

LA DIMENSIÓN AFECTIVA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Ruth Vilà Baños*

RESUMEN

Dialogar de forma enriquecedora, apreciando las diferencias culturales, supone disponer de cierta competencia comunicativa intercultural que tiene una especial importancia en la educación secundaria obligatoria. Para ello, proponemos evaluar las necesidades del alumnado en este periodo educativo a través de la escala de sensibilidad intercultural. Esta escala ha sido adaptada tanto a nivel lingüístico cultural, como también de nivel madurativo. Los resultados obtenidos en este diagnóstico de la comarca del Baix Llobregat, ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar competencias de tipo afectivo en esta etapa educativa. Diversas diferencias estadísticamente significativas también nos indican la relevancia de desarrollar estas competencias en la totalidad del alumnado adolescente.

Palabras clave: *competencia comunicativa intercultural, comunicación intercultural, competencia intercultural, educación secundaria obligatoria, escala de actitudes.*

SUMMARY

To communicate as an enrichment and appreciating the cultural differences, supposes to have certain intercultural communication competence that has a special importance in secondary education. That's why we pretend to evaluate the necessities of the students in this educational stage through intercultural sensitivity scale. This scale has been adapted at cultural linguistic level, as well as madurative level. The results obtained in this diagnosis in Baix Llobregat, show

* Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Edificio Llevant. Pg. Vall Hebron, 171 08035 Barcelona. E-mail: ruth_vila@ub.edu

the necessity to develop affective competences in this educational stage. Statistically significant differences between students also indicate the relevance of developing these competences for all adolescent students.

Key words: *intercultural communication competence, intercultural communication, intercultural competence, secondary education, attitudes scale.*

I. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La diversidad propia de la sociedad multicultural, hace emerger nuevos retos educativos, especialmente en cuanto a la educación en valores (Marín, 2004). Consecuencia de ello, es la necesidad de desarrollar ciertas habilidades para poder relacionarnos satisfactoriamente con personas que no necesariamente compartan nuestras creencias, visión de la vida, valores, costumbres, hábitos, estilos de vida, etc. Favorecer una comunicación auténticamente intercultural implica conocer estos aspectos de diversidad cultural y la voluntad de superar las posibles barreras que ésta pueda suponer. Para ello, podemos recurrir a ciertos conocimientos, actitudes y habilidades, a las que denominamos *competencia comunicativa intercultural*.

I.1. Implicaciones de la competencia comunicativa intercultural

Efectivamente, la competencia comunicativa intercultural responde a la habilidad general de negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999). Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para las personas interlocutoras; el resultado obtenido no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre entre los seres humanos. Normalmente, la competencia es considerada en términos de habilidades o conjunto de comportamientos, aunque éstos pueden ser apropiados en unas situaciones y en otras no; por tanto la competencia comunicativa intercultural debe tener en cuenta que *el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado* (Lustig y Koester, 1996; Spitzberg, 2000).

Este contexto se basa no sólo en la cultura, sino también en aspectos como el lugar en que tiene lugar ese encuentro comunicativo, las relaciones que se dan entre los interactuantes (amistad, laboral, amorosa...) y el motivo de esa comunicación. En general, podríamos remarcar que la *competencia comunicativa* implica saber cuando y cómo utilizar el lenguaje en el contexto social (Cegala, 1981) y representa la capacidad del hablante para encajar sus enunciados en una conversación coherente (Villaume y Cegala, 1988).

I.2. La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural

Diversas investigaciones han intentado aislar criterios y condiciones generales para alcanzar esta competencia comunicativa intercultural coincidiendo, en cierta medida, en la distinción de componentes de distinta índole. Concretamente, se distinguen algunos aspectos cognitivos, otros de carácter afectivo, e incluso destacan algunos comporta-

mientos. De esta forma, la competencia comunicativa intercultural 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 (Vilà, 2003a).

Estos tres ámbitos —cognitivo, afectivo y comportamental— tienen especial incidencia para la evaluación de las competencias. En el estudio que aquí presentamos, centraremos nuestra atención en los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural. Éstos hacen referencia a aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Vilà, 2003b). 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, etc.

Desde el modelo de Chen y Starosta (1996) se conceptualiza al componente afectivo como *sensibilidad intercultural* (intercultural sensitivity), basándose en las primeras conceptualizaciones de Bronfenbrenner (Chen y Starosta, 1998). Esta dimensión, se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. En este sentido, destacan seis componentes que evidencian tener cierta sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 1998): etnorelativismo, respeto a las diferencias culturales, adaptabilidad, saber cambiar de perspectiva, ser abierta/o de mente evitando juzgar a las demás personas, y ser sensible a las necesidades de las demás personas. Después de estudios empíricos (Chen y Starosta, 2000) se evidenciaron componentes de la sensibilidad intercultural como la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural.

Identificadas la importancia de disponer de competencias afectivas para podernos comunicar en entornos multiculturales, nos conduce consecuentemente a preguntarnos si realmente disponemos de tales habilidades. Afrontar el reto de medir estas competencias es el objetivo que nos planteamos para los siguientes apartados.

2. DIAGNÓSTICO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Convivir, relacionarnos y comunicarnos entre personas diversas culturalmente supone una preparación y unas competencias que habitualmente se desarrollan en la adolescencia. La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa educativa muy propicia para plantearnos este tipo de intervención educativa.

Efectivamente, el alumnado de la ESO es adolescente y este periodo madurativo es muy propicio para la educación intercultural (Sabariego, 2002). Es una edad de desarrollo de la propia identidad cultural, del establecimiento de actitudes y opiniones sobre las demás personas, y de desarrollo de la justicia social (Manning, 2000). Es una edad que todavía no tiene configuradas las actitudes hacia los demás, aunque destaca el rechazo

hacia lo que es desconocido. Por tanto, es una edad más que importante para plantearse este tipo de intervenciones.

Además la ESO es una etapa que finaliza el periodo obligatorio de la escolarización. Es una etapa final de preparación para la vida, y para otras opciones académicas no obligatorias. Es una etapa por tanto, que debe contener los *contenidos básicos* para vivir y convivir en la sociedad, donde las competencias interculturales tienen un peso importante en este quehacer.

