

La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante

SUSAN SANHUEZA HENRÍQUEZ* | M. CRISTINA CARDONA MOLTÓ**
MIGUEL FRIZ CARRILLO***

El estudio evalúa la sensibilidad intercultural en alumnos de educación primaria y secundaria ($N = 389$) de la provincia de Alicante, y examina diferencias étnicas, de edad y de género. Se adaptó la escala original de Chen y Starosta (2000) y se analizaron sus propiedades psicométricas, cuyo análisis factorial exploratorio agrupó a los 22 ítems resultantes en dos factores, permitiendo distinguir entre una respuesta emocional positiva y una negativa hacia la relación intercultural. Los resultados revelan que los participantes poseen una *buena* sensibilidad intercultural y que las principales dificultades que se presentan para un encuentro comunicativo efectivo están asociadas a *diferencias lingüísticas* y actitudes de *inseguridad frente a la comunicación*. Las diferencias observadas entre grupos (género, procedencia y etapa educativa) hacen aconsejable promover programas de intervención para el desarrollo de habilidades específicas de la competencia comunicativa intercultural en la educación formal.

Palabras clave

Sensibilidad
Intercultural
Inmigrantes
Comunicación
Diversidad

This study offers an evaluation of the intercultural sensitivity of primary and secondary education pupils (namely 389) who live in the Spanish province of Alicante and analyzes thoroughly ethnic, age, and gender differences. The authors adapted the original Chen and Starosta scale (2000) and analyzed their psychometric properties; thanks to this factorial analysis they could group the 22 resulting items into two factors, and this made possible to distinguish a positive emotional answer towards intercultural relations from a negative one. The results show that the participating pupils use to have a good intercultural sensitivity and that the main difficulties that show up when trying to achieve a true communicative encounter are to be associated with linguistic differences and attitudes of insecurity towards communication. The differences that can be observed amongst groups (gender, origin, and educational degree) seem to suggest the promotion of intervention programs in order to achieve the development of specific abilities for intercultural communicative competence within the regular curriculum.

Keywords

Sensitivity
Intercultural
Immigrants
Communication
Diversity

Recepción: 27 de septiembre de 2010 | Aceptación: 17 de marzo de 2011

* Doctora en Investigación Educativa. Directora del Centro de Apoyo para el Desarrollo de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad Católica del Maule, Chile. Línea de investigación: diversidad educativa. Publicación más reciente: (2011, en coautoría con M.C. Cardona y M. Friz), "La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España)", *Revista Papeles de Trabajo*, núm. 21, pp. 37-61. CE: ssanhueza@ucm.cl

** Doctora, profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, España. Directora de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), España. Línea de investigación: inclusión educativa. Publicación reciente: (2011), "Teachers' Opinion Relative to Inclusion in Spain: A comparison between experienced and inexperienced teachers", *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, vol. 11, pp. 1-14. CE: cristina.cardona@ua.es

*** Doctor en Ciencias Matemáticas por la Universidad Politécnica de Valencia, España. Director de la carrera de Pedagogía en educación matemática de la Facultad de Educación de la Universidad del Bio-Bio, Chile. Líneas de investigación: didáctica de la matemática y formación del profesorado. Publicación reciente: (2011, en coautoría con P. Sandoval, A. Maldonado y F. Rodríguez), "Evaluación de habilidades matemática y comprensión lectora en estudiantes que egresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos Universidades del Consejo de Rectores", *Educación en Revista*, núm. 2, pp. 73-102. CE: mfriz@ubiobio.cl

INTRODUCCIÓN

Antecedentes de contexto

El fenómeno migratorio en España ha ido en aumento. Las cifras indican que al 31 de diciembre de 2007 residían en España 3 millones 979 mil 014 ciudadanos extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor, de los que 45.65 por ciento eran mujeres y 54.35 por ciento, varones. Otro rasgo del fenómeno migratorio español es que la distribución de la inmigración en el territorio no es homogénea, encontrándose una distribución desigual y una importante concentración en seis de las 19 comunidades; las que tienen mayor población inmigrante son Cataluña, Madrid, la Comunidad Valenciana y Andalucía, que agrupan a 65.40 por ciento de los extranjeros (Gobierno de España, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2008). En el colectivo dominante existe preocupación y en muchas ocasiones prejuicios respecto de los grupos minoritarios que han ingresado al país. Estas creencias generalmente son elaboradas a partir de la asociación que se hace entre la inmigración y los grupos en desventaja cultural, tercermundistas, subdesarrollados, y en condiciones de vida precarias. Torres (2003) sugiere que se dan tres posibles respuestas ante la diversidad étnica que van desde la asimilación de minorías a favor del grupo dominante, la asunción de una postura multicultural que reconoce la presencia de esas minorías carentes de poder como parte de una nueva configuración social, o la adopción de un pluralismo superficial que si bien reconoce algunos de los valores culturales de dichas minorías étnicas, a la misma vez las ignora.

En el marco de las políticas de inmigración diseñadas por el Gobierno Español para el año 2009, se establece como área de intervención prioritaria la educación. Evidencia de ello es una distribución mayor en el presupuesto destinado a este rubro, equivalente a 40 por ciento del total destinado a los programas

para migrantes. Si bien estas políticas apuntan a facilitar el acceso de hijos de familias extranjeras en igualdad de condiciones y adecuar el sistema educativo a la diversidad del alumnado gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales, en la práctica no ha sido posible instalar medidas eficaces que den solución a los requerimientos de los grupos minoritarios.

