

D

CAPÍTULO 5

DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL



INTRODUCCIÓN

Una vez caracterizada la realidad multicultural en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, y después de profundizar en los elementos y componentes que subyacen a la competencia comunicativa intercultural; nos planteamos la necesidad de analizar con mayor profundidad estas competencias en la adolescencia, desde una perspectiva diagnóstica.

Si entendemos la comunicación intercultural como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales diferentes y que, aún así, superan algunas de las barreras importantes que podrían alterar la eficacia comunicativa; el alumnado de la ESO requiere necesariamente de una intervención educativa basada entre otros elementos, en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Para ello, el diagnóstico de las necesidades reales del alumnado, es básico para la

planificación y el diseño de una intervención educativa basada en un programa de mejora de tales competencias.

En este capítulo se pretende profundizar en algunos modelos de diagnóstico de competencias comunicativas interculturales. Estos modelos surgen del análisis del constructo de la competencia comunicativa intercultural, desarrollado en el capítulo tercero. Finalizamos con la propuesta de un modelo integral que nos facilitará el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural en la ESO en la comarca del Baix Llobregat. Para ello recurrimos a la *escala de sensibilidad intercultural* que ha sido adaptada a nuestro contexto, junto a la creación del *test de competencia comunicativa intercultural*. Instrumentos que han sido presentados en el capítulo anterior, y que en este apartado profundizamos.

1. MODELOS DE DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Diagnosticar en educación puede llevarse a la práctica desde múltiples modelos, considerando su carácter multiparadigmático y multimétodo. Las nuevas tendencias sugieren la ampliación del foco de estudio más allá del alumnado problemático o *distinto* para realizar estudios a todo el alumnado (García Nieto, 2004). El diagnóstico en educación en la actualidad supone un cambio de rumbo y dirección hacia nuevas competencias a adquirir, según las nuevas transformaciones sociales (Marín y Rodríguez Espinar, 2001).

La aproximación diagnóstica a la competencia comunicativa intercultural es un tema recurrente dada su importancia para el desarrollo de este tipo de competencias. Según Byram (1997) diagnosticar la competencia comunicativa intercultural es una tarea bastante compleja, aunque de gran relevancia para prestar atención suficiente a los procesos educativos. A pesar, de las críticas sobre la posible validez, fiabilidad, e incluso posibilidad, de evaluar tales competencias, se propone ahondar en el diagnóstico

de tales competencias para poder mejorar los procesos educativos de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

Basándonos en el constructo de la competencia comunicativa intercultural formada por componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, tal como han sido definidos en el tercer capítulo, destacamos cuatro modelos para el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural. Éstos son de gran relevancia para este estudio, tanto por su sistematización teórica y conceptual de la competencia comunicativa, como también por las propuestas de medida que subyacen a cada modelo. En este sentido, la aproximación y amplitud de las competencias que se incluyen en la medición, así como los procesos de validación de algunos de los instrumentos propuestos son aspectos a considerar desde cada aproximación. De esta manera, ponemos de relieve los siguientes modelos de diagnóstico de competencias comunicativas:

- Modelo de aprensión comunicativa intercultural desarrollado por McCroskey y Neuliep (1997)
- Modelo de implicación en la interacción de Cegala (1981)
- Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural de Bennett (1998)
- Modelo de competencia comunicativa intercultural de Chen y Starosta (2000)

A continuación se desarrollan con mayor profundidad cada uno de estos modelos de diagnóstico de competencias comunicativas, haciendo hincapié en sus aplicaciones e instrumentos de medida.

1.1 MODELO DE APRENSIÓN COMUNICATIVA INTERCULTURAL (MCCROSKEY Y NEULIEP, 1997)

El modelo de aprensión comunicativa intercultural fue desarrollado por McCroskey y Neuliep (1997) y se basa como su nombre indica en la aprensión comunicativa intercultural (*Intercultural Communication Apprehension*), entendida como el miedo o ansiedad asociada tanto a interacciones reales como anticipadas con personas de grupos

diferentes, especialmente grupos culturales, étnicos y / o raciales (Neuliep y McCroskey, 1997).

Desde esta perspectiva, la comunicación intercultural se entiende como un tipo de situación comunicativa potencialmente repleta de novedad, no familiaridad, diferencia e incertidumbre. Conceptualmente, este modelo parte de un contexto de comunicación marcado por una alta incertidumbre inusual, que da pie a la ansiedad, que es el elemento causal de la aprensión.

La aprensión es el constructo al que se ha prestado más atención desde este modelo teórico y en el que se basan los instrumentos de medida cuantitativos desarrollados. El elemento causal de la aprensión comunicativa es pues, el miedo o la ansiedad, entendida como una respuesta multifacética que se caracteriza por un estado emocional desagradable marcado por sentimientos subjetivos de tensión y preocupación respecto a unos resultados potencialmente negativos, que la persona percibe como un impedimento o dificultad (Neuliep y McCrosky, 1997). En esta ansiedad se distinguen elementos cognitivos, afectivos y comportamentales: en el ámbito cognitivo, la ansiedad es un estado de autoconciencia realzada, percibiendo impotencia y expectación de resultados negativos; en el ámbito afectivo, la ansiedad se manifiesta como sentimientos subjetivos de incomodidad, tensión y miedo; y el comportamiento tiende a ser indeciso, inhibido y a veces trastornado.

1.1.1 INSTRUMENTOS DESARROLLADOS DESDE EL MODELO DE APRENSIÓN COMUNICATIVA INTERCULTURAL

El primer instrumento desarrollado por McCroskey (1970) y centrado en la *aprensión* fue el *Personal Report of Communication Apprehension (PRCA)*. Desde entonces se han desarrollado numerosas versiones (*PRCA25*, *PRCA24*, *PRCA24B*, *PRCA10*). Aunque todas las versiones parecen ser válidas y fiables, es destacable el *PRCA24*.

El primer instrumento se centró tanto en los rasgos individuales como a respuestas dadas en cuatro situaciones contextuales, aunque ninguna de estas versiones incluye ítems pertenecientes al contexto y peculiaridad de la comunicación intercultural. En este sentido, se han desarrollado los instrumentos: *Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA)* y *Personal Report of Interethnic Communication Apprehension (PRECA)*, basados en el *PRCA24*. Ambos instrumentos se han revelado como unidimensionales, válidos (de contenido, constructo y predicción), fiables y estables. Se recomiendan para el contexto escolar multicultural, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Concretamente, el *PRICA* consta de 16 ítems (juicios positivos y negativos), bajo los cuales subyacen las siguientes dimensiones para cada componente de la ansiedad:

- Ansiedad Ámbito Cognitivo: Expectativa de comunicación con personas de otras culturas (1 ítem)
- Ansiedad Ámbito Afectivo:
 - Sentimiento de agrado (3 ítems)
 - Sentimiento de comodidad (2 ítems)
 - Sentimiento de tensión y nerviosismo (4 ítems)
 - Sentimiento de calma y relajación (3 ítems)
 - Sentimiento de miedo (2 ítems)
- Ansiedad Ámbito Comportamental: Trastorno en la interacción con personas de otras culturas (1 ítem).

Otros elementos estudiados bajo este modelo teórico son los estudios centrados en la cantidad de comunicación entre personas. En este sentido se ha desarrollado la *Shyness Scale* (McCroskey, Andersen, Richmond y Wheelless, 1981) y la *Talchaolic Scale* (McCroskey y Richmond, 1996); midiendo ésta última la comunicación verbal compulsiva. Y por otro lado, investigaciones centradas en la disposición individual para la aproximación o evitación a la comunicación; es decir, el deseo de comunicarse.

Desde esta perspectiva se desarrolla el *Willingness to Communicate Scale* (McCroskey 1992).

Las grandes aportaciones teóricas, así como la diversidad de instrumentos de medida validados desde este modelo de diagnóstico son aspectos a valorar considerablemente ante el reto de medir o evaluar la competencia comunicativa intercultural, especialmente en el contexto escolar. No obstante, parece ser que desde este modelo se ha focalizado el diagnóstico en aspectos o elementos puramente afectivos de la comunicación intercultural, y dentro de éstos, parece haber privilegiado la ansiedad como emoción básica en sus instrumentos de medida.

Desde nuestro punto de vista, valoramos las aportaciones de este modelo, aunque sostenemos que es posible una medición más amplia de la competencia comunicativa intercultural, o en su defecto, una medición más completa y quizás menos focalizada, de los aspectos afectivos que inciden en la comunicación intercultural.

1.2 MODELO DE IMPLICACIÓN EN LA INTERACCIÓN (CEGALA, 1981)

El modelo de implicación en la interacción no se trata de un modelo aplicado específicamente a la comunicación intercultural. Aunque dada la relevancia de su base teórica y empírica, ha constituido un referente importante para investigaciones posteriores centradas en el constructo de la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, Chen (1992) señaló la relación implícita entre la implicación en la interacción y dimensiones básicas en la competencia comunicativa intercultural como la empatía, la flexibilidad comportamental, el manejo de la interacción o la aprensión a la comunicación.

Partiendo de esta perspectiva, la competencia comunicativa implica saber cuando y cómo utilizar el lenguaje en el contexto social (Cegala, 1981) y representa la capacidad del hablante para encajar sus enunciados en una conversación coherente (Villaume y

Cegala, 1988). De este modo, la implicación en la interacción (*Interaction Involvement*) se entiende como el grado en que una persona se implica en el ambiente social (Cegala 1981, 1989) o participa con los y las demás en una conversación (Cegala, 1982).

Ante un alto grado de implicación se relacionan sentimientos, pensamientos y experiencias con los objetos y circunstancias del ambiente social inmediato; mientras que ante una baja implicación, la atención se dirige básicamente al mundo interior y se participa menos en los sucesos del ambiente social inmediato. Así, la implicación en la interacción se entiende como una tendencia general del individuo basada en la atención y la perspicacia manifiesta en las interacciones. Aspectos de remarcada importancia, especialmente en contextos multiculturales.

La atención (*attentiveness*) va dirigida a las fuentes de información que comprenden el encuentro social; entre las fuentes de información se encuentra la persona con la que se interactúa. La perspicacia (*perceptiveness*) por otro lado, hace referencia a la capacidad de ser consciente de las interpretaciones que los demás han hecho de nuestros actos y de las interpretaciones que deberíamos tener sobre ellos y ellas.

1.2.1 LA ESCALA DE IMPLICACIÓN EN LA INTERACCIÓN

La escala de implicación en la interacción fue desarrollada por Cegala (1981) desde un modelo de competencia comunicativa general. Se diseñó para medir el nivel de implicación en la interacción: los ítems se construyeron para describir comportamientos sociales que aparecieran relacionados con la atención y la perspicacia fundamentadas por Goffman. La escala de siete puntos tipo Likert, consistió en 18 ítems (9 positivos y 9 negativos), resultado de un proceso previo de selección de entre 100 ítems de versiones anteriores. El estudio piloto versó sobre 668 sujetos, de los cuales el 77% eran estudiantes universitarios, el 11% estudiantes de secundaria de 17 años de media, y el 12% adultos no estudiantes de 39 años de media. El análisis factorial identificó tres factores: perspicacia, perspicacia orientada en el otro y atención, identificando los siguientes elementos en la escala:

1. Perspicacia:

- Tendencia a saber qué significados han asignado lo/as otros/as a sí mismos/as (2 ítems)
- Tendencia a saber qué significados asignar al comportamiento del/a otro/a (2 ítems)
- Tendencia a integrar significados sobre uno/a mismo/a, sobre el/a otro/a y de la situación general (3 ítems)

2. Tendencia a comprender qué significados asignar al comportamiento de los/as otros/as. Perspicacia orientada a los otros/as. Aunque estos ítems fueron pensados para la perspicacia, parece ser que en el análisis factorial se diferenciaron en dos factores (perspicacia y perspicacia hacia el otro/a)¹:

- Tendencia a saber qué significados asignar al comportamiento del/a otro/a (5 ítems)
- Comprensión de qué significados asignan los/as demás a si mismo/a (2 ítems)

3. Atención (4 ítems)

Se hizo un segundo estudio para probar la significatividad de la escala como dimensión de competencia comunicativa midiendo el grado en que las puntuaciones obtenidas podían predecir el logro global, mediante un diseño T-tests con 258 participantes donde se seleccionaron 42 sujetos (22 chicos y 20 chicas) apareados según puntuaciones y sexo, y analizando sus conversaciones. La estructura factorial del test fue esencialmente la misma, así que se confirma la validez de la escala, añadiendo soporte adicional a la validez de constructo. Desde las conclusiones se recomienda su uso en el contexto escolar.

Numerosos estudios posteriores han utilizado esta escala para estudios diversos tanto del mismo autor (Cegala, Wall y Rippey 1987, Cegala 1989, Villaume y Cegala 1988,

¹ En modelos posteriores de competencia comunicativa intercultural también se diferencia entre la llamada consciencia y autoconsciencia cultural

Cegala 1984, Cegala, Savage, Brunner y Conrad 1982), como en la actualidad, por otros autores (Chen 1992, 1997).

Desde nuestra perspectiva, valoramos este modelo por la amplitud de estudios que conlleva y su posterior aplicación a la especificidad de la comunicación intercultural. Aunque creemos que la implicación en la interacción, aunque es un elemento muy relevante de la competencia comunicativa intercultural, no es el único. Pensamos que es posible una medición más amplia del constructo incluyendo otros aspectos y componentes cognitivos, afectivos y comportamentales específicos de la competencia comunicativa intercultural.

1.3 MODELO DE DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL (BENNETT, 1998)

El tema principal en que se basa esta perspectiva teórica sobre la comunicación intercultural es la *diferencia* y cómo afrontarla, mediante diversos procesos de adaptación cultural. Para ello, se entiende la sensibilidad intercultural como la habilidad de identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes (Hammer, Bennett, y Wiseman, 2003). La sensibilidad intercultural, desde esta perspectiva constituye un elemento fundamental para la competencia intercultural.

El modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (DMSI) estudia los cambios de las estructuras cognitivas en la evolución actitudinal y de comportamiento frente a la diferencia cultural; desde posiciones etnocéntricas hacia posiciones etnorelativas. No se trata de una aproximación descriptiva a estos cambios actitudinales y comportamentales, sino que se trata de un modelo de cambios en la estructura del pensamiento y de la visión del mundo, donde los cambios actitudinales y comportamentales se observan como indicadores del estado de la visión del mundo de la persona (Hammer et al., 2003: 423).

Este proceso de progresiva sensibilización intercultural supone la evolución a través de seis estadios, que versan sobre el tipo de relación con la diferencia cultural. Estos estadios están representados en la figura 5.1 ordenados de menor a mayor sensibilidad intercultural.

Fig. 5.1 Desarrollo de la sensibilidad intercultural basado en Bennett (1998)



En los primeros estadios, próximos a posiciones etnocéntricas, se produce la *negación* de las diferencias culturales haciendo un uso abusivo de estereotipos para definir otras culturas. En un segundo estadio, puede llegarse a posiciones *defensivas* donde se perciben las diferencias culturales de forma negativa, evaluando el resto de culturas como subdesarrolladas con relación a la propia. Un siguiente estadio supone la *minimalización* de las diferencias, asumiendo que en el fondo todas las personas son esencialmente iguales, y partiendo de una universalidad artificiosa que puede conducir a diversas interpretaciones erróneas.

Por otra parte, desde estadios más próximos al etnorelativismo, el estadio de *aceptación* de las diferencias culturales conlleva el reconocimiento de éstas aunque todavía no se han resuelto algunos dilemas resultantes de conflictos en las normas culturales. En cambio, el estadio de *adaptación* supone un marco de referencia basado en el conocimiento de la diversidad cultural, a través de la empatía. Esta capacidad interpretativa favorece la adaptación del propio comportamiento a formas apropiadas a cada contexto, en situaciones biculturales o multiculturales donde reside la persona. En rigor, se es sensible interculturalmente, únicamente en el estadio de *integración* donde estas competencias son aplicables a cualquier situación o contexto cultural, conocido o nuevo para la persona.

1.3.1 INVENTARIO DE DESARROLLO INTERCULTURAL (IDI)

El inventario de desarrollo intercultural (IDI) ha sido creado por Hammer, Bennett y Wiseman (2003) para medir la orientación de la persona hacia las diferencias culturales según el modelo de sensibilidad intercultural de Bennett (1998). Este instrumento de medida ha sido validado bajo dos procedimientos o fases distintas: en un primer momento, Hammer y Bennett (1998), a través de entrevistas abiertas alrededor de las seis dimensiones del modelo, obtuvieron las percepciones de una muestra de 40 personas que dio lugar a la redacción de 200 juicios, que fueron depurándose a través de diversos métodos, hasta llegar a una primera versión de la escala de siete puntos, con 60 ítems.