Finalmente, en la escolarización obligatoria, especialmente en los centros públicos, existe una mayor diversidad cultural, sobretodo por parte del alumnado de origen extracomunitario. Este fenómeno favorece un entorno de aprendizaje experiencial de la propia multiculturalidad social, que no puede ser olvidada.

Esta diversidad cultural en las aulas de los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria tiene una especial situación en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. Se trata de la segunda comarca con mayor número de alumnado extranjero matriculado, en Catalunya.

2.1. Objetivos

El objetivo principal es analizar los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural del alumnado del primer ciclo de educación secundaria obligatoria de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. Este análisis es básico para detectar las necesidades educativas de los y las jóvenes.

Desde este enfoque nos planteamos: ¿cómo es la competencia comunicativa intercultural del alumnado de educación secundaria obligatoria en cuanto a aspectos afectivos?; ¿qué aspectos o elementos es necesario desarrollar?; ¿cuáles son las carencias más importantes?; ¿qué competencias son las más desarrolladas en este alumnado?...

Para dar respuesta a estos interrogantes, debemos plantearnos ante todo, ¿qué elementos afectivos subyacen bajo el constructo de la competencia comunicativa intercultural? Se trata de indagar en si el alumnado tiene la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales antes, durante y en acabar el proceso comunicativo en situaciones multiculturales. Por este motivo, hay tres componentes básicos como son la ansiedad, la empatía y la motivación que nos remiten a una serie de capacidades a desarrollar para el mantenimiento de una comunicación intercultural eficaz. Es importante conocer qué control tienen de la ansiedad, si se actúa con tolerancia ante las ambigüedades en la comunicación, si se tiene la capacidad de empatizar y si se utiliza en la comunicación intercultural o qué tipo de motivación hay hacia la comunicación con personas de diferente referente cultural.

2.2. Metodología

Para alcanzar estos objetivos proponemos un estudio exploratorio. Ésta supone un procedimiento sistemático de recogida y análisis de datos con clara intencionalidad descriptiva y de contraste entre las diferentes realidades analizadas en los distintos centros escolares.

En este estudio exploratorio, básicamente, se pretende analizar las competencias comunicativas afectivas interculturales que tiene el alumnado para comunicarse, para ello utilizaremos un instrumento: la *escala de sensibilidad intercultural*. En los siguientes apartados profundizamos en este instrumento de medida y su proceso de validación.

La escala de sensibilidad intercultural

Para medir la sensibilidad intercultural se desarrolló la *escala de Sensibilidad Intercultural, ISS (intercultural sensitivity scale)*. La ISS se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Inicialmente se desarrollaron 73 ítems representando los 6 componentes señalados, en una escala de actitudes tipo Likert, de los cuales se redujeron hasta 44. Mediante análisis factorial se identificaron cinco factores básicos:

- La implicación en la interacción (*interaction engagement*) (6 ítems).
- El respeto por las diferencias culturales (*respect of cultural differences*) (6 ítems)
- La confianza en la interacción (*interaction confidence*) (5 ítems)
- El grado de disfrute de la interacción (*interaction enjoyment*) (3 ítems)
- La atención en la interacción (*interaction attentiveness*) (3 ítems)

Se concretaron así los 24 ítems de la escala final, y se llevó a cabo un segundo estudio para la validez y fiabilidad (alpha de Cronbach: .86). Se aplicaron también siete tests relacionados con la temática y se correlacionaron los resultados, encontrando correlación significativa con todos los instrumentos ($\alpha=0.05$). La escala de sensibilidad intercultural también ha sido adaptada y traducida a otras realidades¹.

Dadas las ventajas señaladas respecto a este modelo de diagnóstico y al instrumento para medir la parte afectiva (escala de sensibilidad intercultural), se ha considerado la relevancia de adaptar este instrumento a nuestro contexto para realizar el diagnóstico de los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de secundaria obligatoria de la comarca catalana del Baix Llobregat.

Procesos de validación de la escala

Concretamente, la *escala de sensibilidad intercultural* que hemos adaptado consta de los 22 ítems de la escala original y se basa en la fundamentación teórica de sus creadores (Chen y Starosta, 1998) tal como se ha expuesto en el apartado anterior. Ésta responde a las especificaciones que se resumen en la tabla 1.

El proceso de adaptación de la escala de sensibilidad intercultural ha sido doble:

1 Concretamente, fue adaptado en Alemania para estudiantes universitarios de administración empresarial en la Universidad de Mannheim. Se aplicó 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 5 elementos, tal como había sucedido en el procesos de validación del instrumento originario en Estados Unidos. Al mismo tiempo, se confirmaron aspectos de validez y fiabilidad.

TABLA 1
TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LA ESCALA DE SENSIBILIDAD
INTERCULTURAL

DIMENSIONES	ÍTEMS	Nº DE ÍTEMS
Implicación en la interacción	1, 2, 3, 15,16,17	6
Respeto ante las diferencias culturales	4, 5, 6, 7, 18	5
Confianza	8, 9, 10, 19, 20	5
Grado en que se disfruta de la interacción	11, 12, 21	3
Atención durante la interacción	13, 14, 22	3
TOTAL ÍTEMS		22

- La *adaptación idiomática-cultural*. La escala original estaba validada en lengua inglesa y en el contexto americano de Estados Unidos. Además de su traducción lingüística al castellano también se ha adaptado a las expresiones del contexto cultural de Catalunya.
- La *adaptación madurativa*. La escala original se validó en adultos estudiantes universitarios; así que se ha adaptado el nivel de dificultad de los ítems para estudiantes de 12-14 años de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Esta doble adaptación ha requerido de validación, especialmente por la dificultad que puede suponer una adaptación cultural (van de Vijver y Leung, 1997). Para llevar a cabo este doble proceso de adaptación, se han considerado diversas estrategias de validación por jueces. Concretamente, se ha contado con expertos/as para ambos procesos.

Ambos procedimientos dieron paso al instrumento finalmente adaptado de la escala de sensibilidad intercultural que fue sometido a aplicaciones piloto. Concretamente, se han llevado a cabo tres procesos de aplicaciones piloto, para la validación de los instrumentos planteados, tal como resumimos en la tabla 2.