En los últimos cuatro años la media de incremento de alumnado inmigrante en la Comunidad Valenciana rondaba el 15 por ciento de un curso a otro y la provincia de Alicante sigue liderando las cifras de inmigrantes escolarizados, que superan el 46 por ciento de toda la autonomía. Además, la gran mayoría de estos alumnos, que ya sumaban 37 mil 667 en los primeros compases del año escolar 2009, proceden de países latinoamericanos (42.70 por ciento), de Europa del Este (22.15 por ciento) y de Europa Occidental (17.80 por ciento). Otro problema que se origina es la distribución entre colegios públicos y concertados. Los centros públicos acogen a casi el total de alumnos extranjeros escolarizados en la provincia de Alicante; así, de los 33 mil 292 alumnos extranjeros escolarizados durante el año escolar 2009, 31 mil 319 (94.1 por ciento) acude a centros públicos, mientras que sólo 1 mil 973 (5.9 por ciento) estudia en centros privados, según los últimos datos de la Conselleria de Educación.

Como se puede apreciar, la escolarización de alumnos inmigrantes va en aumento y se hace necesario desarrollar competencias que posibiliten un diálogo fraternal entre los diferentes actores involucrados. Reconociendo el poder transformador de la educación puede afirmarse que la educación formal, y especialmente los periodos obligatorios de la enseñanza, representan un momento privilegiado para el desarrollo de competencias básicas para la convivencia y el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en una comunicación auténticamente intercultural,

que supere asimetrías y otras barreras (Vilà, 2003). El objeto principal de la interculturalidad es la coexistencia e interrelación de personas o grupos de diversas culturas e identidades en un mismo espacio o formación social (Beltrán, 2002). En tal sentido, el enfoque intercultural hace más hincapié en las relaciones que en las diferencias entre culturas, que se entienden de forma dinámica, influyéndose mutuamente a través de estas relaciones (Bartolomé y Cabrera, 2000). Este tipo de comunicación entre sujetos diferentes culturalmente es denominado como *competencia comunicativa intercultural*, y 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, 2003).

Dado que actualmente el debate se ha focalizado sobre qué tipo de actitudes debieran fomentarse en la sociedad receptora de inmigrantes, interesa estudiar los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural. Chen y Starosta (1996) conceptualizan el componente afectivo como sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*) incluyendo aquellas habilidades que favorecen emociones positivas antes, durante y después del encuentro intercultural y en el que destacan diversos atributos y competencias personales: el auto-concepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción (Aguaded, 2006).

La importancia de estudiar la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural radica en su carácter “formativo”, lo que la hace susceptible de ser aprendida, ya que las instituciones educativas son el espacio propicio para ello. Los estudios revisados ofrecen importantes aportaciones referidas a la necesidad de intervenir a través de programas que promuevan un mayor desarrollo de la sensibilidad intercultural, sin embargo, estos estudios han sido desarrollados

exclusivamente con estudiantes universitarios y de educación secundaria; es por ello que creemos necesario extender estos trabajos a la educación primaria. Dado que desarrollar actitudes positivas frente a las diferencias culturales en edades tempranas puede mejorar la convivencia en aulas culturalmente diversas, este estudio trata de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué nivel de desarrollo de la sensibilidad intercultural poseen los alumnos de educación primaria y secundaria escolarizados en aulas culturalmente diversas y qué competencias son las más/menos desarrolladas?, ¿guarda este nivel alguna relación con sus características de edad, género y origen étnico? Para dar respuesta a estas interrogantes se plantearon los siguientes objetivos:

1. Adaptar y analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta (2000) para su uso en educación primaria y secundaria.
2. Examinar y comparar la sensibilidad intercultural que poseen los alumnos (españoles e inmigrantes) en situaciones de convivencia en aulas culturalmente diversas.
3. Identificar posibles diferencias étnicas, de edad y de género en sensibilidad intercultural.

Competencia comunicativa intercultural

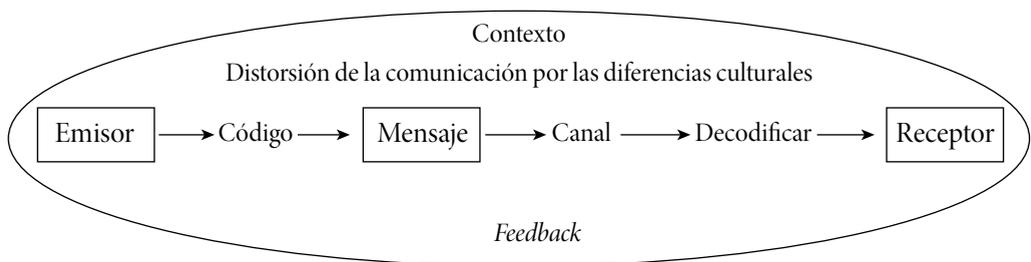
El fenómeno de la comunicación intercultural es el resultado del contacto entre culturas (grupos étnicos y nacionales con sus diferentes lenguas). Estos procesos han tenido un alcance mundial e histórico y lo podemos experimentar a diario en nuestro entorno más inmediato. En la comunidad científica,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

puesto que este constructo engloba conceptos claves 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 conocimientos y aprendizajes y conlleva la transformación de prácticas, de conductas y de 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 relación con los otros.

La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (De Castro y González, 2008). Para que se produzca un encuentro comunicativo entre actores de diferentes culturas, el punto de partida es un hablante intercultural que aplica en una primera aproximación su competencia lingüística y su conocimiento estableciendo una relación entre la lengua y el contexto donde se usa.

Figura 1. Comunicación intercultural



Fuente: I. Nunez et al., 2007.