En un segundo momento, la escala fue transformada en una Likert de 5 puntos recurriendo a los ítems iniciales y añadiendo alguno nuevo, según el modelo teórico planteado. Este instrumento de medida, finalmente, consta de 50 ítems, cuyo análisis factorial arrojó evidencias de validez en cinco de las dimensiones del modelo:

- La escala de negación de las diferencias y defensa de los propios referentes culturales, contiene 13 ítems, y obtuvo una fiabilidad alpha de Cronbach de 0'85.
- La escala de cambio, con 9 ítems, manifestó una fiabilidad alpha de Cronbach de 0.80.
- La escala de minimización de las diferencias consta de 9 ítems y obtuvo un nivel de fiabilidad alpha de Cronbach 0.83.
- La escala de aceptación / adaptación tiene 14 ítems y se obtuvo una fiabilidad alpha de Cronbach de 0.84.
- La escala de marginalidad encerrada, con 5 ítems, arrojó una fiabilidad alpha de Cronbach de 0.80.

Diversos procedimientos estadísticos evidencian la validez de contenido y de constructo de este instrumento de medida psicométrico (Hammer et al., 2003). Además, este instrumento ha sido utilizado en diversas ocasiones recientemente (Altschuler, Sussman,

y Kachur, 2003; Klak y Martin, 2003; Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova, y DeJaeghere, 2003; Straffon, 2003).

A pesar de la robustez de estos estudios de validez y fiabilidad de esta escala, pensamos que estos datos son demasiado recientes en relación con el estudio que presentamos, al mismo tiempo nos ofrecen una visión evolutiva que no se ajusta completamente a los objetivos que nos planteamos en esta investigación recogidos en el capítulo anterior, y que responden a un análisis diagnóstico inicial de la competencia comunicativa intercultural bajo el modelo propuesto en el tercer capítulo.

1.4 MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CHEN Y STAROSTA, 2000)

Finalmente, el modelo de competencia comunicativa intercultural desarrollado por Chen y Starosta (2000) se basa en la *construcción de la multiculturalidad de forma interactiva (interactive-multiculture building)* basado en Belay (1993) y Bennett (1986)².

Este modelo pretende promover las aptitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales, para construir una ciudadanía global. Representa un proceso de transformación de interdependencia simétrica que puede ser explicado desde tres perspectivas: afectiva o sensibilidad intercultural, cognitiva o conciencia intercultural, y comportamental o habilidad intercultural.

En este sentido, la conciencia intercultural o proceso cognitivo (*intercultural awareness*) enfatiza el cambio del pensamiento individual sobre el entorno, a través de la comprensión de las características distintivas de uno mismo/a y de otras culturas. Se trata del proceso de reducción del nivel de ambigüedad situacional y de incertidumbre

² El modelo de Bennett se ha desarrollado en el apartado anterior.

en las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996). Promueve la oportunidad de desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales, mediante un doble aspecto de comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural.

- La autoconciencia (*self-awareness*) implica el conocimiento de la identidad propia e incluye factores como: la atención a lo socialmente apropiado, atención a lo apropiado situacionalmente, aptitudes de control y modificación, y de utilizar esta aptitud en situaciones particulares, y la modificación de comportamientos expresivos para encontrar los requerimientos en cada situación particular.
- La conciencia cultural (*cultural awareness*) por otra parte, implica la comprensión de cómo las culturas varían. Se refiere a la comprensión de las convenciones propias y de los demás que afectan a cómo las personas piensan y actúan. Incluye elementos como la comprensión de los aspectos comunes y diferenciales del comportamiento humano. El proceso de concienciación cultural no sólo promueve la comprensión de la variabilidad cultural sino también sentimientos positivos hacia la coexistencia. El hecho de comprender las dimensiones de la variabilidad cultural promueve modos de identificar como difiere la comunicación culturalmente. Básicamente se incluyen valores, costumbres, normas y sistemas sociales.

Se distinguen tres niveles o estadios en el proceso de concienciación cultural: la comprensión basada en estereotipos; basada en aspectos significativos y sutiles a través de las situaciones conflictivas y del análisis intelectual; y finalmente, mediante la empatía que nos aproxima a una perspectiva de mayor profundidad

Por otra parte, el componente afectivo responde a la sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*). Se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Se basa en que una persona competente interculturalmente es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996). En este sentido destacan cuatro características personales que incrementan el nivel de compatibilidad con un nuevo ambiente cultural y alivian el impacto del choque cultural:

- El autoconcepto (*self-concept*) referido al modo en que una persona se ve a sí misma. Con conceptos implicados como la autoestima (Chen y Starosta, 2000), la visión optimista que puede inspirar confianza en sus interacciones (Chen y Starosta, 1996).
- La apertura de mente (*open-mindedness*), que favorece la aceptación de las explicaciones de los/as demás, y reconocer, apreciar y aceptar diferentes visiones e ideas en la interacción intercultural (Chen y Starosta, 1996, 2000).
- Actitudes de no juzgar (*nonjudgmental attitudes*) significa no mantener prejuicios que impidan la escucha sincera del otro durante la comunicación. Se nutre así un sentimiento de disfrute sobre las diferencias culturales en las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996, 2000).
- Empatía referida a la capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción (Chen y Starosta, 2000).
- Autoregulación (*self-monitoring*), como capacidad de detectar coacciones situacionales para regularse y cambiar los propios comportamientos (Chen y Starosta, 2000). Aspecto que con anterioridad se conceptualizó como elemento cognitivo.
- Implicación en la interacción (*interaction involvement*), que comprende tres conceptos: sensibilidad (*responsiveness*), atención (*attentiveness*), y perspiciacia (*perseptiveness*) (Chen y Starosta, 2000)³.

Finalmente, la habilidad Intercultural o proceso comportamental (*intercultural adroitness*) se centra en cómo actuar efectivamente en las interacciones interculturales. Se corresponde a las habilidades comunicativas referentes a los comportamientos verbales y no verbales que favorecen una interacción efectiva. Incluyen los siguientes elementos:

- Habilidades de mensaje referidos a la capacidad de utilizar otros lenguajes: competencia lingüística, conocimiento de las reglas, aptitudes de codificación, comprensión de lo verbal y no verbal.

³ Elemento basado en gran medida en las tendencias del modelo de diagnóstico anterior.

- Deseo de revelar información sobre uno mismo apropiadamente, mediante mensajes intencionales e información relevante y desconocida para el interlocutor.
- Flexibilidad comportamental como capacidad de seleccionar comportamientos apropiados en diferentes contextos y situaciones.
- Manejo de la interacción como la capacidad de respetar los turnos de interacción y de iniciar y terminar una conversación apropiadamente.

Este modelo diagnóstico ha propiciado el desarrollo de algunos instrumentos de medida independientes para cada dimensión (cognitiva, afectiva y comportamental), aunque destacamos la *escala de sensibilidad intercultural* por sus procesos de validación y fiabilidad.

1.4.1 LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Se valora la importancia de desarrollar instrumentos de medida independientes para cada uno de los componentes de la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, para medir el componente cognitivo existe el instrumento de conciencia intercultural (*intercultural awareness instrument*) (Chen, 1999). Esta escala tipo Likert de 5 puntos, consta de 15 ítems basados en los modelos de dimensiones culturales desarrolladas por Kluckhohn y Stodbeck (1961), y Condon y Yousef (1977). No obstante, este instrumento requiere de mayor profundización en el proceso de validación (Chen y Starosta, 1999). Al mismo tiempo, en la actualidad, bajo este modelo no se ha desarrollado todavía instrumento alguno de medida que contemple las habilidades interculturales desde su componente comportamental.

No obstante, para medir la sensibilidad intercultural se desarrolló la escala de Sensibilidad Intercultural, ISS (*intercultural sensitivity scale*). La ISS se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Inicialmente se desarrollaron 73 ítems representando los 6 componentes señalados, en una escala de actitudes tipo Likert, de los cuales se redujeron hasta 44. Mediante análisis factorial se identificaron cinco factores básicos:

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

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

La escala de sensibilidad intercultural también ha sido adaptada y traducida a otras realidades. Concretamente, fue adaptado en Alemania para estudiantes universitarios de administración empresarial en la Universidad de Mannheim. Se aplicó a 400 estudiantes (253 chicas y 147 chicos) de 20.9 años de edad de media. Los resultados del estudio confirmaron la estructura factorial de 5 elementos, tal como había sucedido en el proceso de validación del instrumento originario en Estados Unidos. Al mismo tiempo, se confirmaron aspectos de validez y fiabilidad.

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

2. HACIA UN MODELO INTEGRAL DE DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

En resumen, teniendo en cuenta los aspectos comentados en los modelos anteriores, en la tabla 3.1 se presentan las posibles ventajas e inconvenientes de estos modelos, que surgen del grado en que son apropiados para el estudio que aquí se presenta.

Tabla 5.1 Análisis de ventajas e inconvenientes de los modelos de diagnóstico presentados

MODELOS	VENTAJAS	ASPECTOS DESFAVORABLES
Modelo de Aprensión Comunicativa Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo teórico y conceptual de los aspectos afectivos implicados en la comunicación intercultural • Diversidad de instrumentos de medida validados • Instrumentos de medida específicos para el contexto comunicativo intercultural e interétnico • Muy recomendado para el contexto escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha focalizado en aspectos afectivos, sin tener en consideración aspectos cognitivos o comportamentales • Dentro de los aspectos afectivos se ha centrado en el componente de la ansiedad, sin considerar otras emociones como el disfrutar de la interacción, respetar las diferencias culturales, etc
Modelo de Implicación en la Interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Gran relevancia de la implicación en la interacción para la comunicación intercultural • Amplia fundamentación teórica que ha dado lugar a posteriores investigaciones • Estudios variados de validez y fiabilidad del instrumento de medida 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de comunicación general no específico de la situación intercultural • Se centra en algunos aspectos afectivos y cognitivos de la competencia, sin considerar otros elementos y aspectos comportamentales
Modelo de Desarrollo Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Amplio marco teórico que fundamenta el modelo • Amplios estudios de validez y fiabilidad del instrumento propuesto • Diversas experiencias de utilización del instrumento en diversos contextos 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a estudios recientes • Modelo específico sobre la relación de las personas con la diferencia cultural • A pesar de su gran incidencia en la competencia comunicativa intercultural, no es el único elemento



Modelo de Competencia comunicativa intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de una aproximación global al constructo de competencia comunicativa intercultural • Solidez en la fundamentación teórica del modelo • Validación y fiabilidad en la escala de sensibilidad intercultural, incluso en adaptaciones efectuadas en otros contextos • La escala de sensibilidad intercultural contiene gran parte de los elementos afectivos implícitos en la competencia afectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • El instrumento de medida de los aspectos cognitivos o de conciencia cultural requieren de mayor análisis para su validez • No se ha creado todavía el instrumento que mida los aspectos comportamentales
--	---	---

En general ninguna de las propuestas de forma aislada satisface las necesidades de esta investigación que requiere de un modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales. Por este motivo se requiere la creación de un nuevo modelo basado en algunos de los aspectos valorados de los modelos citados en los apartados anteriores. Este nuevo modelo se basa en una aproximación integral al diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural. Se trata de una aproximación integral dado que incluye el diagnóstico de aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales.

Concretamente, de forma coherente con las bases descritas en el capítulo anterior, y teniendo en cuenta la realidad descrita en el capítulo primero, con este modelo se pretenden diagnosticar los siguientes aspectos cognitivos:

- Grado de conocimiento sobre la diversidad comunicativa a nivel verbal; entendiendo como el lenguaje es un producto básicamente cultural. Por tanto, es importante reconocer la influencia cultural en el lenguaje verbal.
- Grado de conocimiento sobre la diversidad comunicativa no verbal en las manifestaciones y uso de la mirada, tal como evidencian los estudios de kinésica.
- Grado de conocimiento sobre la diversidad comunicativa no verbal en las manifestaciones y uso del espacio, tal como evidencian los estudios de proxémica.
- Grado de conocimiento sobre la diversidad comunicativa en los estilos y funciones de los cambios de turno.

- Grado de conocimiento de algunos de los elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural, respecto al uso y comprensión del tiempo, en sus manifestaciones del tiempo monocrónico – policrónico.
- Grado de conocimiento de algunos de los elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural, respecto al tipo de relaciones jerárquicas establecidas.
- Grado de conocimiento de algunos de los elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural, respecto a la incidencia de los valores culturales más colectivistas o individualistas.

Por otra parte, los elementos afectivos que se quieren diagnosticar con nuestro modelo integral de competencia comunicativa intercultural, son los siguientes:

- El grado de implicación en la interacción en situaciones de comunicación intercultural.
- El grado de respeto por las diferencias culturales que existen entre las personas implicadas en un encuentro comunicativo intercultural.
- El grado de confianza en la interacción intercultural.
- El grado en que puede disfrutarse de la interacción intercultural.
- El grado de atención que se presta habitualmente durante el contacto comunicativo intercultural

Finalmente, los aspectos comportamentales a diagnosticar responden a los siguientes elementos:

- El grado de utilización de habilidades verbales en la comunicación intercultural, a través del uso de recursos verbales.
- El grado de superación de barreras lingüísticas o de idioma en la comunicación intercultural.
- El grado de utilización de habilidades no verbales en la comunicación intercultural, a través del uso del silencio.



- El grado de utilización de habilidades no verbales en la comunicación intercultural, a través del respeto al espacio (proxémica).
- El grado de utilización de habilidades en la comunicación intercultural, a través de la gestión de turnos en la conversación.
- El grado de utilización de habilidades no verbales en la comunicación intercultural, a través de la mirada (kinésica).
- El grado de utilización de habilidades en la comunicación intercultural, cuando se encuentran implícitos elementos de diferenciación cultural en la concepción y uso del tiempo (tiempo monocrónico – policrónico).

De este modo, diagnosticar la competencia cognitiva implica aspectos de la comunicación verbal, no verbal y otros elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural.

Respecto a la comunicación verbal, se pone de relieve la importancia de poderse expresar en la propia lengua, por sus implicaciones culturales; es importante entender que es posible la comunicación efectiva en una situación plurilingüe. Respecto al conocimiento de aspectos no verbales, supone la capacidad de interpretar situaciones diversas donde se ponen de manifiesto aspectos no verbales de la comunicación. Se pone de relieve cómo las distancias en el estudio de la prosémica son culturalmente creadas, respecto a las posibles diferencias en cuanto a distancias personales y en la gestión del cambio de turnos. Por otra parte, se pone de manifiesto cómo el estudio de las miradas en la Kinésica evidencia diferencias culturales en la intensidad y dirección de la mirada. Finalmente, es importante considerar el tema de la distribución del espacio personal de la prosémica que puede causar también malentendidos.

Por último, respecto a otros elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural, destaca la puntualidad. Ésta va muy ligada al tiempo monocrónico – policrónico: La interpretación de una persona impuntual es distinta en cada caso. Por otra parte, también surgen estos mismos aspectos del tiempo monocrónico – policrónico, pero aplicados en el orden de hacer las cosas, de forma que puede ser causa de malas interpretaciones. Otro aspecto es el de las relaciones jerárquicas; éstas pueden

ser distintas y esa diferencia puede suponer malentendidos en la comunicación intercultural. Finalmente, el hecho de tener valores colectivistas – individualistas puede influir en la comunicación.

Por otra parte, respecto a la competencia afectiva implica aquellos recursos implícitos en la superación de emociones negativas y potenciación de emociones positivas que favorecen la comunicación intercultural.

Bajo esta perspectiva, el grado de implicación en la interacción supone relacionarse de forma significativa y motivada en situaciones de comunicación intercultural. El grado de respeto por las diferencias culturales que existen entre las personas implicadas en un encuentro comunicativo intercultural es otro elemento clave para el desarrollo de actitudes positivas que favorecen la comunicación intercultural.

Una de las emociones que facilitan en gran medida la comunicación intercultural es la confianza. La confianza en la interacción intercultural es un aspecto bastante relevante en este sentido. Del mismo modo, el grado en que puede disfrutarse de la interacción intercultural también evidencia la superación de emociones negativas, estando en un nivel de agrado y disfrute de la interacción.

Por último, la atención que se presta habitualmente durante el contacto comunicativo intercultural es un elemento actitudinal básico que denota el interés y la motivación hacia la comunicación intercultural; elementos positivos que favorecen el éxito en el intercambio comunicativo intercultural.

Respecto a la competencia comportamental, supone tres bloques básicos: habilidades verbales, no verbales y la flexibilidad comportamental ante situaciones que evidencian diferentes valores o dimensiones culturales.

En este sentido, respecto a las habilidades verbales, ser flexible en el modo de comunicarse verbalmente en una situación multicultural y plurilingüe, implica la capacidad de alternar distintos recursos verbales. Al mismo tiempo, la interpretación

que se hace de la barrera del lenguaje o del idioma para la comunicación intercultural influye en la utilización de estrategias verbales para su superación.

Por otra parte, las habilidades no verbales hacen referencia a ser capaz de adaptar el propio comportamiento ante un uso del silencio distinto en función de la cultura: por ejemplo, para algunas personas es necesario un intervalo de tiempo en silencio para poder expresar las propias ideas, mientras que para otras, el silencio puede llegar a incomodar.

