



La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya

Ruth Vilà Baños

Universidad de Barcelona

ruth_vila@ub.edu

Las diferencias culturales nos ofrecen un reto continuo para la comunicación. A menudo actitudes de ignorancia o incluso rechazo hacia la diferencia cultural, ponen de relieve el fracaso de una formación más allá de aspectos puramente lingüísticos, hacia competencias comunicativas interculturales. En este artículo proponemos analizar cómo los y las adolescentes afrontan el reto de la comunicación intercultural. Para ello, proponemos la utilización de dos instrumentos válidos: la *escala de sensibilidad intercultural* para evaluar las competencias de tipo afectivo, y el *test de competencia comunicativa intercultural* para las competencias de carácter cognitivo y comportamental. Los resultados obtenidos que se presentan justifican la necesidad de una formación que desarrolle competencias comunicativas interculturales; considerando algunas variables que intervienen como el género, la identificación cultural, la procedencia del alumnado y familias, la percepción sobre la competencia lingüística en diversos idiomas y el uso lingüístico que se hace de esos idiomas, y la cantidad de amistades de culturas diversas.

INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE IN SECONDARY EDUCATION IN CATALONIA

Cultural differences give us an ongoing challenge for communication. Often attitudes of ignorance or even rejection of cultural difference, highlighting the failure of language learning not focused on intercultural communication competences. In this paper we propose to analyze how adolescents face the challenge of intercultural communication. We use two scales validated: the *intercultural sensitivity scale* for assessing affective skills, and *intercultural communication competence test* for cognitive and behavioral skills. The results presented justify the necessity to develop intercultural communication competence; considering intervening variables such as gender, cultural identification, the origin of students and their families, their perception of competence in different languages and the use they do with those languages, and the number of friends of different cultures they have.



1 Introducción

Durante las últimas décadas la investigación educativa centrada en la multiculturalidad se ha construido entorno a la *educación intercultural*, como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación bajo supuestos de reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración.

En la última década la educación intercultural ha sufrido duras críticas desde: la izquierda radical, denunciando la falta de potencial transformador, no considerándose la desigualdad estructural que padecen algunos colectivos; pero también de la postura conservadora que ve con recelo en la educación intercultural una amenaza para la unidad social. Superar estas críticas sin renunciar a la esencia de la educación intercultural, supone asumir dos responsabilidades (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín, y Rodríguez, 1999): la lucha contra toda forma de exclusión social y el desarrollo de estrategias educativas que favorezcan valores compartidos, la participación en un proyecto común, y la construcción de un espacio social integrador. Planteamientos que nos conducen al desarrollo de competencias interculturales. Estas competencias comprenden entre otros elementos, aquellas habilidades para posibilitar la comunicación entre personas con diferentes referentes culturales.

En investigaciones anteriores (Bartolomé et al., 1997) se detectaron algunas necesidades referentes a estas competencias interculturales para la comunicación. Efectivamente, un estudio por encuesta destacó que uno de los elementos que más preocupaba a las familias del alumnado inmigrante era el poco conocimiento de la lengua, manifestando como el escaso dominio lingüístico se vivía como una desventaja respecto al resto del alumnado (Bartolomé et al., 1997). Efectivamente, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la gran preocupación por la adquisición de segundas o terceras lenguas por parte del alumnado inmigrante (Oller y Vila, 2008). A menudo, en las aulas se respira esta misma preocupación por parte de docentes y familias, aunque a menudo se reduce a la práctica a la enseñanza del idioma o idiomas vehiculares de aprendizaje (Jordán, 1996). Este reduccionismo de los aspectos comunicativos a los lingüísticos, y centrar la acción educativa al alumnado inmigrante en vez de a la totalidad del alumnado, nos hace plantearnos la comunicación intercultural como un reto educativo emergente.

