

# D

# IAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN ADOLESCENTES DEL BAIX LLOBREGAT



### *INTRODUCCIÓN*

Bajo el modelo integral de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural que hemos presentado en el capítulo anterior, nos proponemos analizar cómo los y las adolescentes de la comarca del Baix Llobregat afrontan el reto de la comunicación intercultural.

Para ello, proponemos la utilización de dos instrumentos válidos: la *escala de sensibilidad intercultural* y el *test de competencia comunicativa intercultural*, que han sido definidos y especificados en los dos capítulos anteriores.

Aquí afrontamos el reto de realizar el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural (bajo el modelo presentado en el tercer capítulo de esta tesis) de adolescentes de primer ciclo de educación secundaria obligatoria, dada la importancia de este nivel educativo, tal como se justifica en el primer capítulo.

Este diagnóstico tiene una gran relevancia en esta tesis doctoral, ya que además de constituir uno de los principales objetivos de esta investigación, supone la base y la fundamentación del diseño de una propuesta de intervención educativa que desarrollaremos en capítulos próximos.



En primer lugar, caracterizaremos la muestra seleccionada para este diagnóstico, haciendo referencia a sus datos de identificación en cuanto a sexo, edades, cursos, lugar de nacimiento del alumnado y sus familias, así como sus percepciones en cuanto a competencias y usos lingüísticos y de amistades interculturales.

Después de esta primera introducción ofrecemos algunos datos importantes acerca de la validez y fiabilidad de los instrumentos, a partir de los datos obtenidos en esta aplicación definitiva, que demuestra ir en la línea de lo que se ha comentado en el capítulo anterior.

Finalmente, presentamos los resultados finales del diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Estos resultados, ofrecen el análisis de las necesidades que presenta el alumnado para comunicarse de forma auténticamente intercultural. Estas necesidades fundamentarán el planteamiento de una intervención educativa dirigida a la mejora de estos aspectos.

### **1. EL ALUMNADO PARTICIPANTE EN EL DIAGNÓSTICO**

La muestra definitiva consta de 638 alumnas y alumnos repartidos en diversos centros de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca del Baix Llobregat<sup>1</sup>. Los centros de Educación Secundaria Obligatoria que constituyen la muestra son 7, distribuidos en 5 poblaciones de la comarca del Baix Llobregat: Castelldefels y Viladecans, con dos centros cada una, y Sant Boi, Cornellà y Sant Andreu de la Barca, con un centro, tal como se evidencia en la tabla 6.1.

En este sentido, se muestran diferencias importantes cuanto a distribución, ya que la población con mayor número de alumnado representado en este estudio es Viladecans, seguido de Castelldefels y Cornellà; mientras que poblaciones como Sant Boi tienen una menor representatividad. No obstante, en todos los centros y, por tanto, poblaciones, son muestras grandes, ya que superan los 30 alumnos y alumnas.

---

<sup>1</sup> Las tablas y outputs referentes al diagnóstico que se presenta en este capítulo pueden consultarse en el segundo de los anexos, sobre *outputs de las aplicaciones piloto y diagnóstico*.

Tabla 6.1 Frecuencias para los centros de secundaria y sus poblaciones respectivas

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

### 1.1 SEXO, EDADES Y CURSOS

El sexo del alumnado se distribuye de forma equilibrada en general y en los centros que componen la muestra. Aunque se da una ligera mayor presencia femenina, igual que sucede en tres de los centros de la muestra; mientras que en los 4 centros restantes parece haber una mayor proporción del sexo masculino. No obstante, en ningún caso estas pequeñas diferencias son significativas ( $\alpha = 0.05$ ).

Tabla 6.2 Distribución de frecuencias por IES en función del sexo del alumnado

Centro	SEXO MASCULINO		SEXO FEMENINO	
		%		%
A	32	10.9%	31	9.1%
B	17	5.8%	15	4.4%
C	51	17.3%	69	20.3%
D	31	10.5%	29	8.5%
E	75	25.5%	83	24.4%
F	49	16.7%	64	18.8%
G	39	13.3%	49	14.4%
<b>TOTAL</b>	<b>294</b>		<b>340</b>	

Los cursos que forman parte de la muestra hacen referencia a los primeros y segundos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, evidenciándose una cierta mayor presencia del segundo curso, aunque dichas diferencias no son significativas ( $\alpha = 0.05$ ). Considerando esta distribución por cursos, las edades deberían oscilar entre 12-14 años. No obstante, se manifiesta que un 3.2% son jóvenes mayores, matriculados en segundo curso de ESO, seguramente fruto de repeticiones de curso o escolarizaciones tardías.

Bajo un análisis más exhaustivo sobre las características de este alumnado mayor de 14 años, que por criterio de edad deberían encontrarse en el segundo ciclo de la ESO, y se

## Capítulo 6

encuentran en el primero, se ponen de relieve algunas variables como el sexo, los años de residencia en Catalunya, las identificaciones culturales y el lugar de nacimiento de los padres.

Tabla 6.3 *Distribución de frecuencias por edades según el curso escolar*

	1º ESO		2º ESO	
		%		%
12	129	44,0%	18	5,3%
13	156	53,2%	182	53,7%
14	8	2,7%	128	37,8%
15			10	2,9%
16			1	,3%
Total	293	100,0%	339	100,0%

De este modo, encontramos como el único alumno de 16 años es un chico de Castelldefels que se autoidentifica con culturas de otros países, que hace menos de tres años que reside en Catalunya y cuyos padres también son nacidos en otros países. Por otra parte, los 10 alumnos y alumnas de 15 años son la mayor parte chicos (7 chicos y 3 chicas), básicamente de la población de Viladecans, y aunque mayoritariamente son nacidos en Catalunya (3 de ellos hace menos de tres años que reside aquí), en ningún caso tienen ni padre ni madre nacidos en Catalunya.

### 1.2 DIVERSIDAD DEL ALUMNADO ENCUESTADO

La muestra es bastante representativa de la distribución del alumnado en los centros de las poblaciones del Baix Llobregat participantes. Concretamente se garantiza la presencia de alumnado nacido fuera de Catalunya, por un porcentaje de 26'2, tal como se evidencia en la tabla 6.4.

Tabla 6.4 *Distribución de frecuencias de los años de residencia en Catalunya*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Desde siempre	471	73,8
	Menos de 3 años	69	10,8
	Entre 3 y 7 años	41	6,4
	Más de 7 años	57	8,9
	Total	638	100,0

Si analizamos estos datos en función del lugar de nacimiento de los padres y de las madres, podemos observar como del alumnado que ha nacido en Catalunya, 72 tienen las madres nacidas fuera de Catalunya, 92 tienen padres nacidos fuera de Catalunya, y 204 alumnos/as tienen tanto la madre como el padre nacidos fuera de Catalunya. En este sentido, es destacable que 179 alumnos/as nacidos/as en Catalunya tienen tanto el padre como la madre nacidos en otras provincias españolas, y por tanto, fruto de la inmigración llamada interior.

Tabla 6.5 Lugar de nacimiento de padres y madres en función de los años de residencia en Catalunya

		Años de residencia en Catalunya			
		Desde siempre	Menos de 3 años	Entre 3 y 7 años	Más de 7 años
Padres nacidos en Catalunya	Madres nacidas en Catalunya	103	1		6
	Madres nacidas en otras provincias españolas	69		3	2
	Madres nacidas en otros países	3		2	1
Padres nacidos en otras provincias españolas	Madres nacidas en Catalunya	88		3	3
	Madres nacidas en otras provincias españolas	179	3	10	22
	Madres nacidas en otros países	7	3	1	1
Padres nacidos en otros países	Madres nacidas en Catalunya	4	1	1	1
	Madres nacidas en otras provincias españolas	4	1		1
	Madres nacidas en otros países	14	60	21	20

Otro aspecto destacable es que la gran mayoría del alumnado que no ha nacido en Catalunya tienen tanto padre como madre nacidos en otros países.

Tabla 6.6 Tabla de frecuencias de los años de residencia en Catalunya en función del centro educativo

Población	Centro	AÑOS DE RESIDENCIA EN CATALUNYA			
		Desde siempre	Menos de 3 años	Entre 3 y 7 años	Más de 7 años
Castelldefels	A	65.1%	19%	6.3%	9.5%
	F	60%	17.4%	8.7%	13.9%
Sant Boi	B	59.4%	15.6%	9.4%	15.6%
Cornellà	C	75.2%	7.4%	8.3%	9.1%
Viladecans	D	78.7%	19.7%	-	1.6%
Sant Andreu de la Barca	E	82.3%	3.2%	6.3%	8.2%
	G	83%	6.8%	4.5%	5.7%
<b>TOTAL</b>		<b>73.8%</b>	<b>10.8%</b>	<b>6.4%</b>	<b>8.9%</b>

## Capítulo 6

Por otra parte, las poblaciones seleccionadas bajo el criterio de tener una mayor presencia de alumnado de diversidad cultural (Sant Boi y Castelldefels) aparecen como las poblaciones con una mayor proporción de alumnado que no ha residido desde siempre en Catalunya.

Tabla 6.7 *Tabla de frecuencias del país de nacimiento del alumnado*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	España	528	82,8
	Colombia	7	1,1
	Ecuador	7	1,1
	Marruecos	38	6,0
	Argentina	19	3,0
	Chile	2	,3
	China	3	,5
	Perú	8	1,3
	Libia	1	,2
	Bolivia	2	,3
	Venezuela	2	,3
	Uruguay	5	,8
	Bélgica	1	,2
	Ucrania	1	,2
	Cuba	1	,2
	Portugal	1	,2
	Polonia	2	,3
	República Dominicana	3	,5
	Rumania	3	,5
	Brasil	1	,2
	Holanda	1	,2
	Inglaterra	1	,2
	Bosnia	1	,2
	Total	638	100,0

Del alumnado nacido fuera de Catalunya, un 17.2% ha nacido en otros países, tal como se evidencia en la tabla 6.7. Los países que destacan por su mayor presencia como lugar de nacimiento del alumnado son Marruecos (6% del total del alumnado) y Argentina (3%). Si efectuamos este análisis por poblaciones, vemos como en la población de Castelldefels destacan países de origen latinoamericano como Argentina (9.6% del total del alumnado de la población), Colombia (2.8%) y Uruguay (2.8%); pero también destacan países de origen como Marruecos (2.8%). Por otra parte, en Sant Boi destacan por su presencia países de origen como Marruecos (18.8%) y China (6.3%). En Cornellà también es destacable Marruecos (8.3%) y Perú (3.3%). Mientras que en Viladecans y

Sant Andreu de la Barca destaca únicamente Marruecos como país natal del alumnado nacido fuera de España (5.5% y 5.7%, respectivamente).

Tabla 6.8 Frecuencias de los países natales del alumnado en función de las poblaciones de residencia

	Castelldefels		Sant Boi		Cornellà		Viladecans		Sant Andreu de la Barca	
	País natal alumnado		País natal alumnado		País natal alumnado		País natal alumnado		País natal alumnado	
		%		%		%		%		%
España	129	72,5%	22	68,8%	100	82,6%	198	90,4%	79	89,8%
Colombia	5	2,8%	1	3,1%					1	1,1%
Ecuador	2	1,1%	1	3,1%	3	2,5%			1	1,1%
Marruecos	5	2,8%	6	18,8%	10	8,3%	12	5,5%	5	5,7%
Argentina	17	9,6%					1	,5%	1	1,1%
Chile	1	,6%			1	,8%				
China	1	,6%	2	6,3%						
Perú	4	2,2%			4	3,3%				
Libia					1	,8%				
Bolivia					1	,8%	1	,5%		
Venezuela	1	,6%					1	,5%		
Uruguay	5	2,8%								
Bélgica							1	,5%		
Ucrania							1	,5%		
Cuba							1	,5%		
Portugal					1	,8%				
Polonia							2	,9%		
República Dominicana	1	,6%					1	,5%	1	1,1%
Rumania	3	1,7%								
Brasil	1	,6%								
Holanda	1	,6%								
Inglaterra	1	,6%								
Bosnia	1	,6%								
<b>Total</b>	<b>178</b>	<b>100%</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>	<b>219</b>	<b>100%</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Estos datos se corresponden plenamente con las cifras de escolarización que se manejan desde el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en estos momentos, a excepción del alto porcentaje de China en Sant Boi que no se corresponde con los datos oficiales. Quizás se de este hecho por la constitución del grupo aula que se ha tomado como referencia en el muestreo intencional, y que muy probablemente responda a criterios de agrupación del centro.

Finalmente, el alumnado de la muestra del Baix Llobregat se autoidentifica con una o dos culturas a la vez (40.4% y 43.1% respectivamente). Un 11.8% se autoidentifica con 3 culturas simultáneamente, y sólo una persona lo hace con cinco.



Tabla 6.9 Frecuencias del nº de identificaciones culturales del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	6	,9
	1	258	40,4
	2	275	43,1
	3	75	11,8
	4	23	3,6
	5	1	,2
	Total	638	100,0

Si analizamos esta situación en función del tipo de identificación cultural, observamos como las personas que se identifican con las culturas catalana o española tienden a manifestar una o dos identificaciones culturales, y en el caso de la combinación entre cultura catalana y española, se tiende a considerar tres culturas. Por otra parte, en todos los casos en que el alumnado se identifica con tres y cinco culturas, se encuentran implicadas culturas de otros países o bien otras identificaciones como la gitana.

En general, se puede observar como el tipo de identificación más frecuente tiene relación con culturas del territorio español, aunque no únicamente catalanas. Concretamente, 240 casos se identifican con la cultura catalana y simultáneamente con la española u otras provincias españolas. Este fenómeno va en relación también con la frecuencia de alumnado que aún nacido en Catalunya, tiene padre y / o madre nacidos en otras provincias españolas.

Por otra parte, hay un número importante de casos (195) que únicamente se identifican con la cultura española u otras provincias. De hecho, identificaciones con la cultura autóctona, catalana, de forma aislada o con otras identificaciones aparecen 329 casos; mientras que con la española u otras provincias de España, se dan 503 casos. Otras identificaciones como la gitana o cristiana, representan sólo 32 casos; e identificaciones con culturas de otros países, 122, de las cuales, 73 se identifican únicamente con otros países.

### 1.3 PERCEPCIONES SOBRE EL DOMINIO Y USO LINGÜÍSTICO

Los idiomas castellano y catalán son los que se perciben con mayor grado de competencia por parte del alumnado. En este sentido, destaca la comprensión del



castellano, seguido del castellano oral, la lectura del castellano y la comprensión del catalán.

Tabla 6.10 Estadísticos descriptivos sobre el grado de autopercepción de la competencia lingüística

		nada	regular	bien	muy bien
Comprensión del castellano		4	12	82	540
	%	,6%	1,9%	12,9%	84,6%
Castellano oral		4	15	125	493
	%	,6%	2,4%	19,6%	77,4%
Lectura del castellano		5	33	196	403
	%	,8%	5,2%	30,8%	63,3%
Castellano escrito		6	50	251	328
	%	,9%	7,9%	39,5%	51,7%
Comprensión del catalán		5	51	197	381
	%	,8%	8,0%	31,1%	60,1%
Catalán oral		9	85	247	294
	%	1,4%	13,4%	38,9%	46,3%
Lectura del catalán		7	71	240	317
	%	1,1%	11,2%	37,8%	49,9%
Catalán escrito		15	105	271	243
	%	2,4%	16,6%	42,7%	38,3%
Comprensión del francés		386	196	45	7
	%	60,9%	30,9%	7,1%	1,1%
Francés oral		448	155	24	5
	%	70,9%	24,5%	3,8%	,8%
Lectura del francés		454	127	39	11
	%	71,9%	20,1%	6,2%	1,7%
Francés escrito		458	114	43	14
	%	72,8%	18,1%	6,8%	2,2%
Comprensión del Inglés		64	301	237	28
	%	10,2%	47,8%	37,6%	4,4%
Inglés oral		87	329	187	24
	%	13,9%	52,5%	29,8%	3,8%
Lectura del inglés		61	280	252	36
	%	9,7%	44,5%	40,1%	5,7%
Inglés escrito		77	295	211	42
	%	12,3%	47,2%	33,8%	6,7%

De los idiomas propuestos, el francés es el que en general se percibe con menor competencia lingüística. Destaca especialmente el francés oral con menores frecuencias. Es posible que la edad de los participantes incida en tener una percepción de la propia competencia lingüística más crítica: así lo manifiesta el estudio del CIDE en primaria (Broeder y Mijares, 2003:75) donde se detectó que a medida que aumentaba la edad el alumnado percibía menor competencia lingüística en idiomas aprendidos, como el inglés.



Tabla 6.11 Estadísticos descriptivos sobre la percepción del uso lingüístico

		nunca	a veces	a menudo	siempre
Castellano en casa		42	35	41	519
	%	6,6%	5,5%	6,4%	81,5%
Castellano en la escuela		9	70	251	305
	%	1,4%	11,0%	39,5%	48,0%
Castellano con amistades		9	19	53	554
	%	1,4%	3,0%	8,3%	87,1%
Catalán en casa		278	213	70	73
	%	43,8%	33,5%	11,0%	11,5%
Catalán en la escuela		23	189	272	151
	%	3,6%	29,8%	42,8%	23,8%
Catalán con amistades		341	183	72	37
	%	53,9%	28,9%	11,4%	5,8%
Francés en casa		583	41	2	3
	%	92,7%	6,5%	,3%	,5%
Francés en la escuela		523	85	16	4
	%	83,3%	13,5%	2,5%	,6%
Francés con amistades		595	28	2	1
	%	95,0%	4,5%	,3%	,2%
Árabe en casa		584	6	2	35
	%	93,1%	1,0%	,3%	5,6%
Árabe en la escuela		577	23	5	17
	%	92,8%	3,7%	,8%	2,7%
Árabe con amistades		576	18	7	21
	%	92,6%	2,9%	1,1%	3,4%
Inglés en casa		515	95	14	5
	%	81,9%	15,1%	2,2%	,8%
Inglés en la escuela		162	309	137	20
	%	25,8%	49,2%	21,8%	3,2%
Inglés con amistades		551	60	12	3
	%	88,0%	9,6%	1,9%	,5%

De hecho, si contrastamos estos datos con el uso lingüístico de estos idiomas, los resultados son bastante sorprendentes: el castellano es el idioma más utilizado en todos los contextos. Parece ser que más del 75% afirma utilizar siempre el castellano tanto en casa como con las amistades (81'5% y 87'1% respectivamente). Curiosamente, el 53'9% del alumnado afirma no utilizar nunca el catalán con sus amistades, a pesar de ser la segunda lengua con una marcada mayor competencia percibida. Estos datos coinciden con algunas investigaciones basadas en datos observados (Vila y Vial, 2003:213-215) donde el 60% manifiesta utilizar el castellano en el grupo de iguales, siendo entre las amistades donde existe un mayor uso del castellano por encima de otras opciones como el catalán.

Por otra parte, el catalán y el inglés destacan por su uso casi exclusivo en la escuela. De hecho, tal como señalan las estadísticas de la Comisión Europea (2005:11) el inglés es el idioma más aprendido en las escuelas europeas. El castellano de nuevo, lidera como idioma más utilizado. El 75% del alumnado manifiesta no utilizar *nunca* o *a veces* el inglés.

Finalmente, otros idiomas como el francés o el árabe tienen muy poca presencia teniendo en cuenta todo el alumnado, en todos los contextos. No obstante, si consideramos la proporción de alumnado nacido fuera de Catalunya, el árabe es uno de los idiomas con mayor presencia. Datos que son coincidentes en otras comunidades autónomas, como Madrid (Broeder y Mijares, 2003:63-65).

En cuanto a las opciones abiertas, donde el alumnado podía añadir otros idiomas en los que tuviera competencia, destacan por un mayor número de alumnado que los ha seleccionado, la identificación<sup>2</sup> del *italiano*, *árabe*, *marroquí*<sup>3</sup>, *portugués*, *gallego*. Si analizamos la competencia percibida, destacan idiomas como el *rumano*, *el ucraniano*, *el marroquí*<sup>2</sup>, *el yugoslavo*<sup>4</sup> y *el árabe*.

Por otra parte, acerca del uso lingüístico de los idiomas planteados por el alumnado destacan por su mayor presencia (tal como ha sucedido en el apartado anterior): el marroquí, *shelja*<sup>5</sup>, el gallego, el caló y el italiano. Si analizamos el uso lingüístico,

---

<sup>2</sup> La terminología utilizada para la designación de estos idiomas es respetuosa con la que el propio alumnado participante ha empleado, aunque en muchas ocasiones responde a distintos criterios y apreciaciones erróneas.