Las distancias en el estudio de la prosémica, son culturalmente creadas, es necesario adaptar el modo de comportarse ante las distancias personales. Los cambios de turnos también es un fenómeno comunicativo no verbal distinto según la cultura; en algunas situaciones, la interrupción es básica especialmente cuando el silencio incomoda, pero en otras, la gestión se lleva a cabo mediante un orden escrupuloso y la interrupción no es un fenómeno frecuente.

El estudio de las miradas en la Kinésica evidencia diferencias culturales en la intensidad y dirección de la mirada, entre otros aspectos; se prevé la necesidad de valorar la flexibilidad en el comportamiento ante estos aspectos. Por otra parte, la comunicación táctil va muy relacionada con los estudios de la distancia personal o la proxémica. Finalmente, la capacidad de ser flexible en el comportamiento también puede aplicarse ante una situación donde converge el tiempo monocrónico – policrónico.

Todos estos elementos son básicos para el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural desde el modelo de diagnóstico presentado. A continuación analizamos las posibilidades de instrumentos de medida a utilizar basándonos en el modelo de diagnóstico integral de la competencia comunicativa intercultural.

2.1 INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL MODELO INTEGRAL DE DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Para el diagnóstico de estos aspectos, existen múltiples y variados instrumentos de medida validados desde diferentes perspectivas. En la actualidad se han desarrollado, aplicado y validado diversos instrumentos de medida para diagnosticar, comparar y explicar los fenómenos comunicativos en contextos multiculturales, en general.

Desde diferentes posiciones teóricas y enfoques metodológicos se han llevado a cabo diferentes investigaciones a través de instrumentos de medida de corte cuantitativo. Concretamente, algunos de estos instrumentos tienen una fundamentación teórica mucho más amplia, en áreas de conocimiento muy diversas, tomando alguno de los elementos de la competencia comunicativa intercultural que se han comentado. En la tabla 3.2 se presentan a modo de ejemplo algunos de estos instrumentos junto con la dimensión a la que hacen referencia (cognitiva, afectiva o comportamental).

No obstante, la mayoría de las mediciones responden a objetivos muy específicos de la competencia comunicativa intercultural, y, por tanto, los instrumentos desarrollados se basan en competencias muy concretas de alguno o varios de los componentes implicados. De hecho, en estos momentos todavía no se ha desarrollado un único instrumento que evalúe de forma genérica la competencia comunicativa intercultural, con los elementos que han sido señalados desde nuestro modelo diagnóstico. Diferentes autores y autoras, sobretodo desde el contexto español, han señalado la necesidad de desarrollar instrumentos de medida que puedan evaluar aspectos relacionados con la competencia comunicativa intercultural⁴.

⁴ Por ejemplo, en una de las tesis pioneras en el estudio de la comunicación intercultural en España desde una perspectiva educativa, se señala la necesidad de elaborar instrumentos de medida sobre la sensibilidad intercultural (Padró, 1997).

Tabla 5.2 Instrumentos de medida para la evaluación de Competencias Comunicativas

Instrumentos de Medida	
Competencias Cognitivas	36 ítems Likert (Knutson, Hwang y Vivatnanukul, 1995) Self Perceived Communication Scale (SPCC) (McCroskey y McCroskey, 1988) Interaction Involvement Scale (II) (Cegala, 1981) Escala de diferencial semántico bipolar de 10 ítems. (Hammer, Nishida y Wiseman, 1996) Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA) (McCroskey y Neuliep, 1997) Personal Report of Interethnic Communication Apprehension (PRECA) (McCroskey y Neuliep, 1997) Adjustment potential scale (ICAPS) (Matsumoto et al., 2003)
Competencias Afectivas	Personal Report of Communication Apprehension (PRCA) (McCroskey, 1970) (PRCA-20, PRCA-25, PRCA-24, PRCA-24B, PRCA-10) Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA) (McCroskey y Neuliep, 1997) Personal Report of Interethnic Communication Apprehension (PRECA) (McCroskey y Neuliep, 1997) World – Minded Attitudes Scale (Klopf, 1995) Collective Self – Esteem Scale (Crocker y otros, 1994) Escala de Diferencial Semántico (Mc Andrew y otros, 2000) Escala de Diferencial Semántico de 21 adjetivos bipolares (Walkey y Chi-Ying, 1996) Cross Cultural Adaptability Inventory (CCAI) (Kelley y Meyers, 1991) Attitudinal and Behavioral Openess Scale (ABOS) (Caligiuri, Jacobs y Farr, 2000) Empathy Measurement Scale (Stiff y otros, 1988) Willingness – to – Communicate Scale (Mc Croskey y Richmond, 1987) Worldmindedness scale (Sampson y Smith, 1957) Social anxiety scale (Stephen y Stephen, 1985)
C. Comportamiento Mentales	Shyness Scale (SS) (McCroskey y Richmond, 1982) Talkaholic Scale (McCroskey y Richmond, 1996) Social Perspectives Task Assessment (Hale y Delia, 1976) Situaciones Conflictivas y escala de diferencial semántico de 22 ítems (Ebsworth y Eisenstein, 1997) 44 escenarios de interacción (Nishida, 1989)

En resumen, el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural sufre algunas serias limitaciones para cubrir el objetivo de evaluar el grado de competencia de los jóvenes. Concretamente, del análisis efectuado hasta el momento se desprenden las siguientes conclusiones:

- Existe una gran escasez de instrumentos de medida específicos para medir competencias comunicativas interculturales
- Hay una ausencia de instrumentos genéricos que midan el constructo de la competencia comunicativa intercultural
- Los diversos modelos de diagnóstico presentados tienen algunas limitaciones importantes respecto al contenido y en algunos casos, a la validez y fiabilidad.

Dada esta situación se desprende la necesidad de crear nuevos instrumentos de medida que partan de nuestro modelo propio que responde a las necesidades de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de la ESO: el modelo integral de la competencia comunicativa intercultural. Un modelo que integra los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, para el análisis de la competencia del alumnado. El modelo integral de la competencia comunicativa intercultural se basa en la medición de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales más relevantes para el periodo madurativo al que va dirigido: la adolescencia.

Medir estos aspectos en un alumnado diverso y multicultural puede plantear algunas dificultades en la utilización de instrumentos de medida. Siguiendo a van de Vijver y Leung (1997: 53) partimos de la posibilidad de utilizar los mismos instrumentos para la totalidad del alumnado, aunque planteamos la necesidad de construir y/o adaptar instrumentos que sean adecuados para todas las personas. Para ello, se propone utilizar dos instrumentos básicos que serán validados en las próximas páginas:

- La escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000) para medir los elementos afectivos. Adaptada tanto cultural y lingüísticamente, como al nivel madurativo de 12-14 años.
- El test de competencia comunicativa intercultural, que consta de 18 casos que miden aspectos cognitivos y comportamentales de la competencia comunicativa intercultural.

Con ambos instrumentos puede obtenerse un diagnóstico general de la competencia comunicativa intercultural. Concretamente, las competencias que se miden a través de cada uno de estos instrumentos están expuestas en la tabla 5.3.

Tabla 5.3 Elementos que se miden desde el modelo integral de la competencia comunicativa intercultural

INSTRUMENTO	DIMENSIÓN	ASPECTOS	CONTENIDO	ÍTEMS
<i>Test de competencia comunicativa intercultural</i>	Cognitiva	Comunicación verbal	Lenguaje producto cultural	1
		Comunicación no verbal	Proxémica	2
			Cambio de turnos	1
			Kinésica	1
		Elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural	Tiempo monocrónico - policrónico	2
			Relaciones jerárquicas	1
	Valores colectivistas - individualistas		1	
	Comportamental	Habilidades verbales	Uso de recursos verbales	1
			Superar barreras lingüísticas	2
		Habilidades no verbales	Uso del silencio	1
			Proxémica	2
			Gestión de turnos	1
			Kinésica	1
Elementos culturales	Tiempo monocrónico - policrónico	1		
<i>Escala de Sensibilidad Intercultural</i>	Afectiva	Implicación en la interacción	6	
		Respeto por las diferencias culturales	5	
		Confianza en la interacción	5	
		Grado de disfrute de la interacción	3	
		Atención en la interacción	3	

Junto a ambos instrumentos, proponemos acompañar de un pequeño cuestionario con datos de identificación del alumnado, que nos permitirán profundizar en los perfiles de respuesta. Las preguntas que se miden se resumen en la tabla 5.4.

Concretamente, siguiendo experiencias como las de Broeder y Mijares (2003) proponemos las siguientes variables contextuales en dicho cuestionario de identificación: país de nacimiento del alumnado, país de nacimiento de padre y madre del alumnado y lengua utilizada en casa. También hemos añadido otros contextos de uso lingüístico como son el centro escolar y las amistades. Así como el nivel de competencia percibido por el alumnado en distintos idiomas. Siguiendo las investigaciones de Bartolomé (coord.) (1997, 2002) proponemos preguntar los años de residencia en Catalunya y la identificación cultural del alumnado, pudiendo ésta ser de más de un referente cultural. Además, proponemos variables básicas como el sexo, la edad, el curso académico, el centro educativo, y la ciudad de nacimiento del alumnado, padres y madres, distinguiendo así a las personas españolas que no han nacido en Catalunya. Finalmente, tratándose de la comunicación intercultural, se ha añadido una

pregunta referente a la cantidad de amistades de referentes culturales distintos a los propios.

Tabla 5.4 Tabla de especificaciones del cuestionario de identificación inicial

CONTENIDO		ÍTEMS
Datos de identificación cultural	<i>Autoidentificación cultural</i>	1
	<i>Lugar de nacimiento alumnado y familias</i>	2, 3, 4
	<i>Años de residencia en Catalunya</i>	5
Conocimiento lingüístico	<i>Autopercepción de la competencia lingüística</i>	6
	<i>Uso lingüístico</i>	7
Relaciones de amistad interculturales		8
TOTAL ÍTEMS		8

Los instrumentos diagnósticos propuestos según el modelo integral en el que nos hemos basado son dos: la escala de sensibilidad intercultural i el test de competencia comunicativa intercultural. Ambos instrumentos tienen un origen distinto y, por tanto, han sufrido procesos de elaboración diferentes.

La escala de sensibilidad intercultural ha sido adaptada de la intercultural sensitivity scale de Chen y Starosta (1998), mientras que el test de competencia comunicativa intercultural ha sido creado específicamente para este estudio, tal como señalamos en los próximos subapartados.

2.1.1 ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL⁵

Concretamente, la *escala de sensibilidad intercultural* consta de los 22 ítems de la escala original y se basa en la fundamentación teórica de sus creadores (Chen y Starosta, 1998) tal como se ha expuesto en el apartado anterior. Ésta responde a las especificaciones que se resumen en la tabla 5.5.

⁵ La escala de sensibilidad intercultural puede consultarse impreso en el bloque de anexos 1, *instrumentos de medida*, págs. III-IV.



Tabla 5.5 Tabla de especificaciones de la escala de sensibilidad intercultural

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

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

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

Esta doble adaptación ha requerido de validación, especialmente por la dificultad que puede suponer una adaptación cultural (van de Vijver y Leung, 1997). Para llevar a cabo este doble proceso de adaptación, se han considerado diversas estrategias de validación por jueces. Concretamente, se ha contado con expertos/as para ambos procesos: una profesora de inglés nativa bilingüe (castellano-inglés) y profesorado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. En primer lugar se procedió a la traducción lingüística y adaptación cultural del instrumento, posteriormente se consultó a la experta bilingüe que tradujera al inglés el instrumento resultante -sin consultar el original-. El resultado de este proceso fue un instrumento nuevo inglés muy semejante al original, con algunas matizaciones que fueron corregidas de la traducción. Este proceso de comparar original y traducción de la adaptación, es según van de Vijver y Leung (1997:39) una poderosa estrategia para la adaptación lingüística del instrumento, y si además las personas expertas son multilingües y multiculturales y conocen el constructo de medida, también puede ser una buena estrategia de validez de la adaptación cultural.

Una vez, disponíamos de la traducción lingüística y cultural del instrumento se procedió a su adaptación madurativa. Para ello, se consultó a un grupo de cinco expertos/as (profesorado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria) que coincidieron en la adaptación de algunos ítems.

Ambos procedimientos dieron paso al instrumento finalmente adaptado de la escala de sensibilidad intercultural que fue sometido a su aplicación piloto, como veremos más adelante.

2.1.2 TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL⁶

El *test de competencia comunicativa intercultural* se ha construido para medir la competencia comunicativa intercultural, centrandó la atención en aquellos aspectos cognitivos y comportamentales. Consta de 9 casos que responden a competencias cognitivas y 9 casos que responden a competencias comportamentales, tal como se resumen en la tabla 5.6. La formulación de los casos han seguido las orientaciones de van de Vijver y Leung (1997:38) que proponen que en instrumentos que van a ser resueltos por personas de diversos referentes culturales i lingüísticos es necesario utilizar frases cortas, exentas de localismos y metáforas, en voz activa y con términos y ejemplos concretos.

Tabla 5.6 Tabla de especificaciones del test de competencia comunicativa intercultural

Habilidades	Objetivos	Interpretación adecuada	Flexibilidad comportamental	Nº de ítems
Habilidades verbales		8	2,3,5,6	5
Habilidades no verbales		1,9,13,15	7,12,14,16	8
Elementos culturales		10,11,17,18	4	5
TOTAL ÍTEMS		9	9	18

⁶ El test de competencia comunicativa intercultural puede consultarse impreso en el bloque de anexos 1, *instrumentos de medida*, págs. V-VIII.

De este modo tiene los objetivos siguientes:

- Evaluar el grado de capacidad para interpretar de forma adecuada aspectos de la comunicación verbal y no verbal del interlocutor en contextos multiculturales, así como la incidencia de algunos elementos culturales en la comunicación intercultural.
- Evaluar el grado de capacidad para tener un comportamiento flexible ante la comunicación tanto en el ámbito verbal como no verbal, como también ante aquellos elementos culturales que también inciden en la comunicación.

De este modo, los casos del test que miden la competencia cognitiva se basan en la comunicación verbal, no verbal y otros elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural. En los contenidos cognitivos, hay un caso (ítem 8) donde se pone de relieve la importancia de poder expresarse en la propia lengua con implicaciones culturales.

Respecto al conocimiento de aspectos no verbales, hay cuatro casos: en uno se intenta evidenciar si el alumnado es consciente de las posibles diferencias en cuanto a distancias personales (ítem 1); en el ítem 9, se pone de manifiesto como la gestión del cambio de turnos al hablar tiene puede suponer algunas diferencias culturales; en otro caso se pone de manifiesto cómo el estudio de las miradas en la kinésica evidencia diferencias culturales en la intensidad y dirección de la mirada (ítem 13); y finalmente, en el ítem 15 se refleja cómo el tema de la distribución del espacio personal de la prosémica puede causar también malentendidos.

Por último, los aspectos cognitivos del test también incluyen cuatro casos referentes a la interpretación de otros elementos culturales que inciden en la comunicación intercultural: la interpretación de la puntualidad es distinta (ítem 10); el orden de hacer las cosas puede ser culturalmente distinta (ítem 11); las relaciones jerárquicas pueden ser distintas y esa diferencia puede suponer malentendidos en la comunicación intercultural (ítem 17); finalmente, el hecho de tener valores colectivistas –

individualistas puede influir en la comunicación intercultural, éstas se manifiestan en el ítem 18.

Respecto a los casos que hacen referencia a competencias comportamentales, se desarrollan básicamente tres bloques de contenidos: habilidades verbales, no verbales y la flexibilidad comportamental ante situaciones que evidencian diferentes valores o dimensiones culturales. Respecto a las habilidades verbales, en un caso se pretende analizar la capacidad de alternar distintos recursos verbales (ítem 2). Al mismo tiempo, se pretende saber cómo se interpreta la barrera del lenguaje para la comunicación intercultural y si se prevé que puedan utilizarse estrategias verbales para su superación (ítems 3 y 5).

Por otra parte, las habilidades no verbales hacen referencia a ser capaz de adaptar el propio comportamiento: ante un uso del silencio distinto en función de la cultura (ítem 6); ante las distancias personales (ítem 7); ante los cambios de turnos distintos según la cultura (ítem 11); ante las diferencias culturales en la intensidad y dirección de las miradas (ítem 14); y por último, ante la comunicación táctil (ítem 16).

Finalmente, el test de competencia comunicativa intercultural también consta de un ítem (4) que pone de manifiesto la capacidad de ser flexible en el comportamiento ante una situación donde converge el tiempo monocrónico – policrónico.