En este encuentro pueden producirse diversas dificultades para llegar a una comunicación auténtica, la mayoría de las cuales tiene que ver con interferencias a nivel lingüístico y otras pueden explicarse por factores que son también relevantes en las relaciones que se establecen entre los hablantes, como son la *intención*, que es el propósito que el emisor quiere lograr con su enunciado y es decisiva para que el destinatario lo entienda y no se produzcan malentendidos; o la *distancia social*, que es la relación entre los interlocutores, según las normas sociales establecidas en cada cultura. Los conflictos no sólo se dan al mismo nivel alumno-alumno, sino también adulto (profesor, director, jefe de estudios, personal no docente)-alumno. Como se puede observar,

todos estos supuestos tienen importancia en la medida que nos proporcionan elementos para que el alumnado desarrolle de mejor manera la interacción entre límites culturales, 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 con otros.

Sensibilidad intercultural

A partir de los antecedentes expuestos podemos comprender que hay diferentes tipos de competencias interculturales, pero la investigación se focalizará sobre 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, y 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, pero sí plantea el adaptarse a un cambio de códigos que los ayude a entender su forma cultural, manera de pensar y comportamiento, y además, 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 la 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.

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, y matices en las nuevas situaciones; comprende también reconocer ampliamente la complejidad que existe, y cómo respondemos a ella con empatía. Según Downing y Husband (2005: 52) la dimensión afectiva “se define por un rechazo al etnocentrismo y al prejuicio, así como por la empatía con los demás”.

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 estuviera en el lugar del otro (Pusch, 2005). Desde la perspectiva del formador, ser empático requiere de sensibilidad, estar atento a las señales que los alumnos emiten constantemente, vale decir, que sepa “leer” e interpretar el contexto en que se da una comunicación. Para Alsina (1999), tener capacidad empática significa igualmente el querer y poder comprender al otro, acercarse a su forma de pensar y pensar a partir de los mismos sentimientos que lo hace la otra persona.

En todo encuentro comunicativo se producen inicialmente interferencias, ya que la interpretación del discurso se suele hacer a partir de otros criterios; esto porque las interpretaciones no son universales ni acrónicas. Aguaded (2006) 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 Alsina (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.

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 Vera y Tánori (2002) sobre el concepto de *bienestar subjetivo* resulta de interés en el análisis de los desencuentros entre personas portadoras de valores culturales a veces divergentes. Se define como una categoría amplia de fenómenos que abarcan respuestas emocionales y que conformarían tres elementos básicos: la satisfacción con la vida (estabilidad emocional, autoestima suficiente, red social o familiar, etc.), el afecto positivo a través de emociones (orgullo, afecto compartido, gozo) y un bajo nivel de afecto negativo (culpa, tristeza, vergüenza, ansiedad, etc.).

Como se puede observar, a la hora de establecer una relación intercultural se debe estar preparado 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.

MÉTODO

Enfoque y diseño

Esta investigación se adscribe a un enfoque metodológico cuantitativo, diseño no-experimental descriptivo del tipo encuesta, en coherencia con el problema en estudio (Gay y Airasian, 2000). La recogida de los datos se llevó a cabo mediante un cuestionario aplicado al alumnado de segundo y tercer ciclo de educación primaria y primer y segundo ciclo de educación secundaria en sus respectivos centros.

Participantes

Participaron en el estudio 389 alumnos de los cuales 198 cursan educación primaria en dos colegios públicos de la Provincia de Alicante pertenecientes a la comarca de La Marina Alta ($n=143$, 37 por ciento) y L'Alacantí ($n=55$, 14 por ciento) y 191 alumnos de educación

secundaria de dos institutos de las comarcas de L'Alacantí ($n=93$, 24 por ciento) y Vega Baja en Torrevieja ($n=98$, 25 por ciento), seleccionados por su disponibilidad y alto grado de diversidad étnica y cultural: 31, 36, 27 y 35 por ciento, respectivamente. El 100 por ciento de los participantes había tenido alguna experiencia intercultural con compañeros de una cultura diferente a la suya. Sus edades oscilaban entre los nueve y 13 años para los alumnos de educación primaria, siendo la media de 10.19 ($DT=1.04$), y entre 12 y 17 años para los alumnos de educación secundaria, siendo la media de 14.45 ($DT=1.28$). En cuanto al género, la distribución se hallaba equilibrada para el total de los participantes: 179 chicos (46 por ciento) y 210 chicas (54 por ciento). Otras características demográficas de la muestra aparecen recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1. Otras variables demográficas

VARIABLES	f	%
<i>Alumnos por curso</i>		
<i>Primaria</i>		
Cuarto	81	21
Quinto	54	14
Sexto	63	16
<i>Secundaria</i>		
Primero	45	11
Segundo	42	11
Tercero	54	14
Cuarto	50	13
<i>País de origen</i>		
España	237	61
Resto del mundo	152	39
<i>Procedencia del alumnado inmigrante</i>		
Países Hispanoamérica	70	18
Países Europa Oriental	48	12
Países Europa Occidental	251	64
Países Norte de África y Sahara	14	4
Países de Asia	6	2
<i>Lengua que habla</i>		
Castellano	305	78
Otras	84	22
<i>Años de residencia en España</i>		
Entre 1 y 4 años	63	16
Entre 5 y 8 años	73	19
Entre 9 y 13 años	17	4

Variables e instrumento

La sensibilidad intercultural se midió mediante un cuestionario diseñado *ad hoc* que constaba de dos partes: la parte I contenía variables demográficas: curso, edad, género, país de procedencia, años de permanencia en España, conocimiento de una segunda lengua y experiencia intercultural. La parte II incluía la escala de sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000), adaptada por las autoras, a cuyos 24 reactivos se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Lickert (1=no es cierto; 2=a veces es cierto; 3=bastantes veces es cierto; 4=siempre es cierto). Si bien la escala original tenía una estructura de cinco puntos, ésta fue modificada en función de la dificultad que presentaba para los alumnos discriminar entre los grados de frecuencia iniciales. Dicha adaptación consistió en:

