

Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

Rosa M<sup>a</sup> Rodríguez-Izquierdo

*Universidad Pablo de Olavide*

Carretera de Utrera, km.1. 41013 Sevilla

Ph. 954348535

E-mail: [rmrodizq@upo.es](mailto:rmrodizq@upo.es)

Palabras: 6500

**Sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios: Medición del constructo y su relación con los programas de movilidad internacional**

***Intercultural sensitivity among university students: Measurement of the construct and its relationship with international mobility programs***

**Resumen:** Este artículo tiene un doble objetivo: validar el IDI (*Intercultural Development Inventory*) y, analizar el impacto de los programas de movilidad internacional en la sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios. Para ello, se realizó un estudio cuasi-experimental mediante un diseño longitudinal de medidas repetidas pre-test y post-test con un grupo experimental de estudiantes que realizaron programas de movilidad internacional y un grupo control de universitarios que no realizaron movilidad. La muestra estuvo compuesta por 3047 sujetos. El inventario reflejó una estructura de 5 factores (negación/defensa, minimización, reversión, aceptación/adaptación y marginalidad encapsulada) con coeficientes alfa que van desde .82 a .91 mostrando una adecuada fiabilidad y validez. Los resultados indican la efectividad del IDI para medir la sensibilidad intercultural. Si bien las puntuaciones del post-test son superiores a las pre-test para ambos grupos; existen diferencias significativas a favor del grupo experimental ( $p = .000$ ) en todos los factores excepto en la etapa de negación/defensa. Las conclusiones se centran en las implicaciones de este estudio para los planes de estudios y para el desarrollo de políticas educativas.

**Palabras clave:** sensibilidad intercultural, programas de movilidad, inventario, propiedades psicométricas, estudiantes universitarios.

**Abstract:** The purpose of this study was to validate the IDI (*Intercultural Development Inventory*), and to assess the impact of international mobility programs on intercultural sensitivity of university students. For this, a quasi-experimental study was carried out using a longitudinal design of repeated pre-test and post-test measures with an experimental group of students who carried out international mobility programs and a control group of students who did not. The sample consisted of 3047 university students. The inventory yielded a 5 factor structure (negation/defense, minimization, reversion, acceptance/adaptation, and encapsulated marginality) with alpha coefficients ranging from .82 to .91 revealing adequate reliability and validity. The results indicate the effectiveness of the IDI to measure intercultural sensitivity. Although the post-test scores are higher than the pre-test scores for both groups; there are significant differences in favor of the experimental group ( $p = .000$ ) in all factors except the negation/defense stage. The conclusions focus on the implications of this study for curriculum development and policy at the educational level.

**Keywords:** Intercultural sensitivity, psychometric properties, inventory, mobility programs, university students.

### **Introducción**

En los últimos años, la Comisión Europea ha formulado recomendaciones para la movilidad internacional en la Educación Superior, entendida como herramienta para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La movilidad se convierte así en un objetivo para “aumentar la conciencia y la comprensión de otros países y culturas de los participantes, ofreciéndoles la oportunidad de construir redes internacionales, participar activamente en la sociedad y desarrollar el sentido de la ciudadanía y la identidad europeas” (Comisión Europea, 2014, p. 33).

Entre 2000 y 2012 las cifras de estudiantes que siguen estudios en el extranjero se duplicaron de dos a cuatro millones, lo que representa el 1.8% de la matrícula total en Educación Superior (UNESCO, 2012). Este constante crecimiento ha hecho de las universidades lugares multiculturales donde la necesidad de interactuar eficazmente con personas de otras culturas se ha convertido en un asunto de vital importancia (Comisión Europea, 2015; Deardorff, Wit & Heyl, 2012).

Asimismo, diversos estudios señalan la importancia de incluir la sensibilidad intercultural (en adelante SI) como una de las competencias clave en el ejercicio profesional en un mundo globalizado (Comisión Europea, 2008; Jones, 2012; Messelink et al., 2015). Los empleadores buscan profesionales capaces de reconocer, respetar y adaptar su comportamiento a diferentes culturas y de trabajar en contextos diversos (Ashwill, 2004; Gacel-Avila, 2005; Hofstede, Van Deusen, Mueller & Charles, 2002).