<sup>3</sup> El *marroquí* entendemos que hace referencia al dialecto del árabe hablado en Marruecos. Tal como la página web oficial del gobierno marroquí indica se distingue entre el árabe clásico como lengua de enseñanza escolar y el dialecto árabe hablado en Marruecos (<http://www.mincom.gov.ma/>)

<sup>4</sup> El idioma yugoslavo no existe en si mismo, y en la antigua yugoslavia se hablaban diversos idiomas distintos: *esloveno*, *serbio*, *croacio*, *bosnio* y *macedonio*. De forma, que el alumnado que señala hablar yugoslavo hace referencia a alguno de estos idiomas probablemente se haga referencia al *serbio* puesto que es la lengua hablada por el 95% de la población de la actual República Federal de Yugoslavia.

<sup>5</sup> Entendemos que la denominación berebere responde al *amazigh* o dialecto árabe hablado en el Rif, los Atlas y el Souss y que varía según las regiones (tal como se señala en la web oficial del gobierno marroquí: <http://www.mincom.gov.ma/>). El término bereber es ofensivo dado el origen histórico del término (como una burla a una lengua ininteligible) y su vinculación con el término “bárbaro” griego, también despectivo (Castellanos, 2003). Para más información puede consultarse <http://www.congres-mondial-amazigh.org> o ponerse en contacto con la asociación catalano-amaziga ITRAN/ESTELS (msaddar@hotmail.com). Entendemos que el término shelja (o chelja) surge de la paradoja provocada por una política lingüística centralista en Marruecos (arabista), que añade complejidad al panorama lingüístico amazigh. La palabra "shelja" o "chelja" es utilizada por muchos marroquíes amazigh para denominar a su propia lengua (las lenguas amazigh), con independencia de la variante que sea. Esto es un indicador más del desconcierto que acarrea todo lo amazigh, y que se evidencia en nuestro diagnóstico.

destaca el contexto familiar como el de mayor uso de estos idiomas. Como más utilizados en casa destacan: marroquí<sup>2</sup>, *amazigh*, *berebere* o *shelja*<sup>4</sup>, ucraniano, polaco, rumano, venezolano<sup>6</sup>, uruguayo<sup>7</sup>, yugoslavo, portugués y chino. En el contexto escolar, las puntuaciones en general son menores que en contexto familiar y de amistad. No obstante, destaca el uso del *amazigh* o *shelja*<sup>4</sup>, el polaco y el colombiano<sup>8</sup> en la escuela. De forma similar el uso lingüístico en el contexto de amistad es bastante bajo, destacando idiomas y dialectos como el rumano, el *shelja* o *tamazight*<sup>4</sup>, el caló, el marroquí<sup>2</sup> y el colombiano<sup>7</sup>.

### 1.4 AMISTADES INTERCULTURALES

Casi el 50% del alumnado encuestado manifiesta tener “muchas” amistades autóctonas, (es decir, catalanes) tanto en el colegio como fuera. Destacan en menor medida, las amistades marroquíes en el colegio, seguidos de las amistades gitanas y marroquíes fuera del colegio. Más del 75% del alumnado tiene la percepción de no tener amistades de estos colectivos, o bien, muy pocas.

De las opciones abiertas, se han manifestado multitud de nuevas alternativas. En este sentido, son destacables por su mayor presencia: amistades colombianas, ecuatorianas, españolas, peruanas, francesas y chilenas, tanto dentro como fuera del centro escolar. Si analizamos la cantidad de amistades percibida por el alumnado, destacan también, las amistades mallorquinas fuera del centro escolar. Seguido de las amistades de la cultura española, dentro del colegio y fuera del colegio. Aspecto habitual, ya que en todos los centros parece ser la cultura mayoritaria. En tercer lugar, también destacan las amistades relacionadas con la cultura andaluza, fuera del colegio. Seguidas de las amistades valencianas fuera del colegio. Finalmente, también se perciben bastantes amistades “árabes” tanto dentro como fuera del colegio.

---

<sup>6</sup> Entendemos que el venezolano es el dialecto hablado en Venezuela.

<sup>7</sup> Entendemos que el uruguayo es el dialecto hablado en Uruguay.

<sup>8</sup> Entendemos que el colombiano es el dialecto hablado en Colombia.

Tabla 6.12 Estadísticos descriptivos de las amistades interculturales percibidas por el alumnado

		ninguno	pocos	bastantes	muchos
Chinos del colegio		550	69	7	8
	%	86,8%	10,9%	1,1%	1,3%
Chinos fuera del colegio		496	117	7	13
	%	78,4%	18,5%	1,1%	2,1%
Argentinos del colegio		354	193	58	27
	%	56,0%	30,5%	9,2%	4,3%
Argentinos fuera del colegio		363	181	50	36
	%	57,6%	28,7%	7,9%	5,7%
Catalanes del colegio		29	86	139	249
	%	5,8%	17,1%	27,6%	49,5%
Catalanes fuera del colegio		45	94	114	248
	%	9,0%	18,8%	22,8%	49,5%
Gitanos del colegio		358	189	51	31
	%	56,9%	30,0%	8,1%	4,9%
Gitanos fuera del colegio		327	171	79	48
	%	52,3%	27,4%	12,6%	7,7%
Marroquíes del colegio		171	349	66	42
	%	27,2%	55,6%	10,5%	6,7%
Marroquíes fuera del colegio		322	203	50	50
	%	51,5%	32,5%	8,0%	8,0%

A continuación, pasamos a ofrecer algunos datos que se han revelado acerca de la validez y fiabilidad de los instrumentos, en esta aplicación empírica.

## 2. ALGUNOS DATOS SOBRE VALIDEZ Y FIABILIDAD

A pesar de haber tratado con profundidad estos aspectos en el capítulo anterior, con los datos obtenidos en esta aplicación definitiva, creemos que es de gran interés verificar aspectos de gran importancia para el análisis de este diagnóstico, como son la validez y la fiabilidad de los instrumentos, con una muestra más amplia. A continuación, relatamos los datos obtenidos en esta muestra respecto a la fiabilidad de los instrumentos, la relación entre variables, el análisis de ítems y el análisis factorial.

### 2.1 FIABILIDAD

La *escala de sensibilidad intercultural* presenta una fiabilidad del  $\alpha = 0,8490$ . Tal como se manifiesta en la tabla siguiente, la eliminación de algún ítem no aumenta significativamente la fiabilidad.



Tabla 6.13 Fiabilidad de la escala de sensibilidad intercultural

	Media escala si elimina el ítem	Varianza escala si elimina el ítem	Correlación ítem- total	Alpha si elimina ítem
E1	74,8148	139,3681	,3773	,8444
E2	74,4019	135,5489	,5728	,8370
E3	74,3501	138,1210	,3941	,8439
E4	74,3297	137,1522	,5008	,8397
E5	74,1334	138,0215	,5032	,8399
E6	74,2276	140,0377	,3424	,8459
E7	74,7363	134,2448	,4689	,8408
E8	74,3721	143,4321	,3068	,8466
E9	74,6217	137,5532	,4856	,8403
E10	74,7520	141,6302	,3331	,8459
E11	74,4411	136,2469	,4973	,8396
E12	74,3516	137,3447	,4740	,8406
E13	74,7017	140,7159	,3342	,8460
E14	74,4647	135,3089	,5150	,8388
E15	74,4066	138,7762	,4303	,8423
E16	74,6688	140,9986	,3361	,8459
E17	74,4662	135,1298	,5590	,8373
E18	74,1947	134,4337	,5628	,8369
E19	74,6327	137,6290	,4240	,8426
E20	74,4490	138,0245	,4709	,8409
E21	74,4882	147,3666	,1017	,8541
E22	75,1162	146,4393	,1389	,8528

Las diferencias de este coeficiente respecto a la aplicación piloto, podrían ser debidas al momento de la aplicación (final de curso con una posible mayor dispersión del alumnado); así como, a la mayor diversidad de edades, con la ampliación al primer y segundo curso de la ESO<sup>9</sup> en esta aplicación definitiva.

Para estudiar la posible influencia de este segundo hecho, se ha estudiado la fiabilidad de los dos grupos por separado (alumnado del primer curso y del segundo), y aunque parece aumentar la fiabilidad en el segundo curso, las diferencias no son notables (0'8339 en primero y 0'8632 en segundo).

Por otra parte, la fiabilidad del *test de competencia comunicativa intercultural* es del  $\alpha = 0,6125$  (alpha de Crombach). Tal como se manifiesta en la tabla 6.14, la eliminación de algún ítem no aumenta significativamente la fiabilidad. Estos datos son muy parecidos a los obtenidos en las pruebas piloto, presentadas en el capítulo anterior.

---

<sup>9</sup> En las aplicaciones piloto, siempre fueron grupos de segundo curso de educación secundaria obligatoria (ESO), mientras que en esta aplicación definitiva, la muestra consta de grupos de segundo y primer curso.

Tabla 6.14 *Fiabilidad del test de competencia comunicativa intercultural*

	Media escala si elimina el ítem	Varianza escala si elimina el ítem	Correlación ítem- total	Alpha si elimina ítem
P1T1	7,4781	8,8182	,1412	,6103
P1T2	7,3323	8,4640	,3390	,5838
P1T3	7,5705	8,2454	,3356	,5810
P1T4	7,6803	8,4188	,2750	,5905
P1T5	7,7774	8,8515	,1357	,6108
P1T6	7,7273	8,5220	,2451	,5951
P1T7	7,8166	8,7214	,1951	,6023
P1T8	7,5815	8,7524	,1535	,6089
P1T9	7,9420	9,2227	,0403	,6196
P1T10	7,4091	8,3551	,3367	,5823
P1T11	7,6724	8,4435	,2651	,5920
P1T12	7,4937	8,1342	,3910	,5728
P1T13	7,5815	8,4101	,2747	,5905
P1T14	7,5768	8,1189	,3822	,5735
P1T15	7,8150	9,3001	-,0192	,6310
P1T16	7,8417	8,5667	,2660	,5926
P1T17	7,7837	8,9170	,1133	,6139
P1T18	7,8119	9,0101	,0855	,6173

## 2.2 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE DIMENSIONES

En la *escala de sensibilidad intercultural*, como puede observarse en la tabla 6.15, todas las dimensiones correlacionan entre ellas y con el total de forma significativa, con un riesgo de error del 1%.

Tabla 6.15 *Matriz de correlaciones entre dimensiones de la escala de sensibilidad intercultural*

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

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

## Capítulo 6

Se observa de este modo, que los distintos constructos están íntimamente relacionados entre ellos.

Por otra parte, los componentes del *test de competencia comunicativa intercultural* presentan una coherencia similar. Como puede observarse en la tabla 6.16, las dos 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 también están íntimamente relacionados entre ellos.

Tabla 6.16 Tabla de correlaciones entre las competencias cognitiva y comportamental y sus totales

		Total cognitivo	Total comporta mental	Total Competencia
Total cognitivo	Coefficiente de correlación	1,000	,334**	,749**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,000
	N	637	637	637
Total comportamental	Coefficiente de correlación	,334**	1,000	,863**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,000
	N	637	637	637
Total Competencia	Coefficiente de correlación	,749**	,863**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,
	N	637	637	638

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

Por otra parte, tal como se evidencia en la tabla 6.17, parece ser que muchos de los elementos que se extraen de los distractores del test, están íntimamente relacionados con la competencia comunicativa intercultural, de forma inversa.

Tabla 6.17 Correlaciones entre elementos y la competencia cognitiva, afectiva y comportamental

		Afectiva (escala actitudes)	Cognitiva (test de competencia)	Comportamen- tal (test)
Total Resistència	Coefficiente de correlación	-,494**	-,303**	-,594*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	620	637	637
Total Etnocentrismo	Coefficiente de correlación	,060	,057	-,080*
	Sig. (bilateral)	,135	,149	,044
	N	620	637	637
Total Ignorancia	Coefficiente de correlación	,023	-,232**	-,072
	Sig. (bilateral)	,570	,000	,071
	N	620	637	637

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

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



Concretamente, la resistencia activa a la comunicación intercultural es un aspecto que correlaciona de forma negativa significativa ( $\alpha = 0.05$ ) con los componentes 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 etnocentrismo parece correlacionar significativamente y de forma negativa con los aspectos comportamentales, evidenciando que quien manifiesta actitudes etnocéntricas no es competente a nivel comportamental. De forma similar sucede con la ignorancia o falta de conocimiento que tiene una relación negativa significativa con los aspectos cognitivos. En otras palabras, aquel alumnado que ha manifestado esta falta de conocimiento ante la comunicación intercultural, lógicamente, no ha manifestado tener competencia comunicativa intercultural de carácter cognitivo.

Tabla 6.18 Correlaciones entre componentes del test y la escala

		Total cognitivo	Total comporta mental	Total Competencia
Puntuación total en la escala	Correlación de Pearson	,199**	,473**	,431*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	620	620	620
Implicación en la interacción	Correlación de Pearson	,186**	,465**	,416*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	637	637	638
Respeto ante las diferencias culturales	Correlación de Pearson	,223**	,452**	,427*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	637	637	638
Confianza	Correlación de Pearson	,128**	,253**	,241*
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000
	N	636	636	637
Disfrute de la interacción	Correlación de Pearson	,173**	,294**	,293*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	637	637	638
Atención durante la interacción	Correlación de Pearson	,088*	,272**	,232*
	Sig. (bilateral)	,026	,000	,000
	N	637	637	638

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

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

Finalmente, si analizamos los componentes del test de competencia comunicativa intercultural (componente cognitivo y comportamental) y la escala de sensibilidad intercultural (implicación, respeto, confianza, disfrute y atención), vemos como ambos instrumentos responden a un mismo constructo de competencia comunicativa intercultural. Efectivamente, en la tabla 6.18 se evidencia como todos estos componentes correlacionen entre ellos de forma significativa y positiva.



Concretamente, este análisis implica que la competencia cognitiva, comportamental y afectiva en sus distintas dimensiones, tienen una relación de dependencia mutua. De hecho, desde el modelo teórico en el que situamos el constructo de la competencia comunicativa intercultural, definido ampliamente en el tercer capítulo de esta tesis, se sostiene que el desarrollo de la competencia cognitiva y afectiva, supone el desarrollo de la competencia de carácter comportamental para afrontar con éxito la comunicación intercultural.

### 2.3 ANÁLISIS DE ÍTEMS

El análisis de ítems de la *escala de sensibilidad intercultural* manifiesta resultados muy similares a los obtenidos en las aplicaciones piloto. Tal como se refleja en la tabla 6.19, se obtiene que todos ellos son homogéneos con el total que se mide en la escala, y al mismo tiempo, discriminan entre el grupo con mayores puntuaciones respecto al grupo con puntuaciones más bajas. No obstante, es destacable como en general los índices de atracción son bastante elevados (a excepción del ítem 22), respecto a los de rechazo, aspecto que justificaría probablemente, las puntuaciones bastante favorables obtenidas en el grupo que compone la muestra de alumnado.

Tabla 6.19 *Análisis de ítems de la escala de sensibilidad intercultural*

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

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

Por otra parte, el análisis de ítems del *test de competencia comunicativa intercultural* pone de relieve 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, a excepción del ítem 15, tal como se refleja en la tabla 6.20.

Los ítems en general tienen una gran variabilidad de dificultad / facilidad tal como puede apreciarse desde sus índices. En este sentido, destacan ítems por su grado de dificultad como el 15, 7, 9, 18; y por su facilidad: 2, 10, 12.

Tabla 6.20 Análisis de ítems del test de competencia intercultural

Nº ÍTEM	ÍNDICE FACILIDAD	ÍNDICE DIFICULTAD	HOMOGENEIDAD	DISCRIMINACIÓN
1	63.3%	36.7%	Si*	Si*
2	77.9%	22.1%	Si*	Si*
3	54.1%	45.9%	Si*	Si*
4	43.1%	56.9%	Si*	Si*
5	33.4%	66.6%	Si*	Si*
6	38.4%	61.6%	Si*	Si*
7	29.5%	70.5%	Si*	Si*
8	53%	47%	Si*	Si*
9	16.9%	83.1%	Si*	Si*
10	70.2%	29.8%	Si*	Si*
11	43.9%	56.1%	Si*	Si*
12	61.8%	38.2%	Si*	Si*
13	53%	47%	Si*	Si*
14	53.4%	46.6%	Si*	Si*
<b>15</b>	<b>29.6%</b>	<b>70.4%</b>	<b>Si*</b>	<b>No</b>
16	27%	73%	Si*	Si*
17	32.8%	67.2%	Si*	Si*
18	29.9%	70.1%	Si*	Si*

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

## 2.4 ANÁLISIS FACTORIAL

En la *escala de sensibilidad intercultural*, el análisis factorial presenta una posible estructura de 5 factores que responden al 51,458% de la varianza. En la tabla 6.21 se han marcado en negrita aquellos ítems que más saturan en cada uno de los factores.

Respecto a los ítems que configuran cada uno de los 5 factores manifestados, se pueden hacer las siguientes apreciaciones:

**Factor 1:** Compuesto por los ítems 3, 6, 7, 11, 12, 15, 18 y 19, coincide que se trata de casi la totalidad de los juicios negativos de la escala, junto con el ítem 21 que satura de forma negativa en el último factor.

**Factor 2:** Este factor, compuesto por los ítems 1, 2, 13, 14, 16 y 17 responde a juicios relativos al grado de disfrute, observación, mostrar comprensión y ser de mente abierta. Todos ellos aspectos que van ligados a la manifestación de sensibilidad intercultural.

**Factor 3:** Compuesto por los ítems 8, 9, 10, y 20 (y un poco el 19 compartido por el factor 1) representan aspectos ligados a la seguridad en uno/a mismo/a. El ítem 20 referente a la sociabilidad, puede entenderse como una manifestación a los demás de la seguridad en una/o misma/o.

**Factor 4:** Compuesto básicamente por los ítems 4 y 5, refleja el respeto a las diferencias culturales, tanto a nivel de comportamientos como de creencias.

**Factor 5:** Compuesto por los ítems 19, 21 y 22 reflejan aspectos como la sensibilidad a las sutilezas y en negativo saturan sentimientos negativos que afectan a tal sensibilidad, como la negatividad, o la percepción de dificultad.

Tabla 6.21 Matriz de componentes en la escala de sensibilidad intercultural

	Componente				
	1	2	3	4	5
E1		,619		,316	
E2		,613			
E3	,652				
E4				,712	
E5				,678	
E6	,624				
E7	,544	,341			
E8			,768		
E9			,696		
E10			,686		
E11	,655				
E12	,597				
E13		,530		,336	
E14		,686			
E15	,656				
E16		,634			
E17	,409	,485			
E18	,655				
E19	,431		,348		-,373
E20			,480		
E21					-,698
E22					,689

Por otra parte, el análisis factorial del *test de competencia comunicativa intercultural* pone de manifiesto que 6 factores explican el 48.239% de la varianza, que se identifican en la tabla 6.22.

**Factor 1:** Compuesto por los ítems 7, 10, 11, 12, 13 y 14, refleja la diversidad comunicativa no verbal y de elementos culturales que afectan a la comunicación intercultural.

**Factor 2:** Compuesto por los ítems 2, 3, 4 y 5, engloban aspectos de comunicación verbal en situaciones interculturales.

**Factor 3:** Se identifican los ítems 1, 15 y 16, que manifiestan aspectos de prosémica en la comunicación no verbal intercultural.

**Factor 4:** Compuesto por los ítems 6 y 18, que versan sobre cómo las diferencias culturales pueden afectar a las relaciones interculturales.

**Factor 5:** Compuesto por los ítems 8 y 17, recoge la diversidad cultural en cuanto al tratamiento de las jerarquías. Curiosamente, el ítem 8 trata sobre la situación entre el català y el castellano en Catalunya y satura de forma negativa en este factor.

**Factor 6:** Identificado básicamente por el ítem 9 versa sobre las diferencias en el discurso y cambio de turnos en una conversación intercultural.

Tabla 6.22 Matriz de componentes rotados del análisis factorial

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
competencia 1			,539			-,328
competencia 2	,367	,410				
competencia 3		,587				
competencia 4		,546				
competencia 5		,623				
competencia 6		,378		,632		
competencia 7	,564					
competencia 8					-,504	-,260
competencia 9						,852
competencia 10	,580			,254		
competencia 11	,457		,409			
competencia 12	,669					
competencia 13	,583			,261		
competencia 14	,420	,390			-,318	
competencia 15			,633			
competencia 16		,401	,543			
competencia 17					,740	
competencia 18				,755		

Una vez verificada la validez y fiabilidad de ambos instrumentos, pasamos a continuación a detallar el diagnóstico efectuado al alumnado de primer ciclo de educación secundaria obligatoria de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. En primer lugar nos detendremos en el análisis de la sensibilidad intercultural del alumnado, para precisar más adelante el análisis de los componentes cognitivo y comportamental.