- La traducción y adaptación de los ítems con el propósito de dar una mayor claridad y concisión.
- Definir un tipo de escala que fuera de fácil comprensión para los alumnos y que, a su vez, diera al alumnado un rango de amplitud aceptable para su pronunciamiento.
- Revisión y ajuste de los enunciados enfatizando la dimensión afectiva de la comunicación intercultural.
- Organización de los ítems de forma aleatoria para no condicionar las respuestas referidas a la reacción negativa y positiva hacia la comunicación intercultural.

Se realizaron diversos análisis para examinar las propiedades psicométricas del instrumento: en primer lugar, se estudió la validez de contenido a partir de la evaluación de expertos que debieron valorar cuantitativamente cada uno de los ítems utilizando el siguiente criterio de relevancia (0=nada relevante; 1=algo relevante; 2=muy relevante).

Los resultados de estos análisis arrojaron un índice de validez de contenido de .78 calculado según el procedimiento descrito por Lawshe (1975), índice que se considera bastante aceptable. En segundo lugar, se examinó la fiabilidad como consistencia interna obteniéndose un *alpha* de Cronbach = .75 para el total de la muestra. En tercer lugar, se estudió la validez de constructo (análisis factorial) del instrumento resultante. Para el análisis factorial exploratorio se empleó como método de extracción el análisis de componentes principales (rotación *varimax*). El índice de adecuación muestral de KMO resultó adecuado (.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 (Tabla 2) que explicaran el 37 por ciento de la varianza: *respuesta emocional positiva* hacia la interacción (26.44 por ciento), con 15 ítems, y *respuesta emocional negativa* (10.49 por ciento), con siete.

Respuesta emocional positiva: este factor integra diferentes habilidades que tienen una mayor o menor implicación en una relación comunicativa intercultural, como es la aceptación y relación con otros culturalmente distintos. Adquieren un mayor peso en este factor las habilidades referidas al disfrute de la interacción expresadas en “me agrada”, “disfruto” o “me siento a gusto” con personas de otras culturas.

Respuesta emocional negativa: este factor integra las respuestas negativas que presentan los alumnos en un encuentro comunicativo con personas culturalmente diferentes. Así, destacan conductas y actitudes como la evitación y la falta de tolerancia hacia otros. Destaca la habilidad comunicativa de confianza en la interacción, que en este factor se expresa en la falta de seguridad consigo mismo para relacionarse con compañeros de otras culturas.

Si bien la varianza explicada con esta solución factorial es relativamente baja, se decidió

mantenerla dado que a pesar del número reducido de factores (22 ítems) es una solución totalmente limpia y más simple que la solución factorial de cinco factores del modelo teórico adoptado; por esa razón parecía más apropiada para su uso con niños de 9-17 años.

Tabla 2. Estructura factorial de la Escala de sensibilidad intercultural para alumnos de educación primaria y secundaria

Ítems	Factor I	Factor II
<i>Respuesta emocional positiva</i>		
Me siento a gusto	.75	
Me gusta relacionarme	.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 todo sobre ellos	.60	
Respeto su conducta	.51	
Presto atención cuando converso	.53	
Muestro comprensión	.32	
Sé que decir	.39	
<i>Alpha= .87</i>		
<i>Auto-valores=5.81</i>		
<i>Varianza explicada=26.44</i>		
<i>Respuesta emocional negativa</i>		
Me incomoda hablar	.61	
Encuentro difícil relacionarme	.62	
Son poco tolerantes conmigo	.55	
Evito trabajar con ellos en clase	.52	
Me molesta conversar	.55	
Mi cultura es mejor que otras	.38	
Creo que no me van a entender	.48	
<i>Alpha=.62</i>		
<i>Auto-valores=2.30</i>		
<i>Varianza explicada= 10.49</i>		

Procedimiento

La administración del instrumento se llevó a cabo de forma colectiva durante el horario de clase en los respectivos centros educativos. Se explicó a los alumnos el objeto del estudio, la forma de responder y su carácter voluntario.

Asimismo, se brindó la posibilidad de solicitar aclaraciones a las preguntas en caso de duda. Los alumnos que requerían una atención especial, según lo indicado por sus maestros, recibieron ayuda individual para responder a la encuesta. El tiempo promedio estimado de respuesta fue de unos 30 minutos.

Análisis de los datos

Los análisis se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS 14.0 y las técnicas utilizadas, dados los objetivos planteados, fueron: descriptivas, frecuencias y porcentajes, análisis de escalas, técnicas de reducción de datos (análisis factorial) e inferencia estadística (comparación medias y porcentajes); se trabajó con un $\alpha=0.5$.

RESULTADOS

Los valores medios y las desviaciones estándar de las variables dependientes para el total de la muestra ($N=389$), así como los porcentajes de respuestas por ítems (NC=no es cierto; AV=a veces es cierto; BC=bastantes veces es cierto; SC=siempre es cierto) figuran en las Tablas 3 y 4. Todos estos elementos sirven de base al análisis de los resultados clasificados por objetivos que se presenta a continuación.

