positivas hacia las diferencias culturales porque en estas edades no se expresan actitudes interculturales negativas, por lo que lo más apropiado es esperar a que surjan conflictos para intervenir. Desde nuestra perspectiva, aunque el alumnado de educación primaria presente respuestas emocionales más positivas hacia la relación intercultural, no debe dejarse de prestar atención al desarrollo de estas competencias en esta etapa de la educación. Además debemos considerar que la sensibilidad intercultural, sólo ha tenido un nivel de moderado, lo que implica que, si bien los respondientes no presentaban

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

respuestas del todo negativas, la calidad de la relación con otros culturalmente podría mejorar.

Las respuestas emocionales negativas a la relación intercultural fueron más notables y evidentes en el segundo ciclo (3º y 4º) de la ESO. La mayoría de los docentes de cursos superiores consideran que es en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria cuando aparecen los conflictos más difíciles de resolver, coincidiendo con la etapa de pre–adolescencia y la adolescencia (Vilá, 2006). Estos resultados coinciden con lo planteado por Rojas (2003), quien señala que la preadolescencia sería el período más sensible para la instalación de estereotipos y prejuicios básicamente por dos razones, la primera, es de carácter fisiológico-evolutivo y, la segunda, de carácter contextual, dado que existen factores socio-educativos que podrían explicar las diferencias entre el primer y segundo ciclo educativo de la ESO. Como se puede observar, en esta etapa, se produce un replanteamiento y una reestructuración de los valores, por lo que la influencia de los profesores, uno de los tres grandes agentes socializadores, junto con la familia y los amigos, es decisiva. Para Giró (2006), un adolescente proveniente de procesos migratorios, además de las crisis propias de su desarrollo biológico, se le imponen tensiones propias de la adquisición de una identidad que debe valorar estilos de vida y referentes culturales diferenciados, distanciados y en ocasiones opuestos, situación que les lleva a presentar actitudes que les merezcan el reconocimiento de sus pares y la aceptación dentro de un grupo, cuestión que podría incidir en las respuestas que éste da a la relación intercultural.

Por otro lado, existen factores socio-educativos influyentes en estos resultados referidos a las diferencias entre ambas etapas educativas. Existen razones para pensar que en secundaria las metodologías cooperativas y la educación en valores se quedan en un

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

segundo plano para dar paso a los contenidos puramente academicistas, pensados y aplicados en *pro* de una futura y próxima inserción laboral, cuestión que no se refleja en los grupos de discusión, situación en la que los participantes mismos pusieron de manifiesto que este tipo de estrategias les ayudaría a mejorar las relaciones interculturales. Los profesores de este nivel tienen una formación más específica en cuanto a los contenidos de las áreas, multiplicándose el número de docentes por curso y debilitándose la figura del profesor-tutor. Las horas de tutoría en gran medida se abandonan, o se utilizan para hacer tareas y no para reforzar actitudes o realizar seguimientos individuales con los que apoyar los desequilibrios de la edad y de la educación moral de los alumnos. Todas estas cuestiones podrían explicar, en mayor o menor grado, por qué las puntuaciones obtenidas demuestran un nivel más alto de prejuicio en el instituto.

2.2. Sensibilidad intercultural desde una perspectiva de género

En relación con las diferencias de *género* en sensibilidad intercultural, los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas a favor del colectivo femenino (M = 33.80) en comparación con los varones (M = 32.13). Es decir, son las mujeres quienes se sienten más a gusto, prestan más atención y aceptan mejor las opiniones de compañeros culturalmente diferentes. Algunas de las explicaciones que podríamos dar a estos resultados es la función moderadora que tienen los centros educativos en los procesos de socialización, particularmente, en contextos de comunicación multiculturales. En este sentido, es la escuela quien promueve determinados valores que son construidos históricamente y socialmente de manera distinta, por lo que se inculcan a cada quien nociones diferentes de lo que es ser hombre o mujer y, en consecuencia, el rol que debe desempeñar. Según Eagle y Carli (1981), enfocando sus investigaciones

desde un punto de vista darwiniano, afirman que las mujeres tienden a manifestar comportamientos que se pueden describir como más sensibles y amistosos desde el punto de vista social y que muestran mayor preocupación por el bienestar de los demás, mientras que los hombres tienden a comportarse de un modo más independiente, dominante y controlador, cuestión que no es compartida por Retortillo y Rodríguez (2008), quienes señalan que prejuicios como éstos resultan dañinos para las relaciones de género y son empleados como mecanismos de poder en algunas culturas. Independientemente de estos puntos de vista, nuestros resultados evidencian que son las niñas y las adolescentes quienes presentan actitudes más inclusivas a la hora de comunicarse con compañeros culturalmente distintos. Estos resultados se ven respaldados con trabajos previos provenientes del ámbito de la psicología (Gilligan, 2000) que señalan que la elevada valoración que realizan las mujeres hacia las diferencias culturales podría estar relacionada con la forma en que las mujeres definen la moralidad, esto es, como la capacidad de situarse en el punto de vista de la otra persona (empatía) y como la inclinación a sacrificarse para asegurar el bienestar del otro, valorando más que los varones actitudes de respeto, tolerancia y aceptación, lo que indudablemente también es producto de la influencia de la sociedad que les rodea, las normas sociales y los estereotipos de género.

En el estudio, las mujeres *disfrutan de la comunicación,* les *agrada hablar y relacionarse con otros culturalmente diferentes y aceptan sus opiniones,* lo que podría ser explicado, según Palacios (2001), por el criterio de “deseabilidad social”; es decir, una mayor sensibilidad a las presiones de su entorno social, lo que las lleva a comportarse de acuerdo con lo que se espera de ellas socialmente. Un aspecto importante a considerar, desde la perspectiva de género, son los comportamientos y

actitudes implícitas de los mismos profesores. Si observamos los resultados relativos al profesorado, éstos muestran actitudes y comportamientos culturalmente inclusivos que los propios estudiantes valoraron como positivos y, por tanto, tendrían una importante influencia en la sensibilidad que desarrolla el alumnado hacia "otros" culturalmente diferentes.

2.3. Sensibilidad intercultural desde el origen cultural del alumnado

Cuando analizamos si existían diferencias en sensibilidad intercultural a partir del origen cultural del alumnado, pudimos darnos cuenta de que en todos los casos el alumnado inmigrante (M = 33.11) presentaba respuestas más positivas hacia la comunicación intercultural que el alumnado autóctono (M = 32.71). Son los extranjeros quienes se sienten más a gusto con otros culturalmente diferentes, les agrada relacionarse, aceptan otras creencias, respetan sus formas de comportarse y prestan una mayor atención frente a una situación comunicativa. Estos resultados podrían explicarse principalmente por aspectos identitarios que, según Aguado (2005), pasan por la construcción del concepto de "diferencia" como un constructo dinámico compartido por un grupo (alumnado) y que proporciona a todos los miembros líneas de acción. De esta manera, la primera demanda de los inmigrantes recién llegados al centro educativo es la necesidad de reconocimiento y aceptación que, según Soriano (2004), modelan la autoidentificación del individuo dentro de un grupo cultural y las actitudes hacia el propio grupo, lo que podría explicar las diferencias encontradas en este estudio. De esta manera, las personas que pertenecen a un determinado grupo cultural (grupo minoritario) llegan a expresar de forma rutinaria la reproducción cultural que les permite desenvolverse adecuadamente en el ambiente escolar. En esta misma línea, García (2006) explica que el grupo dominante exige a los inmigrantes que se adapten a

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

la normativa social vigente (por ejemplo, normas de los centros escolares) y que la asimilen, es decir, se les pide hacerse semejantes a los orihundos en usos, costumbres y hasta creencias. Para Kim (1988), este proceso de adaptación implica la transformación interna de un individuo que se encuentra en un nuevo entorno cultural en el sentido de adquirir aptitudes y sentirse bien en ese nuevo entorno. Estos cambios, implican entre otros aspectos, el desarrollo de conductas afectivas como la capacidad de la persona para relacionarse y hacer frente a los retos y oportunidades que surgen en contextos culturales no propios, habilidades que habría desarrollado el colectivo inmigrante de la investigación. Coincidimos con Venegas (2004), cuando explica que las personas que han experimentado la exclusión por su condición cultural, al relacionarse con otros, experimentan el mismo sentimiento de discriminación que ellos padecieron y el rechazo por ser diferentes, lo que les lleva a actuar con una mayor sensibilidad, colocándose en el lugar de otros y mostrando una mayor apertura de mente para conocer otras realidades.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Respecto de la respuesta observada en el alumnado autóctono, destaca la percepción de la falta de tolerancia del alumnado inmigrante hacia ellos, cuestión que tiene importantes implicancias para la comunicación intercultural, ya que si el alumnado autóctono comienza a seleccionar sus amistades a partir de lo que los otros piensan de él, es probable que tales actitudes influyan en las pautas de convivencia y en la manera en que cada uno de los participantes llega a construir su identidad cultural generando prácticas discriminatorias y comportamientos de rechazo sobre el colectivo inmigrante. En este sentido, creemos que es necesario hacer transparentes los sentimientos implicados en la comunicación intercultural y eliminar los prejuicios que llevan a tener una percepción sesgada, cuestión que no sólo es responsabilidad del alumnado nativo,

sino también de quienes se incorporan a la sociedad receptora. Para Alsina (2004), la comunicación es un proceso muy complejo y, en este sentido, señala que cuando se establece una situación comunicativa se hace necesario explicar lo que se quiere decir cuando se dice algo, lo que implica hacer explícito el contenido del mensaje y nuestras intenciones comunicativas.

