

# **Trabajo Fin de Estudios**

## **Grado en Educación Primaria**

### **Estudio de la Sensibilidad Intercultural en la etapa de Educación Primaria en un contexto rural.**

Autor: Javier Mula Falcón

Tutor: Francisco Núñez Román



**Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Universidad de Sevilla**

Sevilla, 2019





## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. RESUMEN/ABSTRACT</b>	<b>5</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</b>	<b>6</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO</b>	<b>8</b>
<b>3.1. Cultura</b>	<b>8</b>
<b>3.2. Pluralismo Cultural</b>	<b>9</b>
<b>3.3. Multiculturalidad frente a la Interculturalidad</b>	<b>10</b>
<b>3.4. Diferencias fundamentales entre la multiculturalidad y la interculturalidad</b>	<b>12</b>
<b>3.5. Interculturalidad</b>	<b>13</b>
<b>3.6. La Sensibilidad Intercultural</b>	<b>16</b>
<b>3.7. Competencia Intercultural (Intercultural competence)</b>	<b>19</b>
<b>3.8. Educación Intercultural</b>	<b>24</b>
<b>3.9. Escalas de medición de la Competencia Intercultural</b>	<b>26</b>
<b>3.10. Métodos para medir la sensibilidad intercultural</b>	<b>27</b>
3.10.1. IDI ( <i>Intercultural Development Inventory</i> )	28
3.10.2. ISS ( <i>Intercultural Sensitivity Scale</i> )	28
<b>4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>32</b>
<b>4.1. Objetivos</b>	<b>32</b>
<b>4.2. Fases de la investigación</b>	<b>32</b>
<b>4.3. Enfoque y diseño</b>	<b>34</b>
<b>4.4. Consideraciones éticas</b>	<b>34</b>
<b>4.5. Descripción de la muestra</b>	<b>35</b>
<b>4.6. Contexto de la muestra</b>	<b>36</b>
<b>4.7. Técnicas e instrumentos de recogida de datos</b>	<b>37</b>
<b>4.8. Técnicas de análisis de datos</b>	<b>40</b>
<b>5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>41</b>
<b>5.1. Respuesta Emocional Positiva (REP)</b>	<b>41</b>
<b>5.2. Respuesta Emociona Negativa (REN)</b>	<b>43</b>
<b>5.3. Diferencias de género y edad en el grado total de sensibilidad intercultural.</b>	<b>45</b>
<b>6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>48</b>
<b>6.1. Limitaciones al estudio realizado</b>	<b>51</b>
<b>6.2. Futuras líneas de investigación</b>	<b>51</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>52</b>
<b>8. APÉNDICES</b>	<b>57</b>

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Distribución del alumnado participante por curso y género</i>	35
Tabla 2. <i>Estructura factorial de la escala de Sensibilidad Intercultural</i>	40
Tabla 3. <i>Media de la Respuesta Emocional Positiva de cada ítem</i>	41
Tabla 4. <i>Media por edad de cada ítem de REN</i>	44

### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Esquema Dimensiones Comprensión Intercultural</i>	14
Figura 2. <i>Ilustración de los diferentes niveles del DMISS (Bennet, 2011)</i>	16
Figura 3. <i>Dimensiones Competencia Intercultural (Deardorff, 2006a)</i>	21
Figura 4. <i>Modelo Piramidal de la Competencia Intercultural (Deardorff, 2006a)</i>	22
Figura 5. <i>Modelo Procesual de la Competencia Intercultural (Deardorff, 2006b)</i>	23
Figura 6. <i>Planes y programas para la Educación Intercultural en Andalucía. (Cruz, Ruiz, García y González-Medina, 2011)</i>	25
Figura 7. <i>Resumen propiedades de la Escala de Sensibilidad Intercultural (Sanhueza, 2010)</i>	30
Figura 8. <i>Índice de validez de contenidos de la Escala de Sensibilidad Intercultural (Sanhueza, 2010)</i>	39
Figura 9. <i>Media por ítem según el género de REP</i>	42
Figura 10. <i>Media por ítem según la edad de REP</i>	43
Figura 11. <i>Media por ítem según el género de REN</i>	44
Figura 12. <i>Desarrollo de la media por ítem según la edad de REN</i>	45
Figura 13. <i>Media del grado de sensibilidad intercultural total en función del género</i>	46
Figura 14. <i>Media del grado de sensibilidad intercultural total en función de la edad</i>	46
Figura 15. <i>Media del grado de sensibilidad intercultural total en función de la edad y el género</i>	47

## 1. RESUMEN/ABSTRACT

El objetivo del presente Trabajo de Fin de Estudios fue analizar el grado de sensibilidad intercultural en una muestra de 248 alumnos de educación primaria ubicados en un contexto rural. Para ello, se realizó un estudio descriptivo (no-experimental) de tipo encuesta, haciendo uso de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. El instrumento utilizado fue la adaptación realizada por Sanhuenza (2010) del instrumento original de Chen y Starosta (2000). Los resultados muestran que el grado de sensibilidad intercultural del alumnado es moderado, sin que exista ningún tipo de diferencias significativas en cuanto al género. No obstante, en relación con la edad, se observa un descenso del grado de sensibilidad conforme aumenta esta, hecho que parece evidenciar un claro problema en las labores de la educación formal en relación con la educación intercultural.

**PALABRAS CLAVE:** sensibilidad intercultural, diversidad cultural, contexto rural, alumnos educación primaria, educación intercultural.

### **ABSTRACT**

The aim of the present work was to measure the level of intercultural sensitivity in a sample of 248 primary school students settled in a rural context. Students had ranged in age from 7 to 12 years old. To do this, a descriptive (non-experimental) survey study was used, using a Likert-type scale with four responses options. The instrument used was the adaptation from the Chen and Starosta (2000) original scale made by Sanhuenza (2010). The results reveal that student's intercultural sensitivity degree is moderate, without any significant differences in terms of gender. Nonetheless, in relation to age, a decrease in sensitivity is observed as age increased, a fact that seems to show a clear problem in formal education in terms of intercultural education.

**KEY WORDS:** Intercultural sensitivity, cultural diversity, rural context, primary education students, intercultural education.

## 2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Actualmente, el mundo ha presenciado un aumento en los encuentros entre culturas diferentes sobre un mismo espacio, hecho que incluso ha llegado a convertirse en algo muy presente en nuestro día a día. Esto es lo que ha provocado que podamos definir a la sociedad actual como plural (Giménez, 2003).

El motivo principal del incremento de estos encuentros se debe a varios aspectos como los económicos (globalización), los demográficos (migraciones) y la paz. Pero además de estos factores, los nuevos medios de transporte y los avanzados recursos tecnológicos también han contribuido en esta línea, ya que permiten que entremos en contacto con cualquier persona del globo en tan solo unos segundos.

En el caso particular de España, y más concretamente de Andalucía, los encuentros entre culturas siempre han estado muy presente debido a las continuas migraciones producidas desde el norte de África. A pesar de ello, en los últimos años se ha producido una crecida en el número de migraciones, y, por ende, un aumento sustancial de este tipo de encuentros. Tal y como establece el Instituto Nacional de Estadística, se ha pasado 8,93 (2016) a un 11,44 (2018) inmigraciones por mil habitantes.

A pesar de esta tendencia, en la sociedad actual podemos observar como en lugar de estar produciéndose un avance en el desarrollo de las competencias interculturales, se está produciendo más bien un movimiento contrario, es decir, el desarrollo de actitudes racistas y negativas frente a la pluralidad. Esto es fácilmente apreciable en cualquier periódico nacional o local, donde cada día son más las noticias que recogen rechazos hacia la población inmigrante. Pero también podemos verlo en el crecimiento de movimientos políticos (en España, Francia, Italia o EEUU, entre otros) que abogan por políticas anti-inmigratorias.

Todo esto hace evidente la necesidad de estudiar si estas actitudes provienen de la infancia, o, por el contrario, afloran con la edad. Por ello, el presente Trabajo de Fin de Estudios tiene como objetivo principal identificar el grado de Sensibilidad Intercultural en el alumnado de primaria, de entre 7 a 13 años, de un centro ubicado en un contexto rural.

Con esta investigación buscaremos analizar si desde pequeño se muestran, o no, grados de sensibilidad intercultural bajos; así como estudiar si existen diferencias de género o si se produce algún tipo de evolución (o involución) de este grado con la edad. Para ello, realizaremos un estudio cuantitativo en el que haremos uso del cuestionario adaptado por Sanhuenza (2010) del original de Chen y Starosta (2000).

Por último, debemos recalcar que la presente investigación nos permitirá esbozar la efectividad de la institución educativa con respecto a su tratamiento de la interculturalidad. Pues, según torres (2002), la educación “desempeña un papel fundamental en la conquista de sociedades más justas y democráticas” (p.74).

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. Cultura

Para entender en qué consiste la interculturalidad y comprender los problemas que están surgiendo en el mundo como consecuencia del aumento de la movilidad provocados por la globalización, es fundamental analizar el término *cultura*. No obstante, dicha tarea resulta ardua.

El concepto de *cultura* ha sufrido a lo largo de la historia una compleja evolución en cuanto a su sentido. Esto se debe a que la palabra se ha ido nutriendo de múltiples matices que han provocado, con el paso del tiempo, la adquisición de una gran variedad de sentidos. Aun hoy en día, definir el término resulta una tarea compleja, pues esta evolución que hemos mencionado ha provocado que el concepto pueda ser estudiado desde múltiples campos del saber (Alavez, 2014). A pesar de todo esto, en este apartado se intentará aclarar el concepto, y para comenzar, resulta fundamental un breve estudio evolutivo del mismo.

Williams (2000) menciona tres sentidos diferentes que la palabra *cultura* ha ido adquiriendo a lo largo de la historia. En primer lugar, este autor atiende a sus raíces etimológicas y establece que, en un primer momento, la palabra *cultura*, procedente del latín *colere*, tenía un significado relacionado a la acción de los humanos sobre la tierra, es decir, significando cultivar o labrar.

Posteriormente, en el siglo XVIII, Williams (2000) observa que el término *cultura* comienza a entenderse como un sinónimo de civilización. Durante esta época, la palabra comienza a entenderse como un “proceso general de progreso intelectual, espiritual y material” (Alavez, 2014, p. 15), observamos pues un importante matiz optimista en relación con el progreso. En este sentido, la *cultura* comienza a relacionarse con las características de los humanos y no con sus acciones (Malgesini y Giménez, 2000), es decir, la cultura comienza a referirse a “un acto refinado, propio de personas educadas que conllevaría definir las como personas civilizadas” (Alavez, 2014, p. 16).

A finales del siglo XIX, Williams (2000) establece que la palabra *cultura* deja de usarse como un sinónimo de civilización, para transformarse en su antónimo. Durante esta

época, la cultura es entendida como algo extraordinario, espiritual y crítico, en el que hay cabida para el conocimiento, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y cualquier habilidad aprendida por los humanos como consecuencia de vivir en sociedad (Alavez, 2014). La civilización, por el contrario, comienza a entenderse como algo relacionado con la cordialidad y el buen hacer.

Ya durante el siglo XX, se ha intentado definir el concepto de una manera más precisa, no obstante, el consenso pleno aun no ha llegado. En un estudio realizado por Kroeber y Kluckhohn (1952) observamos más de 200 definiciones sobre el término, las cuales fueron agrupadas en diferentes grupos según las características de la propia definición.

A pesar de la gran variedad de definiciones y sentidos sobre el término *cultura* que podemos encontrar en la bibliografía, en las últimas décadas se ha ido formando una idea de cultura más uniforme. Grandes estudiosos del término *cultura* como Braudel (1970), Merle (1985), Birou (1978), citados en Calduch (2003) y otros como Ting-Toomey (1999) citado en Steuernagel (2014) comienzan a esbozar una idea común sobre la cultura.

Estos autores comienzan a entender a la cultura como un todo que engloba elementos espirituales e históricos, elementos relacionados con la tradición y las creencias y elementos vinculados con los valores y las normas, entre un largo etcétera. Además, establecen que los elementos citados “n'est donc pas seulement une manière d'être, individuellement, elle est également une manière d'être, collectivement” (Birou, 1978, citado en Calduch, 2003, p.306).

En otras palabras, los autores mencionados entienden a la cultura como “l'ensemble des systèmes de valeurs et de représentations qui déterminent le comportement des membres d'un groupe et lui permettent d'affirmer son identité” (Merle, 1985, citado en Calduch, 2003, p.306).

### 3.2. Pluralismo Cultural

Hoy en día, y como consecuencia de la globalización, nos encontramos ante lo que Giménez (2003) acuñó como pluralismo cultural, término definido como:

“... la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social, sea un área civilizatoria, una entidad supranacional, un estado nación, una nación sin estado, una región, un municipio, una comunidad local o una escuela” (p.6).

Este pluralismo cultural, es decir, estos encuentros entre culturas en un mismo espacio, ha sido construido de manera paulatina a lo largo de la historia. Podemos observar como estos encuentros han ido adquiriendo cada vez más presencia en la sociedad. La razón se debe a diferentes aspectos que han provocado la apertura de las fronteras, como los aspectos económicos (globalización económica), los tecnológicos (*Global Village*), los demográficos (migraciones) o de paz, siendo la actualidad el momento donde las fuerzas que provocan este encuentro entre culturas estén muy activas y presentes en las sociedades, tal y como mencionaron Lustig y Koester (2006).

No obstante, tenemos que destacar como también en los últimos tiempos este encuentro entre culturas ha traspasado el concepto de espacio yendo mucho más allá, tal y como explicó Marshall McLuhan con el término *Global Village* (citado en Lustig y Koester, 2006). Este hace referencia a cómo en cuestión de segundos y gracias a los nuevos recursos tecnológicos (telefonía, ordenadores, internet, etc.) o como mediante los modernos medios de transportes, podemos estar en contacto con personas de cualquier parte del globo en tan solo cuestión de segundos u horas.

Esta rápida evolución del pluralismo cultural provocó el nacimiento de términos que intentaban responder a las nuevas situaciones provocadas por los encuentros entre culturas. Es por ello por lo que primero nace el término de multiculturalidad, y posteriormente, el de interculturalidad.

### 3.3. Multiculturalidad frente a la Interculturalidad

La multiculturalidad es un término de origen anglosajón, pues nace en EE. UU., y que surge a finales de los 60 de manera contemporánea con la lucha de los derechos civiles (Banks, 2009). A pesar de esto, debemos destacar como muchos autores sitúan las raíces de este término a mayor profundidad con los trabajos centrados en la comunidad afroamericana (Nieto, 2011). Según de la Fuente (2008), este término de

multiculturalidad nace “como un modelo de política pública y como una filosofía de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de la globalización” (p.25).