Cada uno de estos casos o ítems propone cuatro opciones de respuesta cerradas. Cada una de ellas supone un nivel distinto, distinguiendo entre cuatro aspectos:

- Rechazo hacia la comunicación intercultural
- Etnocentrismo
- Ignorancia o desconocimiento de las diferencias interculturales
- Competencia comunicativa intercultural

El contenido del test surge del análisis de los diversos modelos teóricos de la competencia comunicativa intercultural, presentada en el capítulo tercero de esta tesis

doctoral. Para garantizar la utilización de unos casos cercanos al alumnado de educación secundaria obligatoria, se realizó un estudio previo donde participaron 25 alumnos de un IES de El Prat de Llobregat, población de la provincia de Barcelona. Mediante un cuestionario de preguntas abiertas sobre aspectos de la comunicación intercultural, el alumnado expresó con sus propias palabras y expresiones situaciones diversas de incomprensión, anécdotas y otros ejemplos de situaciones de comunicación intercultural.

Una vez elaborado el test de competencia comunicativa intercultural, se ha utilizado la validación por jueces. Concretamente, dos expertas investigadoras del GREDI⁷ (grupo de investigación en educación intercultural) de forma separada han analizado ítem a ítem, revisando su contenido y han corregido el test sin el formulario de respuestas, identificando correctamente cada opción de respuesta con el aspecto o nivel de análisis correspondiente (rechazo, etnocentrismo, ignorancia o competencia).

Estos instrumentos han sido aplicados en diversas pruebas piloto junto a un pequeño cuestionario de identificación del alumnado, tal como presentamos a continuación.

2.2 VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para la validación de la escala de sensibilidad intercultural y el test de competencia comunicativa intercultural se ha procedido a la aplicación de tres pruebas piloto, que detallamos a continuación.

Junto a ambos instrumentos también se adjunta un cuestionario de identificación del alumnado. Éste consta de 14 ítems en total, que se reparten entre cuestiones de caracterización de la muestra que responde al instrumento en general, y aquellos ítems

que identifican algunas características de la comunicación del alumnado en contextos multiculturales. Concretamente, se recogen datos identificativos del alumnado como los lugares de nacimiento del alumnado y de sus padres, el sexo, la edad, los años de residencia en Catalunya, etc. La segunda parte del cuestionario hace referencia a aspectos que pueden ayudar a caracterizar la comunicación que se da en contextos multiculturales. En este sentido, se preguntan aspectos como el dominio lingüístico del alumnado de diferentes idiomas y en distintos contextos (familiar, escolar y de amistad), así como el contacto intercultural que se establece con personas de otras culturas.

2.2.1 PRIMERA APLICACIÓN PILOTO: ANÁLISIS INICIALES⁸

El objetivo de esta primera aplicación piloto fue validar ambos instrumentos (escala y test) en su primera versión. Para ello, se aplicaron junto con el pequeño cuestionario de identificación a un grupo de 43 alumnas y alumnos, entre 13-15 años de edad, estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria en un centro público de la comarca del Baix Llobregat, tal como se resume en la tabla 5.7.

Tabla 5.7 Memoria de la primera aplicación piloto

<p>Encuentro el <i>miércoles 16 de enero de 2002</i> a las 10:00h con la profesional de Educación Compensatoria, M. M., que me introduce en un IES de Castelldefels: Encuentro con el director del centro, J. Valoración del proyecto de investigación y del instrumento. Anoto algunas sugerencias de mejora del test (ítems 50 y 37). Así mismo valora el grado de dificultad más apropiado para segundo curso que para primero de ESO. Decidimos aplicar la prueba piloto en los grupos B y C de segundo en la hora de tutorías de los jueves. Yo no puedo el siguiente, así que quedamos en la próxima semana. Presentación de una de las tutoras de los grupos seleccionados, M. A. Presentación del proyecto y del instrumento. Valoraciones de la profesora en cuanto a la dificultad de los ítems y del grupo “movidito” que lleva ella. Parece interesada en el tema. Quedamos en aplicar el instrumento en las dos aulas simultáneamente ya que están las dos aulas muy cercanas y yo puedo ir cambiando de aula ante las dudas del alumnado.</p> <p>Encuentro el <i>jueves 24 de enero de 2002</i> a las 12.00h con la tutora M.A.</p>

⁷ Concretamente estas expertas son las directoras de esta tesis doctoral, y por tanto, expertas también en el contenido.

⁸ En el grupo de anexos 2 pueden consultarse todas las tablas y salidas de ordenador que se comentan en el apartado de la primera aplicación piloto de los instrumentos de medida.

Ha pensado que en vez de utilizar dos aulas, pedir las llaves de la Sala de Actos y aplicar simultáneamente a todos los alumnos y alumnas de los dos grupos. Tomamos un café y me comenta lo encantada que está en perder una hora de tutoría porque son las más duras con ese grupo.

Me presenta al otro tutor que por una baja laboral del director y otros fenómenos no sabía nada de lo que iba a acontecer. No obstante, está encantado con el tema.

Aplicación del instrumento el *jueves 24 de enero de 2002* a las 12:45h en la Sala de Actos.

Organizamos el aula convenientemente entre M.A., algunos alumnos y yo (retirada de cortinas, colocación de sillas – pupitres alineados...).

Presentación de la sesión por mi parte para motivarles (para la creación de un crédito variable que se ajuste a lo que realmente necesitéis, remarco que es individual pero que no duden en preguntar si no entienden algún enunciado o ejercicio). Se me olvida presentarme a mi misma, así que algunos me llaman sra. psicóloga, psicopedagoga, hasta finalmente, Ruth.

Los primeros alumnos se sientan en pupitres con sillas independientes de las primeras cinco filas, el resto, más de la mitad, en sillas – pupitres.

Tanto el hecho novedoso de un test, como la hora de tutorías, como el lugar donde se realiza, dan un tono bastante festivo al asunto que altera un poco el orden y el silencio. Constantemente hablan entre ellos y ellas, e incluso algunos se levantan descaradamente para comentar la jugada con otro compañero/a. Cuando observo que siempre van hacia el mismo chico, pregunto y descubro con asombro que es el único alumno gitano del grupo, y que sus compañeros/as se acercan para preguntarle cosas sobre la cultura gitana que se cuestionan en el test.

Somos tres personas adultas para poner orden, y parece que se respeta nuestra autoridad, aunque es imposible controlar algunos comentarios entre compañeros/as de la última fila.

Nos preguntan constantemente sobre preguntas de contenido (sobre todo ítems 11, 12 y 14), así que me apresuro a decir en voz alta que no se preocupen por aquellos aspectos que no sepan, que es normal que no lo sepan todo y que sigue siendo individual.

El tono que se respira es más bien festivo, ya que además están preparando *El Carnaval*. No obstante, me quedo en las últimas filas que es donde parece haber más comentarios.

Las dudas sobre la formulación de las preguntas también son frecuentes sobre todo en los ítems 8 y 10. También son frecuentes los comentarios sobre lo largo que es el test.

El alumnado de las primeras filas sistemáticamente van terminando antes que los de las últimas. Los primeros terminan a las 13:20 y permanecen quietos en sus sillas, a las 13:30 ya han terminado muchos y empieza a descontrolarse el tema. Mientras van terminando, les pregunto qué les ha parecido y contestan si muchas ganas, que era fácil o que estaba bien.... La tutora propone llevarse a su alumnado al aula en cuanto terminen unos cuantos más.

Cuando se lo lleva, se vuelve a normalizar un poco la situación, pero a medida que van terminando más chicos y chicas del otro grupo, volvemos a estar igual. Un chico (de etnia gitana) me pide terminar el test otro día, que está ya muy cansado. Veo que le falta más de la mitad y no le va a dar tiempo, le insisto un poquito pero finalmente, me lo entrega sin terminar y quedamos para otro día.

Le ruego al tutor que se lleve a su alumnado al aula, que yo me encargo de los que no han terminado. Me contesta que no se encuentra muy bien, y que prefiere esperar en la sala, pero finalmente después de un ratito con gritos, juegos y peleas, recapacita y se los lleva.

Son las 13:40h y una gran tranquilidad reina en los pocos alumnos que faltan por terminar (unos 10). Aunque hay un alumno en concreto que habiendo terminado el test, ha evitado al tutor y se ha quedado en el aula, más bien molestando. Cuando le informo que en su aula se están decidiendo los disfraces de Carnaval (miento totalmente) decide irse.

Ante el timbre (13:45h) que informa del final de las clases de la mañana, quedan un alumno y una alumna por terminar. No insisto a que terminen, pero desean hacerlo. El chico termina enseguida y junto a algunas amigas y amigos que los esperaban, y junto a

la tutora y a mí, nos ayudan a recoger la Sala. La chica termina el test y nos vamos, reitera como muchos de sus compañeros que le ha parecido un poco largo pero fácil. En la sala de profesorado me reúno unos minutos con la tutora y el tutor y me comentan las dudas que han visto, así como lo sorprendidos de la buena predisposición de su alumnado en responder al test. Le pregunto a la tutora por el alumno gitano y me confirma que su lentitud tiene que ver con sus limitaciones dados los abundantes absentismos, así como con su escolarización tardía (a los 8 años). No obstante, se queda con el test porque afirma que si viene a clase quizá quiera acabarlo. En todo caso, me llamará.

Concretamente, en la muestra de esta primera aplicación piloto, hay una distribución bastante similar en función del sexo en general, así como en los diferentes grupos de edades. No obstante, la gran mayoría de alumnos y alumnas tienen 13 años, habiendo muy pocos de 14 y sólo una gran minoría de 15 años. La mayoría del alumnado se ha identificado con la cultura *española*, seguida de la *catalogana* y de la *latina*. Hay una minoría que se identifica con otras culturas como la *andaluza*, y la *europaea*. Y finalmente, hay algunos alumnos y alumnas que se identifican con culturas como la *cristiana*, *belga*, *francesa*, *uruguaya* y *gitana*. No obstante, el 37.4% del alumnado se ha identificado con dos culturas: el 16.3% parece identificarse simultáneamente tanto a la cultura *española* como *catalogana*; el 4.7% se identifican con la *española* y con otras culturas como la *europaea*, y la *belga*, o bien, con la *catalogana* y la *andaluza*. Finalmente, una persona se identifica con la *latina* y la *uruguaya* simultáneamente.

La mayoría del alumnado ha nacido en Catalunya, seguido del alumnado nacido en América Latina. Una minoría, ha nacido en otras comunidades españolas, y finalmente, sólo dos alumnos han nacido en otra comunidad europea o en países del Este. En cuanto al lugar de nacimiento de las familias, verificamos como se dan pocas parejas mixtas, a excepción de procedencias dentro de España, tal como se refleja en la tabla 5.8. El alumnado nacido en Latinoamérica, Europa del Este u otra comunidad europea, tiene unos padres nacidos en el mismo lugar. En el caso del alumnado nacido en Catalunya, sólo 7 tienen ambos padres nacidos también Catalunya. Mientras que la mayoría tienen ambos padres de diversas comunidades españolas. Los cuatro alumnos/as nacidos en otras comunidades también tienen a ambos padres nacidos en diversas comunidades españolas.



Por otra parte, casi el 63% del alumnado ha residido en Catalunya desde siempre. Del alumnado que ha emigrado a Catalunya, la mayor proporción, el 21%, hace menos de tres años que reside en Catalunya. Aspecto que evidencia el fenómeno reciente de la inmigración en el Baix Llobregat. Por otro lado, un 16.3% hace más de 3 años que reside en Catalunya.

Tabla 5.8 Lugar de nacimiento del alumnado y sus familias

				Procedencia alumnado				
				Catalunya	Otra comunidad española	Comunidad europea	Latinoamérica	Europa del Este
Madres	Catalunya	Padres	Catalunya	7				
			Otra comunidad española	2				
	Otra comunidad española		Catalunya	4				
			Otra comunidad española	13	4			
	Comunidad europea		Comunidad europea			1		
	Latinoamérica	Latinoamérica				9		
	Europa del Este	Europa del Este					1	

Respecto al dominio lingüístico del alumnado, se identifica como el 100% del alumnado comprende y habla perfectamente el castellano; no obstante ha habido más diversidad de respuestas ante la lectura y la escritura. Quizás por una mala formulación de los enunciados (escribo poco, mucho) que podían haber sido más calificadores que medidores (bien, mal, ...)⁹. La mayoría lo utilizan en casa (73.8%), mientras que sólo una persona ha manifestado que nunca lo utiliza. En la escuela se reparten más los porcentajes entre el siempre y el casi siempre, imaginamos que por la influencia y utilización del catalán. Mientras que con las amistades el castellano se configura como el idioma estrella en sus conversaciones.

Respecto al catalán, las cosas son un poco distintas. Aunque todo el alumnado reconoce tener competencias en todos los niveles (oral, escrito,..) la comprensión del catalán es el aspecto más valorado. No obstante, el uso de este idioma parece restringirse bastante, ya que en casa no lo utiliza nunca, casi la mitad del alumnado, y un 39% lo utiliza sólo en ocasiones. Pero donde menos uso se da de esta lengua es entre las amistades, ya que un

⁹ Este aspecto ha sido tenido en consideración para la reformulación de esta pregunta en la versión definitiva del instrumento

56% afirma no utilizarlo nunca, y sólo una persona afirma utilizarlo siempre. En el ámbito escolar, aunque se da una mayor diversidad, el porcentaje más alto se encuentra en el uso del catalán a veces. El resto de los idiomas planteados, evidencian poca competencia y un menor uso de otros idiomas, que se basan o bien en el idioma familiar, o bien en la escuela, como asignatura. Destacan en este sentido, el inglés, el francés, el caló y el portugués. Concretamente, el francés y el portugués son utilizados en dos ocasiones como la lengua familiar. Otros idiomas como el ruso, el euskera, o el alemán son anecdóticos, teniendo en cuenta sus frecuencias.

Finalmente, se identifican muchas amistades catalanas y colombianas, tanto dentro como fuera del colegio. Por otra parte, se identifican pocas amistades gitanas, argentinas y marroquíes; aunque de éstos últimos se identifica un mayor número en el interior del colegio. De forma anecdótica se identifican amistades francesas, brasileñas, uruguayas y rusas.

A continuación, detallamos el análisis de cada uno de los instrumentos de medida en esta primera aplicación piloto.

ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

En esta primera aplicación piloto únicamente se aplicaron 14 ítems de los 24 que componen la escala total, y se adjuntaron otros ítems referentes al género¹⁰. No obstante, el análisis de ítems revela que todos los ítems son adecuados al nivel madurativo (tienen pocos valores perdidos, y altos índices de atracción), así como todos los ítems a excepción del ítem 6, son válidos, ya que son homogéneos respecto al total y discriminan entre los sujetos de mayores y menores puntuaciones en la escala, tal como

¹⁰ Inicialmente, el estudio estaba diseñado para incluir aspectos de comunicación de género, que se ha deshechado por falta de unidimensionalidad en la escala de actitudes. Por este motivo se seleccionó un número menor de ítems, compaginado con otros ítems sobre comunicación de género. En posteriores aplicaciones piloto, se centra la atención únicamente en la comunicación intercultural y se amplía el número de ítems.

resumimos en la tabla 5.9. Por otra parte, el coeficiente de fiabilidad de la escala es de 0.8609.

Tabla 5.9 Análisis de ítems en la primera aplicación piloto de la escala de sensibilidad intercultural

Dimensiones	Ítems	Índice atracción	No contestan	Índice homogeneidad	Índice discriminación
<i>Implicación en la interacción</i>	1	69.7%	3	Si*	Si *
	2	76.8%	1	Si *	Si **
	3	72.1%	1	Si *	Si **
<i>Respeto ante las diferencias culturales</i>	4	81.4%	3	Si *	Si **
	5	86.1%	3	Si *	Si **
	6	79.1%	1	Si *	No
	7	65.1%	4	Si *	Si *
<i>Confianza</i>	8	69.8%	2	Si *	Si **
	9	62.8%	0	Si *	Si *
	10	60.4%	2	Si *	Si *
<i>Grado en que se disfruta de la interacción</i>	11	67.4%	3	Si *	Si *
	12	79.1%	1	Si *	Si *
<i>Atención durante la interacción</i>	13	62.8%	2	Si *	Si *
	14	60.5%	2	Si *	Si *

* Significativo con un riesgo de error del 1%

** Significativo con un riesgo de error del 5%

El análisis de los componentes nos revela una estructura donde todos los elementos están relacionados entre ellos, exceptuando la atención en la interacción. Todos los componentes correlacionan significativamente con un nivel de confianza del 95% y en algunos casos del 99% entre ellos, exceptuando la atención que no correlaciona significativamente con ninguno, tal como representamos en la tabla 5.10.

Finalmente, el análisis factorial reveló que 5 factores explican el 75'812% de la varianza. De forma muy similar a los resultados obtenidos en la escala original, se evidencia un primer factor referente al disfrutar de la interacción, un segundo sobre la confianza en la interacción, el tercero hace referencia al respeto a las diferencias culturales, el cuarto a la atención en la interacción y la confianza, y el quinto a la implicación en la interacción.