### 3. LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DEL ALUMNADO DEL BAIX LLOBREGAT

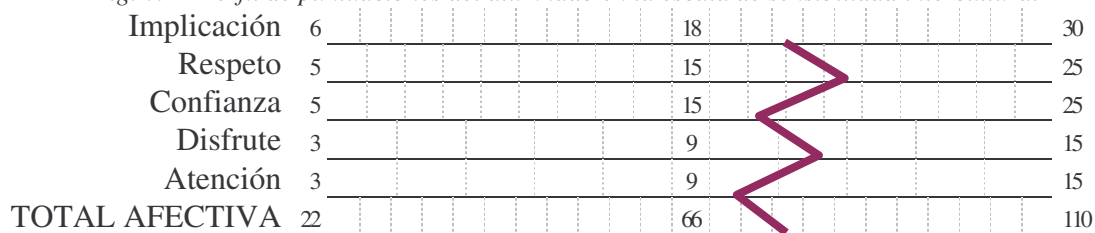
Para medir la competencia comunicativa afectiva del alumnado recordamos que se ha utilizado la escala de actitudes de 22 ítems de *sensibilidad intercultural*, que comprende 5 dimensiones o competencias básicas: la atención durante la interacción, la confianza, el grado de disfrutar de la interacción, el respeto a las diferencias culturales y el grado de implicación en la comunicación intercultural, tal como se presenta en la tabla 6.23, junto con las puntuaciones teóricas<sup>10</sup> posibles, para poder entender mejor las puntuaciones obtenidas por el alumnado participante en este diagnóstico.

Tabla 6.23 Puntuaciones teóricas de la escala de sensibilidad intercultural

DIMENSIONES	PUNTUACIÓN MÍNIMA TEÓRICA	PUNTUACIÓN INDECISA TEÓRICA	PUNTUACIÓN MÁXIMA TEÓRICA
Implicación en la interacción	6	18	30
Respeto ante las diferencias culturales	5	15	25
Confianza	5	15	25
Disfrute de la interacción	3	9	15
Atención durante la interacción	3	9	15
<b>TOTAL ESCALA</b>	<b>22</b>	<b>66</b>	<b>110</b>

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

Fig. 6.1 Perfil de puntuaciones del alumnado en la escala de sensibilidad intercultural



Concretamente, parece ser que el alumnado ha obtenido mayores puntuaciones en cuanto al respeto de las diferencias culturales y el disfrutar de la interacción, y menores puntuaciones en lo que respecta a la implicación en la interacción, la confianza y la

<sup>10</sup> Las puntuaciones teóricas se han calculado a partir del número de ítems que tiene cada dimensión, y que constituye por tanto la referencia a las puntuaciones mínima, máxima e indecisa posibles (teóricas), calculadas bajo el supuesto de puntuar 1, 5 o 3 en todos los ítems, respectivamente.

atención durante la comunicación intercultural. Aunque, tal como puede apreciarse en la tabla 6.24, todas las puntuaciones medias del grupo son bastante elevadas, tanto en las puntuaciones totales como en los subtotales que hacen referencia a cada dimensión. Destaca la *atención durante la interacción* como la dimensión donde el alumnado ha obtenido menores puntuaciones en general. No obstante, esta dimensión es la que presenta una mayor dispersión<sup>11</sup>, aunque en todos los casos se evidencia diversidad de actitudes, ya que todas las dimensiones obtienen puntuaciones mínimas y máximas teóricas.

Tabla 6.24 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en la escala de sensibilidad intercultural

	Estadísticos					Percentiles		
	N	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	25	50	75
Implicación en la interacción	638	21,21	4,16	6	30	18,00	21,00	24,00
Respeto ante las diferencias culturales	638	18,65	3,87	5	25	16,00	19,00	21,00
Confianza	637	17,44	3,57	5	25	15,00	17,00	20,00
Disfrute de la interacción	638	10,88	2,43	3	15	9,00	11,00	13,00
Atención durante la interacción	638	9,88	2,40	3	15	9,00	10,00	11,00
Puntuación total en la escala	620	76,49	11,53	31	106	69,00	77,00	84,00

En general, se puede considerar que el resto de aspectos incluyendo el total, sitúa al grupo en una posición de actitud bastante favorable y próxima a una sensibilidad intercultural inicial, que manifiesta diferencias significativas respecto a la indecisión. Es decir, en todos los casos las medias obtenidas por la muestra en general, son significativamente superiores a la media teórica de indecisión, con un nivel de confianza del 95%. Aspecto que justifica plenamente la necesidad de desarrollar estas actitudes en el alumnado de esta edad madurativa.

A continuación, pretendemos detallar un poco más este análisis estudiando estos resultados en grupos concretos de alumnado, ya que en estudios como el de Dinges y Lieberman (1989) destacan como los factores situacionales a menudo inciden en gran medida en la competencia comunicativa intercultural.

<sup>11</sup> Calculando el coeficiente de variación, se obtienen los siguientes datos: implicación (19,61%), respeto (20,75%), confianza (20,47%), disfrute (22,34%), atención (24,29%), total (15,07%).

### 3.1 COMPARANDO ALGUNOS RESULTADOS

Los resultados que se presentan en la tabla 6.25 hacen referencia a las medias aritméticas obtenidas por el alumnado del grupo, en función del centro educativo en el que estudian.

De forma general, destacan ciertas diferencias entre la sensibilidad intercultural del alumnado de los diversos centros. Concretamente, las diferencias en las puntuaciones totales en los distintos centros son significativas con un nivel de confianza del 99%, produciendo consecuentemente diferencias significativas en la sensibilidad intercultural entre las poblaciones implicadas en la muestra.

En este sentido, destacan en general los dos centros de Castelldefels (A y F) y uno de Viladecans (E) con las puntuaciones más favorables, mientras que los centros de Sant Boi de Llobregat (B), Viladecans (E) y Sant Andreu de la Barca (G), obtienen ligeramente menores puntuaciones.

*Tabla 6.25 Medias de puntuaciones en función del centro educativo*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>
<b>Implicación</b>	23	20	20	21	21	23	20
<b>Respeto</b>	20	15	18	18	19	20	18
<b>Confianza</b>	19	17	17	17	17	19	17
<b>Disfrute</b>	11	10	11	11	11	11	11
<b>Atención</b>	10	10	10	10	10	10	10
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>71</b>	<b>74</b>	<b>76</b>	<b>76</b>	<b>82</b>	<b>75</b>

Al mismo tiempo, en las puntuaciones subtotales por dimensiones, se han obtenido diferencias significativas en las dimensiones de implicación en la interacción, respeto a las diferencias culturales y confianza en la interacción, mientras que no se han revelado como significativas las diferencias por centros de la capacidad de disfrutar y la atención en la interacción. De nuevo, los centros de la población de Castelldefels (A y F) son los que más destacan en estas puntuaciones.

Si analizamos las diferencias entre las diferentes poblaciones, obtenemos diferencias significativas con un nivel de significación del 95% en todos los subtotales y total, con excepción de la atención en la interacción. Evidenciando de este modo, como Castelldefels es la población con medias más elevadas en todas las dimensiones y en el



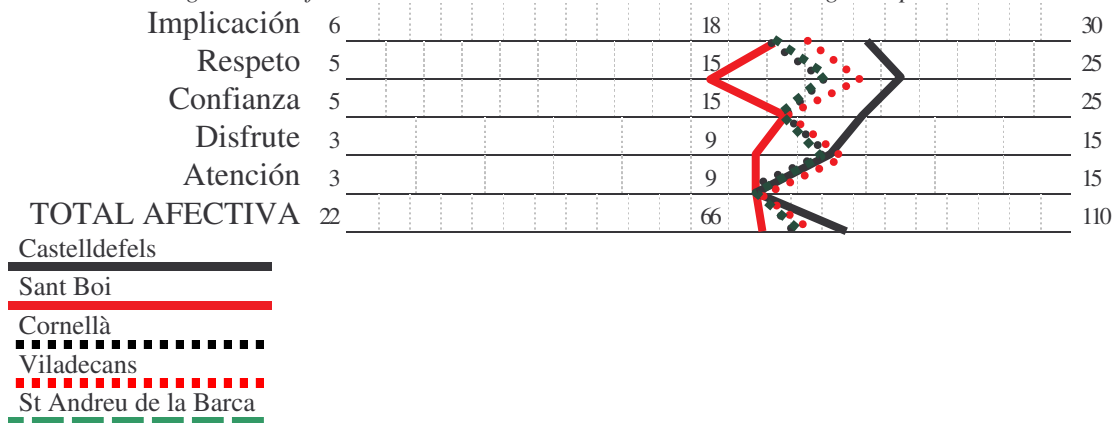
total; mientras que poblaciones como Sant Boi obtienen menores puntuaciones sobre sensibilidad intercultural.

Tabla 6.26 Medias de puntuaciones en función de la población del Baix Llobregat

	Castelldefels	Sant Boi	Cornellà	Viladecans	Sant Andreu de la Barca
Implicación en la interacción	23	20	20	21	20
Respeto ante las	20	15	18	19	18
Confianza	19	17	17	17	17
Disfrute de la interacción	11	10	11	11	11
Atención durante la	10	10	10	10	10
Puntuación total en la	81	71	74	76	75

Los perfiles de respuesta según las poblaciones, tal como representamos en la figura 6.2, manifiestan que Cornellà y Sant Andreu de la Barca presentan el mismo patrón de medias de respuesta, siendo éste muy cercano también al de Viladecans. En cambio, Sant Boi y Castelldefels manifiestan perfiles un tanto distintos. Siendo Sant Boi la población con puntuaciones más bajas y por tanto con menor sensibilidad intercultural y Castelldefels, la de puntuaciones más elevadas, y por tanto con mayor sensibilidad intercultural.

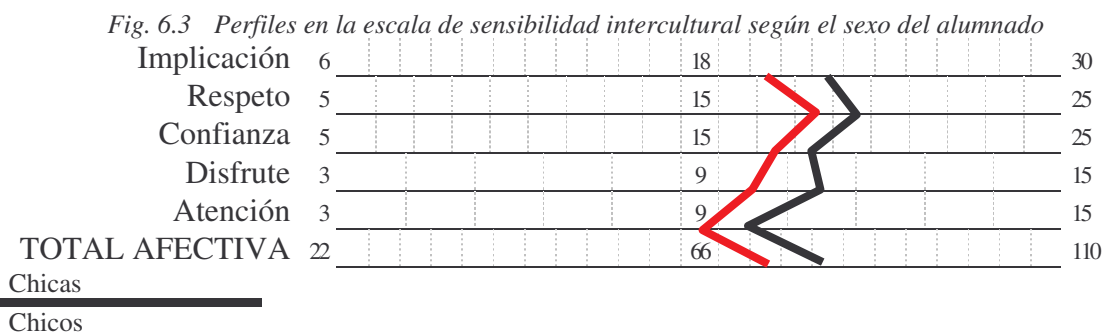
Fig. 6.2 Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según la población



A continuación, profundizaremos en las variables del alumnado para poder analizar con más detalle las causas posibles de estas diferencias.



casos sobresalen competencias afectivas como el respeto a las diferencias culturales y se identifican aspectos menos desarrollados como la atención a la interacción, la confianza o el saber disfrutar de la interacción intercultural. No obstante, entre ambos perfiles se da una ligera diferencia, situando a las chicas en un nivel más desarrollado de la competencia comunicativa intercultural en la dimensión afectiva.



A continuación, profundizamos en otros elementos que desatacan a una parte del alumnado con puntuaciones mayores respecto a la sensibilidad intercultural.

### 3.2.2 LAS IDENTIFICACIONES CULTURALES UN ASPECTO RELEVANTE

Las autoidentificaciones que el alumnado manifiesta tener también es una variable importante relacionada con la sensibilidad intercultural. Parece ser que en aumentar el número de autoadscripciones culturales también se da una mayor sensibilidad intercultural, tal como se evidencia en la tabla 6.28.

*Tabla 6.28 Medias de puntuaciones en función del nº de autoidentificaciones del alumnado*

	Nº de autoidentificaciones culturales					
	0	1	2	3	4	5
Implicación en la interacción	23	21	21	22	22	21
Respeto ante las diferencias	18	18	19	19	20	21
Confianza	15	17	17	17	18	20
Disfrute de la interacción	12	11	11	12	11	13
Atención durante la interacción	9	10	10	10	10	10
<b>Puntuación total en la escala</b>	<b>76</b>	<b>75</b>	<b>77</b>	<b>78</b>	<b>81</b>	<b>82</b>

Ambas variables correlacionan de forma significativa con un riesgo de error del 5%. De este modo, parece ser que en aumentar el número de pertenencias culturales aumenta también el grado de sensibilidad intercultural, tanto en las puntuaciones totales, como

## Capítulo 6

en las dimensiones de respeto a las diferencias culturales y el grado de disfrute en la interacción. Aunque, las dimensiones de implicación, confianza y atención en la interacción parecen no estar relacionadas con el número de adscripciones culturales.

Por otra parte, el tipo de adscripciones culturales a los que se autopercibe cada alumno/a también es un elemento a tener en consideración para este análisis. Parece ser que a nivel general, una de las opciones con mayores medias en las puntuaciones de sensibilidad intercultural, reside en adscripciones únicamente amplias (por ejemplo: europea, ciudadana del mundo, etc.), frente a las locales por regiones o países.

Por otra parte, las pertenencias simultáneamente a provincias españolas, a la catalana y a adscripciones más amplias, parecen presentar las puntuaciones más bajas, tal como se presenta en la tabla 6.29. De hecho, las diferencias son significativas con un riesgo de error del 5% en las puntuaciones totales, en el respeto a las diferencias culturales, el grado de disfrute y la implicación en la interacción.

*Tabla 6.29 Medias de puntuaciones en función del tipo de adscripciones culturales*

Identificaciones culturales	Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
Solo Catalana	22	19	18	11	9	77
Sólo provincias españolas	20	18	17	11	10	74
Sólo otras identificaciones minoritarias	21	20	18	13	11	82
Sólo otros países	23	18	18	10	10	79
Sólo identificaciones más amplias	29	25	24	13	15	102
Catalana+otras minorías	19	22	16	13	8	75
Catalana+otros países	25	22	21	12	10	89
Provincias españolas+otras minorías	20	18	17	10	9	72
Provincias españolas+otros países	24	20	19	12	10	83
Otras minorías+otros países	22	21	21	9	11	80
Catalana+otras provincias españolas+otras minorías	22	20	18	11	11	79
Catalana+Provincias españolas+otros países	23	20	18	11	10	81
Otras provincias españolas+otras minorías+otros países	28	24	20	15	13	98
Catalana+otras provincias españolas	21	19	17	11	10	77
Otros países+identificaciones más amplias	18	12	18	11	7	65
Catalana+provincias españolas+identificaciones más amplias	16	15	16	9	12	68
Catalana+provincias españolas+otras minorías+otros países	21	21	20	13	10	82

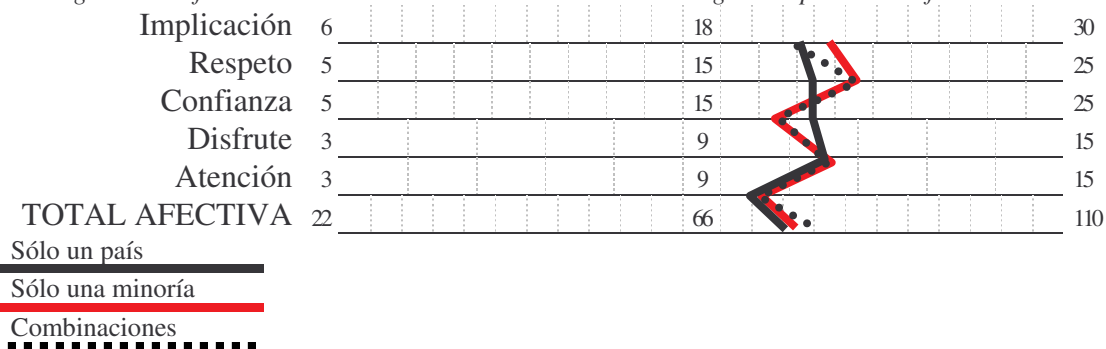
Si agrupamos el alumnado en función de tres categorías como son: el que se autoidentifica únicamente con un país, el que lo hace únicamente con una minoría étnica, y el que lo hace con una combinatoria de los anteriores, obtenemos los datos que representamos en la tabla 6.30 y que nos pueden ayudar a confeccionar los siguientes perfiles.

Tabla 6.30 Medias de puntuaciones en función del tipo de identificación del alumnado

	Identificación país	Identificación minoritaria	Identificación combinada
<b>Implicación en la interacción</b>	<b>21,09</b>	<b>21,62</b>	<b>21,23</b>
<b>Respeto ante las diferencias culturales</b>	<b>18,10</b>	<b>18,64</b>	<b>19,10</b>
<b>Confianza</b>	<b>17,54</b>	<b>17,10</b>	<b>17,42</b>
<b>Disfrute de la interacción</b>	<b>10,56</b>	<b>11,20</b>	<b>11,08</b>
<b>Atención durante la interacción</b>	<b>9,87</b>	<b>9,52</b>	<b>9,96</b>
<b>Puntuación total en la escala</b>	<b>75,79</b>	<b>76,20</b>	<b>77,13</b>

De esta forma, en la figura 6.4 podemos observar los perfiles que se obtienen del alumnado según el tipo de identificación cultural. Se aprecian claramente diferencias importantes, en cuanto a los dos variables comentadas en este apartado: el número de identificaciones culturales y la amplitud de las mismas.

Fig. 6.4 Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según el tipo de identificación cultural



Concretamente, se observa como las puntuaciones ligeramente más bajas pertenecen al alumnado que se identifica únicamente con un solo país. Mientras que el alumnado que tiene múltiples identificaciones obtiene mayores puntuaciones. Por otra parte, el alumnado que se identifica con más de una cultura y el que lo hace únicamente con culturas o etnias minoritarias, tienen perfiles de puntuaciones semejantes.

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

3.2.3 VIVIR ENTRE CULTURAS

Las medias de puntuaciones en función de los años de residencia en Catalunya, ofrece una cierta tendencia a obtener mayores puntuaciones el alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya, respecto al que si lo ha hecho. Aunque parece ser que el *disfrute en la interacción* y el *respeto ante las diferencias culturales* son aspectos donde las puntuaciones más bajas corresponden al grupo que reside en Catalunya desde hace menos de 3 años.

De hecho, a excepción de estas dos dimensiones, el resto y el total correlacionan de forma positiva y significativa (95% de confianza) con los años de residencia en Catalunya, de manera que a medida que disminuyen los años de residencia en Catalunya, aumenta el grado de sensibilidad intercultural.