De acuerdo con diferentes autores como Walsh (2000), Abdallah-Preteuille (2001), Giménez (2003), Alleman-Ghionda (2009) o Bosker (2010), podemos entender este concepto como un término que describe, y que simplemente hace referencia a la existencia de distintas culturas en un mismo espacio, sin que exista ningún tipo de relaciones entre ellas. Vemos por tanto como desde este punto de vista la multiculturalidad está íntimamente relacionada con el relativismo cultural, esto es, la disociación entre culturas (Walsh, 2000). Para esta autora, la educación multicultural tan solo se centraría en conocer y tolerar las culturas que coexisten en un mismo terreno, teniendo como principal problema la generalización.

Podemos observar pues, como el surgimiento de nuevos aspectos económicos, tecnológicos o demográficos ha provocado que el término multiculturalidad no sea capaz de responder a las nuevas situaciones de pluralismo cultural. Esto llevó a la necesidad de un nuevo término que fuese capaz de resolver con mayor precisión los nuevos escenarios planteados. Es así como surge el término de interculturalidad.

La interculturalidad se origina en 1975 en Francia como consecuencia de la inmigración. El principal objetivo de esta consiste en suplir los vacíos y errores de la visión multicultural (Nieto, 2010). Según Mondragón (2010, citado en Alavez 2014, p.40), la interculturalidad “apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia”.

Vemos como Mondragón (2010) sintetiza la principal diferencia entre ambos conceptos en el hecho de la interacción. Mientras que para la multiculturalidad la interacción se obvia, para la interculturalidad la interacción entre culturas basada en el respeto y la tolerancia serán el eje central que vertebran dicho término.

Esta opinión es compartida por múltiples autores como por ejemplo Abdallah-Preteuille (2001), la cual establece que esta interacción se hace patente desde un primer momento en la propia construcción del vocablo, pues: “el prefijo “inter” del término intercultural hace referencia al hecho de haberse establecido en relación y de tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, entidades e individuos” (p.36).

Estas relaciones dentro de un mismo espacio entre culturas, según Walsh (2000), tiene múltiples ventajas ya que permiten crear momentos de “*encuentro y diálogo*” entre individuos, conocimientos, ideas, opiniones y prácticas distintas. Sin embargo, el hecho de obviar las interacciones, tal y como hace la multiculturalidad, tan solo conllevará un realce de las diferencias y un aumento del distanciamiento entre culturas, tal y como menciona Casanova (2005).

Según Hill (2006), el origen de los conflictos entre culturas se debe a la falta de entendimiento entre las mismas. Es por ello por lo que, según este autor, “la idea de transmitir solo conocimientos sobre la cultura nacional ya no es suficiente” (multiculturalidad) (p.6). En esta sociedad tan cambiante, interconectada y donde la movilidad de la población es tan elevada, el término de interculturalidad es el más adecuado, pues es “la opción que promueve de forma dinámica y abierta el contacto entre culturas y entre identidades culturales” (Casanova, 2005, p.25), siempre, según Soriano y Peñalva (2011), en un plano de igualdad.

Según Giménez (2003), conforme la sociedad ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y nuevas necesidades y situaciones se han ido planteado, la perspectiva intercultural ha venido ganando adeptos y se ha ido convirtiendo en necesaria. Podemos observarlo en el creciente número de publicaciones sobre este término, en contraposición al decreciente número con respecto al de multiculturalidad, debido a los numerosos errores y barreras plantadas por este último (Giménez, 2003).

Por último, tenemos que enfatizar que para conseguir el desarrollo de la interculturalidad debemos centrarnos en los ámbitos sociales, jurídicos y políticos (Walsh, 2005). Pech y Rizo (2014) mencionan la necesidad de compromiso y actuación de todas y cada una de las instituciones sociales, poniendo especial interés en la educación pues esta es “crucial para preparar a la población para este mundo globalizado” (Heyward, 2002, p.11).

### 3.4. Diferencias fundamentales entre la multiculturalidad y la interculturalidad

Las diferencias entre ambos términos van mucho más allá de las mencionadas

anteriormente. En el siguiente cuadro se mostrarán las principales diferencias según Giménez (2003):

<b>Multiculturalismo</b>	<b>Interculturalismo</b>
Centrado en las culturas presentes en el espacio.	Centrado en la relación entre las culturas.
Centrado en la coexistencia.	Centrado en la convivencia.
Centrado en el conocimiento.	Centrado en las interacciones.
Énfasis de las diferencias (Walsh, 2005)	Énfasis en la búsqueda de puntos de unión (Walsh, 2005)
Aprendizaje de la cultura e historia de la cultura dominante y de los aspectos más característicos de aquellas culturas con las que coincidan.	Aprendizaje mutuo con intercambio, fomentando las identidades de las diferentes culturas.
Trata la diversidad.	Construye unidad basándose en la diversidad.
No discriminación y reconocimiento del otro	
Principio de igualdad y diferencia	Este añade el Principio de la Interacción Positiva
Concepto de cultura rígido (Giménez, 2003; Abdallah-Preteuille, 2001).	Concepto de cultura dinámico, cambiante.

### 3.5. Interculturalidad

Según Sanhueza (2010), podemos establecer que a lo largo de la historia el término de interculturalidad ha estado rodeado por varios términos que la contextualizan. Por un lado, la *competencia comunicativa intercultural*, formado por tres dimensiones diferenciadas (la cognitiva, la afectiva y la conductual); y, por otro lado, la *competencia intercultural*, entendida como un concepto transversal y plural sin que en él estas dimensiones se encuentren diferenciadas” (Sanhueza, 2010, p.176).

Ambos conceptos, tanto la competencia intercultural como la competencia comunicativa, comparten la base fundamental del encuentro entre personas culturalmente diferentes, es decir, “la habilidad para interactuar/relacionarse, intervenir o afrontar los entornos multiculturales” (Sanhueza, 2010, p. 177).

No obstante, a parte de la competencia comunicativa intercultural y la competencia intercultural, Perry y Southwell (2011) diferencian otro término denominado como *intercultural understanding*, término que podemos traducir literalmente como “comprensión intercultural”. Este término estaría formado a su vez por dos dimensiones bien diferenciadas: la cognitiva y la afectiva (Hill, 2006).

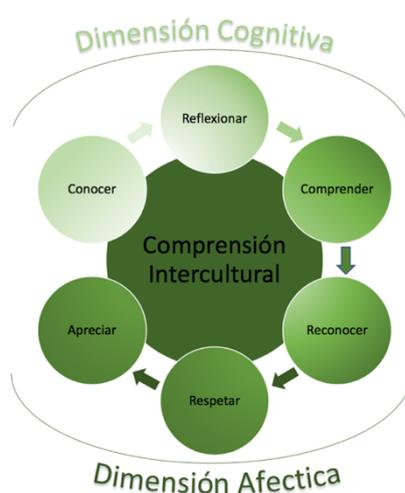


Figura 1. Esquema Dimensiones Comprensión Intercultural.

La dimensión cognitiva haría referencia al conocimiento sobre la cultura (ya sea la propia u otras) y al conocimiento sobre las semejanzas y diferencias entre las mismas (Hill, 2006). En definitiva, esta dimensión englobaría todo lo relacionado con el conocimiento cultural.

No obstante, hablar solo de conocimiento en esta dimensión sería insuficiente para lograr la comprensión, sino que también sería necesario “unas actitudes positivas como empatía, curiosidad o respeto hacia las diferentes culturas” (Perry y Southwell, 2011, p.454).

Para Hill (2006), es la *awareness*, “conciencia” o incluso “reflexión”, la que nos lleva a la verdadera comprensión cultural. Es decir, hasta que el conocimiento no vaya unido con una conciencia (reflexión) sobre el mismo, no se desarrollarán unas actitudes positivas

que permitan el desarrollo de esa comprensión intercultural. O, en palabras del propio Hill (2006):

“Knowledge [...] can lead to an appreciation of that culture but the adoption of a positive attitude towards others does not stem from knowledge alone; it is an attitudinal reflex. From the moment a student adopts a welcoming attitude towards others, the intent of intercultural understanding has been broached” (p.12)

Es importante destacar que según Heyward (2002) existen cinco niveles diferentes de entendimiento cultural. El primero sería el nivel *monocultural* en el que existiría una muy limitada conciencia (reflexión) del conocimiento cultural. Mientras que en el último nivel, el nivel *intercultural, bicultural o transcultural*, existiría una importante reflexión sobre los conocimientos, lo que conllevará el desarrollo de actitudes positivas y de un sentimiento empático hacia otras culturas.

Por otro lado, Hill (2006) establece que para conseguir una verdadera comprensión cultural no sería suficiente con un conocimiento superficial sobre distintos aspectos culturales (comida típica, la bandera o las costumbres, entre otros). Sino que deberíamos adentrarnos en descubrir y mostrar características mucho más profundas, alejadas de esos aspectos superficiales y estereotipados de una cultura en particular.

En resumen, desde la dimensión cognitiva, deberemos promover un proceso reflexivo sobre los diferentes conocimientos de una cultura (alejándonos de los aspectos superficiales), para conseguir una verdadera comprensión cultural. Este proceso reflexivo permitirá el desarrollo de unas actitudes positivas, de empatía y de respeto hacia la cultura.

Con respecto a la dimensión afectiva, Perry y Southwell (2011) la define como “the affective responses to difference” (p.454), es decir, las respuestas emocionales frente a la diferencia. Esta dimensión también recibe el nombre de *sensibilidad intercultural* (Straffon, 2003) y es considerado por muchos autores como uno de los aspectos más importantes de la interculturalidad, entendiendo que, a mayor sensibilidad, mayor competencia intercultural (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003).

### 3.6. La Sensibilidad Intercultural

En la literatura hayamos, básicamente, dos formas distintas de entender y definir esta sensibilidad intercultural (Perry y Southwell, 2011). Por un lado, nos encontramos con el modelo de Milton Bennett (1993), y, por otro lado, con el modelo de Chen y Starosta (2000), como se citó en Perry y Southwell (2011).

Para Bennett (1993), la sensibilidad intercultural no es más que la evolución subjetiva sobre la experiencia cultural y su grado de aceptación, o, dicho en otras palabras, la destreza para reconocer y respetar las diferencias culturales (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003). Lo más característico de este modelo es quizás su esencia básicamente cognitiva, “al tratarse de un modelo de cambios de estructura del pensamiento y de la visión del mundo”, tal y como mencionan Sanhueza y Cardona (2009, p.250).

Bennett (1993) crea el DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*), formado por 6 estados (etapas o niveles) continuos y diferentes que definen el grado de sensibilidad cultural de los individuos. No obstante, dicho modelo no se encargará de medir los cambios actitudinales o comportamentales, sino que se trata de un modelo donde los cambios en el comportamiento y en las actitudes nos informarán del grado y del tipo de visión del mundo que tienen los individuos (Hammer, Bennet y Wiseman, 2003). Según estos autores, el modelo quedaría conformado por los siguientes niveles.

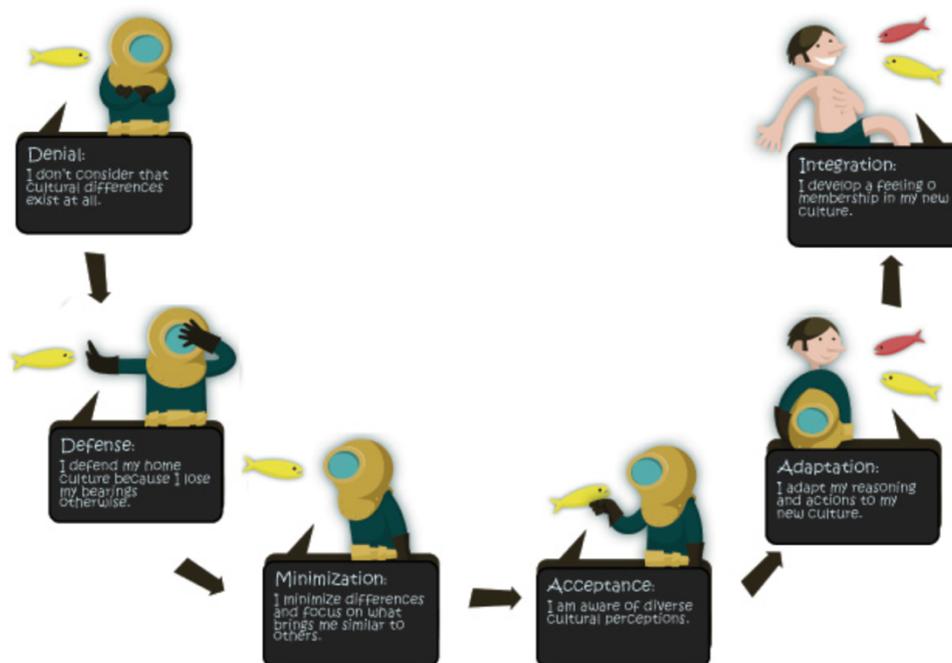


Figura 2. Ilustración de los diferentes niveles del DMIS (Bennet, 2011).

El primero de los estados recibe el nombre de *negación*. En este estado el individuo solo consideraría la existencia de su propia cultura, no reconociendo la diferencia cultural.

El segundo estado es llamado *defensa*, y en él los individuos son conscientes de la existencia de otras culturas. No obstante, entienden la suya como la única correcta.

El tercer estado es nombrado *minimización*. Los individuos en este nivel comienzan a encontrar semejanzas entre su cultura y otras, o lo que es lo mismo, entre él y los individuos que profesan culturas distintas a la suya (Cushner, McClelland, y Safford, 2012). Lo anecdótico de este estado es que la mayoría de los profesores y maestros se encuentran en él.

El cuarto estado se llama *aceptación*. En este estado los individuos reconocen y aceptan las diferencias, además comienzan a considerar que la cultura que profesan es una de las múltiples existentes en el mundo. Por otro lado, los que se encuentran en este nivel, también comienzan a tener un sentimiento de curiosidad hacia otras culturas, despertándose en ellos un deseo de aprendizaje cultural.

El penúltimo nivel recibe el nombre de *adaptación*. En este nivel se comienza a ser mucho más hábiles en situaciones que impliquen comunicarse con individuos de otras culturas. Esto se debe al desarrollo de una capacidad empática, es decir, la habilidad para percibir y sentir lo que otros. Dicha capacidad les permite cambiar sus comportamientos y actitudes con el objetivo de desarrollar unas interacciones más adecuada.

El último estado, el estado de *integración*, es difícilmente alcanzable. Los individuos en este estado están preparados para ayudar a entender las diferencias culturales.

