

# SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN EL ALUMNADO Y SU RELACIÓN CON LA ACTITUD Y ESTILO DOCENTE DEL PROFESORADO ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Susan Sanhueza Henríquez, María Cristina Cardona Moltó, Valeria Herrera Fernández, María Jesús Berlanga Adell y Miguel Friz Carrillo

## RESUMEN

*El propósito del estudio, llevado a cabo en la provincia de Alicante, España, fue conocer el grado de sensibilidad intercultural del alumnado de educación primaria y secundaria (españoles e hijos de inmigrados) y del profesorado, en situaciones de convivencia en aulas culturalmente diversas. Se adoptó un diseño descriptivo correlacional de tipo encuesta donde el alumnado participante (N=1163) respondió a dos cuestionarios: 1) Escala de Sensibilidad Intercultural y 2) Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural.*

*Los resultados demuestran que el alumnado de educación primaria y secundaria escolarizado en la provincia de Alicante presenta una sensibilidad moderada, siendo mayor en educación primaria y más intensa en el alumnado inmigrante que en el autóctono. Aquellos alumnos que percibían a su profesor como muy comprometido con la diversidad tenían una sensibilidad hacia la relación cultural más alta que aquellos que observaban en sus profesores un estilo docente menos comprometido o neutro.*

## Introducción

En las últimas décadas, la presencia de minorías étnicas ha ido transformando las sociedades concebidas como culturalmente homogéneas, poniendo a prueba la capacidad de sus ciudadanos para convivir en medio de la diversidad cultural. Por ello se hace necesaria una educación intercultural orientada por nuevos modos de pensar, hacer y ejercer la enseñanza, que eduque desde el respeto, el intercambio y la aceptación (Martínez y Martínez, 2021). La comunicación intercultural, entendida como un intercambio intercultural recíproco (Vilà, 2012) es una competencia necesaria para el ejercicio de la ciudadanía, principalmente para quienes han emigrado a un país culturalmente diferente. En este

sentido, concebimos la cultura no solo como un conjunto de rasgos visibles como pueden ser la lengua, el origen geográfico, la etnicidad, etc., sino como un constructo que incluye a otros elementos menos visibles de naturaleza cognitiva y afectiva que caracterizan a la persona, a su identidad, a sus conductas y juicios, tanto en relación consigo mismo como en relación a la interacción con otras personas.

En este contexto de diversidad cultural se presentan nuevos desafíos a la escuela, haciéndose necesario encontrar alternativas formativas desde una perspectiva intercultural, en las que no solo se reconozca a las minorías, sino que también se establezcan interacciones dialógicas que den sentido a la diversidad en el aula (Muñoz, 2015).

## Sensibilidad intercultural

Esta investigación se sitúa, precisamente, en la dimensión afectiva de la comunicación intercultural denominada ‘sensibilidad intercultural’, entendida como las capacidades que tienen las personas para emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Chen y Starosta, 1998). La sensibilidad intercultural se define por un conjunto de competencias como la empatía, el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, y el deseo de reconstruir la propia identidad entendiéndola como un elemento cambiante contextual y en evolución a partir del contacto intercultural (Vilà, 2003).

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

## PALABRAS CLAVE / Actitudes / Inclusión / Inmigración / Intercultural / Sensibilidad /

Recibido: 19/02/2021. Modificado: 14/06/2021. Aceptado: 15/06/2021.

**Susan Sanhueza Henríquez.** Doctora en Investigación Educativa, Universidad de Alicante, España. Profesora, Universidad de Chile. Dirección: Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045,

Santiago, Chile. E-mail: susan.sanhueza@uchile.cl.

**María Cristina Cardona Moltó.** Doctora en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Catedrática, Universidad de Alicante, España. e-mail: cristina.cardona@ua.es.

**Valeria Herrera Fernández.** Doctora en Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España. Profesora, Universidad de Chile e-mail: valherrer@u.uchile.cl.

**María Jesús Berlanga Adell.** Doctora en Cooperación al Desarrollo, Universidad de Valencia, España. Profesora,

Universidad Internacional de la Rioja, España. e-mail: m.jesus.berlanga@uv.es.

**Miguel Friz Carrillo.** Doctor en Ciencias Matemáticas, Universidad Politécnica de Valencia, España. Profesor, Universidad del BíoBío, Chile. e-mail: mfriz@ubiobio.cl.

## INTERCULTURAL SENSITIVITY OF STUDENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH THE ATTITUDE AND TEACHING STYLE OF TEACHERS VIS A VIS CULTURAL DIVERSITY

Susan Sanhueza Henríquez, María Cristina Cardona Moltó, Valeria Herrera Fernández, María Jesús Berlanga Adell and Miguel Friz Carrillo

### SUMMARY

*The purpose of the study, carried out in the Province of Alicante, Spain, was to know the degree of intercultural sensitivity of primary and secondary school students (Spaniards and children of immigrants) and teachers in situations of coexistence in culturally diverse classrooms. A descriptive correlation survey type design was adopted, in which the participating students (N= 1163) responded to two questionnaires: 1) Scale of Intercultural Sensitivity and 2) Scale of Attitude and Teaching Style*

*of Faculty to Cultural Diversity. The results show that the students of elementary and secondary education in the province of Alicante have a moderate sensitivity, being higher in primary education and more intense in immigrant students than in the native ones. Those students who perceived their teacher as very committed to diversity had a higher cultural sensitivity than those who observed in their teachers a less committed or neutral teaching style.*

## SENSIBILIDADE INTERCULTURAL DOS ALUNOS E SUA RELAÇÃO COM A ATITUDE E ESTILO DE ENSINO DOS PROFESSORES DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL

Susan Sanhueza Henríquez, María Cristina Cardona Moltó, Valeria Herrera Fernández, María Jesús Berlanga Adell e Miguel Friz Carrillo

