



Revista Educación  
ISSN: 0379-7082  
ISSN: 2215-2644  
revedu@gmail.com  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

## Escala de sensibilidad intercultural en estudiantes de nivel universitario de carreras de pedagogía en Chile

**Ramírez Pavelic, Mónica; Contreras-Salinas, Sylvia**

Escala de sensibilidad intercultural en estudiantes de nivel universitario de carreras de pedagogía en Chile

Revista Educación, vol. 46, núm. 2, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055037>

**DOI:** <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49833>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

## Escala de sensibilidad intercultural en estudiantes de nivel universitario de carreras de pedagogía en Chile

Intercultural Sensitivity Scale in University Students of Pedagogy Majors in Chile

Mónica Ramírez Pavelic  
Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile  
trapecio@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2710-2982>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49833>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055037>

Sylvia Contreras-Salinas  
Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile  
sylvia.contreras.s@usach.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2297-2399>

Recepción: 15 Febrero 2022  
Aprobación: 01 Abril 2022

### RESUMEN:

El estudio se centró en la validación y aplicación de una escala de sensibilidad intercultural. El objetivo de la investigación fue conocer y comparar el grado de sensibilidad intercultural de las distintas disciplinas y nivel de práctica que cursa el estudiantado de pedagogía de la Facultad de Educación de una institución de educación superior privada de Chile; para ello se consideró una división por tipos de práctica (inicial, intermedia o profesional). Se trabajó con un muestreo aleatorio estratificado proporcionado, conformado por más del 30 % del estudiantado de cada una de las seis carreras de la Facultad de Educación, compuesta por 227 estudiantes de nivel universitario de dicha Facultad (19,4 % hombres y 77,1 % mujeres), quienes respondieron un cuestionario autoaplicado. Inicialmente, se realizó una adaptación cultural de los ítems con la ayuda de personas juezas expertas. Para la validación de la escala se aplicó un análisis de fiabilidad para todos los ítems. Tras su aplicación a la muestra chilena, los resultados de validación del instrumento arrojaron un Alpha de Cronbach de 0,87, donde las carreras de Educación Diferencial, Educación Básica, Inglés y Educación Parvularia, se encontraban sobre el promedio total de los diferenciados, lo que reflejó una alta sensibilidad intercultural, mientras que Educación Física y Matemáticas se hallaban por debajo de este promedio. Como conclusión, se confirma la validez y fiabilidad del instrumento, así como su adecuación al contexto local. Asimismo, se considera que esta escala podría utilizarse como una medida válida y fiable en el estudiantado universitario chileno de pedagogía, lo que se ve favorecido, además, por su fácil y rápida aplicación.

**PALABRAS CLAVE:** Escala de sensibilidad intercultural, Estudiantes universitarios, Migrantes, Pedagogía.

### ABSTRACT:

The study focused on the validation and application of an intercultural sensitivity scale. The objective of the research was to know and compare the degree of intercultural sensitivity of the different disciplines and level of practice of the pedagogy students of the Faculty of Education of the Central University of Chile, considering for this a division by types of practice (initial, intermediate or professional). The investigators worked with a proportionate stratified random sample, made up of more than 30% of the students of each of the six majors of the Faculty of Education, composed of 227 students University students of this Faculty (19.4% men and 77.1% women), who answered a self-application questionnaire. Initially, a cultural adaptation of the items was carried out with the help of expert judges. For the validation of the scale, a reliability analysis was applied to all the items. After its application to the Chilean sample, the results of validation of the instrument yielded a Cronbach Alpha of .87, concluding that the majors of Differential Education, Basic Education, English and Nursery Education were above the total average of the differentiated, reflecting an adequate intercultural sensitivity, while Education Physics and Mathematics were below this average. In conclusion, the validity and reliability of the instrument is confirmed, as well as its adaptation to the local context. Likewise, the investigators consider that this scale could be used as a valid and reliable measure in Chilean university students of pedagogy, which is also favored by its easy and rapid application.

**KEYWORDS:** Intercultural Sensitivity Scale, University Students, Migrants, Pedagogy.

## INTRODUCCIÓN

Los procesos de globalización se han conformado (entre otros fenómenos) por la apertura de las fronteras, lo que ha generado movimientos de migración, cuyo principal objetivo es la búsqueda de nuevas oportunidades para un mejor vivir. De ahí que la diversidad cultural sea una característica cada vez más común en la experiencia humana.

Chile no se encuentra ajeno a dicho fenómeno, por lo que el Instituto Nacional de Estadísticas reporta que a fines de 2019 existían 1,5 millones de personas extranjeras residentes (Godoy, 2019) conviviendo con 19.250.192 nacionales, es decir, pasó de ser un país de tránsito a uno de destino para la población migrante.