La versión final de la *escala de sensibilidad intercultural* presenta una fiabilidad del $\alpha = 0,8490$. La eliminación de algún ítem no aumenta significativamente la fiabilidad. Todas las dimensiones correlacionan entre ellas y con el total de forma significativa, con un riesgo de error del 1%, tal como se aprecia en la tabla 3. Se observa de este modo, que los distintos constructos están íntimamente relacionados entre ellos.

El análisis de ítems manifiesta resultados muy similares a los obtenidos en las aplicaciones piloto. Tal como se refleja en la tabla 4, se observa que todos ellos son homogéneos con el total que se mide en la escala, y al mismo tiempo, discriminan entre el grupo con mayores puntuaciones respecto al grupo con puntuaciones más bajas. No obstante, es destacable como en general los índices de atracción son bastante elevados (a excepción del ítem 22), respecto a los de rechazo, aspecto que justificaría probablemente, las puntuaciones bastante favorables obtenidas en el grupo que compone la muestra de alumnado.

TABLA 2
RESUMEN DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LAS APLICACIONES PILOTO DE LOS
DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Apl. Piloto	Alum- nado		ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL
I	43	Nº ítems	14
		Análisis ítems	A excepción de 1 ítem, son homogéneos y discriminan
		Fiabilidad	$\alpha = 0.8609$
		Factorial	5 factores
II	25	Nº ítems	24
		Análisis ítems	A excepción de 2 ítems, son homogéneos y discriminan
		Fiabilidad	$\alpha = 0.9014$
		Factorial	6 factores
III	26	Nº ítems	22
		Análisis ítems	Todos son homogéneos y discriminan
		Fiabilidad	$\alpha=0,7930$
		Factorial	6 factores

El análisis factorial presenta una posible estructura de 5 factores que responden al 51,458% de la varianza, siguiendo la estructura de la escala original.

3. LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En este apartado nos centraremos en el análisis de resultados, primero aportaremos información del alumnado de la muestra, destacando los posibles perfiles del mismo; para más adelante profundizar en los resultados obtenidos a cerca del diagnóstico, y por tanto la detección de necesidades educativas emergentes en cuanto a competencias comunicativas interculturales.

3.1. El alumnado participante en el estudio

Siete centros de Educación Secundaria Obligatoria constituyen la muestra definitiva, distribuidos en cinco poblaciones de la comarca del Baix Llobregat: Castelldefels y Viladecans, con dos centros cada una, y Sant Boi, Cornellà y Sant Andreu de la Barca, con

TABLA 3
MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE DIMENSIONES DE LA ESCALA DE
SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

		Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
Implicación en la interacción	Coefficiente de correlación	1,000	,648**	,459**	,439**	,432**	,844**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,000	,000	,000	,000
	N	638	638	637	638	638	638
Respeto ante las diferencias culturales	Coefficiente de correlación	,648**	1,000	,410**	,520**	,319**	,831**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,000	,000	,000	,000
	N	638	638	637	638	638	638
Confianza	Coefficiente de correlación	,459**	,410**	1,000	,338**	,340**	,697**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,	,000	,000	,000
	N	637	637	637	637	637	637
Disfrute de la interacción	Coefficiente de correlación	,439**	,520**	,338**	1,000	,131**	,628**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,	,001	,000
	N	638	638	637	638	638	638
Atención durante la interacción	Coefficiente de correlación	,432**	,319**	,340**	,131**	1,000	,549**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,	,000
	N	638	638	637	638	638	638
Puntuación total en la escala	Coefficiente de correlación	,844**	,831**	,697**	,628**	,549**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,
	N	638	638	637	638	638	638

* No es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

un centro, tal como se evidencia en la tabla 5. De esta forma, participan 638 alumnas y alumnos repartidos en los diversos centros.

La muestra está distribuida de forma equilibrada por razón de género en general. Aunque se da una ligera mayor presencia femenina, igual que sucede en tres de los centros de la muestra; mientras que en los 4 centros restantes parece haber una mayor proporción del sexo masculino. No obstante, en ningún caso estas pequeñas diferencias son significativas. El alumnado procede de primer y segundo curso de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, evidenciándose una cierta mayor presencia del segundo curso, aunque dichas diferencias no son significativas. Considerando esta distribución por cursos, las edades deberían oscilar entre 12-14 años. No obstante, se manifiesta que un 3.2% son jóvenes mayores, matriculados en segundo curso de ESO, seguramente fruto de repeticiones de curso o escolarizaciones tardías.

La muestra es bastante representativa de la distribución del alumnado en los centros de las poblaciones del Baix Llobregat participantes. Concretamente, la presencia de alumnado nacido fuera de Catalunya es de un porcentaje de 26'. Los países de mayor procedencia del alumnado son Marruecos (6% del total del alumnado) y Argentina (3%). Estos datos se corresponden plenamente con las cifras de escolarización que se

TABLA 4
ANÁLISIS DE ÍTEMS DE LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Nº ITEM	ÍNDICE ATRACCIÓN	ÍNDICE RECHAZO	HOMOGENEIDAD	DISCRIMINACIÓN
1	44.1%	23.4%	Si*	Si*
2	64.3%	14.9%	Si*	Si*
3	57.3%	18.2%	Si*	Si*
4	68.2%	14.3%	Si*	Si*
5	77.1%	10%	Si*	Si*
6	65.2%	16.1%	Si*	Si*
7	47.4%	26.5%	Si*	Si*
8	59.1%	8.6%	Si*	Si*
9	49.7%	16%	Si*	Si*
10	42.6%	20.7%	Si*	Si*
11	56.2%	16.5%	Si*	Si*
12	59.6%	14.6%	Si*	Si*
13	48.1%	20.8%	Si*	Si*
14	62.5%	19.4%	Si*	Si*
15	57.9%	14.9%	Si*	Si*
16	48.5%	17.9%	Si*	Si*
17	57.8%	15%	Si*	Si*
18	67.4%	13.8%	Si*	Si*
19	50.3%	24.5%	Si*	Si*
20	55.6%	13.2%	Si*	Si*
21	53%	15.8%	Si*	Si*
22	25.1%	26.2%	Si*	Si*

* Significatividad con un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0.01$)

TABLA 5
FRECUENCIAS PARA LOS CENTROS DE SECUNDARIA Y SUS POBLACIONES RESPECTIVAS

Centro	Castelldefels	Sant Boi	Cornellà	Viladecans	Sant Andreu de la Barca	TOTAL
A	63					63
B		32				32
C			121			121
D				61		61
E				158		158
F	115					115
G					88	88
TOTAL	178	32	121	219	88	638

manejan desde el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en estos momentos.