### RESUMO

*O propósito do estudo, realizado na província de Alicante, Espanha, foi conhecer o grau de sensibilidade intercultural de alunos do ensino básico e médio (espanhóis e filhos de imigrantes) e dos professores, em situações de convivência em salas de aulas culturalmente diversas. Foi realizada uma pesquisa de desenho descritivo correlacional onde os alunos participantes (N=1163) responderam a dois questionários: 1) Escala de Sensibilidade Intercultural e 2) Escala de Atitude e Estilo de Ensino dos Pro-*

*fessores diante da Diversidade Cultural. Os resultados mostram que os alunos do ensino básico e médio na província de Alicante apresentam uma sensibilidade moderada, sendo esta maior no ensino básico e mais intensa nos alunos imigrantes que nos nativos. Aqueles alunos que perceberam seu professor como muito comprometido com a diversidade tiveram sensibilidade mais elevada para a relação cultural do que aqueles que observaram em seus professores um estilo de ensino menos comprometido ou neutro.*

práctica de una cultura, pero sí sentir un respeto saludable y una aceptación de su lógica interna.

En la literatura se describen básicamente dos modelos de sensibilidad intercultural: el de Bennett (1998) y el de Chen y Starosta (1996). El modelo de Chen y Starosta se sustenta en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva (interactive-multiculture building) y está basado en Belay (1993) y Bennett (1986). Su propósito es promover entre los interlocutores la capacidad de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para llegar a la construcción de una ciudadanía global. Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa intercultural se entiende como un paraguas que comprende habilidades tanto cognitivas como afectivas y

conductuales. Por consiguiente, la sensibilidad intercultural forma parte de la dimensión afectiva de la competencia intercultural y hace referencia a aquellas capacidades para emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Vilà, 2003).

La perspectiva teórica sobre la comunicación intercultural de Bennett (1986), por el contrario, se sustenta en la diferencia y en cómo afrontarla mediante diversos procesos de adaptación cultural. Bennett entiende la sensibilidad intercultural como la habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes (Hammer *et al.*, 2003). Quizás la particularidad de este enfoque es su carácter fundamentalmente cognitivo al tratarse de un modelo de

cambios en la estructura del pensamiento y de la visión del mundo. El modelo de Bennett incluye seis etapas en el proceso de desarrollo de la sensibilidad intercultural. Tres de estas etapas son etnocéntricas (negación, defensa y minimización) y tres son etno-relativas (aceptación, adaptación e integración).

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

En España, las políticas de escolarización del alumnado inmigrante han tenido como objetivo facilitar el acceso de hijos de familias extranjeras en igualdad de condiciones y adecuar el sistema educativo a la diversidad de la población escolar, gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales. Si bien se han destinado importantes recursos económicos para esta tarea a través de programas educativos específicos de atención a las minorías étnicas (adaptación lingüística, adaptación curricular, medidas de refuerzo y compensación educativa), éstos no han sido suficientes o no han tenido el impacto deseado. El modelo predominante en los centros educativos continúa siendo asimilacionista y, lejos de promover el desarrollo de

una escuela y educación intercultural, se limita a eventos puramente folklóricos o agrupa en determinadas zonas a la población inmigrante conformando un planteamiento multicultural tendiente al 'gueto' (Ministerio de Educación y Ciencia, 2009).

### *Competencia comunicativa intercultural*

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

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

estudiantes de educación secundaria, puso de relieve, asimismo, que un mayor contacto con alumnos de diferentes culturas mejora la sensibilidad intercultural.

Huaiquimil *et al.* (2019) analizaron en Chile el nivel de sensibilidad intercultural en estudiantes que cursan lenguas y culturas indígenas, resaltando la necesidad de educar al alumnado en la conciencia y valoración de otras culturas para poder desarrollar la sensibilidad intercultural, así como la importancia de que en un programa de educación intercultural se desarrollen la dimensión emocional y afectiva de estudiantes y profesorado, pues demostraron la interrelación existente entre los componentes cognitivos y afectivos en el aprendizaje de la diversidad cultural.

En España los estudios sobre sensibilidad intercultural son muy escasos, a pesar del interés en formar a niños y jóvenes como ciudadanos de un mundo cada vez más plural y diverso. Vilà (2003), en un primer estudio, realizó la adaptación de la *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen y Starosta (2000) a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) utilizando una estructura factorial de cinco componentes (Implicación en la Interacción, Respeto por las Diferencias Culturales, Confianza en la Interacción, Grado de Disfrute de la Interacción, y Atención en la Interacción). Unos años más tarde, y con el objetivo de evaluar necesidades diferenciales, Vilà (2006) llevó a cabo otro estudio con una muestra de 638 estudiantes de ESO escolarizados en siete centros de la comarca del Baix Llobregat. Los resultados revelaron la existencia de diferencias de género, ya que las mujeres tenían una mayor sensibilidad intercultural que los hombres. Asimismo, se observó que al aumentar el número de auto-identificaciones culturales también se daba una mayor sensibilidad intercultural. El alumnado que se identificaba únicamente con grupos minoritarios

obtenía mayores puntuaciones en Implicación en la Interacción, en tanto que el que se identificaba únicamente con un solo país obtenía menores puntuaciones en Respeto por las Diferencias Culturales y mayores puntuaciones en Confianza en la Interacción.