Desarrollar competencias para la comunicación intercultural se revela como una de las grandes necesidades a las que dar respuesta desde la educación intercultural. Preparar a la nueva ciudadanía para vivir en sociedades plurales cohesionadas sin renunciar a la diversidad cultural, supone entre otros elementos, preparar para relacionarnos y consecuentemente, comunicarnos, con personas de referentes culturales diversos. Estos aprendizajes, lejos de reducirse al simple aprendizaje de idiomas, nos conducen a plantearnos la comunicación desde una perspectiva mucho más amplia. Este planteamiento más holístico, nos encamina hacia un análisis más centrado en los aspectos comunicativos que pueda esclarecer un poco más en detalle con qué competencias cuenta el alumnado para poderse comunicar. La comunicación y el diálogo intercultural pueden ser elementos clave para favorecer esta cohesión social basada en el respeto y la presencia de las diferencias culturales, y al mismo tiempo, una herramienta para solucionar y actuar ante los conflictos culturales. No obstante, favorecer que esta comunicación sea auténticamente intercultural, pasa por asumir la diversidad de estilos comunicativos, la relación entre comunicación y cultura, el enriquecimiento cultural que supone el plurilin-

güismo, y la necesidad de adaptarnos para poder establecer vínculos entre las personas.

2 De la competencia lingüística a la competencia comunicativa intercultural

Ante esta situación, ¿qué implica exactamente analizar las competencias necesarias para afrontar una comunicación auténticamente intercultural? La competencia comunicativa intercultural se revela como el constructo básico que responde a esta cuestión. Se trata de la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999). Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para las personas interlocutoras; la comunicación intercultural no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre, propio de todo encuentro entre culturas.

Normalmente, la competencia es considerada en términos de habilidades o conjunto de comportamientos, aunque éstos pueden ser apropiados en unas situaciones y en otras no; por tanto la competencia comunicativa intercultural debe tener en cuenta que *el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado* (Lustig y Koester, 1996; Spitzberg, 2000). Este contexto se basa no sólo en la cultura, sino también en aspectos como el lugar en que se da ese encuentro comunicativo, las relaciones entre los interactuantes (amistad, laboral, amorosa...) y el motivo de esa comunicación.

Diversas investigaciones han intentado aislar criterios y condiciones generales para alcanzar esta competencia comunicativa intercultural, llegando a conclusiones como: la necesidad de establecer una cierta proximidad cultural; un lenguaje común; un cierto conocimiento y conciencia de las otras culturas y de la propia; un cierto interés en aprender de las otras culturas; la conciencia del propio etnocentrismo; la capacidad de empatizar; la capacidad de metacomunicarse; evitar relaciones desiguales; etc. Todos estos elementos suponen una cierta unión entre ámbitos de distinta índole. Concretamente, se distinguen algunos aspectos cognitivos, otros de carácter afectivo, e incluso destacan algunos comportamientos.

No obstante, las aproximaciones al estudio y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural han sido a menudo caracterizados por la falta de sistematización y la desfragmentación (Spitzberg, 2000). Un elemento que distingue unas aproximaciones de otras en el estudio de la competencia comunicativa intercultural es el concepto de cultura, como aspecto global e inespecífico, asumiendo aproximaciones generales que no se centran en una cultura en concreto, y aproximaciones culturales específicas, caracterizadas por centrarse en las competencias comunicativas necesarias en un contexto cultural determinado. Un enfoque u otro, implica ciertas diferencias en el concepto de competencia comunicativa intercultural. En este sentido, Kim (1992) distingue entre *competencia comunicativa intercultural*

para las aproximaciones culturales generales, y *competencia comunicativa cultural* para las aproximaciones culturales específicas. De este modo, si el contenido de la competencia comunicativa cultural varía en función del contexto cultural específico, el contenido de la competencia comunicativa intercultural permanece constante en toda situación de comunicación intercultural. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, desde esta perspectiva cultural general, ha sido motivada principalmente por su practicidad (Lustig y Koester, 1996). La competencia comunicativa intercultural es el único medio del que disponemos para tener éxito en nuestros encuentros comunicativos interculturales (Chen y Starosta, 1998).