La SI es un concepto complejo que ha dado lugar a diferentes enfoques. Este trabajo opta por el modelo de Bennett que cuenta con una amplia aceptación a nivel internacional (Altschuler, Sussman, y Kachur, 2003; Klak y Martin, 2003; Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova, y DeJaeghere, 2003; Straffon, 2003), y que tiene un objetivo

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

métrico y evolutivo-cognitivo frente al modelo de Chen & Starosta (2000) que entiende la SI como la dimensión emocional de la competencia comunicativa intercultural.

Bennett y sus colaboradores (1986a, 1993, 1998, 2004) entienden la SI como la capacidad de identificar y apreciar las diferencias y semejanzas culturales y la competencia intercultural como la capacidad de pensar y actuar interculturalmente de manera apropiada en cada contexto (Bennett & Castiglioni, 2004). La investigación sugiere que la SI es una variable predictora del éxito en los encuentros interculturales (Bhawuk & Brislin, 1992).

Bennett intenta explicar cómo se construye la percepción de las diferencias culturales y organiza las orientaciones en dos fases (Tabla 1): la etnocéntrica constituida por tres etapas (negación, defensa y minimización) y la etnorelativa con otras tres etapas (aceptación, adaptación e integración).

Tabla 1. Modelo de Bennett & Bennett (2004).

Autores como Paige et al. (2003) sostienen que el desarrollo de la SI es de naturaleza evolutiva. Además, Hammer & Bennett (2002) encontraron que la progresión de una etapa a otra no es secuencial. Es decir, los individuos no han de tener completamente resuelta una etapa para pasar a la siguiente.

El Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI) fue creado por Hammer et al., (2003) para medir la orientación de los sujetos hacia las diferencias culturales según el modelo de Bennett (1998), así como para identificar los problemas de desarrollo aún no resueltos (Hammer & Bennett, 2002; Paige et al., 2003).

### **Impacto de los programas de movilidad en la SI**

La investigación muestra resultados contradictorios. Algunos estudios señalan que la SI se intensifica a través de las experiencias de inmersión o contacto con otras

culturas (Anderson, Lawton, Rexeisen y Hubbard, 2006; Deardorff et al., 2012; De Santos, 2004; Jacobone y Moro, 2015; Lyttle, Barker, & Cornwell, 2011; McMurrary, 2007; Paige et al., 2003; Straffon; 2003; Williams, 2005), en las que los individuos se enfrentan a un continuo proceso de descodificación de la otra cultura que demanda establecer comparaciones entre lo similar y lo distinto. Ese ejercicio conlleva un proceso de cambio y de ajuste sociocultural.

Otros estudios, como el de Fabregas, Kelsey, & Robinson (2012) no encontraron diferencias significativas en el desarrollo de la SI de los estudiantes de agricultura que participaron en una experiencia internacional y los que no lo hicieron. Algunos estudios han tratado de explicar estas diferencias en función de la duración del programa. Engle y Engle (2004), Medina-López-Portillo (2004) y Vande Berg, Balkcum, Scheid & Whalen (2004) indicaron que los programas de mayor duración desarrollaron un mayor nivel de SI. Sin embargo, Keefe (2008) no encontró diferencias significativas en la SI de estudiantes que asistieron a cursos de corta duración frente a los que no lo hicieron. Anderson, Lawton, Rexeisen & Hubbard (2006) encontraron que los programas de corta duración bien planeados tienen el potencial de desarrollar la SI.

Resulta particularmente revelador el estudio de Vande Berg (2007) en el que involucraron (1) estudiantes que no estudiaron en el extranjero pero que recibieron un curso en pedagogía intercultural, (2) estudiantes que estudiaron en el extranjero pero que no hicieron el curso, (3) otras variables predictivas del desarrollo de la SI como: el género, la experiencia previa en el extranjero, la alfabetización en un segundo idioma, etc.. Destacan que los estudiantes que estudiaron en el extranjero pero que recibieron formación cultural experimentaron mayores ganancias interculturales. Altshuler, Sussman & Kachur (2003) no encontraron diferencias significativas entre las profesionales sanitarios que recibieron formación intercultural y los que no lo hicieron.