Bennett (2009) defiende la idea de que es fundamental trabajar en cada uno de los estados para hacer posible la progresión a los niveles siguientes. Además, la progresión será siempre unidireccional, no produciéndose apenas un paso regresivo, es decir, de un estado más complejo a otro más simple (Hammer, Bennet y Wiseman, 2003).

Podemos observar como, según Bennett (2004), las tres primeras etapas (negación, defensa y minimización) son definidas como *etnocéntricas*, pues en estas etapas los individuos analizan las diferentes culturas desde la suya propia. Mientras que las tres últimas (aceptación, adaptación e integración) son definidas como *etno-relativas*, es decir, los individuos en estas etapas analizan las distintas culturas desde una visión

relativa, o lo que es lo mismo, atendiendo a los diferentes contextos donde se originan dichas culturas.

Hammer, Bennet y Wiseman (2003) desarrollan un método para medir la sensibilidad y el estado en el que se encuentran los individuos que recibe el nombre de IDI (analizado más adelante), es decir, un método para medir el nivel del DMIS.

Por otro lado, nos encontramos con el modelo de sensibilidad intercultural planteado por Chen y Starosta (2000). Chen y Starosta (1998) definen la sensibilidad intercultural como el “active desire to motivate themselves to understand, appreciate and accept differences among cultures” (citado en Chen Starosta, 2000, p.3).

Para conseguir este objetivo, los autores establecen la necesidad de una serie de destrezas que favorezcan la adquisición de unas emociones positivas durante todo el proceso del encuentro intercultural, “controlando aquellas emociones que puedan perjudicar el proceso” (Vilà, 2003, p.4).

Chen y Starosta (2000) mencionan un total de seis destrezas que conforman la sensibilidad intercultural, las cuales serían: la autoestima, la supervisión del auto-concepto, el ser abierto de mente, la empatía, la participación e implicación en la interacción y la actitud de no juzgar (p.4). Según estos autores:

La primera destreza, la *autoestima*, es la que permite un aumento de las interacciones. Los individuos que presentan una gran autoestima tienen mayor facilidad para interaccionar.

La segunda destreza, la *supervisión del auto-concepto*, hace referencia a la capacidad de los individuos de controlar sus comportamientos para que este sea el más adecuado durante las interacciones culturales. De esta manera, los individuos podrán ajustar sus comportamientos a las diferentes situaciones.

La tercera destreza, la *mentalidad abierta o ser abierto de mente*, se refiere a la capacidad para reconocer, admitir y valorar la diferencia. Dicha habilidad permite a los individuos adquirir unas perspectivas más extensas sobre la realidad que les rodea.

La cuarta, la *empatía*, es entendido como la destreza más importante de la sensibilidad intercultural. Es decir, para estos autores, la capacidad de ponerse en el lugar de otro para apreciar lo que ellos perciben beneficia tener una visión mucho más amplia de la realidad.

La penúltima, la *participación e implicación en la interacción*, la definen como la habilidad que les permite reconocer las características de los contextos y las consecuencias de las acciones que realizan en los mismos. Podemos entender esta destreza como fundamental para evitar o resolver conflictos provocados durante los encuentros entre culturas.

Y, por último, la *capacidad de no juzgar*. Esta destreza, según los autores, permitirá no crear juicios apresurados erróneos basados en las primeras impresiones, los cuales condicionarán la futura interacción.

Para finalizar, Chen y Starosta (2000) se detienen en distinguir la sensibilidad intercultural de otros aspectos que forman parte de una misma realidad como es la interculturalidad. Es decir, estos distinguen la sensibilidad intercultural (que estaría claramente vinculado al componente afectivo), de la “*awareness*” (reflexión, que estaría ligada al componente cognitivo) y de la “*adrotiness*” (habilidad, que estaría vinculada con el comportamental). No obstante, establecen que aun siendo aspectos distintos y diferenciados se encuentran íntimamente relacionados.

Es por ello por lo que si decíamos anteriormente que el modelo de Bennett (1993) se caracterizaba por centrarse básicamente en el componente cognitivo, podemos ver como este modelo atiende al mismo tiempo a los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, aunque haciendo mucho más hincapié en el afectivo (Sanhueza y Cardona (2009).

Chen y Starosta (2000) también desarrollan un método para medir estos cinco niveles que recibe el nombre de ISS, que es analizado más adelante.

En resumen, según Sanhueza “la sensibilidad intercultural es un proceso activo de aprendizaje que implica una transformación de la identidad de las personas, un cambio en los valores que son compartidos y un incremento en la autoconfianza para establecer contacto con otros culturalmente diferentes” (2010, p. 119-120).

### 3.7. Competencia Intercultural (Intercultural competence)

La expresión más frecuente cuando nos referimos a la interculturalidad es *competencia intercultural*. De este término podemos encontrar múltiples definiciones como las de Lustig y Koester (2006), Hiller y Wozniak (2009), Heyward (2002), Bennett y Bennett

(2004) o la de Perry y Southwell (2011), sin olvidar la de Deardorff (2006), entre un largo etcétera. A pesar de no existir ningún tipo de consenso con respecto a estas, encontramos múltiples semejanzas entre las definiciones (Deardorff, 2006b).

Por un lado, Perry y Southwell (2011) nombran, en uno de sus trabajos, dos aspectos que tienen en común la mayoría de las definiciones. En primer lugar, la idea de que dicha competencia implica “the ability to interact effectively and appropriately with people from other cultures” (p.455). Y, en segundo lugar, el carácter multidimensional de dicha competencia, es decir, el hecho de estar formada por dimensiones distintas. Para estas autoras las dimensiones de dicha competencia serían cuatro: el conocimiento, las actitudes, las habilidades y el comportamiento (“*knowledge, attitudes, skills and behaviours*” (p.455).

Siguiendo esta misma línea nos encontramos a Bennett (2008). Este coincide también en señalar a la competencia intercultural como multidimensional, estableciéndola como elemento necesario para desarrollar unas interacciones positivas entre individuos de distintas culturas. La diferencia fundamental entre Perry y Southwell y Bennett es que este último tan solo menciona tres dimensiones (las cognitivas, las afectivas y las de comportamiento), frente a las cuatro mencionadas por Perry y Southwell.

Son múltiples los autores que defienden este carácter multidimensional de la competencia intercultural, mencionando en ocasiones dimensiones distintas a las nombradas anteriormente, como es el caso, por ejemplo, de Lustig y Koester (2006) o Hiller y Wozniak (2009). Los primeros mencionan la motivación (entre otras) como una dimensión más; mientras que los segundos, por ejemplo, nombran la tolerancia, el respeto o las habilidades de comunicación entre las competencias fundamentales.

Observamos pues, como existe un consenso en cuanto al carácter multidimensional de dicha competencia, pero no en cuanto a qué dimensiones la conforman. Es decir, nos encontramos con dos tipos de autores, aquellos que nombran dimensiones de un modo general sin clarificar en qué consisten (el caso de Perry y Southwell o Bennett); y autores que dan una lista inconexa de aspectos (el caso de Hiller y Wozniak).

Ante este conglomerado de dimensiones e ideas planteadas por los distintos autores sobre la interculturalidad, surge la figura de Deardorff (2006a, 2006b), quien intentó unificar y

delimitar dichas dimensiones. En uno de sus estudios llegó a un consenso entre la mayoría de los expertos de la interculturalidad, estableciendo un total de 22 elementos (dimensiones) esenciales que componían la competencia intercultural.

ACC	REJ	M	SD	Item
19	1	3.8	0.5	Ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes
19	1	3.6	0.8	Ability to shift frame of reference appropriately and adapt behavior to cultural context; adaptability, expandability, and flexibility of one's frame of reference/filter
19	1	3.4	0.7	Ability to identify behaviors guided by culture and engage in new behaviors in other cultures even when behaviors are unfamiliar given a person's own socialization
18	2	3.4	1.0	Behaving appropriately and effectively in intercultural situations based on one's knowledge, skills, and motivation
17	3	3.4	0.8	Ability to achieve one's goals to some degree through constructive interaction in an intercultural context
16	4	3.6	0.6	Good interpersonal skills exercised intercultural; the sending and receiving of messages that are accurate and appropriate
16	4	3.1	1.0	Transformational process toward enlightened global citizenship that involves intercultural adroitness (behavioral aspect focusing on communication skills), intercultural awareness (cognitive aspect of understanding cultural differences), and intercultural sensitivity (focus on positive emotion toward cultural difference)
<b>Specific Components of Intercultural Competence</b>				
ACC	REJ	M	SD	Item
20	0	3.4	0.7	Understanding others' worldviews
19	1	3.8	0.6	Cultural self-awareness and capacity for self-assessment
19	1	3.7	0.6	Adaptability and adjustment to new cultural environment
19	1	3.5	0.6	Skills to listen and observe
19	1	3.4	0.8	General openness toward intercultural learning and to people from other cultures
19	1	3.4	0.8	Ability to adapt to varying intercultural
18	2	3.8	0.4	Flexibility
18	2	3.8	0.4	Skills to analyze, interpret, and relate
18	2	3.7	0.6	Tolerating and engaging ambiguity
18	2	3.6	0.6	Deep knowledge and understanding of culture (one's own and others')
18	2	3.5	0.8	Respect for other cultures
17	3	3.5	0.9	Cross-cultural empathy
17	3	3.4	1.0	Understanding the value of cultural diversity
17	3	3.3	0.9	Understanding of role and impact of culture and the impact of situational, social, and historical contexts involved
17	3	3.2	1.0	Cognitive flexibility—ability to switch frames from etic to emic and back again
17	2	3.0	0.8	Sociolinguistic competence (awareness of relation between language and meaning in societal context)
17	3	3.0	1.1	Mindfulness
16	4	3.6	0.8	Withholding judgment
16	4	3.4	0.8	Curiosity and discovery
16	4	3.2	0.9	Learning through interaction
16	4	3.1	1.2	Ethnorelative view
16	4	2.9	0.9	Culture-specific knowledge and understanding host culture's traditions

Note: ACC = accept; REJ = reject.

Figura 3. Dimensiones Competencia Intercultural (Deardorff, 2006a).

El estudio continuó con la organización de dichos elementos de la manera más visual posible, planteando la siguiente figura:

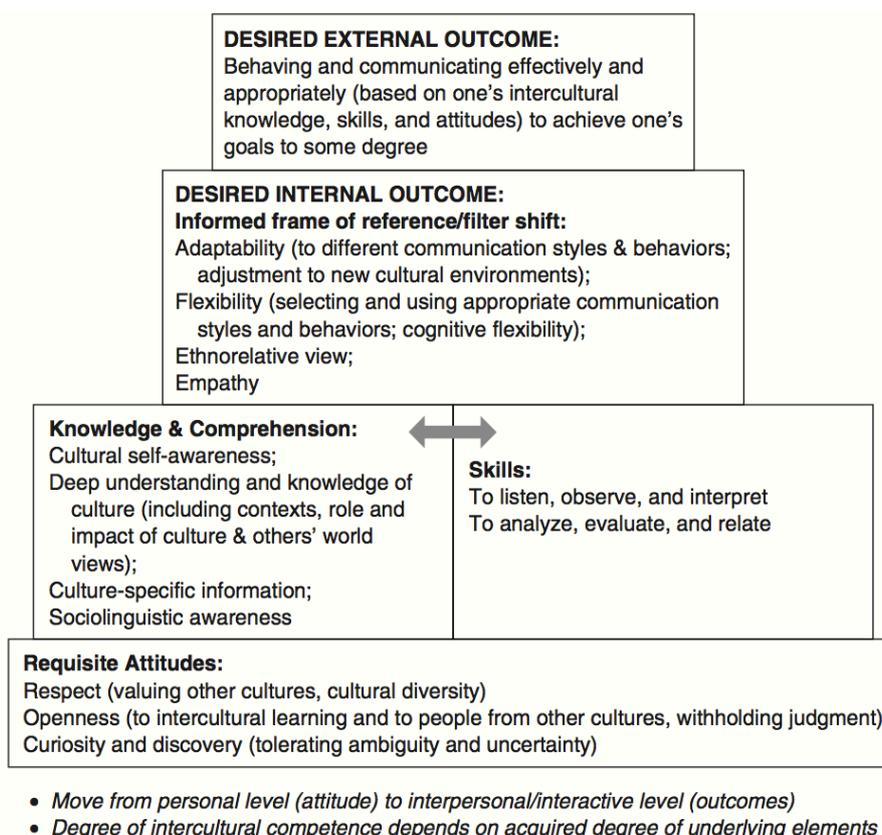


Figura 4. Modelo Piramidal de la Competencia Intercultural (Deardorff, 2006a).

Podemos observar como el autor reemplaza la lista de la primera figura por una organización en diferentes niveles de dichas dimensiones. Esto es lo que se reconoce como el *Modelo Piramidal de la Competencia Intercultural de Deardorff* (2006a).

En el primer nivel, es decir, como la base de la pirámide, son situadas las actitudes. Esto se debe a que Deardorff (2006a) las entiende como un elemento fundamental a la hora de desarrollar la competencia intercultural.

En el segundo nivel, sobre el nivel de las actitudes, Deardorff (2006) asienta los conocimientos y las habilidades de manera paralela, es decir, formado dos subniveles de un mismo nivel. En el tercer nivel, encima de los anteriores, coloca los resultados internos, es decir, aquellos cambios internos que se producen en el individuo (formas de pensamiento o actitudes que facilitan las relaciones interculturales). Y, por último, en la cúspide, sitúa los resultados externos (lo observable, esto es, formas efectivas de comportarse y comunicarse ante situaciones culturalmente diversas).

Con dicha distribución, lo que Deardorff (2006a) pretende explicar es que los conocimientos, habilidades y actitudes (primeros niveles de la pirámide) contribuyen a que el individuo llegue a adquirir una serie de cualidades que le permitirán ser más flexible y abierto, al mismo tiempo que alcanzar una perspectiva etno-relativa. Una vez que estas cualidades hayan sido adquiridas se reflejarán en el exterior y le permitirá desarrollar un comportamiento y una comunicación intercultural totalmente efectiva. Es decir, este modelo “moves from the individual level of attitudes and personal attributes to the interactive cultural level in regard to the outcomes” (Deardorff, 2006b, p.255).

El modelo entiende que pueden existir diferentes grados de competencia intercultural, pues a más aspectos de la pirámide que consigamos desarrollar (habilidades, actitudes, conocimientos y cualidades), más posibilidad de aumentar nuestros resultados externos, es decir, mejorar nuestras relaciones interculturales (Deardorff, 2006a).