En este sentido, múltiples investigaciones relevan la necesidad de adquirir destrezas que permitan relacionarse adecuadamente con las personas recién llegadas. Una de estas habilidades es la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), la cual ha sido estudiada desde distintas perspectivas, y, además, presenta diversos enfoques y modelos. En forma más precisa, “la competencia comunicativa intercultural se relaciona generalmente con cuatro dimensiones: conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos” (Quintriqueo et al., 2017, p. 240). Desde estos modelos destaca el constructo de *sensibilidad intercultural*, cuyo objetivo es reforzar las bases para una política y gestión del diálogo entre culturas. Esta construcción teórica, compleja y polisémica, ha dado lugar a diferentes perspectivas en cuanto a su estudio y medición, algunas de ellas más cercanas al ámbito de la comunicación intercultural (Chen y Starosta, 2000; Chen, 2010; Dai y Chen, 2014 y Sumonte et al. 2018) y otras al ámbito socio-comunitario (Bennett, 2013; Barberousse-Alfonso et al., 2018).

Estos postulados aúnan una serie de investigaciones que confluyen en la propuesta de un modelo de desarrollo en etapas. Dichas etapas señalan ideas o sensaciones que las personas experimentan para entender las diferencias culturales y actuar consecuentemente mediante la adaptación o reacción, al abarcar actitudes que van desde el etnocentrismo con conductas como negociación, defensa y minimización, al etnorelativismo que incluye la aceptación, adaptación e inclusión (Surian, 2012). El principal aporte de estos modelos consiste en plantear la posibilidad de cambios en la estructura del pensamiento, donde las variaciones actitudinales y comportamentales funcionan como indicadores de la visión de mundo de la persona (Contreras-Salinas et al., 2019; Figueredo y Ortiz, 2014).

Entre los precursores del constructo de sensibilidad intercultural se encuentran los estudios empíricos realizados por Chen y Starosta (2000), que dejaron en evidencia la existencia de componentes como la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural. De igual manera, este enfoque centrado en la sensibilidad intercultural señala las competencias empleadas para emitir respuestas emocionales positivas y controlar las emociones que pueden perjudicar la interacción intercultural; se reconocieron seis atributos: autoconcepto, apertura de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción (De la Cruz, 2018).

Particularmente, en la dimensión afectiva, los sujetos que habitan contextos pluriculturales deben ser capaces de apreciar la estética de una cultura, conectar emocionalmente y desarrollar una actitud respetuosa. Esta apreciación constituye un fenómeno complejo, ya que incluye la capacidad de reconocer factores culturales, sociales y políticos, además de distinguir los matices que ofrecen las nuevas situaciones, junto con reconocer la amplia complejidad existente y responder a ella con empatía, al rechazar el etnocentrismo (Fernández et al., 2017).

En el plano del profesorado, la sensibilidad intercultural le permite estar atento a las señales que el estudiantado emite constantemente, vale decir, poder comprender a la otredad, en consideración del contexto educativo (entendido como una trama compleja de sentidos e interpretaciones). Conjuntamente, aporta en derribar las barreras que producen las generalizaciones, para evitar así sobredimensionar las diferencias y universalizar a partir de lo propio (Contreras-Salinas et al., 2019; Sanhueza et al., 2012; Dai y Chen, 2014).

En esta línea, y de acuerdo con los estudios realizados por diferentes autorías (Rodríguez y Morrison, 2019; Gavilanes, 2017), se hace necesario contar con docentes que tengan la preparación para trabajar en comunidades diversas, además de desarrollar competencias interculturales. Por ello, la formación inicial de las futuras personas docentes se levanta como un elemento sustancial para el buen desarrollo de su labor.

Todo esto releva la importancia de conocer si los sujetos que habitan entornos pluriculturales disponen de dichas habilidades, para de esa manera aportar al diálogo intercultural, en especial al considerar los cambios experimentados por la sociedad y la aparente incapacidad de la escuela para adscribir a los planteamientos de construcción de ciudadanía basada en los derechos humanos (Carabantes y Contreras, 2017). En suma, la sensibilidad intercultural debe comprenderse como un acto de voluntad y conciencia, que ocurre en el encuentro entre seres singulares, con visiones culturales heterogéneas y, muchas veces, contradictorias (Gavilanes, 2017; Cheong et al., 2012; Rubio, 2014 y Sánchez et al., 2018). En este sentido, se plantea como urgente la sensibilización cultural como proceso dinámico de transformación en el marco de los derechos humanos. Un proceso en que los actores educativos trabajen coordinadamente con otros agentes relevantes de la comunidad para gestionar los cambios que tienden a eliminar las prácticas discriminatorias. En este sentido, las futuras personas docentes serán quienes lleven a cabo dichos cambios, de los que resulta relevante sus propias concepciones respecto de la interculturalidad.

Por ello, tal como afirman Dai y Chen (2014), Agüero-Contreras y Urquiza-García (2016), An et al. (2018), y Rodríguez y Morrison (2019), la integración de competencias interculturales es indispensable en el currículum universitario, particularmente, en la Formación Inicial Docente (FID), además de verse ampliamente justificada por las políticas educativas, la configuración social actual y, en especial, por los proyectos educativos de las instituciones de educación superior.