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

Estudios más críticos como los de Patterson (2006) y Pedersen, (2010) apoyan los hallazgos de que sólo enviar a los estudiantes al extranjero no es suficiente para el desarrollo de la SI. Moran, Harris y Moran (2007) señalan que se requiere un esfuerzo consciente y un compromiso que incluye la reflexión personal y la retroalimentación de mentores. Bennett (2012) también subraya que el simple contacto intercultural no genera en los estudiantes la “sofisticación internacional”.

A pesar de los resultados contradictorios, las instituciones de Educación Superior continúan animando a los estudiantes a participar en programas internacionales bajo el supuesto de que es beneficioso para su desarrollo. Por tanto, aunque los trabajos sobre el impacto de los programas de movilidad en la SI no son nuevos, su estudio puede arrojar luz sobre su eficacia haciendo que adquieran nueva relevancia.

En el caso de España, los estudios son más escasos (Ruiz-Bernardo, Ferrández-Berrueco y Sales-Ciges, 2012; Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez, 2012; Rodríguez-Izquierdo, 2015). Además, predomina el modelo de Chen y Starosta (2000) y se adscriben mayoritariamente a la etapa de educación primaria y secundaria (Sanhueza y Cardona, 2009; Vilà, 2006). Siendo prácticamente inexistentes los trabajos que centran su atención en el desarrollo de SI del alumnado universitario (De Santos, 2004; Rodríguez-Izquierdo, 2015). Lo que justifica trabajos como el que aquí se presenta.

El presente estudio tiene como objetivos 1) Conocer las propiedades psicométricas del Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI) para medir la SI de los estudiantes universitarios, y 2) Analizar el impacto de los programas de movilidad internacional en la SI de los mismos.

### **Método**

#### ***Participantes***

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

La población ha sido el alumnado universitario de Andalucía. Se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple, estratificado, por conglomerados y polietápico (Cea, 2004). Los estratos que se establecieron fueron: el sexo, el curso, el nivel de estudios (grado o postgrado), el área de conocimiento, el conocimiento de otro/s idioma/s, las experiencias previas en el extranjero, la duración del programa. Los conglomerados fueron las universidades.

La muestra final quedó integrada por 3047 estudiantes (59.7% chicas) de las universidades públicas (8) y privadas (1). Del total de la muestra, 1121 (27.7%) habían realizado alguna movilidad internacional a lo largo de sus estudios, frente 1926 (72.3%) que no lo habían hecho.

Las edades fluctúan entre 18 y 47 años ( $M = 24.58$ ;  $DT = 4.982$ ). Los estudiantes de grado representan un 84.6% de la muestra y el 15.4% de postgrado. El 23% cursaban primero, el 21% segundo, un 18% tercero, un 24% cuarto y un 14% quinto. Por otro lado, el 92.1% del alumnado estudia en universidades públicas y el 4.9% en privadas.

Por lo que respecta al campo de estudio, el 27.9% realiza estudios de Ciencias (Matemáticas y Física, Química, Biología, Ciencias Biomédicas y de la Naturaleza), el 15.7% estudia Ingenierías y Arquitectura, el 12% Ciencias Sociales (del Comportamiento y de la Educación) y Políticas, el 31.3% Derecho, el 32.8% Humanidades (Historia, Geografía y Arte), el 34.2% Ciencias Económica y Empresariales y el 38% Filologías. Un 68.3% informó que habla al menos otro idioma, aunque sólo un 19% con más del 50% de competencia. Un 38.2% no podía comunicarse en ningún otro idioma.

En cuanto a las características de los programas de movilidad, el 89% había sido estudiante Erasmus y el 11% había participado en otros programas (Mexicalia, beca



## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

AUIP, Santander u otros). El 57% estuvo fuera un semestre, un 15% menos de un semestre y un 28% más de un semestre.

### ***Instrumentos***

El instrumento estaba formado por dos secciones. La primera contiene la información demográfica y del programa (sexo, curso, nivel de estudios, área de conocimiento, conocimiento de otro/s idioma/s, las experiencias previas en el extranjero, el tipo y la duración del programa). La segunda, lo constituye el inventario construido *ad hoc* en varias etapas a partir de la definición operacional del constructo SI. Para la elaboración de este instrumento se han tenido en cuenta los ítems de diversas escalas: Hammer et al. (2003) y Paige et al. (2003).