Por último, Deardorff (2006b) establece que, aunque este modelo tiene en cuenta una gran variedad de dimensiones, existen otras muchas que no han sido introducidos en el modelo.

A parte de este modelo, Deardorff (2006b) organiza los elementos siguiendo un esquema distinto a la figura anterior, el cual recibe el nombre de *Modelo Procesual de la Competencia Intercultural de Deardorff*. En este modelo podemos observar como se respetan los elementos del modelo piramidal, pero enfatizando mucho más en las relaciones entre los diferentes componentes que la forman. De nuevo, Deardorff (2006b) señala, al igual que en el modelo piramidal, a las actitudes como el mejor punto para comenzar el proceso de adquisición o mejora de las competencias interculturales. No obstante, cualquier vía que utilicemos puede servirnos para alcanzar nuestro objetivo (Perry y Southwell, 2011). En este modelo Deardorff (2006b) también hace patente la idea del carácter continuo de la competencia intercultural, “which means it is a continual process of improvement, and as such, one may never achieve ultimate intercultural competence” (p.257).

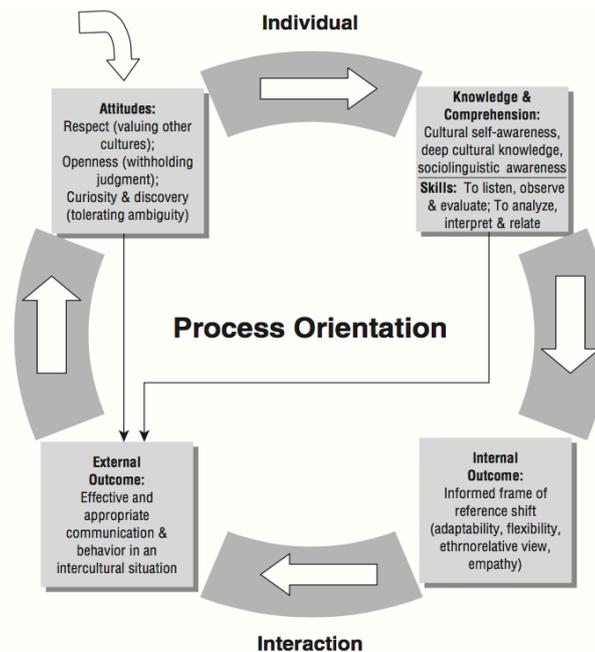


Figura 5. Modelo Procesual de la Competencia Intercultural (Deardorff, 2006b).

En definitiva, podemos definir, por tanto, la competencia intercultural como la habilidad que nos permite actuar de manera correcta en los encuentros entre culturas. Dicha habilidad está formada por varias dimensiones, cuyo desarrollo puede llevarnos a la mejora de dicha competencia.

### 3.8. Educación Intercultural

Una vez analizado y observado la importancia del término *interculturalidad* en una sociedad tan diversa y dinámica como la nuestra, es fundamental entender la importancia del ámbito educativo en la tarea de desarrollar dicha interculturalidad (Soriano, 2005). Esto se debe a que el sistema educativo, junto con el familiar, son los ámbitos que más influyen en la formación de los ciudadanos del futuro.

Podemos definir la Educación Intercultural como “aquella educación que potencia competencias en el alumnado, que le permiten participar de forma responsable, crítica y democrática en una sociedad plural” (Soriano y Peñalva, 2011, p. 122).

No obstante, a pesar de que su definición y objetivos estén claramente marcados, a la hora de llevarlos a la práctica no los observamos. Esto se debe a dos motivos fundamentales como las contradicciones en la legislación educativa (Aguado, Mata y Gil, 2017) y la falta de formación del profesorado (Soriano y Peñalva, 2011).

Con respecto a la legislación, y concretamente en el contexto español, encontramos un estudio desarrollado por Aguado, Mata y Gil (2017) que analiza el tratamiento de la diversidad y el enfoque intercultural de las leyes educativas desde el 1990 hasta la actualidad. Este estudio abarca las siguientes leyes: LOGSE – Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990); LOCE – Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002); LOE – Ley Orgánica de Educación (2006); LOMCE – Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (2013).

La conclusión que se obtuvo fue que “los preámbulos y las declaraciones de intenciones, que resaltan temas como la igualdad de oportunidades, la atención a las necesidades individuales, los principios democráticos o la educación en valores, no contradicen el enfoque intercultural (a excepción de la LOMCE)” (p.413). Por el contrario, los aspectos metodológicos y organizativos que las leyes plantean si contradicen dichos principios. Esto se debe a que los aspectos mencionados se centran especialmente en desarrollar una educación compensatoria correctiva destinada únicamente a los alumnos extranjeros, tratándolos, como consecuencia, de manera diferente al resto del alumnado.

La legislación andaluza también se desarrolla siguiendo estas líneas, pues el enfoque intercultural es tan solo apoyado por sus principio y preámbulos, pero no por las metodologías, propuestas, programas y planes planteados. Estos últimos se centran en una educación compensatoria del alumnado inmigrante con un triple objetivo: acoger, enseñar el español como lengua vehicular y mantener la cultura de origen (Cruz, Ruiz, García y González-Medina, 2011). Para ello desarrolla una serie de programas:

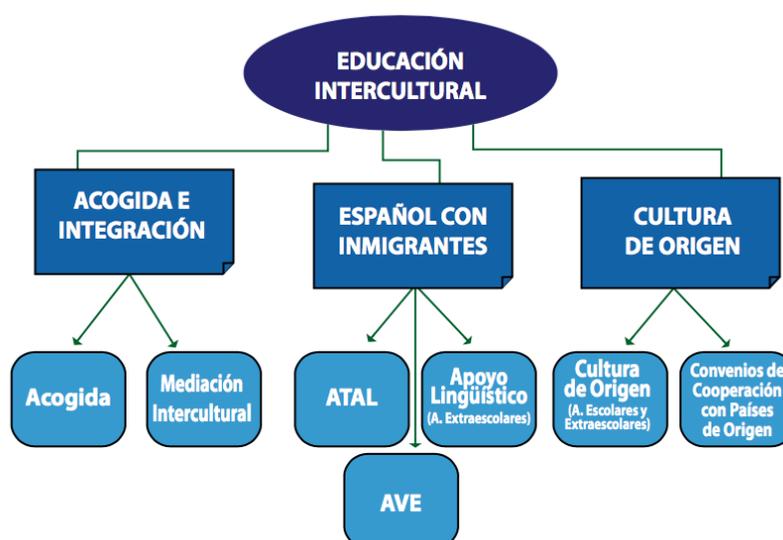


Figura 6. Planes y programas para la Educación Intercultural en Andalucía. (Cruz, Ruiz, García y González-Medina, 2011).

Podemos concluir estableciendo, tal y como mencionan Aguado, Mata y Gil (2017), que las medidas que propone la ley, es decir, tratar de manera distinta al alumnado diferente (inmigrantes), no tratan la equidad educativa e incluso violan algunos principios fundamentales que rigen la interculturalidad (p. ej.: la relación simétrica y dialógica). En lugar de esto, las autoras proponen que la legislación debería tener siempre a la diversidad como norma y, a partir de ahí, desarrollar una serie de medidas y estrategias universales para todo el alumnado.

Con respecto al profesorado, son muchos los que los consideran como un elemento fundamental y necesario para conseguir alcanzar los objetivos planteados por la Educación Intercultural, y es por esto por lo que defienden su adecuada formación (Soriano y Peñalva, 2011, p. 122).

Aguad, Gil y Mata (2008) plantean una serie de aspectos para mejorar tanto su formación inicial como continua. Para ello, defiende que dicha formación no debe centrarse en proponer y transmitir técnicas o recetas universales y extrapolables a cualquier situación; sino que más bien proponen una reflexión tanto de los ideales como de las prácticas, ya sean propias o de otros. Esto es, según ellos, lo que permitirá un cambio en el profesorado que les permitirá desarrollar y conseguir los objetivos planteados por la Educación Intercultural, permitiendo así preparar al alumnado para vivir en esta sociedad tan dinámica y diversa.

En resumen, aunque los principios, objetivos y beneficios de la Educación Intercultural están claramente analizados, estudiados y fijados, encontramos numerosas pruebas de su incorrecta puesta en práctica. Esto se debe principalmente a las contradicciones legislativas y a la falta de formación del profesorado en este ámbito.

### 3.9. Escalas de medición de la Competencia Intercultural

Existen múltiples métodos para medir la competencia intercultural o para medir las diferentes dimensiones y aspectos que la conforman. Medir la competencia intercultural supone una ardua tarea que Perry y Southwell (2011) consideran necesaria por diferentes motivos como que:

“can be used to assess a person’s intercultural competence and then highlight which dimensions should be further developed. It can be used to evaluate the effectiveness of intercultural learning experiences. And it can help researchers build and refine theory about intercultural competence and ways to develop it” (p.460)

Según Deardorff (2006b), existen tanto métodos cuantitativos como cualitativos, siendo los últimos los más recomendados. No obstante, establece la importancia de hacer uso de diferentes métodos en función de qué se quiera medir y a quién vayan destinados dichos métodos. Por otro lado, Deardorff (2006b) menciona la posibilidad de medir y analizar mediante los diferentes métodos la competencia intercultural como un todo, y la posibilidad de medir por separado cada una de sus componentes o aspectos que la forman.

Perry y Southwell (2011) enumeran dentro de los métodos cualitativos a las observaciones, las entrevistas, los portafolios y los escritos de reflexión. Y dentro de los cuantitativos distinguen una gran variedad de métodos centrados en el análisis de diferentes aspectos: el CCAI (Kelley y Meyers, 1995), centrado en medir cuatro habilidades que contribuyen a una mejor adaptación cultural; el BASIC (Koester y Olebe, 1988), centrado en medir el comportamiento intercultural; y por último el ISS, y el IDI, centrados en evaluar la sensibilidad intercultural, entre un largo etcétera.

Este trabajo se centrará en el análisis de estos dos últimos al tratarse el objetivo principal de la investigación: “*Analizar el grado de sensibilidad intercultural en niños de entre 5 y 7 años [...]*”.

### 3.10. Métodos para medir la sensibilidad intercultural

Como se ha mencionado en el apartado anterior, son dos los métodos principales para analizar la sensibilidad intercultural. En este apartado se realizará una revisión bibliográfica con el objetivo de analizar la validez y fiabilidad, además de los pros y contras de ambos métodos.

### 3.10.1. IDI (*Intercultural Development Inventory*)

El IDI es un método cuantitativo desarrollado por Hammer, Bennet y Wiseman (2003). Este fue creado para medir los diferentes grados de sensibilidad intercultural planteadas en el DMIS.

El método consiste en una escala tipo Likert de autoevaluación formado por 50 ítems (10 de ellos referidos a aspectos demográficos) y cinco opciones de respuesta (1=totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indeciso; 4= de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo) que evalúan las respuestas y las actitudes de los individuos en los encuentros culturales que permiten ubicarlos en uno u otro nivel del DMIS (Hammer, Bennet y Wiseman, 2003). Los objetivos fundamentales de este método son varios, y puede ser usado tanto para evaluar a personas como a organizaciones, como base para entrenamiento de la competencia intercultural y para evaluar programas interculturales (Hammer, 2008).

No obstante, aunque Hammer, Bennet y Wiseman (2003) defiendan su funcionalidad, nos encontramos con numerosas críticas realizadas por diferentes autores y recogidas por Perry y Southwell (2011). Entre las múltiples críticas que recibe dicho modelo nos encontramos con que se cuestiona que el modelo ubique a los individuos en estados cerrados, impidiendo la posibilidad de que puedan expresar características de distintos estados; se critica que el modelo tan solo muestre el nivel o estado en el que se encuentra el individuo, sin mostrar otros aspectos como en qué es interculturalmente sensible y en qué no; y por último, se cuestiona su utilización en otras culturas, concretamente a aquellas de habla no inglesa; finalmente, se crítica su visión lineal de la sensibilidad intercultural, idea no confirmada empíricamente. Este último aspecto fue desmentido por Hammer (2008): “The psychometric testing of the IDI indicates that the IDI is a cross-culturally generalizable, valid and reliable assessment of an individual’s and group’s core orientations toward cultural differences” (p.252).

### 3.10.2. ISS (*Intercultural Sensitivity Scale*)

El ISS es un método cuantitativo creado y desarrollado por Chen y Starosta (2000), y centrado “en las emociones personales o en los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes plurales” (Sanhueza, 2010, p. 154). Este

método trata de solventar los múltiples problemas planteados por el IDI (Perry y Southwell, 2011).

El método consiste en una escala tipo Lickert de 5 puntos (donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo) formada inicialmente por 73 ítems. Los autores comprobaron la fiabilidad y la validez concurrente y predictiva de dichos ítems, lo que los llevó a reducir la escala a tan solo 24, consiguiendo una fiabilidad Alpha Cronbach de 0.86 (Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014).

Posteriormente, mediante análisis factorial, Chen y Starosta (2000) diferenciaron cinco factores: “Implicación en la Interacción (*Interaction Engagement*) (7 ítems); Respeto por las Diferencias Culturales (*Respect of Cultural Differences*) (6 ítems); Confianza en la Interacción (*Interaction Confidence*) (5 ítems); Grado de disfrute de la Interacción (*Interaction Enjoyment*) (3 ítems); Atención en la Interacción (*Interaction Attentiveness*) (3 ítems)” (Sanhueza, 2010, p.154).

En la bibliografía son escasas las críticas que encontramos sobre este método, sino todo lo contrario, son numerosas las muestras de su validez. Esto lo observamos en su uso generalizado tanto a nivel internacional (Fritz, Möllenberg and Chen, 2001) como nacional (De Santos, 2004; Vilá, 2005; Aguaded, 2006; Sanhuenza y Cardona, 2009), tal y como menciona Ruiz-Bernardo (2012).

Este mismo autor observa como en España los estudios sobre la sensibilidad intercultural se han realizado en diferentes ámbitos de la educación y siempre utilizando este mismo método. Los ámbitos de aplicación en la educación han sido: el ámbito de la Educación Universitaria (De Santos, 2004), el de la Educación Secundaria (Vilà 2005; Aguaded, 2006), y el de la Educación Primaria (Sanhueza y Cardona, 2009; Sanhuenza, 2010), aunque en este último en menor medida.

En primer lugar, De Santos (2004) es el primero que traduce el método original al español con el objetivo de aplicarlo en la enseñanza universitaria. Esta adaptación consigue un índice de consistencia interna (alpha Cronbach) de 0.82, muy cercano al de la escala original.