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

Como se puede observar, los trabajos expuestos constituyen importantes referentes para la presente investigación; sin embargo, han sido realizados en alumnado de educación secundaria y universitaria. La investigación en la educación primaria es inexistente, por lo que conocer la sensibilidad intercultural en alumnado de esta etapa educativa resulta de interés para valorar, entre otras cuestiones, si las respuestas emocionales positivas o negativas que desarrollan los estudiantes son adquiridas tempranamente y cuál es el papel de las experiencias de socialización de los primeros años de escolaridad en la adquisición de habilidades como la empatía o el respeto por otros culturalmente diferentes. Asimismo, la revisión de la literatura efectuada indica que no hay trabajos que aborden aspectos fisiológicos y emocionales de la interacción (Spitzberg y Changnon, 2009), exceptuando aquellos que se refieren al choque cultural, y los existentes

no abordan necesariamente las habilidades implicadas en la competencia comunicativa intercultural desde una dimensión afectiva. De esta manera, la presente investigación pretende conocer el grado de sensibilidad intercultural que posee el alumnado (español e hijo de inmigrado) y su relación con las actitudes y estilo pedagógico del profesorado en aulas culturalmente diversas.

### **Método**

#### *Enfoque y diseño*

La investigación se adscribe a un diseño no experimental descriptivo correlacional mediante encuesta. Lozada y López (2003) indican que los estudios no experimentales son más apropiados cuando la investigación se desarrolla en escenarios educativos naturales y lo que se pretende es conocer o descubrir una realidad. Según Cardona (2002) los procedimientos de investigación mediante encuesta establecen reglas que permiten acceder de forma científica a lo que las personas opinan. Para Hernández Sampieri (2008) estos diseños van más allá de la descripción de los fenómenos, ya que están dirigidos a responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos sociales. Se trata de diseños más integrados que incluyen la exploración, descripción, correlación o asociación, además de proporcionar un sentido de entendimiento más completo del fenómeno estudiado.

#### *Contexto y participantes*

La Comunidad Valenciana es la tercera Comunidad Autónoma de España con más alumnado inmigrante en sus aulas, siendo la provincia de Alicante la que concentra un mayor número de alumnado inmigrante escolarizado en sus aulas, cifras que representan un 15% del total de la población escolar de la provincia.

Para ser incluidos en el estudio, los centros debían tener escolarizados al menos un 30% de alumnado inmigrante.

Excluidas las escuelas rurales (debido al bajo número de alumnado y la desproporción entre ellos), fueron un total de 90 centros (66 de infantil y primaria y 24 de ESO) los que constituyeron la población de interés. De éstos, por azar simple, se seleccionaron 22 centros que pasaron a conformar la muestra. Posteriormente, se procedió a seleccionar las aulas (culturalmente diversas) de entre los cursos de 4º, 5º y 6º de educación primaria y 1º, 2º, 3º y 4º de secundaria.

De esta manera la muestra quedó constituida por 1.163 alumnos (531 de educación primaria y 632 de educación secundaria), extraída de 18 centros (10 de infantil y primaria, y ocho de secundaria) de los que 17 eran públicos y uno concertado. En cuanto a su origen, un 42% de los participantes eran españoles escolarizados en la provincia de Alicante y un 58% eran extranjeros, con una media de 5,17 años de residencia en España (DT= 2.91).

Las edades del alumnado participante oscilaban entre los 8 y 18 años, siendo la media de 10 años (DT= 1,00) en educación primaria y de 14 años (DT= 1,40) en educación secundaria. En cuanto al género, la distribución también se hallaba equilibrada con 599 hombres (51%) y 564 mujeres (49%). Particular interés reviste el alto porcentaje de alumnado (32%) que indicó hablaba una segunda lengua en su hogar, estando representadas 30 lenguas distintas (además del castellano) y 55 países diferentes, lo cual da una idea de la gran diversidad lingüística y cultural. Las lenguas más habladas después del castellano eran el inglés (19%), el rumano (13%) y el marroquí (9%).

#### *Variables e instrumentos*

Las variables de interés fueron la sensibilidad intercultural en el alumnado y las percepciones que éstos tenían de la actitud del profesorado hacia el tratamiento de la diversidad cultural en el aula. Se procedió a diseñar y/o adaptar, así como validar dos instrumentos: a) la

Escala de Sensibilidad Intercultural (Chen y Starosta, 2000) y b) la Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural (Sanhueza, 2010).

Respecto de las propiedades psicométricas de la Escala de Sensibilidad Intercultural, la matriz de correlaciones resultó adecuada dado que el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) dio un valor de 0,87 que excede el valor recomendado de 0,60 (Kaiser, 1974). Asimismo, el test de esfericidad de Barlett alcanzó significación estadística ( $\chi^2_{(45)} = 2.762,03$ ;  $p < 0,000$ ), dando apoyo a la factorización de la matriz de correlaciones. El análisis de componentes principales reveló la presencia de dos factores los cuales explicaban el 84% de la varianza: Respuesta Emocional Positiva hacia la interacción (34,26%) con siete ítems y Respuesta Emocional Negativa (50,32%) con tres. Los análisis de fiabilidad como consistencia interna arrojaron un  $\alpha$  de Cronbach de 0,87 para el total de la escala.

Respecto de la Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin fue satisfactoria (KMO= 0,951) y el test de esfericidad de Barlett resultó estadísticamente significativo ( $\chi^2_{(120)} = 7.013,29$ ;  $p < 0,000$ ), dando así apoyo a la factorización. Posteriormente se empleó el método de componentes principales como método de extracción de factores con autovalores  $> 1$ , obteniéndose una solución factorial de dos factores que explicaban el 82% de la varianza: Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor (32,40%) con 12 ítems y Estilo Docente del Profesor (49,28%) con cuatro. Los análisis de fiabilidad como consistencia interna arrojaron un  $\alpha$  de Cronbach de 0,90 para el total de la escala, lo que implica que las puntuaciones tenían alta consistencia y eran fiables.

#### *Procedimiento y análisis de los datos*

Los análisis fueron realizados mediante el paquete

estadístico SPSS 15.0 y las técnicas utilizadas, dados los objetivos planteados, fueron: descriptivos, frecuencias y porcentajes, análisis de escalas, técnicas de reducción de datos (análisis factorial) e inferencia estadística (comparación medias y porcentajes mediante las pruebas ANOVA y  $\chi^2$ ), trabajándose con un  $\alpha = 0,05$ .