La versión española del inventario se elaboró de acuerdo con el procedimiento de traducción transcultural de escalas (Brislin, 1986). Con el objeto de fortalecer la validez de contenido, se sometió a criterio de nueve jueces expertos en interculturalidad y con las sugerencias recibidas se redujeron y/o ajustaron los ítems según los criterios de Worthington & Whittaker (2006). A nivel cuantitativo, se valoró la posible eliminación de aquellos ítems que no superasen una media de 4 tanto en claridad como en relevancia. Además, se realizó un análisis cualitativo de las preguntas abiertas. Las valoraciones de los expertos mostraron la alta relevancia de la totalidad de los ítems propuestos, por lo que los cambios y correcciones que se hicieron fueron de carácter ortográfico, gramaticales y de redacción de algunos ítems para mejorar la claridad.

La escala post-test fue la misma que la encuesta pre-test, salvo que las preguntas demográficas personales fueron omitidas y se limitaron a preguntas acerca de la participación en el programa de movilidad.

### ***Diseño***

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

Se realizó un estudio de corte cuasi-experimental y diseño longitudinal de medidas repetidas pre-test y post-test, mediante la comparación de un grupo de estudiantes que realiza programas de movilidad internacional (grupo experimental) con un grupo que no participa en ningún programa (grupo control).

### ***Procedimiento***

La recogida de datos se desarrolló en dos fases en la que se pidió a ambos grupos que completaran una prueba al comienzo del curso académico (pre-test) y otra al final (post-test) para luego medir el cambio entre las dos pruebas. Así, este diseño tuvo en cuenta no sólo los cambios que tienen lugar entre estos dos períodos temporales, sino que también contrasta los posibles cambios experimentados por los estudiantes que realizan una experiencia de movilidad internacional con los que no realizan ninguna.

La cumplimentación del inventario se realizó *on line*. A través de un correo electrónico los estudiantes fueron invitados a participar, en el mismo se les informaba del propósito del estudio y se enviaba el enlace de acceso al inventario. Se aseguró la confidencialidad de las respuestas y se obtuvo su consentimiento informado antes de cumplimentar el inventario. Durante el proceso se envió un recordatorio en la fase pre-test y dos en la post-test para aumentar el número de respuestas. Los datos fueron recogidos durante los años 2014, 2015 y 2016.

Finalmente, el grupo experimental lo formaron 1306 estudiantes, no fue posible asegurar una muestra control perfectamente comparable con la muestra experimental ya que los estudiantes que participan en programas de movilidad tienden a ser un grupo auto-seleccionable. Por esta razón, se creó el grupo control formado por 2741 estudiantes. Durante el periodo pre-test y post-test, la tasa de respuesta disminuyó alrededor del 25%, no inusual en estudios longitudinales (Wang, Beal, Chan, Newman, Vancouver, & Vandenberg, 2017). En el post-test, se recibieron cuestionarios completos

de 989 estudiantes del grupo experimental y de 2035 del grupo control, con un total de 3024 estudiantes.

### ***Análisis de datos***

Para comprobar la validez de constructo realizamos un análisis factorial exploratorio (AFE) de extracción de componentes principales (rotación Promin) y diferentes análisis confirmatorios (AFC). Con el programa AMOS 22.0 se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales, evaluándose el ajuste del modelo mediante los estadísticos siguientes: la prueba  $\chi^2$  y la razón  $\chi^2$ /grados de libertad, el índice de bondad de ajuste general (*Goodness of-Fit Index*, GFI), la raíz del residuo cuadrático promedio (*Root Mean Residual*, RMR), la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (*Root Mean Square Error Approximation*, RMSEA). Para estimar la validez convergente y fiabilidad discriminante se calcularon el coeficiente Alfa de Cronbach, tanto de la escala global como de las dimensiones y los índices de Fiabilidad Compuesta (FC), Fiabilidad Máxima (coeficiente H de Hancock y Mueller) y la Varianza Media Extractada (VME).