Respuesta emocional positiva hacia la relación intercultural

Las medias de los ítems oscilan entre los valores 2.1 y 3.5 ($M=3.16$, $DT=.84$), lo cual indica la existencia de una respuesta *positiva* hacia la relación intercultural (Tabla 3). 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*) obtienen las medias más altas ($M > 3.3$), dato que revela que el alumnado posee 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 por ciento) dice no entender a sus compañeros de otras culturas, e ítem 15 ($M=2.9$, $DT=.95$) *sé qué decir cuando converso*

con compañeros de otras culturas, cuyo porcentaje de respuesta no es cierto/a veces es cierto (35 por ciento) muestra que las actitudes son menos favorables cuando se trata de adoptar un rol más activo en la comunicación.

Tabla 3. Descriptivos respuesta emocional positiva hacia la relación intercultural

Items	M	DT	NC %	AV %	BC %	SC %
1. Me siento a gusto	3.3	.81	2	17	28	53
2. Me gusta relacionarme	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	37	27	21	15
15. Sé qué decir cuando converso	2.9	.95	8	27	31	34

Comportamientos y actitudes que dificultan la relación intercultural

Las medias obtenidas en respuesta emocional negativa oscilan entre 1.2 ($DT=.70$) y 1.9 ($.92$) y reflejan una actitud de desacuerdo con respecto a las conductas menos deseadas en la interacción (Tabla 4). De hecho, un alto porcentaje de alumnos dice no sentirse incómodos (78 por ciento) o molestos (85 por ciento) al hablar

con compañeros de otras culturas. Del mismo modo, la mayoría de los respondientes considera que su cultura no es mejor que otra (68 por ciento) y no evita trabajar con compañeros que no son de su país (79 por ciento). Llama la atención que un alto porcentaje (42 por ciento) de los alumnos piensa que a veces/bastantes veces no va a ser entendido cuando habla con un compañero de una cultura distinta de la suya.

Tabla 4. Descriptivos respuesta emocional negativa hacia la relación intercultural

Items	M	DT	NC %	AV %	BC %	SC %
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

Diferencias de género, origen étnico y aspectos evolutivos en sensibilidad intercultural

Las chicas muestran actitudes contradictorias hacia las diferencias culturales (Tabla 5), ya que si bien respetan el modo de comportarse de sus compañeros de otras culturas [t

(387)=-2.1; p=.046] y tratan de ser agradables con ellos [t (387)=-2.6; p=.004], les molesta conversar [t (387)=1.3; p=.018] y piensan que su cultura es mejor que otras [t (387)=1.5; p=.008]. Por su parte, los chicos evitan trabajar con compañeros diferentes culturalmente más que las chicas [t (387)=-.89; p=.010].

Tabla 5. Comparación de medias en función del género

Ítems	Chicos M/DT	Chicas M/DT	t	gl	p	Dirección
<i>Respuesta emocional positiva</i>						
Me siento a gusto	3.2/.80	3.3/.81	-1.4	387	.81	
Me gusta relacionarme	3.2/.88	3.4/.79	-2.8	387	.16	
Me agrada hablar	3.0/.85	3.2/.85	-2.5	387	.34	
Me gusta estar	3.2/.83	3.3/.78	-1.4	387	.25	
Me siento cómodo	3.0/.94	3.2/.82	-2.1	387	.37	
Trato de ser agradable	3.4/.74	3.6/.66	-2.6	387	.004	M>H
Disfruto de la relación	3.0/.85	3.3/.82	-3.4	387	.26	
Muestro una actitud positiva	3.2/.81	3.4/.83	-2.1	387	.76	
Acepto sus creencias	3.2/.87	3.4/.81	-1.9	387	.24	
Acepto sus opiniones	3.1/.87	3.3/.77	-1.4	387	.17	
Trato de conocer todo sobre ellos	3.0/.90	3.2/.85	-2.7	387	.88	M>H
Respeto su conducta	3.3/.85	3.5/.74	-2.1	387	.046	M>H
Presto atención cuando converso	3.2/.82	3.2/.86	.42	387	.98	
Muestro comprensión	2.0/1.0	2.1/1.1	-.65	387	.24	
Sé que decir	2.9/.97	2.9/.93	-.15	387	.52	
<i>Respuesta emocional negativa</i>						
Me incomoda hablar	1.34/.68	1.2/.67	.73	387	.30	
Es difícil relacionarme	1.8/.94	1.7/.88	1.1	387	.66	
Son poco tolerantes conmigo	1.7/.87	1.6/.90	.51	387	.28	
Evito trabajar con ellos en clase	1.3/.65	1.4/.89	-.89	387	.010	M>H
Me molesta conversar	1.3/.73	1.2/.67	1.3	387	.018	M<H
Mi cultura es mejor que otras	1.5/.95	1.4/.80	1.5	387	.008	M<H
Creo que no me van a entender	1.9/.93	1.9/.91	.65	387	.83	

En relación al origen étnico se hallaron diferencias entre alumnos españoles y los nacidos en otros países, considerados como el grupo de escolares inmigrantes (Tabla 6). Las diferencias se inclinan a favor de estos últimos en cuanto a respuesta emocional positiva se refiere, pues es más probable que los alumnos inmigrantes

presten atención [$t(387)=-1.4$; $p=.021$], les guste relacionarse [$t(387)=-2.0$; $p=.037$], respeten el modo de comportarse [$t(387)=-.79$; $p=.015$], acepten las creencias [$t(387)=-1.6$; $p=.020$], les guste estar [$t(387)=-2.5$; $p=.038$] y se sientan a gusto [$t(387)=-1.8$; $p=.006$] con compañeros de cultura distinta a la suya que a los españoles.