Otro aspecto que se ha puesto de relieve en los resultados del estudio, es que cuando se analizan diferencias en sensibilidad intercultural por colectivo inmigrante, a partir de aquellos que tienen una mayor presencia en la provincia de Alicante, los resultados indican que el colectivo de alumnado británico es quien presenta una actitud de mayor *evitación* hacia otros culturalmente diferentes, siendo *menos tolerantes* que el resto de los colectivos a la relación, mientras que el colectivo marroquí es el que se muestra menos receptivo a aceptar opiniones de otros culturalmente diferentes. El colectivo que presenta una respuesta emocional más positiva hacia las diferencias culturales es de origen sudamericano. Es interesante destacar la distinta valoración que, desde el sistema educativo, se ejerce ante individuos por el simple hecho de pertenecer a una determinada comunidad de origen, a partir de las cuales se definen determinados comportamientos de los individuos. Para Madariaga (2001), estas clasificaciones sobre "otros" son fruto de largos procesos sociohistóricos en los que se va condicionando y moldeando la forma de pensar y actuar respecto a ellos. En el estudio, estas diferencias también están presentes en los discursos del alumnado cuando éstos establecen diferencias académicas entre grupos étnicos dentro del aula. En la mayoría de los casos se observa discriminación positiva hacia el colectivo anglosajón y una subvaloración de las capacidades del alumnado proveniente de países latinoamericanos, así como prácticas fuertemente estigmatizadas hacia grupos nacionales, pero entendidos como

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

minorías étnicas, como es el caso del colectivo gitano asentado en España. Los resultados obtenidos, coinciden con trabajos previos (García, Márquez y Agrela, 2008) que establecen una representación jerarquizada de las diferencias basadas en la mayor o menor distancia con respecto del modelo de alumno ideal basado en el buen comportamiento y actitudes de aceptación a la normativa de las instituciones, no así en relación con el rendimiento académico real del alumnado. En esta jerarquía, los latinoamericanos son vistos como educados (no los más competentes), los de los países del Este fácilmente integrables, los chinos trabajadores y los que presentan mayores problemas son los procedentes de culturas islámicas, sobre todo, los marroquíes a quienes se le atribuye una serie de características negativas (vagos, no se esfuerzan, apáticos, etc.). Junto a ellos, los últimos lugares son ocupados por la población gitana a quienes se les atribuye características similares a las del grupo marroquí. Para Terrén (2004), esta situación tiene importantes consecuencias ya que obliga al alumnado culturalmente diferente a entrar en una disyuntiva que poco ayuda a su desarrollo personal y a su integración en la sociedad, ya que de alguna manera se le obliga a elegir entre asimilarse a la cultura dominante pagando el precio de la renuncia a los rasgos específicos de la suya o mantenerse en su especificidad, pero sabiéndose desvalorizado, es decir, negándose a ser aceptado porque de lo contrario se vería obligado a renunciar a su bagaje cultural. Desde nuestra perspectiva, en este tipo de conflictos, entran en juego distintos tipos de identidad: lo que uno es (identidad real), lo que cree ser (identidad autopercibida), lo que los demás creen que es (identidad heteropercibida) y lo que se quiere ser (identidad ideal). Para Palou (2008), el punto de partida en situaciones de convivencia es el reconocimiento de los valores de cada grupo donde el “otro” es reconocido en su diferencia, así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social.

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

3. El profesorado en aulas multiculturales

Para el correcto desarrollo de la educación intercultural es indispensable contar con un profesorado cualificado, que sea capaz de concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben regir una educación que atienda a la diversidad cultural. Es por ello, que se hace preciso que el docente posea la competencia pedagógica necesaria y muestre unas actitudes positivas que favorezcan la integración del alumnado culturalmente minoritario, entendiendo que la educación intercultural debe alcanzar por igual a todos los alumnos (Lleida y Merino, 2007). Si pensamos que la escuela demanda un nuevo perfil profesional del profesorado que le permita comprender la diversidad cultural y generar entornos de aprendizaje en los que el respeto, la empatía y la aceptación de otras culturas sean el eje central de su quehacer docente, entonces resulta necesario aproximarnos a la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural desde la perspectiva del propio alumnado participante del estudio.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.1. Actitudes del profesorado y formas de relacionarse

Como hemos documentado existen diversos estudios que ponen de relieve la falta de competencias del profesorado para atender la diversidad cultural (Leiva y Merino, 2007; Soriano, 2004). Sin embargo, en esta investigación, el alumnado participante manifiesta que percibe en sus profesores un alto compromiso con las diferencias culturales. Particularmente, los participantes perciben en sus profesores actitudes y comportamientos inclusivos y valoran principalmente el respeto, el buen humor y el trato justo con toda la clase. De interés resulta destacar que los propios alumnos perciban los escasos tiempos que tiene el profesorado para implicarse en una

comunicación más cercana y auténtica. Bartolomé (2004) señala que a través de la comunicación intercultural se descubren significados, se vierten modelos, se plantean opciones prácticas de vida, se fortalece la autoestima y se construyen identidades capaces de incorporar nuevos elementos culturales descubiertos en la interacción, de ahí la importancia de considerar el tiempo que el profesorado destina a estos encuentros.

La escasa comunicación que mantiene el profesorado y el centro, en general, con las familias (inmigrantes/del lugar) no pasa inadvertida al alumnado. Díaz Aguado (2006) plantea que los estudiantes que no comparten el marco de referencia dominante perciben que sus tradiciones, lengua y experiencias son frecuentemente excluidas de la escuela generando importantes niveles de frustración, situación que debería examinarse al objeto de incorporar estos elementos en el currículum del aula y en las prácticas inclusivas del profesorado. Pensamos que la relación escuela/familia es necesaria para favorecer el sentimiento de pertenencia a una etnia que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de las personas que se identifican con el grupo y que provienen del núcleo familiar, de ahí que sea importante considerarla dentro de las actividades docentes. Por último, Jordán (2004) señala que la familia es la principal fuente de reconocimiento de la diversidad, por lo tanto, el profesorado debiera replantearse la tarea docente e ir asumiendo una responsabilidad ético-profesional, un compromiso que implica disponerse al trabajo conjunto y cooperativo con las familias del alumnado inmigrante.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.2. Estilo docente para atender la diversidad cultural

Actualmente nos enfrentamos con el reto de la inmigración al que se debe responder, primeramente, con una formación que ha de ir acompañada de recursos personales, materiales, curriculares, entre otros (Calatayud, 2006). Respecto de las metodologías de

trabajo, los respondientes manifiestan que quienes requieren atención individualizada, la reciben y que sus profesores gestionan todos los recursos posibles para apoyar el aprendizaje. Estos resultados son coincidentes con lo planteado por Fernández (2004) que sugiere la necesidad de personalizar los procesos de enseñanza entendiendo que la mayoría de las necesidades que plantea el alumnado inmigrante, en mayor o menor grado, no distan mucho de aquellas que necesita el resto de los alumnos, ya que en los procesos de integración e inclusión el trabajo se realiza con la totalidad de los alumnos. En el estudio, el trabajo individualizado se da preferentemente en el alumnado de educación primaria, mientras que el caso de educación secundaria se emplea con mayor frecuencia la estrategia de trabajo cooperativo. Para Brislin (2001), la cooperación implica la instauración y el desarrollo de la confianza, en su forma más elaborada: la confianza mutua. Esta estrategia puede llegar a ser determinante en la comunicación intercultural proceso en el que se implican condiciones situacionales y personales.

4. La experiencia personal en el desarrollo de la sensibilidad intercultural

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La sensibilidad intercultural se ha ido construyendo a partir de experiencias personales y sociales en contexto multiculturales. Es decir, las respuestas emocionales positivas o negativas que emite el alumnado no son casuales sino que, responden a un aprendizaje que se ha originado producto de la misma convivencia. Para Rogers y Steinfatt (1999), existe una serie de factores personales que condicionan la construcción de una cultura entre ellas, la forma de comprender las diferencias y el modo de afrontarlas de manera eficaz. En el estudio, una de las primeras aproximaciones fue al concepto de diversidad cultural. A través de los discursos del alumnado de educación primaria y secundaria, pudimos apreciar una idea de cultura sustentada en aspectos tangenciales. Este

resultado, ya había sido documentado por Maya (2002), quien señala que el alumnado basa originalmente la comprensión de la *etnicidad* sólo en los aspectos físicos y observables de los diferentes grupos y toma conciencia progresivamente de los patrones de socialización y experiencias que dan lugar a tales diferencias. El reconocimiento inicial debe dar paso a un aprendizaje cultural que permita ir más allá de aspectos superficiales de la cultura.