Tabla 5.10 Correlaciones entre los componentes de la escala de sensibilidad intercultural

		Correlaciones				
		Implicación	Respeto	Confianza	Disfrutar	Atención
Implicación	Correlación de Pearson	1,000	,793**	,375*	,498**	-,132
	Sig. (bilateral)	,	,000	,029	,003	,449
	N	38	29	34	33	35
Respeto	Correlación de Pearson	,793**	1,000	,396*	,737**	-,086
	Sig. (bilateral)	,000	,	,033	,000	,650
	N	29	31	29	26	30
Confianza	Correlación de Pearson	,375*	,396*	1,000	,436*	,043
	Sig. (bilateral)	,029	,033	,	,013	,805
	N	34	29	37	32	35
Disfrutar	Correlación de Pearson	,498**	,737**	,436*	1,000	,011
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,013	,	,948
	N	33	26	32	37	36
Atención	Correlación de Pearson	-,132	-,086	,043	,011	1,000
	Sig. (bilateral)	,449	,650	,805	,948	,
	N	35	30	35	36	40

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

El segundo instrumento es un test, que tiene como objetivo medir el grado de competencia del alumnado en sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental¹¹. El test inicial constó de 50 ítems que se distribuyen en función de los componentes, tal como se plantea en la tabla 5.11.

Tabla 5.11 Componentes del test de competencia comunicativa intercultural (versión inicial)

COMPONENTES	Nº DE ÍTEMS	ÍTEMS GÉNERO	ÍTEMS ETNIA
<i>Cognitiva:</i>			
Estereotipos que median en la comunicación intercultural	15	44-50	1-8
Conciencia y conocimiento de la diversidad cultural	18		1-18
Conciencia y conocimiento de la diversidad comunicativa verbal	9	21-22	19,25,28-32
Conocimiento de la diversidad comunicativa no verbal	5	20,24,26-27, 33	
<i>Afectiva:</i>			
Motivación ante la comunicación intercultural	2	-	34-35

¹¹ En esta versión inicial del test se trataban también aspectos de comunicación de género, y además se incluían algunos aspectos afectivos. Ambos elementos fueron eliminados en versiones posteriores, a medida que se profundizaba en el constructo teórico, así que en el análisis que aquí presentamos, centramos la atención en los elementos que constituyen el constructo de la competencia comunicativa intercultural.

Capítulo 5

[Decorative graphic]

<i>Comportamental:</i>			
Grado de control de la interacción	2	37	36
Grado de utilización de habilidades verbales	4	43	38-40
Grado de utilización de habilidades no verbales	2	42	41

Pasamos a un análisis más detallado de los ítems para cada uno de los componentes, para verificar su validez y fiabilidad que presentamos en la tabla 5.12.

Tabla 5.12 Análisis de ítems del test de competencia comunicativa intercultural (aplicación piloto 1)

Ítem	Índice de facilidad	Índice de homogeneidad	Índice de discriminación	Ítem	Índice de facilidad	Índice de homogeneidad	Índice de discriminación
1	25.6%	No	No	2	79.1%	No	No
3	34.9%	Si*	Si**	4	83.7%	Si**	No
5	46.5%	No	No	6	25.6%	Si*	Si**
7	69.8%	No	No	8	79.1%	Si**	No
9	72.1%	Si**	No	10	88.4%	Si*	Si**
11	74.4%	Si*	No	12	76.7%	Si*	Si*
13	74.4%	Si*	Si*	14	58.1%	Si*	No
15	76.7%	Si*	Si*	16	76.7%	Si*	Si*
17	69.8%	Si*	Si**	18	67.4%	Si*	No
19	9.3%	No	No	20	74.4%	No	No
21	69.8%	No	No	22	20.9%	No	No
23	27.9%	No	No	24	32.6%	No	No
25	7%	No	No	26	44.2%	No	No
27	46.5%	No	No	28	90.7%	No	No
29	95.3%	Si**	No	30	90.7%	No	No
31	41.9%	No	No	32	72.1%	Si*	Si*
33	58.1%	Si*	Si**	34	65.1%	No	No
35	79.1%	No	Si*	36	65.1%	No	Si**
37	44.2%	Si**	Si**	38	34.9%	No	No
39	67.4%	Si**	No	40	69.8%	No	No
41	83.7%	No	No	42	58.1%	No	No
43	51.2%	Si*	Si*	44	58.1%	Si*	Si*
45	65.1%	Si*	Si*	46	51.2%	Si*	Si*
47	46.5%	Si*	Si*	48	51.2%	Si*	Si*
49	55.8%	Si*	Si*	50	58.1%	Si*	Si*

* Significativo con un riesgo de error del 1%

** Significativo con un riesgo de error del 5%

Bajo estos resultados, se aconseja revisar gran parte de los ítems. Por otra parte, el análisis factorial¹² nos conduce a destacar catorce factores que explicarían el 77.7% de la varianza. Estos factores responden a los siguientes aspectos:

Factor 1: Conocimiento de la diversidad cultural e idiomática.

¹² La matriz rotada Varimax puede consultarse en los anexos sobre instrumentos de medida.

Factor 2: Estereotipos de género y etnia

Factor 3: Conocimiento cultural de países árabes y conocimiento diversidad comunicativa no verbal en la mirada a los ojos

Factor 4: Conocimiento de la diversidad comunicativa verbal y superación de estereotipos

Factor 5: Conocimiento cultura del contexto y habilidades verbales

Factor 6: Motivación ante la comunicación intercultural y habilidades verbales y no verbales

Factor 7: Conocimiento culturas gitana y marroquí, y control de la interacción

Factor 8: Conocimiento cultural del contexto y de Marruecos, y el uso del silencio

Factor 9: Conocimiento de diversidad comunicativa

Factor 10: Trabajo en contexto multicultural

Factor 11: Conocimiento sobre la diversidad cultural en materia musical, y la prosémica

Factor 12: Conocimiento de la kinésica y habilidades verbales

Factor 13: Conocimiento de los idiomas de nuestro contexto

Factor 14: Conocimiento y habilidades comunicativas verbales

El índice de fiabilidad del test es de 0.7891. No obstante puede aumentarse eliminando algunos ítems. Concretamente, eliminando el ítem 22 se alcanza una fiabilidad de 0.8032.

2.2.2 SEGUNDA APLICACIÓN PILOTO. PROFUNDIZANDO EL ESTUDIO EXPLORATORIO

Ante los resultados obtenidos en la primera aplicación piloto, desencadenan algunas modificaciones importantes referentes al contenido de algunos ítems, así como del formato de algunas cuestiones. El test de competencia comunicativa intercultural sufre serias alteraciones en cuanto a número de ítems y de su formulación.



Concretamente, las preguntas iniciales a modo de cuestionario sufren algunas ampliaciones y modificaciones. Siguiendo a van de Vijver y Leung (1997: 33) en investigaciones donde intervienen personas con referentes culturales diversos, es muy importante formular las preguntas sin ambigüedades para poder validar un instrumento de medida. De este modo, en el cuestionario sobre las percepciones del alumnado sobre cómo se comunican en contextos multiculturales han surgido algunos elementos que requieren de ser mejorados para evitar ambigüedades.

Concretamente, la versión anterior constaba de 10 ítems en total, que se repartían entre cuestiones de caracterización de la muestra que responde al instrumento en general (6 ítems), y aquellos ítems que identifican algunas características de la comunicación del alumnado en contextos multiculturales (4 ítems). Dados los resultados de la primera aplicación piloto, así como los comentarios del alumnado y del profesorado durante su aplicación, se mantienen todos los ítems, aunque con algunas modificaciones que ya se presentan a continuación. No obstante, se han añadido aquellos ítems que ayudan a configurar la percepción del alumnado ante su propia competencia cognitiva. En resumen, para el cuestionario se proponen las modificaciones que se resumen en la tabla 5.13.

Tabla 5.13 Propuestas de modificación del cuestionario inicial a los instrumentos para la segunda aplicación piloto

	Ítems sin Modificar	Ítems a Modificar	Ítems a añadir
Parte Contextual	1	3	Ítems sobre la percepción de la Competencia Comunicativa Intercultural Cognitiva
	2	4	
	6	5	
		Especificar: “Ciudad”- “País”	
Parte Comunicativa	7	<p>9 modificar: Nada – Regular – Bien – Muy Bien</p> <p>8 modificar: “Familia”, “Del propio país”, “Chicos”, “Chicas”, “Otros países”, “Otros”</p> <p>10 añadir: “Bastantes”</p>	

De esta forma, la versión que se aplica en esta segunda aplicación piloto corresponde a un cuestionario sobre percepciones del alumnado que consta de los ítems que se resumen en la tabla 5.14.

Tabla 5.14 Distribución de los ítems del cuestionario por dimensiones

Dimensiones		Ítems
<i>Ítems contextuales</i> sobre sexo, cultura, origen, años de residencia, ...		1-6
<i>Dominio lingüístico</i>	Dominio de diversos idiomas	7
	Uso de lenguas en contextos	8
<i>Contacto intercultural</i>	Relaciones interculturales y de género	9-10
Percepción de la Competencia Cognitiva	Minimizar prejuicios y el uso de estereotipos.	11-12
	Conocimiento y conciencia de la diversidad cultural	13-14
	Conocimiento y conciencia de la diversidad comunicativa verbal	15, 23
	Conocimiento y conciencia de la diversidad comunicativa no verbal	16, 21
	Control de la incertidumbre	17
	Identificar como difiere la comunicación según la cultura.	18, 20
	Entender la influencia de la cultura en el propio lenguaje.	19, 22
Nº de ítems en TOTAL		23

Estas razones nos conducen a la necesidad de una nueva aplicación piloto que valide estas reformulaciones en ambos instrumentos. Esta segunda aplicación piloto se lleva a cabo en el mismo centro educativo que la primera aplicación piloto. Concretamente, en una aula de 25 alumnos y alumnas de segundo curso de educación secundaria obligatoria de Castelldefels (Barcelona). Por la experiencia en la anterior aplicación se decide ocupar dos sesiones para la aplicación de todos los instrumentos: una primera sesión de aplicación del cuestionario de contextualización y la escala de sensibilidad intercultural, y en una segunda sesión, el test de competencia comunicativa intercultural, tal como se resume en la memoria de aplicación, en la tabla 5.15.

Tabla 5.15 Memoria de la segunda aplicación piloto

<p>Jueves 16 mayo de 2002. IES Les Marines (Castelldefels) Curso 2ª E.S.O. Horario de tutoría: Jueves 12:45h – 13:45h</p> <p>Previamente mi contacto, el director del centro J.S., ya le había comunicado al tutor la sesión. Durante uno de los encuentros con J. se comentó la no necesidad de convocar una reunión con el tutor ya que éste estaba de baja y en la actualidad había un sustituto que sólo estaría unas semanas con el grupo. De este modo, quedamos en que sería suficiente que yo llegara un poco antes de la hora para conocernos y le explicara un poco más del proyecto.</p> <p>A las 12: 30h llego al centro y J.S. no está, ya que ha tenido una reunión importante en el Departament d'ensenyament. Una vez localizado el tutor sustituto le presento un poco más el proyecto. Me esperaba y conocía ya algo de lo que le explico. Me comenta que el grupo es “muy majo” y que no habrá ningún problema.</p> <p>A las 12:45 entramos en el aula, y esperamos a que entre todo el alumnado que va entrando en pequeños grupos ya que provienen de clases distintas. Les explico que necesito sus opiniones más sinceras para el desarrollo de un crédito variable, y que es</p>

importante que sean sinceros, que no hay preguntas buenas ni malas, y que no duden en preguntarme si hay algo que no entienden.

Desde las 12:55h hasta las 13:40h se dedican a cumplimentar los cuestionarios. El aula está en silencio aunque de vez en cuando se levantan brazos o me llaman por mi nombre o al tutor. Se respira orden.

Las dudas que se reiteran son:

El ítem 2 del cuestionario de contextualización: si pueden poner más de una cultura, si pueden poner alguna cultura que no está en la lista de ejemplos,...

Preguntan todos qué es el “caló”

No entienden los ítems 12 y 21.

El ítem 1 de la escala de actitudes

A las 13: 30 Ha acabado casi todo el alumnado, pero quedan 3 alumnos por terminar.

El resto de la clase permanece sentado en su sitio pero hablando con los compañeros/as en un tono no muy elevado, no molesto. Uno de los alumnos que no ha terminado hace 8 meses que está en España, viene de Marruecos y aunque ha entendido el cuestionario, le cuesta la escala. Pide a un compañero que se lo explique, y prefiero contárselo yo misma, para no inducir respuestas. Comprende bastante bien, y lo cumplimenta con mi ayuda mediante explicaciones de algunos ítems.

A las 13:40h han acabado todos así que me despido y les expreso mi agradecimiento. Me aplauden. Parecen contentos de la experiencia.

Jueves 23 mayo 2002. Ies les Marines (Castelldefels)

Curos 2ºA E.S.O.

Hora de tutoría 12:45-13:45

10h Comunicación via telefónica con el tutor del grupo para recordarle la sesión de hoy. Quedamos un poco antes para mostrarle el instrumento definitivo.

12:30 Presentación del instrumento definitivo al tutor que le parece bien, pero no le presta interés en exceso, está más preocupado por un encuentro que ha tenido con una madre argentina, la qual conozco por casualidad.

12:45 Entro sola en el aula ya que el tutor decide hablar con la madre mientras yo empiezo. El alumnado me recibe con un cordial aplauso, pero me pide que no les vuelva a pasar otra escala. Les motivo diciendo que esta vez son historias y que se deberán poner en el lugar de los protagonistas. Parecen un poco más animados. Insisto en que sólo pueden elegir una opción, en que es individual y que me interesa mucho su opinión y por tanto me gustaría que fueran muy sinceros/as.

12:50 – 13:30 Cumplimentación del test. El tutor entra en el aula, y hay un silencio absoluto y ambiente de trabajo. Se respira cierto respeto e incluso temor al tutor. Cuando hay dudas el alumnado se dirige a mi, e incluso esperan a que termine con las dudas de uno para levantar la mano. Es exagerado. En los ratitos de no dudas, el tutor entabla conversación conmigo, aunque no le presto gran atención ya que me interesa más observar las actitudes del alumnado ante el instrumento.

Las dudas más frecuentes son:

El alumnado argentino en los casos donde hay alumnos argentinos, les digo que imaginen que son chilenos.

El significado de “susceptible”

El ítem 16 lo relacionan con la vergüenza y esa opción no está

13:30 a 13:50 falta por acabar el alumno marroquí. El tutor empieza a explicar algunas cosas para el día siguiente sobre una salida al teatro. Mientras yo explico al alumno marroquí algunos casos que no entiende. Tal como hicimos con la escala. Me comenta que hay algunos casos que son “feos”, concretamente el 1, 4, 11 y el 16. Le pregunto un poco más y me dice que no está bien preguntar eso. No le acabo de entender así que me concreta que en el caso 16 por ejemplo, parece que lo de la mirada a los ojos tenga que ver con el hecho de ser oriental y tener los ojos rasgados. Interpreto que siente que los casos señalados tienden a ser interpretados como racistas o algo así. Aunque se termina la hora y me sabe mal ocuparle más tiempo, y además él se empieza a incomodar, y me dice que él no sabe de estas cosas y que soy yo la experta.

13: 50 Acaba la sesión y nos despedimos.

La muestra de esta segunda aplicación piloto consta de 25 alumnos y alumnas de los que 15 son chicos y 10 chicas. Es destacable que tanto los chicos como las chicas de 13 años de edad sólo hay los que han vivido desde siempre en Catalunya, mientras que los de 15 años sólo son chicos que hace menos de 3 años que residen aquí. Por otra parte, algo más de la mitad han residido siempre en Catalunya (15) y de los que no han residido siempre, la mayoría hace menos de 3 años de su traslado. Concretamente, hay 8 alumnos y 2 alumnas en total, de los que 7 hace menos de tres años que residen en Catalunya.

Casi la mitad de las auto identificaciones culturales hacen referencia a la catalana como única alternativa: 10 alumnas y alumnos se han identificado únicamente como catalanes. Una proporción considerable (5) se han autoidentificado como latinos únicamente. Otras identificaciones monoculturales son en tres casos, andaluza; en otros tres casos, española, y en un caso, chilena. También hay una serie de alumnos y alumnas que se han identificado con más de una opción, aunque no son muy numerosos (3): en un caso, marroquí y berebere; en otro, catalana, latina y española; y finalmente, en un caso, colombiana y latina. Según los años de residencia en Catalunya, la gran mayoría que han vivido siempre aquí, se identifican con la cultura catalana (11). La mayoría de los que se identifican con la española también han residido desde siempre en Catalunya a excepción de una persona que hace más de siete años que vive aquí. De las otras identificaciones destaca por su reiteración la latina, y todas ellas forman parte del alumnado que reside en Catalunya desde hace menos de tres años, y algunos entre tres y siete años.