Tabla 6.31 Medias de puntuaciones en función de los años de residencia en Catalunya

	Años de residencia en Catalunya			
	Desde siempre	Menos de 3 años	Entre 3 y 7 años	Más de 7 años
Implicación en la interacción	21	23	23	22
Respeto ante las	19	18	19	19
Confianza	17	19	18	18
Disfrute de la interacción	11	10	11	12
Atención durante la	10	11	11	10
Puntuación total en la	76	79	81	79

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

Tabla 6.32 Medias de puntuaciones en función del lugar de nacimiento del alumnado

	Nacimiento en Catalunya	Nacimiento en otras provincias españolas	Nacimiento en otros países
Implicación en la interacción	20,81	21,34	22,86
Respeto ante las diferencias culturales	18,58	18,57	18,96
Confianza	17,11	17,98	18,56
Disfrute de la interacción	10,95	11,33	10,32
Atención durante la interacción	9,71	10,55	10,26
Puntuación total en la escala	75,53	78,52	79,72

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

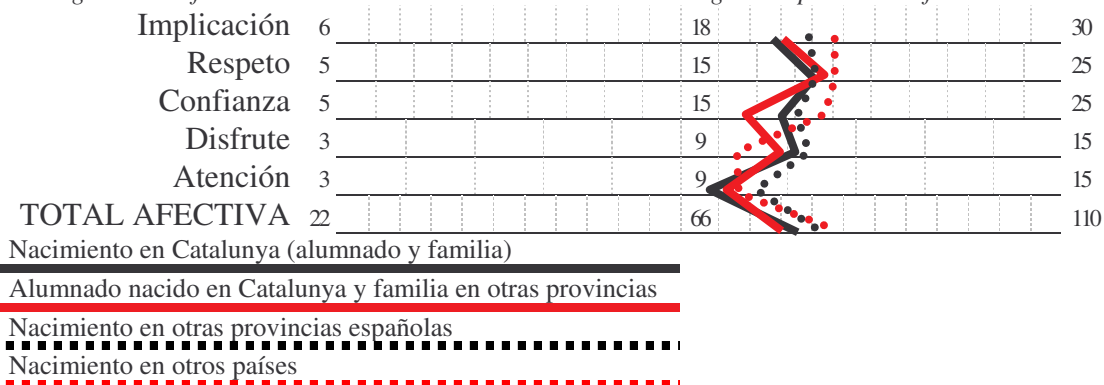
Si agrupamos el alumnado según el lugar de nacimiento de éste y de sus familias, podemos observar como las diferencias también se manifiestan significativamente. Concretamente, tal como presentamos en la tabla 6.33, organizamos el alumnado en cuatro grupos: el alumnado que ha nacido en Catalunya y sus padre y madre también son nacidos en Catalunya; el alumnado que ha nacido en Catalunya, pero su padre y/o madre nació en otras provincias españolas; el alumnado que nació en otras provincias españolas; y el alumnado nacido en otros países. Bajo estos grupos, las diferencias en cuanto al grado de sensibilidad intercultural vuelven a ser significativas ( $\alpha=0.05$ ). Concretamente, el alumnado que ha nacido en otros países es más sensible interculturalmente, se implica más, tiene más confianza y atención en la interacción intercultural, y disfruta menos de la interacción intercultural. Aunque no se observan diferencias estadísticamente significativas en el respeto a las diferencias culturales.

Tabla 6.33 Medias obtenidas en la escala según el lugar de nacimiento del alumnado y sus familias

	Nacimiento en Catalunya familia catalana	Nacimiento en Catalunya familia no catalana	Nacimiento en otras provincias españolas	Nacimiento en otros países
Implicación en la interacción	20,61	20,87	21,34	22,86
Respeto ante las diferencias culturales	18,48	18,61	18,57	18,96
Confianza	17,63	16,97	17,98	18,56
Disfrute de la interacción	11,00	10,94	11,33	10,32
Atención durante la interacción	9,70	9,71	10,55	10,26
Puntuación total en la escala	75,89	75,43	78,52	79,72

Estos cuatro grupos nos dan lugar a confeccionar los perfiles que presentamos en la figura 6.5. Perfiles que presentan diferencias evidentes. Además de identificar al alumnado nacido fuera de Catalunya como el más sensible interculturalmente, también podemos distinguir perfiles entre el alumnado nacido en Catalunya, en función de si su familia es nacida en Catalunya o no. Curiosamente, el alumnado nacido aquí, cuya familia nació en otros lugares, manifiesta tener más respeto por las diferencias interculturales y menos grado de disfrutar de la comunicación intercultural. Además el hecho de que padre o madre sea nacido en Catalunya o en otras provincias españolas, también parece ser un dato interesante que arroja perfiles distintos en cuanto al grado de confianza ante la interacción intercultural, aunque estas diferencias no son significativas.

Fig. 6.5 Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según el tipo de identificación cultural



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



### 3.2.4 LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, ¿POSIBLE INDICADOR?

Otro aspecto relevante de análisis es la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística. En general hemos identificado cierta tendencia a aumentar el grado de sensibilidad intercultural a medida que se tiene una percepción de mayor competencia lingüística, aunque esta tendencia puede variar en función del idioma, tal como se resume en la tabla 6.34.

En este sentido, las correlaciones respecto a las puntuaciones totales son significativas y positivas en los siguientes idiomas: castellano, catalán, inglés y francés. Se evidencia así, que el alumnado con una percepción positiva sobre la propia competencia lingüística en estos idiomas, también obtiene mayores puntuaciones en cuanto a sensibilidad intercultural.

Por otra parte, también correlacionan de forma positiva respecto a la *implicación en la interacción*: la comprensión, la lectura y la escritura del castellano, la comprensión, oral, lectura y escritura del catalán, del francés y del inglés. Del mismo modo, todos estos elementos correlacionan de forma significativa y positiva con el *respeto ante las diferencias culturales* y con la *capacidad de disfrutar de la interacción*, añadiendo el castellano oral. Finalmente, la *atención en la interacción* es un elemento que correlaciona únicamente con la lectura y escritura del castellano; con la comprensión y lectura del francés; y con el inglés oral y leído.

De hecho, el fenómeno que obtiene mayores diferencias significativas ( $\alpha=0.05$ ) es la capacidad lingüística en número de idiomas percibida por el alumnado; es decir si el alumnado se autopercibe como competente en una única lengua (monolingüe), o si lo hace con dos lenguas (bilingüe) o si se autopercibe como competente en más de dos lenguas (plurilingüe). Tal como se resume en la tabla 6.35 el alumnado que se autopercibe como competente en más de dos idiomas (aquí los hemos categorizado como *plurilingües*) es el grupo de alumnado que obtiene significativas mayores puntuaciones en la escala de sensibilidad intercultural y en todas sus dimensiones, a excepción de la atención durante la interacción.

## Capítulo 6



Tabla 6.34 Medias de puntuaciones en función de la percepción de la competencia lingüística

		Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
	nada	22	17	20	11	11	78
Comprensión	regular	22	17	19	10	10	76
del castellano	bien	20	18	16	10	10	73
	muy bien	21	19	18	11	10	77
	nada	24	17	18	11	10	78
Lectura del	regular	21	17	17	10	10	73
castellano	bien	20	18	17	11	10	74
	muy bien	22	19	18	11	10	78
	nada	22	16	19	9	11	76
Castellano	regular	20	18	17	11	9	73
escrito	bien	21	18	17	11	10	75
	muy bien	22	19	18	11	10	79
	nada	20	15	19	10	12	75
Castellano oral	regular	23	17	19	9	10	77
	bien	21	18	17	11	10	75
	muy bien	21	19	18	11	10	77
	nada	21	16	17	9	10	73
Comprensión	regular	21	17	17	10	10	73
del catalán	bien	21	18	17	11	10	75
	muy bien	22	19	18	11	10	78
	nada	22	19	18	11	9	77
Catalán oral	regular	21	18	17	10	10	74
	bien	21	18	17	11	10	75
	muy bien	22	19	18	11	10	79
	nada	25	20	18	10	11	82
Lectura del	regular	21	17	17	10	10	73
catalán	bien	20	18	17	11	10	75
	muy bien	22	19	18	11	10	79
	nada	21	18	16	9	10	74
Catalán escrito	regular	21	18	17	10	10	75
	bien	21	19	17	11	10	76
	muy bien	22	19	18	11	10	79
	nada	21	18	17	11	10	75
Comprensión	regular	22	19	18	11	10	78
del francés	bien	23	20	18	11	11	82
	muy bien	24	21	20	12	11	87
	nada	21	19	17	11	10	76
Francés oral	regular	22	19	18	11	10	79
	bien	23	20	18	11	11	81
	muy bien	22	19	19	11	10	80
	nada	21	19	17	11	10	76
Lectura del	regular	22	19	18	11	10	79
francés	bien	23	20	19	12	11	82
	muy bien	23	20	18	9	11	80
	nada	21	19	17	11	10	76
Francés escrito	regular	22	19	18	11	10	79
	bien	22	19	18	11	11	80
	muy bien	23	19	20	10	11	81
	nada	21	18	17	10	10	74
Comprensión	regular	21	18	17	11	10	75
del Inglés	bien	22	19	18	11	10	79
	muy bien	23	20	19	12	11	84
	nada	20	17	17	10	9	72
Inglés oral	regular	21	19	17	11	10	76
	bien	22	20	18	12	10	80
	muy bien	22	17	19	11	10	78
	nada	21	17	17	10	10	73
Lectura del	regular	21	18	17	11	10	75
inglés	bien	22	19	18	11	10	79
	muy bien	22	19	18	11	10	79
	nada	21	17	17	10	9	73
Inglés escrito	regular	21	19	17	11	10	76
	bien	22	19	18	11	10	78
	muy bien	22	19	19	12	10	80
	nada	21	19	17	11	10	77
Comprensión	regular	21	19	18	11	10	78
del caló	bien	21	18	17	11	10	75
	muy bien	21	20	18	10	11	79
	nada	21	19	17	11	10	77
Caló oral	regular	21	19	18	11	10	78
	bien	20	18	17	11	10	73
	muy bien	22	18	16	11	10	75
	nada	21	19	17	11	10	77
Lectura del caló	regular	21	19	18	11	9	76
	bien	22	19	18	11	10	77
	muy bien	21	20	18	10	11	79
	nada	21	19	17	11	10	77
Caló escrito	regular	21	20	18	11	10	77
	bien	21	18	18	11	10	76
	muy bien	22	19	17	11	10	77

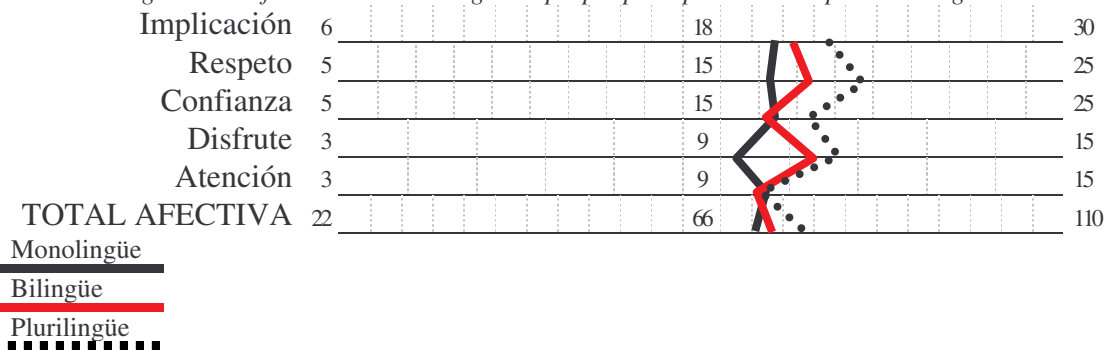
Tabla 6.35 Medias de puntuaciones obtenidas según la competencia lingüística percibida

	Monolingüe	Bilingüe	Plurilingüe
Implicación en la interacción	20,21	20,52	21,64
Respeto ante las diferencias culturales	16,74	17,89	19,16
Confianza	17,00	16,85	17,79
Disfrute de la interacción	9,32	10,53	11,14
Atención durante la interacción	10,11	9,62	10,01
Puntuación total en la escala	72,53	74,05	78,02

De esta forma, parece ser que el alumnado monolingüe tiene menos competencias afectivas que el bilingüe, y éstos menos competencias que el alumnado que se percibe como plurilingüe, a excepción de la *capacidad de atención*, donde se obtienen puntuaciones muy similares por parte de todo el alumnado.

Estas categorías nos facilitan el diseño de perfiles un tanto distintos siguiendo las diferencias comentadas, tal como representamos en la figura 6.6. Se aprecia claramente como el grupo bilingüe y plurilingüe tienen un mismo perfil, manifestando el plurilingüe puntuaciones más elevadas en todos los aspectos y por tanto evidenciándose como más sensible interculturalmente.

Fig. 6.6 Perfiles en la escala según la propia percepción de competencia lingüística



En cambio, el grupo monolingüe sigue un perfil un poco distinto al resto, manifestando semejanzas en aspectos como la *confianza* y la *atención en la interacción*, y en cambio, manifestando diferencias importantes en cuanto a la *capacidad de disfrutar* de la comunicación intercultural o el *respeto a las diferencias culturales*. Siendo el alumnado que se autopercibe como competente en una única lengua el que manifiesta menos respeto y menos capacidad de disfrutar de la interacción. Desde algunas perspectivas (Gómez, 2003:24), se propone precisamente el aprendizaje de “lenguas minoritarias” por parte del grupo mayoritario para evitar escisiones en grupos multiculturales, respetando las diferencias culturales. De hecho, M. Siguán (1990:9) advierte de la



posibilidad de diálogo que puede ofrecer el conocimiento de otras lenguas, como un primer paso para superar las diferencias culturales.

Por otra parte, como bien es sabido, una cosa es el conocimiento que se tiene de una lengua y otra muy distinta el uso que se hace de ella. Bajo esta premisa, analizamos también estos elementos en cuanto al uso que el alumnado manifiesta hacer de las distintas lenguas que conoce, destacando los distintos contextos donde puede utilizarse: en casa, en la escuela, con las amistades. Estos elementos destacan ciertas diferencias en cuanto al grado de sensibilidad intercultural, tal como se observan en la tabla 6.36.

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

En cambio, el uso del castellano, y en algunas ocasiones del árabe, se mantiene una correlación negativa significativa con algunas puntuaciones totales y subtotales. Se evidencia como el alumnado que manifiesta un uso frecuente del castellano con sus amistades es el que tiene menores puntuaciones totales en la escala y en las dimensiones de *implicación*, *confianza* y *atención en la interacción*. Mientras que el alumnado que manifiesta un uso del castellano frecuente en la escuela, también tiene un menor grado de *confianza en la interacción*. Finalmente, el uso del castellano en casa se relaciona con una menor *implicación* y *confianza*, aunque un mayor grado de *disfrutar de la interacción intercultural*.

El uso del catalán y del inglés con frecuencia en cualquiera de los contextos (casa, escuela o amistades) manifiesta unas puntuaciones superiores en los totales de la escala. Concretamente, el uso frecuente del catalán o del inglés con las amistades, así como del francés en la escuela correlaciona de forma positiva y significativa con todas las dimensiones. Es decir, a medida que el alumnado manifiesta utilizar estos idiomas también se evidencia como más sensible interculturalmente.

Tabla 6.36 Medias de puntuaciones en función del uso y del contexto lingüísticos

		Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
Castellano en casa	nunca	22	18	19	10	10	78
	a veces	22	18	18	10	10	77
	a menudo	23	20	18	11	10	81
	siempre	21	19	17	11	10	76
Castellano en la escuela	nunca	23	17	20	10	12	80
	a veces	22	19	18	11	10	78
	a menudo	21	19	18	11	10	77
Castellano con amistades	nunca	24	17	21	11	11	82
	a veces	23	18	18	10	11	79
	a menudo	23	20	19	11	10	82
Catalán en casa	nunca	21	18	17	11	10	75
	a veces	21	19	17	11	10	77
	a menudo	22	19	18	11	10	79
	siempre	22	20	19	12	10	80
Catalán en la escuela	nunca	18	16	17	9	9	69
	a veces	21	18	17	11	10	76
	a menudo	21	19	18	11	10	77
	siempre	22	19	18	11	10	78
Catalán con amistades	nunca	21	18	17	11	10	75
	a veces	22	19	18	11	10	78
	a menudo	23	20	19	11	11	82
	siempre	22	19	19	11	10	80
Francés en casa	nunca	21	19	17	11	10	77
	a veces	22	19	19	11	10	80
	a menudo	20	18	17	9	9	71
	siempre	23	20	19	14	10	84
Francés en la escuela	nunca	21	19	17	11	10	76
	a veces	23	20	19	12	11	81
	a menudo	22	19	18	12	11	79
	siempre	24	21	21	12	11	86
Francés con amistades	nunca	21	19	17	11	10	77
	a veces	22	20	19	11	11	81
	a menudo	18	14	17	10	12	63
	siempre	29	25	24	13	15	102
Árabe en casa	nunca	21	19	17	11	10	77
	a veces	21	16	17	10	12	75
	a menudo	25	23	17	13	9	84
	siempre	22	18	19	10	10	78
Árabe en la escuela	nunca	21	19	17	11	10	77
	a veces	22	18	18	10	10	77
	a menudo	19	15	17	9	11	65
	siempre	23	18	19	11	10	79
Árabe con amistades	nunca	21	19	17	11	10	77
	a veces	23	19	17	10	11	79
	a menudo	19	15	17	8	11	69
	siempre	24	18	20	10	11	81
Inglés en casa	nunca	21	19	17	11	10	76
	a veces	22	19	18	11	10	79
	a menudo	21	18	19	11	10	80
	siempre	22	19	20	11	11	81
Inglés en la escuela	nunca	21	18	17	10	10	75
	a veces	21	19	17	11	10	77
	a menudo	22	19	18	11	10	78
	siempre	22	19	18	11	10	79
Inglés con amistades	nunca	21	19	17	11	10	76
	a veces	23	20	19	11	11	81
	a menudo	22	19	18	12	11	80
	siempre	25	22	21	13	10	88

## Capítulo 6

El árabe, no obstante, refleja que su uso con las amistades conlleva una mayor *implicación, confianza y atención en la interacción*, aunque un menor grado de *disfrutar de la interacción intercultural* ( $\alpha = 0.05$ ). Por otra parte, el uso del árabe en casa conlleva también un menor *grado de disfrutar* de esta interacción; y su uso frecuente en la escuela parece estar relacionado con un menor grado de *respeto ante las diferencias culturales*.

En general, podemos afirmar que el uso frecuente de idiomas como el catalán, el inglés, el francés está relacionado con una cierta tendencia hacia la sensibilidad intercultural, sobretodo cuando este uso se encuentra en el contexto de amistades; mientras que una mayor frecuencia de utilización del castellano se vincula a una menor sensibilidad intercultural. Por otra parte, el uso del árabe en casa o en la escuela denota una menor sensibilidad en algunos aspectos.

De hecho, un elemento destacable son las diferencias obtenidas entre el alumnado que manifiesta un mayor y un menor uso de los distintos idiomas. Concretamente, tal como se aprecia en la tabla 6.37, si distinguimos entre el alumnado que manifiesta utilizar con frecuencia un único idioma (lo hemos categorizado como *uso monolingüe*), el que dice utilizar con frecuencia dos idiomas (*uso bilingüe*) y el que dice utilizar frecuentemente más de dos lenguas en los distintos contextos (*uso plurilingüe*), obtenemos ciertas diferencias significativas. De hecho el alumnado que hace un uso plurilingüe manifiesta obtener puntuaciones mucho mas elevadas que el alumnado bilingüe y monolingüe, en cuanto a sensibilidad intercultural.

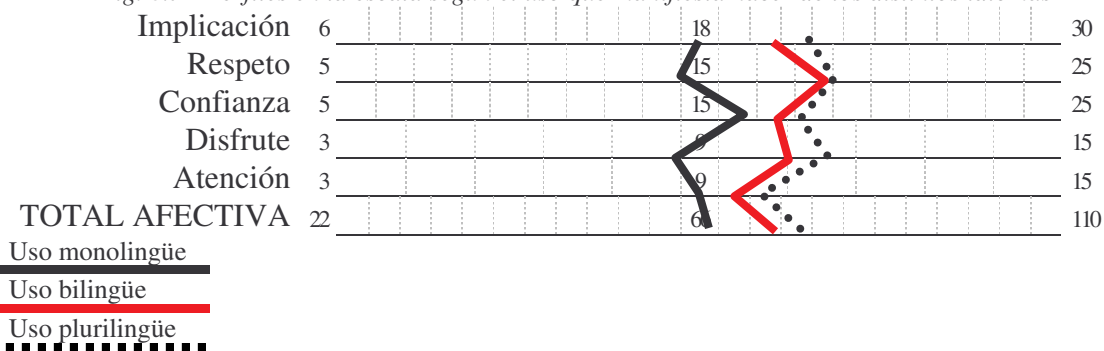
Tabla 6.37 Medias de puntuaciones del alumnado en la escala según el uso lingüístico

	Uso monolingüe	Uso bilingüe	Uso plurilingüe
<b>Implicación en la interacción</b>	18,06	20,44	21,49
<b>Respeto ante las diferencias culturales</b>	14,67	18,21	18,88
<b>Confianza</b>	16,44	17,06	17,56
<b>Disfrute de la interacción</b>	8,61	10,70	11,00
<b>Atención durante la interacción</b>	9,06	9,41	10,01
<b>Puntuación total en la escala</b>	66,61	74,39	77,32

El alumnado de uso monolingüe es el que obtiene menores puntuaciones en todos los niveles. Estas diferencias son significativas en todos los casos, a excepción de la *confianza en la interacción*, donde a pesar de tener mayores puntuaciones el alumnado de uso plurilingüe, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Estas categorías nos permiten a la vez, construir los perfiles de sensibilidad intercultural del alumnado en función del uso de los distintos idiomas, tal como representamos en la figura 6.7.