Tabla 6. Comparación de medias en función del origen étnico

Ítems	Españoles M/DT	Inmigrantes M/DT	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	Dirección
<i>Respuesta emocional positiva</i>						
Me siento a gusto	3.2/.86	3.4/.72	-1.8	387	.006	E<I
Me gusta relacionarme	3.2/.87	3.4/.77	-2.0	387	.037	E<I
Me agrada hablar	3.0/.86	3.3/.81	-3.5	387	.92	
Me gusta estar	3.2/.84	3.4/.73	-2.5	387	.038	E<I
Me siento cómodo	3.1/.92	3.2/.80	-1.9	387	.20	
Trato de ser agradable	3.5/.74	3.5/.64	-.38	387	.11	
Disfruto de la relación	3.0/.87	3.4/.76	-4.2	387	.19	
Muestro una actitud positiva	3.3/.84	3.4/.79	-1.7	387	.15	
Acepto sus creencias	3.3/.88	3.4/.78	-1.6	387	.020	E<I
Acepto sus opiniones	3.2/.81	3.2/.83	.51	387	.80	
Trato de conocer todo sobre ellos	3.0/.92	3.2/.80	-2.3	387	.17	E<I
Respeto su conducta	3.3/.84	3.4/.71	-.79	387	.015	E<I
Presto atención cuando converso	3.1/.89	3.3/.75	-1.4	387	.021	E<I
Muestro comprensión	2.1/1.0	2.1/1.0	-1.6	387	.94	
Sé qué decir	2.8/.97	2.9/.92	-1.4	387	.32	
<i>Respuesta emocional negativa</i>						
Me incomoda hablar	1.3/.66	1.3/.70	.10	387	.99	
Es difícil relacionarme	1.8/.94	1.6/.85	1.7	387	.26	
Son poco tolerantes conmigo	1.6/.85	1.8/.92	-1.5	387	.55	
Evito trabajar con ellos en clase	1.3/.72	1.4/.88	-1.5	387	.004	E<I
Me molesta conversar	1.3/.69	1.2/.70	1.0	387	.09	
Mi cultura es mejor que otras	1.5/.92	1.4/.81	1.0	387	.08	
Creo que no me van a entender	1.9/.94	2.0/.88	-.77	387	.17	

Un análisis más detallado por países de procedencia también reveló la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los seis grupos examinados, la gran mayoría a favor de los alumnos provenientes de países hispanoamericanos, en los ítems como: *disfruto de la relación* [$F(4)=6.1$; $p=.000$]; *me agrada hablar* [$F(4)=3.9$; $p=.004$]; *me gusta relacionarme* [$F(4)=2.4$; $p=.047$] y *me gusta estar con compañeros de culturas distintas* [$F(4)=4.0$; $p=.003$], lo que muestra una actitud positiva de estos alumnos frente a la diversidad cultural.

Asimismo, se encontraron diferencias a favor de los alumnos provenientes de países asiáticos en los ítems *muestro comprensión* [$F(4)=2.4$; $p=.047$] y *pienso que mi cultura es mejor que otras* [$F(4)=4.0$; $p=.003$]. Al introducir la variable *años de permanencia en España* de alumnos inmigrantes, se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos que tienen una permanencia más prolongada (nueve años), lo que indica que éstos presentan una mayor sensibilidad intercultural que aquellos alumnos que han

permanecido por un periodo más breve. Las diferencias se presentan en los ítems *acepto creencias* [$F(10)=1.9$; $p=.038$] y *acepto opiniones de compañeros diferentes culturalmente* [$F(10)=2.2$; $p=.017$].

En relación a los aspectos evolutivos (Tabla 7) los alumnos de educación primaria (especialmente los de quinto y sexto curso) muestran una actitud más favorable hacia la diversidad cultural que los alumnos de educación secundaria.

Tabla 7. Comparación de medias en función de la etapa educativa

Ítem	Primaria M/DT			Secundaria M/DT			F	gl	p	Dir	
	4	5	6	1	2	3					4
REP											
A gusto	3.4/80	3.4/79	3.3/89	3.3/76	3.0/92	3.3/63	3.2/79	1.7	6	.10	
Relacionarme	3.2/90	3.4/76	3.5/75	3.3/87	2.8/1.0	3.3/68	3.4/75	3.4	6	.002	6P>
Me agrada hablar	3.2/84	3.0/85	3.3/90	3.3/87	2.7/89	3.1/70	3.1/85	2.3	6	.32	6P>
Me gusta estar	3.4/75	3.4/69	3.2/83	3.2/88	3.0/89	3.3/72	3.1/85	1.8	6	.89	
Me siento cómodo	3.4/80	3.4/79	3.1/94	3.1/85	2.8/1.0	3.0/80	3.0/89	3.3	6	.003	5P>
Ser agradable	3.6/69	3.6/70	3.7/61	3.6/57	3.1/89	3.5/66	3.4/70	3.2	6	.004	6P>
Disfruto	3.3/86	3.2/82	3.3/82	3.0/94	2.9/90	3.2/75	3.1/81	1.2	6	.291	
Actitud positiva	3.3/82	3.3/84	3.4/83	3.3/95	3.0/94	3.4/69	3.4/70	1.1	6	.36	
Acepto creencias	3.4/82	3.3/82	3.4/81	3.2/94	3.1/1.0	3.5/77	3.4/76	1.4	6	.17	
Acepto opiniones	3.2/87	3.1/84	3.4/75	3.2/81	2.9/88	3.2/78	3.3/76	1.6	6	.13	
Conocer todo	3.3/83	3.4/81	3.1/94	3.2/86	2.8/1.0	3.0/76	2.9/83	3.4	6	.002	5P>
Respeto	3.5/70	3.3/87	3.5/78	3.4/81	3.1/95	3.4/76	3.3/71	1.9	6	.65	
Presto atención	3.2/99	3.3/73	3.2/87	3.3/74	2.8/77	3.2/81	3.2/72	2.2	6	.034	1S>
Muestro comprensión	2.4/1.1	2.0/1.1	1.9/1.0	2.1/1.0	2.0/1.0	2.0/95	2.1/1.0	2.1	6	.043	4P>
Sé qué decir	3.0/1.0	2.9/94	2.9/1.0	2.8/86	2.4/1.0	2.9/81	2.9/91	1.9	6	.069	
REN											
Me incomoda hablar	1.3/73	1.2/67	1.2/65	1.4/75	1.4/63	1.2/63	1.2/60	.98	6	.43	
Difícil relacionarme	2.0/1.0	1.6/80	1.6/90	1.9/1.1	1.7/81	1.5/66	1.4/67	3.4	6	.003	4S>
Son poco tolerantes	1.8/98	1.4/81	1.7/91	1.8/95	1.7/74	1.6/89	1.5/73	1.8	6	.098	
Evito trabajar	1.5/96	1.3/63	1.3/86	1.4/91	1.5/86	1.0/29	1.2/65	2.1	6	.043	3S>
Molesta conversar	1.4/92	1.2/59	1.1/51	1.4/91	1.3/76	1.1/50	1.0/34	2.9	6	.007	4S>
Mi cultura es mejor	1.3/74	1.3/78	1.3/74	1.6/90	1.7/1.1	1.7/97	1.6/87	3.2	6	.004	4P>
No me van a entender	2.0/1.0	1.9/90	1.7/87	2.2/98	2.0/93	1.8/69	1.8/84	1.6	6	.14	