No obstante, su análisis factorial muestra 7 factores (dos más que en la escala original): Confianza en los Demás (5 ítems); Disfrute de la Interacción (3 ítems); Autoestima (4 ítems); Interés por Involucrarse (4 ítems); Empatía (3 ítems); Apertura (3 ítems); Atención durante la Interacción (1 ítem).

En segundo lugar, Vilà (2005) realiza otra adaptación del instrumento original de Chen y Starosta (2000) con el objetivo de adecuarla al alumnado de Educación Secundaria. Vilà usó 22 de los 24 ítems del modelo original, los cuales los sometió a adaptaciones de tipo idiomático cultural y de tipo madurativo. Esta adaptación alcanzó un índice de consistencia interna de 0.84.

Con respecto a la estructura factorial, esta adaptación respeta los 5 factores de la escala original. La única modificación que se produce es que se elimina uno de los ítems que componen el factor “Implicación en la Interacción”.

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

Figura 6. Resumen propiedades de la Escala de Sensibilidad Intercultural (Sanhueza, 2010).

Por último, nos encontramos con Sanhueza (2010), la cual adapta la escala producida por Vilà (2005) con el objetivo de adecuarla al nivel del alumnado de primaria. Para ello se centra en los elementos lingüísticos y en aspectos socioculturales (Sanhueza, 2010). Además, introdujo un apartado con variables que buscaban el análisis de aspectos demográficos de los encuestados, con información de tipo género, edad, nacionalidad, segunda lengua, años que lleva viviendo en España o si tenía compañeros procedentes de países distintos al suyo, entre otros aspectos.

Esta adaptación consistía en una escala tipo Likert de 4 puntos, pues esto facilitaba diferenciar las tres primeras opciones de frecuencia (Sanhueza, Cardona y Friz, 2011), y

formada por 10 ítems, seleccionados y adaptados de la traducción del método original de Chen y Starosta (2000) realizada por Vilà (2005).

En resumen, consideremos este método el más fiable debido a la escasez de críticas que encontramos en la bibliografía, aspecto que quizás haga de este instrumento el más usado a la hora de medir la Sensibilidad Intercultural. Además, lo consideramos el más viable al encontrarnos traducciones y adaptaciones validadas para el nivel de primaria.

## 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es *identificar el grado de sensibilidad intercultural en alumnos, de entre 7 a 13 años, escolarizados en un centro educativo de primaria con un contexto rural.*

De este surgen una serie de objetivos secundarios como:

- Analizar la existencia de algún tipo de evolución (o involución) del grado de sensibilidad intercultural con la edad.
- Estudiar la posible existencia de diferencias en el grado de sensibilidad en función del género del alumnado.

### 4.2. Fases de la investigación

A continuación, pasaremos a analizar las diferentes fases de la presente investigación.

*Fase I: Planificación.*

Esta primera fase se caracterizó por el planteamiento del problema de investigación. A raíz de esto se realizó una revisión bibliográfica de fuentes fiables tanto de origen español como de otros orígenes (inglés y francés). Esto permitió:

- elaborar el marco teórico,
- delimitar y aclarar los objetivos de la investigación (tanto específicos como secundarios).

Por otro lado, una vez aclarados estos aspectos y con la información recogida tras la revisión de las fuentes documentales, se pasó a la selección del método (cuantitativo) y a la elaboración del instrumento. No obstante, tras un importante trabajo de revisión bibliográfica se decidió que la mejor opción era hacer uso de la adaptación del instrumento original ISS de Chen y Starosta (2000) realizada por Sanhueza (2010).

### *Fase II: Aplicación y Recogida de datos.*

En esta segunda fase, se seleccionó la muestra que iba a someterse a la investigación (alumnos de 2º, 3º, 4º, 5º, y 6º del centro CEIP Profesora María Doña de la localidad de Los Palacios y Villafranca). Después, se preguntó a la directiva del centro sobre la posibilidad de pasar dicho instrumento, la cual accedió tras la aprobación del consejo escolar.

Una vez realizado estos trámites, se pasó a hablar con los tutores de cada curso con el fin de concretar el mejor momento de la jornada para administrar dichos cuestionarios. Una vez decidido esto, se fue pasando el instrumento clase por clase de manera colectiva, es decir, todo el alumnado lo hacía en el mismo momento.

Los cuestionarios siempre fueron precedidos de una serie de aclaraciones como la no obligatoriedad de participación, el carácter anónimo, el objetivo de la investigación y la forma de responder. Además, el investigador permaneció todo el tiempo de realización de los cuestionarios en el aula para resolver o aclarar cualquier posible duda o aportar cualquier tipo de ayuda individualizada que fuese necesaria.

El tiempo por curso en la realización de los cuestionarios osciló entre 15 y 30 minutos. Los cursos que más tiempo emplearon fueron los de menor edad (2º y 3º).

### *Fase III: Análisis de datos.*

En esta fase, una vez obtenidos los datos, se vaciaron en la aplicación informática Google Form, para posteriormente utilizar el programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Con este programa se hallaron los diferentes grados de sensibilidad intercultural, tanto de manera general, como de Respuesta Emocional Positiva y Negativa. Y, por otro lado, se hizo uso de análisis descriptivos, frecuencias y porcentajes, introduciendo como variables la edad, el curso y el género.

#### *Fase IV: Resultados y conclusiones.*

Una vez analizados los datos se pasó a la discusión de los resultados y a derivar conclusiones en base a los resultados obtenidos y a la bibliografía revisada.

#### 4.3. Enfoque y diseño

La investigación del presente TFE responde a un enfoque metodológico cuantitativo, descriptivo, no-experimental, de tipo encuesta. Para ello, se utilizó un cuestionario adaptado al nivel de primaria formado por 10 preguntas y 4 opciones de respuestas. Este fue elaborado por Sanhuenza (2010) a partir de la adaptación idiomática realizada por Vilà (2005) del instrumento original (ISS) creado por Chen y Starosta (2000).

El cuestionario (Apéndice 1) se administró al alumnado del segundo y tercer ciclo de primaria, así como al alumnado del segundo curso. Todo este alumnado pertenecía al mismo centro de educación primaria, el cual estaba asentado en una pedanía eminentemente rural.

#### 4.4. Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas, esta investigación ha intentado mantener principios básicos como: la *objetividad* (en las conclusiones y toma de decisiones), la *privacidad* (mediante el anonimato de los participantes), la *libertad* (en cuanto existía total libertad para expresar opiniones e ideas sin ningún tipo de juicios externos), la *transparencia* (haciendo conocer los objetivos y los fines de la investigación), la *cautela* (en la exposición de dictámenes) y la *confianza* recíproca entre investigador e investigado (fomentando así conductas colaborativas), tal y como mencionan autores como McMillan y Schumacher (2005), Bisquerra (2004), Sandín (2003) o la American Educational Research Association, todos recogidos y citados en Sanhueza (2010, p.212) y Hernández (2011, p. 261).

Con respecto a la toma de decisiones, siempre se ha intentado respetar las prácticas morales que todo investigador tiene que considerar, tal y como establecen Buendía y Berrocal (2005), citados en Hernández (2011, p.261).

#### 4.5. Descripción de la muestra

Para llevar a cabo la investigación se eligió el CEIP María Doña, centro público ubicado en la pedanía de Los Palacios y Villafranca. Este centro está formado por dos líneas, y atiende tanto a la etapa de infantil como a la de primaria, en otras palabras, recibe alumnos desde los 3 a los 13 años.

Los participantes de la investigación fueron todo el alumnado del segundo (3º y 4º) y del tercer ciclo (5º y 6º) de primaria, así como también los alumnos del 2º curso. Se obvió al primer curso debido a la complejidad para entender el cuestionario que nos proponíamos a utilizar. Por tanto, podemos establecer que las edades de la muestra oscilaban entre 7 y 13 años.

En definitiva, participaron un total de 248 alumnos de los 450 de los que disponía el centro en este curso (2018-2019) según el Proyecto Educativo del Centro. De los 248 alumnos, 199 pertenecían al segundo y tercer ciclo, y tan solo 49 alumnos al segundo curso.

Con respecto a la distribución del género, establecemos que el 48,79 % eran alumnas (121), mientras que el 51,21 eran alumnos (127).

**Tabla 1**

*Distribución del alumnado participante por curso y género*

Curso	Alumnado participante		Alumnos		Alumnas	
	f	%	f	%	f	%
2º	49	19,8	24	48,97	25	51,02
3º	50	20,2	24	48	26	52
4º	50	20,2	23	46	27	54
5º	49	19,8	24	48,97	25	51,02
6º	50	20,2	32	64	18	36
<b>Total</b>	248	-----	127	51,21	121	48,79

La elección de dicho centro se realizó por dos motivos fundamentales. En primer lugar, por encontrarse situado en una zona eminentemente rural. Y, en segundo lugar, por encontrarse en una de las regiones de máximo crecimiento de la localidad, lo cual conlleva una alta probabilidad de asentamientos no solo de familias relativamente

jóvenes, sino también de los posibles inmigrantes que fueran llegando y asentándose en la localidad.

#### 4.6. Contexto de la muestra

En este apartado pasaremos a analizar el contexto del centro de los participantes de la investigación, pues es fundamental para la interpretación de los datos.

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el centro se encuentra en la pedanía de Los Palacios y Villafranca, localidad situada a unos 30 kilómetros de la capital hispalense en dirección Cádiz. La localidad puede dividirse en cuatro grandes zonas, utilizando como líneas divisoras la carretera N-IV y una supuesta prolongación de la carretera de Utrera. De estos cuatro sectores que se forman por el cruce de ambas carreteras, tan solo dos, la zona del Noreste y, sobre todo, la del Noroeste, tienen posibilidades de crecimiento, al no encontrarse con ningún tipo de barreras ni artificiales ni naturales. Es en esta última zona (Noroeste) donde se encuentra el centro.

La pedanía es eminentemente rural al estar ubicada en la comarca del Bajo Guadalquivir, y encontrarse rodeada por zonas de la vega, campiña y marismas, aspecto que marca el principal sector económico de la población, el agrario. No obstante, la cercanía del municipio con la capital andaluza, y los proyectos planteados que facilitarán futuras conexiones con la ciudad hispalense, han provocado la paulatina transformación de la localidad en una ciudad dormitorio.

Con respecto a la población de la localidad, podemos establecer que, según el Instituto Andaluz de Estadística y Cartografía, ascendía en 2018 a 38.246 personas, siendo una de las localidades con mayor tasa de natalidad de la zona, y con menor envejecimiento poblacional. Además, a partir de estos datos podemos mencionar que es una localidad relativamente joven, pues la edad media registrada es de 38,6 años, y entorno a un 24,85% de la población cuenta con menos de 20 años.

El número de extranjeros, aunque escaso, también se ha visto ampliado, pasando de 500 a 769 en tan solo un año (del 2017 al 2018). Esto puede deberse al incremento del valor del municipio como ciudad dormitorio. La mayor parte de estos extranjeros son de origen rumano (30,80 %), aunque también los hay de origen marroquí, chino, y de otros orígenes

Europeos y del continente americano, tal y como recoge el Instituto Nacional de Estadística.

En cuanto a la zona donde se ubica el centro, se caracteriza fundamentalmente por estar formada por una población relativamente joven y con un gran número de inmigrantes. Esto se debe principalmente a encontrarse en una de las zonas de mayor crecimiento de la localidad, circunstancia que ha repercutido en el centro en varios aspectos. En primer lugar, este hecho ha provocado un aumento de las inscripciones en el centro que se ha traducido en un aumento de la ratio media del aula; y, en segundo lugar, ha ocasionado un incremento del alumnado inmigrante, sobre todo en la etapa de educación infantil y en los primeros ciclos de la primaria, aspecto recogido en el Proyecto Educativo del Centro.

Por último, debemos mencionar el nivel socioeconómico y el cultural de las familias del alumnado que acoge el centro. El nivel socioeconómico predominante entre las familias es medio-bajo. Esto se debe principalmente a tres factores: al sector económico predominante (agrario); la gran tasa de desempleo (27,95 %); así como la ausencia generalizada de trabajo remunerado fuera del hogar por parte de las mujeres de la unidad familiar. Esto último causado principalmente por motivos socioculturales, pues nos encontramos ante familias donde predominan los roles tradicionales y los estereotipos sexistas, tal y como menciona el Proyecto Educativo del Centro. Y, con respecto a las características culturales, subrayamos un nivel de estudios y un nivel cultural generalmente bajo (tan solo el 5 % de las familias posee estudios superiores).

#### 4.7. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En este apartado se pasará a analizar el instrumento utilizado para la investigación. Según Deardorff (2006b), a la hora de analizar la competencia intercultural, o cualquiera de los aspectos que la conforman, es importante siempre, en primer lugar, hacer uso de un método cuantitativo, pues esto permitirá obtener una información clara. Es por ello, por lo que se decidió usar la adaptación del instrumento original ISS de Chen y Starosta (2000) realizada por Sanhueza (2010).

Esta adaptación no es más que una adecuación de la escala producida por Vilà (2005), la cual es una mera traducción del ISS original de Chen y Starosta (2000), al nivel educativo

de primaria. Para ello, Sanhueza se centra en la adaptación tanto de los elementos lingüísticos como de los aspectos socioculturales (Sanhueza, 2010).

Esta nueva adaptación fue primero sometida a una evaluación de expertos (17), que con los 22 ítems iniciales obtuvo un Índice de Validez de Contenido (IVC) de 0,87. Posteriormente, se sometieron estos 22 ítems a un análisis de su fiabilidad (mediante un estudio del coeficiente alpha Cronbach) y de su validez (mediante un análisis factorial). El coeficiente alpha Cronbach obtuvo un 0,75, y el análisis factorial diferenció dos factores: *Respuesta Emocional Positiva a la Interacción* (15 ítems) y *Respuesta Emocional Negativa* (7 ítems). Tal y como asegura Cardona (2009), “cada uno de los factores explora un componente distinto de la actitud, de tal manera que permite distinguir entre un tipo de conductas favorecedoras de la interacción y otras que dificultan o inhiben la relación intercultural” (p.257)

Tras esto se sometió a un estudio piloto en dos centros de Secundaria y dos de Primaria (n=389), y se observó que existían una serie de dudas repetidas en varios ítems. Ante ello, se decidió someterlo a una nueva evaluación de expertos, formado principalmente por docentes con experiencia en esas etapas educativas.

La conclusión de dicha evaluación consistió en suprimir varios ítems, reduciendo la escala a tan solo 10 ítems, respetando los dos factores de las pruebas anteriores: Respuesta Emocional Positiva (REP) con 7 ítems y Respuesta Emocional Negativa (REN) con 3 ítems. Los ítems que se eliminaron fueron aquellos que recibieron una puntuación menor a 0,5 (ítems 4, 5, 6, 9), los difíciles de entender (ítems 10 y 13), y aquellos que se consideraban redundantes (ítems 19 y 21), entre otros.