## **Resultados**

Uno de los objetivos de este estudio fue conocer el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado autóctono e inmigrante en situaciones de convivencia en aulas culturalmente diversas. Con este fin, a partir de la respuesta de los participantes a la Escala de Sensibilidad Intercultural, se calcularon estadísticos descriptivos. Se obtuvieron las puntuaciones medias para el total de la escala, para cada uno de los factores (positivo y negativo a la interacción) y para cada uno de los ítems, además de frecuencias y porcentajes.

Cuando se analiza la sensibilidad intercultural en el alumnado autóctono e inmigrante, se observa (Tabla I) que este último posee una sensibilidad intercultural más acentuada (M= 33,11; DT= 4,81) que el alumnado autóctono (M= 32,71; DT= 5,15). Esta sensibilidad mayor del alumnado de origen inmigrante se pone de manifiesto tanto en lo que respecta al factor positivo de la interacción (M= 23,05 vs M= 22,22) como en relación con factor negativo de la misma (M= 4,95 vs M= 4,51).

Como se observa en la Tabla I, parece ser que el alumnado inmigrante disfruta en mayor grado que el autóctono de la relación (M= 3,26 vs M = 3,10), así como le agrada hablar y le gusta estar con compañeros de culturas diferentes a la suya en mayor proporción que al alumnado autóctono (83% vs 73% y 82% vs 75%, respectivamente). Al mismo tiempo se observa que el alumnado inmigrante, con mayor frecuencia que los autóctonos, evita trabajar bastantes veces/siempre con sus compañeros de

culturas diferentes a la propia (15% vs 10%), creen que los otros son poco tolerantes con ellos (23% vs 16%) o encuentran muy difícil la relación (16% vs 14%).

Por otra parte, existe evidencia de que el profesor juega un papel clave en el proceso de integración de las minorías culturales. Por esta razón nos planteamos como segundo objetivo de investigación examinar cuál era la actitud y el estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural y, si existía una relación entre dichas variables y la sensibilidad intercultural en el alumnado. A partir de la respuesta de los participantes a la Escala de Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural, se calcularon las medias y desviaciones típicas de la escala en su conjunto, para cada uno de los factores (Actitud y Trato Justo del Profesor y Estilo Docente) y de cada uno de los ítems, además de frecuencias y porcentajes (Tabla II). Como se observa, la actitud del profesorado para atender a la diversidad, tomando en consideración todos los ítems de la escala, puede considerarse buena (M= 49,21; DT= 10,16), dado que el punto medio se sitúa en 40. Analizados los resultados por factores, se confirma esta actitud positiva y trato justo del profesor (M= 38,46; DT= 8,00, punto medio 30), lo que indicaría la presencia de actitudes y comportamientos inclusivos por parte del profesorado en las aulas multiculturales.

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



TABLA I  
SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN EL ALUMNADO AUTÓCTONO Y DE ORIGEN INMIGRANTE (DESCRIPTIVOS, FRECUENCIAS Y PORCENTAJES)

	M	DT								
<u>Sensibilidad intercultural (puntaje total)</u>										
Autóctono	32,71	5,15								
Inmigrante	33,11	4,81								
<u>Respuesta emocional positiva (REP)</u>										
Autóctono	22,22	4,47								
Inmigrante	23,05	3,97								
<u>Respuesta emocional negativa (REN)</u>										
Autóctono	4,51	1,77								
Inmigrante	4,95	1,96								
<u>Ítems REP</u>			NC		AV		BC		SI	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Disfruto de la relación										
Autóctono	3,10	0,88	16	3	122	25	146	30	201	41
Inmigrante	3,26	0,82	9	1	139	21	196	29	334	49
Me agrada hablar										
Autóctono	3,16	0,89	16	3	113	23	133	27	223	46
Inmigrante	3,32	0,83	20	3	100	15	201	30	357	53
Me gusta tener amigos										
Autóctono	3,26	0,85	14	3	88	18	140	29	243	50
Inmigrante	3,39	0,78	15	2	83	12	201	30	379	56
Muestro una actitud positiva										
Autóctono	3,38	0,79	11	2	62	13	144	30	268	55
Inmigrante	3,43	0,78	19	3	70	10	190	28	399	59
Acepto sus opiniones										
Autóctono	3,03	0,88	21	4	121	25	166	34	177	37
Inmigrante	3,09	0,88	31	5	145	21	236	35	266	39
Me gusta estar										
Autóctono	3,18	0,92	26	5	93	19	136	28	230	47
Inmigrante	3,33	0,85	22	3	105	16	181	27	370	55
Me siento a gusto										
Autóctono	3,11	0,93	31	6	96	20	145	30	213	44
Inmigrante	3,23	0,89	35	5	105	16	206	30	332	49
<u>Ítems REN</u>										
Evito trabajar con compañeros										
Autóctono	1,35	0,75	379	78	60	12	27	6	19	4
Inmigrante	1,48	0,92	503	74	78	12	44	7	53	8
Pienso que son poco tolerantes										
Autóctono	1,64	0,91	287	59	117	24	49	10	32	6
Inmigrante	1,85	0,98	323	48	196	29	97	14	62	9
Encuentro muy difícil										
Autóctono	1,52	0,84	324	67	96	20	41	9	24	5
Inmigrante	1,62	0,90	411	61	162	24	59	9	46	7

M: media, DT: desviación típica, NC: nunca, AV: a veces, BV: bastantes veces, SI: siempre.