En este contexto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019) señala que en Chile, y otros países de características similares, existiría una serie de factores (como la carrera docente, el encasillamiento y las diversas reformas educativas implementadas), que influiría directa o indirectamente en la calidad de la FID, que afecta principalmente aspectos como la atención a la diversidad. Al respecto, Mondaca y Sánchez (2018) enfatizan en la importancia de una formación inicial docente que contemple educar a las futuras personas maestras en competencia para la atención a la diversidad, con el fin de que puedan satisfacer “las necesidades de los alumnos de diversos orígenes, impartiendo valores fundamentales comunes transversales que prevengan el racismo y la intolerancia” (p. 4).

En palabras de Zapata (2014), la sensibilidad intercultural es uno de los elementos clave que debe considerar la FID. Además de establecer medidas formativas que den respuesta a las necesidades que se desprenden de la exposición de las nuevas personas docentes a escenarios multiculturales.

Al respecto, autorías como Delgado-Bernal (2001); Puiggrós y Gagliano (2004); Vélez-Ibáñez y Greenberg (2005); Yosso (2005), y Llopart y Esteban-Guitart (2018), formulan teorías culturales/interculturales que se alejan de la perspectiva del déficit, que aportan al proceso de sensibilización intercultural mediante la identificación de competencias interculturales, así como la producción de conocimientos y saberes por parte de las comunidades marginadas.

Este artículo científico deriva de una investigación y expone parte de ella. Se estructura estableciendo objetivos y método; da cuenta del instrumento, su validación y estrategias de análisis. Entre los resultados se consideran predicciones, discusión, conclusiones y limitaciones, para finalmente establecer sus posibles aplicaciones.

El objetivo de la investigación fue conocer y comparar el grado de sensibilidad intercultural de las distintas disciplinas y niveles de práctica que cursa el estudiantado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Central de Chile.

## METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se aplicó un enfoque cuantitativo descriptivo.

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por 227 estudiantes de la Facultad de Educación (19,4 % hombres y 77,1 % mujeres), donde 56,8 % se ubicaba entre los 18 y los 21 años; 37,4 % entre 22 y 25 años y solo 5,7 % era mayor de 25 años. De acuerdo a las carreras que cursaban, las personas participantes se distribuyeron proporcionalmente al número total de estudiantes: Educación Diferencial (40,5 %), Educación básica (14,1 %), Educación Física (17,6 %), Matemáticas (6,2 %), Educación Parvularia (8,8 %) e Inglés (12,8 %). En cuanto al nivel de formación académica, cada uno de los grupos se dividió de acuerdo al nivel de práctica: inicial en el primer año de formación; intermedia I, intermedia II en el segundo y tercer año respectivamente, y práctica profesional en el último año de formación. Todo el estudiantado era de nacionalidad chilena y en una reunión previa a la aplicación se les informó de los objetivos de la investigación, en donde entregaron su consentimiento para la publicación de los resultados.

### Procedimiento

La recogida de datos se realizó en la Facultad de Educación de la Universidad, para lo que se solicitó el apoyo de jefes de carrera y docentes.

Los instrumentos de autoaplicación fueron proporcionados y recogidos por el equipo. Las personas participantes fueron seleccionadas según un muestreo aleatorio estratificado proporcionado, conformado por más del 30 % del estudiantado de cada una de las seis carreras de la Facultad de Educación. La tasa de respuesta fue de 81,8 %.

### Instrumento

En una primera etapa se adaptó y validó la escala de sensibilidad intercultural propuesta por Chen y Starosta (2000), la cual fue traducida del inglés al castellano y validada por De Santos Velasco (2004) para la población universitaria española.

Para esto se procedió a la adaptación cultural de cada uno de los ítems, para ello se contó con la asistencia de tres personas juezas expertas. Para la validación de la escala se aplicó un análisis de fiabilidad para todos los ítems. Para ello se utilizó el programa SPSS (21), del que se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0,85 (superior al 0,82 (82 %) obtenido por la versión española, pero inferior al 0,86 (86 %) obtenido por la escala original). Tras la eliminación del ítem 25 mejora la fiabilidad de la escala, ya que se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0,87. La escala final quedó compuesta por 25 ítems (a diferencia de los 24 que tenía la escala original y los 26 de la versión española). En este punto, se consideró validada la escala y se comenzó la etapa de aplicación masiva.

El instrumento considera que los sujetos respondan una escala tipo Likert, compuesta por cinco preferencias que refieren al grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las frases presentadas (5 = totalmente de acuerdo, 4 = de acuerdo, 3 = no estoy seguro, 2 = en desacuerdo, 1 = totalmente en desacuerdo). Por ejemplo, la primera frase es: *Me gusta relacionarme con personas de otras culturas*.

Para efectos de esta aplicación se optó por mantener las cinco dimensiones propuestas por De Santos Velasco (2004):

- 1) Apertura y curiosidad cultural, referida a la capacidad de aceptar y desear conocer más de la otredad.

2) Etnocentrismo-tolerancia, que da cuenta de una actitud de superioridad versus la aceptación de quienes son diferentes.

3) Autoconfianza, que refleja la capacidad de las personas de confiar en sus propias capacidades para llevar a cabo una tarea en forma exitosa.