En resumen, partimos del concepto de competencia comunicativa intercultural como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilà, 2008a). Estos tres componentes básicos (cognitivo, afectivo y comportamental) actúan de forma entrelazada simultáneamente cuando una persona se enfrenta al contacto intercultural, de modo que a mayor número de competencias y a mayor grado de desarrollo de las mismas, mayor probabilidad de afrontar con éxito el encuentro y por tanto protagonizar el fenómeno de la auténtica comunicación intercultural. Las competencias cognitivas y afectivas favorecen en sí mismas el desarrollo de las competencias comportamentales. Concretamente, la *competencia comunicativa intercultural cognitiva* hace referencia al conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros y otras, que promuevan una comunicación efectiva. Los elementos implícitos en esta competencia son el control de la incertidumbre, la capacidad de alternatividad interpretativa¹, el conocimiento de similitudes y diferencias posibles con otras culturas y la identificación de cómo difiere la comunicación según los referentes culturales que se tienen. Por otra parte, la *competencia comunicativa intercultural afectiva* se relaciona con aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural, incluyendo el control de la ansiedad, el desarrollo de la empatía, el fomento de la motivación a la comunicación intercultural, y el desarrollo de actitudes de no juzgar a las personas o acontecimientos. Finalmente, la *competencia comunicativa intercultural comportamental* se entiende como el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva. Algunos de los componentes de la competencia comportamental hacen referencia a la flexibilidad comportamental, habilidades verbales, habilidades no verbales, y a capacidades como el control de la interacción en contextos multiculturales. Aunque todas ellas, también vienen mediatizadas en gran medida por otras características y habilidades

¹ Según Rodrigo (2000:238) se trata de un mecanismo para aumentar el nivel de complejidad cognitiva que favorece una visión más amplia y sutil de los demás, con interpretaciones menos rígidas y adaptables, que permiten la creación de nuevas categorías para la comprensión con sentido de las conductas de las otras personas

personales, como el nivel de autoestima o la capacidad de establecer vínculos interpersonales. Al mismo tiempo, no se desestiman otros elementos que de forma más o menos implícita intervienen en la eficacia en la comunicación intercultural: aspectos personales y contextuales que favorecen una mayor eficacia en las relaciones interculturales.

3 Metodología

Ante la importancia emergente de desarrollar competencias que favorezcan la comunicación intercultural entre las personas, nos llevan a plantearnos una serie de objetivos en la investigación que aquí presentamos² parcialmente: el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de primer ciclo de la ESO de la comarca del Baix Llobregat.

Esta cuestión responde a la primera fase de la investigación referente al diagnóstico mediante una aproximación metodológica cuantitativa, bajo un diseño descriptivo, basado en la investigación por encuesta. Para ello, se ha adaptado la escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000; Vilà, 2006) y se ha creado el test de competencia comunicativa intercultural (Vilà, 2008b). Ambos instrumentos, acompañados de un cuestionario de datos contextuales y de interés sobre el tema, se validan a través de aplicaciones piloto, para su utilización definitiva en la muestra. Esta muestra definitiva ha sido seleccionada mediante muestreo intencional, constituyéndola siete IES de la comarca del Baix Llobregat, con 638 alumnos y alumnas en total, de cinco poblaciones distintas 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 de la muestra es bastante equilibrada, y por cursos (primero y segundo de la ESO), oscilando las edades del alumnado entre 12-16 años.

Mediante la aplicación de tales instrumentos proponemos recoger datos acerca del grado de competencia comunicativa intercultural del alumnado y otros aspectos relacionados con la percepción sobre competencias lingüísticas y amistades de diversos referentes culturales. El análisis de estos datos, se realiza mediante la estadística informática, con el paquete estadístico del SPSS. Este análisis aportará elementos suficientes para un primer estudio exploratorio acerca de las necesidades del alumnado de educación secundaria obligatoria, que fundamentará las bases de un programa educativo dirigido a mejorar estas competencias³.

² Los resultados que aquí se presentan responden a una tesis doctoral publicada electrónicamente: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1216105-135329/index.html> y publicada con leves adaptaciones en: Vilà, 2008a.

³ El programa de comunicación intercultural que surgió de este diagnóstico, y que fue aplicado y validado puede encontrarse en: Vilà, 2007.

4 Resultados

4.1 El alumnado participante en el estudio

La muestra es bastante representativa de la distribución multicultural en los centros de las poblaciones participantes. Concretamente, la presencia de alumnado nacido fuera de Catalunya, fue de porcentaje de 26,2, con algunas ligeras diferencias en función del centro educativo participante (ver tabla 1). 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. 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.