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

En cuanto al estilo docente, la media aritmética obtenida de los cuatro ítems que componen la subescala (M= 10,75; DT= 2,99, punto medio= 10) refleja que el alumnado percibe un estilo docente moderadamente comprometido con la atención a la diversidad en el aula. En opinión del alumnado, un 56%

creo que sus profesores solo algunas veces privilegian el trabajo en grupo y emplean diferentes recursos materiales para favorecer los aprendizajes (un 50% lo cree así). Y un porcentaje considerable de encuestados (40%) manifiestan que, cuando hay un problema en la clase, siempre tratan de resolverlos entre todos, lo que evidencia que las estrategias empleadas por el profesor generan modelos de comunicación a través de espacios de participación. A la hora de

realizar actividades solo a veces creen los alumnos que sus profesores tienen en cuenta sus intereses y preferencias (un 25% opina en este sentido).

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

alumno. Por este motivo nos planteamos, como otro de los objetivos, examinar si existía una relación entre la actitud/estilo docente ante la diversidad y el grado de sensibilidad intercultural del alumnado. Para ello, las respuestas de los participantes (puntuaciones totales de las variables actitud del profesor, estilo docente y sensibilidad intercultural) medidas mediante las escalas Escala de Sensibilidad Intercultural y Escala de Actitudes y Estilo Docente del

ACTITUD Y ESTILO DOCENTE DEL PROFESORADO ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL (MEDIAS, DT Y PORCENTAJES TODA LA MUESTRA)

			NC	AV	BV	SI
	M	DT	%	%	%	%
Todos los ítems (Total escala)	49,21	10,16				
Actitud y Trato Justo del Profesor (PT)	38,46	8,00				
Ítems						
Mi maestro es respetuoso conmigo	3,51	0,84	4	10	17	69
Me escucha con atención	3,27	0,91	6	14	26	54
Nos trata a todos por igual	3,24	1,0	12	11	18	59
Ayuda a los que van más lentos	3,24	0,98	8	16	21	55
Es alegre, tiene buen humor	3,16	1,0	8	18	23	51
Presta atención a los que tienen dificultades	3,34	0,91	6	13	22	59
Entiende los problemas de los demás	3,05	0,98	9	20	28	43
Tiene en cuenta mi esfuerzo cuando evalúa	3,29	0,93	6	16	21	57
Hace cumplir las normas	3,42	0,82	3	12	25	60
Me demuestra que soy importante para él	2,89	1,0	13	22	29	36
Tiene en cuenta nuestras opiniones	3,09	0,99	9	19	27	45
Dedica tiempo para conversar con nosotros	2,97	1,0	10	22	29	39
Estilo docente (PT)	10,75	2,99				
Ítems						
Mi maestro prefiere que trabajemos en grupos	2,45	1,0	22	34	21	23
Nos enseña con muchos materiales	2,58	1,1	21	29	21	29
Resolvemos los problemas entre todos	2,93	1,0	13	22	25	40
Conoce nuestros intereses	2,80	1,0	14	25	27	34

PT: puntaje total, NC: nunca es cierto, AV: a veces es cierto, BV: bastantes veces es cierto, SI: siempre es cierto.

TABLA III  
PUNTOS DE CORTE Y CATEGORÍAS POR VARIABLE

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

Profesorado ante la Diversidad Cultural se colapsaron en torno a los puntos de corte determinados por los percentiles 33,33 y 66,67, transformándolas de variables continuas a discretas. Los puntos de corte, así como las categorías establecidas para cada una de las variables se incluyen en la Tabla III.

Tal como se muestra en la Tabla IV el  $\chi^2$  de Pearson reveló la existencia de una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ( $\chi^2=80,00$ ;  $gl=4$ ;  $p=0,000$ ), indicando que los alumnos que percibían en su profesor una actitud más activa hacia la diversidad era más probable que tuvieran una sensibilidad intercultural más alta que aquellos que observaban en sus profesores una actitud más pasiva o neutra.

Igualmente, se observó una relación estadísticamente significativa ( $\chi^2=77,00$ ;  $gl=4$ ;  $p=0,000$ ) entre estilo docente y sensibilidad intercultural en el alumnado (Tabla V), de forma que aquellos alumnos que percibían a su profesor muy comprometido con la diversidad tenían (en porcentaje significativamente mayor) una

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

### Discusión

Es necesario destacar que el mLa sensibilidad intercultural en términos generales fue moderada ( $M=32,92$ ); sin embargo, la respuesta positiva hacia la interacción resultó mucho

más significativa que aquellas actitudes de rechazo que aún persisten en el alumnado participante.

Dentro de las habilidades que dificultan la interacción entre compañeros de diferentes culturas se encuentran las interferencias a nivel lingüístico, situación que podría ser explicada porque, en general, las escuelas e institutos no reconocen la importancia de la lengua que los niños y jóvenes aprenden en el hogar y en la comunidad de inmigrantes. Según Hoffmann y Stavans (2007) las escuelas tampoco se dan cuenta de que los padres inmigrantes, a menudo, son incapaces de prestar apoyo a las prácticas escolares (lectura y escritura), si no se tienden puentes (por ejemplo, de tipo lingüísticos) entre la casa y la escuela.

Por otra parte, las respuestas emocionales positivas frente a un encuentro comunicativo se caracterizan por la 'intención' que el emisor quiere lograr y que es decisiva para que el destinatario lo entienda y no se produzcan incomprendiones. En este sentido, los resultados muestran que, si bien el alumnado se relaciona con compañeros de otras culturas, esta relación no lleva a una implicación mayor entre ambos, provocando una distancia social inicial entre los interlocutores, asociada a respuestas de desconfianza e inseguridad.