Fig. 6.7 Perfiles en la escala según el uso que manifiesta hacer de los distintos idiomas

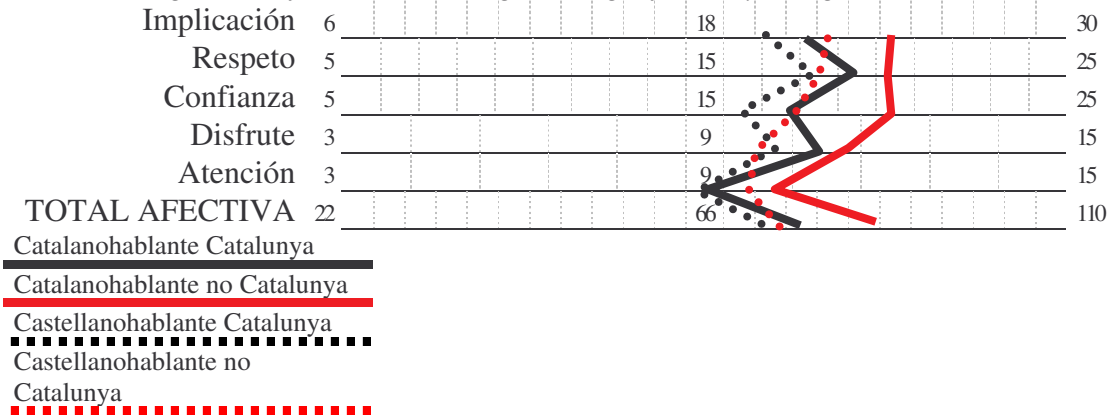


Desde el análisis de los perfiles puede sintetizarse que el alumnado que dice hacer un uso frecuente en dos y en más de dos idiomas (*uso bilingüe y plurilingüe*) tienen perfiles de respuesta similares, mientras que el alumnado que ha manifestado utilizar un único idioma en los distintos contextos, tiene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





Fig. 6.8 Perfiles en la escala según la lengua familiar y el origen del alumnado



El alumnado nacido en Catalunya obtiene perfiles muy similares de respuesta. Aunque el alumnado que además de nacer en Catalunya es catalanohablante obtiene puntuaciones estadísticamente superiores que el que no lo es. Estas diferencias son estadísticamente significativas, en los componentes de *implicación* y *confianza en la interacción* y *respeto a las diferencias culturales*.

En cambio el alumnado nacido fuera de Catalunya que manifiesta utilizar el catalán con frecuencia manifiesta un perfil diferencial que supera con creces las puntuaciones obtenidas por los otros grupos de alumnado. El alumnado no nacido en Catalunya y que no utiliza con frecuencia el catalán en el hogar, tiene un perfil similar al otro grupo de personas nacidas fuera de Catalunya, con puntuaciones estadísticamente más bajas. Concretamente, estas diferencias son significativas en cuanto a la *implicación* y *confianza en la interacción*, así como en el *respeto a las diferencias culturales*.

En resumen, las diferencias se concentran básicamente entre el alumnado nacido en Catalunya que manifiesta no hacer un uso frecuente del catalán, y el alumnado nacido fuera de Catalunya que si lo manifiesta. Por tanto, esta situación nos acerca a reflexionar sobre la importancia de aprender y utilizar la lengua del lugar donde se reside y su importancia en el desarrollo de competencias afectivas relevantes para la comunicación intercultural.

### 3.2.6 LAS AMISTADES INTERCULTURALES COMO ENRIQUECIMIENTO AFECTIVO

El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que a menudo aparece relacionado con el grado de sensibilidad intercultural. Concretamente,

parece ser que la cantidad de amistades de diferentes culturas que manifiesta tener el alumnado correlaciona de forma significativa y positiva con la puntuación obtenida en la escala de sensibilidad intercultural ( $\alpha=0.05$ ). En otras palabras, parece ser que a medida que el alumnado dice tener más diversidad cultural entre sus amistades, también se obtiene mayor sensibilidad intercultural.

Concretando un poco más, parece ser que la diversidad cultural entre las amistades del alumnado correlaciona de forma significativa y positiva con la *implicación*, la *confianza* y la *atención en la interacción*; aunque curiosamente no se evidencia relación alguna con el *respeto a las diferencias culturales* o a la capacidad de *disfrutar de la comunicación intercultural*.

De hecho si desarrollamos tres categorías según la diversidad cultural entre las amistades del alumnado (*amistad una cultura*, *dos culturas* o *más de dos culturas*) obtenemos los mismos resultados: a pesar de que el alumnado que identifica más de dos culturas distintas entre sus amistades, obtiene puntuaciones más elevadas que el alumnado que manifiesta una única o dos culturas, estas diferencias son significativas en todas las dimensiones a excepción del *respeto a las diferencias culturales* y a la capacidad de *disfrutar de la interacción intercultural*. En la tabla 6.39 se pueden consultar estas diferencias.

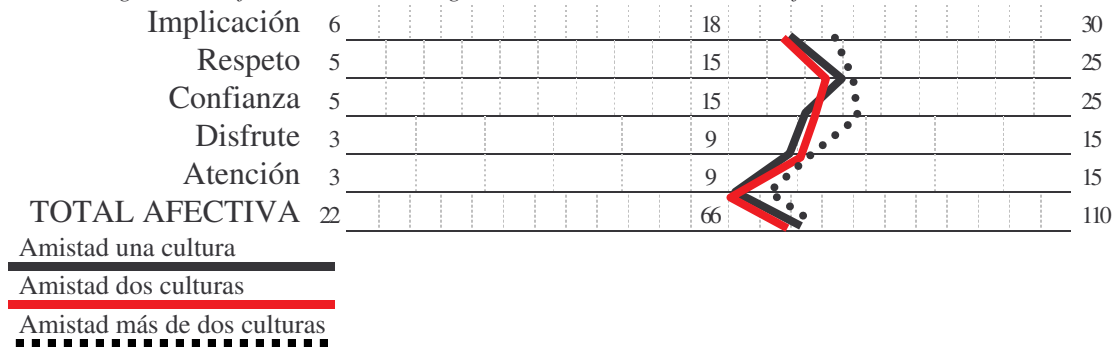
Tabla 6.39 Medias de puntuaciones en función de la diversidad cultural entre sus amistades

	Amistad una cultura	Amistad 2 culturas	Amistad más de 2 culturas
<b>Implicación en la interacción</b>	20,68	20,30	21,66
<b>Respeto ante las diferencias culturales</b>	18,57	18,29	18,81
<b>Confianza</b>	16,66	16,87	17,76
<b>Disfrute de la interacción</b>	10,62	10,82	10,93
<b>Atención durante la interacción</b>	9,51	9,45	10,10
<b>Puntuación total en la escala</b>	75,07	74,24	77,59

Estas categorías pueden servir de base para elaborar tres perfiles básicos de respuesta ante la sensibilidad intercultural, tal como se refleja en la figura 6.9. En estos perfiles, se representan claramente las semejanzas entre el alumnado que identifica una única cultura o dos entre sus amistades; posiblemente estas semejanzas se deban a la clara

identificación existente en el contexto catalán de dos culturas. En cambio, identificar un mayor número de las mismas ya responde a un perfil un poco más diferenciado, especialmente en cuanto a la *implicación y la confianza en la interacción intercultural*.

Fig. 6.9 Perfiles en la escala según la diversidad cultural identificada entre las amistades



Si detallamos este análisis según las culturas de las amistades, vemos que se encuentran algunos datos interesantes. En la tabla 6.40 presentamos las medias obtenidas según la cantidad de amistades manifestadas por el alumnado.

El estudio correlacional pone de manifiesto que aumenta significativamente el grado de sensibilidad intercultural a medida que se manifiesta tener una mayor cantidad de amistades de culturas como la argentina, la catalana, la marroquí y la colombiana. En este sentido, parece mostrarse que el contacto intercultural de amistad se vincula a una mayor sensibilidad intercultural. De este modo, se verifica que cuantas más amistades argentinas tanto dentro como fuera del entorno escolar, se da un mayor grado de sensibilidad intercultural en las puntuaciones totales y en todas las dimensiones.

El hecho de tener un mayor número de amistades chinas en el colegio va unido a una mayor *confianza en la interacción intercultural*. Por otra parte, tener amistades catalanas correlaciona de forma significativa y positiva tanto con el *respeto a las diferencias culturales*, como con la capacidad de *disfrutar de la interacción*. Mientras que si las amistades son de fuera del colegio, correlaciona además de forma significativa y positiva con la *implicación en la interacción intercultural* ( $\alpha=0.05$ ).

A mayor número de amistades marroquíes tanto en el colegio como fuera, se obtiene una mayor *implicación, confianza y atención en la interacción*. Finalmente, a mayor número de amistades colombianas también se obtiene una mayor *implicación en la interacción*; y si las amistades son de fuera del entorno escolar, además se tiende a un



mayor grado de *confianza* y *atención en la interacción*. Todos estos elementos correlacionan de forma significativa y positiva con un nivel de confianza del 95%.

*Tabla 6.40 Medias de puntuaciones en función de cantidad de amistades*

		Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
Chinos del colegio	ninguno	21	19	17	11	10	77
	pocos	22	19	18	11	10	79
	bastantes	19	18	18	9	11	73
	muchos	21	19	19	11	9	77
Chinos fuera del colegio	ninguno	21	19	17	11	10	76
	pocos	22	19	18	11	10	79
	bastantes	18	16	15	10	9	68
	muchos	21	19	19	11	10	78
Argentinos del colegio	ninguno	21	18	17	11	10	75
	pocos	22	19	17	11	10	78
	bastantes	22	20	19	12	10	81
	muchos	24	21	19	11	11	85
Argentinos fuera del colegio	ninguno	21	18	17	11	10	75
	pocos	22	19	17	11	10	77
	bastantes	22	19	18	11	10	80
	muchos	23	21	19	11	11	83
Catalanes del colegio	ninguno	20	17	17	10	10	73
	pocos	21	18	17	10	10	74
	bastantes	22	19	17	11	10	77
	muchos	21	19	18	11	10	77
Catalanes fuera del colegio	ninguno	20	16	17	10	10	72
	pocos	21	19	17	11	9	76
	bastantes	21	18	17	11	10	75
	muchos	22	19	18	11	10	78
Gitanos del colegio	ninguno	21	19	18	11	10	77
	pocos	21	19	17	11	10	77
	bastantes	22	19	18	11	11	79
	muchos	20	17	16	11	9	70
Gitanos fuera del colegio	ninguno	21	19	18	11	10	77
	pocos	21	19	18	11	10	77
	bastantes	21	18	17	11	10	76
	muchos	22	19	17	11	10	78
Marroquíes del colegio	ninguno	20	18	17	11	9	73
	pocos	22	19	18	11	10	78
	bastantes	22	19	18	11	10	79
	muchos	23	18	19	10	11	79
Marroquíes fuera del colegio	ninguno	21	19	17	11	10	75
	pocos	21	19	18	11	10	77
	bastantes	23	20	19	11	11	83
	muchos	23	18	18	10	11	78
Colombianos del colegio	ninguno	22	19	18	12	10	79
	pocos	22	19	18	11	10	78
	bastantes	23	21	19	11	10	83
	muchos	26	21	21	11	11	88
Colombianos fuera del colegio	ninguno	21	19	18	11	9	77
	pocos	22	19	18	11	10	78
	bastantes	25	21	20	11	11	86
	muchos	26	20	20	12	11	87

A continuación, detallamos los resultados obtenidos en cuanto a las competencias cognitivas y comportamentales del alumnado.

#### 4. LOS CONOCIMIENTOS Y LAS HABILIDADES DEL ALUMNADO DEL BAIX LLOBREGAT

Para el análisis de la competencia comportamental y cognitiva intercultural del alumnado, se ha utilizado un test de competencias formado por 18 casos con 4 alternativas de respuesta. Se distribuyen en nueve casos referentes a la dimensión cognitiva y nueve a la comportamental, siendo las puntuaciones máximas teóricas en cada caso de nueve puntos, tal como se aprecia en la tabla 6.41.

Tabla 6.41 Puntuaciones teóricas en el test de competencia comunicativa intercultural

	PUNTUACIÓN MÍNIMA TEÓRICA	PUNTUACIÓN INTERMEDIA TEÓRICA	PUNTUACIÓN MÁXIMA TEÓRICA	MEDIA OBSERVADA
Competencia comunicativa intercultural cognitiva	0	4,5	9	3.93
Competencia comunicativa intercultural comportamental	0	4,5	9	4.19
TOTAL COMPETENCIA	0	9	18	8.11

Tal como puede apreciarse en la tabla 6.42, las puntuaciones del alumnado en competencia son bastante bajas, especialmente en el componente cognitivo. En ningún caso se llega a puntuaciones intermedias. A pesar de que en todos los casos la puntuación mínima empírica se corresponde con la mínima teórica, sólo en el caso del componente comportamental, la máxima empírica llega a la máxima teórica. No obstante, el grupo es bastante disperso: un 25% superan una puntuación razonablemente alta (10/18).

Tabla 6.42 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el test de competencia intercultural

		Total cognitivo	Total comporta mental	Total Competencia
N	Válidos	637	637	638
	Perdidos	1	1	0
Media		3,93	4,19	8,11
Desv. típ.		1,64	2,08	3,07
Mínimo		0	0	0
Máximo		8	9	15
Percentiles	25	3,00	3,00	6,00
	50	4,00	4,00	8,00
	75	5,00	6,00	10,00

## Capítulo 6

Por otra parte, desde los distractores del test también se indican otros aspectos que pueden estar incidiendo en la comunicación intercultural, como son: La resistencia activa a la comunicación intercultural; el etnocentrismo en la comunicación intercultural; y la ignorancia o falta de conocimiento en la comunicación intercultural. En cada uno de los casos se dan cuatro alternativas de respuesta que recogen las siguientes circunstancias o situaciones con su posible puntuación en el test, tal como se recoge en la tabla 6.43.

Tabla 6.43 Alternativas de respuesta del test de competencia comunicativa intercultural

ALTERNATIVA	DESCRIPCIÓN
Rechazo	Se rechaza la comunicación intercultural, se evita relacionarse con personas de otras culturas. Se llevan a cabo interpretaciones de rechazo, que pueden dar lugar a situaciones conflictivas.
Ignorancia	No se sabe qué hacer o qué pensar en determinadas circunstancias y contextos de comunicación intercultural.
Etnocentrismo	Interpretación o actuación desde la propia perspectiva o bien sin ninguna clase de adaptación a las circunstancias interculturales de la comunicación.
Competencia	Interpretación o actuación que demuestra competencia comunicativa intercultural

En este sentido, las puntuaciones teóricas para cada una de estos aspectos, se representan en la tabla 6.44. La puntuación mínima teórica supone la escasez de estos indicadores, y por tanto la ausencia de estas características, por el contrario, las puntuaciones máximas teóricas evidencian una fuerte tendencia a estos fenómenos no adecuados para afrontar con éxito la comunicación intercultural.

Tabla 6.44 Puntuaciones teóricas de los aspectos que subyacen a los distractores del test

ASPECTOS	PUNTUACIÓN MÍNIMA TEÓRICA	PUNTUACIÓN INTERMEDIA TEÓRICA	PUNTUACIÓN MÁXIMA TEÓRICA
Resistencia activa	0	6	12
Etnocentrismo	0	2.5	5
Ignorancia	0	2.5	5

En la resistencia activa se pone de manifiesto el rechazo a la comunicación intercultural, donde se evita relacionarse con personas de otras culturas, y se llevan a cabo interpretaciones de rechazo, que pueden dar lugar a situaciones conflictivas. El etnocentrismo supone una interpretación o actuación desde la propia perspectiva o bien sin ninguna clase de adaptación a las circunstancias interculturales de la comunicación. De hecho, investigaciones como la de Wiseman, Hammer y Nishida (1989) ponen de manifiesto la importancia del etnocentrismo como indicador de la competencia

comunicativa intercultural. Y finalmente, la ignorancia implica no saber qué hacer o qué pensar en determinadas circunstancias o contextos de comunicación intercultural.

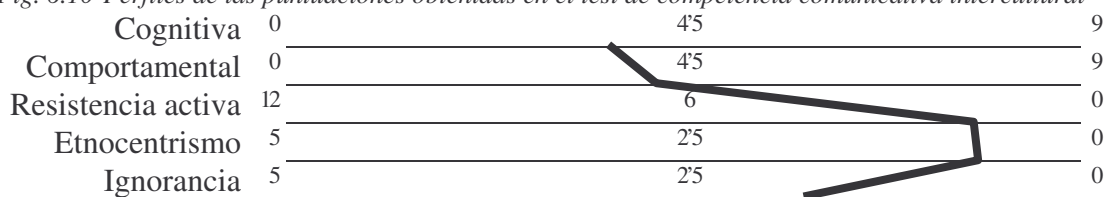
En la tabla 6.45, podemos observar como la *resistencia activa a la comunicación* y el *etnocentrismo* es donde podemos encontrar que las puntuaciones máximas no alcanzan la puntuación máxima teórica; en la *ignorancia* la dispersión es mucho mayor, alcanzando las puntuaciones extremas, considerando las puntuaciones teóricas posibles. Otro aspecto a señalar es que la *ignorancia* es donde se encuentra un mayor porcentaje de puntuaciones máximas. No obstante, un gran número del alumnado no ha puntuado en estos aspectos.

Tabla 6.45 Estadísticos de los distractores en el test

	Media	Máximo	Mínimo
<b>Total Resistència</b>	<b>1,63</b>	<b>10</b>	<b>0</b>
<b>Total Etnocentrismo</b>	<b>1,04</b>	<b>4</b>	<b>0</b>
<b>Total Ignorancia</b>	<b>1,50</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

Si analizamos el perfil de respuesta en el test de competencia comunicativa intercultural, según sus elementos, es necesario reproducir las puntuaciones de la competencia cognitiva y comportamental ordenada de forma opuesta a los indicadores de resistencia activa a la comunicación, etnocentrismo e ignorancia. Estos elementos siendo barreras para la comunicación intercultural se encuentran situados en orden inverso a las competencias, tal como se representa en la figura 6.10.

Fig. 6.10 Perfiles de las puntuaciones obtenidas en el test de competencia comunicativa intercultural



El perfil que obtenemos es bastante revelador de unas carencias importantes a nivel cognitivo y comportamental; manifestado por las escasas puntuaciones de los aspectos cognitivos y comportamentales, y las puntuaciones considerables en cuanto a *ignorancia* ante las situaciones de conflicto intercultural. No obstante, a pesar de estas carencias, parece ser que en general el alumnado participante en el diagnóstico no resalta por tener una *resistencia demasiado activa hacia la comunicación intercultural*, ni por interpretar y actuar de forma *etnocéntrica* en exceso.

En los próximos apartados profundizamos un poco más en estos datos y perfiles, considerando algunas diferencias entre el alumnado.

#### 4.1 COMPARANDO ALGUNOS RESULTADOS

Si analizamos estos datos con un poco más de detenimiento, y clasificamos los resultados del test en función de las poblaciones que configuran la muestra, vemos como se dan ciertas diferencias significativas.

El alumnado de Castelldefels, Viladecans y Sant Andreu de la Barca presentan mayores puntuaciones en la competencia cognitiva y comportamental; destacando Castelldefels en el aspecto más comportamental y Viladecans en los aspectos cognitivos. Estos datos pueden consultarse en la tabla 6.46.

Por otra parte, destacan las poblaciones de Sant Boi por aspectos como la *resistencia a la comunicación intercultural* o la *tendencia etnocéntrica*. Así como, Sant Boi y Castelldefels por la falta de conocimiento o *ignorancia*. No obstante, estas diferencias son mínimas. En cambio, respecto a la *resistencia a la comunicación intercultural* las diferencias entre las poblaciones se evidencian como significativas ( $\alpha = 0.05$ ).