Caracterizado el alumnado participante en este estudio, procedemos en el siguiente apartado a detallar los resultados obtenidos en cuanto al grado de sensibilidad intercultural del alumnado.

3.2. Diagnóstico de la sensibilidad intercultural del alumnado de la eso del Baix Llobregat

El alumnado ha obtenido mayores puntuaciones en cuanto al *respeto de las diferencias culturales* y el *disfrutar de la interacción*, y menores puntuaciones en lo que respecta a la *implicación en la interacción*, la *confianza* y la *atención durante la comunicación intercultural*. Aunque todas las puntuaciones medias del grupo son bastante elevadas, tanto en las puntuaciones totales como en los subtotaes que hacen referencia a cada dimensión.

En la figura 1 representamos el perfil de puntuaciones del alumnado participante en general. Se refleja claramente como en todos los casos, las medias de puntuaciones obtenidas superan las puntuaciones teóricas de indecisión, representadas en la figura.

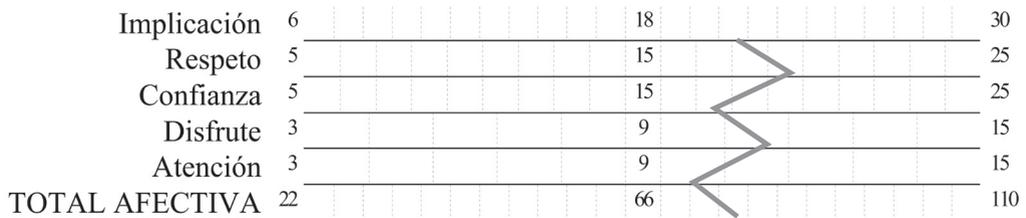


Figura 1

Perfil de puntuaciones del alumnado en la escala de sensibilidad intercultural

Destaca la *atención durante la interacción* como la dimensión donde el alumnado ha obtenido menores puntuaciones en general. No obstante, esta dimensión es la que presenta una mayor dispersión², aunque en todos los casos se evidencia diversidad de actitudes, ya que todas las dimensiones obtienen puntuaciones mínimas y máximas teóricas. En general, se puede considerar que el resto de aspectos incluyendo el total, sitúa al grupo en una posición de actitud bastante favorable y próxima a una sensibilidad intercultural inicial, que manifiesta diferencias significativas respecto a la indecisión. Es decir, en todos los casos las medias obtenidas por la muestra en general, son significativamente superiores a la media teórica de indecisión, con un nivel de confianza del 95%. Aspecto que justifica plenamente la necesidad de desarrollar estas actitudes en el alumnado de esta edad madurativa.

² Calculando el coeficiente de variación, se obtienen los siguientes datos: implicación (19,61%), respeto (20,75%), confianza (20,47%), disfrute (22,34%), atención (24,29%), total (15,07%).

A continuación, pretendemos detallar un poco más este análisis estudiando estos resultados en grupos concretos de alumnado, ya que en estudios como el de Dinges y Lieberman (1989) destacan como los factores situacionales a menudo inciden en gran medida en la competencia comunicativa intercultural. Las variables que se han recogido desde el cuestionario del alumnado, y que pueden estar detrás de una mayor sensibilidad intercultural son los siguientes: la edad, el curso, el sexo, el número de autoidentificaciones culturales, el hecho de identificarse con determinadas culturas, los años de residencia en Catalunya, el conocimiento lingüístico y el número de amistades de diversas culturas. A continuación profundizamos un poco más en la posible incidencia de estas variables para la sensibilidad intercultural.

Diferencias de género en la sensibilidad intercultural

Parece ser que ni la edad ni el curso tengan ninguna incidencia en el grado de sensibilidad intercultural del alumnado. No obstante, el sexo parece ser una variable importante, ya que las chicas tienen una significativa mayor sensibilidad intercultural con relación a los chicos, con un riesgo de error del 1%, en todas las dimensiones y en el total. Efectivamente, si analizamos los perfiles de puntuaciones en función del sexo del alumnado, se percibe rápidamente como se trata de patrones muy similares, aunque con una ligera superioridad femenina.

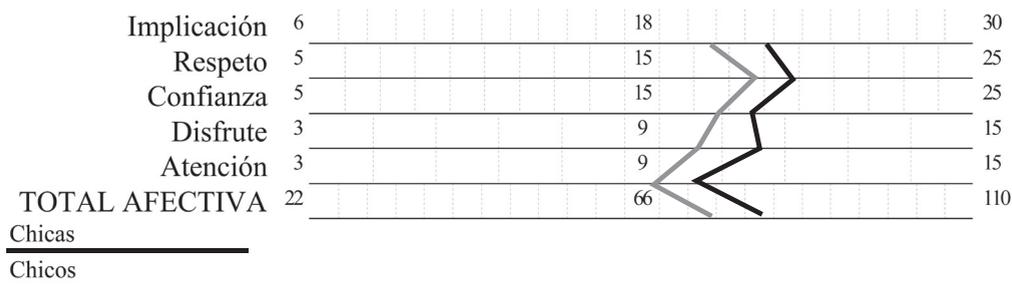


Figura 2
Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según el sexo del alumnado

Tal como representamos en la figura 2, parece que tanto chicas como chicos tienen un perfil muy parecido en cuanto a aspectos más y menos desarrollados: es decir, en ambos casos sobresalen competencias afectivas como el respeto a las diferencias culturales y se identifican aspectos menos desarrollados como la atención a la interacción, la confianza o el saber disfrutar de la interacción intercultural. No obstante, entre ambos perfiles se da una ligera diferencia, situando a las chicas en un nivel más desarrollado de la competencia comunicativa intercultural en la dimensión afectiva.