4) Respeto por las diferencias culturales, que considera la capacidad de aprecio y valoración frente a la diversidad.

5) Disfrute en la interacción que explicita la capacidad de regocijarse de las relaciones con personas provenientes de otras culturas.

## Estrategias de análisis

Para la validación de la escala se examinaron los estadísticos descriptivos y la consistencia interna de esta con el programa SPSS 21.0

En cuanto a los resultados de la aplicación, los datos fueron analizados utilizando el *software* para análisis estadístico STATA/IC o Small Stata 12.0. Este programa permite tres fases de análisis: exploratorio de datos, gráfico y de estadísticas univariadas.

Puntualmente, en el desarrollo de este trabajo se abordan los siguientes objetivos:

- Conocer el grado de sensibilidad intercultural de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Central de Chile.

- Comparar el grado de sensibilidad intercultural de las distintas disciplinas y nivel de práctica que cursa el estudiantado de Pedagogía.

Para estos efectos, fueron recodificadas inicialmente las variables que medían la escala de sensibilidad intercultural. De este modo, la escala de Likert que ocupaba valores numéricos del 1 al 5, respectivamente, adquiere una nueva codificación que emplea los valores -2 a 2. Así estar *completamente en desacuerdo* tendrá el valor -2, *no estar seguro* será medido como . y estar *totalmente de acuerdo* se medirá como .. Algunas de estas variables tuvieron que ser revertidas debido a la forma de medición. Por ejemplo; la variable *incomodidad* incluye el ítem: *me incomodo más cuando me relaciono con personas extranjeras que con personas de mi propio país*. En este caso, estar *completamente de acuerdo* se medirá con el valor -2.

## RESULTADOS

La sensibilidad intercultural del estudiantado de la Facultad de Educación se obtuvo mediante las medias aritméticas de las variables *carrera* y *práctica* en los ítems ideados para medirla.

Este promedio representa la posición en la escala de sensibilidad intercultural (donde el valor máximo 2 mostraría una actitud muy favorable, el mínimo -2 representa una actitud contraria y 0 expresaría una actitud neutral o indecisa). Estos valores ascienden a 1,3619 en el caso de la variable *carrera* y 1,3631 en el caso de la variable *práctica* y 1,3731 en el caso de todos los ítems. Este último resultado es el promedio de la muestra y, por ende, del estudiantado de Pedagogía de la Universidad Central.

La Tabla 1 contiene los promedios de los ítems. El desagregado por disciplina se encuentra en la Tabla 2, mientras que la Tabla 3 sintetiza las predicciones.

## Promedios por dimensión

Al comparar los resultados totales de los diferenciados, puede observarse que las carreras Educación Diferencial (1,3821), Educación Básica (1,3854), Inglés (1,387) y Educación Parvularia (1,3778) se

encuentran sobre el promedio, mientras que Educación Física (1,3694) y Matemáticas (1,2705) se encuentran bajo el promedio.

Al graficar los datos, resalta que los promedios de la variable *valores* (1,8855) son los más altos y los de la variable *comprender* (0,6784) son los más bajos. En la expresión *Inglés* de la variable *carrera* se presenta una igualdad en los promedios de las variables *valores* y *relacionarme*. Es probable que el alumnado de esta carrera (que implica conocer una lengua extranjera) tenga una disposición más alta a relacionarse con personas de otras culturas y lenguas. Así, el respeto por los valores corresponde a la instancia donde el estudiantado responde con mayor consistencia. En este sentido, sería interesante comprender qué se entiende por valor. Puesto que algunas posturas conservadoras (sobre todo respecto a libertades o derechos femeninos) podrían ser catalogadas como valores.

Otro aspecto interesante reflejado en estos datos, es que existe inseguridad respecto al valor de la comprensión. Puesto que, si bien interactuar o respetar a personas diferentes no parece ser problemático, comprenderlas sí lo es. Ahondar en este concepto ayudaría a dilucidar las limitantes y potenciales de este.

TABLA 1  
Promedios por dimensión

Dimensiones	Media
Apertura-curiosidad cultural	
Me gusta relacionarme con personas de otras culturas	1,7797
Etnocentrismo-tolerancia	
Me incomodo con más frecuencia cuando me relaciono con personas extranjeras que con personas de mí mismo país	1,1283
No me agrada trabajar con personas de diferentes culturas	1,7123
Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura, que con personas de diferente cultura	1,577
Autoconfianza	
Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en mis relaciones con personas extranjeras	1,3612
Me es difícil hablar con personas de otras culturas, aun si conozco su idioma	0,8854
No me produce tensión el relacionarme con personas de otras culturas	1,3495
Respeto por diferentes culturas	
Creo que los valores de todas las personas son importantes sin importar su origen cultural	1,8854

Fuente: Elaboración propia.