4.1. La llegada a un país distinto y las primeras experiencias de socialización

En relación con las primeras experiencias de integración, Fontaine (1986) menciona las habilidades para entablar contacto, mantener relaciones y desarrollar con prontitud el sentido de pertenencia. Así, por ejemplo, en primer lugar, el alumnado inmigrante reconoce las pérdidas experimentadas en su red, así como sus consecuencias funcionales y la necesidad de reconstruirla; en segundo lugar, busca apoyo, a través de la observación y la búsqueda sistemática; y, por último, trata de relacionar sus necesidades con los recursos que está en condiciones de conseguir. En el estudio, los resultados nos demuestran que los alumnos reconocen un proceso de adapatación al centro complejo, aspecto no sólo percibido por el alumnado inmigrante, sino también por el alumnado autóctono. Si bien el alumnado reconoce el derecho a compartir el espacio educativo con compañeros provenientes de otras culturas, en la práctica se observa un proceso difícil que genera diferentes respuestas. En opinión de los alumnos autóctonos sus compañeros añoran su lugar de origen y eso les dificulta un contacto más próximo con la cultura de acogida demostrando un rechazo hacia ellos. Por otra parte, el alumnado inmigrante reconoce que se siente observado como “algo raro” y que requiere de un mínimo de reconocimiento para participar de la relación. Pensamos que en gran medida la sensibilidad intercultural manifestada por el alumnado se encuentra modelada

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

por este tipo de episodios que ponen en evidencia del significado especial que puede llegar a tener desde el punto de vista psicológico el momento de acogida. Como señala Peiró (2009), el profesorado deberá ser consciente del esfuerzo personal e intelectual que para el alumno inmigrante supone la adaptación en un sistema escolar muy distinto al de su país de origen, tanto por el desconocimiento de la lengua como por las diferencias en cuanto a estilo de aprendizaje, relaciones profesor-alumno y normas de convivencia.

4.2. El lenguaje como recurso para la integración

La lengua está íntimamente relacionada con la identidad. En el estudio éste es uno de los aspectos principales, ya que la idea de la lengua como un obstáculo para la comunicación intercultural fue mencionada en los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión por el alumnado participante. Como se ha señalado con anterioridad, en el estudio se encuentran representadas más de 30 lenguas distintas y un 22% de los encuestados habla en su hogar una lengua distinta del castellano, sin embargo, su uso no es estimulado por los centros escolares con el propósito de evitar su pérdida. Hoffmann y Stavans (2008) señalan que las escuelas, en general, no reconocen la importancia de la lengua que los niños aprenden en el hogar y en la comunidad de inmigrantes. Tampoco se dan cuenta de que los padres inmigrantes, a menudo, son incapaces de prestar apoyo a las prácticas escolares (lectura y escritura), si no se tienden puentes entre la casa y la escuela. En esta misma dirección, Madkouri (2007) señala que al fallar las estrategias “comunicativas” de los inmigrantes con la sociedad, por no corresponder a sus expectativas ni a la realidad de la sociedad, se genera en ellos una especie de automarginación y cierto rechazo social por no utilizar “el lenguaje adecuado”.

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

Otro a aspecto destacar, es el empleo de vías alternativas de comunicación que es reconocido por el alumnado inmigrante y autóctono como un recurso efectivo para lograr un entendimiento más allá de las diferencias lingüísticas.

Por último, de interés es que en el alumnado de educación secundaria se valide exclusivamente una única lengua (la del país de acogida), bajo el supuesto de que al llegar desde fuera es quien debe adaptarse a las normas del país. Esta sugerencia tiene importantes implicaciones para la práctica, ya que Vilà (2006) señala que quienes se identifican con un único patrón cultural presentan respuestas emocionales más negativas hacia la relación intercultural.

4.3. El rol de los compañeros como mediadores culturales

El papel que desempeñan los compañeros también ha sido destacado a través de las entrevistas y grupos de discusión. En el alumnado de educación primaria, efectivamente se percibe una actitud más positiva hacia la integración de los diferentes grupos culturales. Éstos logran empatía, experimentan relaciones de amistad y rechazan prácticas discriminadoras principalmente aludiendo como argumento “no me gustaría que eso me pasara a mí”. Mientras que en la educación secundaria, las actitudes son más complejas; se demuestra una mayor violencia, principalmente de tipo simbólico (por ejemplo, el cuestionamiento del *hijab*, y se hace evidente la exclusión de grupos no deseados por la clase. Este tipo de respuestas, ya habían sido estudiadas previamente, por ejemplo, Muñoz (2008) señala que el plano de las actitudes, “símbolos externos, atribuibles a una determinada cultura o religión pueden ser objeto de fuerte polémica e, incluso, generadores de inmenso rechazo, como es el caso del uso *del “hijab”* en los centros educativos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Como hemos visto, para afrontar los conflictos interculturales hay que aplicar habilidades tales como identificar las diferencias entre los interlocutores, identificar las expectativas y valores que hay tras los comportamientos de cada uno de ellos, e identificar los sistemas sociales de aprendizaje haciendo siempre hincapié en los aspectos comunes entre ambos.

5. Conclusiones e implicaciones

Cuando se trata de un encuentro intercultural, los riesgos de desacuerdos se incrementan por malentendidos interculturales y surge la dificultad de llegar a una relación auténticamente intercultural. En este contexto, nos planteamos conocer la sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria escolarizado en aulas culturalmente diferentes. Entendemos la sensibilidad como un conjunto de habilidades que favorecen emociones positivas antes, durante y después del encuentro intercultural entre las que destacan diversos atributos y competencias personales: el autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción (Chen y Starosta, 1998). A partir de este modelo teórico, nos planteamos como primer objetivo conocer el grado de sensibilidad intercultural que poseían los alumnos inmigrantes y españoles en situaciones de convivencia en aulas culturalmente diversas, así como identificar posibles diferencias en función de la edad, el género y el colectivo inmigrante. A partir de los resultados podemos concluir que la sensibilidad intercultural de ambos colectivos es más bien *moderada*. Aún así, la respuesta emocional positiva es significativa lo que demuestra que el alumnado se implica en la interacción, respeta las diferencias culturales, disfruta de la interacción y muestra cierto grado la confianza en la relación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los resultados muestran, asimismo, que existen diferencias estadísticamente significativas en sensibilidad en relación con la etapa educativa. Las diferencias se encontraron a favor del alumnado de educación primaria mientras que, en relación al género, son las chicas quienes presentaron una mejor sensibilidad intercultural. Por origen cultural, el nivel de sensibilidad es mayor en el colectivo de alumnado inmigrantes, y dentro de éstos en alumnado latinoamericano y marroquí. Los resultados mostraron también que el alumnado británico tiende a evitar la relación y desconfía en un encuentro comunicativo con compañeros de diferentes culturas.

En relación con el segundo objetivo, que examinó la actitud y el estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural buscando posibles relaciones entre dichas variables y la sensibilidad intercultural del alumnado, podemos concluir que en opinión de éstos, la actitud del profesorado es bastante respetuosa de las diferencias, destacando la empatía, el establecimiento de normas de aplicación igual para todos y el buen humor. Los respondientes manifiestan que pocas veces perciben que son importantes para sus profesores y reconocen que existen muy pocos momentos para poder conversar con ellos. Se encontró una relación estadísticamente significativa entre actitudes y estilo docente del profesorado y la sensibilidad en el alumnado participante, si bien ésta era independiente de la etapa. De forma que, el profesorado muy respetuoso con la diversidad influía en la sensibilidad del alumnado tanto de primaria como de secundaria, pudiéndose concluir que el alto compromiso y respeto del profesorado hacia las diferencias culturales afectaba positivamente la relación afectiva intercultural en sus alumnos.

Por último, a partir del tercer objetivo que pretendía analizar los significados que el alumnado atribuía a la dimensión personal y social de la relación intercultural, se

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

concluye que la adaptación al centro del alumnado inmigrante es compleja y se pasa por diferentes momentos que van desde una actitud de aislamiento y evitación hasta la aceptación de las reglas de funcionamiento de la clase con el objetivo de lograr un reconocimiento social. La representación de las diferencias en ambas etapas educativas está centrada en aspectos tangenciales. Se reconoce que la cultura puede ser aprendida y constituye un derecho.