TABLA 1

Frecuencias de residencia en Catalunya del alumnado 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	E	82.3%	3.2%	6.3%	8.2%
de la Barca	G	83%	6.8%	4.5%	5.7%
TOTAL		73.8%	10.8%	6.4%	8.9%

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.

4.2 Percepciones sobre competencias y usos lingüísticos

Los idiomas castellano y catalán son los que obtienen mayores puntuaciones en la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística, tal como se resume en la tabla 2. De los idiomas propuestos, el francés es el que en general se percibe con menor competencia lingüística, especialmente el oral. 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 o el francés.

TABLA 2
Grado de autopercepción de la competencia lingüística

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

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 co-

munidades 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 identificación⁴ del *italiano, árabe, marroquí, portugués, gallego*. Si analizamos la competencia percibida, destacan idiomas como el *rumano, el ucraniano, el marroquí, el yugoslavo⁵ y el árabe*.

4.3 Carencias en la competencia comunicativa intercultural

En general, el alumnado participante 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.

Efectivamente, las puntuaciones del alumnado en competencia son bastante bajas, especialmente en el componente cognitivo. En ningún caso se llega a puntuaciones intermedias posibles (teóricas). 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 que permite el instrumento de medida empleado. No obstante, el grupo es bastante disperso: un 25% superan una puntuación razonablemente alta (10/18). Desde los distractores del test (las alternativas de respuesta del test incorrectas), se evidencian ciertas carencias relacionadas con la falta de competencia comunicativa intercultural. Concretamente, 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. Se observa 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, hay un gran número del alumnado que no ha puntuado en estos aspectos. De

⁴ 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.

⁵ El idioma yugoslavo no existe en sí mismo, y en la antigua Yugoslavia se hablaban diversos idiomas distintos: *eslovenio, 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.

hecho, obtenemos unas carencias importantes a nivel cognitivo y comportamental, manifestado por unas 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 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. 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 atención durante la comunicación intercultural. Aunque, 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 dispersión⁶, aunque en todos los casos se evidencia diversidad de actitudes, ya que todas las dimensiones obtienen puntuaciones mínimas y máximas teóricas. 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.

4.4 Diferencias de género en la competencia comunicativa intercultural

Parece ser que ni la edad ni el curso tengan ninguna incidencia en el grado de sensibilidad intercultural del alumnado. No obstante, el sexo parece ser una variable importante, ya que las chicas tienen una significativa mayor competencia comunicativa intercultural con relación a los chicos, con un riesgo de error del 1%,

⁶ 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 de la escala (15,07%).

en todas las dimensiones y en el total, tanto a nivel cognitivo, como afectivo y comportamental. 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*.

Efectivamente, si analizamos los perfiles de puntuaciones en función del sexo del alumnado, se percibe rápidamente como se trata de patrones muy similares, aunque con una ligera superioridad femenina. Parece que tanto chicas como chicos tienen un perfil muy parecido en cuanto a aspectos más y menos desarrollados: es decir, en ambos 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.

4.5 Las autoidentificaciones culturales, un aspecto clave para la competencia comunicativa intercultural

En aumentar el número de adscripciones culturales también se da una mayor competencia comunicativa intercultural, en sus componentes cognitivo, afectivo y comportamental. Las 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, afectiva y comportamental. 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. Las diferencias encontradas son significativas tanto en las puntuaciones totales de ambos instrumentos de medida (test y escala), como en las dimensiones afectivas de respeto a las diferencias culturales y el *grado de disfrute en la interacción*. Aunque, las dimensiones afectivas 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 autopercebe 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. Las pertenencias simultáneamente a provincias españolas, a la catalana y a adscripciones más amplias, parecen presentar las puntuaciones más bajas. De hecho, las diferencias son significativas con un riesgo de error del 5% en las puntuaciones totales en la escala de sensibilidad intercultural, en el respeto a

las diferencias culturales, el grado de disfrute y la implicación en la interacción. En cambio, 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.