## Promedios por disciplina

En el caso de las prácticas, los tres primeros niveles se aprecian bajo el promedio, mientras el nivel profesional muestra un nivel más alto por sobre el promedio (1,4533). Es interesante, a su vez, que los ítems *agrado*, *tensión*, *incomodidad* y *hablar* aumentan su valor respecto al nivel de la expresión en la variable *práctica*. De este modo, y debido a que los niveles de dicha variable refieren a que estas son cursadas a través del

tiempo, los datos recogidos indicarían que las experiencias adquiridas en este lapso influirían en las variables mencionadas. No obstante, estos resultados no son necesariamente atribuibles a las experiencias obtenidas durante la práctica realizada.

Por otra parte, al realizar el primer análisis, llama la atención la distribución de las respuestas. Entre los ítems: *Me gusta relacionarme con personas de otras culturas*, *Me siento seguro[a] de mí mismo[a]*, *en mis relaciones con personas extranjeras*, *Creo que los valores de todas las personas son importantes sin importar su origen cultural*, *No me agrada trabajar con personas de diferentes culturas* y *Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura que con personas de diferente cultura*, es posible observar que estas se concentran de manera prácticamente exclusiva en un ámbito de alta o muy alta sensibilidad intercultural (más de 200 respuestas o más del 88 %). Por otra parte, el ítem *No me produce tensión relacionarme con personas de otras culturas* presenta, a su vez, una concentración de más del 86 % de las respuestas en dicho ámbito.

Sin embargo, los ítems *Me es difícil hablar con personas de otras culturas aunque conozca su idioma* y *Me incomoda con más frecuencia cuando me relaciono con personas extranjeras que con personas de mi mismo país*, presentan una concentración de respuestas sobre el 70 %. Además, aumentan las respuestas neutras a 19 % y 14,97 %, respectivamente. En el caso del ítem *Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas*, se evidencia una distribución algo más equitativa, pero se mantiene la tendencia (62 % alta o muy alta y 20 % de respuesta neutra).

A modo de comparación, se tabularon las variables *carrera* y *práctica* con otra variable que mide la participación en alguna actividad con personas inmigrantes. En este caso, el 30,83 % de las respuestas totales son negativas. Si bien, no es posible obtener alguna conclusión determinante, esto puede ser visto como un punto crítico respecto a las respuestas entregadas en las variables antes mencionadas.

En una última etapa se realizó una factorización. A partir de aquí, la variación de las variables definidas se concentra en una cantidad reducida de dimensiones comunes (Moosbrugger y Kelava, 2008).

Los ítems escogidos fueron: *relacionarme*, *incomodidad*, *seguridad*, *hablar*, *comprender*, *tensión*, *sociabilidad*, *agrado* y *valores*. Se forzó la creación de un factor, al realizar un análisis de componentes principales con una rotación ortogonal, en espera de una combinación lineal de los ítems (Cleff, 2015). Esta variable artificial servirá de proxy para medir la sensibilidad intercultural en los análisis posteriores. El factor creado posee un KMO de 0,7142 y el test de Bartlett indica que no están intercorrelacionadas con una alta significancia (la multicolinealidad también fue descartada y será explicada en el siguiente apartado).

## Predicción de la variable artificial *sensinter*

Luego de generar la variable *sensinter*, se realizaron regresiones con el resto de las variables para definir la capacidad predictiva de estas. En los casos necesarios se construyeron variables *dummy*. Las variables estadísticamente significantes se encuentran consignadas en la Tabla 3, las no significantes fueron descartadas.

TABLA 2  
Promedios por Disciplina

Variables	Relacionarme	Seguridad	Agrado	Valores	Sociable	Tensión	Incomodidad	Hablar	Comprender	Media
Ed. Diferencial	1,8043	1,3587	1,7582	1,8804	1,5761	1,4286	1,2088	0,761	0,663	1,382
Ed. Básica	1,7188	1,375	1,75	2	1,625	1,3125	1,0625	0,938	0,6875	1,385
Ed. Física	1,7	1,375	1,7	1,8	1,55	1,2	1,125	1,075	0,8	1,369
Matemáticas	1,7857	1	1,5714	1,8571	1,6429	1,2143	1,2143	0,643	0,5	1,271
Ed. Parvularia	1,75	1,6	1,55	1,9	1,45	1,4	1,3	0,75	0,7	1,378
Inglés	1,8965	1,3448	1,7241	1,8966	1,6552	1,393	0,8276	1,172	0,562	1,387

Fuente: elaboración propia

## Predicciones

Luego de identificar las variables, estas se combinaron hasta generar un modelo predictivo satisfactorio. En este punto, se prefirió la regresión lineal múltiple, debido a que el objetivo de esta ecuación era realizar el pronóstico de una variable (García, 2014; Bortz y Schuster, 2010). Esto es factible debido a la posibilidad de identificar un vínculo causal entre las variables (Backhaus et al., 2008). Por este motivo, se puede deducir que mientras mayor sea el valor de las variables independientes, mejor es la capacidad de la variable para aclarar o predecir la variable dependiente.

Tras probar diferentes combinaciones, se llega a un modelo sumamente significativo que es capaz de predecir la sensibilidad intercultural medida mediante la variable artificial en un 53,68 %. Las variables independientes escogidas son *me cuesta más aceptar opiniones de personas extranjeras, que cuando vienen de personas de mi propia cultura, con frecuencia me angustio cuando trabajo con personas de otros países, me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales*, (estas variables son sumamente significativas), *creo que trabajar con personas de diferentes culturas es y será algo muy positivo para mí, y me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas* (las cuales dieron resultados altamente significativos).