La lengua, en ambas etapas educativas, se manifiesta como un obstáculo para la comunicación debiendo recurrir a vías alternativas de comunicación. En la educación secundaria se observa la validación exclusiva de una sola lengua (dominante). Se observa que las actitudes hacia las diferencias son mejores en la etapa de educación primaria, mientras que en la educación secundaria se reconocen situaciones de conflicto, exclusión y subvaloración de las diferentes culturas. Estas experiencias, desde nuestra perspectiva, determinan la sensibilidad intercultural del alumnado y modelan las respuestas emocionales positivas o negativas que ellos manifiestan a la hora de establecer una relación comunicativa intercultural.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6. Limitaciones y proyecciones del estudio

Como limitaciones queremos mencionar aquellos aspectos que de una u otra manera han constituido obstáculos al desarrollo de la investigación y que podrían ser controlados o previstos en estudios futuros. El primero de ellos es la escasez de estudios y referencias sobre la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural. En general, el tema de la comunicación intercultural es reciente, sin embargo, es aún más complejo intentar aproximarse exclusivamente a una de las tres dimensiones que la componen como es el caso de la sensibilidad intercultural. Desde una perspectiva

evaluativa, el hecho de que uno de los instrumentos (Escala de Sensibilidad Intercultural) haya sido diseñado para un contexto cultural distinto (el anglosajón) representa una limitación que ha ido intentando ser superada a través de su adaptación, sin embargo, en el trabajo de campo pudimos constatar barreras lingüísticas, propias de la diversidad del alumnado participante (55 países representados) y sus particularidades. Van de Vijver y Leung (1997) señalan la dificultad de poder hacer comparaciones transculturales ante un fenómeno como el estudiado. Si bien en nuestro caso no se han realizado este tipo de comparaciones, sí se hicieron comparaciones entre el alumnado perteneciente a diferentes grupos culturales. Se salió al paso de esta limitación a través de la complementariedad metodológica cualitativa-cuantitativa, ya que de esta manera las respuestas a los cuestionarios fueron complementados con la información obtenida a través de entrevistas y grupos de discusión con alumnado de diferentes procedencias. Otra de las limitaciones encontradas fue la escasez de instrumentos para analizar las actitudes y estilo docente del profesorado en el campo específico de la diversidad cultural, teniendo en cuenta que quienes debían valorar estas cuestiones era el propio alumnado. Si bien, pudimos localizar instrumentos para evaluar aulas inclusivas, éstos no se adecuaban a los objetivos del estudio y, por lo tanto, se tuvo que proceder a su diseño y validación.

Un punto débil del estudio es que no se centrara en la figura del profesorado directamente. La información de interés se obtuvo de las opiniones emitidas por el propio alumnado, lo cual ha de ser tenido muy presente a la hora de hacer interpretaciones o extrapolaciones de los hallazgos. Tampoco se dispuso de otras fuentes de datos complementarias relativas al profesorado como cursos de formación,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

experiencia profesional o experiencia en educación multicultural. Este tipo de cuestiones deberían ser tenidas en cuenta en estudios posteriores.

Aparte de las limitaciones impuestas por el procedimiento de recogida de los datos a través de encuestas y entrevista, no hay que perder de vista tampoco que junto con la subjetividad encubierta en esta forma de aproximación a la realidad, pudieran estar presentes otros obstáculos que pueden estar restringiendo o comprometiendo la validez de las conclusiones. Uno de ellos es la edad (particularmente en los participantes de educación primaria) y la novedad de la actividad (tener que responder a un cuestionario), cosa que no es habitual en el alumando de estas edades.

Finalmente, no se puede dejar de mencionar como una limitación el sesgo que pudiera tener el trabajo a causa de la propia subjetividad de la doctoranda, quien pertenece a un grupo cultural diferente. Esta situación trató de ser contrarrestada mediante sucesivas discusiones y contrastaciones con los directores del trabajo para intentar consensuar diferentes puntos de vista.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Con todo, esta investigación aporta al conocimiento en sensibilidad intercultural al menos dos aspectos totalmente nuevos (1) se estudia la sensibilidad intecultural en una etapa educativa no explorada con anterioridad y (2) para hacerlo se adaptan y/o diseñan y validan instrumentos para mediarla, todo lo cual tiene una serie de implicaciones tanto a nivel teórico como práctico . En primer lugar, como decíamos, el estudio aporta la visión de continuo en el desarrollo de la sensibilidad intercultural al haberse estudiado tanto en la etapa de primaria como secundaria de la escolarización. Además considera las actitudes y estilos docentes del profesorado como determinantes para el desarrollo de estas habilidades, variables que hasta ahora no habían sido estudiadas en esta parcela del conocimiento.

En segundo lugar, y desde una perspectiva metodológica, esta investigación aporta como novedad la creación de instrumentos para medir la sensibilidad en niños, dado que los existentes eran para su uso en secundaria, bachillerato y con estudiantes universitarios. Los instrumentos evidenciaron poseer características psicometricas adecuadas, lo que permitió conseguir una representación adecuada de las variables en estudio; y dado que no existen otros de características similares, entendemos que podrían resultar de utilidad en estudios transculturales. En nuestro caso, los resultados demuestran que el alumnado inmigrante tenía una sensibilidad intercultural más desarrollada que el alumnado autóctono; sin embargo, nos preguntamos si los hallazgos irían en la misma dirección al evaluar la sensibilidad intercultural en alumnado en contextos interculturales diferentes al estudiado (e.g., otras zonas o provincias españolas, otras regiones u otros países culturalmente diversos).

En tercer lugar, otra aportación de interés tiene que ver con la inclusión en el estudio de la perspectiva de género. Tanto Vilà (2005) como Aguaded (2006) sugirieron con anterioridad tener en cuenta este aspecto al estudiar la relación intercultural. En el estudio se observaron diferencias en el nivel de sensibilidad que poseen las chicas en comparación con los chicos, por lo tanto, profundizar en las respuestas emocionales que dan las niñas y las jóvenes cuando establecen relaciones de comunicación podría explicar aspectos históricos de la construcción de género, por ejemplo el rol de lo femenino, el rol de la afectividad, las expectativas de futuro que poseen o la confirmación de modelos de actuación que les impone la sociedad o el propio contexto familiar.

En cuarto lugar, los resultados nos llevan a reflexionar sobre la formación de profesores tanto en formación inicial como en activo. En el desarrollo del trabajo fue abundante la

literatura que describía aspectos negativos de las actitudes que desarrollan éstos o las carencias en formación que tienen (e.g. Essomba, 1999, 2006); sin embargo, nos llama la atención que el alumnado tuviera otra visión. Los participantes reconocían en sus profesores actitudes como el compromiso, la empatía, el buen humor y una serie de connotaciones positivas que configuran un perfil profesional centrado en el respeto por las diferencias culturales. En este sentido, resultaría interesante en investigaciones futuras profundizar en la cuestión de por qué la percepción que tiene el propio profesorado de sus competencias para atender la diversidad cultural difiere de la que tienen los alumnos. Otra cuestión que dejamos abierta a la investigación es indagar la atención que requieren los niños y jóvenes de diferente origen cultural ¿Difieren mucho sus necesidades de las de cualquier otro alumno de la clase?

Para terminar este informe de tesis doctoral, acabaremos diciendo que los datos de este estudio nos permiten concluir lo siguiente:

1) Que el alumnado de educación primaria y secundaria escolarizado en la provincia de Alicante presenta un sensisibilidad moderada a la relación intercultural.

   - ✓ Que esta sensibilidad es mayor en el alumando de primaria que en el de secundaria.
   - ✓ Que también es más intensa en el alumnado de origen inmigrante que en el autóctono.
   - ✓ Y que es más notable en las chicas que los chicos.

2) Que la actitud y estilo docente del profesorado influye en la sensibilidad intercultural del alumndo de forma que cuanto más respetuoso y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

comprometido con la diversidad es el profesorado, más sensible culturalmente es el alumnado, y esto es así independientemente de la etapa.

3) Finalmente, que el alumnado posee una visión y representación tangencial de la diferencia cultural que requiere ser educada tan tempranamente como sea posible al objeto de faciliar la construcción de un significado de la diferencia acorde con los principios democráticos de equidad y justicia social que deben prevalecer en los espacios educativos interculturales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Referencias bibliográficas

Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.

Abourbakr, K. (2006). La migración y la cooperación euromediterránea. En J. Serafí y Gimeno, C. (Coord.), *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local* (pp. 17-30). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Actis, W., De la Prada, M. y Pereda, C. (2007). *Inmigración y género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Aguaded, E. M. (2005, noviembre). *Formación en competencias interculturales del futuro profesorado de aulas multiculturales.* Trabajo presentado en el V Congreso Nacional de Inmigración. Ceuta, España.

Aguaded, E. M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. Actas del V Congreso Internacional *Educación y Sociedad: Retos del s. XXI* (pp. 1-8). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

Aguado, M. T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Aguado, M. T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educación Siglo XXI, 22*, 39-58.