El 68% del alumnado es procedente de España, seguido de un 16% de Argentina, y de un 8% de Colombia. Se siguen un alumno de Chile y otro de Marruecos. Respecto a los padres y madres, las distribuciones son muy parecidas, aunque hay la presencia de países como Ecuador, Francia, y una marcada mayor influencia de Chile. Si concretamos estos datos con las ciudades de origen, se reiteran los análisis anteriores aunque podemos precisar un poco más en el origen dentro de España, ya que sólo un poco más de la mitad del alumnado ha nacido en Barcelona. De este modo, hay procedencias como Córdoba, Menorca, Teruel, Castellón, Granada, Zaragoza, Sevilla, y

León. La marcada presencia de lugares de Andalucía, quizás explica las autoidentificaciones andaluzas.

Respecto a los idiomas, el 100% domina muy bien el castellano a nivel de comprensión. A nivel oral, escritura y lectura hay una mayor variabilidad, aunque nadie admite desconocimiento. En cambio, los datos son muy distintos respecto al català, donde se evidencia una mayor variabilidad de respuestas, e incluso en algunos casos se admite la plena ignorancia, en el caso del oral y escrito. El inglés se evidencia como el idioma más conocido, seguido del francés. En cuanto al caló, sólo hay 3 alumnos/as que aseguran conocerlo. Por otro lado, el propio alumnado ha añadido otros conocimientos lingüísticos alternativos a los que ofrecía el ejercicio. Destacan por el grado de dominio, el árabe, el berebere, el italiano, el valenciano y el gallego.

Si analizamos el uso de estos idiomas en los diferentes contextos, se evidencia como el idioma más hablado en todos los contextos es el castellano, especialmente entre los amigos y en casa. Es curioso que incluso en el contexto escolar, el castellano sea el más utilizado, incluso 3 personas aseguran que no utilizan nunca el català en la escuela. Es destacable, el contexto escolar para el uso del inglés. De los idiomas no previstos en el cuestionario pero que se han añadido por parte del alumnado, en ningún caso se afirma que se utilicen mucho. Los idiomas son tres: el berebere, el portugués y el gallego, de los que destaca bastante el contexto familiar, y en el caso del berebere también las amistades.

Finalmente, destaca la amistad con catalanes tanto en el colegio como fuera de él. Son una minoría, el alumnado que reconocen tener amistades gitanas o marroquíes. No obstante, algunos/as alumnos/as han añadido otras amistades donde destacan por su cantidad las procedentes de Colombia y Argentina.

ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Respecto a la primera aplicación piloto de la escala de sensibilidad intercultural, en esta segunda aplicación se han considerado tres grupos de modificaciones o ampliaciones

que a nuestro modo de ver, justifican plenamente la necesidad de efectuar una nueva aplicación piloto. Estas modificaciones y adaptaciones corresponden a los siguientes elementos:

- La eliminación definitiva de la variable *sensibilidad de género* que multidimensionaba el estudio y nos alejaba de unos objetivos asumibles en esta investigación. Esta eliminación produce la reducción de buena parte de los ítems de la escala (la mitad exactamente).
- La anexión de diez nuevos ítems procedentes de la adaptación de la escala original. Originando así una escala de actitudes compuesta por 24 ítems: los catorce anteriores más los diez nuevos.
- La reformulación y mejora en la redacción de algunos de los 14 ítems anteriores que se habían detectado como poco claros en la primera aplicación piloto. Concretamente, los ítems 6 y 7 han sufrido pequeñas adecuaciones.

De esta forma, las modificaciones y ampliaciones efectuadas en la escala de sensibilidad intercultural respecto a la versión aplicada en la primera experiencia piloto, se reflejan en la tabla 5.16.

Tabla 5.16 Tabla de especificaciones de contenido de los ítems

Dimensiones	Factor	Ítems iniciales	Ítems añadidos	Nº de Ítems totales
Implicación en la interacción	I	1, 2, 3	15,16,17,18	7
Respeto ante las diferencias culturales	II	4, 5, 6, 7	19, 20	6
Confianza	III	8, 9, 10	21, 22	5
Grado en que se disfruta de la interacción	VI	11, 12	23	3
Atención durante la interacción	V	13, 14	24	3
TOTAL				24

El análisis de los resultados en esta segunda aplicación piloto, manifiesta cierta validez y fiabilidad de la escala de sensibilidad intercultural. Concretamente, la totalidad de los ítems obtienen un alpha de Cronbach de 0.8955, que puede aumentar a 0.9014 si se elimina el ítem 15. De hecho, el análisis de ítems pone de relieve que todos los ítems

son homogéneos con el resto y discriminan al alumnado en cuanto a sus puntuaciones, a excepción de los ítems 15 y 20.

Algunos elementos han mejorado considerablemente respecto al análisis de la primera aplicación piloto. Por ejemplo, hay muy pocos valores perdidos, es decir, que el alumnado casi no ha dejado ningún ítem por contestar, tal como podemos ver en la tabla 5.17. Al mismo tiempo, los ítems 3, 19 y 23 resultan ser muy evidentes, cuando el 50% ha otorgado la puntuación máxima.

Tabla 5.17 Análisis de ítems de la escala de sensibilidad intercultural en su segunda aplicación piloto

Nº de ítem	Valores perdidos	Índice de rechazo	Índice de atracción	Índice de homogeneidad	Índice de discriminación
1		8%	76%	Si**	Si**
2		8%	76%	Si**	Si**
3		16%	80%	Si**	Si*
4	1	16%	64%	Si**	Si*
5		8%	84%	Si**	Si*
6		20%	68%	Si**	Si**
7		20%	52%	Si**	Si*
8			76%	Si**	Si**
9		4%	76%	Si**	Si**
10		24%	48%	Si**	Si**
11			68%	Si**	Si**
12		20%	76%	Si**	Si**
13		8%	76%	Si**	Si**
14		8%	80%	Si**	Si**
15		44%	32%	No	No
16		8%	88%	Si*	Si**
17	1	8%	68%	Si**	Si**
18		4%	72%	Si**	Si**
19		12%	84%	Si*	Si*
20		4%	84%	No	No
21		12%	72%	Si**	Si*
22		8%	68%	Si**	Si**
23		12%	76%	Si**	Si**
24		8%	60%	Si**	Si**

Al mismo tiempo, entre dimensiones la correlación es significativa entre todos sus componentes y con el total, tal como se evidencia en la tabla 5.18. Aspecto que también sostiene la validez de la escala.

Tabla 5.18 Matriz de correlaciones entre los ítems de la escala en la segunda aplicación piloto

Variables	Estadísticos	Variables2					
		Dimensión1	Dimensión2	Dimensión3	Dimensión4	Dimensión5	TOTAL
Dimensión1	Correlación de Pearson	1,000	,796**	,623**	,643**	,693**	,895**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,001	,001	,000	,000
	N	24	23	24	24	24	23
Dimensión2	Correlación de Pearson	,796**	1,000	,481*	,830**	,623**	,924**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,017	,000	,001	,000
	N	23	24	24	24	24	23
Dimensión3	Correlación de Pearson	,623**	,481*	1,000	,452*	,820**	,771**
	Sig. (bilateral)	,001	,017	,	,023	,000	,000
	N	24	24	25	25	25	23
Dimensión4	Correlación de Pearson	,643**	,830**	,452*	1,000	,445*	,809**
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,023	,	,026	,000
	N	24	24	25	25	25	23
Dimensión5	Correlación de Pearson	,693**	,623**	,820**	,445*	1,000	,824**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,026	,	,000
	N	24	24	25	25	25	23
TOTAL	Correlación de Pearson	,895**	,924**	,771**	,809**	,824**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,
	N	23	23	23	23	23	23

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis factorial reproduce 6 elementos: mediante la totalidad de los ítems, se identifican 6 factores que explicarían el 82'769% de la varianza. No obstante, sin los dos ítems que se proponen eliminar dados los resultados en el análisis de ítems (15 y 20), se identifican 5 factores¹³ que explicarían el 79'382% de la varianza. Estos factores hacen referencia a los siguientes:

Factor I: La capacidad de observación, el sentimiento de seguridad y el respeto hacia la diversidad cultural.

Factor II: Las emociones positivas ante el disfrute en las relaciones interculturales.

Factor III: La influencia de las emociones negativas y del respeto a la diversidad cultural en las relaciones interculturales.

Factor IV: La capacidad de apertura y la confianza ante las diferencias culturales.

Factor V: Habilidades sociales que influyen en la comunicación intercultural: sociabilidad, comprensibilidad, etc.

¹³ La matriz rotada Varimax puede consultarse en los anexos sobre instrumentos de medida.

El test de competencia comunicativa intercultural parece no responder a una estructura factorial. Estos elementos, nos hacen plantearnos la selección de 18 casos, que presentan una mayor validez y favorecen un mayor índice de fiabilidad del test de competencia comunicativa intercultural.

2.2.3 TERCERA APLICACIÓN PILOTO: EL CONTEXTO DE BARCELONA

La aplicación piloto anterior verifica la validez y fiabilidad de los instrumentos en un contexto muy determinado como es la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. Posteriormente nos planteamos la necesidad de validar también estos instrumentos en un contexto que se beneficia de una mayor multiculturalidad en sus aulas. A pesar de que este contexto no es el que forma parte de esta investigación, ciertamente su aplicación puede constituir un elemento de validez y fiabilidad de los instrumentos en el contexto catalán.

En este caso, un centro de Educación Secundaria Obligatoria constituye la muestra de Barcelona, seleccionado por la gran diversidad cultural que contienen sus aulas. Concretamente, se aplican los instrumentos a 29 chicas y chicos de dos grupos de segundo curso de educación secundaria obligatoria.

El alumnado de la muestra se reparte de forma bastante equilibrada en función del sexo, aunque hay una ligera mayor proporción de chicos respecto a las chicas, aunque dichas diferencias no son significativas ($\alpha = 0.05$). La muestra de Barcelona hace referencia a dos aulas del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, las edades deberían oscilar entre 13-14 años. Sólo un alumno es mayor de esta edad (15 años). Básicamente hay una mayor proporción de alumnado que todavía no ha cumplido los 14 años. Aunque estas diferencias no son significativas ($\alpha = 0.05$).

La muestra es bastante representativa de la distribución del alumnado en el centro participante. Concretamente sólo un 30% ha nacido en Catalunya, tal como se evidencia en la tabla 5.20.

Tabla 5.20 Distribución de frecuencias de los años de residencia en Catalunya del alumnado de la tercera aplicación piloto

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Desde siempre	9	30,0
	Menos de 3 años	12	40,0
	Entre 3 y 7 años	3	10,0
	Más de 7 años	2	6,7
	Total	26	86,7

No obstante, en el 30% de alumnado que ha nacido en Catalunya, sólo hay dos casos que además padre y madre sean nacidos también en Catalunya. El resto, tienen padre y/o madre nacidos en otras provincias españolas o en otros países. Por otra parte, la totalidad de alumnado que no ha nacido en Catalunya, tiene padre y madre nacidos en otros países. Del alumnado nacido fuera de Catalunya, un 70% es nacido en otros países. Destacan por su presencia países como la República Dominicana y Ecuador, como se resume en la tabla 5.21.

Tabla 5.21 Frecuencias del país de nacimiento del alumnado en la tercera aplicación piloto

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	España	9	30,0
	Colombia	1	3,3
	Ecuador	5	16,7
	Marruecos	1	3,3
	China	1	3,3
	Bolivia	1	3,3
	Uruguay	1	3,3
	República Dominicana	7	23,3
	Total	26	86,7

En cuanto a las familias del alumnado encuestado, sólo el 23.1% de las madres y el 19.2% de los padres son nacidos en España. Destacan en este sentido, países natales similares a los del alumnado: República Dominicana (30.8% de las madres y 26.9% de los padres) y Ecuador (15.4% y 19.2% respectivamente).

El alumnado participante en este estudio, se autoidentifica numéricamente de forma muy parecida al Baix Llobregat, ya que casi la mitad del alumnado se autoidentifica con una única cultura. Una parte importante del alumnado se autoidentifica con dos y cuatro culturas; concretamente, el 16.7% y el 13.3% respectivamente. Y únicamente hay un caso de autoidentificación con cinco culturas. Si analizamos estos datos en función del

tipo de autoidentificaciones culturales, podemos observar como la mayoría se autoidentifica únicamente con una cultura de países distintos a España, tal como se refleja en la tabla 5.22. El alumnado que se autoidentifica con dos culturas lo hace con la española o alguna provincia y la catalana / o culturas de otros países. Las identificaciones con cuatro culturas hacen referencia a la/s española/s, la catalana y otros países. Finalmente, el único caso de 3 y de 5 identificaciones, lo hacen respectivamente con la catalana y la española, y con la catalana, la española y otras minorías étnicas.

Parece significativo que a pesar de haber 14 identificaciones con una única cultura, sólo hay un caso que no haga referencia a otros países, sino que sea relativa a la cultura catalana. No obstante, se dan 10 casos de identificaciones con la cultura española u otras provincias de España, junto con otro tipo de identificaciones; y hay 9 casos de identificaciones catalanas de forma aislada y con otras identificaciones, simultáneamente. En cambio, se dan 20 identificaciones con otros países, 13 de forma aislada, y el resto con otras identificaciones: 4 con la catalana y la española; 2 junto con otras provincias españolas, y 1 junto a identificaciones más amplias.

Tabla 5.22 Frecuencias del tipo de identificación cultural en función del nº de identificaciones en la tercera aplicación piloto

	Nº de autoidentificaciones culturales				
	1	2	3	4	5
Solo Catalana	1				
Sólo otros países	13				
Provincias españolas+otros países		2			
Catalana+otras provincias españolas+otras minorías					1
Catalana+Provincias españolas+otros países				4	
Catalana+otras provincias españolas		2	1		
Otros países+identificaciones más amplias		1			
Total	14	5	1	4	1

Por otra parte, el idioma con mayor percepción de competencia es el castellano, de hecho es el único idioma donde nadie ha seleccionado la opción “nada”. También el catalán, de forma muy similar a lo que acontece en la muestra del Baix Llobregat. En

este sentido, destaca la comprensión del castellano, el castellano en el ámbito oral y leído; seguidos del castellano escrito y la comprensión del catalán. Al mismo tiempo, destacan el francés y el caló como idiomas con menor grado de competencia percibida por el propio alumnado. Concretamente, a excepción de la comprensión del caló son los únicos idiomas donde el 75% de los sujetos no superan la puntuación mínima teórica, asociada a “nada” en el grado de competencia lingüística.

Si analizamos el uso que se hace de estos idiomas, podemos observar que el castellano es el idioma que con bastante diferencia se percibe como más utilizado en todos los contextos. En este sentido, más del 75% del alumnado afirma utilizar “siempre” el castellano tanto en casa como con las amistades. En la escuela, a pesar de ser el castellano el idioma que se percibe como más utilizado, sólo el 50% afirma utilizarlo siempre. Idiomas como el catalán y el inglés cobran mucha más importancia en el contexto escolar: el 25% afirma utilizar “a menudo” el catalán y el inglés en la escuela. Por otra parte, más del 75% afirman no utilizar nunca y en ningún contexto los idiomas francés y árabe. En cuanto a las opciones abiertas, donde el alumnado podía añadir otros idiomas en los que tuviera competencia, destaca la poca cantidad de idiomas añadidos, aunque su variedad es considerable. En este sentido, destaca la identificación con el árabe, como idioma más numeroso (3 personas). Aunque si analizamos la percepción de la competencia en estos idiomas, podemos observar como el valenciano, el chino, el andaluz y el árabe, tienen mayor grado de percepción de competencia que el resto. Respecto al uso lingüístico de otros idiomas, sólo una persona en cada caso ha añadido los diferentes idiomas que se presentan en la tabla. De este modo, se valoran como más utilizados en el contexto familiar: el chino y el *kechua*. Mientras que el caló destaca en el contexto de amistades. En el contexto escolar se percibe un mayor uso del portugués y del italiano.

La percepción del alumnado respecto a sus amistades indica la marcada presencia de las amistades catalanas, seguido muy de cerca de amistades marroquíes, y amistades argentinas, en todos los casos tanto dentro como fuera del colegio. No obstante, más del 50% del alumnado manifiesta tener entre “ninguna” y “pocas” amistades catalanas y marroquíes; y el 75% del alumnado manifiesta lo mismo respecto a las amistades argentinas. Por la marcada frecuencia en señalar algunas culturas en concreto por buena

parte del alumnado, destaca la cultura ecuatoriana en las amistades. En segundo término, también son destacables las amistades colombianas, dominicanas, uruguayas y españolas. Por otra parte, las culturas de las amistades que tiene el alumnado fuera del colegio son: la andaluza, la hindú y la dominicana. En cambio, en el colegio se valora la marcada presencia de amistades de culturas como la dominicana y la ecuatoriana. Concretamente, más del 25% de alumnado sostiene tener “muchas” amistades ecuatorianas, tanto en el colegio como fuera. Mientras que más del 75% consideran tener “muchas” amistades dominicanas tanto dentro como fuera del colegio.

ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

La fiabilidad de la escala de actitudes es del $\alpha = 0,7930$. En este sentido, la fiabilidad en esta muestra es ligeramente inferior a la obtenida en la muestra del Baix Llobregat. Como puede observarse en la tabla 5.23, todas las dimensiones correlacionan de forma significativa con el total, con un riesgo de error del 5%. Se evidencia de este modo, que los distintos constructos están íntimamente relacionados con la sensibilidad intercultural.

Por otra parte, la implicación en la interacción correlaciona de forma significativa con el respeto a las diferencias culturales y con la confianza en la interacción intercultural; al mismo tiempo, el disfrute en la interacción está íntimamente relacionado con el grado de confianza en la interacción ($\alpha = 0.05$). En este sentido, se perciben ciertas diferencias con respecto al análisis en la muestra del Baix Llobregat, donde todas las dimensiones correlacionan de forma significativa con el total y con las diferentes dimensiones.

Tabla 5.23 Correlaciones entre las dimensiones y total de la escala de sensibilidad intercultural

		Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
Implicación en la interacción	Coefficiente de correlación	1,000	**	*			**
	Sig. (bilateral)						
	N	29					
Respeto ante las diferencias culturales	Coefficiente de correlación	,611**	1,000				**
	Sig. (bilateral)	,000					
	N	29	29				
Confianza	Coefficiente de correlación	,456*	,245	1,000	**		**
	Sig. (bilateral)	,013	,200				
	N	29	29	29			
Disfrute de la interacción	Coefficiente de correlación	,318	,330	,576**	1,000		**
	Sig. (bilateral)	,093	,080	,001			
	N	29	29	29	29		
Atención durante la interacción	Coefficiente de correlación	,182	,185	,152	-,362	1,000	*
	Sig. (bilateral)	,345	,337	,433	,053		
	N	29	29	29	29	29	
Puntuación total en la escala	Coefficiente de correlación	,813**	,740**	,709**	,477**	,409*	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,009	,028	
	N	29	29	29	29	29	29

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En el análisis de ítems, tal como se refleja en la tabla 5.24, se evidencia que todos ellos son homogéneos con el total que se mide en la escala, y al mismo tiempo, discriminan entre el grupo con mayores puntuaciones respecto al grupo con puntuaciones más bajas. No obstante, es destacable como en general los índices de atracción son bastante elevados (a excepción del ítem 21), respecto a los de rechazo, aspecto que justificaría probablemente, las puntuaciones bastante favorables obtenidas en el grupo que compone la muestra de alumnado. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en el análisis de ítems de la muestra del Baix Llobregat no destacan grandes diferencias.

Tabla 5.24 Análisis de ítems de la escala de sensibilidad intercultural en la tercera aplicación piloto

Nº ítem	Índice Atracción	Índice Rechazo	Homogeneidad	Discriminación
1	79.3%	3.4%	Si *	Si *
2	96.6%	3.4%	Si **	Si **
3	69%	24.1%	Si **	Si *
4	86.2%	6.9%	Si **	Si *
5	82.8%	3.4%	Si **	Si **
6	86.2%	6.9%	Si *	Si **
7	62.1%	10.3%	Si **	Si **
8	75.9%	6.9%	Si **	Si *
9	69%	10.3%	Si *	Si *
10	69%	10.3%	Si **	Si **
11	72.4%	20.7%	Si *	Si **
12	75.8%	6.9%	Si **	Si *
13	58.6%	13.8%	Si **	Si **
14	65.5%	13.8%	Si **	Si **
15	69%	17.2%	Si *	Si **
16	69%	10.3%	Si **	Si *
17	65.5%	3.4%	Si **	Si **

18	89.6%	0%	Si **	Si *
19	62.1%	20.7%	Si **	Si **
20	72.4%	6.9%	Si **	Si **
21	44.8%	13.8%	Si **	Si **
22	69%	6.9%	Si **	Si **
* Significatividad con un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.05$)				
** Significatividad con un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0.01$)				

En cuanto al análisis factorial, parece ser que 6 factores explican el 70% de la varianza¹⁴. Concretamente los factores corresponden a los siguientes ítems y contenido:

- * Factor 1 (ítems 5, 7, 14, 15 y 18): Todos estos ítems responden al interés en culturas distintas a la propia.
- * Factor 2 (ítems 10, 11, 19 y 21): Todos estos ítems reflejan la motivación ante la comunicación intercultural.
- * Factor 3 (ítems 1, 3 y 6): Todos estos ítems manifiestan poder y querer trabajar con personas de distinta cultura a la propia.
- * Factor 4 (ítems 4, 13, 17 y 22): Estos ítems hacen referencia a capacidades de atención y respeto hacia personas de culturas distintas a la propia.
- * Factor 5 (ítems 12, 16 y 20): Ítems que responden a la manifestación física de actitudes de comprensión o dificultades en la comunicación intercultural.
- * Factor 6 (ítems 2, 8 y 9): Todos manifiestan la seguridad y saber disfrutar ante la comunicación intercultural.

Comparando resultados: Barcelona - Baix Llobregat

Curiosamente, si comparamos las puntuaciones totales del Baix Llobregat respecto a la muestra de Barcelona, nos encontramos que las puntuaciones son sensiblemente mayores en Barcelona, como se observa en la tabla 5.25. De hecho, las diferencias son significativas con un nivel de confianza del 95%, en la puntuación total y en todas las dimensiones a excepción del disfrute en la interacción.

¹⁴ La matriz rotada Varimax puede consultarse en los anexos sobre instrumentos de medida.

Tabla 5.25 Medias de puntuaciones totales en la escala en función de la comarca

	Baix Llobregat	
	Media	Media
Implicación en la interacción	21,21	23,97
Respeto ante las diferencias culturales	18,65	21,66
Confianza	17,44	19,03
Disfrute de la interacción	10,88	11,55
Atención durante la interacción	9,88	11,24
Puntuación total en la escala	76,49	85,90

Quizás estos resultados coincidan con los obtenidos en otras investigaciones como la de J. Vallespir y otros (2004), que evidencian que el alumnado que estudia en centros con mucha mayor presencia multicultural adquiere actitudes mucho más favorables a la interculturalidad, en general (Vallespir y Morey, 2004).

- La edad y el sexo del alumnado* En este sentido, parece ser que la edad no tenga ninguna incidencia en el grado de sensibilidad intercultural del alumnado, tal como sucede en la muestra del Baix Llobregat. No obstante, el sexo parece ser que tampoco incide, a diferencia de los resultados del análisis en la muestra del Baix Llobregat, donde las chicas obtienen una significativa mayor sensibilidad intercultural. En este sentido, las puntuaciones del sexo femenino son superiores al masculino, sólo en algunas dimensiones, y en cambio, en otras parece ser que las puntuaciones son superiores del sexo masculino; aunque en ningún caso, estas diferencias son significativas.
- Pertenencia cultural.* Por otra parte, parece ser que el número de adscripciones culturales tampoco está relacionada con una mayor sensibilidad intercultural, a diferencia de lo que sucede en la muestra del Baix Llobregat, donde se evidencia una correlación positiva significativa entre ambos elementos. Al mismo tiempo, tampoco tiene ninguna incidencia el tipo de pertenencias culturales, probablemente por el tamaño pequeño de la muestra de Barcelona.
- Años de residencia en Catalunya.* Las medias de puntuaciones en función de los años de residencia en Catalunya, ofrece una cierta tendencia a obtener mayores puntuaciones el alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya, respecto al

que si lo ha hecho. Concretamente, se da esta tendencia en todas las dimensiones a excepción del disfrute ante la interacción, que lleva una tendencia inversa, tal como se puede observar en la tabla que se presenta a continuación. No obstante, parece ser que dichas diferencias, contrariamente a lo que sucede en la muestra del Baix Llobregat, no son significativas. Del mismo modo, tampoco son significativas las diferencias en las puntuaciones del alumnado, en función de si los padres y/o las madres son nacidas en Catalunya, España u otros países.

- *Competencia lingüística.* Otro aspecto relevante de análisis es la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística. Contrariamente, a lo que sucede en el Baix Llobregat, en la muestra de Barcelona no existen diferencias significativas entre el grado de competencia percibido por el alumnado en los distintos idiomas, y su sensibilidad intercultural, a excepción del idioma caló, donde existen diferencias significativas entre la competencia en la comprensión del caló y el grado de disfrute en la comunicación intercultural.
- *Contexto y uso lingüístico.* Por otra parte, el contexto y la frecuencia de uso de los diversos idiomas es un aspecto que correlaciona de forma significativa respecto a la sensibilidad intercultural del alumnado, con un riesgo de error del 5%. No obstante, las correlaciones manifestadas difieren en algunos aspectos con la muestra del Baix Llobregat. Efectivamente, el estudio correlacional manifiesta correlaciones positivas significativas con algunas de las variables referentes al inglés; mientras que con el catalán y en algunas ocasiones el inglés se mantiene una correlación negativa significativa con algunas puntuaciones subtotales. De este modo, el alumnado que manifiesta un uso frecuente del inglés con las amistades es el que presenta una mayor atención ante la comunicación intercultural. Mientras que el alumnado que manifiesta una mayor implicación en la interacción es el que hace un uso menor del catalán con las amistades, y un uso menor del inglés en casa. Tal como se observa, el uso del catalán en ambas comarcas tiene un significado distinto en relación a la sensibilidad intercultural: mientras que en el Baix Llobregat el uso del catalán en general favorece una mayor sensibilidad intercultural; en Barcelona parece ser que el uso del catalán supone una menor sensibilidad.
- *Amistades interculturales.* El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que en algunas ocasiones correlaciona con el grado de

sensibilidad intercultural. Concretamente aumenta significativamente el grado de sensibilidad intercultural a medida que hay una mayor cantidad de amistades de culturas como la catalana y la ecuatoriana. En este sentido, parece verificarse que el contacto intercultural de amistad favorece una mayor sensibilidad intercultural. De este modo, se verifica que cuantas más amistades catalanas tanto dentro del entorno escolar como fuera de él, se da un mayor grado de disfrute en la interacción intercultural. Por otra parte, las amistades ecuatorianas fuera del colegio favorecen un mayor respeto a las diferencias culturales.

Parece ser que las características de la multiculturalidad presente en cada contexto (Baix Llobregat, Barcelona) implican unos patrones distintos en cuanto a las amistades interculturales tanto en el centro educativo como en el barrio. En este sentido, parece ser que en el contexto de Barcelona, las personas catalanas están en una situación más minoritaria que en el Baix Llobregat.

TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La fiabilidad del test ha manifestado ser adecuado, con un alpha de Cronbach de 0,6661. La fiabilidad en esta muestra se ha evidenciado incluso ligeramente superior a la obtenida en la muestra del Baix Llobregat.

En esta aplicación piloto, como en las anteriores, el instrumento se ha manifestado como válido. Como puede observarse en la tabla 5.26, las dimensiones del test correlacionan entre ellas y con el total de forma significativa, con un riesgo de error del 1%. Se evidencia de este modo, que los distintos constructos están íntimamente relacionados entre ellos, tal como sucede en la muestra del Baix Llobregat.

Tabla 5.26 Tabla de correlaciones entre las dimensiones cognitiva y comportamental y el total

		Total Cognitivo	Total Comportamental	Total Competencia
Total Cognitivo	Coeficiente de correlación	1,000	,586**	,859**
	Sig. (bilateral)	,	,001	,000
	N	29	29	29
Total Comportamental	Coeficiente de correlación	,586**	1,000	,907**
	Sig. (bilateral)	,001	,	,000
	N	29	29	29
Total Competencia	Coeficiente de correlación	,859**	,907**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,
	N	29	29	29

** · La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al mismo tiempo, los distractores del test también se evidencian como íntimamente relacionados con la competencia comunicativa intercultural. De hecho, tal como se evidencia en la tabla 5.27, parece ser que muchos de estos elementos correlacionan de forma significativa con otras dimensiones del test y de la escala.

Concretamente, todos estos aspectos con excepción del distractor *ignorancia*, correlacionan de forma negativa y significativa con la competencia comportamental. Al mismo tiempo, el distractor referente a *la resistencia activa a la comunicación intercultural*, correlaciona de forma negativa significativa ($\alpha = 0.05$) con todos los componentes de la comunicación intercultural: cognitivo, afectivo y comportamental, evidenciando que aquel alumnado que se resiste a la comunicación intercultural no es competente en ninguno de los niveles afectivo, cognitivo o comportamental. El distractor referente a la *asimilación*, por otra parte, correlaciona de forma negativa con los componentes afectivos y comportamentales.

Tabla 5.27 Tabla de correlaciones entre los distractores del test y la competencia comunicativa intercultural en sus tres componentes (cognitivo, afectivo y comportamental)

		Componente Afectivo (Escala de sensibilidad intercultural)	Componente Cognitivo (Test de Competencia Intercultural)	Componente Comportamental (Test de Competencia Intercultural)
Total Resistencia	Coefficiente de correlación	-,598 **	-,412 *	-,679 **
	Sig. (bilateral)	,001	,026	,000
	N	29	29	29
Total Asimilación	Coefficiente de correlación	-,222	-,532 **	-,591 **
	Sig. (bilateral)	,247	,003	,001
	N	29	29	29
Total Etnocentrismo	Coefficiente de correlación	-,242	-,162	-,436 *
	Sig. (bilateral)	,206	,402	,018
	N	29	29	29
Total Poca flexibilidad	Coefficiente de correlación	-,125	-,144	-,379 *
	Sig. (bilateral)	,520	,455	,043
	N	29	29	29
Total Ignorancia	Coefficiente de correlación	,201	,111	,242
	Sig. (bilateral)	,295	,565	,206
	N	29	29	29

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En el análisis de ítems, tal como se refleja en la tabla 5.28, se observa que la mayoría de ellos son homogéneos con la escala. Al mismo tiempo, también discriminan entre el grupo con mayores puntuaciones respecto al grupo con puntuaciones más bajas. No obstante aparecen una serie de ítems que ni son homogéneos ni discriminan.

Tabla 5.28 Análisis de ítems del test de competencia intercultural en la tercera aplicación piloto

Nº ÍTEM	ÍNDICE FACILIDAD	ÍNDICE DIFICULTAD	HOMOGENEIDAD	DISCRIMINACIÓN
1	55.2%	44.8%	Si **	Si **
2	75.9%	24.1%	Si **	Si *
3	82.8%	17.2%	Si **	Si *
4	69%	31%	Si *	Si *
5	31%	69%	Si *	Si *
6	55.2%	44.8%	Si **	Si **
7	51.7%	48.3%	Si *	Si *
8	44.8%	55.2%	Si **	Si **
9	13.8%	86.2%	No	No
10	79.3%	20.7%	Si **	Si **
11	55.2%	44.8%	No	No
12	79.3%	20.7%	Si *	Si *
13	58.6%	41.4%	No	No
14	58.6%	41.4%	Si **	Si **
15	20.7%	79.3%	No	No
16	27.6%	72.4%	No	No
17	31%	69%	Si *	Si *
18	20.7%	79.3%	No	No

* Significatividad con un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.05$)

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

Los ítems en general tienen una gran variabilidad de dificultad / facilidad tal como puede apreciarse desde sus índices. Los ítems que destacan por su grado de dificultad son: el 15, 9, 16, 17 y 18; y por su facilidad: el 2, 3, 4, 10 y 12. Hecho muy similar a los resultados obtenidos en la muestra del Baix Llobregat.

Es interesante ver que algunos aspectos son reiterativos en el análisis efectuado en la muestra más extensa del Baix Llobregat. Estas coincidencias hacen referencia a los ítems: 5, 7, 9, 15 y 17. Finalmente, del análisis factorial¹⁵ se desprende que 7 factores explican el 75.959% de la varianza, tal como sigue:

- * Factor 1 (ítems 3, 10 y 12): Casos en que se ponen de manifiesto habilidades no verbales para la comunicación intercultural, y situaciones de conflicto intercultural.
- * Factor 2 (ítems 1, 2, 7 y 14): Casos en lo que entran en juego aspectos no verbales como la prosémica y la kinésica, y la propia adaptación del comportamiento.
- * Factor 3 (ítems 5, 8 y 17): En todos estos casos se pone de relieve la capacidad para superar situaciones de comunicación intercultural con diferentes niveles de competencia lingüística en distintos idiomas.
- * Factor 4 (ítems 4, 6 y 13): Se trata de casos donde se expresan situaciones de trabajo intercultural donde intervienen elementos no verbales y culturales que dificultan la situación.
- * Factor 5 (ítems 11, 15 y 16): Casos donde se ponen de manifiesto elementos no verbales y culturales y su incidencia en las relaciones humanas.
- * Factor 6 (ítem 18): Caso sobre la dimensión del individualismo-colectivismo
- * Factor 7 (ítem 9): Caso sobre el orden y las interrupciones en una conversación intercultural

Comparando resultados: Barcelona – Baix Llobregat

Si comparamos los resultados en las dos muestras (Baix Llobregat y Barcelona), obtenemos diferencias significativas en el componente comportamental ($\alpha = 0.05$),

mientras que las puntuaciones en la dimensión cognitiva no presenta diferencias significativas. De este modo, parece ser que en Barcelona el alumnado presenta una mayor competencia afectiva y comportamental, aunque no cognitiva, respecto al alumnado del Baix Llobregat, tal como resumimos en la tabla 5.29. Posiblemente, estas diferencias nos indiquen la influencia positiva de una mayor multiculturalidad en las competencias afectivas y comportamentales.