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. El alumnado que manifiesta varias identificaciones es el que obtiene una significativa mayor puntuación en cuanto a los aspectos cognitivo, afectivo y comportamental ($\alpha=0.05$). 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*. Además también manifiestan tener una tendencia significativamente menor hacia la *resistencia a la comunicación intercultural*. 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.

4.6 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, en cuanto a aspectos afectivos. 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. 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 mane-

ra que a medida que disminuyen los años de residencia en Catalunya, disminuye el grado de competencia intercultural a nivel cognitivo y comportamental. La correlación entre estos elementos es estadísticamente significativa y negativa, con un nivel de confianza del 95%.

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 afectivas, 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.

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 suponen 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. Por otra parte, también puede observarse como existen diferencias significativas 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.

4.7 Competencia lingüística y competencia comunicativa intercultural

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 competencia comunicativa intercultural a medida que se tiene una percepción de mayor competencia lingüística, aunque esta tendencia puede variar en función del idioma. En este sentido, las correlaciones respecto a las puntuaciones totales en la escala y el test (y en sus dos dimensiones cognitiva y comportamental) son significativas y positivas en los siguientes idiomas: castellano, catalán, inglés y francés. 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. 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 competencia comunicativa intercultural, en sus aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales.

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). 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; y en el test de competencia comunicativa intercultural; y obtiene menores puntuaciones en los elementos que dificultan la comunicación intercultural (distractores del test). Concretamente, estas diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos, a excepción del distractor *ignorancia*, con un nivel de confianza del 95%. 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.

El alumnado que se percibe competente en una única lengua es pues, aquel que ha manifestado tener menos conocimiento, sensibilidad 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). 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.

Los resultados apuntan que el alumnado monolingüe tiene menos capacidades cognitivas, afectivas y comportamentales 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. 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 y plurilingües, respetando las diferencias culturales. De hecho, M. Siguán (1990:9) advierte de la posibilidad de diá-

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

4.8 Competencia lingüística y uso lingüístico

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 competencia comunicativa intercultural. 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, afectivo y comportamental

Concretamente, 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 general, podemos afirmar que el uso frecuente de idiomas como el catalán, el inglés, el francés está relacionado con una cierta tendencia hacia la competencia comunicativa intercultural (en sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental), 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 (componente afectivo). Por otra parte, el uso del árabe en casa o en la escuela denota una menor sensibilidad en algunos aspectos afectivos.

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, 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 competencia comunicativa intercultural.

Efectivamente, el alumnado que ha manifestado hacer un uso frecuente de más de tres lenguas, es el que obtiene mayores puntuaciones en los aspectos cognitivos y comportamentales; al mismo tiempo, que obtiene menores puntuaciones en los elementos que distorsionan la comunicación intercultural. Aunque estas diferencias únicamente son estadísticamente significativas para el componente comportamental y para la *resistencia a la comunicación intercultural*. Así, 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 ($\alpha=0.05$).

Al mismo tiempo, 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. De hecho, 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 competencia comunicativa intercultural. El alumnado de uso monolingüe no sólo tiene puntuaciones menores en todos los aspectos, sino que además difiere de forma importante al resto del alumnado en cuanto a los aspectos afectivos de *respeto a las diferencias culturales* y la capacidad de *disfrutar de la comunicación intercultural*, y en lo que hace referencia a los aspectos comportamentales, y a la tendencia *etnocéntrica*. 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.

4.9 Aprender la lengua del contexto, un aspecto fundamental

El dominio y uso lingüístico son aspectos que van muy relacionados con la competencia comunicativa intercultural. Del mismo modo, la lengua que el alumnado manifiesta utilizar con frecuencia en casa unida a su origen natal ofrece algunos datos sorprendentes. Parece ser que el alumnado con mayor grado de competencia es aquel que ha nacido fuera de Catalunya y aún así, manifiesta utilizar con frecuencia el catalán. Mientras que el alumnado con menor competencia es aquel que aún habiendo nacido en Catalunya manifiesta no hacer un uso frecuente del catalán. De hecho, estas diferencias son estadísticamente significativas en todas las dimensiones de la escala de sensibilidad intercultural a excepción del *disfrute en la interacción*. Respecto al test de competencia comunicativa intercultural, 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 con un nivel de confianza del 95%).