Aguado, M. T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 275-292.

Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.

Alcañiz, M. (2006). Movimientos de población en la sociedad global. En J. Serafí (Coord.), *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local* (pp. 53-76). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Almazán, L. (2006). La educación intercultural en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coords.), *Interculturalidad: formación del profesorado y educación* (pp. 1-15). Madrid: Pearson.

Altshuler, L., Sussman, N. y Kachur, E. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*, 387-401.

Aneas, M.A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Barcelona. Universidad de Barcelona (tesis doctoral).

Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. y Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations, 30*, 457-469.

Arasaratnam, L. (2008). *Further testing of a new modelo of intercultural communication competente*. New York: International Communication Association.

Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica, 11*(12), 157-170.

Ashwill, M. (2004). Developing intercultural competence for the masses. *International Educator, 13*(2), 16-25.

Asunción-Lande, N. (1986). Comunicación intercultural. En C. Fernández y G. Dahnke (Eds.), *Comunicación humana en ciencia social* (pp.179-193). México: McGraw-Hill.

Ave, H. y Wiseman, R. (1983). A cross-cultural confirmation of the dimension of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 7, 53-67.

Babbie, E. (1998). *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.

Ballester, Ll. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Universitat de les Illes Balears.

Banks, J. y Banks, C. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Baptista, P., Hernández, R., Fernández, C. (2008). *Metodología de la inve*stigación (4ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, *15*(1), 7-28.

Bartolomé, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En E. Soriano (Coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (pp. 131-160). Madrid: La Muralla.

Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón, 56*(1), 65-80.

Bartolomé, M. (2008). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Barcelona: Narcea.

Bartolomé, M. y Cabrera, R. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, *Número extraordinario*, 33-56.

Belay, G. (1993). Toward a paradigm shift for international communication: New research directions. *Communication Yearbook*, *16*, 437-457.

Bennett, J. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. En R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109-135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, *10*, 179-196.

Bennett, M. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.

Berardo (2006). *The U-curve of adjustment: A study in the evolution and evaluation of a 50 year old model*. Bedfordshire, UK: Luton Business School, University of Bedfordshire.

Bereson, M., Levine, D. (1996). *Estadística básica en administración*. Madrid: Prentice Hall.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M. y Bujaki, M. (1989). Acculturation in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, *38*, 185-206.

Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Black, J., Morrison, A. y Gregersen, H. (1999). *Global explorers: The next generation of leaders*. New York: Routledge.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain.* New York: David McKay.

Booth, W., Colomb, G. y Williams, W. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Madrid: Gadisa.

Bradford, L., Allen, M. y Beisser, K. (2000). Meta-analysis of intercultural communication competence research. *World Communication, 29*, 28-51.

Brislin, R. (1986). *Cross-cultural encounters: Face-to-face interaction*. New York: Pergamon Press.

Brislin, R. (2000). *Understanding culture's influence on behavior*. Orlando: Harcourt Brace.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communication competence*. New York: Multilingual Matters.

Byram, M. (2003). On being "bicultural" and "intercultural". En G. Alred, M. Byram, y M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 50-66). Tonowanda, NY: Multilingual Matters.

Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice.* New York: Multilingual Matters.

Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. y Rodríguez, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M. A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Calatayud, M. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, *88*, 73-84.

Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*: *enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall.

Cardona, M. C. (2008). *Apuntes del curso "Metodología cuantitativa de investigación y elaboración de trabajos de investigación científica"*. Alicante: Universidad de Alicante.

Casmir, F. (1993).Third-Culture building: A paradigm shift for international and intercultural communication. En S. A. Deetz (Ed.), *Communication Yearbook/16* (pp. 407-428). London: Sage.

Collier, M. (1996). Communication competence problematic in ethnic friendships. *Communication Monographs*, *63*, 314-336.

Conselleria de Educación, Generalitat Valenciana (2008). *Datos de escolarización del alumnado extranjero*. Valencia: Autor.

Cubero, F. (2010). *La diversidad lingüística en España*. Disponible en <http://www.elcastellano.org/lenguas.html> Fecha de consulta 10/02/2009.

Cushner, K. y Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. Developing the intercultural competence of educators and their students. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Chacón, S., Pérez, J., Holgado, F. y Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, *13*(2), 294-301.

Chaisrakeo, S. y Speece, M. (2004). Culture, intercultural communication competente and sales negotiation: A qualitative research approach. *Journal of Business Industrial Marketing*, *19*, 267-282.

Chen, G. (1998). Intercultural communication via e-mail debate. *The edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, *1*(4), 1-14.

Chen, G. (2002). Perceptions of intercultural interaction and communication satisfaction: A study on initial encounters. *Communication Research*, *15*, 133-147.

Chen, G. y Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, *19*, 353-383.

Chen, G. y Starosta, W. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Boston: Allyn y Bacon.

Chen, G. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, *2*(1), 27-54.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

De Lucas, J. (2006). La integración de los inmigrantes: la integración política, condición del modelo de integración. *La integración de los inmigrantes.* Madrid: CEC.

De Santos, J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales.* Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Deardorff, D. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United Status.* Unpublished doctoral dissertation. Raleigh: North Carolina State University.

Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education, 10,* 241-266.

Deardorff, D. (Ed.) (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Delgado, L. (2009), Las interdependencias en la política española de inmigración. En J. F. Parra (Coord.), *La inmigración en España: algunos datos para el debate* (pp. 87-107.). Valencia: Tirat lo Blanch.

Del Valle, A. y Usategui, E. (2007, septiembre). Inmigrantes en la escuela: la mirada del profesorado. En J. Giró Miranda (Coord.), *La escuela del sigo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado* (pp. 81-82). Recurso electrónico), XII conferencia de Sociología de la Educación: Logroño.

Díaz Aguado, M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

Downing, J. y Husband, Ch. (2002, julio). *Comunicación intercultural, multiculturalismo y desigualdad social.* Ponencia presentada en el Congreso de la IAMCR. Barcelona.

Eagle, A. y Carli, L. (1981). Sex of researchers and sex-typed communications as determinants of sex differences in influence ability: A meta-analysis of social influence studies. *Psychological Bulletin, 90,* 1-20.

Edmunds, H. (1999). *The focus groups research handbook.* Chicago, IL: NTC/Contemporary Publishing Group.

Edwards, M. y López, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 369-384

Engle, L. y Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 10,* 219-236.

Escoffier, J. (1991). The limits of multiculturalism. *Socialist Review, 3-4,* 61-73.

Espín, J., Marín, M. A., Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación, 138*, 201-226.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Etxeberría, X. (2008). Educación y derechos culturales. *Crítica, 58*(952), 41-45.

Eurydice (2002). *Key topics in education in Europe. The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns* (Report 2). Teacher supply and demand at general lower secondary level. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

Euwema, C. y Van Emmerik, I. (2007). Intercultural competencias and conglomerated conflict behaviors in intercultural conflicts. *International Journal of Intercultural Relations, 31*, 427-441.

Faist, T. (2001). *The volume and dynamics of international migration and transnational Spaces*. NewYork: Oxford University Press.

Fantini, A. (1995). Language, culture, and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations, 19*, 143-153.

Fermoso, P. (1997). *Interculturalismo y educación no formal*. En P. Antonio (Coord.), Pedagogía Social (pp. 248-267). Barcelona: Ariel.

Fernández, J. (2004) La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas. *Educación y Educadores, 7*, 33-44

Fisher, G. y Hartel, C. (2003). Cross-cultural effectiveness of Western expatriate-Thai client interactions: Lessons learned for IHRM research and theory. *Cross Cultural Management, 10*(4), 4-28.

Fontaine, G. (1986): Roles of social support systems in overseas relocation: Implications for intercultural training. *International Journal of Intercultural Relations, 10, 361-378.*

Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da praxis*. São Paulo: Cortez.

García, J. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación, 336*(1), 89-109.

García, C., García, M.; Chantal, L. y Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Infancia y Aprendizaje, 22*(3), 297-312.

García, M., Márquez, E. y Agrela, B. (2008). Cuándo y por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Revista de Sociología, 87-88*, 147-167.

Gairín, J. e Iglesias, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación, 48*, 233-252.

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Gay, G. (2000). Culturally responsive teaching: *Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gay, L. y Airasian, P. (2000). *Educational Research: Competencies for analysis and application*. New York: Merrill/Prentice Hall.

George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Gibson, D. y Zhong, M. (2005). Intercultural communication competence in the healthcare context. *International Journal of Intercultural Relations, 29*, 621-634.

Giner, A., Martínez, M. Á. y Sauleda, N. (2007). Cultura profesional lectoescritora y pensamiento docente: la constitución de la identidad profesional. *Enseñanz*a, *25*, 25-42.

Giró, J. (2006, septiembre). Adolescencia, inmigración e identidad. En *La escuela del siglo XXI): la educación en un tiempo de cambio social acelerado*. XII Conferencia de Sociología de la Educación, Logroño.