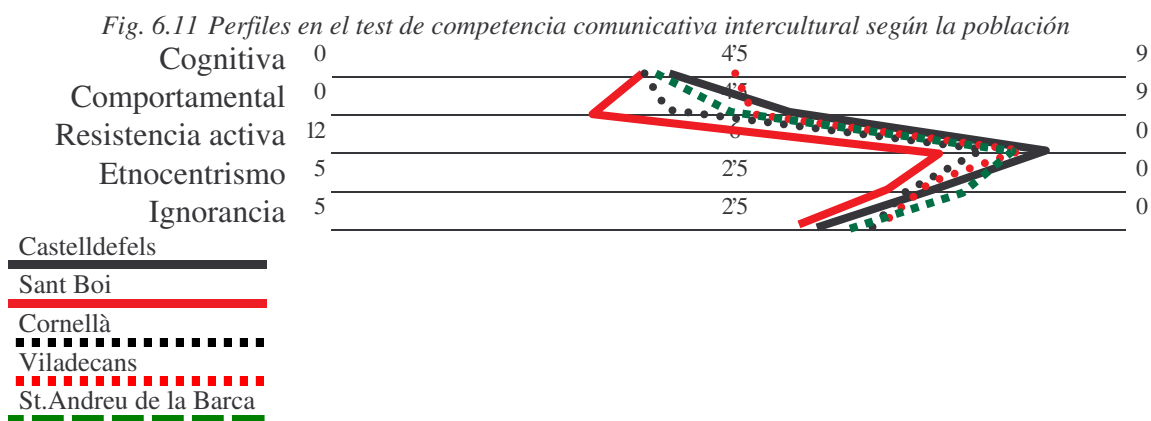
Tabla 6.46 Estadísticos descriptivos clasificados por poblaciones del Baix Llobregat

	Castelldefels	Sant Boi	Cornellà	Viladecans	Sant Andreu de la Barca
Total cognitivo	4,07	3,34	3,37	4,24	3,88
Total comportamental	4,63	2,84	3,53	4,38	4,23
Total Competencia	8,70	6,19	6,83	8,62	8,10
Total Resistència	1,24	2,50	2,09	1,55	1,64
Total Etnocentrismo	1,03	1,25	1,04	1,05	,95
Total Ignorancia	1,69	1,72	1,45	1,33	1,51

En la figura 6.11 representamos los perfiles de puntuaciones que se desprenden del análisis de las puntuaciones considerando la población del alumnado. En este análisis se desvela como las poblaciones de Castelldefels, Cornellà, Viladecans y Sant Andreu de la Barca, responden a perfiles muy similares; respetando las pequeñas diferencias de intensidad como es el caso de Cornellà donde destacan puntuaciones menores en el componente comportamental, o Viladecans donde sobresalen puntuaciones más



elevadas en el componente cognitivo. No obstante, la población de Sant Boi de Llobregat mantiene un perfil un tanto diferente respecto al resto, definiendo unas puntuaciones relativamente bajas en todos los aspectos y más elevadas en los elementos que dificultan la comunicación intercultural.



Si detallamos un poco más este análisis, por centros de secundaria (tabla 6.47), vemos que estas tendencias se mantienen. En este sentido, las puntuaciones más elevadas para el componente cognitivo se encuentran en uno de los centros de Viladecans (E) seguido de los dos centros de Castelldefels (A y F).

Tabla 6.47 Estadísticos descriptivos clasificados por centros educativos (IES)

	A	B	C	D	E	F	G
<b>Cognitivo</b>	4.11	3.34	3.37	3.89	4.37	4.05	3.88
<b>Comportamental</b>	4.76	2.84	3.53	4.46	4.35	4.56	4.23
<b>Total competencia</b>	<b>8.87</b>	<b>6.19</b>	<b>6.83</b>	<b>8.34</b>	<b>8.73</b>	<b>8.61</b>	<b>8.10</b>
<b>Resistencia</b>	1.27	2.50	2.09	1.41	1.61	1.23	1.64
<b>Etnocentrismo</b>	1.14	1.25	1.04	1.21	0.99	0.97	0.95
<b>Ignorancia</b>	1.54	1.72	1.45	1.34	1.32	1.77	1.51

Las puntuaciones más notables en el componente comportamental se encuentran en uno de los centros de Castelldefels (A), seguido del otro centro de la misma población (F). Es lógico que las puntuaciones más elevadas en el test, que recoge los dos componentes citados anteriormente, se distribuyan de forma similar entre los centros de Castelldefels (A y F) y Viladecans (E), seguidos del Ies Palau de Sant Andreu de la Barca.

Respecto a los elementos que pueden dificultar la comunicación intercultural se encuentra la misma tendencia que señalábamos en el apartado anterior, destacando las diferencias significativas respecto a la *resistencia hacia la comunicación intercultural*, donde los centros de Sant Boi y Cornellà obtienen puntuaciones ligeramente superiores

al resto de centros, y por tanto evidencian que el alumnado de estos centros parecen recurrir con mayor frecuencia a algunos recursos que dificultan la comunicación intercultural.

### 4.2 EL ALUMNADO CON CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Las variables que se han recogido desde el cuestionario del alumnado, y que pueden relacionarse con la competencia cognitiva y / o comportamental son los siguientes: la edad, el curso, el sexo, el número de autoidentificaciones culturales, el hecho de identificarse con determinadas culturas, los años de residencia en Catalunya, el conocimiento lingüístico, el número de amistades de diversas culturas.

Del mismo modo, en que se ha analizado su incidencia en la sensibilidad intercultural (apartado 3.2 de este capítulo), procedemos a continuación a analizar su incidencia en los aspectos cognitivos y comportamentales.

#### 4.2.1 DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL CONOCIMIENTO Y HABILIDAD

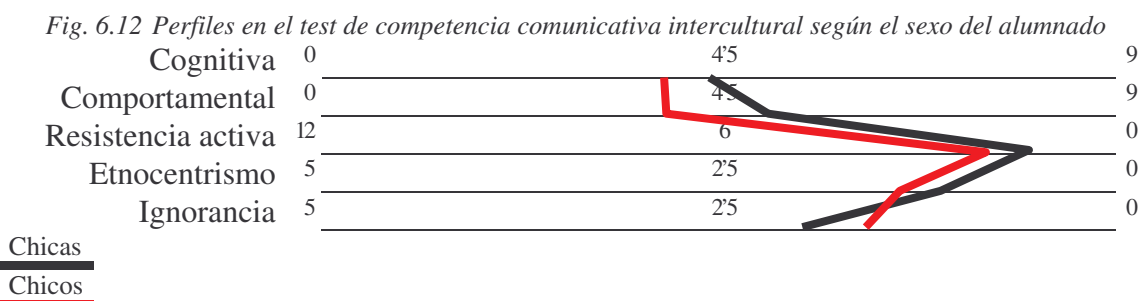
Parece ser que ni la edad ni el curso tengan ninguna incidencia en el grado de competencia intercultural del alumnado en general. No obstante, el sexo parece ser una variable importante, ya que las chicas tienen una significativa mayor competencia intercultural con relación a los chicos, con un riesgo de error del 1%, tanto en el total, como en cada uno de sus componentes cognitivo y comportamental (al igual que sucede en la sensibilidad intercultural) tal como se resume en la tabla 6.48.

Tabla 6.48 *Media de puntuaciones en función del sexo*

	Masculino	Femenino
<b>Total cognitivo</b>	3,67	4,17
<b>Total comportamental</b>	3,71	4,60
<b>Total Competencia</b>	7,35	8,76
<b>Total Resistència</b>	1,99	1,32
<b>Total Etnocentrismo</b>	1,11	,98
<b>Total Ignorancia</b>	1,37	1,60

El grupo masculino también presenta mayor tendencia a la *resistencia activa a la comunicación intercultural*, y tendencia *etnocéntrica*, que las chicas. Aunque sólo las diferencias en cuanto a *resistencia* son estadísticamente significativas. Curiosamente, a pesar de estas manifestaciones de mayor competencia en el género femenino, parece ser que las chicas presentan una significativa mayor tendencia a no saber cómo interpretar o actuar en un caso de comunicación intercultural, o *ignorancia*.

Si analizamos los perfiles de chicas y chicos en estas competencias (figura 6.12) vemos la representación gráfica de estas diferencias de género. Se puede observar como los perfiles para chicos y chicas tienen unas marcadas diferencias en cuanto a grado de puntuación y forma. Estas diferencias se hacen más visibles especialmente en el componente comportamental, donde las chicas sobresalen espectacularmente; así como en el componente cognitivo y en la manifestación de la *ignorancia*, donde curiosamente se cambian las tendencias. Parece ser que entre las chicas, existen dos tendencias: las que evidencian ser competentes ante la comunicación intercultural, y las que no lo son, antes de manifestar tendencias etnocéntricas o de rechazo a la comunicación, expresan su desconocimiento.



A continuación, presentamos otros datos que pueden arrojar más luz a la caracterización de la competencia comunicativa intercultural cognitiva y comportamental.

#### 4.2.2 IDENTIFICACIONES CULTURALES, UNA IMPORTANCIA REITERADA

Por otra parte, parece ser que en aumentar el número de adscripciones culturales también se da una mayor competencia intercultural, de la misma manera que también sucedía con la sensibilidad intercultural.

Ambas variables correlacionan de forma significativa con un riesgo de error del 5%. Parece ser que el alumnado con mayor número de pertenencias culturales también obtiene mayor grado de competencia intercultural cognitiva y comportamental. En la tabla 6.49 representamos las medias obtenidas según el número de autoidentificaciones culturales manifestadas por el alumnado participante en el estudio. Estudios como el de Martin (1987) corroboran que la experiencia intercultural en más de un referente, proporciona una mayor conciencia del propio referente cultural y habilidades para la comunicación intercultural.

Tabla 6.49 Medias de puntuaciones en función del nº de autoidentificaciones culturales del alumnado

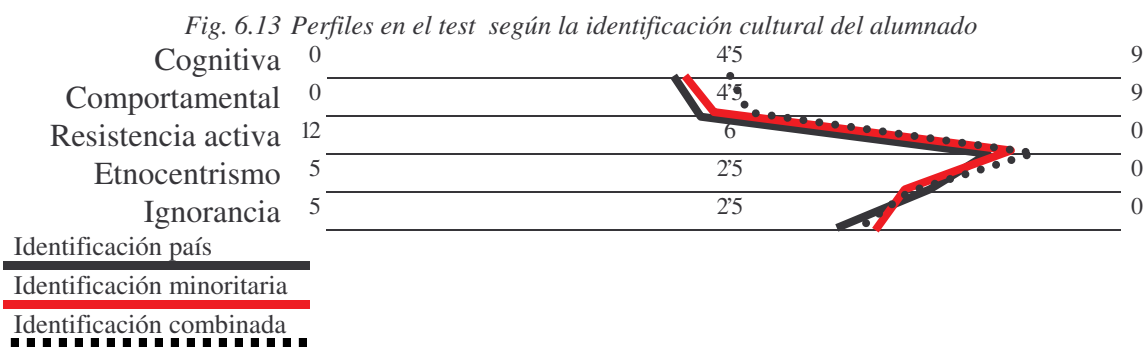
	Nº de autoidentificaciones culturales					
	0	1	2	3	4	5
Total cognitivo	3,5	3,7	4,1	4,2	3,7	4,0
Total comportamental	3,3	4,0	4,3	4,5	4,0	7,0
Total Competencia	6,8	7,7	8,4	8,6	7,8	11,0

Si analizamos el tipo de identificaciones culturales que hace el alumnado, podemos destacar tres opciones: una única identificación con un país, con una minoría étnico-cultural o una combinación de las anteriores. En la tabla 6.50 representamos las medias obtenidas por el alumnado en función de si ha manifestado una única identificación cultural con un país, con una cultura o etnia minoritaria o bien, con una combinación de ambos elementos. El alumnado que manifiesta varias identificaciones es el que obtiene una significativa mayor puntuación en cuanto a los aspectos cognitivo y comportamental ( $\alpha=0.05$ ). Además también manifiestan tener una tendencia significativamente menor hacia la *resistencia a la comunicación intercultural*.

Tabla 6.50 Medias de puntuaciones en el test según el tipo de identificación cultural

	Identificación país	Identificación minoritaria	Identificación combinada
<b>Total cognitivo</b>	<b>3,64</b>	<b>3,79</b>	<b>4,20</b>
<b>Total comportamental</b>	<b>3,92</b>	<b>4,16</b>	<b>4,42</b>
<b>Total Competencia</b>	<b>7,54</b>	<b>7,95</b>	<b>8,62</b>
<b>Total Resistència</b>	<b>1,84</b>	<b>1,69</b>	<b>1,44</b>
<b>Total Etnocentrismo</b>	<b>1,02</b>	<b>1,10</b>	<b>1,04</b>
<b>Total Ignorancia</b>	<b>1,54</b>	<b>1,39</b>	<b>1,48</b>

Al mismo tiempo, el alumnado que se identifica únicamente con un país, es el que parece recurrir menos al *etnocentrismo*, y desconocer más a menudo como actuar o interpretar determinadas situaciones interculturales (*ignorancia*). Aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. Analizando los perfiles que representamos en la figura 6.13 vemos como se manifiestan de nuevo estos elementos diferenciadores.



Los perfiles, a pesar de representar similitudes importantes, difieren en aspectos como la competencia cognitiva y comportamental (destacando las altas puntuaciones del alumnado con identificaciones combinadas), y el componente de la *ignorancia*, donde destaca la identificación minoritaria con menores puntuaciones, y por tanto con un uso menor de este componente.

Si detallamos el análisis a las identificaciones culturales concretas que el alumnado manifiesta encontramos algunos datos relevantes. Parece ser que existe correlación significativa únicamente respecto al componente cognitivo de la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, parece ser que el alumnado que se autoidentifica con la cultura catalana y simultáneamente con otras culturas relacionadas con otros países, es el alumnado más competente a nivel cognitivo. Del mismo modo, sucede con el alumnado que se autoidentifica con la cultura catalana y de otras provincias españolas, y por otra parte, el alumnado identificado con las culturas catalana, otras provincias españolas, y otras minorías étnicas como la gitana.

Estos aspectos son un poco diferenciales respecto a la competencia afectiva, tal como el análisis de la escala de sensibilidad intercultural nos demuestra, donde las pertenencias a la cultura catalana no destacan.

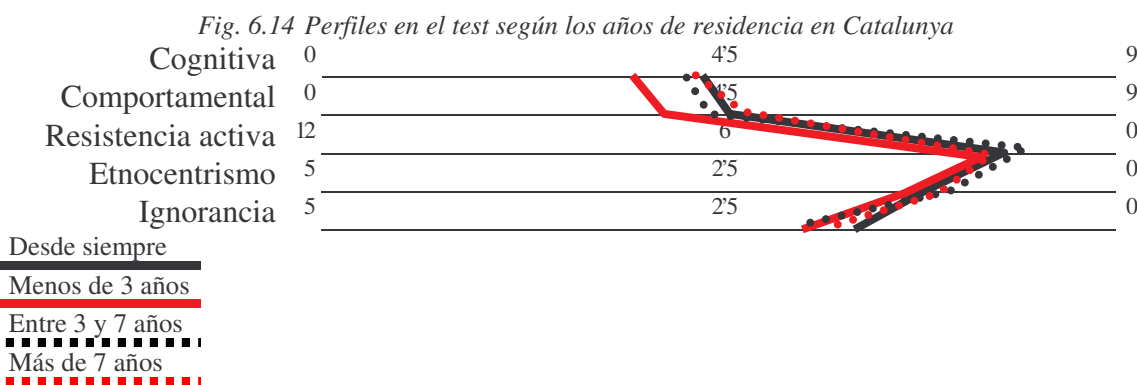
4.2.3 RESIDIR EN CATALUNYA

Contrariamente a lo que sucede con los aspectos afectivos, los aspectos cognitivos y comportamentales ofrecen una cierta tendencia a obtener mayores puntuaciones cuando se ha vivido desde siempre en Catalunya o cuanto más tiempo se lleva viviendo aquí. De manera que a medida que disminuyen los años de residencia en Catalunya, disminuye el grado de competencia intercultural a nivel cognitivo y comportamental (tabla 6.51). La correlación entre estos elementos es estadísticamente significativa y positiva, con un nivel del confianza del 95%.

Tabla 6.51 Medias de puntuaciones en función de los años de residencia en Catalunya

	Años de residencia en Catalunya			
	Desde siempre	Menos de 3 años	Entre 3 y 7 años	Más de 7 años
Total cognitivo	4,03	3,32	3,85	3,91
Total comportamental	4,27	3,59	4,03	4,39
Total Competencia	8,30	6,91	7,68	8,30
Total Resistència	1,62	1,71	1,41	1,70
Total Etnocentrismo	1,04	1,14	,90	,98
Total Ignorancia	1,46	1,62	1,63	1,53

Si analizamos los perfiles surgidos de estos datos, que representamos en la figura 6.14, podemos identificar gráficamente estas diferencias. A pesar de observar una tendencia similar en los perfiles, destacan las menores puntuaciones en los componentes cognitivo y comportamental del alumnado que reside en Catalunya desde hace menos de tres años. Así como las puntuaciones más elevadas en el componente de *ignorancia* del alumnado que hace menos de siete años de residencia.



Si analizamos estos datos en función del lugar de nacimiento del alumnado, distinguimos entre el alumnado nacido en otras provincias españolas, y en otros países, encontramos que las diferencias básicamente se encuentran entre el alumnado nacido en otros países y el nacido en el estado español, tal como puede observarse en la tabla 6.52.

Tabla 6.52 Medias de puntuaciones en función del lugar de nacimiento del alumnado

	Nacimiento en Catalunya	Nacimiento en otras provincias españolas	Nacimiento en otros países
Total cognitivo	4,03	4,09	3,42
Total comportamental	4,27	4,17	3,86
Total Competencia	8,30	8,26	7,21
Total Resistència	1,62	1,83	1,53
Total Etnocentrismo	1,04	,95	1,07
Total Ignorancia	1,46	1,59	1,60

Por otra parte, también puede observarse como existen diferencias significativas, aunque únicamente en el componente cognitivo, entre el alumnado cuyos padres y/o madres son nacidos en Catalunya y fuera de ella. En este sentido, parece ser que el alumnado cuyo padre y/o madre ha nacido en otros países tiene una menor competencia cognitiva que el resto, tal como se refleja en la tabla 6.53.

Tabla 6.53 Medias de puntuaciones en función del lugar de nacimiento del padre y de la madre

	Lugar de nacimiento del padre			Lugar de nacimiento de la madre		
	Catalunya	Otras provincias españolas	Otros países	Catalunya	Otras provincias españolas	Otros países
Total cognitivo	3,96	4,10	3,46	4,07	4,06	3,43
Total Competencia	8,39	8,27	7,29	8,36	8,33	7,24
Total comportamental	4,44	4,17	3,88	4,28	4,27	3,86

Si analizamos ambas variables en conjunto, es decir si consideramos el lugar de nacimiento de las familias y del alumnado, distinguiendo entre los que han nacido en Catalunya y los que lo han hecho en otras regiones o países, observamos la misma tendencia que hemos destacado en este apartado, aunque contraria a la manifestada para el aspecto afectivo en el apartado anterior.

Tal como resumimos en la tabla 6.54, parece ser que el alumnado y familia nacidos en Catalunya obtienen mayores puntuaciones en el test que el que ha nacido en otros

lugares. No obstante, de nuevo, estas diferencias sólo son estadísticamente significativas para el componente cognitivo.

Tabla 6.54 Medias de puntuaciones en el test según el lugar de nacimiento del alumnado y familia

	Nacimiento en Catalunya familia catalana	Nacimiento en Catalunya familia no catalana	Nacimiento en otras provincias españolas	Nacimiento en otros países
Total cognitivo	4,10	4,01	4,09	3,42
Total comportamental	4,54	4,19	4,17	3,86
Total Competencia	8,64	8,21	8,26	7,21
Total Resistència	1,55	1,64	1,83	1,53
Total Etnocentrismo	1,17	1,01	,95	1,07
Total Ignorancia	1,51	1,45	1,59	1,60

#### 4.2.4 LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ¿INDICADOR TAMBIÉN PARA CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES?

Otro aspecto relevante de análisis es la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística. En general, puede apreciarse en la tabla 6.55, como se da cierta tendencia a aumentar el grado de competencia intercultural a medida que se tiene una percepción de mayor competencia lingüística.

Aunque esta tendencia puede variar en función del idioma. En este sentido, tal como sucede con la sensibilidad intercultural, las correlaciones son significativas ( $\alpha = 0.05$ ) en los idiomas castellano, catalán, inglés y francés, tanto respecto a los aspectos cognitivos como comportamentales, evidenciando que el alumnado con percepciones mayores sobre su propia competencia lingüística, también obtiene mayor competencia intercultural en el test.

Si analizamos con un poco más de detalle, vemos que las diferencias son significativas en todos los aspectos lingüísticos de todos los idiomas, a excepción del francés, donde únicamente parecen estar relacionados con la competencia cognitiva y comportamental, los aspectos de comprensión y oral, no incluyendo ni la lectura ni la escritura. De hecho, investigaciones como la de Nishida (1985) ponen de relieve la importancia de los aspectos lingüísticos orales para la efectividad en la interacción intercultural.



Tabla 6.55 Medias de puntuaciones en función de la percepción de competencia lingüística

		Cognitivo	Compor- tamental	Compe- tencia
	nada	2,50	2,00	4,50
Comprensión del castellano	regular	2,08	2,58	4,67
	bien	3,43	3,28	6,63
	muy bien	4,06	4,38	8,44
	nada	2,25	2,00	4,25
Castellano oral	regular	2,00	2,87	4,87
	bien	3,94	3,99	7,86
	muy bien	4,01	4,29	8,30
	nada	3,00	2,40	5,40
Lectura del castellano	regular	2,55	2,91	5,45
	bien	3,88	3,96	7,80
	muy bien	4,09	4,44	8,53
	nada	2,17	2,83	5,00
Castellano escrito	regular	3,54	3,14	6,68
	bien	3,89	4,08	7,93
	muy bien	4,07	4,45	8,52
	nada	3,40	2,20	5,60
Comprensión del catalán	regular	3,31	3,31	6,63
	bien	3,73	3,91	7,61
	muy bien	4,12	4,49	8,61
	nada	3,78	3,11	6,89
Catalán oral	regular	3,45	3,86	7,31
	bien	3,90	3,86	7,73
	muy bien	4,11	4,60	8,71
	nada	2,86	2,86	5,71
Lectura del catalán	regular	3,44	3,41	6,85
	bien	3,79	4,05	7,84
	muy bien	4,17	4,49	8,63
	nada	3,67	2,87	6,53
Catalán escrito	regular	3,70	3,79	7,49
	bien	3,92	4,18	8,10
	muy bien	4,06	4,47	8,49
	nada	3,85	4,00	7,83
Comprensión del francés	regular	4,04	4,44	8,48
	bien	4,16	4,69	8,84
	muy bien	4,57	5,00	9,57
	nada	3,86	4,08	7,92
Francés oral	regular	4,10	4,49	8,59
	bien	4,38	4,88	9,25
	muy bien	4,40	3,60	8,00
	nada	2,83	3,16	5,89
Comprensión del Inglés	regular	3,88	3,99	7,87
	bien	4,26	4,66	8,92
	muy bien	4,46	4,89	9,36
	nada	3,05	3,14	6,11
Inglés oral	regular	3,94	4,19	8,12
	bien	4,35	4,73	9,07
	muy bien	4,08	4,08	8,17
	nada	2,82	3,02	5,74
Lectura del inglés	regular	3,94	4,03	7,96
	bien	4,15	4,61	8,76
	muy bien	4,47	4,67	9,14
	nada	2,94	3,19	6,13
Inglés escrito	regular	3,98	4,23	8,18
	bien	4,22	4,38	8,60
	muy bien	4,29	5,00	9,29

Si analizamos la percepción de la competencia lingüística del alumnado distinguiendo entre aquel que manifiesta ser competente en una única lengua (*monolingüe*), dos lenguas (*bilingüe*) o más de dos lenguas (*plurilingüe*) aparecen algunos datos relevantes para este estudio, representados en la tabla 6.56.

El alumnado que se percibe plurilingüe destaca con puntuaciones más elevadas en la competencia cognitiva y comportamental, mientras que obtiene menores puntuaciones en los elementos que dificultan la comunicación intercultural.

Tabla 6.56 Medias de puntuaciones según el nº de idiomas en que el alumnado se percibe competente

	Monolingüe	Bilingüe	Plurilingüe
<b>Total cognitivo</b>	3,05	3,70	4,10
<b>Total comportamental</b>	3,42	3,68	4,51
<b>Total Competencia</b>	6,47	7,35	8,61
<b>Total Resistència</b>	1,74	1,93	1,45
<b>Total Etnocentrismo</b>	1,63	1,00	1,04
<b>Total Ignorancia</b>	1,47	1,65	1,42

Concretamente, estas diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos, a excepción del componente *ignorancia*, con un nivel de confianza del 95%. Se evidencia así que el alumnado que se percibe competente en una única lengua es aquel que ha manifestado tener menos conocimiento y habilidades para afrontar la comunicación intercultural, al mismo tiempo, que presenta mayor tendencia a *rechazar el contacto intercultural* y pensar y actuar de forma *etnocéntrica*. Diversos estudios efectuados en contextos bilingües de España como Catalunya o el País Vasco concluyen que el conocimiento de más de un idioma favorece el desarrollo de diversas competencias, especialmente cognitivas, tal como resume Etxeberría (2003:105). No obstante, Arnau (2003:121) advierte de los resultados de otros estudios contradictorios en cuanto a las aportaciones del bilingüismo, que según su análisis, a menudo responden a un escaso rigor en cuanto a los criterios de evaluación empleados.

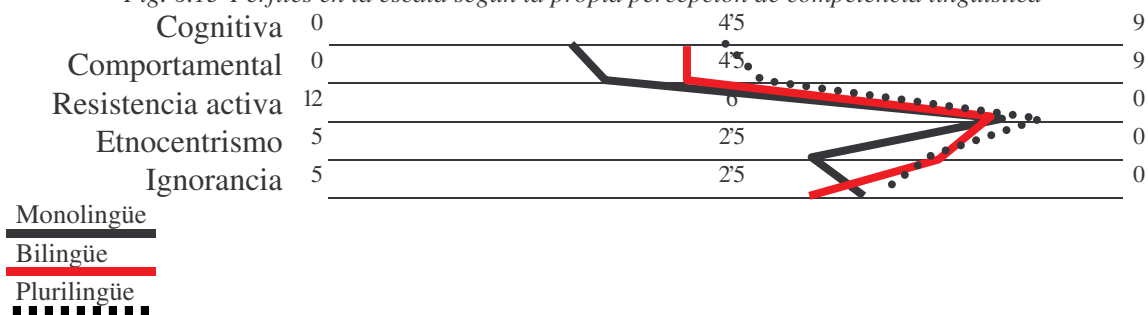
Si analizamos los perfiles de puntuaciones de estos tres grupos de alumnado, representado en la figura 6.15, observamos estas diferencias de forma más gráfica. Especialmente, el alumnado que se percibe monolingüe destaca por las bajas puntuaciones tanto en los componentes cognitivo y comportamental como en la tendencia *etnocéntrica*. Mientras que el alumnado que se percibe como plurilingüe destaca por un perfil con superioridad en todos los elementos medidos, presentando mayor distancia en los aspectos cognitivos y comportamentales.

Tabla 6.57 Medias de puntuaciones en función del contexto y uso lingüístico

		Cognitivo	Comportamental	Competencia
	nunca	3,29	4,12	7,24
Castellano en casa	a veces	3,43	3,63	7,06
	a menudo	4,27	4,88	9,15
	siempre	4,00	4,18	8,18
Castellano en la escuela	nunca	3,67	3,44	7,11
	a veces	3,64	4,37	8,01
	a menudo	4,06	4,45	8,51
	siempre	3,92	3,98	7,87
Castellano con amistades	nunca	3,22	3,11	6,33
	a veces	3,21	3,95	7,16
	a menudo	3,85	4,79	8,64
	siempre	3,99	4,18	8,15
Catalán en casa	nunca	3,80	3,90	7,68
	a veces	3,91	4,31	8,23
	a menudo	4,03	4,37	8,40
	siempre	4,38	4,78	9,16
Catalán en la escuela	nunca	3,70	2,78	6,48
	a veces	3,76	4,02	7,78
	a menudo	4,01	4,40	8,42
	siempre	4,00	4,25	8,19
Catalán con amistades	nunca	3,93	4,00	7,93
	a veces	3,89	4,40	8,29
	a menudo	3,90	4,53	8,43
	siempre	4,22	4,44	8,43
Francés en casa	nunca	3,92	4,19	8,10
	a veces	4,34	4,34	8,68
	a menudo	2,50	1,50	4,00
	siempre	3,33	3,00	6,33
Francés en la escuela	nunca	3,87	4,08	7,93
	a veces	4,29	4,78	9,07
	a menudo	3,94	4,94	8,88
	siempre	4,25	3,25	7,50
Francés con amistades	nunca	3,94	4,19	8,12
	a veces	3,93	4,36	8,29
	a menudo	2,00	2,50	4,50
	siempre	4,00	5,00	9,00
Árabe en casa	nunca	4,00	4,26	8,27
	a veces	2,67	3,83	6,50
	a menudo	6,50	7,00	13,50
	siempre	3,00	2,82	5,66
Árabe en la escuela	nunca	3,99	4,25	8,25
	a veces	3,41	3,73	6,83
	a menudo	2,80	3,40	6,20
	siempre	3,12	3,00	6,12
Árabe con amistades	nunca	4,00	4,27	8,26
	a veces	3,24	3,35	6,22
	a menudo	3,14	3,00	6,14
	siempre	3,19	3,00	6,19
Inglés en casa	nunca	3,94	4,12	8,05
	a veces	3,95	4,64	8,59
	a menudo	3,71	3,50	7,21
	siempre	3,60	3,80	7,40
Inglés en la escuela	nunca	3,57	3,51	7,03
	a veces	4,06	4,41	8,47
	a menudo	4,12	4,49	8,61
	siempre	3,95	4,35	8,30
Inglés con amistades	nunca	3,92	4,16	8,06
	a veces	4,15	4,45	8,60
	a menudo	4,00	3,92	7,92
	siempre	2,67	4,67	7,33



Fig. 6.15 Perfiles en la escala según la propia percepción de competencia lingüística



El alumnado autopercebido bilingüe presenta un perfil intermedio entre los otros dos perfiles, habitualmente más próximo al perfil plurilingüe, sobretodo en componentes como el cognitivo y *etnocentrismo*. Específicamente, ente el alumnado percibido como bilingüe y monolingüe, existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto *al* componente *etnocentrismo*, destacando que el alumnado de perfil bilingüe tiene una menor tendencia a pensar o actuar de forma etnocéntrica. Se corroboran así, algunas tesis como la de Siguán (1990:8-9) que sostiene que adquirir el conocimiento de otras lenguas es un ejercicio para superar el etnocentrismo.

No obstante, el perfil bilingüe se encuentra más próximo al perfil monolingüe en el *rechazo a la comunicación intercultural*; y sorprende con puntuaciones muy altas en cuanto al componente de la *ignorancia*. De hecho, este perfil obtiene importantes diferencias significativas con el perfil plurilingüe, en cuanto a competencia cognitiva, comportamental, *rechazo a la comunicación intercultural*, e *ignorancia*. Se verifica así, el reconocimiento de la importancia de conocer otras lenguas para el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y comportamentales.

Por otra parte, el contexto (familiar, escolar o de amistad) y la frecuencia de uso de los diversos idiomas también es un aspecto que está relacionado con la competencia intercultural del alumnado. Parece ser que la percepción de uso de algunos idiomas en concreto, y en ciertos contextos, presenta algunas diferencias relevantes en cuanto a la competencia comunicativa intercultural a nivel cognitivo y comportamental (consultar la tabla 6.57).

Efectivamente, se han manifestado correlaciones positivas significativas con un riesgo de error del 1%, en algunas de las variables referentes al catalán, al francés y al inglés; mientras que con el castellano y el árabe se mantiene una correlación negativa

significativa, tal como sucede con la competencia afectiva (ver apartado 3 de este capítulo). En la tabla 6.58 detallamos las peculiaridades de los elementos que correlacionan de forma significativa con la competencia cognitiva y comportamental.

Tabla 6.58 Elementos estadísticamente relacionados con la competencia cognitiva y comportamental

COMPETENCIA COGNITIVA	COMPETENCIA COMPORTAMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor uso lingüístico del catalán tanto en casa, como en la escuela o con las amistades.</li> <li>▪ Mayor uso del francés y del inglés en la escuela.</li> <li>▪ Menor uso del árabe en casa, en la escuela o con las amistades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor frecuencia del francés y / o del inglés en la escuela.</li> <li>▪ Menor uso del castellano en la escuela.</li> <li>▪ Mayor utilización del catalán en casa.</li> <li>▪ Menor uso del árabe en casa, en la escuela o con las amistades.</li> </ul>

Si analizamos estos datos, distinguiendo entre el alumnado que usa frecuentemente un único idioma, dos idiomas, o más de dos idiomas, en los distintos contextos, nos encontramos con algunas conclusiones importantes para este estudio. Efectivamente, el alumnado que ha manifestado hacer un uso frecuente de más de tres lenguas, es el que obtiene mayores puntuaciones en el test, y en los aspectos cognitivos y comportamentales; al mismo tiempo, que obtiene menores puntuaciones en los elementos que distorsionan la comunicación intercultural, tal como puede consultarse en la tabla 6.59.

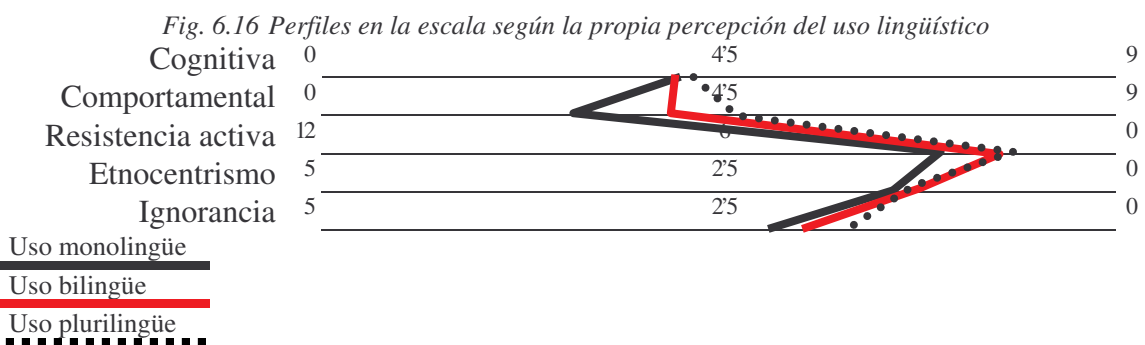
Tabla 6.59 Medias de puntuaciones en el test según el uso lingüístico

	Uso monolingüe	Uso bilingüe	Uso plurilingüe
<b>Total cognitivo</b>	3,83	3,78	3,97
<b>Total comportamental</b>	2,61	3,65	4,37
<b>Total Competencia</b>	6,44	7,43	8,32
<b>Total Resistència</b>	2,61	1,79	1,56
<b>Total Etnocentrismo</b>	1,17	1,02	1,04
<b>Total Ignorancia</b>	1,72	1,68	1,45

No obstante, estas diferencias únicamente son estadísticamente significativas para el componente comportamental y para la *resistencia a la comunicación intercultural*. De esta forma, se evidencia que el alumnado que dice utilizar frecuentemente más de dos lenguas es el que tiene más habilidades para comunicarse interculturalmente, y utiliza con menos frecuencia estrategias de rechazo o resistencia a las relaciones interculturales. A la vez, también se identifica al alumnado que manifiesta utilizar una única lengua como el que tiene menos habilidades para afrontar la comunicación



intercultural, ya que sus puntuaciones también son significativamente inferiores a las obtenidas por el alumnado que dice hacer un uso bilingüe ( $\alpha=0.05$ ).



Analizando los perfiles de estos grupos de alumnado, representado en la figura 6.16, obtenemos reflexiones semejantes. La similitud entre los perfiles bilingüe y plurilingüe es gráficamente visible. Mientras que el alumnado que manifiesta utilizar únicamente una lengua tiene un perfil un tanto distinto, especialmente en lo que hace referencia a los aspectos comportamentales y a la tendencia *etnocéntrica*. Por otra parte, la superioridad del perfil plurilingüe también está manifiesta, por las mayores puntuaciones en todos los componentes que se analizan.

#### 4.2.5 IDIOMA FAMILIAR Y ORIGEN DEL ALUMNADO... ALGUNOS DATOS

Cruzar la lengua que el alumnado manifiesta utilizar frecuentemente en el contexto familiar y su lugar de nacimiento ofrece diferencias estadísticamente significativas para los componentes cognitivo y comportamental, que se resumen en la tabla 6.60.

Tabla 6.60 Medias de puntuaciones en el test según el uso lingüístico

	Catalanohablante nacimiento en Catalunya	Catalanohablante nacimiento fuera de Catalunya	Castellanohablante nacimiento en Catalunya	Castellanohablante nacimiento fuera de Catalunya
Total cognitivo	4,20	4,25	3,97	3,55
Total comportamental	4,69	4,04	4,13	3,96
Total Competencia	8,89	8,29	8,10	7,45
Total Resistència	1,38	1,29	1,70	1,69
Total Etnocentrismo	1,01	1,13	1,06	1,01
Total Ignorancia	1,48	1,83	1,47	1,55

Concretamente, parece que el alumnado catalanohablante obtiene mayores puntuaciones a nivel cognitivo, ligeramente superiores para el alumnado nacido fuera de Catalunya.

Aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. Mientras que el alumnado castellanohablante obtiene puntuaciones inferiores en este componente; especialmente para el alumnado que no ha nacido en Catalunya (cuya diferencia es estadísticamente significativa).

En el componente comportamental en cambio, el alumnado catalohablante nacido en Catalunya es el que obtiene mayores puntuaciones, seguido muy de cerca del alumnado castellanohablante nacido en Catalunya y el catalohablante nacido en otros lugares. De hecho entre estos tres colectivos no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la competencia comunicativa intercultural de carácter comportamental. No obstante, el colectivo que tiene un perfil diferenciado en este componente es el alumnado castellanohablante nacido en otros lugares, mostrando puntuaciones mucho más bajas al resto.

#### ***4.2.6 LAS AMISTADES INTERCULTURALES COMO ENRIQUECIMIENTO COGNITIVO Y COMPORTAMENTAL***

El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que parece estar relacionado con el grado de competencia intercultural. En la tabla 6.61 mostramos las medias de puntuaciones obtenidas en el test en función de la percepción del tipo y frecuencia de amistades que tiene el alumnado.

Concretamente la competencia intercultural correlaciona de forma significativa y positiva con las amistades de culturas como la argentina, o la catalana ( $\alpha=0.05$ ). En la tabla 6.62 se resumen los aspectos concretos que correlacionan significativamente con la competencia cognitiva y comportamental, específicamente.

Se verifica así, la importancia de las amistades interculturales para el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y comportamentales. De hecho, desde algunas perspectivas (Manning y Baruth, 1996; Sabariego, 2002) se señala la gran importancia de establecer relaciones de amistad en diversidad cultural para potenciar diversas experiencias de aprendizaje, especialmente en la juventud. En algunos modelos, las relaciones interpersonales y las habilidades comunicativas en contactos interculturales se encuentran íntimamente ligadas (Hammer, 1987).



Tabla 6.61 Medias de puntuaciones en función de la cantidad de amistades

		Cognitivo	Comportamental	Competencia
	ninguno	3,97	4,31	8,27
Chinos del colegio	pocos	3,70	3,65	7,35
	bastantes	3,14	3,29	6,43
	muchos	4,00	2,25	6,25
	ninguno	3,92	3,99	7,92
Argentinos del colegio	pocos	3,98	4,35	8,29
	bastantes	3,91	4,67	8,59
	muchos	4,07	4,63	8,70
	ninguno	3,28	3,69	6,97
Catalanes del colegio	pocos	3,72	3,72	7,44
	bastantes	4,07	4,37	8,38
	muchos	4,15	4,22	8,37
	ninguno	3,60	3,87	7,47
Catalanes fuera del colegio	pocos	3,43	3,86	7,29
	bastantes	4,11	3,91	7,95
	muchos	4,23	4,38	8,61
	ninguno	4,10	4,20	8,30
Marroquíes fuera del colegio	pocos	3,97	4,34	8,31
	bastantes	3,69	4,47	8,00
	muchos	3,12	3,30	6,42

Si distinguimos ente el alumnado que manifiesta tener más amistades de una, dos o más culturas, observamos ciertas diferencias, aunque contrariamente a lo que sucede en el componente afectivo, éstas no son estadísticamente significativas.

Tabla 6.62 Elementos estadísticamente relacionados con la competencia cognitiva y comportamental

COMPETENCIA COGNITIVA	COMPETENCIA COMPORTAMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Más amistades catalanas, tanto en el colegio como fuera de él.</li> <li>▪ Menos amistades marroquíes fuera del colegio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menos amistades chinas en el colegio.</li> <li>▪ Más amistades argentinas en el colegio.</li> <li>▪ Más amistades catalanas fuera del colegio.</li> </ul>

## 5. NECESIDADES DEL ALUMNADO PARA AFRONTAR CON ÉXITO LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Después del análisis de los datos obtenidos en el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado, podemos concluir este apartado justificando la



necesidad de una intervención educativa que responda al déficit detectado en el alumnado. En el análisis de los datos efectuado en los apartados anteriores, se evidencia que el alumnado tiene marcadas carencias para poder afrontar con éxito el reto de la comunicación intercultural.

Estas necesidades hacen referencia a una triple dimensionalidad: cognitiva, afectiva y comportamental. De hecho, las tres dimensiones se han manifestado como deficitarias en el grupo participante, salvando algunas diferencias, que a continuación intentaremos detallar.

### **5.1 NECESIDADES COGNITIVAS: CONOCIMIENTOS**

El alumnado ha manifestado diversas carencias en sus capacidades para poder comunicarse de forma intercultural, aunque es a nivel cognitivo donde mayores dificultades presentan.

Efectivamente, las puntuaciones del alumnado en el componente cognitivo de la competencia comunicativa intercultural son bastante bajas. Concretamente, la media de puntuaciones del grupo no supera una puntuación teórica intermedia (*de aprobado*). Un aspecto sorprendente, es que a pesar de que hay una parte del alumnado que no ha puntuado nada en este elemento, no hay nadie que puntuara el máximo posible del instrumento. En otras palabras, entre la muestra hay personas que manifiestan tener carencias absolutas de la competencia cognitiva, pero no hay nadie que tenga este elemento superado totalmente.

Estas carencias cognitivas, también se ponen de manifiesto en una gran parte del alumnado que manifiesta su desconocimiento en el análisis de las situaciones interculturales, y otra parte del alumnado que interpreta estas situaciones desde una perspectiva etnocéntrica, desdibujando las diferencias culturales, y denotando consecuentemente la falta de conciencia sobre la diversidad cultural. De hecho, algunos informes de análisis de la realidad de la juventud (Calvo Buezas, 2000:120-122) destacan el etnocentrismo de la juventud en mitos todavía vigentes como el de la supremacía de la raza blanca.



Estas necesidades detectadas sufren algunas diferencias en función de algunas características y percepciones del propio alumnado. Concretamente, las características que parecen estar relacionadas con tener mayores necesidades a nivel cognitivo son: el género, la identificación cultural, los años de residencia en Catalunya, la percepción de las competencias y uso lingüístico, y las amistades interculturales.

Los chicos han manifestado tener más necesidades cognitivas que las chicas, aunque las chicas también las han manifestado ya que presentan una significativa mayor tendencia a no saber cómo interpretar o actuar en un caso de comunicación intercultural.

El alumnado con menor número de pertenencias culturales también manifiesta tener mayores carencias a nivel cognitivo, aunque el que no se autoidentifica con la cultura local (catalana) simultáneamente con otras culturas relacionadas con otros países, o bien provincias españolas, u otras minorías étnicas como la gitana, también presenta carencias importantes a nivel cognitivo.

El alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya también ha manifestado ciertas limitaciones en cuanto a competencias cognitivas, especialmente el alumnado nacido en otros países; así como el alumnado de padres y/o madres nacidos en otros países. Parece ser que el alumnado y familia nacidos en Catalunya son los que manifiestan menos necesidades en este componente.

El alumnado que se percibe competente en una única lengua es aquel que ha manifestado tener menos conocimiento para afrontar la comunicación intercultural, al mismo tiempo, que presenta mayor tendencia a pensar de forma etnocéntrica. El alumnado autopercebido bilingüe sorprende con puntuaciones muy altas en cuanto al componente de la ignorancia.

Quien no se percibe competente lingüísticamente en castellano, catalán, inglés y francés manifiesta mayores necesidades cognitivas. Las diferencias son significativas en todos los aspectos lingüísticos de todos los idiomas, a excepción del francés, donde únicamente parecen estar relacionados los aspectos de comprensión y orales.

El alumnado que hace un menor uso lingüístico del catalán tanto en casa, como en la escuela o con las amistades también ha manifestado mayores carencias en este

componente; así como el que manifiesta hacer un menor uso del francés y del inglés en la escuela; y un Mayor uso del árabe en casa, en la escuela o con las amistades. De hecho, el alumnado que se identifica como castellanohablante es el que tiene mayores carencias cognitivas.

Finalmente, aquellas/os que manifiestan tener menos amistades catalanas, tanto en el colegio como fuera de él; así como aquellos / as que dicen tener más amistades marroquíes fuera del colegio; son los que presentan mayores necesidades en el componente cognitivo.

Dados estos resultados, se pone de manifiesto la necesidad de una intervención educativa dirigida a la gran mayoría del alumnado, autóctono e inmigrante, ya que las necesidades en este componente cognitivo no son exclusivas para un único colectivo.

## **5.2 NECESIDADES AFECTIVAS: SENSIBILIDAD**

Aunque las carencias a nivel afectivo no son tan estridentes como las identificadas en el componente cognitivo, el alumnado participante también manifiesta ciertas limitaciones emocionales para afrontar con éxito la comunicación intercultural. La media del grupo, no obstante, se encuentra alrededor de una puntuación teórica intermedia.

Concretamente, entre las dimensiones afectivas se encuentran mayores necesidades respecto al desarrollo de la atención, la confianza, y la implicación en la interacción. El alumnado, ha demostrado mayor grado de competencia en lo que hace referencia al respeto de las diferencias culturales y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural. No obstante, se evidencia diversidad de actitudes, ya que en todas las dimensiones hay personas que obtienen puntuaciones mínimas y máximas teóricas.

Analizar un poco más esta diversidad supone reflexionar sobre algunas características y opiniones del alumnado. Efectivamente, una parte del alumnado manifiesta tener mayores carencias afectivas, respondiendo a factores de género, identificación cultural, la inmigración, la competencia y uso lingüístico y las amistades interculturales.

De nuevo los chicos parecen tener muchas más carencias que las chicas; en este caso respecto al componente afectivo y todas sus dimensiones.

Al mismo tiempo, un menor número de pertenencias culturales supone mayores carencias en el grado de sensibilidad intercultural, así como en el respeto a las diferencias culturales y el grado de disfrute en la interacción. Concretamente, las pertenencias locales, regionales o nacionales, identifican a aquel alumnado con mayores carencias afectivas. Y si éstas son simultáneas a provincias españolas y catalana además sufren carencias acerca del respeto a las diferencias culturales, el grado de disfrute y la implicación en la interacción.

Contrariamente a la competencia cognitiva, el alumnado que no ha inmigrado es el que tiene mayores carencias en cuanto a sensibilidad intercultural, atención, confianza e implicación en la interacción intercultural. Del mismo modo, el alumnado cuyas madres y padres no han inmigrado también es el que tiene mayores limitaciones respecto a la sensibilidad intercultural, confianza e implicación en la interacción. Concretamente, el alumnado que ha nacido en Catalunya y su familia también, o en otras provincias españolas, es el que presenta estas carencias de *sensibilidad, implicación, confianza y atención en la interacción intercultural*.

El alumnado que se autopercibe como competente en una única lengua es el que manifiesta mayor necesidad en el ámbito de la sensibilidad intercultural y en todas sus dimensiones excepto la *atención durante la interacción*. El alumnado que percibe ser competente en dos idiomas tiene más carencias afectivas que el alumnado que se percibe como plurilingüe, a excepción también de la capacidad de atención. De hecho, tener la percepción de incompetencia lingüística en castellano, catalán, inglés o francés ha manifestado una mayor carencia de aspectos afectivos. Concretamente, la percepción de escasa competencia en comprensión, lectura y escritura del castellano; así como en comprensión, oral, lectura y escritura del catalán, del francés y del inglés; ha supuesto una menor *implicación en la interacción*, un menor *respeto ante las diferencias culturales*; y añadiendo la percepción de incompetencia en el castellano oral también supone una menor capacidad de *disfrutar de la interacción*. Finalmente, la percepción de incompetencia en lectura y escritura del castellano, en comprensión y lectura del francés, e inglés oral y leído; ha supuesto una menor *atención en la interacción*.

Del mismo modo, el alumnado que manifiesta utilizar una única lengua es el que ha demostrado tener mayores carencias afectivas, en todas las dimensiones a excepción de

la *confianza en la interacción*. El alumnado de uso bilingüe también manifiesta algunas carencias afectivas, en cuanto a *atención e implicación en la comunicación intercultural*. Así, un uso poco frecuente de idiomas como el catalán, el inglés y el francés está relacionado con carencias en la sensibilidad intercultural, sobretodo cuando este uso se encuentra en el contexto de amistades; mientras que una mayor frecuencia de utilización del castellano se vincula a una menor sensibilidad intercultural. Por otra parte, el uso del árabe en casa o en la escuela denota una menor sensibilidad en algunos aspectos.

El hecho de haber nacido en Catalunya y utilizar frecuentemente el castellano configura el colectivo con mayores necesidades afectivas para afrontar con éxito la comunicación intercultural. Concretamente, este grupo del alumnado presenta carencias considerables respecto a *implicación confianza y atención durante la interacción, y respeto a las diferencias culturales*.

Finalmente, el alumnado que dice tener menos diversidad cultural entre sus amistades (identifica una o dos culturas), es el que presenta mayores necesidades en la temática de la sensibilidad intercultural, menor implicación, confianza y atención en la interacción. Tener una menor cantidad de amistades de culturas como la argentina, la catalana, la marroquí y la colombiana, presenta mayores necesidades afectivas. Un menor número de amistades chinas en el colegio presenta mayores carencias en la confianza en la interacción intercultural. Por otra parte, no tener amistades catalanas denota carencias en cuanto al respeto a las diferencias culturales, la capacidad de disfrutar de la interacción, y la implicación en la interacción intercultural. El alumnado que manifiesta tener un menor número de amistades marroquíes tanto en el colegio como fuera, presenta también mayores carencias en cuanto a implicación, confianza y atención en la interacción. Finalmente, identificar pocas amistades colombianas también ha indicado mayores limitaciones en implicación, confianza y atención en la interacción.

Uniendo estos resultados a las carencias detectadas en el componente cognitivo, de nuevo se reitera la necesidad de una intervención educativa dirigida a la totalidad del alumnado que se encuentra en la educación secundaria obligatoria. Si en el componente cognitivo, el alumnado que ha inmigrado tenía algunas carencias más destacadas, es en el componente afectivo donde el alumnado que nunca ha inmigrado destaca por sus necesidades.

### 5.3 NECESIDADES COMPORTAMENTALES: HABILIDADES

Después de las carencias cognitivas, las comportamentales son destacables por las escasas puntuaciones que el alumnado ha obtenido. Efectivamente, las puntuaciones del alumnado en competencia comunicativa intercultural comportamental son bastante bajas: la media del grupo en general no llega a la puntuación teórica intermedia. No obstante, el grupo es bastante disperso, contrariamente al componente cognitivo, hay algunas personas que han obtenido la puntuación máxima, y por tanto evidencian superar con creces este tipo de competencias.

Al mismo tiempo, una parte del alumnado ha manifestado resistencia activa o rechazo a la comunicación intercultural, siendo ésta una de las barreras quizás más difícil de superar. Aunque parece ser que en general, el alumnado participante en el diagnóstico no resalta por tener una resistencia demasiado activa hacia la comunicación intercultural.

Se evidencia pues, la necesidad de plantearnos una intervención educativa que también contemple los aspectos comportamentales, dadas las necesidades detectadas en este campo. Estas necesidades sufren algunas diferencias en función de algunas características y percepciones del propio alumnado. Concretamente, las características que parecen estar relacionadas con tener mayores necesidades a nivel comportamental son: el género, la identificación cultural, los años de residencia en Catalunya, la percepción de las competencias y uso lingüístico, y las amistades interculturales.

Los chicos han manifestado tener más carencias que las chicas a nivel comportamental; además también han manifestado una mayor tendencia a la resistencia activa y rechazo a la comunicación intercultural. El alumnado con menor número de pertenencias culturales también presenta más necesidades a nivel comportamental, así como una mayor tendencia a actuar evitando la comunicación intercultural. Al mismo tiempo, el alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya también ha manifestado tener mayor carencia en estos aspectos.

Quien se percibe competente en una única lengua es aquel que ha manifestado tener menos habilidades para afrontar la comunicación intercultural. Tanto el alumnado que

se percibe monolingüe como bilingüe tiene una mayor tendencia a evitar el contacto intercultural. Concretamente, el alumnado que se percibe competente lingüísticamente en castellano, catalán, inglés y francés manifiesta mayores necesidades. Todos los aspectos lingüísticos de todos los idiomas parecen estar implicados, a excepción del francés, donde únicamente los aspectos de comprensión y orales denotan estas necesidades.

Aquel alumnado que dice utilizar a menudo una única lengua es el que presenta más necesidades respecto al componente comportamental, al mismo tiempo que tiene una mayor tendencia a evitar el contacto intercultural. Efectivamente, el alumnado que hace un menor uso lingüístico del catalán en casa también ha manifestado mayores carencias en este componente; así como el que manifiesta hacer un menor uso del francés y del inglés en la escuela; y un mayor uso del árabe en casa, en la escuela o con las amistades. Sorprendentemente, el alumnado que dice utilizar más el castellano en la escuela es el que tiene mayores carencias comportamentales para la comunicación intercultural. De hecho, el alumnado que destaca como castellanohablante, sea nacido en Catalunya o no, es el que presenta mayores carencias comportamentales.

Finalmente, aquellas / os que manifiestan tener menos amistades catalanas fuera del colegio; así como aquellos / as que dicen tener más amistades chinas y menos amistades argentinas en el colegio; son los que presentan mayores necesidades de desarrollar habilidades para afrontar con éxito la comunicación intercultural.

#### **5.4 UNA INTERVENCIÓN AJUSTADA A LAS NECESIDADES**

El diagnóstico de las competencias del alumnado del Baix Llobregat participante en este estudio, confirma la necesidad de una intervención educativa urgente. Las necesidades detectadas en el alumnado nos sugieren que el alumnado no tiene suficientes competencias para afrontar con éxito el reto de la comunicación intercultural. Este diagnóstico justifica la actuación pedagógica que desarrollaremos en los próximos capítulos.

Una intervención educativa ajustada a las necesidades del alumnado detectadas en este diagnóstico supone responder a dos elementos básicos:



- Una intervención que de respuesta a los tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental.
- Una intervención que se ofrezca a la totalidad del alumnado adolescente.

Se ha evidenciado que en los tres componentes existen carencias importantes respecto a cómo afrontar con éxito la comunicación intercultural. Especialmente, destacan los componentes cognitivo y comportamental, aunque el afectivo también presenta necesidades importantes, sobretodo en cuanto a la *atención, la confianza, y la implicación en la interacción*.

Por otra parte, una intervención ajustada a este diagnóstico debe estar planteada para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado adolescente, ya que las carencias detectadas no responden a un único colectivo. El alumnado nacido fuera de Catalunya presenta mayores necesidades en el componente cognitivo, mientras que el alumnado nacido en Catalunya u otras provincias españolas tiene mayores carencias en el componente afectivo. Tanto chicos como chicas presentan carencias en diversas competencias, aunque quizás los chicos destaquen por sus necesidades. Pensamos que una intervención educativa debe ir dirigida a todo el grupo de alumnado.

### **6. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL SEXTO CAPÍTULO**

Una vez clarificado el modelo creado para el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural, que es una de las principales aportaciones del capítulo anterior, podemos abordar un nuevo interrogante que se plantea desde los inicios de este trabajo: ¿Qué competencias tiene el alumnado para afrontar con éxito la comunicación intercultural? O en otras palabras: ¿qué carencias presenta el alumnado para asumir una auténtica comunicación intercultural?

Responder a estas cuestiones supone hacer un uso empírico del modelo de diagnóstico presentado en el capítulo anterior, y de los instrumentos que lo acompañan: la escala de sensibilidad intercultural para evaluar las competencias afectivas, y el test de competencia comunicativa intercultural para las competencias cognitivas y



comportamentales. Éstos se han manifestado de nuevo, como válidos y fiables, tal como se habían mostrado en el capítulo anterior.

Este capítulo tiene el objetivo principal de responder a esta cuestión y por tanto explicar qué competencias y necesidades tiene el alumnado para la comunicación intercultural. El alumnado objeto de este estudio es adolescente, estudiante de educación secundaria obligatoria de la comarca del Baix Llobregat; dada la importancia de este periodo madurativo, crucial para el desarrollo de estas competencias, y las características de esta comarca barcelonesa, tal como justificamos en el primer capítulo de esta tesis doctoral.

La muestra consta finalmente, de 638 sujetos repartidos en siete centros de Educación secundaria Obligatoria de cinco poblaciones de la comarca del Baix Llobregat: Castelldefels y Viladecans, con dos centros cada una, y Sant Boi, Cornellà y Sant Andreu de la Barca, con un centro. La distribución por sexos es bastante equilibrada, y por cursos (primero y segundo de la ESO) evidencia una cierta predominancia del segundo curso, oscilando las edades entre 12-16 años. La muestra es bastante representativa de la distribución multicultural en los centros de las poblaciones participantes. Concretamente se garantiza la presencia de alumnado nacido fuera de Catalunya, por un porcentaje de 26'2. No obstante, este porcentaje aumenta si consideramos el lugar de origen de las familias del alumnado. Los países que destacan por su mayor presencia como país de origen del alumnado son: Marruecos y Argentina. Finalmente, el alumnado se autoidentifica mayoritariamente con una o dos culturas a la vez, sólo el 11.8% se autoidentifica con tres culturas simultáneamente. En general, la identificación cultural más frecuente tiene relación con el territorio español, aunque no únicamente catalanas.

Los idiomas castellano y catalán son los que obtienen mayores puntuaciones en la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística, aunque el castellano es el idioma más utilizado en todos los contextos (familiar, escolar y de amistad). Idiomas como el catalán y el inglés destacan por su uso casi exclusivo en la escuela, a pesar del liderazgo del castellano. Otros idiomas, como el árabe, el portugués, el francés, etc. son minoritarios entre el alumnado.

Finalmente, el alumnado participante en el estudio manifiesta tener muchas amistades autóctonas, es decir, catalanas, tanto en el colegio como fuera; destacan en menor

medida, las amistades marroquíes en el colegio, seguidos de las amistades gitanas y marroquíes fuera del colegio.

Este alumnado que configura la muestra ha manifestado tener carencias importantes en cuanto a competencias comunicativas interculturales. Las carencias más marcadas son quizás en el ámbito cognitivo y comportamental, aunque también a nivel afectivo.

En el ámbito afectivo, es importante destacar que el alumnado ha manifestado tener en general, cierta sensibilidad intercultural, presentando puntuaciones que superan las puntuaciones intermedias teóricas. No obstante, se evidencian necesidades respecto a mejorar el grado de atención, la confianza y la implicación en la interacción intercultural. Estos resultados parecen presentar diferencias significativas entre las poblaciones participantes, ofreciendo patrones de respuesta diferenciales.

Parece ser que la sensibilidad intercultural se encuentra relacionada con algunos elementos y características del alumnado, como por ejemplo: el género, la identificación cultural, la procedencia del alumnado y familias, la percepción sobre la competencia y usos lingüísticos, o de las amistades interculturales. Efectivamente, parece ser que el perfil de alumnado con mayores necesidades a desarrollar competencias afectivas es un chico que se identifica con un único referente cultural, que al igual que su familia, siempre ha residido en Catalunya, y a pesar de ello, sigue siendo castellanohablante, y que percibe que únicamente es competente en un único idioma, que es el que utiliza frecuentemente en los distintos contextos, y que percibe que sus amistades pertenecen a una misma cultura.

Por otra parte, quizás los aspectos cognitivos y comportamentales son los que destaquen por su ausencia. Estos elementos surgen con unas puntuaciones mucho menos elevadas, siendo las medias del grupo inferiores a la media teórica. No obstante, estos datos tienen repercusiones importantes en función de la población.

De hecho, se revelan diversas variables relacionadas con el conocimiento y las habilidades interculturales. Variables que seguramente, originan las diferencias en cuanto a competencias observadas entre las poblaciones y los centros educativos. Estas variables hacen referencia, de forma muy similar a lo acontecido en la sensibilidad intercultural, al género, identificaciones culturales, residir en Catalunya, y percepciones

acerca de la competencia y usos lingüísticos, y la cantidad de amistades interculturales. Concretamente, el perfil del alumnado con mayores necesidades a nivel cognitivo y comportamental, responde a un chico que se identifica con un único referente cultural, que hace poco que reside en Catalunya, que se percibe como competente en un único idioma, que es el que más utiliza en los distintos contextos, castellanohablante y que percibe que todas sus amistades pertenecen a una única cultura.

Estos elementos hacen concluir este diagnóstico con la premisa de la necesidad de una intervención educativa que desarrolle los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, poniendo cierto énfasis en dirigir esta intervención hacia la totalidad del alumnado. Una vez diagnosticadas estas competencias comunicativas interculturales, podemos proceder de forma coherente a la planificación de una intervención educativa relevante. De esta forma, en el próximo capítulo presentamos los principales modelos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