Tabla 5.29 Medias de puntuaciones en función de la muestra

	Baix Llobregat	Barcelonès
Total cognitivo	3,93	3,79
Total comportamental	4,19	5,31
Total Competencia	8,12	9,10

Si comparamos estas puntuaciones en función de las muestras, vemos como en general las medias de puntuaciones son menores en Barcelona, con excepción de etnocentrismo y de la ignorancia. No obstante, sólo en el elemento de resistencia a la comunicación intercultural, dichas diferencias son significativas con un nivel de confianza del 95%. Evidenciando que el alumnado de Barcelona es menos resistente a comunicarse con personas de otras culturas distintas a la propia, tal como se resume en la tabla 5.30.

Tabla 5.30 Medias de puntuaciones en los elementos asociados a la competencia intercultural en función de la muestra

	Baix Llobregat	Barcelonès
Total Resistència	1,63	,69
Total Asimilación	1,12	1,07
Total Etnocentrismo	1,04	1,31
Total Poca flexibilidad	,50	,45
Total Ignorancia	1,50	1,52

Las variables que se han recogido desde el cuestionario del alumnado, y que pueden estar detrás de una mayor competencia son los siguientes: la edad, el sexo, el número de

¹⁵ La matriz rotada Varimax puede consultarse en los anexos sobre instrumentos de medida.

autoidentificaciones culturales, el hecho de identificarse con determinadas culturas, los años de residencia en Catalunya, el conocimiento lingüístico, el número de amistades de diversas culturas.

- *La edad y el sexo del alumnado.* Parece ser que la edad no tenga ninguna incidencia en el grado de sensibilidad intercultural del alumnado en general. El sexo parece ser que tampoco incide, a diferencia de los resultados del análisis en la muestra del Baix Llobregat. De forma similar al análisis de la escala de actitudes en Barcelona, las puntuaciones del sexo femenino son superiores al masculino sólo en los aspectos cognitivos, y en cambio, en lo comportamental parece ser que las puntuaciones superiores son del sexo masculino; aunque en ningún caso, estas diferencias son significativas.
- *Pertenencia cultural.* Por otra parte, parece ser que el número de adscripciones culturales tampoco está relacionado con una mayor competencia intercultural, tal como sucede en los datos del análisis del componente afectivo en esta muestra, y a diferencia de lo que sucede en la muestra del Baix Llobregat. Al mismo tiempo, igual que sucede en la escala, tampoco tiene ninguna incidencia el tipo de pertenencias culturales, probablemente por el tamaño pequeño de la muestra de Barcelona.
- *Años de residencia en Catalunya.* Las medias de puntuaciones en función de los años de residencia en Catalunya, ofrece una cierta tendencia a obtener mayores puntuaciones el alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya, respecto al que si lo ha hecho. No obstante, parece ser que dichas diferencias, contrariamente a lo que sucede en la muestra del Baix Llobregat, no son significativas, tal como también sucede en el análisis de la escala. Del mismo modo que en el análisis de la escala, tampoco son significativas las diferencias en las puntuaciones del alumnado, en función de si los padres y/o las madres son nacidas en Catalunya, España u otros países, contrariamente a lo que ha sucedido en la muestra del Baix Llobregat.
- *Competencia lingüística.* Otro aspecto relevante de análisis es la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística. Contrariamente, a lo que sucede en el Baix Llobregat, en la muestra de Barcelona no existen diferencias

significativas entre el grado de competencia percibido por el alumnado en los distintos idiomas, y su competencia intercultural.

- *Contexto y uso lingüístico.* Por otra parte, el contexto y la frecuencia de uso de los diversos idiomas es un aspecto que correlaciona de forma significativa respecto a la competencia comportamental del alumnado, con un riesgo de error del 1%. Efectivamente, el estudio correlacional manifiesta correlaciones positivas significativas con algunas de las variables referentes al inglés. Concretamente, tal como sucede en la muestra del Baix Llobregat se da la tendencia de aumentar la competencia a medida que aumenta el uso de los diferentes idiomas en los diferentes contextos, a excepción del castellano respecto a la competencia cognitiva. No obstante, las únicas diferencias significativas evidencian como a mayor uso del inglés en casa se favorece una mayor competencia comportamental. Este resultado es un poco contradictorio con el análisis de la escala de actitudes en esta misma muestra, donde se revela que el uso del inglés en casa no favorece la implicación en la interacción.
- *Amistades interculturales.* El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que no correlaciona de forma significativa con el grado de competencia intercultural, contrariamente a lo que sucede en el Baix Llobregat.

3. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL QUINTO CAPÍTULO

Ante el objetivo de diagnosticar la competencia comunicativa intercultural del alumnado de educación secundaria obligatoria, para poder proponer una intervención educativa coherente a las necesidades de este colectivo, nos proponemos en este capítulo poder reflexionar sobre el tipo de diagnóstico a realizar. Esta propuesta se organiza en dos aspectos básicos, reflexionar sobre los modelos de diagnóstico presentes sobre este tipo de competencias, y en un segundo momento, posicionarnos en el modelo que mejor responda a las necesidades y objetivos que nos planteamos en el anterior capítulo. En un primer apartado de este capítulo hemos profundizado en los cuatro modelos de diagnóstico que pensamos que mejor se ajustan a nuestro

planteamiento teórico, expuesto en los capítulos segundo y tercero. Estos modelos teóricos responden a los siguientes planteamientos:

- *Modelo de aprensión comunicativa intercultural* desarrollado por McCroskey y Neuliep (1997). Este modelo además de aportar una sólida base teórica, también presenta el desarrollo y validez de sendos instrumentos de medida, entre los que destacamos el *Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA)*. No obstante, desde nuestra perspectiva, valoramos las aportaciones de este modelo, aunque sostenemos que es posible una medición más amplia de la competencia comunicativa intercultural.
- *Modelo de implicación en la interacción* desarrollado por Cegala (1981), como uno de los trabajos pioneros para la temática de la comunicación intercultural desde una perspectiva diagnóstica; destacando la *escala de implicación en la interacción* como instrumento de medida, bajo este modelo diagnóstico. No obstante, pensamos que es posible una medición más amplia del constructo incluyendo otros componentes cognitivos, afectivos y comportamentales.
- *Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural* de Bennett (1998). Este modelo analiza los cambios en las estructuras cognitivas en la evolución actitudinal y de comportamiento frente a la diferencia cultural, desde posiciones etnocéntricas hacia posiciones etnorelativas. Para medir estos estadios se propone el *inventario de desarrollo intercultural (IDI)*. A pesar de la robustez de sus estudios de validez y fiabilidad, pensamos que estos datos son demasiado recientes en relación al estudio que presentamos, al mismo tiempo nos ofrecen una visión evolutiva que no se ajusta completamente a los objetivos que nos planteamos.
- *Modelo de competencia comunicativa intercultural* de Chen y Starosta (2000); donde se plantea la competencia comunicativa intercultural en tres dimensiones: conciencia, sensibilidad y habilidad interculturales. No obstante, empíricamente únicamente se ha validado la *escala de sensibilidad intercultural*, específica para una de las tres dimensiones. Por este motivo, a pesar de considerar la relevancia de adaptar este instrumento a nuestro contexto, todavía son necesarias ciertas consideraciones para posicionarnos en un único modelo de diagnóstico de estas competencias.

En general ninguna de las propuestas, de forma aislada, satisface las necesidades de esta investigación que requiere de un modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales. Por este motivo se requiere la creación de un nuevo modelo basado en algunos de los aspectos valorados de los modelos citados en los apartados anteriores: el *modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural*.

Ante la escasez de instrumentos de medida específicos para medir competencias comunicativas interculturales; la ausencia de instrumentos genéricos que midan el constructo de la competencia comunicativa intercultural y las limitaciones de los modelos de diagnóstico presentados respecto al contenido y en algunos casos, a la validez y fiabilidad, justifican plenamente la necesidad de crear un nuevo instrumento de medida: el *test de competencia comunicativa intercultural*. Al mismo tiempo, se ha adaptado la *escala de sensibilidad intercultural* basada en la fundamentación teórica de sus creadores (Chen y Starosta, 1998). El proceso de adaptación ha sido doble: la adaptación idiomática-cultural (traducción lingüística al castellano y adaptación a las expresiones del contexto cultural de Catalunya); y adaptación madurativa (12-14 años alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria).

La *escala de sensibilidad intercultural* consta de los 22 ítems de la escala original, referente a los aspectos afectivos; y el *test de competencia comunicativa intercultural* consta de 9 casos que responden a competencias cognitivas y 9 casos que responden a competencias comportamentales. Cada uno de estos casos o ítems propone cuatro opciones de respuesta cerradas. Cada una de ellas supone un nivel distinto, distinguiendo entre cuatro aspectos: rechazo hacia la comunicación intercultural, etnocentrismo, ignorancia o desconocimiento de las diferencias interculturales y competencia comunicativa intercultural. Estos instrumentos han sido aplicados en diversas pruebas piloto junto a un pequeño cuestionario de identificación del alumnado. Éste consta de 14 ítems en total, que se reparten entre cuestiones de caracterización de la muestra que responde al instrumento en general, y aquellos ítems que identifican algunas características de la comunicación del alumnado en contextos multiculturales.

Se han llevado a cabo tres procesos de aplicaciones piloto, para la validación de los instrumentos planteados, tal como resumimos en la tabla 5.31.

Tabla 5.31 Resumen de los datos obtenidos en las aplicaciones piloto de los dos instrumentos de medida

Apl. Piloto	Alumnado		ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL	TEST DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
I	43	Nº ítems	14	50
		Análisis ítems	A excepción de 1 ítem, son homogéneos y discriminan	Gran parte de los ítems (20) no discriminan ni son homogéneos
		Fiabilidad	$\alpha = 0.8609$	$\alpha = 0.7891$
		Factorial	5 factores	14 factores
II	25	Nº ítems	24	21
		Análisis ítems	A excepción de 2 ítems, son homogéneos y discriminan	Gran parte de los ítems (13) son homogéneos y discriminan
		Fiabilidad	$\alpha = 0.9014$	$\alpha=0.61237$
		Factorial	6 factores	No tiene estructura factorial
III	26	Nº ítems	22	18
		Análisis ítems	Todos son homogéneos y discriminan	La mayoría (12) son homogéneos y discriminan
		Fiabilidad	$\alpha=0,7930$	$\alpha=0,6661$
		Factorial	6 factores	7 factores

La primera aplicación piloto a grupo de 43 alumnas y alumnos, entre 13-15 años de edad, estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria en un centro público de la comarca del Baix Llobregat. Este estudio reveló la validez y fiabilidad de ambos instrumentos, con algunas matizaciones:

- La *escala de sensibilidad intercultural* estaba compuesta sólo de 14 ítems. El análisis de ítems revela que todos los ítems son adecuados al nivel madurativo, todos los ítems a excepción del ítem 6 son homogéneos y discriminan entre los sujetos de mayores y menores puntuaciones en la escala. Por otra parte, el coeficiente de fiabilidad de la escala es de 0.8609. Y el análisis factorial resume 5 factores en la escala. El análisis de los componentes nos revela una estructura donde todos los elementos están relacionados entre ellos, exceptuando la atención en la interacción.
- El *test de competencia comunicativa intercultural* inicial constó de 50 ítems, muchos de ellos con dudosos datos acerca de su validez. Un gran número de ítems no son homogéneos ni discriminan entre los sujetos de mayores y menores puntuaciones. Por otra parte, el análisis factorial revela 14 factores; y el índice de fiabilidad del test es de 0.7891.

Estos datos sugieren algunas modificaciones importantes en ambos instrumentos, especialmente el test. Modificaciones que justifican la relevancia de proponer una segunda aplicación piloto. Ésta tiene lugar en el mismo centro educativo que la primera aplicación piloto, en un aula de 25 alumnos y alumnas de segundo curso de educación secundaria obligatoria. En esta aplicación se reúnen datos importantes acerca de la validez y fiabilidad de ambos instrumentos:

- La *escala de sensibilidad intercultural* se compone en esta segunda aplicación de 24 ítems. El análisis manifiesta cierta validez y fiabilidad: la totalidad de los ítems obtienen un alpha de Cronbach de 0.8955, que puede aumentar a 0.9014 si se elimina el ítem 15; todos los ítems son homogéneos con el resto y discriminan a los sujetos en cuanto a sus puntuaciones (a excepción de los ítems 15 y 20). El análisis factorial revela 6 factores, aportando nuevos datos acerca de su validez de constructo. Se da una correlación significativa entre todos los componentes de la escala.
- El *test de competencia comunicativa intercultural* constaba en esta segunda aplicación de 21 casos con 4 alternativas de respuesta. Mayoritariamente se presentan como válidos y fiables. Concretamente, parece que no responde a una estructura factorial; la escala tiene cierta fiabilidad ($\alpha=0.61237$), aunque no todos los casos han manifestado ser homogéneos y discriminantes. Aspectos que nos determina a seleccionar 18 casos de los 21 propuestos.

La aplicación piloto anterior verifica la validez y fiabilidad de los instrumentos en un contexto muy determinado como es la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. Validar también estos instrumentos en un contexto de una mayor presencia multicultural constituye un elemento de validez y fiabilidad, considerando la eliminación de algunos ítems. Este objetivo origina una tercera y última aplicación piloto que se efectúa en un centro de Educación Secundaria Obligatoria de Barcelona, seleccionado por la gran diversidad cultural que contienen sus aulas. Concretamente, se aplican los instrumentos a 26 chicas y chicos de dos grupos de segundo curso de educación secundaria obligatoria. Este proceso arroja luz sobre la validez y fiabilidad de ambos instrumentos:

- La *escala de sensibilidad intercultural* (22 ítems) presenta una fiabilidad en esta muestra es ligeramente inferior ($\alpha=0,7930$). No obstante, todas las dimensiones

correlacionan de forma significativa con el total, con un riesgo de error del 5%. Se evidencia de este modo, que los distintos constructos están íntimamente relacionados con la sensibilidad intercultural. El análisis de ítems evidencia que todos ellos son homogéneos y discriminan entre el grupo con mayores puntuaciones respecto al grupo con puntuaciones más bajas. El análisis factorial identifica seis factores, de forma similar a las anteriores aplicaciones.

- El *test de competencia comunicativa intercultural* (18 ítems) ha manifestado una mayor fiabilidad ($\alpha=0,6661$). El instrumento se ha manifestado como válido: las dimensiones del test correlacionan entre ellas y con el total de forma significativa, con un riesgo de error del 1%; los distractores del test también se evidencian como íntimamente relacionados con la competencia comunicativa intercultural, casi todos los ítems son homogéneos y discriminan; y el análisis factorial identifica 7 factores.

Esta tercera aplicación piloto en el contexto de Barcelona, además también ha evidenciado algunas diferencias significativas entre contextos que son destacables: Curiosamente las puntuaciones de Barcelona son significativamente mayores que las del Baix Llobregat, en cuanto a la escala de sensibilidad intercultural, y a los aspectos comportamentales del test de competencia comunicativa intercultural. Posiblemente, estas diferencias nos indiquen la influencia positiva de una mayor multiculturalidad en las competencias afectivas y comportamentales.

Por otra parte, hay algunos elementos que parecen estar relacionados con una mayor competencia comunicativa intercultural en ambos contextos: como el género, el número de identificaciones culturales del alumnado, los años de residencia en Catalunya, la percepción de competencia lingüística y de uso de diversos idiomas, o las amistades interculturales que se tienen. Aunque estos resultados no son coincidentes en ambas muestras. De hecho, tan solo dos elementos obtienen diferencias significativas en ambos lugares:

- El contexto y la frecuencia de uso de los diversos idiomas es un aspecto que correlaciona de forma significativa respecto a la sensibilidad intercultural del alumnado, con un riesgo de error del 5%, y también correlaciona con la competencia comportamental, con un margen de errores del 1%.



- El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que en algunas ocasiones correlaciona con el grado de sensibilidad intercultural. En este sentido, parece verificarse que el contacto intercultural de amistad favorece una mayor sensibilidad intercultural.

Ante estos resultados, disponemos de un modelo de diagnóstico que fundamenta el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural que ofrecemos en el siguiente capítulo. A partir de dos instrumentos ampliamente validados: la escala de sensibilidad intercultural y el test de competencia comunicativa intercultural.