Con respecto al segundo objetivo, se llevó a cabo una exploración de la distribución de las variables con el fin de determinar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas en la comparación de medias relacionadas (pre-test- post-test) e independientes (grupo experimental-grupo control). En concreto, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la distribución normal, mientras que la prueba de Box M se utilizó para verificar la igualdad de las matrices de covarianza. Tras la comprobación de los supuestos anteriores, se aplicaron pruebas paramétricas. En concreto, se realizaron ANOVA unidireccional con medidas repetidas, donde F representa el valor estadístico de la prueba y p- determina su significación: valores de p-

inferiores a .05 implican diferencias significativas entre los grupos estudiados. En todas las pruebas se trabajó con un  $\alpha = .05$ .

Para el análisis de los datos se utilizó el software estadístico SPSS V.23.0. También se utilizaron los programas Factor 9.3 y AMOS. 22.

### **Resultados**

#### ***Propiedades psicométricas del instrumento***

La primera muestra (4047) fue dividida en dos partes extraídas al azar aunque se procuró un número proporcional de chicas y chicos. La primera submuestra de 2024 estudiantes se utilizó para realizar el AFE y la segunda de 2023 para el AFC. La prueba de estimación muestral de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), con un índice de .917 y el test de esfericidad de Barlett resultó estadísticamente significativo ( $\text{Chi}^2 \text{ aprox.} = 8768.054$ ;  $p < .001$ ) lo que indica que es pertinente proceder al análisis factorial.

Los resultados sobre la interpretación del AFE resultaron muy similares tomando el método de rotación Promin o Varimax. Finalmente, se optó por la solución ofrecida por el Promin al resultar más parsimonioso pues menos ítems saturaban alto en distintos factores. Los datos revelaron cinco factores que explican conjuntamente el 70.01% de la varianza total (Tabla 2). El primer factor, *negación/defensa*, explica el 30.26% de la varianza y estaba compuesto por 8 ítems relacionados con la visión que simplifica y/o polariza las diferencias culturales. Oscila entre el desinterés y la evitación hasta la visión del mundo en términos de “nosotros” y “ellos”, donde “nosotros” es superior. El segundo factor, *minimización*, explica el 15.51% de la varianza e incluye 7 ítem que hacen referencia a una visión en la que se acentúan las similitudes culturales y los valores universales en una tendencia a asumir que las personas de otras culturas son básicamente “como nosotros”. El tercer factor denominado *reversión*, explica el 10.82% y está compuesto por 6 ítems que se refieren a una visión que invierte el “nosotros” y

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

“ellos”, en el que “ellos” es superior. El cuarto factor, *aceptación/adaptación*, explica el 8.49% de la varianza y estaba constituido por 8 ítems que se refieren a una visión que comprende y acomoda las diferencias culturales. Fluctúa desde una tendencia que reconoce los patrones de diferencia cultural en la propia cultura y en otras (aceptación) hasta la tendencia de alterar la percepción y el comportamiento de acuerdo al contexto (adaptación). El quinto factor, *marginalidad encapsulada*, explica el 4.93% de la varianza y está compuesto por 7 ítems que incorporan la identidad multicultural, donde la propia identidad está separada de cualquier contexto cultural específico. La varianza común entre las variables (comunalidad) osciló entre .56 y .82. Es decir, las comunalidades representan valores que nos conducen a aseverar que todas las variables contenidas en el estudio son explicadas por los componentes extraídos. Esto es así ya que valores extraídos cercanos a cero indican una ausencia en la explicación de la variabilidad de la variable.

Tabla 2. Porcentaje de varianza total explicada por cada factor resultante del AFE.

En la matriz de correlaciones entre los distintos componentes extraídos (Tabla 3) se aprecia que la asociación lineal es elevada entre los componentes 1–2 (correlación igual a .753), 1–3 (correlación igual .728) y 2–1 (correlación igual a .718); mientras que con respecto a los demás la linealidad es media. Estos valores de asociaciones lineales entre los diferentes factores también indican la realización del análisis factorial.

Tabla 3. Matriz de correlación de los componentes.

Posteriormente, se determinó la bondad de ajuste del modelo factorial propuesto a nivel teórico mediante un AFC. Se emplearon varios procedimientos estadísticos. En primer lugar, se utilizó la razón de chi-cuadrado y grados de libertad ( $w^2 = df$ ) para

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

evaluar la discrepancia entre el modelo propuesto y los datos. Geldhof, Preacher, y Zyphur, (2014) sugieren que el  $w^2 = df$  debe ser menor que dos para un ajuste adecuado. En segundo lugar, siguiendo los criterios marcados por Byrne (2010) se establece el índice de bondad de ajuste general (GFI), que va de cero (no fijo) a uno (fijo perfecto). En tercer lugar, la raíz del residuo cuadrático promedio (RMR) es una estimación obtenida comparando los valores de varianzas y covarianzas propuestas por el modelo con las reales determinadas a partir de los datos. Cuanto mayor es la RMR, mayor es la discrepancia entre el modelo y los datos, con cero representando un ajuste perfecto. Por último, teniendo en cuenta la complejidad del modelo, muchos ítems y múltiples dimensiones, se pensó que la RMSEA debería ser empleada. Geldhof, et al., (2014) recomiendan que para la RMSEA un criterio de .80 o menos proporciona un buen ajuste (*fit*) de los datos.

Usando los criterios anteriores, se probaron tres modelos de AFC (Tabla 4). El primer modelo de siete factores planteados inicialmente por Bennett (1986b, 1993): negación, defensa (y su alternativa de reversión), minimización, aceptación, adaptación e integración (y la forma de marginalidad encapsulada). Un segundo modelo, basado en los hallazgos de Paige, Fry, Stallman, Josić & Jae-Eun (2009) compuesto por cinco factores: negación/defensa, minimización, reversión, aceptación/adaptación y marginalidad encapsulada. El tercer modelo bifactorial propuesto originalmente por Bennett: el etnocentrismo y el etnorelativismo.

Tabla 4. Modelos del AFC.

Se obtuvieron más pruebas comparando las diferencias en chi-cuadrados y grados de libertad del modelo de siete y cinco factores (1808 y 2132, respectivamente). Para el modelo de siete factores, el chi cuadrado era 6899.8 con 4298 grados de libertad,

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

mientras que para el de cinco factores, el chi cuadrado era 2898.7 con 1849 grados de libertad. Las diferencias indican un ajuste significativamente mejor para la solución de cinco factores ( $\chi^2/df = 4001.1$  y  $df_{diff} = 2449$ ;  $p < .0001$ ).

Asimismo se compararon las diferencias del modelo de cinco factores y del bidireccional de chi-cuadrados (2998.7 y 4723.0, respectivamente) y grados de libertad (1808 y 2132, respectivamente). El  $\chi^2_{diff} = 1724.3$  y  $df_{diff} = 324$  para la comparación de ambos modelos es muy significativa ( $p < .0001$ ), lo que sugiere que el de cinco factores es un ajuste mucho mejor.

Finalmente, se decidió optar por la solución de cinco factores: (1) negación/defensa; (2) minimización; (3) reversión; (4) aceptación/adaptación y (5) marginalidad encapsulada contenidas en 36 ítems en una escala tipo Likert de cinco puntos (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo) y con índices de ajuste adecuados.

También se examinó la consistencia interna del inventario mediante el Alfa de Cronbach. Se decidió que la fiabilidad debería ser .70 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009; Geldhof et al., 2014) o superior (De Veaux, Velleman & Bock, 2012). Los valores del Alfa de Cronbach, de la Fiabilidad Compuesta (FC) y la Fiabilidad Máxima (H) superaron en todos los casos el límite mínimo (.70), mientras que los porcentajes de Varianza Media Extractada (VME) fueron adecuados, situándose todos ellos por encima de .50 como muestran los resultados de la Tabla 5.

Tabla 5. Puntuaciones de la fiabilidad.

### ***Impacto de los programas de movilidad internacional en la SI***

Los datos fueron sometidos a la prueba de Kolmogorov-Smirnov para analizar la distribución normal. La Tabla 6 muestra que a excepción de pequeñas desviaciones, las

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

escalas provienen de una distribución normal. Además, la prueba Box M indica que las matrices de varianza-covarianza pueden considerarse homogéneas para las diferencias pre-post test en la mayoría de los casos en los dos grupos.