Para descartar una posible multicolinealidad, se realizó una correlación y regresión de las variables escogidas (diversas autorías manifiestan que una correlación no basta para poder descartar la multicolinealidad exitosamente y recomiendan hacer regresiones), esta operación permitió eliminar la posibilidad de una redundancia en los datos. Asimismo, se identificó que las variables tienden a congregarse en dos grupos. Uno apunta hacia la disposición y el otro hacia las experiencias de las personas encuestadas. En el grupo de la disposición se encuentran las variables *me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas, me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales y me cuesta más aceptar opiniones de personas extranjeras que cuando vienen de personas de mi propia cultura*. Mientras que en el grupo de la experiencia se encuentran las variables *con frecuencia me angustio cuando trabajo con personas de otros países y creo que trabajar con personas de diferentes culturas es y será algo muy positivo para mí*. Si bien esta separación es teórica, responde adecuadamente a la orientación de las variables.

TABLA 3  
Predicciones

Variables	Varianza aclarada
No aprender	3,86*
Viajar Comunicación Mostrar comprensión	4,15** 6,57*** 6,63***
Estereotipos	15,36***
Aceptar opiniones	15,54***
Habilidades	19,25***
Angustia	23,72***
Trabajar	24,94***
Mente abierta	28,74***
Aprender	31,32***

Fuente: elaboración propia

Nota: \* significativo, \*\* altamente significativo y \*\*\* sumamente significativo

## DISCUSIÓN

Para la validación de la escala se eliminó la pregunta N° 25, *tengo más problemas cuando me relaciono con personas de mi propio país que cuando lo hago con personas del extranjero*, con el objetivo de aumentar la fiabilidad.

El estudio español arroja similitudes y diferencias con la presente investigación. En primer lugar, la muestra española estaba compuesta por 280 estudiantes de nivel universitario, regulares de cuarto año de las carreras de licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, y licenciatura en Ciencias Políticas y Administración, quienes fueron divididos en tres grupos. Las personas investigadoras informan no haber encontrado diferencia significativa en las medias entre los tres grupos estudiados, lo cual indicaría que el grado de sensibilidad intercultural es similar en los tres grupos. Esto es atribuido a un contexto y planes de estudios similares, con poca orientación internacional o intercultural, así como a la semejanza en las experiencias vitales del alumnado (Cernadas et al., 2019; De Santos Velasco, 2004; Holmes y O'Neill, 2012).

Sin embargo, los resultados señalan interesantes contrastes entre los grupos estudiados. En este sentido, las carreras de Educación Diferencial, Educación Básica, Inglés y Educación Parvularia, se encuentran sobre el promedio total de los diferenciados, mientras que Educación Física y Matemáticas, se encuentran bajo el promedio, lo que establece una importante diferencia con el estudio español. Aunque esto no es comprobable mediante los datos, se podría inferir que los focos de desarrollo (lógica, cinética, programación o psicomotricidad, entre otras materias) correspondientes al currículum de las carreras de Educación Física y Matemáticas podrían influir en estos resultados. Asimismo, existe la posibilidad de que las personas tengan habilidades sociales diferenciadas, que no necesariamente sean producidas por el estudio de la disciplina, si no, que sean disposiciones inherentes a la personalidad de los sujetos que estudian carreras como Matemáticas y Educación Física. Esta aseveración podría ser corroborada si se tuvieran datos respecto a las disposiciones con personas no migrantes o que no sean consideradas de otros grupos culturales, como control.

Entre los elementos similares, se puede mencionar que De Santos Velasco (2004) establece entre sus conclusiones diferencias significativas en los grados de sensibilidad intercultural entre quienes han estudiado bastante un idioma y quienes no lo han hecho. En este sentido, es posible apreciar que en nuestros resultados la carrera de inglés alcanza la media más alta de todas en relación a la variable de sensibilidad intercultural (con el valor más alto en la variable *me gusta relacionarme con personas de otras culturas*). Estos resultados, si bien no son directamente comparables, podrían indicar una tendencia, en el entendido de que el dominio de un segundo idioma podría predisponer favorablemente para interactuar con personas de otras culturas. Esto se condice, además, con los resultados en los niveles de práctica, ya que el último nivel de práctica profesional es el que presenta mayor grado de sensibilidad intercultural, lo cual daría cuenta de una experticia mayor que los otros niveles con respecto a la formación pedagógica, coincidente con el sello de la institución basado en el pluralismo y en el enfoque inclusivo.

Sumado a esto, resulta relevante reportar el estudio realizado por Sánchez et al., (2018) con estudiantes de carreras de pedagogía de la universidad de Tarapacá/Chile, mediante una autoevaluación de las competencias interculturales. Este trabajo establece que el estudiantado de Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Matemáticas, Computación y Física, es el que, mayoritariamente, declara no sentirse capacitado en esta área, si bien la totalidad de este refiere “no haber tenido alguna asignatura que los preparara para dichos contextos. (p. 33). Por otra parte, entre el estudiantado que se declaran altamente capacitado o capacitado, se encuentra el grupo de Educación Básica y Educación Parvularia.

## CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Los análisis realizados en el presente estudio confirman la validez y fiabilidad del instrumento, así como su adecuación al contexto local. En relación con sus limitaciones, se considera, en primer lugar, la deseabilidad social, especialmente frente a un tema como la sensibilidad intercultural, abordado, además, en el ambiente universitario de estudiantes de pedagogía, en el cual, claramente ciertas respuestas son consideradas como socialmente aceptables y otras no. Si bien este problema es inherente al instrumento, no existe un control de

esta distorsión que la comunidad científica acepte (Gutiérrez et al., 2016). Por lo tanto, un sesgo del estudio y de la escala es plantear un tipo de preguntas que poseen una importante carga cultural.

Otra limitación es que, debido a las características particulares de la muestra, estos resultados no son extrapolables. A ello se suma que los datos fueron recogidos mediante autoinforme, que, si bien constituye una práctica usual en este tipo de estudios, claramente podría propiciar sesgos en las respuestas del estudiantado, aumentar de manera artificial las correlaciones entre variables, además de una posible exacerbación de la varianza común (García, 2014).

Así, según los datos recabados, la curiosidad, las habilidades sociales, la disponibilidad a experimentar y la cantidad de interacciones (experiencias) con personas de otros países y culturas, son las variables que más influyen en la sensibilidad intercultural del estudiantado. El modelo generado con estas variables es capaz de explicar más del 50 % de la varianza.

Se concluye que en este estudio se proporcionan evidencias suficientes de que la escala de sensibilidad intercultural puede utilizarse como una medida válida y fiable en estudiantes de nivel universitario en Chile. Esto se ve favorecido por la fácil y rápida aplicación del instrumento, que lo hace especialmente útil para ser aplicado en espacios de educación superior.

Se recomienda la aplicación del instrumento en otras instituciones de educación superior que impartan carreras de pedagogía para determinar las percepciones de su estudiantado. A partir de los resultados obtenidos, cada institución puede generar sus propios planes para sensibilizar y abordar situaciones particulares, con el objeto de entregar al estudiantado herramientas para afrontar de mejor manera la riqueza intercultural existente en los establecimientos educacionales. Del mismo modo, estos resultados podrían servir para hacer adecuaciones a las mallas curriculares de las carreras de pedagogía o incluso, en caso de ser necesario, generar módulo o asignaturas complementarias.

Asimismo, los resultados de la escala entregan elementos que pueden ser abordados en futuras investigaciones, al profundizar, por ejemplo, en las diferencias entre carreras. En esta línea, se necesita más investigación para comprender de mejor manera la temática de la sensibilidad intercultural en la futura comunidad docente. Igualmente, desde la interculturalidad se pueden desarrollar líneas de investigación que indaguen sobre los conflictos y tensiones que nacen desde la necesidad de construir una distinción entre nosotros/nosotras y ellos/ellas.

## REFERENCIAS

- Aguero-Contreras, F. y Urquiza-García, C. (2016). Multiculturalidad e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la educación. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 459-475. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201606146327>
- An, R., He, G. y Chen, G. (2018). Intercultural Communication Influence of Confucius Institutes: A Yin-Yang Perspective [La influencia de la comunicación intercultural de los Institutos Confucio: una perspectiva Yin-Yang]. *China Media Research*, 14(4), 37-45.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. y Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden* [Método de análisis multivariado]. Springer Verlag.
- Barberousse-Alfonso, P., Vargas-Dengo, M. C. y Corrales-Bastos, P. (2018). Formación docente inicial y acción socioeducativa: Construyendo una propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC). *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.19>
- Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices* [Conceptos básicos de la comunicación intercultural: Paradigmas, principios y prácticas]. Intercultural Press.
- Bortz, J. y Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* [Estadísticas humanas y sociales para científicos]. Springer Verlag.