Goenechea, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

González, E. M. (2008). Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales: ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural? *Educación Siglo XXI, 26*, 225-240.

Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica, 12*(2), 179-194.

Griffith, D. y Harvey, M. (2000). An intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing, 9*(3), 87-103.

Gudykunst, W. (1985). Intercultural communication: Current status and proposed directions. *Progress in Communication Sciences, 6*, 1-46.

Gudykunst, W. (1991). *Bridging differences: Effective intergroup interaction.* Newbury Park, CA: Sage.

Gudykunst, W. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication. An anxiety/uncertainty management perspective. En R.L. Wiseman y J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Competence* (pp. 8-58). London: Sage.

Gudykunst, W. (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, California: Sage.

Gudykunst, W. y Hammer, M. (1984). Dimensions of intercultural effectiveness: Culture specific or culture general? *International Journal of Intercultural Relations*, *8*, 1-10.

Hajek, C. y Giles, H. (2003). New directions in intercultural communication competence: The process model. En J. O. Greene y B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 935-957). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hammer, M. (1987). Behavioral dimensions of intercultural effectiveness: A replication and extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 65-88.

Hammer, M. (2005). The intercultural conflict style inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *International Journal of Intercultural Relations*, *2*, 675-695.

Hammer, M., Bennett, M. y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, *27*, 421-443.

Hammer, M., Wiseman, R. Rasmussen, J. y Bruschke, J. (1998). A test of anxiety/uncertainty management theory: The intercultural adaptation context. *Communication Quarterly*, 46, 309-326.

Havighurst, R. (1957). The social competence of middle-aged people. *Genetic Psychology Monographs*, *56*, 297-375.

Hernández Sampieri, R. (Coord.), (2008). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: McGraw Hill.

Herrin, C. (2004). It´s time for advancing education abroad. *International Educator*. *13*(1), 3-4.

Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, *1*, 9-32.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hoffmann, C. y Stavans, A. (2007). The evolution of trilingual code-switching from infancy to school age: the shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism*, *11*(1), 55-72.

Hopkins, S., Hopkins, W. y Hoffman, K. (2005). Domestic intercultural service encounters: An integrated model. *Managing Service Quarterly*, *15*, 329-343.

Howard, M., Richardson, B. y Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, *18*, 5-17.

Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Aula Intercultural. El portal de la educación intercultural.* Disponible en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf> Fecha de consulta 12/01/2008.

Imahori, T. y Lanigan, M. (1989).Relational model of intercultural communication competente. *Intercultural Communication Competence*, *13*, 269-286.

Janney, R. y Horst, A. (1992). Intracultural Tact vs Intercultural Tact. En R. J. Watts, S. Ide, y K. Ehlich (Eds.), *Politeness in Language. Studies in its history, theory and practice* (pp. 21-41). Berlin, Mouton-De Gruyter.

Jiménez Fernández, C. (2004). *Pedagogía diferencial*: *diversidad y equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Jordán, J. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC.

Jordán, J. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En J. A. Jordán Sierra *et al.*, *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: MEC.

Jordán, J.; Castellá, E. y Pinto, C. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo.* Barcelona: UOC.

Julve, M. y Palomo, B. (2005). La competencia comunicativa intercultural en la prestación de servicios. *Revista Glosas Didácticas*, *15*(2), 26-38.

Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*, 31-36.

Kayes, D., Kayes, A. y Yamazaki, Y. (2005). Essential competencies for cross-cultural knowledge absorption. *Journal of Managerial Psychology*, *20*, 578-589.

Kemper, C. (2003). Edgewalking: The emerging new-century leadership paradigm. *Workforce Diversity Reader*, *1*(2), 11-22.

Kerlinger, F.N. (1982). *Investigación del comportamiento: un enfoque metodológico*. México: Interamericana.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Kim, Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Philadelphia: Multilingual Matters.

Kim,Y. (1991). Intercultural communication competence. A systems theoretic view. En S. Ting-Toomey y F. Korzenny (Eds.), *International and intercultural communication annual* (Vol. 15), *Cross-cultural interpersonal communication* (pp. 230-275). Newbury Park, CA: Sage.

Kim, B., Cartwright, B., Asay, P. y D'Andrea, M. (2003). A revision of the multicultural awareness, knowledge, and skills survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *36*, 161-180.

King, P.y Baxter, M. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, *46*, 571-592.

Klak, T. y Martin, P. (2003). Do university-sponsored international cultural events help students to appreciate "difference"? *International Journal of Intercultural Relations*, *27*, 445-465.

Koester, J. y y Olebe, M. (1988). The behavioral assessment scale for intercultural assessment. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.

Kramsch, C. (1991). Culture in language learning: A view from the United States. En K. De Bot, R. B. Ginsberg y C. Kramsch, C. (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 217-240). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Krueger, R. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. London: SAGE Publications.

Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management (*Unpublished doctoral dissertation). Otago, New Zealand: University of Otago.

La Brack, B. (1993). The missing linkage: The process of integrating orientation and reentry. En M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 241-279). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Laborín, J. y Vera, J. (2000). Bienestar subjetivo y su relación con locus de control y enfrentamiento. *La psicología social en México*, *8*, 192- 199.

Laca, F. (2008). Comunicación en conflictos interculturales. *Acta Universitaria*, *18*(1), 5-14.

Ladson, G. (1994). *Dreamkeepers: Successful teachers of African – American children.* San Francisco: Jossey-Bass.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, *28*, 563-575.

Leiva, J. y Merino, D. (2007). La función docente en contextos de diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, *41*(2), 1-8.

Levy, J. y Varela, J. (2005) *Análisis multivariable para las ciencias s*ociales. Madrid: Pearson Education.

Li, L., Kim, B. y O´Brien, K. (2007). An analogue study of the effects of Asian cultural values and counselor multicultural competence on counseling process. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *44*, 90-95.

Ling, L. (1996). Feminist intercultural relations: from critique to reconstruction. *The Journal of International Communication*, *3*(1), 26-41.

LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/07/195.

LOCE (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24/12/2002.

LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Est*ado, 04/10/1990.

López, M.T. (2003). Ética de la diferencia. *Nómadas 1*, Universidad Complutense de Madrid, España. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/181/18100113.pdf> Fecha de consulta 13/08/2009.

Lozada, J. y López, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales.* Madrid: Thomson.

Lou, K, y Bosley, G. (2008). Dynamics of cultural context: Meta-level intervention in the study abroad experience. En V. Savicki (Ed.*), Developing intercultural competence and transformation* (pp. 276-296). Sterling, VA: Stylus.

Lusting, M. (2005). Toward a well-functioning intercultural nation. *Western Journal of Communication*, *69*, 377-379.

Lyons, J. (1969). *Introduction to theoretical linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Madariaga, M. R. (2001). La imagen de Marruecos: la interpretación de la historia en el sistema educativo español. En G. Martín Muñoz (Dir.), *Aprender a conocerse: percepciones sociales y culturales entre España y Marruecos* (pp. 117-150). Madrid: Fundación REPSOL-YPF.

Madkouri, M. (2007). Escuela, lengua, identidad y problemática de integración de inmigrantes. *Revista de Ciencias de las Religiones*, *21*, 139-158.

Marandon, G. (2003). Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: claves para el reencuentro intercultural. *CIDOB d´Afers Internacionals*, *61-62*, 75-98.

Martin, J. y Hammer, M. (1989). Behavioral categories of intercultural communication competence: Everyday communicators´ perceptions. *International Journal of Intercultural Relations*, *13*, 303-332.

Martin, J., Hammer, M. y Bradford, L. (1994). The influence of cultural and situational contexts on Hispanic and non-Hispanic communication competence behaviours. *Communication Quarterly*, *42*, 160-179.

Martínez, J. (2003). Ciudadanía e inmigración. En M. J. Bernuz y R. Susín (Coords.), *Ciudadanía. Dinámicas de pertenencia y exclusión* (pp. 75-96). Logroño: Universidad de la Rioja.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Maya, I. (2002). Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural. *Portularia*, *2*, 91-108.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa.* Madrid: Pearson-Adisson Wesley.

MEC (2009). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE.

Medina, A. y Domínguez, C. (2006). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coord.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (pp. 13-27). Madrid: Pearson Prentice-Hall.

Merino, D. y Ruiz, R. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, *86*, 185-204.

Milhouse, V. (1993). The applicability of interpersonal communication competence to the intercultural communication context. En R. L. Wiseman y J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 184-203). Newbury Park, CA: Sage.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2008). *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2007*. Madrid: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.

Mochón, F. (2006). Globalización: retos de cara al futuro. *Cuadernos de Ciencias de la Educación y Educación Especial*, *50*, 51, 51-83.

Montoya, J. (2007). *Modelo de desarrollo y sensibilidad intercultural*. Disponible en http://interculturalidad.org/numero04/0102pdv.htm> Fecha de consulta 10/10/2008.