Por último, la autora decidió cambiar la escala tipo Likert de 5 opciones de Chen y Starosta (2000), por una de 4 opciones, pues esto facilitaba diferenciar las tres primeras opciones de frecuencia (Sanhueza, Cardona y Friz, 2012).

Por otro lado, la autora también introdujo un apartado con variables que buscaban el análisis de aspectos demográficos de los encuestados, con información tipo: nombre del centro, género, edad, nacionalidad, segunda lengua, años que lleva viviendo en España o si tenía compañeros procedentes de países distintos al suyo, entre otros aspectos.

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

*\*Ítems eliminados*

Figura 7. Índice de validez de contenidos de la Escala de Sensibilidad Intercultural (Sanhueza, 2010).

La puntuación de esta escala se obtendría mediante la suma de los 10 ítems, pudiendo obtener una puntuación máxima de 40 y una mínima de 10. Por lo tanto, puntuaciones cercanas a un 40 indicarían un alto grado de sensibilidad intercultural, mientras que puntuaciones cercanas al 10 indicarían lo contrario, esto es, un bajo grado de sensibilidad intercultural.

Por otro lado, con este instrumento también se podrían obtener puntuaciones sobre el factor Respuesta Emocional Positiva y el factor Respuesta Emocional Negativa. El primero se hallaría sumando los 7 ítems que lo componen (siendo lo máximo un 28 y lo mínimo un 7); y el segundo se hallaría sumando los 3 ítems que lo forman (siendo lo máximo un 12 y lo mínimo un 3).

A pesar de sus bajos coeficientes, se consideró uno de los instrumentos más adecuados para aplicar en primaria debido a su adecuación lingüística (Sanhueza, 2010). Es por todo ello por lo que se decidió hacer uso de este instrumento en esta investigación.

**Tabla 2**

*Estructura factorial de la escala de Sensibilidad Intercultural*

---

***Respuesta Emocional Positiva (REP)***

---

1. Disfruto cuando me relacione (e.g., juego) con compañeros/as de culturas diferentes a las mías.
2. Me agrada hablar con compañeros/as de otros países/culturas.
4. Me gusta relacionarme con compañeros/as de otros países.
5. Muestro una actitud positiva hacia mis compañeros/as de otros países o culturas.
6. Acepto sus opiniones (su manera de pensar).
7. Me gusta estar con compañeros/as de culturas distintas a las mías.
10. Me siento cómodo cuando me relaciono con copares/as de países o culturas distintas a las mías.

---

***Respuesta Emocional Negativa (REN)***

---

3. Evito trabajar en clase con compañeros/as de culturas o costumbres distintas a las mías.
8. Pienso que los compañeros/as que son de otro país o cultura son poco tolerantes conmigo.
9. Encuentro muy difícil relacionarme con compañeros/as de otras culturas.

#### 4.8. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizaron dos programas informáticos. En primer lugar, el *Google Form*, en el cual se volcó toda la información de las encuestas que nos permitieron obtener un documento *Excel* con toda la información recogida. Y, en segundo lugar, utilizamos el programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para los análisis de datos. Dentro del SPSS se utilizaron análisis descriptivos, de frecuencias y porcentajes. Podemos establecer que la fiabilidad del estudio es de un Alfa Cronbach de 0,629.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se pasará a mostrar los resultados obtenidos en la investigación. Para ello, en primer lugar, nos centraremos en el análisis de los resultados obtenidos de la Respuesta Emocional Positiva (REP) y de la Respuesta Emocional Negativa (REN), centrándonos en las diferencias más relevantes; y, por último, analizaremos los resultados del grado de sensibilidad intercultural total en función de la edad y el género.

### 5.1. Respuesta Emocional Positiva (REP)

En este apartado pasaremos a mostrar los resultados en relación con la *Respuesta Emocional Positiva* (REP) emitida por los diferentes alumnos que componían la muestra. Es importante mencionar que, mientras más cercanos estén los valores a 4, más grado de REP tendrá el alumnado.

Para comenzar, diremos que las medias de los ítems relacionados con la REP se encuentran entre 3,05 y 3,58, siendo la media general de 3,38. Las medias más altas las encontramos en los ítems 4, 5, 6, 7 (*Me gusta relacionarme con compañeros de otros países, Muestro una actitud positiva hacia mis compañeros de otros países o culturas, Acepto sus opiniones, Me gusta estar con compañeros de culturas distintas a la mía*), con 3,39, 3,58, 3,49 y 3,39 respectivamente. Esto muestra que el alumnado posee una actitud positiva y de proactividad ante las relaciones interculturales.

Por otro lado, observamos que la media más baja la recibe el ítem 1 (*Disfruto cuando me relaciono o juego con compañeros de culturas diferentes a la mía*), con un valor de 3,05, valor que a pesar de ser el más bajo, sigue mostrando un buen grado de sensibilidad intercultural. Todo esto podemos apreciarlo en la Tabla 2.

**Tabla 3**

*Media de la Respuesta Emocional Positiva de cada ítem*

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 10	General
<b>Media</b>	3,05	3,16	3,39	3,58	3,49	3,39	3,30	3,38

Si comparamos la media de cada ítem de REP en función del género, podemos observar como apenas existen diferencias (véase en figura 8). Lo único que se puede ver es como las medias de las chicas suele ser ligeramente mayor que la de los chicos, encontrándonos con la mayor diferencia en el ítem 4, con tan solo 0,23 decimales de diferencia.

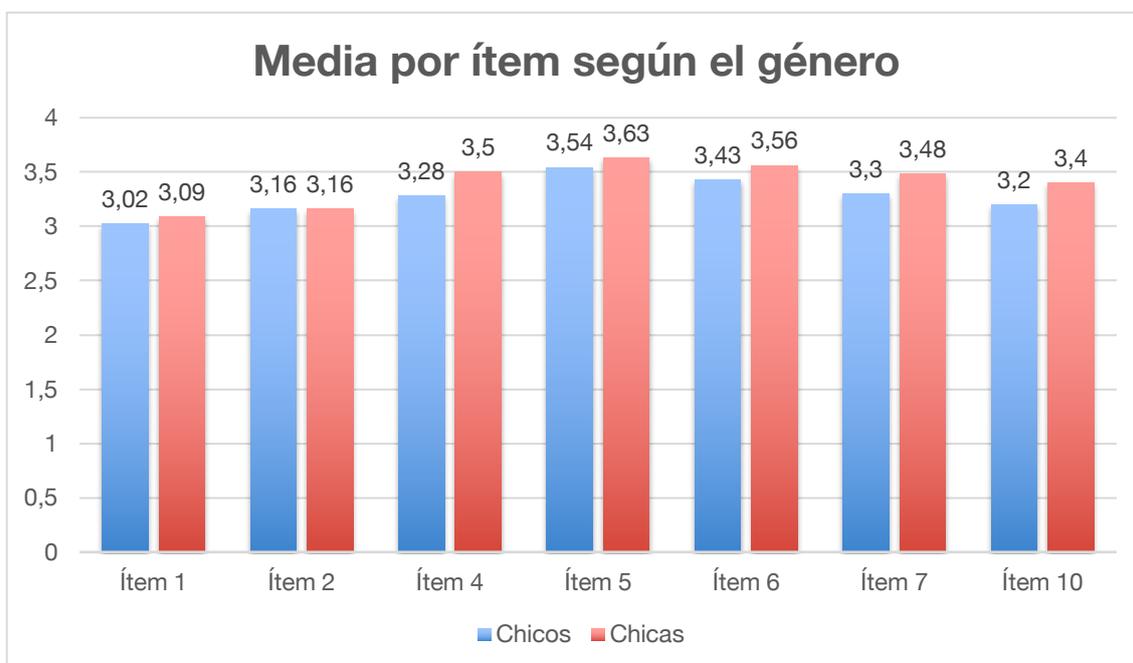


Figura 8. Media por ítem según el género de REP.

Con respecto a la media de los ítems siguiendo como variable la edad, sí que encontramos un aspecto bastante significativo. Se observa un claro descenso de las medias de la REP conforme se produce un aumento de la edad, como podemos observar en figura 9.

En esta figura se puede apreciar el evidente descenso de la media en cada ítem de REP que se va produciendo conforme avanza la edad. Por ejemplo, la media del ítem 10 comienza siendo de 3,57 a la edad de 7 años, y termina en 2,00 a la edad de 13 años, es decir, un descenso de 1,57 puntos en la media.

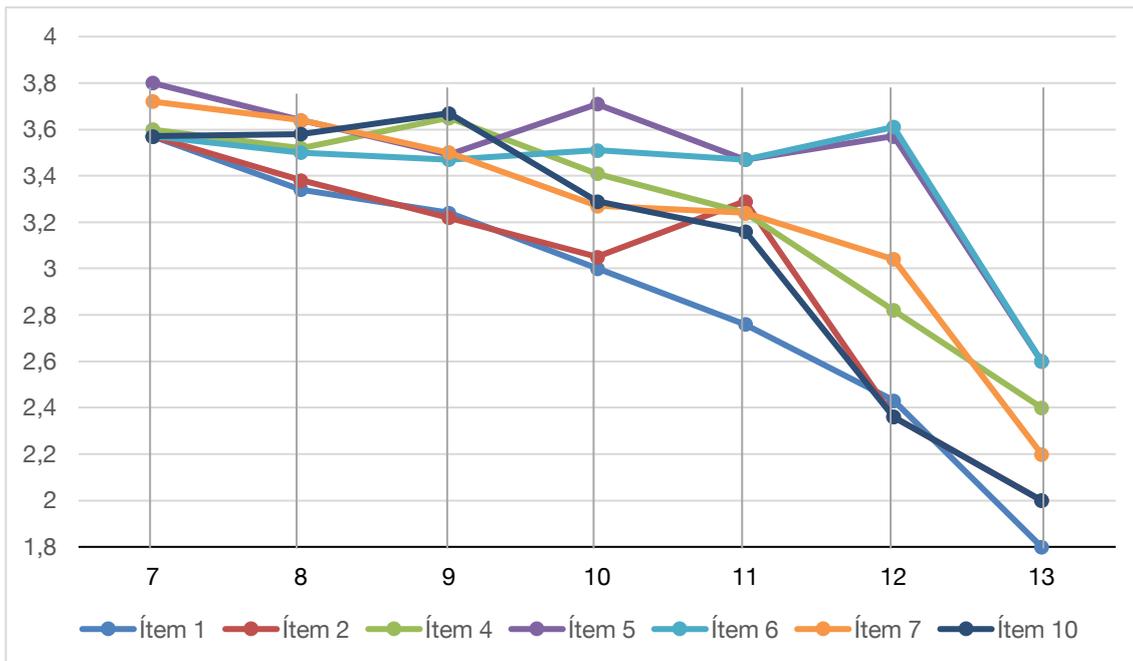


Figura 9. Media por ítem según la edad de REP.

Quizás cabe destacar por encima de todo el brusco descenso de las medias de REP en el paso de los 12 a los 13 años, donde se produce un descenso entre 0,36 (ítems 10 y 2), y 1,01 (ítem 6).

## 5.2. Respuesta Emociona Negativa (REN)

En este apartado pasaremos a mostrar los resultados en relación con la *Respuesta Emocional Negativa* (REN) emitida por los diferentes alumnos que componían la muestra. Al igual que en apartado anterior, es importante destacar que mientras más cercanos estén los valores a 1, menor grado de REN tendrá el alumnado, y, por tanto, mejor.

Para comenzar, diremos que las medias de los ítems relacionados con la REN se encuentran entre 1,22 y 1,85, siendo la media general de 1,49. La media más elevada la encontramos en el ítem 9 (*Encuentro muy difícil relacionarme con compañeros/as de otras culturas*) siendo de 1,85; mientras que la media más baja la encontramos en el ítem 3 (*Evito trabajar en clase con compañeros/as de culturas o costumbres distintas a la mía*), siendo de 1,22. Esto parece mostrar que el alumnado no rehúye a trabajar o a relacionarse con compañeros de culturas y costumbres diferentes, pero que sin embargo, encuentra estas relaciones difíciles y complejas.

Por otro lado, si analizamos la media de cada ítem en función del género, nos encontramos con el mismo panorama que en el análisis de la REP, es decir, no hallamos ningún tipo de diferencia significativa (véase figura 10). La diferencia más grande la encontramos en el ítem 8 (*Pienso que los compañeros/as de culturas distintas a la mía son poco tolerantes conmigo*), y es de tan solo 0,28.

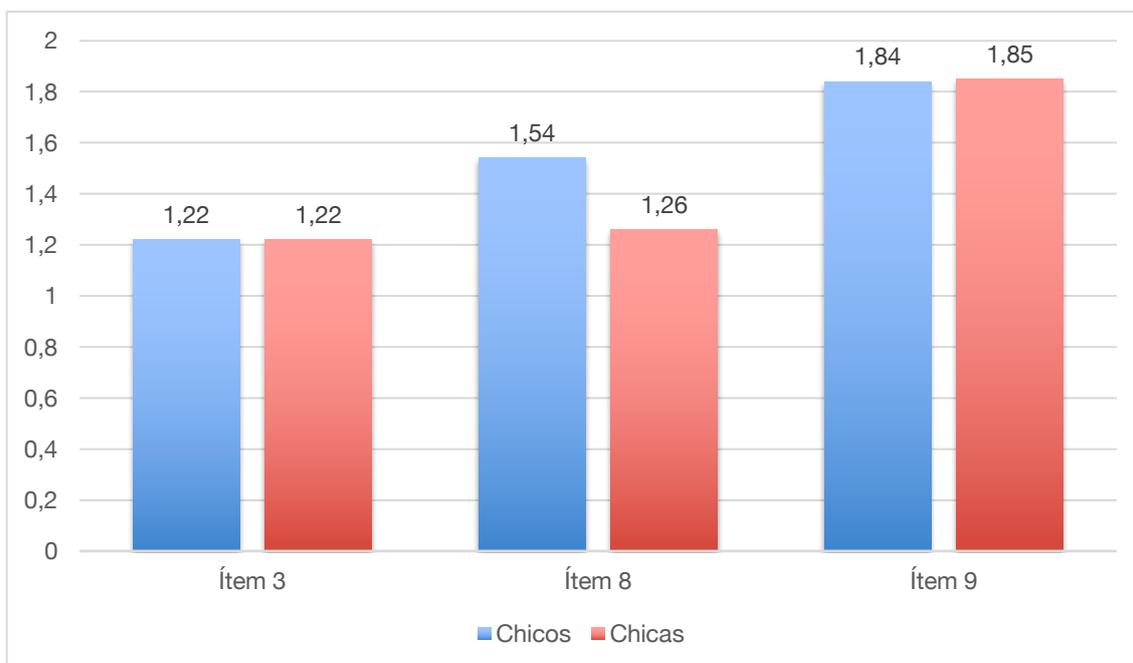


Figura 10. Media por ítem según el género de REN.