Esta distancia generalmente es superada por medio de un proceso de adaptación que implica la incorporación de nuevos patrones de comunicación y nuevas formas de relación. Para Actis *et al.* (2007), la dificultad inicial para la aceptación por parte del autóctono se

TABLA IV  
RELACIÓN ENTRE ACTITUD DEL PROFESORADO ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN EL ALUMNADO

Sensibilidad intercultural del alumnado	Actitud del profesorado	Pasiva (%)	Neutra (%)	Activa (%)	$\chi^2$	gl	p
	Baja		36	22			
Media		45	52	52			
Alta		19	26	37			

TABLA V  
RELACIÓN ENTRE ESTILO DOCENTE Y SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN EL ALUMNADO

Estilo docente	Poco comprometido (%)	Neutro (%)	Muy comprometido (%)			
				$\chi^2$	gl	p
Sensibilidad intercultural del alumnado						
Baja	38	23	11	77,00	4	0,000
Media	43	53	50			
Alta	19	24	39			

basa en el desconocimiento personal del inmigrante; la proximidad y la intensidad de la relación desharían tales obstáculos, cuestión que también ocurre con el alumnado participante del estudio. Como afirma Ruiz-Bernardo (2018) los factores que más favorecen la sensibilidad intercultural son los relacionados con las experiencias personales de contacto con otras culturas.

Cuando analizamos si existían diferencias en sensibilidad intercultural a partir del origen cultural del alumnado, pudimos darnos cuenta de que en todos los casos el alumnado inmigrante ( $M= 33,11$ ) presentaba respuestas más positivas hacia la comunicación intercultural que el alumnado autóctono ( $M= 32,71$ ).

Son los extranjeros quienes se sienten más a gusto con otros culturalmente diferentes, les agrada relacionarse, aceptan otras creencias, respetan sus formas de comportarse y prestan una mayor atención frente a una situación comunicativa. Estos resultados podrían explicarse principalmente por aspectos identitarios que, según Aguado (2004), pasan por la construcción del concepto de 'diferencia' como un constructo dinámico compartido por un grupo (alumnado) y que proporciona a todos los miembros líneas de acción. De esta manera, la primera demanda de los inmigrantes recién llegados al centro educativo es la necesidad de reconocimiento y aceptación que, según Soriano (2004), modelan la auto-identificación del individuo dentro de un grupo cultural y las actitudes hacia el propio grupo, lo

que podría explicar las diferencias encontradas en este estudio. De esta manera, las personas que pertenecen a un determinado grupo cultural (grupo minoritario) llegan a expresar de forma rutinaria la reproducción cultural que les permite desenvolverse adecuadamente en el ambiente escolar.

En esta misma línea, García (2005) explica que el grupo dominante exige a los inmigrantes que se adapten a la normativa social vigente (por ejemplo, normas de los centros escolares) y que la asimilen; es decir, se les pide hacerse semejantes a los oriundos en usos, costumbres y hasta en las creencias. Para Kim (1988) este proceso de adaptación implica la transformación interna de un individuo que se encuentra en un nuevo entorno cultural en el sentido de adquirir aptitudes y sentirse bien en ese nuevo entorno. Estos cambios implican, entre otros aspectos, el desarrollo de conductas afectivas como la capacidad de la persona para relacionarse y hacer frente a los retos y oportunidades que surgen en contextos culturales no propios, habilidades que habría desarrollado el colectivo inmigrante de la investigación.

Coincidimos con Venegas (2004), cuando explica que las personas que han experimentado la exclusión por su condición cultural, al relacionarse con otros, experimentan el mismo sentimiento de discriminación que ellos padecieron y el rechazo por ser diferentes, lo que les lleva a actuar con una mayor sensibilidad, colocándose en el lugar de otros y mostrando una mayor apertura

de mente para conocer otras realidades.

Respecto de la respuesta observada en el alumnado autóctono destaca la percepción de la falta de tolerancia del alumnado inmigrante hacia ellos, cuestión que tiene importantes implicancias para la comunicación intercultural, ya que si el alumnado autóctono comienza a seleccionar sus amistades a partir de lo que los otros piensan de él, es probable que tales actitudes influyan en las pautas de convivencia y en la manera en que cada uno de los participantes llega a construir su identidad cultural generando prácticas discriminatorias y comportamientos de rechazo sobre el colectivo inmigrante.

Por otra parte, para el correcto desarrollo de la educación intercultural es indispensable contar con un profesorado cualificado, que sea capaz de concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben regir una educación que atienda a la diversidad cultural. Ya que como bien afirman Huaquimil *et al.* (2019), el papel del profesorado hacia la diversidad cultural es fundamental, pues puede propiciar el desarrollo de actitudes positivas hacia la interculturalidad o pueden reforzar actitudes de negación, defensa o minimización de las diferencias culturales.

Como hemos documentado, existen diversos estudios que ponen de relieve la falta de competencias del profesorado para atender la diversidad cultural (Soriano, 2004; Leiva y Merino, 2007; Sanhueza *et al.*, 2018; Alarcón Leiva y Márquez Sánchez, 2019). Sin embargo,

en esta investigación el alumnado participante manifiesta que percibe en sus profesores un alto compromiso con las diferencias culturales. Particularmente, los participantes perciben en sus profesores actitudes y comportamientos inclusivos y valoran principalmente el respeto, el buen humor y el trato justo con toda la clase.

De interés resulta destacar que los propios alumnos perciban los escasos tiempos que tiene el profesorado para implicarse en una comunicación más cercana y auténtica. Bartolomé (2004) señala que a través de la comunicación intercultural se descubren significados, se vierten modelos, se plantean opciones prácticas de vida, se fortalece la autoestima y se construyen identidades capaces de incorporar nuevos elementos culturales descubiertos en la interacción, de ahí la importancia de considerar el tiempo que el profesorado destina a estos encuentros.

La escasa comunicación que mantiene el profesorado y el centro, en general, con las familias (inmigrantes/del lugar) no pasa inadvertida al alumnado. Díaz Aguado (2003) plantea que los estudiantes que no comparten el marco de referencia dominante perciben que sus tradiciones, lengua y experiencias son frecuentemente excluidas de la escuela generando importantes niveles de frustración, situación que debería examinarse al objeto de incorporar estos elementos en el currículum del aula y en las prácticas inclusivas del profesorado (Sanhueza *et al.*, 2018). La escuela puede hacer que la experiencia educativa se convierta en una posibilidad de participación y crecimiento para la toda la comunidad, pero se necesitan principios y valores compartidos por todos los actores (Cama, 2019).