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 diferenciador en este componente es el alumnado castellanohablante nacido en otros lugares, mostrando puntuaciones mucho más bajas al resto.

Entre el alumnado catalanohablante y castellanohablante nacidos respectivamente en Catalunya y fuera de ella, parece ser que el alumnado nacido en otros lugares obtiene mayores puntuaciones en *implicación, confianza y atención en la interacción*; aunque el alumnado catalanohablante presenta mayor grado de *respeto de las diferencias culturales y disfrute de la comunicación*. Aunque estas diferencias, a excepción del *grado de disfrute*, no son estadísticamente significativas.

Se identifican pues, claramente dos modelos diferenciados de sensibilidad intercultural, en función del uso frecuente del catalán o no, en el contexto familiar. 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* ($\alpha=0,05$).

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.

4.10 La amistad motor de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que a menudo aparece relacionado con el grado de competencia intercultural. Concretamente, parece ser que la cantidad de amistades de diferentes culturas que mani-

fiesta tener el alumnado correlaciona de forma significativa y positiva con la puntuación obtenida en la escala de sensibilidad intercultural y el test de competencia comunicativa 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 competencia intercultural. La competencia intercultural correlaciona de forma significativa y positiva con las amistades de culturas como la argentina, o la catalana ($\alpha=0.05$).

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*.

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).

De hecho si desarrollamos tres categorías según la diversidad cultural entre las amistades del alumnado (*amistad con 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*. 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 (española y catalana). 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*.

Si detallamos este análisis según las culturas de las amistades, vemos que se encuentran algunos datos interesantes. 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%. En el componente cognitivo y comportamental se aprecian también ciertas diferencias, aunque contrariamente a lo que sucede en el componente afectivo, éstas no son estadísticamente significativas.

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.

5 Conclusiones

El alumnado participante en este estudio 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. Concretamente, 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*. 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. 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, que supere enfoques tradicionales de desarrollo meramente lingüístico, considerando las aportaciones de perspectivas proclives al desarrollo de competencias comunicativas interculturales en el aprendizaje de segundas lenguas.

Bibliografía

- Arnau, J. (2003). El model català d'atenció educativa a l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació: comparació amb altres models. *Immersion Lingüística*, 6, 4-13
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Campo, J. d., Espín, J. V., Marín, M. A., Rincón, D. d., Rodríguez, M., y Sandín, M. P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A., y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 277-320.
- Broeder, P., y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Dinges, N. G., y Lieberman, D. A. (1989). Intercultural communication competence: coping with stressful work situations. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 371-385.
- Etxebarria, F. (2003). 40 años de educación bilingüe en el país del euskara. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüismo i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE.
- Eurydice. (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Gómez, G. (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*(193), 7-27.
- Hammer, M. R. (1987). Behavioral dimensions of intercultural effectiveness: A replication and extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 65-88.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Kim, Y. Y. (1999). Unum and pluribus: ideological underpinnings of interethnic communication in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 591-611.
- Lustig, M. W., y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Manning, M. L., y Baruth, L. G. (1996). *Multicultural education of children and adolescents*. Boston: Allyn and Bacon.
- Martin, J. N. (1987). The relationship between student sojourner perceptions of intercultural competencies and previous sojourn experience. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 337-355.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée.
- Nishida, H. (1985). Japanese intercultural communication competence and cross-cultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 247-269.
- Oller, J. y Vila, I. (2008) El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña, y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. En *Segundas lenguas e inmigración en red*, nº1.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.

- Siguán, M. (1990). Linguapax II. En M. Siguán (Ed.), *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. En L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: a reader*. Belmont: Wadsworth.
- Vila, F. X., y Vial, S. (2003). Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE.
- 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.
- Vilà, R. (2007) *La comunicación intercultural. Materiales para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Narcea
- Vilà, R (2008a) *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Vilà, R. (2008b) La competencia comunicativa intercultural en adolescentes, *Infancia y aprendizaje*, 31, Nº 2, 147-164
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R., y Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 349-370.