Moreno García C. (2004). *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: La Catarata.

Muñoz, R. (2008). Nivel de desarrollo y emigración internacional. En A. Guerra y J. F. Tezanos (Eds.), *La inmigración y sus causas* (pp. 53-92). Madrid. Editorial Sistema.

National Leadership Council for Liberal Education and America´s Promise. (2007). *College learning for the new global century*. Washington, DC: Author.

Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los *slogans*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*(2), 19-26.

Navas, M., Rojas, A., García, M. y Pumares (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the relative acculturation extended model (RAEM): The perspectivas of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, *31*, 67-86.

Nunez C., Nunez Mahdi R., Popma L. (2007). *Intercultural sensitivity. From denial to intercultural competence*. Nederlands: Verkrijgbaar.

Oberg, K. (1960). Culture shock: Adjustment to a new cultural environment. *Practical Anthropology*, *7*, 177-182.

Oglietti, G. (2006). Los beneficios económicos de la inmigración en España. *Revista Electrónica* (sin permiso).

Olson, C. L. y Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies on International Education*, *5*(2), 116-137.

Omaggio, A. (1986). Teaching language in context. En H. Boston y E. Russell (Eds.), *Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura* (pp. 105-113). London: Routledge.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Organización Internacional para las Migraciones OIM (2008). *Encauzar la movilidad laboral en una economía mundial en plena evolución*. Disponible en <http://www.iom.int/jahia/Jahia/about-migration/facts-and-figures/regional-and-country-figures/lang/es/cache/offonce> Fecha de consulta 02/05/2008.

Ortíz, F. y García, M. (2005). *Metodología de la investigación.* México: Editorial Limusa.

Oskamp, S. (1991). Racism and prejudice». En S. Oskamp (Ed.): *Attitudes and opinions.* New Jersey: Prentice Hall.

Paige, R., Cohen, A. y Shively, R. (2004). Assessing the impact of a strategies based curriculum on language and culture learning abroad. Frontiers: *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *10*, 253-276.

Peiró, S. (2009) (Coord.). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Pajares, M. (2006). Las políticas locales en el ámbito de la inmigración. En E. Aja y J. Arango (Eds.), *Veinte años de inmigración en España* (pp. 369-394). Barcelona: Fundación CIDOB.

Pérez Juste, R. (2004). La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad. *Bordón*, *56*(1), 7-24.

Prechtl, E. y Lund, A. (2007). Intercultural competence and assessment: Perspectivas from the INCA Project. En H. Kotthoff y H. Spencer-Oatey (Eds.), *Handbook of intercultural communication* (pp. 467-490). New York: Mouton de Gruyter.

Pusch, M. (2005). Teaching intercultural skills and developing the global soul. En A. L. Chisholm (Ed.), *Knowing and doing: The theory and practice of service-learning* (pp. 84-103). New York: The International Partnership for Service-Learning and Leadership.

Quicios, M. (2005). *Población inmigrante: su integración en la sociedad española* (una visión desde la educación). Madrid: Pearson.

Rathje, S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, *7*, 254-266.

Retortillo, Á. y Rodríguez, H. (2008). Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *11*(2), 61-71.

Rico, A. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3, 79-94.

Rizo, M. (2009). Intersubjetividad y comunicación intercultural reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología. *Perspectivas de la Comunicación*, *2*(2), 45-53.

Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Rodrigo Alsina, M. (2003). Intercultural Communication: Context, Field and Practice. *Studies in Communication Sciences, 3*(2), 163-174.

Rodríguez, R. (2005). Estudio de las concepciones de estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural, *Educar, 28*, 46-69.

Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, H. y Retortillo, A. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de 5º de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 133-150.

Rogers, E. y Steinfatt, T. (1999). *Intercultural communication*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Rojas, G. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Aldaba*, 29, 71-88.

Romero, A. (2002). *Globalización y pobreza*. Colombia: Unariño Pasto.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sanhueza, S. y Cardona, M.C. (2008). *Escala de Sensibilidad Intercultural para Alumnado de Educación Primaria y Secundaria* (documento inédito). Alicante: Universidad de Alicante.

Sanhueza, S. y Cardona, M.C. (2008). *Escala de Actitudes y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural* (Documento inédito). Alicante: Universidad de Alicante.

Sanhueza, S. y Cardona, M.C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, *27*(1), 247-262.

Sanhueza, S.; Cardona, M.C. y Friz, M. (2008, septiembre).*Un estudio preliminar sobre sensibilidad intercultural con alumnado de educación primaria*. XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Sanhueza, S.; Cardona, M.C. y Friz, M. (2009, noviembre). *Percepciones del alumnado sobre prácticas educativas inclusivas en contextos multiculturales*. I Congreso Internacional de Educación Multicultural: Religiones, Lenguas e Identidades. Universidad de Córdoba, España.

Sarbaugh, L. E. (1979). *Intercultural communication: Social aspects*. Rochelle Park, N.J: Hayden Book Co.

Serafí, J. y Gimeno, C. (2006). *Migración e interculturalidad. De lo global a lo local*. Castelló de la Plana: Universidad Jaume I.

Serrano, L. y Pastor, J,M. (2005), *La geografía del capital humano en España: niveles educativos de los municipios, provincias y comunidades autónomas*. Valencia: Fundación Bancaza (edición en CD-Rom).

Schütz, A. (1979). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Smith, M. (1966). Explorations in competence: A study of Peace Corps teachers in Ghana. *American Psychologist, 21*, 555-566.

Solé, C. y Cachón, L. (2006). Globalización e inmigración: los debates actuales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 116*, 45-55.

Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La muralla.

Soto, V. (2002). Políticas, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 1*(1), 57-74.

Spitzberg, B. (2000). What is good communication? *Journal of the Association for Communication Administration, 29*, 103-119.

Spitzberg, B. (2003). Methods of skill assessment. En J. O. Greene y B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 93-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Spitzberg, B. (2007). CSRS: *The conversational skills rating scale: An instructional assessment of interpersonal competence* (NCA Diagnostic Series, 2nd ed.). Annandale, VA: National Communication Association.

Spitzberg, B. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En Deardorff, D. K. (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Spitzberg, B. y Cupach, W. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Spitzberg, B. y Cupach, W. (2002). Interpersonal skills. En M. L. Knapp y J. R. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (pp. 564-611). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stern, H. (1992). Issues and options in language teaching. En R. M. Swiderski (Ed.), *Teaching language, learning culture* (pp. 27-42). Wesport: Bergin y Garvey.

Stomfay-Stitz, A. (1993). *Peace education in America, 1928-1990: Sourcebook for education and research.* Metuchen, NJ: Scarecrow Press.

Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations, 27,* 487–501.

Sue, D. (2001). Multidimensional facets of cultural competente. *Counseling Psychologist, 29,* 790-821.

Tedesco, J. C. (2004). ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? *Revista Iberoamericana de Educación, 34,* 17-28.

Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social.* Madrid: Catarata.

Thiakh, A. (2004). Migración y mercado del trabajo. En A. Touraine, M. Wieviorka y R. Flecha (Coord.), *Conocimiento e identidad: voces de grupos culturales en la investigación social* (pp. 58-64). Barcelona: El Roure.

Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford.

Ting-Toomey, S. (2007). Researching intercultural conflict competente. *Journal of International Communication, 13,* 7-30.

Ting-Toomey, S. y Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations, 22,* 187-225.

Tiryakian, E. (2004). Assessing multiculturalism theoretically: *E pluribus unum, sic et non*. En J. Rex y G. Singh (Eds.), *Governance in multicultural societies* (pp. 1-18). Burlington, VT: Ashgate.

Touraine, A.; Wieviorka, M. y Flecha, R. (2004). *Conocimiento e identidad. voces de grupos culturales en la investigación social.* Barcelona: El Roure.

Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum, 4,* 23-39.

Trueba, H. (2001). Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna**.** En E.Soriano (Coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (pp. 17-44). Madrid: La Muralla.

Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, *343*, 35-54.

Valentine, D. y Yunxia, Z. (2001). In this issue: Using knowledge based approach to develop student intercultural competence in industry. *Business Communication Quarterly*, *64*, 102-109.

Van de Vijver, F. y Leung, K. (1997). *Methods and data análisis for cross-cultural research*. Thousand Oaks: Sage.

Vande, M. (2007). Intervening in the learning of U.S. students abroad. *Journal of Studies in International Education*, *11*, 392-399.

Vande, M. y Paige, M. (2009). Applying theory and research. The evolution of intercultural competence in U.S. study abroad. En D. K. Deardorff (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 419-438). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Venegas, P (2004). La educación intercultural desde una perspectiva de género. Voces de mujeres inmigrantes. Disponible en <http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/3_proyectos_actividades_y_recursos/interculturalidad_y_migraciones/materiales_interculturalidad_y_migraciones/Voces_de_mujeres_inmigrantes.pdf> Fecha de consulta 11/05/2009.