Pensamos que la relación escuela/familia es necesaria para favorecer el sentimiento de pertenencia a una etnia que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de las personas que se identifican con el grupo

y que provienen del núcleo familiar, de ahí que sea importante considerarla dentro de las actividades docentes.

Por último, Jordán (2004) señala que la familia es la principal fuente de reconocimiento de la diversidad, por lo tanto, el profesorado debiera replantearse la tarea docente e ir asumiendo una responsabilidad ético-profesional, un compromiso que implica disponerse al trabajo conjunto y cooperativo con las familias del alumnado inmigrante.

Actualmente nos enfrentamos con el reto de la inmigración al que se debe responder, primeramente, con una formación que ha de ir acompañada de recursos personales, materiales, curriculares, entre otros (Calatayud, 2006). Respecto de las metodologías de trabajo, los encuestados manifiestan que quienes requieren atención individualizada, la reciben y que sus profesores gestionan todos los recursos posibles para apoyar el aprendizaje.

Estos resultados son coincidentes con lo planteado por Fernández (2004), quien sugiere la necesidad de personalizar los procesos de enseñanza entendiendo que la mayoría de las necesidades que plantea el alumnado inmigrante, en mayor o menor grado, no distan mucho de aquellas que necesita el resto de los alumnos, ya que en los procesos de integración e inclusión el trabajo se realiza con la totalidad de los alumnos.

En el estudio, el trabajo individualizado se da preferentemente en el alumnado de educación primaria, mientras que el caso de educación secundaria se emplea con mayor frecuencia la estrategia de trabajo cooperativo. Para Brislin (2001), la cooperación implica la instauración y el desarrollo de la confianza, en su forma más elaborada: la confianza mutua. Esta estrategia puede llegar a ser determinante en la comunicación intercultural proceso en el que se implican condiciones situacionales y personales.

Por último, se encontró una relación estadísticamente

significativa entre actitudes y estilo docente del profesorado y la sensibilidad en el alumnado participante. De forma que el profesorado muy respetuoso con la diversidad inflúa en la sensibilidad del alumnado tanto de primaria como de secundaria, pudiéndose concluir que el alto compromiso y respeto del profesorado hacia las diferencias culturales afectaba positivamente la relación afectiva intercultural en sus alumnos.

#### AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a FONDECYT regular N° 1191045 (2019-2023) “Respuesta educativa de la escuela ante la inmersión lingüística de estudiantes inmigrantes: Estudios desde un enfoque educativo intercultural” y FONDECYT regular N° 1180993 “Estudio sobre las configuraciones del conocimiento matemático que desarrollan profesores en comunidades educativas interculturales situadas en contextos de ruralidad, migración y comunidades mapuche”.

#### REFERENCIAS

Actis W, De la Prada M, Pereda C (2007) *Inmigración y Género y Escuela. Exploración de los Discursos del Profesorado y del Alumnado*. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España. 258 pp.

Aguaded EM (2006) La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. Actas V Congr. Int. *Educación y Sociedad: Retos del s. XXI*: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada España. pp. 1-8.

Aguado MT (2004) Investigación en educación intercultural. *Educ. Siglo XXI* 22: 39-58.

Alarcón Leiva J, Márquez Sánchez JJ (2019) Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estud. Pedag. XLV*(2): 7-27.

Anderson PH, Lawton L, Rexeisen RJ, Hubbard AC (2006) Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *Int. J. Intercult. Relat.* 30: 457-469.

Bartolomé M (2004) Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad

intercultural. *Bordón* 56: 65-80.

Belay G (1993) Toward a paradigm shift for international communication: New research directions. *Commun. Yearbook* 16: 437-457.

Bennett M (1986) A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *Int. J. Intercult. Relat.* 10: 179-196.

Bennett M (1998) *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Intercultural Press. Yarmouth, ME, EEUU. 279 pp.

Brislin R (1986) *Cross-Cultural Encounters: Face-to-Face Interaction*. Pergamon Press. Nueva York, NY, EEUU. 372 pp.

Calatayud MA (2006) Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta* 88: 73-84.

Cama A (2019) Discurso del profesorado sobre alumnado extranjero y escolares con necesidades educativas especiales en la escuela italiana. En Maroto JM, López R. (Eds.) *Migraciones y Comunicación Intercultural: Una Mirada Interdisciplinar*. Sociedad Latina de Comunicación Social. Tenerife, España. pp. 111-128.

Cardona MC (2002) *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. EOS. Madrid, España. 224 pp.

Chairsakeo S, Speece M (2004) Culture, intercultural communication competence and sales negotiation: A qualitative research approach. *J. Bus. Indust. Market.* 19: 267-282.

Chen G, Starosta W (1996) Intercultural communication competence: A synthesis. *Commun. Yearbook* 19: 353-383.

Chen G, Starosta W (1998) *Foundations of Intercultural Communication*. Allyn y Bacon. Boston, MA, EEUU. 352 pp.

Chen G y Starosta W (2000) The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Commun.* 2: 27-54.

Díaz Aguado M (2003) *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Pirámide. Madrid, España. 286 pp.

Euwema C, Van Emmerik I (2007) Intercultural competencies and conglomerated conflict behaviors in intercultural conflicts. *Int. J. Intercult. Relat.* 31: 427-441.

Fernández J (2004) La presencia de alumnos inmigrantes en las

aulas. *Educación y Educadores* 7: 33-44.

Fisher G, Hartel C (2003) Cross-cultural effectiveness of Western expatriate-Thai client interactions: Lessons learned for IHRM research and theory. *Cross Cult. Manag.* 10(4): 4-28.

García J (2005) Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Rev. Educ.* 336: 89-109.