Las identificaciones culturales un aspecto relevante

Las autoidentificaciones que el alumnado manifiesta tener también es una variable importante relacionada con la sensibilidad intercultural. Parece ser que en aumentar el número de autoidentificaciones culturales también se da una mayor sensibilidad intercultural. Ambas variables correlacionan de forma significativa con un riesgo de error del 5%.

Por otra parte, el tipo de adscripciones culturales a los que se autopercebe cada alumno/a también es un elemento a tener en consideración para este análisis. Parece ser que las pertenencias simultáneamente a provincias españolas, a la catalana y a adscripciones más amplias, parecen presentar las puntuaciones más bajas. De hecho, las diferencias son significativas con un riesgo de error del 5% en las puntuaciones totales, en cuanto al *respeto a las diferencias culturales, el grado de disfrute y la implicación en la interacción*.

Si agrupamos el alumnado en función del tipo de identificación cultural (el que se autoidentifica únicamente con un país, el que lo hace únicamente con una minoría étnica, y el que lo hace con una combinatoria de los anteriores) obtenemos los siguientes perfiles (figura 3). Se aprecian claramente diferencias importantes, en cuanto a los dos variables comentadas en este apartado: el número de identificaciones culturales y la amplitud de las mismas. Concretamente, se observa como las puntuaciones ligeramente más bajas pertenecen al alumnado que se identifica únicamente con un solo país. Mientras que el alumnado que tiene múltiples identificaciones obtiene mayores puntuaciones. Por otra parte, el alumnado que se identifica con más de una cultura y el que lo hace únicamente con culturas o etnias minoritarias, tienen perfiles de puntuaciones semejantes.

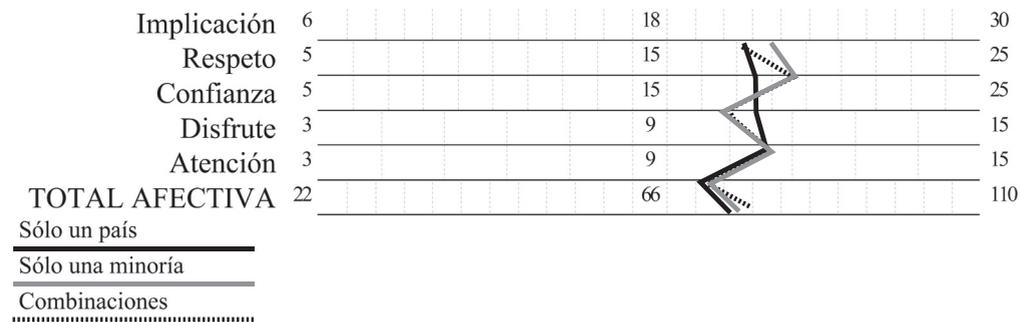


Figura 3
Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según el tipo de identificación cultural

Es destacable, como el alumnado que se identifica únicamente con grupos minoritarios es el alumnado que obtiene mayores puntuaciones en la *implicación en la interacción*. Curiosamente, el alumnado que se identifica únicamente con un solo país (mayoritariamente España) es el que obtiene menores puntuaciones el *respeto a las diferencias culturales*, y mayores puntuaciones en la *confianza durante la interacción*.

Vivir entre culturas

Las medias de puntuaciones en función de los años de residencia en Catalunya, ofrece una cierta tendencia a obtener mayores puntuaciones el alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya, respecto al que si lo ha hecho. Aunque parece ser que el *disfrute en la interacción* y el *respeto ante las diferencias culturales* son aspectos donde las puntuaciones más bajas corresponden al grupo que reside en Catalunya desde hace menos de 3 años, posiblemente el choque cultural pueda incidir en esta situación. De hecho, a excepción de estas dos dimensiones, el resto y el total correlacionan de forma positiva y significativa (95% de confianza) con los años de residencia en Catalunya, de manera que a medida que disminuyen los años de residencia en Catalunya, aumenta el grado de sensibilidad intercultural.

Si distinguimos el lugar de nacimiento del alumnado, entre aquel que ha nacido en Catalunya, en otras regiones de España o en otros países, podemos observar como las diferencias son estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en todas las dimensiones a excepción del *respeto a las diferencias culturales*. Se evidencia que el alumnado nacido en otros países obtiene mayores puntuaciones en cuanto a *implicación, confianza, disfrute y atención en la interacción intercultural*, siendo más sensible interculturalmente. Entre el alumnado autóctono y el nacido en otras provincias españolas, las diferencias no son estadísticamente significativas, mostrando perfiles de puntuaciones bastante similares.

Del mismo modo, podemos observar como las diferencias son significativas ($\alpha = 0.05$) en función del lugar de nacimiento de padres y madres también. Parece ser que el alumnado con padres o madres nacidos en otros países tienen una mayor sensibilidad intercultural en general, pero también una mayor *confianza e implicación en la interacción*. De hecho, Massot (2003:114-117) advierte las múltiples ventajas de las y los jóvenes que viven entre culturas; es decir las aportaciones que supone la biculturalidad o identidades heterogéneas. Entre estas aportaciones, Massot (2003:183-188) destaca competencias como la comprensividad, la tolerancia, apertura, etc. Aspectos que de hecho, están también muy relacionados con la sensibilidad intercultural.

Si agrupamos el alumnado según el lugar de nacimiento de éste y de sus familias, podemos observar como las diferencias también se manifiestan significativamente. Concretamente, obtenemos cuatro grupos de alumnado: el que ha nacido en Catalunya y sus padre y madre también son nacidos en Catalunya; el alumnado que ha nacido en Catalunya, pero su padre y/o madre nació en otras provincias españolas; el alumnado que nació en otras provincias españolas; y el alumnado nacido en otros países. Estos cuatro grupos nos dan lugar a confeccionar los perfiles que presentamos en la figura 4. Perfiles que presentan diferencias evidentes.