Por último, si analizamos la media por ítem según la edad, también observamos esa tendencia al aumento de la REN con respecto a la edad. Esto podemos verlo en los ítems 3 y 8, en los cuales se aprecia un cambio de 0,3 puntos (ítem 3) y de 0,7 puntos (ítem 8).

En el único ítem de REN que no observamos esta tendencia es en el 9, el cual es el único, tanto de la REP como de la REN, cuyos valores mejoran, pasando de una media de 1,97 a 1,4.

**Tabla 4**

*Media por edad de cada ítem de REN*

Edad	7	8	9	10	11	12	13
<b>Ítem 3</b>	1,1	1,28	1,55	1,12	1	1,14	1,4
<b>Ítem 8</b>	1,13	1,24	1,37	1,49	1,53	1,64	1,8
<b>Ítem 9</b>	1,97	2,2	1,96	1,59	1,6	1,75	1,4

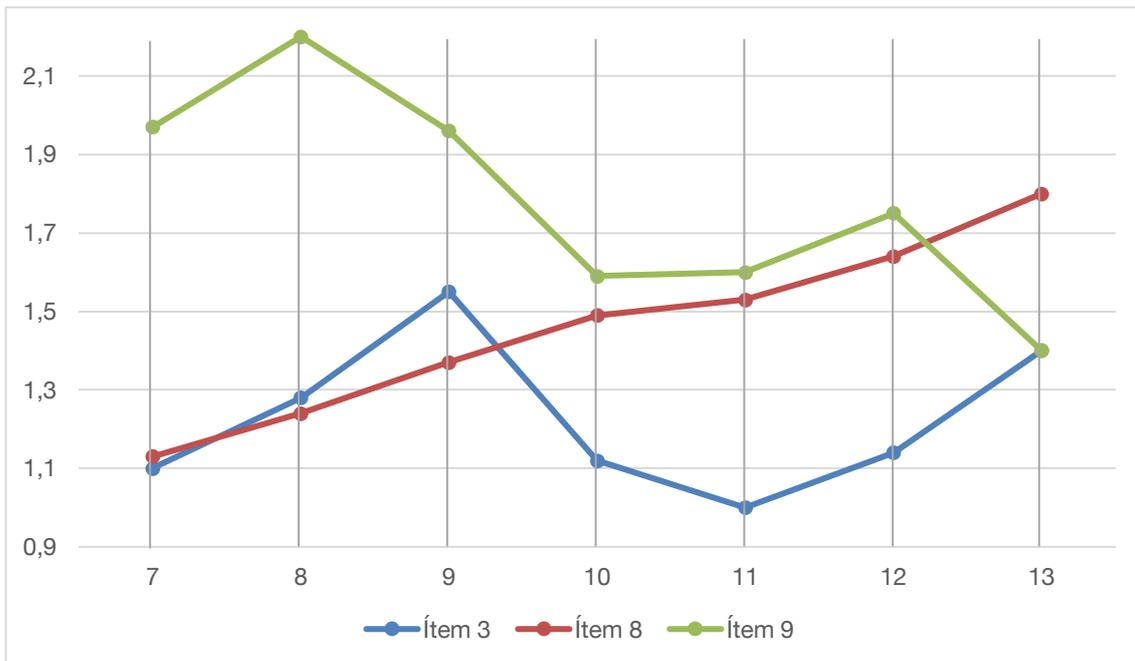


Figura 11. Desarrollo de la media por ítem según la edad de REN.

### 5.3. Diferencias de género y edad en el grado total de sensibilidad intercultural.

En este último apartado referido a los datos, mostraremos los resultados en relación con el grado de sensibilidad intercultural total. Al igual que en los apartados anteriores, es importante destacar que mientras más cercanos estén los valores a 4, significa un mayor grado de sensibilidad intercultural. Para comenzar, diremos que la media total del grado de sensibilidad intercultural es de 2,7829.

En cuanto al género, observamos como las chicas muestran un mayor grado de sensibilidad intercultural (2,8150) que los chicos (2,7524), una diferencia insignificante de tan solo 0,0526 (figura 12).

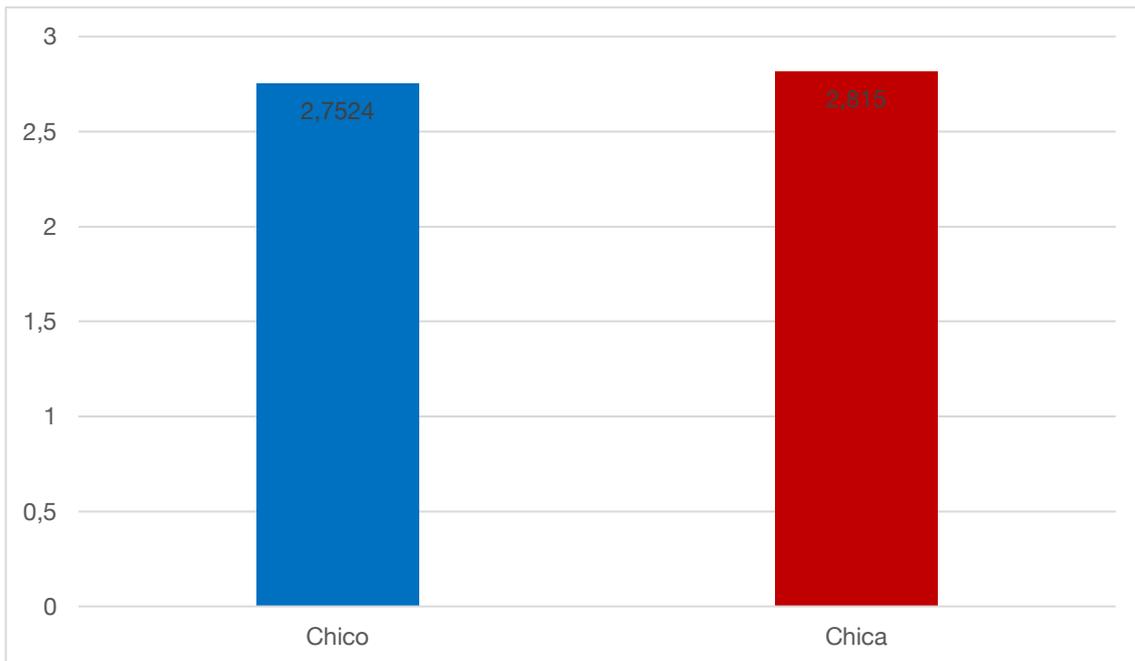


Figura 12. Media del grado de sensibilidad intercultural total en función del género.

Por otro lado, si analizamos las medias totales del grado de sensibilidad intercultural atendiendo a la edad, observamos un claro decrecimiento de las medias conforme va aumentando la edad, tal y como se observa en la figura 13. Es decir, la variable edad es inversamente proporcional al grado de sensibilidad intercultural total.

En la figura 13 se puede observar el evidente descenso de la media conforme avanza la edad, pasando de un 2,9621 con 7 años, a un 2,02 a la edad de 13 años. Un descenso de 0,9021.

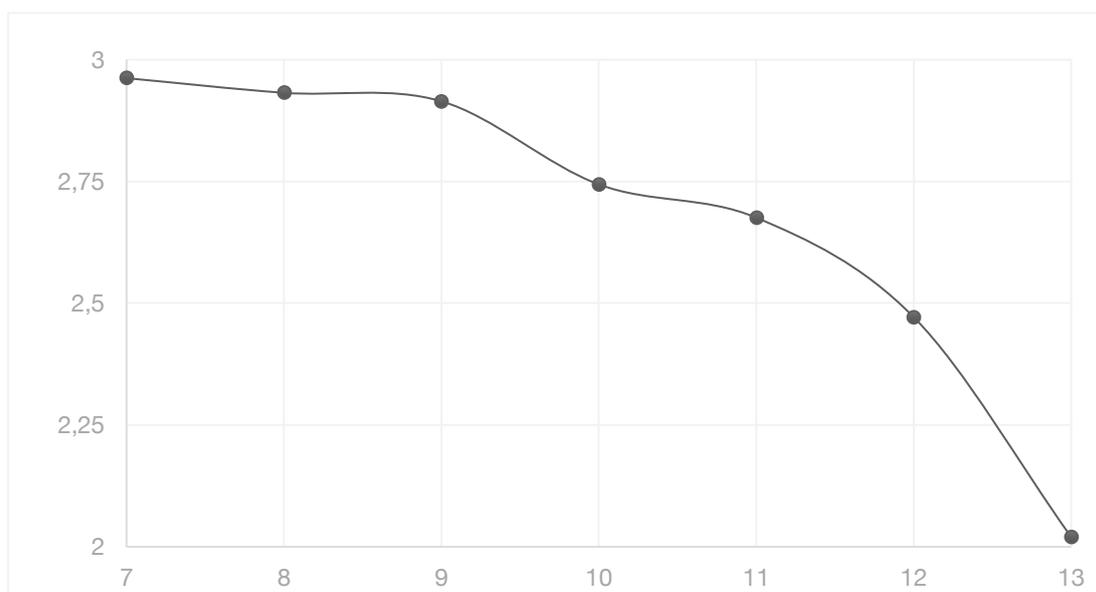


Figura 13. Media del grado de sensibilidad intercultural total en función de la edad.

Por último, si atendemos a las diferencias de género dentro de cada rango de edad vemos como los chicos tienen mejor media a los 10, 11, 12 y 13 años (véase figura 14), siendo la diferencia más importante de 0,136 a la edad de 12 años. Por su parte, las chicas tienen mejor media a los 7, 8 y 9 años, siendo la diferencia más importante de 0,0461.

Todo esto viene a significar que cuando los chicos tienen medias mejores que las chicas lo hacen por una mayor diferencia (0,136 puntos en el mejor de los casos) que cuando las chicas obtienen mejores medias que los chicos, que en este caso lo hacen por una menor diferencia (0,0461 puntos en el mejor de los casos).

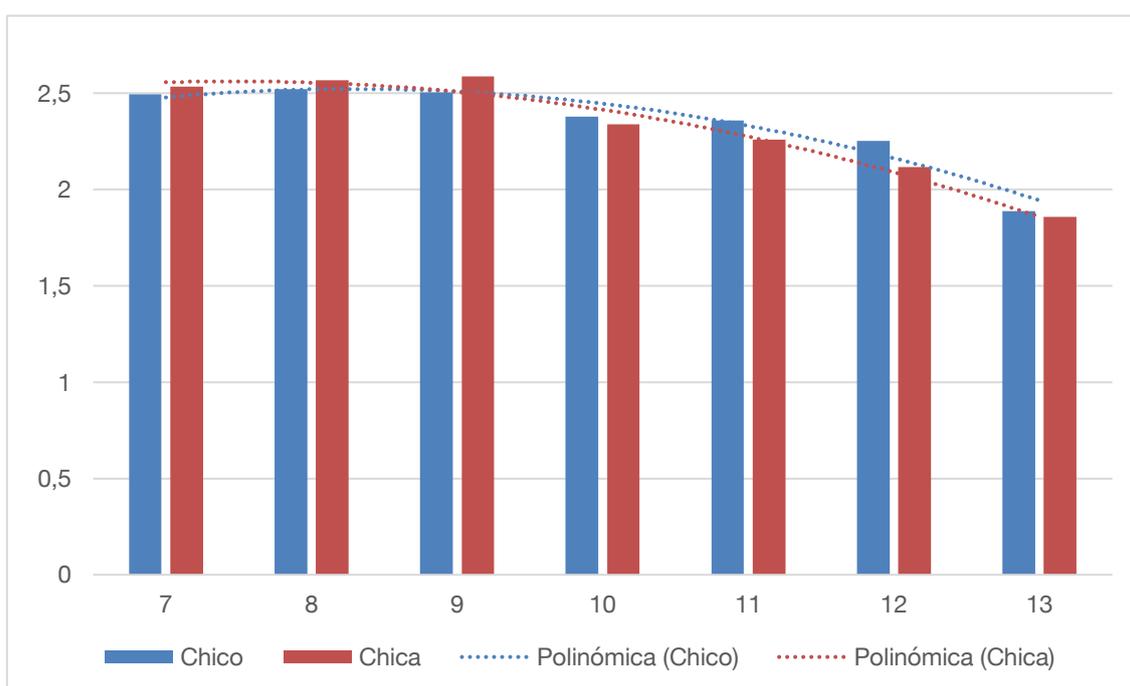


Figura 14. Media del grado de sensibilidad intercultural total en función de la edad y el género.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran que, en líneas generales, el alumnado participante en la investigación muestra una sensibilidad intercultural moderada, pues la media de los valores obtenidos es de 2,78. No obstante, es importante destacar que este grado de sensibilidad intercultural va adquiriendo valores cada vez más negativos conforme se va aumentando la edad o el curso. Podemos observar como se pasa de una media de 2,96 puntos a la edad de 7 años, a una de 2,02 a la edad de 13 años.

Este descenso de los valores medios con la edad también coincide en otro estudio realizado por Hernández (2011), el cual se centra en el análisis de varias dimensiones de la competencia intercultural del alumnado de educación primaria y secundaria. Los resultados de este estudio también muestran como los valores relacionados con la sensibilidad, las actitudes y las habilidades interculturales descienden cuando aumenta la edad. Hernández intenta explicar esta tendencia con varios argumentos. En primer lugar, estableciendo que, a menor edad, mayor apertura para entablar relaciones con compañeros de culturas, países o costumbres diferentes a las suyas que los de mayor edad, pues estos estarían “menos predispuestos a emprender dichas relaciones” (Hernández, 2011, p. 367). Y, en segundo lugar, el autor fija como segunda causa de este decrecimiento de los valores los “condicionantes sociales y familiares que influyen de manera más patente en el mantenimiento de ciertas actitudes negativas en los alumnos de mayor edad” (p. 367).

La coincidencia en este descenso de los valores medios junto con las semejanzas en las características de ambas muestras (centros en contextos rurales, ubicados en zonas de expansión, atendiendo a población relativamente joven, etc.), nos hacen pensar que los motivos sean los mismos establecidos por Hernández (2011). Además, dichos resultados nos hacen ver el descenso de los valores como consecuencia en la adquisición de una serie de conductas adquiridas (al igual que la vergüenza) debido a la contaminación del individuo por el entorno. Mientras que las conductas y valores positivas a menor edad la entendemos con una serie de conductas innatas, ya que recordemos que el ser humano es un ser social por naturaleza.