Mientras los primeros manifiestan que les agrada hablar [$F(6)=2.3$; $p=.032$], muestran comprensión [$F(6)=2.1$; $p=.043$], les gusta relacionarse [$F(6)=3.4$; $p=.002$], se sienten cómodos [$F(6)=3.3$; $p=.003$], tratan de ser agradables [$F(6)=3.2$; $p=.004$] y se interesan por conocer todo acerca de compañeros de diferentes culturas [$F(6)=3.4$; $p=.002$]; los alumnos de educación secundaria evitan trabajar [$F(6)=2.1$; $p=.043$], encuentran difícil relacionarse [$F(6)=3.4$; $p=.003$], les molesta conversar [$F(6)=2.9$; $p=.007$] y piensan que su cultura es mejor [$F(6)=3.2$; $p=.004$] que la de compañeros de otros países. Estas actitudes menos favorables en este último

grupo se observan principalmente en los cursos superiores de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), cuarto curso.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como puede verse, los resultados del análisis de fiabilidad y 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

a la adaptación realizada por Vilá (2006) para estudiantes de educación secundaria españoles, en la cual con 24 ítems obtiene un *alpha* de Cronbach: 0.86 ($n=162$), en tanto que el instrumento utilizado en este estudio 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. Dentro de las bondades del instrumento se encuentra la posibilidad de que la aplicación de un mismo instrumento permita comparar entre alumnos de diferentes edades y etapas educativas, así como 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 a las características demográficas, especial atención merece la diversidad cultural de la población en estudio, en su mayoría proveniente de países de Europa occidental (64 por ciento) y de Hispanoamérica (18 por ciento), lo que coincide con los actuales datos de configuración de minorías étnicas en España. Un 22 por ciento de los encuestados habla en su hogar una lengua distinta del castellano, sin embargo, en los centros escolares no se estimula su uso con el propósito de evitar que se pierdan. A esta problemática se suma el alto porcentaje de permanencia de los alumnos inmigrantes en España, ya que un 77 por ciento ha pasado más de la mitad de su vida en este país, con la consecuente asimilación de la cultura dominante. 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, lo cual genera importantes niveles de frustración. También es de destacar que 100 por ciento del alumnado posee experiencia con compañeros de otras culturas, lo que reafirma que el fenómeno migratorio va en aumento y requiere ser revisado con atención.

Los resultados obtenidos indican que, en términos generales, los estudiantes que respondieron la encuesta poseen una buena sensibilidad intercultural. Si consideramos que todos los participantes habían tenido compañeros de clase de culturas diferentes a la propia, se confirman los hallazgos de investigaciones previas (Olson y Kroeger, 2001; Anderson *et al.*, 2006; Straffon, 2003) que sugieren que una mayor experiencia con culturas diferentes favorece la sensibilidad intercultural. Sin embargo, aunque existe un alto grado de aceptación de las diferencias, esta aceptación va asociada a una actitud pasiva frente a la interacción.

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los estudiantes, las diferencias lingüísticas *dificultan el encuentro comunicativo*: por ejemplo, en el ítem 14, un 64 por ciento de los alumnos dice no comprender a compañeros de otras culturas. De igual manera, se observa *inseguridad frente a la comunicación*: por ejemplo, en los ítems 15, donde 35 por ciento señala no saber qué decir cuando conversa con un compañero diferente, o en el ítem 22, donde 42 por ciento de los encuestados piensa que no le van a entender cuando hable con alguien culturalmente distinto de él. En relación al género, es posible decir que las mujeres presentan una respuesta emocional más positiva hacia la relación intercultural que los varones, destacando el interés, respeto y compromiso con sus compañeros de clase culturalmente diferentes.

Especial interés para el estudio tienen las diferencias encontradas en las respuestas proporcionadas por los alumnos españoles y los alumnos inmigrantes a favor de estos últimos, quienes se sienten a gusto, les agrada relacionarse, aceptan sus creencias, respetan sus formas de comportarse y prestan atención frente a una situación comunicativa, lo que demuestra una mayor implicación en la relación con compañeros culturalmente diferentes. Soriano (2004) define diferentes componentes de la identidad cultural, siendo

el primero de ellos 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 (2005) explica que el grupo dominante exige a los inmigrantes que se adapten a la normativa social vigente (por ejemplo, a las normas de los centros escolares) y que la asimilen, es decir, les pide hacerse semejantes a los nativos en usos, costumbres y hasta creencias. En síntesis, desde nuestra perspectiva, el proceso de asimilación y adaptación que desarrollan los alumnos inmigrantes podrían determinar las actitudes positivas que éstos presentan hacia culturas diferentes de la propia.

En relación a cómo se presenta la sensibilidad intercultural en las diferentes etapas educativas (primaria y secundaria), es posible concluir que en términos generales los alumnos de educación primaria poseen una mejor sensibilidad que los alumnos de secundaria,

especialmente los de sexto curso; en tanto las respuestas emocionales negativas hacia la relación intercultural se acentúan más en el último ciclo de la ESO (tercero y cuarto grados), situación que podría explicarse por la etapa en que se encuentran los adolescentes y que se caracteriza por la búsqueda de su identidad personal y social, principalmente frente a sus pares. 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 bastante grande.

Estos resultados presentan importantes implicaciones para la práctica educativa principalmente desde el rol del profesorado, ya que se considera necesario que los docentes transmitan a los alumnos la idea de que los valores constituyen una parte imprescindible de su existencia y de que vean los valores de los profesores como posibles alternativas, no como los únicos correctos y válidos. Según Rojas (2003), para llevar a cabo este proceso es necesaria la intervención y la implicación de todos en el desarrollo de estrategias eficaces para cultivar actitudes positivas hacia los valores de solidaridad, tolerancia y respeto.

REFERENCIAS

- 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"*, Granada, Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de Granada, pp. 1-8.
- ALSINA, R. (1999), *Comunicación intercultural*, Barcelona, Anthopos.
- ANDERSON, P.H., L. Lawton, R.J. Rexeisen y A.C. Hubbard (2006), "Short-Term Study Abroad and Intercultural Sensitivity: A pilot study", *International Journal of Intercultural Relations*, núm. 30, pp. 457-469.
- BARTOLOMÉ, M. y F. Cabrera (2000), "Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 2, pp. 463-479.
- BELTRÁN, J. (2002), "El nou valor de la diferencia", en J. Beltrán, R. Crespo y otros, *Multiculturalisme i educació*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, pp. 63-97.
- CHEN, G.M. y W. Starosta (1996), "Intercultural Communication Competence: A synthesis", *Communication Yearbook*, núm. 19, pp. 353-383.
- CHEN, G.M. y W. Starosta (1998), *Foundations of Intercultural Communication*, Boston, Allyn y Bacon.
- CHEN, G.M. y W. Starosta (2000), "The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale", *Human Communication*, vol. 3, núm. 1, pp. 2-14.
- DÍAZ Aguado, M.J. (2006), *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.
- DOWNING, J.J.D. y C. Husband (2005), *Representing Race: Racisms, ethnicities and media*, Londres, Sage Publications Ltd.

- GARCÍA, J. (2005), "Educación intercultural. Análisis y propuestas", *Revista de Educación*, vol. 336, núm. 1, pp. 89-109.
- GAY, L.R. y P. Airasian (2000), *Educational Research: Competencies for analysis and application*, Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.
- GONZÁLEZ, E.M. (2008), "Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales: ¿hacia un reconocimiento de la diversidad cultural?", *Educación Siglo XXI*, núm. 26, pp. 225-240.
- Gobierno de España-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.
- JULVE, M. y B. Palomo (2005), "La competencia comunicativa intercultural en la prestación de servicios", *Revista Glosas Didácticas*, vol. 15, núm. 2, pp. 26-38.
- LAWSHE, C.H. (1975), "A Quantitative Approach to Content Validity", *Personnel Psychology*, núm. 28, pp. 563-575.
- NUNEZ, I., R. Nunez y L. Popma (2007), *Intercultural Sensitivity. From Denial to Intercultural Competente*, Nederland, Van Gorcum.
- OLSON, C.L. y K.R. Kroeger (2001), "Global Competency and Intercultural Sensitivity", *Journal of Studies in International Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 116-137.
- PUSCH, M. (2005), "Teaching Intercultural Skills and Developing the Global Soul", en Linda A. Chisholm (ed.), *Knowing and Doing: The theory and practice of service-learning*, Nueva York, The International Partnership for Service-Learning and Leadership, s/pp.
- ROJAS, G. (2003), "Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula", *Revista Aldaba*, núm. 29, pp. 71-88.
- SORIANO Ayala, E. (coord.) (2004), *La práctica educativa intercultural*, Madrid, La Muralla.
- STRAFFON, D.A. (2003), "Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending An International School", *International Journal of Intercultural Relations*, núm. 27, pp. 487-501.
- TORRES, J. (2003), "La educación escolar en las sociedades multiculturales", en J. Martínez-Bonafé (coord.), *Ciudadanía, poder y educación*, Barcelona, Graó, pp. 113-132.
- VERA, J. y A. Tánori (2002), "Propiedades psicométricas de un instrumento para medir bienestar subjetivo en la población mexicana", *Apuntes de Psicología*, vol. 20, núm. 1, pp. 63-80.
- VILÀ, R. (2003), "La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural", en E. Soriano-Ayala (coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*, Almería, Servicio de Publicaciones-Universidad de Almería, pp. 103-112.
- VILÀ, R. (2006), "La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 2, pp. 353-372.