Gibson D, Zhong M (2005) Intercultural communication competence in the healthcare context. *Int. J. Intercult. Relat.* 29: 621-634.

Hammer M (2005) The intercultural conflict style inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *Int. J. Intercult. Relat.* 22: 675-695.

Hammer M, Bennett M, Wiseman R (2003) Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *Int. J. Intercult. Relat.* 27: 421-443.

Hernández Sampieri R (Coord.) (2008) *Fundamentos de Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. Madrid, España. 882 pp.

Heyward M (2002) from international to intercultural: redefining the international school for a globalized world. *Int. J. Internat. Relat.* 1: 9-32.

Hoffmann C, Stavans A (2007) The evolution of trilingual code-switching from infancy to school age: the shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *Int. J. Bilingual.* 11: 55-72.

Hopkins S, Hopkins W, Hoffman, K (2005) Domestic intercultural service encounters: An integrated model. *Manag. Serv. Quart.* 15: 329-343.

Huaiquimil A, Mellado E, Cubo, S (2019) Sensibilidad intercultural y actitud hacia la diversidad cultural en contexto escolar. *Inclusiones* 6(11): 211-229.

Jordán J (2004) La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En Jordán JA, Besalú X, Bartolomé M, Aguado O, Moreno C, Sanz M (Eds.) *La Formación del Profesorado en Educación Intercultural*. MEC. Madrid, España. pp. 11-48.

Kaiser H (1974) An index of factorial simplicity. *Psychometrika* 39: 31-36.

Kayes D, Kayes A, Yamazaki Y (2005) Essential competencies for cross-cultural knowledge absorption. *J. Manag. Psychol.* 20: 578-589.

Kim Y (1988) *Communication and Cross-Cultural Adaptation: An*



- Integrative Theory. Multilingual Matters*. Filadelfia, PA, EEUU. 223 pp.
- Leiva J, Merino D (2007) La función docente en contextos de diversidad cultural. *Rev. Iberoamer. Educ.* 41(2): 1-8.
- Li L, Kim B, O'Brien K (2007) An analogue study of the effects of asian cultural values and counselor multicultural competence on counseling process. *Psychother. Theory Res. Pract. Train.* 44: 90-95.
- Losada J, López R (2003) *Métodos de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Thomson. Madrid, España. 256 pp.
- Lucini F (2000) *Temas Transversales y Educación en Valores*. Anaya. Madrid, España. 136 pp.
- Martínez MJ, Martínez I (2021) La educación intercultural. Infancia, familia y escuela. *Didasc@lia*. 12(2): 58-70.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2009) *La Atención al Alumnado Inmigrante en el Sistema Educativo en España*. CIDE. Madrid, España. 347 pp.
- Muñoz A (2015) La educación intercultural: un desafío en aulas diversas urbanas. En Aidipe
- Investigar con y para la Sociedad*. Vol. 1. pp. 399-410.
- Olson CL, Kroeger KR (2001) Global competency and intercultural sensitivity. *J. Stud. Internat. Educ.* 5: 116-137.
- Pusch M (2005) Teaching intercultural skills and developing the global soul. En Chisholm AL (Ed.), *Knowing and Doing: The Theory and Practice of Service-Learning*. International Partnership for Service-Learning and Leadership Nueva York, NY, EEUU. pp. 84-103
- Ruiz-Bernardo P (2018) Los espacios y la frecuencia de contacto con la diversidad cultural como factores de desarrollo de la sensibilidad intercultural. *Aposta* 76: 187-213.
- Sanhuesa S, Cardona MC (2009) Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Rev. Inv. Educ.* 27: 247-262.
- Sanhuesa S (2010) *La Sensibilidad Intercultural en el Alumnado de Educación Primaria y Secundaria de la Provincia de Alicante*. Tesis. Universidad de Alicante, España. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/18332>
- Sanhuesa Henríquez S, Patrick Matzler P, Chih Hsu C, Domínguez Maldonado J, Friz Carrillo M, Quintriqueo Millán, S (2018) Competencias comunicativas interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estud. Pedag.* 42(4): 183-200.
- Soriano E (2004) *La Práctica Educativa Intercultural*. La Muralla. Madrid, España. 280 pp.
- Spitzberg B, Changnon G (2009) Conceptualizing intercultural competence. En Deardorff DK (Ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Sage. Thousand Oaks, CA, EEUU. pp. 2-52.
- Straffon DA (2003) Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *Int. J. Intercult. Relat.* 27: 487-501.
- Sue D (2001) Multidimensional facets of cultural competence. *Counsel. Psychol.* 29: 790-821.
- Ting-Toomey S (2007) Researching intercultural conflict competence. *J. Int. Commun.* 13: 7-30.
- Valentine D, Yunxia Z (2001) Using knowledge based approach to develop student intercultural competence in industry. *Bus. Commun. Quart.* 64: 102-109.
- Venegas P (2004) La educación intercultural desde una perspectiva de género. Voces de mujeres inmigrantes. [http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/3\\_proyectos\\_actividades\\_y\\_recursos/interculturalidad\\_y\\_migraciones/materiales\\_interculturalidad\\_y\\_migraciones/Voces\\_de\\_mujeres\\_inmigrantes.pdf](http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/3_proyectos_actividades_y_recursos/interculturalidad_y_migraciones/materiales_interculturalidad_y_migraciones/Voces_de_mujeres_inmigrantes.pdf) ISBN 84-688-7149-4 (Cons. 21/07/2014).
- Vilà R (2003) La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. En Soriano Ayala E (Coord.) *Perspectivas Teórico-Prácticas en Educación Intercultural*. Universidad de Almería. España. pp. 103-112.
- Vilà R (2006) La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Rev. Inv. Educ.* 24: 353-372.
- Vilà R (2012) Los aspectos no verbales en la educación intercultural. *Ra Ximhai* 2: 223-239.