En definitiva, en este sentido podemos entender que esos valores conductas de rechazo como conductas adquiridas (al igual que la vergüenza) como consecuencia de las relaciones del individuo con el entorno. Mientras que, el caso contrario, es decir, esos

valores positivos con respecto a las relaciones (independientemente de las características del otro individuo) a menor edad, pueden tratarse de conductas innatas, pues recordemos que el ser humano es un ser social por naturaleza, y que, por ello, necesita de dichas relaciones para sobrevivir. No obstante, con su contacto con el entorno aprende dichas actitudes negativas que le llevan a discriminar el tipo de relaciones que quiere mantener.

En relación con la variable del género, podemos establecer que apenas existen diferencias entre los valores obtenidos por los chicos y las chicas. Aunque bien es cierto que, en líneas generales, las chicas solían obtener valores más positivos que los chicos, esta solía ser por una diferencia poco significativa. Por tanto, y conforme a los resultados citados, podemos establecer que la variable del género apenas ejerce influencia sobre el grado de sensibilidad intercultural, transformándose, como consecuencia, en una variable no determinante en la educación primaria para el grado de sensibilidad intercultural. Esta idea es apoyada por autores como Hernández (2001) o Sanhuenza (2010), en cuyas investigaciones también evidencian una escasa diferencia entre géneros en la medición de diferentes aspectos de la competencia intercultural, entre ellos la sensibilidad. Otros estudios como los de Banks (2010) o Bredella (2003), citados en Hernández (2001, p. 372), también coinciden en apoyar a esta idea.

De las dos ideas concluidas en la presente investigación, es decir, el descenso de los valores con el incremento de la edad y la poca significación de la diferencia entre géneros, es quizás la primera la más interesante y significativa, pues parece evidenciar un claro problema en las labores de la educación formal en relación con la educación intercultural. Si la educación formal tratara de manera oportuna y correcta la interculturalidad, estos valores en lugar de decrecer se verían mantenidos o incluso incrementados. Según Hernández (2011), este problema en la educación formal radica en la ausencia en el currículo de conocimientos interculturales, de contenidos procedimentales y de la transmisión de actitudes positivas hacia la pluralidad.

La primera de estas ausencias se debe a la supremacía en los currículos “de la cultura mayoritaria” (Hernández, 2011, p. 277), lo que provoca importantes necesidades de conocimientos interculturales. La ausencia de contenidos procedimentales provoca un importante déficit en las habilidades interculturales. Mientras que una ausencia de transmisión de actitudes positivas provoca el afloramiento de problemas actitudinales hacia el encuentro intercultural poco deseables, generalmente adquiridas en el entorno más cercano (familia).

Podemos resumir todo esto en que los diferentes currículos prestan escasa o nula atención a la educación intercultural, centrándose mucho más en la transmisión o imposición de la cultura mayoritaria mediante programas destinados al alumnado inmigrante. Es decir, los currículos y las diferentes leyes educativas se centran especialmente en desarrollar una educación compensatoria correctiva destinada únicamente a los alumnos extranjeros, tratándolos, como consecuencia, de manera diferente al resto del alumnado. Tal y como vemos, por ejemplo, en la legislación andaluza con sus programas orientados al cumplimiento de un triple objetivo: acoger, enseñar el español como lengua vehicular y mantener la cultura de origen (Cruz, Ruiz, García y González-Medina, 2011).

Desafortunadamente, a pesar de que los objetivos y fines de la educación intercultural están estudiados y establecidos, no se llevan a la práctica de manera decidida y consciente, produciéndose una clara contradicción. Tal y como mencionan Aguado, Mata y Gil, “los preámbulos y las declaraciones de intenciones no contradicen el enfoque intercultural” (2017, p. 413), pero sí lo hacen los aspectos metodológicos y organizativos de las diferentes leyes educativas.

Por tanto, podemos establecer que los resultados de la presente investigación avalan la tesis de Aguado, Mata y Gil (2017), las cuales establecen que las medidas que propone la ley, es decir, tratar de manera distinta al alumnado diferente (inmigrantes), obviando al resto del alumnado, son insuficientes, e incluso innecesarios, para la obtención de los verdaderos objetivos de la educación intercultural.

Es por todo esto por lo que concluimos diciendo que: de las tres alternativas que tiene la legislación y por ende los sistemas educativos de afrontar la pluralidad intercultural según Torres (2003), es decir, *la asimilación, el pluralismo superficial y la educación multicultural crítica*, es la segunda de ellas la que se está llevando a cabo actualmente.

Este *pluralismo superficial* consiste en apoyar el reconocimiento de tan solo aquellos aspectos más superficiales de la pluralidad intercultural, esto es, estereotipos, elementos folclóricos, comida típica, banderas, etc. Esta manera de actuar es, según Hill (2006), insuficiente y escasa para conseguir los objetivos de una verdadera educación intercultural. Para él, sería necesario adentrarse en descubrir y mostrar características mucho más profundas, alejadas de esos aspectos superficiales y estereotipados de una cultura en particular.

Así pues, lo ideal sería que se produjese un desplazamiento hacia la tercera alternativa planteada por Torres (2002, p. 74), es decir, la *educación multicultural crítica*, la cual se caracteriza por un triple objetivo:

- “a) contribuir al reconocimiento público de los grupos oprimidos, luchando contra su silenciamiento o la denigración de las personas que los integran, sobre la base de distorsionar su historia o exaltar sólo la cultura de los grupos dominantes;
- b) promover la tolerancia y el respeto mutuo como valores idiosincrásicos de la ciudadanía democrática; y
- c) facilitar la comprensión de las situaciones de exclusión y marginación social, destacando cómo las estructuras económicas y políticas generan y reproducen tales situaciones, en la medida en que, al tiempo que benefician a unos colectivos, perjudican a otros.”

Es hacia este horizonte a donde la educación tiene que luchar para llegar.

### 6.1. Limitaciones al estudio realizado

Entre las principales limitaciones de la investigación se encuentra el no haber contado con una muestra mucho más significativa; que no existiese entre el alumnado una variedad cultural y étnica que permitiese comparar el grado de sensibilidad intercultural entre la población autóctona y la no autóctona; y no haber podido contar con entrevistas que hubiesen permitido profundizar en los cuestionarios.

### 6.2. Futuras líneas de investigación

Para culminar, debemos aclarar que este Trabajo de Fin de Grado debe ser entendido como un estadio preliminar para futuras investigaciones, donde sería interesante ahondar en la comparación de los presentes resultados con centros en contextos urbanos; compararlos con centros con una mayor presencia de alumnado no autóctono; o incluso plantear y aplicar un programa de intervención que siguiese los principios de la Educación Intercultural, con el fin de observar la efectividad de estos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguaded, E. (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"* (págs. 1-8). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Madrid*, 19(2), 275-292.
- Aguado, T., Mata, P., & Gil, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 408-423.
- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México D.F.: Ediciones Mesa Directiva.
- Allemann-Ghionda. (2009). From Intercultural Education to the Inclusion of Diversity Theories and Policies in Europe. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. (págs. 134-146). Nueva York: Routledge.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (págs. 9-33). Nueva York: Routledge.
- Bennet, M. J. (2009). Defining, measuring and facilitating intercultural learning. A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education*, 20(4), 1-13.
- Bennet, M. J. (2011). *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, Imágen. Recuperado el 24 de 12 de 2018, de <http://meldye.weebly.com>
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. En D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3ª edición ed., págs. 147-165). Thousand Oaks: Sage.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.

- Bennett, M. J. (2004). Becoming Interculturally competent. En J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2008). On becoming a global soul. En V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education*. (págs. 13-31). Sterling: Stylus.
- Bosker, J. (2010). Multiculturalismo. En A. Mondragón, & F. Monroy (Edits.), *Interculturalidad. Historias, experiencias y utopías*. México, Universidad Intercultural del Estado de México: Plaza y Valdés.
- Calduch, R. (2003). Cultura y civilización en la sociedad internacional. En *Iglesia, Estado y Sociedad Internacional. Libro homenaje a D. José Giménez y Martínez de Carvajal*. (págs. 2200-323). Madrid: Universidad San Pablo-CEU.
- Casanova, M. A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuelas. En E. Soriano, *La Interculturalidad como factor de calidad educativa* (págs. 19-42). Madrid: La Muralla.
- Chen, G. M., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 1-15.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. . Boston: Pearson.
- Cruz, R., Ruiz, C., García, S., & González-Medina, M. (2011). *Guía Básica de Educación Intercultural*. España: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y de Empleo.
- Cushner, K., McClelland, A., & Safford, M. (2012). *Human Diversity in Education*. Nueva York: McGrawhill.
- De la Fuente, A. (2008). El multiculturalismo, discusión inacabada. En P. A. González (Ed.), *El multiculturalismo, una visión inacabada, desde la reflexión teórica hasta los casos específicos*. México: UNAM.
- De Santos, J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Deardorf, D. K. (2006). Assessing intercultural competence in study abroad students. En D. K. Deardoff, M. Byram, & A. Feng (Edits.), *Living and studying abroad: REsearch and practice* (págs. 232-256). Clevedon: Multilingual MATters.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International*, 10(3), 241-266.

- Fernández-Borrero, M., & Vázquez-Aguado, O. (2014). La Sensibilidad Intercultural en Población Autóctona: Análisis Tipológico de la realidad andaluza. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4(2), 145-176.
- Giménez, C. R. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* n° 8, 9-26.
- Hammer, M. R. (2008). The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for assessing and building intercultural competence. En M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. (págs. 245-258). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hammer, M., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relation*, 27(4), 441-443.
- Hernández, J. (2011). *La Competencia Intercultural en alumnado de Educación Primaria: Diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education*, 5(1), 5-33.
- Hiller, G. G., & Wozniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20(4), 113-124.
- Iglesia, E. y. (2003). Cultura y civilización en la sociedad internacional. En R. Calduch. Madrid: Universidad San Pablo-CEU.
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía*. (sf). Obtenido de Fichas Municipales:  
<http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/ficha.htm?mun=41069>
- Instituto Nacional de Estadística*. (sf). Obtenido de Demografía y población:  
[https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica\\_P&cid=1254734710990](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710990)

- Kroeber, A., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. (Vol. 47). Massachusetts: The Museum.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston: Pearson.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). Cultura. En *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. (págs. 83-90). Madrid: Catarata.
- Nieto, S. (2011). ... hay para la educación intercultural? En E. A. Soriano, *El valor de la educación en un mundo globalizado* (págs. 24-45). Madrid: La Muralla.
- Pech, S. C., & Rizo, G. M. (2014). *Interculturalidad miradas críticas*. Barcelona: Institut de la comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-456.
- Ruiz Bernardo, M. (2012). Estudio documental del constructo sensibilidad intercultural en las políticas y prácticas sociocomunicativas. *Pulso*, 35, 31-47.
- Sanhueza, S. H. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Sanhueza, S. H., & Cardona, M. M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *REvista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.
- Sanhueza, S. H., Cardona, M. M., & Fritz, M. C. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de Alicante. *Perfiles Educativos*, 24(136), 8-22.
- Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. E., & Peñalva, A. V. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- Steuernagle, J. A. (2014). *Factors that contribute to the intercultural sensitivity of school counselors in international schools: a path analysis*. Recuperado el 22 de Febrero de 2019, de University of Minnesota: <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/168314>
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 487-501.

- Torres, J. (2002). La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*(311), 71-75.
- Torres, J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En J. Martínez, *Ciudadanía, poder y educación* (págs. 113-132). Barcelona: Grao.
- Vilà, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. En E. Soriano (Ed.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (págs. 103-112). Almería: Servicio de Publicaciones.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(3), 353-372.
- Walsh, C. (2000). Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en educación. Perú: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

## 8. APÉNDICES

### 8.1. Cuestionario

#### **SENSIBILIDAD INTERCULTURAL**

Este cuestionario pretende conocer cómo es tu relación con tus compañeros/as que son de países o culturas distinta a la tuya. Tu colaboración es muy importante para nosotros pues queremos saber cómo os podríamos ayudar a mejorar dicha relación. Por eso te pedimos que respondas a las preguntas que se siguen a continuación. Piensa bien antes de responder y sé sincero/a. Muchas gracias de antemano por tu colaboración.

#### **Parte I. Datos demográficos**

1. Curso: .....
2. Etapa: Primaria (    )      ESO (    )
3. Edad: .....
4. Género:      Chico       Chica
5. País o cultura de tus padres .....
6. Número de años que vives en España .....
7. ¿Conoces un idioma distinto al tuyo? Sí  No  Cuál/es .....
8. ¿Hay en tu clase compañeros de otros países?      Sí  No
9. ¿Eres amigo o amiga de alguno/a de ellos/as?      Sí  No
10. ¿Te juntas con él o con ella después del colegio? Sí  No
11. ¿Has tenido con anterioridad compañeros de otros países? Sí  No
12. ¿Recibes ayuda o apoyo escolar?:      Sí  No

#### **Parte II. Escala de Sensibilidad Intercultural**

Para responder a las preguntas que vienen a continuación tienes que pensar en qué grado son ciertas cada una de las afirmaciones utilizando la escala:

Nunca es cierto	A veces es cierto	Bastantes veces es cierto	Muchas veces es cierto
1	2	3	4

Debes poner un círculo en el número que corresponda.

Ítems	Nunca	A veces	Bastantes veces	Siempre
1. Disfruto cuando me relaciono (e.g., juego) con compañeros/as de culturas diferentes a la mía.	1	2	3	4
2. Me agrada hablar con compañeros/as de otros países/culturas.	1	2	3	4
3. Evito trabajar en clase con compañeros/as de culturas o costumbres distintas a la mía.	1	2	3	4
4. Me gusta relacionarme con compañeros/as de otros países.	1	2	3	4
5. Muestro una actitud positiva hacia mis compañeros/as de otros países o culturas.	1	2	3	4
6. Acepto sus opiniones (su manera de pensar).	1	2	3	4
7. Me gusta estar con compañeros/as de culturas distintas a la mía.	1	2	3	4
8. Pienso que los compañeros/as que son de otro país o cultura son poco tolerantes conmigo.	1	2	3	4
9. Encuentro muy difícil relacionarme con compañeros/as de otras culturas.	1	2	3	4
10. Me siento cómodo cuando me relaciono con compañeros/as de países o culturas distintas a la mía.	1	2	3	4