- Carabantes, E. y Contreras, S. (2017). Núcleos de sentido que emergen desde la experiencia de Formación en Derechos Humanos en docentes en ejercicio y estudiantes de Pedagogía de una Universidad estatal de Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 83-101. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300005>
- Cernadas, F., Lorenzo, M. y Santos M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>
- Chen, G. M. (2010). *A study of intercultural communication competence* [Un estudio de la competencia comunicativa intercultural]. China Review Academic Publishers.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale [Desarrollo y validación de la escala de sensibilidad de la comunicación intercultural]. *Human Communication*, (3), 1-15.
- Cheong, P. H., Martin, J. N. y Macfadyen, L. P. (2012). Introduction: Mediated intercultural communication matters: Understanding new media, dialectics, and social change [Introducción: La comunicación intercultural mediada importa: comprensión de los nuevos medios, la dialéctica y el cambio social]. En *New media and intercultural communication: Identity, community and politics*. (pp. 1-16). Peter Lang.
- Cleff, T. (2015). *Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse* [Estadística Descriptiva y Análisis Exploratorio de Datos]. Springer Fachmedien.
- Contreras-Salinas, S., Miranda-Arredondo, P. y Ramírez-Pavelic, M. (2019). Los tropos como figuraciones de los saberes. *Cinta de Moebius*, 64, 68–81. <http://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000100068>
- Dai, X. y Chen, G. (2014). *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions* [Competencia comunicativa intercultural: conceptualización y su desarrollo en contextos e interacciones culturales]. Cambridge Scholars Publishing.
- De la Cruz, G. (2018). *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria*. Adaya Pres.
- Delgado-Bernal, D. (2001). Learning and living pedagogies of the home: The mestiza consciousness of Chicana students [Aprendiendo y viviendo pedagogías del hogar: La conciencia mestiza de las estudiantes chicanas]. *Qualitative Studies in Education*, 14(5), 623-639. <https://doi.org/10.1080/09518390110059838>
- De Santos Velasco, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Fernández, P., Bande, B. y Galán, M. (2017). La influencia parental en los niveles de etnocentrismo regional de los jóvenes: un análisis exploratorio. *Spanish Journal of Marketing*. 21(1), 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.sjme.2016.11.001>
- Figueredo, V. y Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 160-179.
- García, A. (2014). La interpretación de los datos. *Una introducción a la estadística aplicada*. UNED.
- Gavilanes, S. (2017). Education starting point of inequality [Educación punto de partida de la desigualdad]. *Revista inclusiones*, 4, 252-260.
- Godoy, G. (2020, 12 de marzo). Según estimaciones, la cantidad de personas extranjeras residentes habituales en Chile superó los 1,5 millones al 31 de diciembre de 2019. *INE*. <https://n9.cl/nvrt4>
- Gutiérrez, S., Sanz, J., Espinosa, R., Gesteira, C. y García, M. P. (2016). La Escala de Deseabilidad social de Marlowe-Crowne: Baremos para la población general española y desarrollo de una versión breve. *Anales de Psicología*. 32(1), 206-217. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.185471>
- Holmes, P. y O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters [Desarrollando y evaluando la competencia intercultural: Etnografías de encuentros interculturales]. *International Journal of Intercultural Relations*, (36), 707-718. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review [Fondos de conocimiento en las sociedades del siglo XXI: Prácticas educativas inclusivas para estudiantes subrepresentados. Una revisión literaria]. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>

- Mondaca, C. y Sánchez, E. (2018). Educación Intercultural, Atención a La Diversidad y Calidad De La Formación Inicial Docente. *Diálogo Andino*, (57), 3-8. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812018000300003>
- Moosbrugger, H. y Kelava, A. (2008). Testtheorie und Fragebogenkonstruktion [Teoría de pruebas y construcción de cuestionarios]. En H. Faller, T. Kohlmann y C. Zwingmannf (Coords.), *Análisis factorial exploratorio y confirmatorio*. (pp.307-324). Springer Verlag.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *Driving Performance at Latvia's Public Utilities Commission. The Governance of Regulators* [Rendimiento de conducción en la Comisión de Servicios Públicos de Letonia. La Gobernanza de los Reguladores]. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257962-en>
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens ediciones.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S. y Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: Formación de profesores en el contexto poscolonial Chileno. *Alpha*, (45), 235–254. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>
- Rodríguez, A. J. y Morrison, D. (2019). Expanding and enacting transformative meanings of equity, diversity and social justice in science education [Expandir y promulgar significados transformadores de equidad, diversidad y justicia social en la educación científica]. *Cultural Studies of Science Education*, 14(2), 265-281. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09938-7>
- Rubio, M. (2014). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(1), 273-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100017>
- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C. y Mamani, J. C. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo Andino*, 57, 21-38. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812018000300021>
- Sanhueza, S., Cardona, M. 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.
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M. y Morales, K. (2018). Migración no hispanoparlante en Chile: Tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo Andino*, 57, 61-71. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812018000300061>
- Surian, A. (2012) Aprendizaje y competencias interculturales. *Ra-Ximhai*, 8(2), 205-222.
- Vélez-Ibáñez, C. y Greenberg, J. (2005). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households [Formación y transformación de fondos de conocimiento entre los hogares mexicano-estadounidenses]. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(4), 313-335. <http://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth [¿La cultura es de quien tiene capital? Una discusión crítica de la teoría de la raza sobre la riqueza cultural de la comunidad]. *Race ethnicity and education*, 8(1), 69-91.
- Zapata, P. (2014). The power of saying the normally 'unsaid' as an act of empowering a woman's voice in the academia and the fictional parallel side behind this power in a global era [El poder de decir lo que normalmente no se dice como un acto de empoderamiento de la voz de una mujer en la academia y el lado ficticio paralelo detrás de este poder en una era global]. *Qualitative Inquiry*, 23(5), 352-354.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

*Cómo citar:* Morales-Rodríguez, M. y Coto-Jiménez, M. (2022). Primeras experiencias de colaboración docente entre las carreras de Ingeniería Eléctrica y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49833>