Verlot, M. y Pinxten, R. (2000). Intercultural education and complex intruction. Some remarks and questions from an anthropological perspective on learning. *Intercultural Education*, *11*, 7-14.

Vila, I. (2000). *Inmigración, educación y lengua propia:* la *inmigración extranjera en España.* Barcelona: Fundación La Caixa.

Vila, I. (2006). Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(2), 23-43.

Vilà, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. En E. Soriano Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 103-112). Almería: Universidad de Almería.

Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, *24*(2), 353-372.

Vilà, R. (2008). La competencia comunicativa intercultural en adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, *31*(2), 147-164.

Wiseman, R. y Abe, H. (1984). Finding and explaining differences: A reply to Gudykunst and Hammer. *International Journal of Intercultural Relations, 8,* 11 6.

Yañez, C. (2009). Comunicación intercultural: dos cortezas de un mismo árbol ¿Lahual o Alerce? *Revista F@ro Monográfico*, *5*(9), 2-8.

Zimmermann, K. (2003). Lenguaje y comunicación intercultural: un enfoque iberoamericano. En E. Gugenberger (Ed.), *Comunicación intercultural en América Latina: ¿Del conflicto al diálogo*? (pp. 21- 42). Frankfurt: Peter Lang.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Apéndices

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Apéndice 1. Cuestionario

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

©Sanhueza y Cardona (2008)

Este cuestionario pretende conocer cómo es tu relación con tus compañeros/as que son de países o culturas distinta a la tuya. Tu colaboración es muy importante para nosotros pues queremos saber cómo os podríamos ayudar a mejorar dicha relación. Por eso te pedimos que respondas a las preguntas que se siguen a continuación. Piensa bien antes de responder y sé sincero/a. Muchas gracias de antemano por tu colaboración.

Parte I. Datos demográficos

1. Curso: …….....
2. Etapa: Primaria ( ) ESO ( )
3. Edad: …….....
4. Género: Chico ☐ Chica ☐
5. País o cultura de tus padres …….....
6. Número de años que vives en España …….....
7. ¿Conoces un idioma distinto al tuyo? Sí ☐ No ☐ Cuál/es ……
8. ¿Hay en tu clase compañeros de otros países? Sí ☐ No ☐
9. ¿Eres amigo o amiga de alguno/a de ellos/as? Sí ☐ No ☐
10. ¿Te juntas con él o con ella después del colegio? Sí ☐ No ☐
11. ¿Has tenido con anterioridad compañeros de otros países? Sí ☐ No☐
12. ¿Recibes ayuda o apoyo escolar?: Sí ☐ No ☐

Parte II. Escala de Sensibilidad Intercultural

Para responder a las preguntas que vienen a continuación tienes que pensar en qué grado son *ciertas* cada una de las afirmaciones utilizando la escala:

Nunca es cierto	**A veces es cierto**	**Bastantes veces es cierto**	**Muchas veces es cierto**
1	**2**	**3**	**4**

Debes poner un círculo en el número que corresponda.

Ítems	**Nunca**	**A veces**	**Bastantes veces**	**Siempre**
1. Disfruto cuando me relaciono (e.g., juego) con compañeros/as de culturas diferentes a la mía.	1	2	3	4
2. Me agrada hablar con compañeros/as de otro países/ culturas.	1	2	3	4
3. Evito trabajar en clase con compañeros/as de culturas o costumbres distintas a la mía.	1	2	3	4
4. Me gusta relacionarme con compañeros/as de otros países.	1	2	3	4
5. Muestro una actitud positiva hacia mis compañeros/as de otros países o culturas.	1	2	3	4
6. Acepto sus opiniones (su manera de pensar).	1	2	3	4
7. Me gusta estar con compañeros/as de culturas distintas a la mía.	1	2	3	4
8. Pienso que los compañeros/as que son de otro país o cultura son poco tolerantes conmigo.	1	2	3	4
9. Encuentro muy difícil relacionarme con compañeros/as de otras culturas.	1	2	3	4
10. Me siento cómodo cuando me relaciono con compañeros/as de países o culturas distintas a la mía.	1	2	3	4

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Parte III. Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural (Sanhueza y Cardona, 2008)

Ahora nos gustaría conocer algunos detalles sobre los profesores. Para ello te pedimos:

1) Que pienses en *uno* de tus profesores[4], por ejemplo, tu tutor/a o cualquier otro profesor/a que te dé clase.

2) Digas en qué grado son *ciertas* cada una de las siguientes afirmaciones, utilizando la escala

Nunca es cierto	A veces es cierto	Bastantes veces es cierto	Muchas veces es cierto
1	**2**	**3**	**4**

Mi maestro/a ...	**Nunca**	**A veces**	**Bastantes veces**	**Siempre**
1. Conoce nuestros intereses y preferencias (lo que nos gusta hacer a la hora de trabajar en clase).	1	2	3	4
2. Presta atención a los chicos/as que tienen dificultades para aprender.	1	2	3	4
3. Ayuda a los que van más lentos/as.	1	2	3	4
4. Nos enseña con muchos materiales (juegos, ordenador, libros, etc.).	1	2	3	4
5. Tiene en cuenta mi esfuerzo y comportamiento, cuando me evalúa.	1	2	3	4
6. Prefiere que las actividades las hagamos en grupo.	1	2	3	4
7. Entiende los problemas que pueden tener los demás.	1	2	3	4
8. Me escucha con atención cuando le pregunto o digo alguna cosa.	1	2	3	4
9. Nos trata a todos por igual.	1	2	3	4
10. Cuando surge un problema en la clase, tratamos de resolverlo entre todos.	1	2	3	4
11. Mi maestro/a es respetuoso/a conmigo.	1	2	3	4
12. Me demuestra que soy importante para él/ella.	1	2	3	4
13. Mi maestro/a es alegre, tiene buen humor.	1	2	3	4

[4] En el caso de educación secundaria empleamos el término profesor, mientras que para el alumnado de educación primaria se empleó el término maestro/tutor.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

14. Mi maestro/a hace cumplir las normas de disciplina y convivencia.	1	2	3	4
15. Dedica tiempo a hablar con nosotros.	1	2	3	4
16. Tiene en cuenta nuestras opiniones y preferencias a la hora de realizar las actividades.	1	2	3	4

Muchas gracias por tu colaboración

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Apéndice 2. Protocolo de entrevistas

1. Diferencias culturales

Observa esta fotografía

- ¿En qué se parecen estos chicos y chicas?
- ¿En qué crees que son distintos?
- Son de una clase de 4° de primaria y están aprendiendo a conocer cosas sobre sus países ¿qué podrían aprender?

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2. Diferencias lingüísticas

Keity es una chica de Ucrania que habla muy poco castellano. Sus compañeros le hacen muchas preguntas que ella no comprende.

- ¿Cómo podrían comunicarse?
- ¿De qué manera crees tú que podrían llegar a entenderse?
- ¿Qué harías tú para ayudarla a comunicarse con los otros chicos de la clase?

3. Actitudes

Jacob es un chico que viene de Marruecos y a la hora del patio se sienta solo. No habla con nadie, siempre está muy solo.

- ¿Qué crees que le pasa?
- ¿Por qué no juega con los chicos de su clase?
- ¿Qué cosas estará pensando?
- ¿Cómo se sentirá en el cole?

Brian es un chico del Reino Unido al que sus compañeros le molestan constantemente; le ponen nombres feos; se burlan de él y le quitan sus cosas.

- ¿Por qué crees que los chicos lo tratan tan mal?
- ¿Estás de acuerdo con ese comportamiento de estos chicos?
- ¿Qué harías tú para ayudarlo?
- ¿Qué debería hacer Brian para solucionar estos problemas con sus compañeros?

4. Aprendizaje

CHINA

ESPAÑA

ARGELIA

MARRUECOS

RUMANIA

REINO UNIDO

ECUADOR

Estos son chicos de primaria de un colegio de Alicante, son de diferentes países.

- ¿Quién de ellos crees tú que tiene mejores calificaciones (notas) en la clase y por qué?
- ¿Quiénes crees que pueden tener más dificultades para aprender? ¿por qué?

5. Enseñanza/estilo docente

Este es Xiuan y viene de China.

- ¿Necesita ayuda de la maestra, por qué?

- ¿Es bueno que la maestra lo ayude, por qué?
- ¿Qué pasaría si no le ayudara nadie?
- ¿Es bueno para la clase que Xiuan venga a este cole?

Ana es la maestra de la clase. A ella le gusta que los niños trabajen cada uno en su sitio.

- ¿Qué cosas crees que hace para que todos los niños puedan aprender?
- ¿Qué cosas crees que hace para que los niños se lleven bien unos con otros?
- ¿Qué cosas te gustaría hiciera tu maestro cuando necesitas ayuda o te sientes solo/a?

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante