

Sensibilidad intercultural, clima escolar y contacto intergrupar en adolescentes de escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile¹

Intercultural sensitivity, school climate and intergroup contact in adolescents from municipal schools of the Metropolitan Region in Santiago de Chile

Sònia Lahoz i Ubach* y Cecilia Cordeu Cuccia**

*Instituto Nacional de Derechos Humanos (Chile)

**Facultad de Psicología, Universidad San Sebastián (Chile)

Resumen

*En este estudio se evaluó la sensibilidad intercultural, el clima escolar y contacto intergrupar de 1729 adolescentes de escuelas municipales de la comuna de Santiago, 74,4% de los cuales nacidos en Chile. Se realizó un estudio cuantitativo transversal, con cuestionarios autoadministrados, analizando luego los datos con *t* de Student, ANOVA y análisis regresión múltiple. Los resultados dan cuenta de que el alumnado presenta niveles aceptables de sensibilidad intercultural sin diferenciarse por edad. Las adolescentes y el alumnado extranjero presentan mayor sensibilidad intercultural que sus pares. Los resultados también indican que la presencia de estudiantes de distintas nacionalidades, por sí sola, no favorece la sensibilidad intercultural. Es el clima escolar, a través del apoyo al pluralismo cultural en las escuelas, las interacciones positivas y negativas entre estudiantes, junto con el contacto intergrupar en forma de tareas conjuntas, las dimensiones que inciden en la sensibilidad intercultural, explicando un 23%*

Correspondencia: Sònia Lahoz i Ubach, slahoz@indh.cl, Instituto Nacional de Derechos Humanos Eliodoro Yáñez, 832. Providencia, Santiago, Región Metropolitana, Chile

¹ Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto FONDECYT de Postdoctorado N° 3170528 subvencionado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). La investigación ha sido patrocinada por el Instituto Nacional de Derechos Humanos y por la Universidad Central de Chile.

de su varianza. Los resultados son concordantes con estudios internacionales y suponen un insumo para el desarrollo de intervenciones en aulas multiculturales enfocadas a favorecer la comunicación intercultural entre estudiantes de distintas nacionalidades.

Palabra clave: Sensibilidad intercultural, migrantes, clima escolar, contacto intergrupal

Abstract

In this study, intercultural sensitivity, school climate and intergroup contact of 1729 adolescents from municipal schools in Santiago de Chile—74.4% were born in Chile—were assessed. A cross-sectional quantitative study was performed with self-administered questionnaires. Data were later analysed using Student's t-tests, ANOVA and multiple regression analyses. The results show that students display intercultural sensitivity with no difference by age. At the same time, female and foreign-born adolescents present more intercultural sensitivity than their peers. The findings also indicate that the mere presence of students from different nationalities does not favour intercultural sensitivity. School climate, through support to cultural pluralism at schools, positive and negative interactions among students, together with intercultural contact in the form of group work are the dimensions that affect intercultural sensitivity, explaining 23% of its variance. The results are in line with international studies and make a contribution to multicultural classrooms focused on intercultural communication between students of different nationalities.

Keywords: Intercultural sensitivity, migrants, school climate, intergroup contact

Introducción

En los últimos 30 años, Chile ha cobrado gran importancia en el sistema migratorio regional, convirtiéndose en un polo de recepción de migrantes, principalmente de Sudamérica y el Caribe, lo cual se ha traducido en que, entre 2015 y 2018 se haya cuadruplicado el número de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno. La Región Metropolitana (RM) es la que concentra casi el 60 % de estudiantes (Mineduc, 2018) y en especial, en el sistema público. Así, mientras en 2015 las escuelas básicas municipales de la RM concentraban el 2.73 % de estudiantes extranjeros, el porcentaje se elevó a 11.17% en 2018. Similarmente, en los liceos municipales el porcentaje pasó de 1.46% en 2015 a 7.63 % en 2018². Ahora bien, al interior de la propia red pública también se dan procesos de mayor concentración: en 2017, en la RM 18 colegios concentraban el 75% del alumnado migrante (Eyzaguirre, Aguirre, & Blanco, 2019). Este nuevo escenario multicultural en las aulas chilenas hace necesario el desarrollo de competencias que posibiliten o mejoren el diálogo entre el alumnado de diferentes culturas.

La competencia comunicativa intercultural supone un conjunto de habilidades que permiten comportarse apropiada y efectivamente en contextos sociales y culturales determinados, favoreciendo una comunicación suficientemente eficaz. Desde la perspectiva de Chen y Starosta (1996), la competencia comunicativa intercultural

² Porcentajes calculados en base a las estadísticas de la educación 2015 y 2018 del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, República de Chile.

comprende habilidades tanto cognitivas, como afectivas y conductuales. La sensibilidad intercultural (SI) forma parte de la dimensión afectiva de la competencia intercultural y hace referencia a la capacidad de un individuo para desarrollar una emoción positiva hacia la comprensión y la apreciación de las diferencias culturales que promueve una conducta apropiada y efectiva en la comunicación intercultural, antes, durante y después de la interacción con personas de otras culturas (Chen & Starosta, 1997). Estos autores han identificado que la sensibilidad intercultural sería el núcleo de la competencia intercultural —es decir, está precedida por la cognición intercultural y seguida por conductas interculturales—, lo que implica que al estudiar el componente afectivo (el de las emociones), se presume que existe conciencia intercultural, y que los resultados serán conductas interculturales. La importancia de estudiar la sensibilidad intercultural radica en que es susceptible de ser aprendida (Sanhueza, Cardona & Friz, 2012), con lo cual la escuela se constituye como un espacio idóneo para educarla (Schwarzenthal et al., 2019a).

Chen y Starosta (2000) señalaron, como competencias incluidas en la sensibilidad intercultural, el respeto por las diferencias culturales y la implicación, atención, confianza y grado de disfrute de la interacción con otras culturas.

La investigación que examina las relaciones entre el contacto intercultural en escuelas culturalmente diversas y la competencia intercultural es escasa (Schwarzenthal et al., 2019). Gran parte de los estudios que abordan ambos constructos lo hacen dentro de experiencias de programas de intercambio en el extranjero (Anderson, Lawton, Rexeisen & Hubbard, 2006; Straffon, 2003). Los estudios que se centran en aulas multiculturales, observan tanto una relación entre diversidad y aprendizaje intercultural o relaciones interculturales más positivas (Agirdag, Demanet, van Houtte, & van Avermaet, 2011; Schachner, Brenick, Noack, van de Vijver, & Heizmann, 2015) como ausencia de relación entre el nivel de diversidad en el aula y las actitudes intergrupales o el aprendizaje intercultural (Baysu, Phalet, & Brown, 2014; Denson & Chang, 2008; Schmid, Al Ramiah, & Hewstone, 2014; Schwarzenthal, Schachner, Van de Vijver & Juang, 2018). Ante esta divergencia, la literatura ha señalado la importancia de diferenciar entre las oportunidades de contacto (presencia de diversidad en el aula) y el contacto real, dando cuenta de que el mayor contacto intergrupal irá acompañado de actitudes intergrupales más positivas especialmente si ocurre bajo ciertas condiciones (Thijs & Verkuyten, 2011): los diferentes grupos comparten el mismo estatus y objetivos comunes, cooperan entre sí y el contacto es apoyado por una figura de autoridad (Allport, 1954; Levy & Killen, 2010; Pettigrew & Tropp, 2006). En este sentido, se ha observado que en las aulas en las que se promueve el contacto positivo y la cooperación entre estudiantes de diferentes nacionalidades, estos tienden a mostrar orientaciones más positivas hacia los integrantes de otros grupos (Schwarzenthal et al., 2018), más amistades interculturales (Schachner et al., 2015), y menos prejuicios (Molina & Wittig, 2006). Además, las relaciones entre los diferentes grupos en el aula también mejoran cuando se observan relaciones positivas entre el estudiantado y el cuerpo docente y profesores/as (Thijs & Verkuyten, 2014).

La promoción del contacto positivo y la cooperación es una dimensión clave de la mayoría de las conceptualizaciones del clima escolar (p. ej. Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Byrd, 2017), así como el apoyo por parte del profesorado

(Brand et al., 2003). El respeto a la diversidad con frecuencia se destaca como variable crítica de la dimensión social del clima escolar (Brand, et al., 2003; NSCC, 2012; Thapa et al., 2013), sin embargo su evaluación ha sido poco frecuente.. Considerando las aulas culturalmente diversas, el apoyo al pluralismo cultural pareciera ser cada vez más necesario. El pluralismo cultural se ha definido como la percepción que tienen las y los estudiantes del grado en que la diversidad cultural y la colaboración y la participación de las y los adolescentes pertenecientes a grupos de diferentes culturas son aspectos valorados y fomentados en la escuela (Brand et al., 2003). Los pocos estudios que incluyen esta dimensión en la evaluación del clima escolar han señalado que los/as estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios, que perciben niveles más altos de apoyo al pluralismo cultural, muestran mayor adaptación socioemocional, expectativas y aspiraciones académicas más altas (Brand et al., 2003; Cristini, Scacchi, Perkins, Santinello, & Vieno, 2011; Le, Lai, & Wallen, 2009). Además, se ha observado que el clima multicultural o el apoyo para el pluralismo cultural se asocia positivamente a niveles más bajos de discriminación (Bellmore, Nishina, You, & Ma 2011; Thijs & Verkuyten, 2011) y la mejora las relaciones intergrupales (Juvonen, Nishina & Graham, 2006; Le, Lai & Wallen, 2009; Schwarzenhal et al., 2018).

Método

Objetivos

El estudio, a través de un diseño cuantitativo transversal, pretende analizar la SI de estudiantes de 7º y 8º de educación básica y de 1º a 4º de educación media de nacionalidad chilena, peruana, colombiana y venezolana, que asisten a escuelas y liceos municipales de la Región Metropolitana, examinando las diferencias por nacionalidad, diversidad en el aula, edad y sexo. Además, el estudio pretende identificar qué dimensiones del contacto intergrupar y del clima escolar son las que más predicen la SI del alumnado.

Población y Muestra

Un total de 25 establecimientos participaron en la investigación, todos pertenecientes al sistema de educación pública de la Región Metropolitana de Santiago y con presencia de alumnado migrante. La muestra quedó conformada por 1729 adolescentes de 7º y 8º de educación básica (66.8%) y de 1º a 4º de educación media (33.2%) de los cuales el 53.1 % eran hombres y el 46.9 % mujeres, con edades comprendidas entre los 11 - 19 años ($M = 14.13$; $DE = 1.72$) (Tabla 1). La diversidad en el aula varió entre .00 y .74 ($M = .40$; $DE = .23$).

Tabla 1

Variables demográficas de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje
Nacionales/no nacionales	Chile	1287	74.4
	Alumnos/as extranjeros/as	442	25.6
Procedencia del alumnado extranjero	Colombia	87	19.7
	Perú	199	45.0
	Venezuela	156	35.3
Años de residencia en Chile	1-3 años	205	62.9
	4-6 años	50	15.3
	6-10 años	38	11.7
	más de 10	33	10.1

Medidas e instrumentos

Se midieron datos sociodemográficos del alumnado (sexo y nacionalidad, y, en el caso de extranjeros, tiempo de residencia en el país) así como variables propias del aula (diversidad relativa). Esta última tiene en cuenta tanto el número de diferentes grupos nacionales como la proporción relativa de cada grupo dentro de esa aula. Se calculó usando el índice de diversidad de Simpson (1949), el cual indica la probabilidad de que dos estudiantes cualesquiera, seleccionados/as aleatoriamente en un aula, sean de diferentes nacionalidades. Los valores posibles varían de 0 a 1.00, siendo los valores más cercanos a 1.00 los que indican mayor diversidad en el aula.

En cuanto a los instrumentos, se emplearon las siguientes escalas: la escala de Sensibilidad Intercultural (Intercultural Sensitivity Scales-ISS, de Chen y Starosta (2000)), para evaluar la SI, y la escala de clima escolar (Inventory of School Climate-Student ISC-S, de Brand et al. (2003)), para la dimensión social del clima escolar.

La ISS de Chen y Starosta (2000), evalúa el respeto por las diferencias culturales y la implicación, atención, confianza y grado de disfrute de la interacción con otras culturas. En este estudio se utilizó la versión de Vilà (2006).

El cuestionario se compone de 5 escalas, con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, variando desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*): Implicación en la interacción (Implicación), referida a la participación de las personas involucradas cuando se encuentran en entornos interculturales (7 ítems, p. ej.: *Trato de conocer más a mis compañeros/as de otros países antes de formarme una impresión sobre ellos*); Respeto ante las diferencias culturales (Respeto) (6 ítems p. ej.: 8. *Respeto los valores de mis compañeros/as de países diferentes*), sobre cómo los participantes se orientan o toleran la cultura y opinión de las personas pertenecientes a otras culturas; Confianza en la interacción (Confianza) (5 ítems, p. ej: *Creo que es muy difícil hablar con compañeros de otros países*), se refiere a si las personas se sienten cómodas y competentes en un entorno intercultural;

Grado en que se disfruta de la interacción (Disfrute) (3 ítems, p.ej.: *Me enojo fácilmente cuando converso con compañeros de otros países*) que aborda la reacción positiva o negativa de las y los participantes hacia la comunicación con personas de diferentes culturas y, finalmente, la Atención durante la interacción (Atención) (3 ítems, p. ej.: *Trato de obtener la mayor cantidad de información que puedo, cuando me relaciono con compañeros de otros países*), vinculado con el esfuerzo de los participantes para comprender lo que está sucediendo en la interacción intercultural. El cuestionario fue validado por Vilá (2006) en población adolescente en el contexto español confirmándose las mismas escalas que el cuestionario original. En el contexto chileno, el ISS ha sido utilizado por Morales, Sanhueza, Friz y Riquelme (2017), en población adulta, obteniendo una alta consistencia interna ($\alpha = .91$) y confirmando, también, los cinco factores iniciales. Para el presente estudio, la fiabilidad de las escalas osciló entre .65 y .79.

Para evaluar las dimensiones sociales del clima escolar se utilizaron cuatro escalas del ISC-S (Brand et al., 2003): Apoyo del Profesorado (6 ítems, p.ej.: *Los profesores hacen todo lo posible para ayudar a los alumnos*), Interacciones Positivas entre Pares (5 ítems, p.ej.: *Los alumnos disfrutan trabajando juntos en proyectos o trabajos grupales en clases*), Interacciones Negativas entre Pares (5 ítems, p. ej. *En esta escuela, los alumnos son crueles entre ellos*), y Apoyo al Pluralismo Cultural (5 ítems, p. ej.: *Los alumnos de diferentes países son elegidos para participar en actividades escolares importantes*). El ISC-S fue desarrollado para medir el clima escolar de estudiantes de 2º grado de primaria. Los ítems de cada una de las escalas siguen un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, de 1 (*nunca*) a 5 (*a menudo*). Dado que dichas escalas no habían sido utilizadas con anterioridad en el contexto chileno, fueron traducidas a partir del método de traducción-retrotraducción y, posteriormente a la adaptación madurativa e idiomática de los ítems, se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA) para determinar la validez y la estructura factorial de la dimensión social del clima escolar en un muestra de 1875 alumnos/as de diferentes nacionalidades (colombianos, chilenos, haitianos, peruanos y venezolanos). Los resultados del CFA proporcionaron un índice de ajuste suficiente (RMSEA= .04; CFI = .95, IFI = .95, NFI = .93, NNFI = .94). El coeficiente de fiabilidad de cada una de las escalas osciló entre .71 y .85.

Ambos cuestionarios fueron administrados a una muestra de 35 adolescentes entre 12 y 16 años, los cuales revisaron los ítems y realizaron una evaluación cualitativa, prestando atención a los principales problemas de comprensión de los ítems. Como resultado, los ítems que en el ISS hacía referencia a “otras culturas”, se modificaron por “otros países”.

Finalmente, para evaluar el contacto intercultural, el alumnado contestó tres preguntas de la Encuesta de contacto intergrupala (Crystal et al., 2008) que busca categorizar al alumnado según las diferentes nacionalidades que identifican en su aula; la cantidad de nacionalidades diferentes de los compañeros con los que realizan tareas en el aula y, la cantidad de nacionalidades de sus amistades en la escuela. Cada pregunta se redactó en relación con cada una de las diferentes nacionalidades del aula. Las respuestas a estos elementos variaron de 1 (*ninguno*) a 4 (*muchos*), y se sumaron y promediaron dentro de cada categoría para formar el contacto intergrupala de cada participante.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El proceso de recogida de información se realizó entre los meses de marzo y diciembre de 2018. Este contempló el contacto con los directores de educación de las municipalidades de las comunas seleccionadas (aquellas que presentan mayor población migrante), solicitando su colaboración y, posteriormente, con la directiva de los colegios y liceos recomendados por los directores municipales, a quienes se les expuso el proyecto en sesiones informativas grupales e individuales. Con cada uno de los centros que confirmó su participación, se seleccionaron las aulas participantes, las fechas tentativas de administración de los cuestionarios y el procedimiento para facilitar y recoger la carta de consentimiento dirigida los apoderados. El proceso de administración de cuestionarios no comenzó hasta que el alumnado no hubiera estado en la escuela durante al menos 3 meses. En algunas oportunidades, dada la situación de tomas y marchas de los estudiantes, acontecidas en 2018, junto con niveles de ausentismo que no garantizaban la participación de más del 70 % del estudiantado, las fechas de administración fueron postergadas. La administración de cuestionarios se efectuó entre julio y diciembre.

El alumnado que formó parte de esta investigación participó de manera voluntaria y anónima. Tanto a apoderados como a adolescentes se les informó de que la respuesta a los cuestionarios sería utilizada con fines exclusivamente académico-científicos y que la información facilitada era de carácter totalmente confidencial. Las/los participantes respondieron los cuestionarios, una vez firmada la carta de asentamiento, individualmente, en sesiones de 30-45 minutos, en el aula, en presencia de la investigadora, quien además, en las aulas de educación básica, realizó una lectura en voz alta de cada ítem.

Además, este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Central de Chile.

El análisis de las propiedades psicométricas de la escala se realizó por medio del paquete estadístico SPSS (versión 25). En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de los descriptivos y de las diferencias en SI según el sexo y nacionalidad a través del estadístico *t* de Students y *F* de Fisher, y la *d* de Cohen para calcular el tamaño del efecto. Para observar la relación entre SI y la edad — debido al nivel de repitencia en las aulas, la SI se relacionó con la edad del alumnado y no con el curso al que asistían —, la diversidad en el aula y las escalas de la dimensión social del clima escolar, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Se realizó una regresión múltiple (método pasos sucesivos) con toda la muestra y comparando entre estudiantes de nacionalidad chilena y extranjera, a fin de observar qué dimensiones de la escala social del clima escolar y qué tipo de contacto intergrupal predecían a la SI.

Resultados

Diagnóstico de la Sensibilidad Intercultural del alumnado

Las medias obtenidas en la escala global y sus dimensiones, son significativamente superiores ($p < .001$) a la puntuación teórica de indecisión: Implicación ($M = 25.81$; $DE = 5.25$; $t = 35.47$), Respeto ($M = 23.52$; $DE = 4.20$; $t = 50.50$), Confianza ($M = 17.73$; $DE =$

3.89; $t = 27.48$), Disfrute ($M = 11.77$; $DE = 2.57$; $t = 42.54$) y Atención ($M = 10.28$; $DE = 2.77$; $t = 18.20$) y SI ($M = 89.85$ $DE = 14.60$; $t = 43.84$). La Figura 1 muestra las diferencias entre las medias obtenidas y las puntuaciones teóricas de indecisión y puntuaciones máximas teóricas.

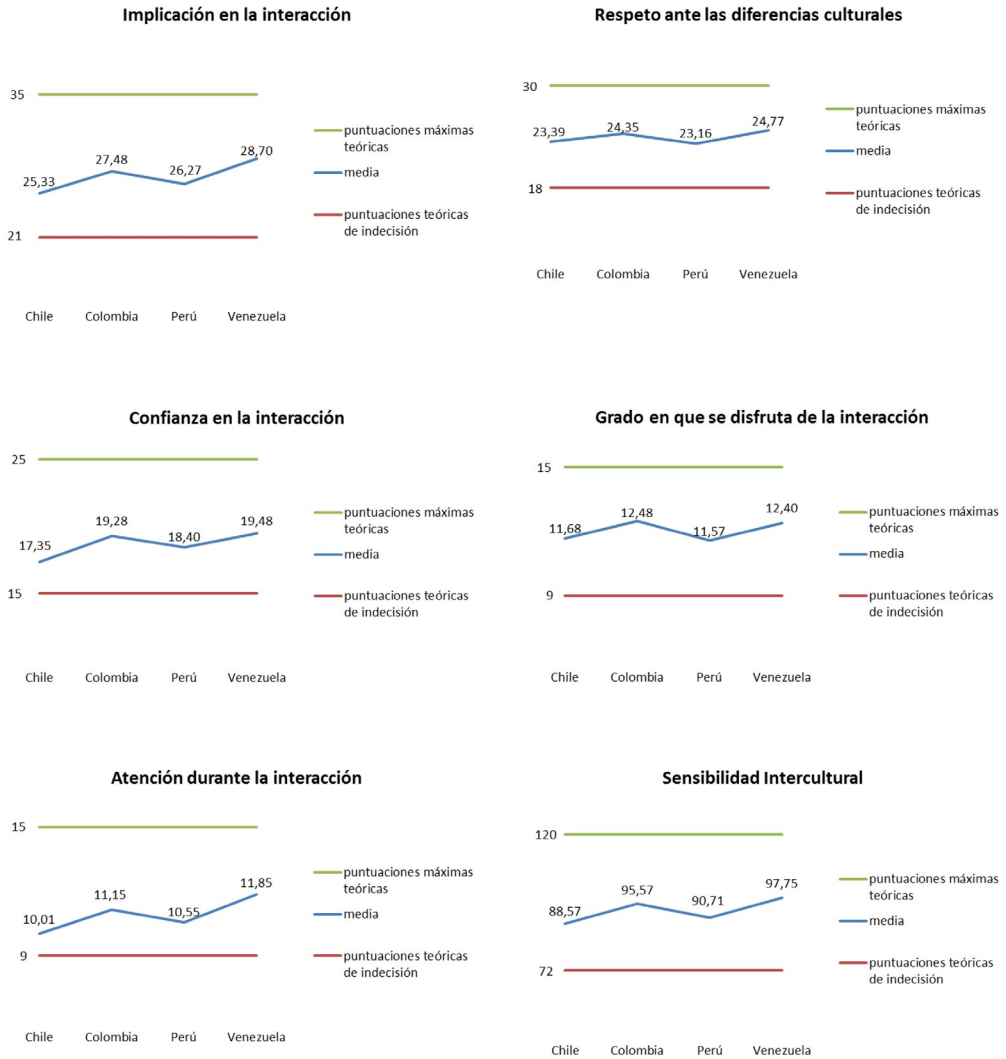


Figura 1. Puntuaciones teóricas de indecisión, máximas teóricas y medias de la muestra

Las mayores puntuaciones se obtuvieron en el Disfrute ($M_{(0-10)} = 7.85$) seguido por el Respeto ($M_{(0-10)} = 7.84$), y las menores en Confianza ($M_{(0-10)} = 7.09$) y en Atención ($M_{(0-10)} = 6.85$).

Sensibilidad Intercultural según variables personales y de grupo-curso (edad, sexo, nacionalidad y diversidad relativa)

No se observaron relaciones significativas entre la SI del alumnado y la edad ($r = .01$; $p = .806$), ni con la diversidad relativa en el aula ($r = .02$; $p = .458$). En cuanto al sexo, las alumnas presentan significativamente una mayor SI respecto de los alumnos tanto en el total de la escala como en las subescalas, a excepción de en Confianza (Tabla 2).

Tabla 2

Sensibilidad Intercultural según el sexo del alumnado

	sexo	Media	DT	<i>t</i>	gl.	Sig. (bilateral)	<i>d</i> de Cohen
Implicación	hombre	25.06	5.22	-5.99	1495.000	.000	0.31
	mujer	26.68	5.18				
Respeto	hombre	23.07	4.31	-4.47	1467.60	.000	0.23
	mujer	24.04	4.02				
Confianza	hombre	17.58	4.01	-1.68	1516.95	.092	
	mujer	17.91	3.75				
Grado	hombre	11.57	2.67	-3.44	1549.69	.001	0.17
	mujer	12.01	2.43				
Atención	hombre	9.86	2.78	-6.53	1541.00	.000	0.33
	mujer	10.77	2.67				
Sensibilidad Intercultural	hombre	87.89	14.65	-5.15	1276.00	.000	0.29
	mujer	92.06	14.23				

El alumnado extranjero presenta significativamente mayor SI, tanto para la escala general como para sus dimensiones (Tabla 3), indistintamente de los años de estadía en Chile, que no mostraron relación con la SI ($r = -.10$; $p = .112$).

Tabla 3

Sensibilidad Intercultural según nacionalidad chilena o extranjera

	Nacionalidad	Media	DT	<i>t</i>	gl.	Sig. (bilateral)	<i>d</i> de Cohen
Implicación	chilena	25.33	5.26	-6.35	1501.00	.000	0.39
	extranjera	27.33	4.93				
Respeto	chilena	23.39	4.23	-2.20	1476.00	.028	0.13
	extranjera	23.95	4.08				

	Nacionalidad	Media	DT	t	gl.	Sig. (bilateral)	d de Cohen
Confianza	chilena	17.35	3.87	-6.95	1524.00	.000	0.42
	extranjera	18.94	3.68				
Disfrute	chilena	11.68	2.57	-2.33	1556.00	.020	0.14
	extranjera	12.04	2.56				
Atención	chilena	10.01	2.75	-6.85	1547.00	.000	0.41
	extranjera	11.12	2.64				
Sensibilidad Intercultural	chilena	88.57	14.65	-5.80	1281.00	.000	0.38
	extranjera	94.10	13.54				

Contacto intercultural en el aula

Para su análisis, se conformaron tres categorías —de una cultura, dos culturas o más de dos culturas— para cada dimensión según la diversidad cultural entre compañeros del aula, nacionalidad de compañeros con los que realizaban tareas y amistades del alumnado.

Compañeros/as de distintas culturas. El alumnado que identifica más de dos culturas distintas entre sus compañeros/as, obtiene puntuaciones más elevadas que el alumnado que identifica dos culturas o una única cultura, en las dimensiones de Implicación ($F[2, 1179] = 5.78; p = .003; d$ de Cohen = .25), Confianza ($F[2, 1192] = 6.93; p = .001; d$ de Cohen = .27), y Atención ($F[2, 1211] = 4.38; p = .013; d$ de Cohen = .22).

Tareas con compañeros/as de distintas culturas. El alumnado que identifica dos y más de dos culturas distintas entre aquellos con los que realiza tareas en el aula obtiene puntuaciones más elevadas que el alumnado que identifica una única cultura, en SI global ($F[2, 874] = 15.32; p = .000; d$ de Cohen = .45), y todas sus dimensiones, a excepción del Disfrute ($F[2, 1048] = 1.60; p = .203$): Implicación ($F[2, 1015] = 14.94; p = .000; d$ de Cohen = .41), Respeto ($F[2, 1002] = 4.57; p = .011; d$ de Cohen = .23), Confianza ($F[2, 1028] = 14.00; p = .000; d$ de Cohen = .38), y Atención ($F[2, 1043] = 4.38; p = .013; d$ de Cohen = .36).

Amistades con compañeros/as de distintas culturas. Los/las alumnos/as que identifican tener amigos/as en el centro escolar de dos y más de dos culturas presentan también mayores puntuaciones en SI global ($F[2, 961] = 12.45; p = .000; d$ de Cohen = .37), y todas sus dimensiones a excepción del Disfrute ($F[2, 1154] = .31; p = .731$): Implicación ($F[2, 1118] = 18.86; p = .000; d$ de Cohen = .41), Respeto ($F[2, 1102] = 4.94; p = .007; d$ de Cohen = .22), Confianza ($F[2, 1130] = 17.15; p = .000; d$ de Cohen = .40), y Atención ($F[2, 1144] = 15.41; p = .000; d$ de Cohen = .38).

Dimensión social del Clima Escolar y Sensibilidad intercultural

Tanto en alumnado chileno como extranjero se observan correlaciones positivas medias entre el Apoyo al Pluralismo Cultural e Interacciones Positivas entre Compañeros y la escala global de SI (Tabla 4). En el alumnado chileno, las mismas dimensiones del

clima se asocian con Implicación, Confianza y Atención. Las interacciones Positivas se relacionan, además, con Atención, mientras que el Apoyo del Profesorado se relaciona con Implicación y Confianza (correlaciones medias; $p < .001$).

En el caso del alumnado extranjero, las correlaciones medias positivas se observan entre Apoyo al Pluralismo Cultural y el Respeto y la Confianza en la interacción, y las Interacciones Positivas y todas las dimensiones de la SI a excepción de Atención.

Tabla 4

Correlaciones entre la dimensión social del Clima Escolar y Sensibilidad intercultural, según nacionalidad chilena o extranjera

		Sensibilidad Cultural	Implicación	Respeto	Confianza	Disfrute	Atención
chilena	Apoyo al Pluralismo Cultural	.40**	.42**	.24**	.36**	.11**	.35**
	Interacciones Negativas	.33**	.18**	.33**	.10**	.29**	
	Interacciones Positivas	-.08*	-.09**	-.06	-.22**	.04	
		.40**	.41**	.21**	.40**	.11**	.36**
extranjera	Apoyo al Pluralismo Cultural	.33**	.27**	.31**	.31**	.26**	.23**
	Interacciones Negativas	.21**	.19**	.21**	.15**	.21**	
	Interacciones Positivas	-.13*	-.17**	-.15**	-.20**	.02	
		.41**	.31**	.31**	.40**	.30**	.26**

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

VARIABLES PREDICTORAS DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Finalmente, se realizaron análisis de regresión múltiple, con toda la muestra y con las submuestras por separado, para analizar la capacidad predictiva de las dimensiones sociales del clima escolar y las diferentes clases de contacto intergrupal en relación a la SI.

Como se observa en la Tabla 5, tomada la muestra en su conjunto se observa que son significativas las dimensiones Interacciones Positivas entre Compañeros/as ($\beta = .28$, $t = 8.25$, $p < .001$), seguida del Apoyo al Pluralismo Cultural ($\beta = .26$, $t = 7.40$, $p < .001$), las Interacciones Negativas entre Compañeros/as ($\beta = -.11$, $t = -3.57$, $p < .001$) y, finalmente, la realización de tareas con compañeros de otras nacionalidades ($\beta = .07$, $t = 2.38$, $p < .05$). Estas dimensiones, en conjunto, explican el 23% de la varianza total de la SI. Atendiendo a la cantidad de varianza explicada por cada dimensión, se observa que la Interacciones Positivas entre Compañeros/as, la primera en entrar, explica el

18 % del total, siendo significativa pero escasa la aportación de las tres dimensiones restantes (entre un 5.10% y un .50 %).

Cuando se analiza la muestra separando por chilenos y extranjeros, la dimensión Realización de tareas ya no aparece. Para los/as chilenos/as las dimensiones Apoyo al Pluralismo Cultural ($\beta = .28, t = 7.19, p < .001$), seguida por Interacciones Positivas entre Compañeros/as ($\beta = .26, t = 6.51, p < .05$), y de las Interacciones Negativas entre Compañeros/as ($\beta = -.11, t = -3.14, p < .001$), explican el 22% de la varianza total de la SI. Para los/as extranjeros/as las dimensiones Apoyo al Pluralismo Cultural ($\beta = .18, t = 2.39, p < .05$), seguida por Interacciones Positivas entre Compañeros/as ($\beta = .32, t = 4.25, p < .001$), explican el 18% de la varianza total de SI.

Tabla 5

Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos), Sensibilidad Intercultural

Muestra total								
R	R ²	R ² corregida	Error estándar	F	Dimensiones Predictoras	β	t	Sign.
.49	.24	.23	12.78	67.33**	Interacciones Positivas entre Compañeros/as	.27	7.72	.000
					Apoyo al Pluralismo Cultural	.25	7.16	.000
					Interacciones Negativas entre Compañeros/as	-.10	-3.31	.001
					Realización de tareas	.08	2.67	.008
Chilenos/as								
.47	.25	.22	12.93	65.52**	Apoyo al Pluralismo Cultural	.28	7.19	.000
					Interacciones Positivas entre Compañeros/as	.26	6.51	.000
					Interacciones Negativas entre Compañeros/as	-.11	-3.14	.002
Extranjeros/as								
.43	.19	.18	12.26	22.31**	Apoyo al Pluralismo Cultural	.18	2.39	.018
					Interacciones positivas entre compañeros/as	.32	4.25	.000

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Discusión y Conclusiones

Las relaciones armoniosas entre grupos culturalmente diversos, dentro de los centros escolares, es un desafío permanente tanto para las ciencias sociales y las políticas públicas, como para las comunidades educativas, el cual implica identificar formas de mejorar la comunicación intercultural entre los grupos. El aumento de la diversidad cultural en las escuelas exige analizar las habilidades que pone en marcha el alumnado de diferentes culturas en su interacción, así como determinar aquellas variables que favorecerían el incremento de la SI.

En este estudio, el alumnado, tanto chileno como extranjero, presentó puntuaciones en SI superiores a la media teórica. Las dimensiones que obtuvieron mayores puntuaciones fueron el Respeto y el Disfrute de la interacción. En cuanto a las dimensiones que obtuvieron los valores más inferiores fueron las vinculadas a la seguridad en uno mismo al momento de la interacción con los otros (Confianza) y al cuidado y la delicadeza en la interacción (Atención). Estos datos coinciden con los hallados por Vilà (2006), por lo que parece que estas dimensiones deberían ser el foco de los programas de desarrollo de habilidades de SI, considerando trabajar en el fortalecimiento de la autoestima de niños(as) y jóvenes en torno a los recursos con los que cuentan para interactuar en un aula multicultural, así como en las habilidades que requieren para que la interacción sea efectiva y enriquecedora.

Coincidiendo con estudios internacionales (González & Ramírez, 2016; Micó-Cebrián et al., 2019; Sanhueza et al., 2012; Vilà, 2006), el alumnado extranjero ha obtenido mayor puntuación en SI que sus pares nacionales, lo cual se manifestaría en una mayor habilidad para manejarse en ambientes interculturales y una mayor predisposición a relacionarse con compañeros de otras nacionalidades. Lo anterior podría explicarse, siguiendo la línea de Sanhueza, Cardona, et al. (2012) por el proceso de adaptación que desarrolla el alumnado migrante, el cual podría determinar las actitudes positivas hacia culturas diferentes de la propia.

A su vez, y nuevamente en línea con estudios internacionales (Holm, Nokelainen & Tirri, 2009; Micó-Cebrián & Cava, 2014; Ruiz-Bernardo, 2012a; Sanhueza y Cardona, 2010; Vilà, 2006), las alumnas presentan mayor SI que sus pares masculinos, lo cual se ha argumentado en base a la socialización diferencial de hombres y mujeres, que implicaría un mayor grado de empatía (Holm, et al., 2009). Sería importante estudiar estas diferencias, con mayor detenimiento, en próximas investigaciones.

Parece relevante la confirmación de los resultados de estudios internacionales que señalan que la diversidad cultural en las aulas no es suficiente para promover la SI (Baysu et al., 2014; Schwarzenenthal et al., 2018). En este sentido es importante examinar la presencia de diversidad en relación con otros aspectos del entorno escolar que pueden influir en cómo el alumnado responde a ella dentro del aula. En nuestro estudio estos factores tienen que ver con la promoción de interacciones positivas entre estudiantes de diferentes nacionalidades pero, sobre todo, con el clima escolar en el aula. En cuanto a las interacciones, la literatura ha demostrado que los adolescentes que reportan contacto intergrupal en forma de amistad, valoran más negativamente las situaciones de exclusión que aquellos sin amistades intergrupales (Crystal et al., 2008; Ruck, Park, Killen, & Crystal, 2011).

Un resultado importante de esta investigación, a la hora de planificar estrategias de intervención, se refiere al efecto del Apoyo al Pluralismo Cultural, y la promoción de interacciones positivas entre compañeros es la influencia del clima escolar sobre la SI, tanto en estudiantes de origen extranjero como nacional, lo que sugiere que tratar la diversidad cultural de manera constructiva es beneficioso para todo el alumnado. En términos generales, estos resultados indican la importancia de que el profesorado diseñe actividades que permitan aprender sobre las diferentes culturas, promocionen las relaciones positivas entre alumnos/as de países diferentes, permitan participar a todos/as independientemente de su nacionalidad o impliquen trabajar con compañeros/as de otras nacionalidades. Pero, además, los resultados apuntan a dos cuestiones destacables. La primera, relacionada con que, si bien es habitual creer que solo el profesorado que trabaja en escuelas con población migrante debe desarrollar competencias interculturales, es esencial que todos los docentes, independientemente de si trabajan o no en aulas multiculturales, preparen al alumnado para convertirse en ciudadanos competentes en una sociedad multicultural, diversa e inclusiva (Essomba, 2006). La segunda radica en la importancia de incluir el apoyo al pluralismo cultural dentro de la evaluación del clima escolar en las escuelas multiculturales y en la generación de estrategias para mejorar el clima escolar en el aula. Los pocos estudios que lo han evaluado, a nivel internacional, han relacionado positivamente el apoyo al pluralismo con una mejor adaptación socioemocional, expectativas y aspiraciones académicas más altas en alumnado migrante (Cristini et al., 2011), niveles más bajos de discriminación (Bellmore, Nishina, You & Ma 2011) y mejores relaciones intergrupales (Schwarzenthal et al., 2018).

Además de lo anterior, es fundamental que el trabajo de mediación que el profesorado realiza en la interacción comunicativa entre estudiantes sea efectivo y sensible a las experiencias de discriminación y procesos de adaptación que viven los niños y niñas extranjeros insertos en las escuelas municipales del país (Morales et al, 2017) por lo que se requiere incrementar la sensibilidad intercultural en el profesorado. En el estudio de Morales et. al (2017) dio cuenta de la necesidad de integrar el tema de la diversidad cultural en los currículos de capacitación de futuros docentes, a través del diseño y la implementación de programas para el desarrollo de la comunicación intercultural. Se hace necesario que las políticas y proyectos educativos, además de plantear principios generales y valóricos, entreguen buenas prácticas e incentiven, a través de la formación del profesorado, metodologías que permitan implementar el fortalecimiento de una comunicación intercultural efectiva en el aula (Sanhueza, Paukner et al, 2012).

Para finalizar, debemos señalar las limitaciones de este estudio, las cuales tienen que ver con que la muestra no fue representativa y se centró en colegios municipales de la ciudad de Santiago, por lo que sería recomendable que estudios posteriores pudieran ampliarla a otro tipo de colegios (particulares o subvencionados) y a otras regiones o áreas (p. ej. rurales), para así evaluar posibles diferencias. A su vez, serían necesario realizar estudios de corte longitudinal, que permitieran observar cómo la SI varía en el desarrollo de niños/as, y adolescentes, permitiendo, de este modo, desarrollar actividades para su promoción adaptadas a las distintas edades.

A pesar de las limitaciones señaladas, los resultados del estudio significan un importante insumo para el desarrollo de programas de intervención que desarrollen la Sensibilidad Intercultural en el alumnado, apoyados por una comunidad educativa que valore el pluralismo cultural.

Referencias

- Agirdag, O., Demanet, J., van Houtte, M., y van Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 465-473. doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.09.009
- Anderson, P.H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. y Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.10.004
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23, 93-104. doi: 10.1027/1016-9040/a000308
- Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2014). Relative group size and minority school success: The role of intergroup friendship and discrimination experiences. *British Journal of Social Psychology*, 53(2), 328-349.. doi:10.1111/bjso.12035
- Bellmore, A., Nishina, A., You, J., y Ma, T. (2012). School context protective factors against peer ethnic discrimination across the high school years. *American Journal of Community Psychology*, 49, 98-111. doi: 10.1007/s10464-011-9443-0
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M. y Sanhueza, S. (2019) Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 29(1) Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384556936002/html/index.html>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., y Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of educational psychology*, 95(3), 570. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.570
- Byrd, C. (2017). The complexity of school racial climate: Reliability and validity of a new measure for secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 700-721. doi: 10.1111/bjep.12179
- Chen, G., y Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383. doi: 10.1080/23808985.1996.11678935
- Chen, G., y Starosta, W. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen G., y Starosta W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Christ, O., Schmid, K., Lolliot, S., Swart, H., Stolle, D., Tausch, N., y Hewstone, M. (2014). Contextual effect of positive intergroup contact on outgroup prejudice. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111, 3996-4000. doi: 10.1073/pnas.13209 01111
- Cristini, F., Scacchi, L., Perkins, D. D., Santinello, M., & Vieno, A. (2011). The influence of discrimination on immigrant adolescents' depressive symptoms: What buf-

- fers its detrimental effects?. *Psychosocial Intervention*, 20(3), 243-253. doi: 10.5093/in2011v20n3a2
- Crystal, D., Killen, M., y Ruck, M. (2008). It's who you know that counts: Intergroup contact and judgments about race-based exclusion. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 51-70. doi: 10.1348/026151007X198910
- Denson, N., y Chang, M. (2008). Racial diversity matters: The impact of diversity-related student engagement and institutional context. *American Educational Research Journal*, 46, 322-353. doi: 10.3102/0002831208323278
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., y Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72, 330-366. doi: 10.17763/haer.72.3.01151786u134n051
- Holm, K., Nokelainen, P., y Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20(2), 187-200. doi: 10.1080/13598130903358543
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). ¿Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes? En Aninat, E. y Vergara, R. (Eds.) *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. (pp 148-186). Chile: Fondo de Cultura Económica.
- https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20191119/20191119093613/librocep_inmigracion.pdf
- Juvonen, J., Nishina, A., y Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17, 393-400. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01718.x
- Le, T., Lai, M., y Wallen, J. (2009). Multiculturalism and subjective happiness as mediated by cultural and relational variables. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15, 303.
- Levy, S., y Killen, M. (Eds.). (2008). *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*. Oxford University Press.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). Lanzamiento de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, 2018-2022. Última visita 31 de agosto de 2019. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2018/05/PRESENTACION_FINAL_POLITICA_EXTRANJEROS-1.pdf
- Micó-Cebrián, P. y Cava, M. (2014) Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367. doi: 10.1080/02/02103702.2014.918819
- Micó-Cebrián, P., Cava, M., y Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educación*, 55(1), 39-57. doi: 10.5565/rev/educar.965
- Molina, L., y Wittig, M. (2006). Relative importance of contact conditions in explaining prejudice reduction in a classroom context: Separate and equal? *Journal of Social Issues*, 62, 489-509. doi: 10.1111/j.1540-4560.2006.00470.x
- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M., y Riquelme, P. (2017). The intercultural sensitivity of Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6(1), 71-77. doi: <https://doi.org/10.7821/naer.2016.8.173>

- Ruck, M., Park, H., Killen, M., y Crystal, D. (2011) Intergroup contact and evaluations of race-based exclusion in urban minority children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(6). doi: 10.1007/s10964-010-9600-z
- Ruiz-Bernardo, P. (2018). Los espacios y la frecuencia de contacto con la diversidad cultural como factores de desarrollo de la sensibilidad intercultural. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (76), 187-213. doi 10.7203/relieve.18.2.1987
- Sanhueza, S., y Cardona, M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94391>
- Sanhueza, S., Cardona, C., y Friz, M. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles educativos*, 34(136), 8-22. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31754
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. y Friz, M. (2012) Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicancias para la práctica educativa. *Folios*,36. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a08.pdf>
- Schachner, M., Brenick, A., Noack, P., Van de Vijver, F., y Heizmann, B. (2015). Structural and normative conditions for interethnic friendships in multiethnic classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 1-12. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.02.003
- Schachner, M., Noack, P., van de Vijver, F., y Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175–1191. doi: 10.1111/cdev.12536
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, A. J. R., y Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24, 260–271. doi: 10.1037/cdp0000173
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., y van de Vijver, F. (2019). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*. doi: 10.1002/ejsp.2617
- Simpson, E. H. (1949). Measurement of diversity. *Nature*,163(4148), 688-688. doi: 10.1038/163688a0
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487–501. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00035-X.
- Thijs, J., y Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1–21. doi: 10.1111/bjep.12032
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de investigación educativa*, 24(2), 353-372. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96891>

Fecha de recepción: 23 de febrero de 2020.

Fecha de revisión: 10 de marzo de 2020.

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2020.