Además de identificar al alumnado nacido fuera de Catalunya como el más sensible interculturalmente, también podemos distinguir perfiles entre el alumnado nacido en Catalunya, en función de si su familia es nacida en Catalunya o no. Curiosamente, el alumnado nacido aquí, cuya familia nació en otros lugares, manifiesta tener más *respeto por las diferencias interculturales* y menos *grado de disfrutar de la comunicación intercultural*. Bajo estos grupos, las diferencias en cuanto al grado de sensibilidad intercultural vuelven a ser significativas ($\alpha=0.05$). Concretamente, el alumnado que ha nacido en otros países es más sensible interculturalmente, se implica más, tiene más *confianza y atención*

en la interacción intercultural, y disfruta menos de la interacción intercultural. El alumnado con un perfil bastante distinto al resto de los grupos, es el que configura el alumnado nacido en otros países, manifestando competencias mucho más desarrolladas como la implicación y la confianza en la interacción, aunque un menor desarrollo del grado de disfrute de la interacción.

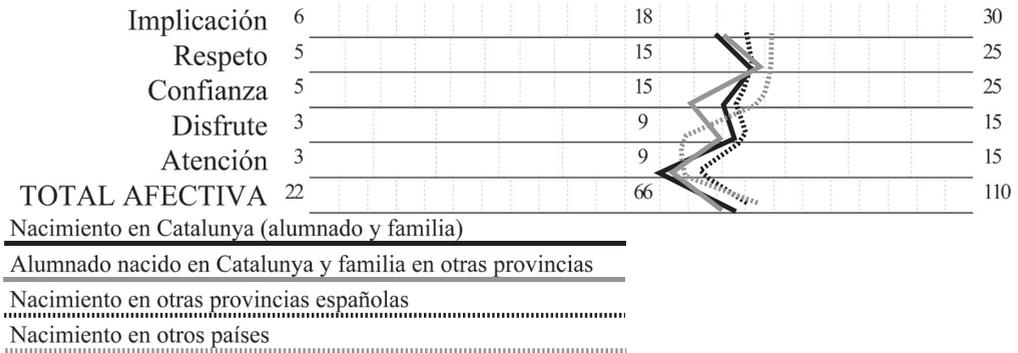


Figura 4

Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según el tipo de identificación cultural

La competencia lingüística, ¿posible indicador?

Otro aspecto relevante de análisis es la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística. En general hemos identificado cierta tendencia que el alumnado que percibe tener más competencia lingüística obtiene mayores puntuaciones en la escala de sensibilidad intercultural, aunque esta tendencia puede variar en función del idioma. Las correlaciones respecto a las puntuaciones totales son significativas y positivas en los siguientes idiomas: castellano, catalán, inglés y francés. Se evidencia así, que el alumnado con una percepción positiva sobre la propia competencia lingüística en estos idiomas, también obtiene mayores puntuaciones en cuanto a sensibilidad intercultural.

Otro fenómeno que obtiene diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) es el número de idiomas en que el alumnado se percibe como competente, tal como representamos en la figura 5. Distinguimos entre el alumnado que se autopercebe como competente en una única lengua (monolingüe), o si lo hace con dos lenguas (bilingüe) o en más de dos lenguas (plurilingüe).

El alumnado que se autopercebe como competente en más de dos idiomas es el grupo de alumnado que obtiene significativas mayores puntuaciones en la escala de sensibilidad intercultural y en todas sus dimensiones, a excepción de la *atención durante la interacción*. De esta forma, parece ser que el alumnado monolingüe tiene menos competencias afectivas que el bilingüe, y éstos menos competencias que el alumnado que se percibe como plurilingüe, a excepción de la *capacidad de atención*, donde se obtienen

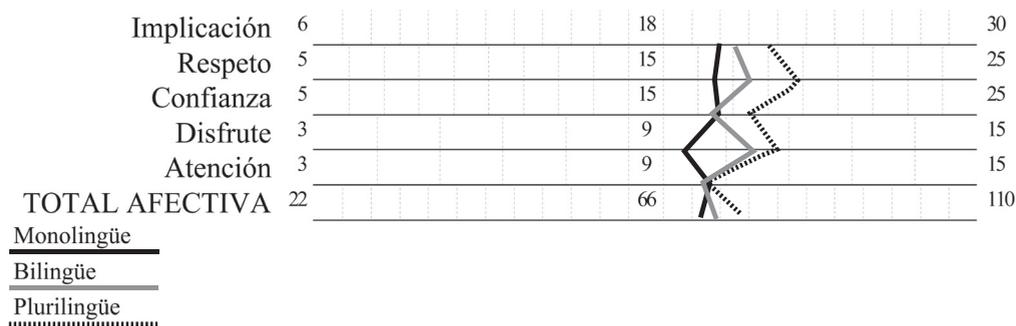


Figura 5

Perfiles en la escala según la propia percepción de competencia lingüística

puntuaciones muy similares por parte de todo el alumnado. Se aprecia claramente como el grupo bilingüe y plurilingüe tienen un mismo perfil, manifestando el plurilingüe puntuaciones más elevadas en todos los aspectos y por tanto evidenciándose como más sensible interculturalmente. En cambio, el grupo monolingüe sigue un perfil un poco distinto al resto, manifestando semejanzas en aspectos como la *confianza* y la *atención en la interacción*, y en cambio, manifestando diferencias importantes en cuanto a la *capacidad de disfrutar* de la comunicación intercultural o el *respeto a las diferencias culturales*. Siendo el alumnado que se autopercibe como competente en una única lengua el que manifiesta menos respeto y menos capacidad de disfrutar de la interacción. Desde algunas perspectivas (Gómez, 2003:24), se propone precisamente el aprendizaje de “lenguas minoritarias” por parte del grupo mayoritario para evitar escisiones en grupos multiculturales, respetando las diferencias culturales. De hecho, M. Siguán (1990:9) advierte de la posibilidad de diálogo que puede ofrecer el conocimiento de otras lenguas, como un primer paso para superar las diferencias culturales.

Por otra parte, como bien es sabido, una cosa es el conocimiento que se tiene de una lengua y otra muy distinta el uso que se hace de ella. Bajo esta premisa, analizamos también estos elementos en cuanto al uso que el alumnado manifiesta hacer de las distintas lenguas que conoce, destacando los distintos contextos donde puede utilizarse: en casa, en la escuela, con las amistades. Estos elementos destacan ciertas diferencias en cuanto al grado de sensibilidad intercultural.

El contexto (escolar, familiar o de amistad) y la frecuencia de uso de los diversos idiomas también es un aspecto que correlaciona de forma significativa respecto a la sensibilidad intercultural del alumnado, con un riesgo de error del 1%. Efectivamente, el estudio correlacional manifiesta correlaciones positivas significativas con algunas de las variables referentes al catalán, al francés, al inglés, y en algunas ocasiones con el árabe.

En cambio, el uso del castellano se mantiene una correlación negativa significativa con algunas puntuaciones totales y subtotales. Se evidencia como el alumnado que manifiesta un uso frecuente del castellano con sus amistades es el que tiene menores puntuaciones totales en la escala y en las dimensiones de *implicación*, *confianza* y *atención*

en la interacción. Mientras que el alumnado que manifiesta un uso del castellano frecuente en la escuela, también tiene un menor grado de *confianza en la interacción*. Finalmente, el uso del castellano en casa se relaciona con una menor *implicación y confianza*, aunque un mayor grado de *disfrutar de la interacción intercultural*.

El uso del catalán y del inglés con frecuencia en cualquiera de los contextos (casa, escuela o amistades) manifiesta unas puntuaciones superiores en los totales de la escala.

El árabe, no obstante, refleja que su uso con las amistades conlleva una mayor *implicación, confianza y atención en la interacción*, aunque un menor grado de *disfrutar de la interacción intercultural* ($\alpha = 0.05$).

Si distinguimos entre el alumnado que manifiesta utilizar con frecuencia un único idioma (lo hemos categorizado como *uso monolingüe*), el que dice utilizar con frecuencia dos idiomas (*uso bilingüe*) y el que dice utilizar frecuentemente más de dos lenguas en los distintos contextos (*uso plurilingüe*), obtenemos ciertas diferencias significativas. De hecho el alumnado que hace un uso plurilingüe manifiesta obtener puntuaciones mucho mas elevadas que el alumnado bilingüe y monolingüe, en cuanto a sensibilidad intercultural, tal como representamos en la figura 6.

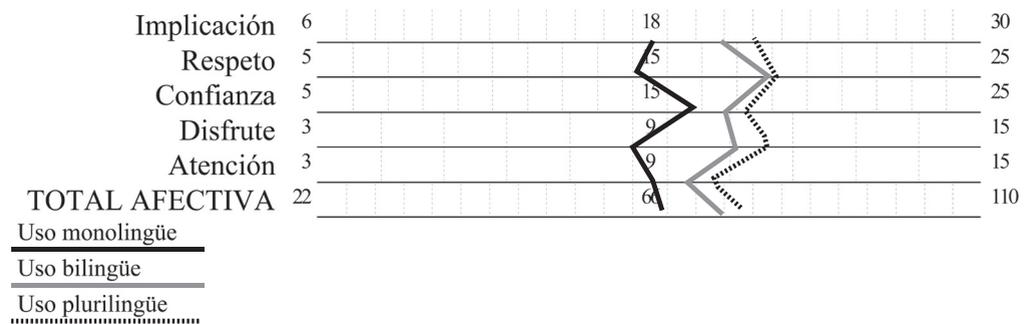


Figura 6

Perfiles en la escala según el uso que manifiesta hacer de los distintos idiomas

Desde el análisis de los perfiles puede sintetizarse que el alumnado que dice hacer un uso frecuente en dos y en más de dos idiomas (*uso bilingüe y plurilingüe*) tienen perfiles de respuesta similares, mientras que el alumnado que ha manifestado utilizar un único idioma en los distintos contextos, tiene un perfil un tanto distinto en cuanto a la sensibilidad intercultural. El alumnado de uso monolingüe no sólo tiene puntuaciones menores en todos los aspectos de la sensibilidad intercultural, sino que además difiere de forma importante al resto del alumnado en cuanto al *respeto a las diferencias culturales* y la capacidad de *disfrutar de la comunicación intercultural*. Efectivamente, el alumnado que utiliza frecuentemente dos o más idiomas (*uso bilingüe y plurilingüe*) manifiesta ser más respetuoso con las diferencias culturales y disfrutar más de la comunicación intercultural. De hecho, desde diversas perspectivas (Arnau, 2003:129-133) se valora la importancia de incluir la educación

plurilingüe integrada curricularmente, dados los múltiples beneficios que supone para las personas en un mundo plural.

El dominio y uso lingüístico son aspectos que van muy relacionados con la sensibilidad intercultural y los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural. Del mismo modo, la lengua que el alumnado manifiesta utilizar con frecuencia en casa unida a su origen natal ofrece algunos datos sorprendentes. Parece ser que el alumnado con mayor grado de sensibilidad intercultural es aquel que ha nacido fuera de Catalunya y aún así, manifiesta utilizar con frecuencia el catalán. Mientras que el alumnado con menor sensibilidad intercultural es aquel que aún habiendo nacido en Catalunya manifiesta no hacer un uso frecuente del catalán. De hecho, estas diferencias son estadísticamente significativas en todas las dimensiones a excepción del *disfrute en la interacción*.

Las amistades interculturales como enriquecimiento afectivo

El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que a menudo aparece relacionado con el grado de sensibilidad intercultural. Concretamente, parece ser que la cantidad de amistades de diferentes culturas que manifiesta tener el alumnado correlaciona de forma significativa y positiva con la puntuación obtenida en la escala de sensibilidad intercultural ($\alpha=0.05$). En otras palabras, parece ser que a medida que el alumnado dice tener más diversidad cultural entre sus amistades, también obtiene mayor sensibilidad intercultural. Concretando un poco más, parece ser que la diversidad cultural entre las amistades del alumnado correlaciona de forma significativa y positiva con la *implicación*, la *confianza* y la *atención en la interacción*; aunque curiosamente no se evidencia relación alguna con el *respeto a las diferencias culturales* o a la capacidad de *disfrutar de la comunicación intercultural*.

De hecho si desarrollamos tres categorías según la diversidad cultural entre las amistades del alumnado (*amistad una cultura*, *dos culturas* o *más de dos culturas*) obtenemos los mismos resultados: a pesar de que el alumnado que identifica más de dos culturas distintas entre sus amistades, obtiene puntuaciones más elevadas que el alumnado que manifiesta una única o dos culturas, estas diferencias son significativas en todas las dimensiones a excepción del *respeto a las diferencias culturales* y a la capacidad de *disfrutar de la interacción intercultural*.

En la figura 8 se representan claramente las semejanzas entre el alumnado que identifica una única cultura o dos entre sus amistades; posiblemente estas semejanzas se deban a la clara identificación existente en el contexto catalán de dos culturas. En cambio, identificar un mayor número de las mismas ya responde a un perfil un poco más diferenciado, especialmente en cuanto a la *implicación* y la *confianza en la interacción intercultural*.

Si detallamos este análisis según las culturas de las amistades, vemos que se encuentran algunos datos interesantes. El estudio correlacional pone de manifiesto que aumenta significativamente el grado de sensibilidad intercultural a medida que se manifiesta tener una mayor cantidad de amistades de culturas como la argentina, la catalana, la marroquí y la colombiana. En este sentido, parece mostrarse que el contacto intercultural de amistad se vincula a una mayor sensibilidad intercultural.

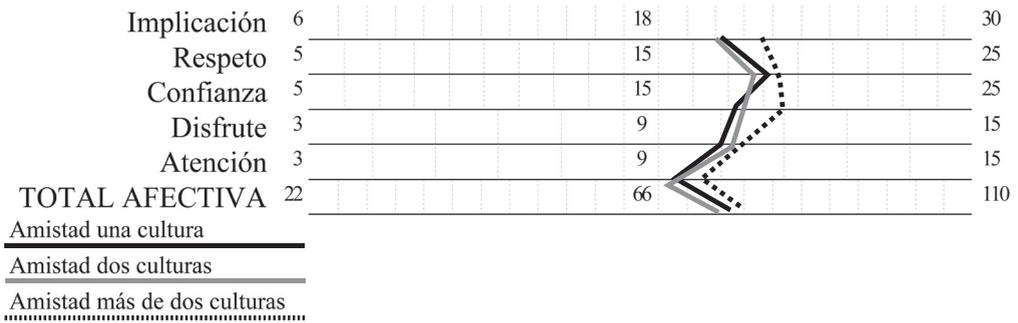


Figura 8

Perfiles en la escala según la diversidad cultural identificada entre las amistades

3.3. Necesidades educativas emergentes de sensibilidad intercultural

El alumnado ha manifestado ciertas limitaciones emocionales para afrontar con éxito la comunicación intercultural. La media del grupo, no obstante, se encuentra alrededor de una puntuación teórica intermedia. Concretamente, entre las dimensiones afectivas se encuentran mayores necesidades respecto al desarrollo de *la atención, la confianza, y la implicación en la interacción*. El alumnado, ha demostrado mayor grado de competencia en lo que hace referencia al *respeto de las diferencias culturales y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural*. No obstante, se evidencia diversidad de actitudes, ya que en todas las dimensiones hay personas que obtienen puntuaciones mínimas y máximas teóricas.

Analizar un poco más esta diversidad supone reflexionar sobre algunas características y opiniones del alumnado. Efectivamente, una parte del alumnado manifiesta tener mayores carencias afectivas, respondiendo a factores de género, identificación cultural, la inmigración, la competencia y uso lingüístico y las amistades interculturales. Se evidencia así, la necesidad de una intervención educativa dirigida a la totalidad del alumnado que se encuentra en la educación secundaria obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnau, J. (2003). El model català d'atenció educativa a l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació: comparació amb altres models. *Immersió Lingüística*, 6, 4-13.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A. y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 277-320.
- Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: a cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, 109-121.
- Chen, G.-M. y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G.-M. y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.

- Chen, G.-M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Dinges, N. G. y Lieberman, D. A. (1989). Intercultural communication competence: coping with stressful work situations. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 371-385.
- Gómez, G. (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*(193), 7-27.
- Lustig, M. W., y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Manning, M. L. (2000). Developmentally responsive multicultural education for young adolescents. *Childhood education, winter 1999/2000*, 82-87.
- Marín, M.A. (2004). Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals post-modernes: nous reptes per a l'educació en valors. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 75-92.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.
- Siguán, M. (1990). Linguapax II. En M. Siguán (Ed.), *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. En L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: a reader*. Belmont: Wadsworth.
- Van de Vijver, F. y Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks: Sage.
- Vilà, R. (2003a). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.
- Vilà, R. (2003b). La competencia comunicativa intercultural en Educación Secundaria Obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. En E. Soriano (Ed.), *Perspectivas teórico - prácticas en educación intercultural*. Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Villaume, W. A., y Cegala, D. J. (1988). Interaction involvement and discourse strategies: the patterned use of cohesive devices in conversation. *Communication Monographs*, 55, 22-40.

Fecha Recepción: 13 de enero 2006

Fecha Aceptación: 19 de septiembre de 2006

ANEXO: ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

	Muy de acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas.	A	B	C	D	E
2. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
3. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
4. Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferente cultura.	A	B	C	D	E
5. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
6. No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
7. Pienso que mi cultura es mejor que otras.	A	B	C	D	E
8. Estoy bastante seguro/a de mi mismo cuando converso con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
9. Me siento con seguridad cuando hablo con gente de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
10. Siempre sé qué decir cuando converso con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
11. A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
12. Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
13. Soy una persona muy observadora cuando converso con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
14. Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.	A	B	C	D	E
15. Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a.	A	B	C	D	E
16. A menudo muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos.	A	B	C	D	E
17. Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.	A	B	C	D	E
18. No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía.	A	B	C	D	E
19. Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
20. Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
21. A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
22. Soy sensible a los significados sutiles en las conversaciones con mis compañeros/as de distinta cultura.	A	B	C	D	E