Se observan valores adecuados en la minimización y la reversión, y los valores están cerca de los adecuados en relación con la marginalidad encapsulada. En lo que respecta a la dimensión de negación/defensa y aceptación/adaptación debemos ser prudentes ya que la significación es moderada, pues las condiciones no se cumplieron en algunos casos. Sin embargo, como los supuestos de normalidad y homocedasticidad se cumplieron en la mayoría de las variables, se implementaron las pruebas paramétricas.

Tabla.6. Verificación de la distribución de las variables.

Las medidas para el desarrollo de la SI están representadas en la Tabla 7. En el análisis de la varianza se encontraron diferencias significativas entre factores y grupos. Todos los resultados utilizaron las puntuaciones convertidas de tal manera que una puntuación más alta indica la orientación hacia “resuelto” o “crecimiento” en el desarrollo”.

Tabla 7. ANOVA de medidas repetidas de los factores de SI entre grupos.

En resumen, un análisis comparativo general muestra que: 1) los estudiantes de movilidad comienzan con mejores resultados en las cinco dimensiones; 2) las puntuaciones del post-test son superiores a las puntuaciones pre-test en ambos grupos, datos coincidentes con lo de Engle y Engle (2004) y Medina-López-Portillo (2004); 3) existen diferencias significativas entre los resultados del pre-test y el post-test a favor



## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

del grupo experimental ( $p = .000$ ) en todos los factores excepto en la fase de negación/defensa.

Estos hallazgos parecen confirmar que la SI de los estudiantes evoluciona incluso en el caso de que no realicen experiencias de movilidad. Sin embargo, las puntuaciones post-test muestran que los estudiantes del grupo experimental demostraron un cambio mayor en el desarrollo de la SI. La falta de cambios significativos en la fase de negación/defensa no es sorprendente ya que los estudiantes no estaban en esta etapa inicialmente. Por consiguiente, había poco espacio para su desarrollo. Cabe señalar que nuestros resultados son muy similares a los de Paige et al. (2004).

El hecho de que la mayoría de los estudiantes todavía estén en la etapa de minimización tampoco es sorprendente ya que reconocer el valor de las diferencias puede ser muy difícil. Por último, las puntuaciones más altas del grupo que realiza experiencias de movilidad internacional confirman el valor añadido de la participación en dichos programas en el desarrollo de la SI.

### **Conclusiones**

El instrumento presentado reúne las características psicométricas exigidas para ser considerado adecuado para evaluar el desarrollo de la SI. Resultó poseer un nivel de validez y fiabilidad bueno. El Alfa de Cronbach obtenido asciende a .85 para la totalidad del instrumento y el ajuste del AFC fue altamente satisfactorio ( $\chi^2/df = 1.64$ ,  $GFI = .86$ ,  $RMR = .07$  y  $RMSEA = .03$ ). Los valores del coeficiente de discriminación de los ítems del instrumento final oscilaron entre .753 y .479.

Asimismo, el inventario reflejó una estructura de cinco factores que es coherente con los hallazgos de Hammer & Bennett (2002), Hammer et al. (2003) y Paige et al. (2009). Por un lado, observamos que negación y defensa y aceptación y adaptación no constituían factores distintos sino un único factor. El análisis de los datos también apoya

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

el hallazgo inicial de estos autores de que la minimización ocupa una posición entre la fase de negación/defensa y la de aceptación/adaptación. Una interpretación es que la orientación de la minimización de la SI representa una resolución de problemas generados por la orientación de negación/defensa pero no incorpora el reconocimiento de un cambio fundamental en el marco cultural de referencia necesario para la orientación de la de aceptación/adaptación. Otra conclusión del análisis es que la reversión supone una orientación hacia las diferencias culturales independiente. La reversión parece ser una fase más de la fase etnocéntrica. El AFC también identifica que la marginalidad encapsulada supone una forma de etnorelativismo más avanzada que la aceptación/adaptación (AA).

Con relación al segundo objetivo, este estudio documentó los efectos que los programas de movilidad internacional tienen sobre el desarrollo de la SI entre los universitarios. Los resultados indican que existen diferencias en la SI en función de si han realizado experiencias de movilidad o no. Los estudiantes que optan por estudiar en el extranjero tienen un mayor nivel de SI, incluso antes de la movilidad, frente a los estudiantes que no. Puntuaciones que mejoraron significativamente tras la experiencia de movilidad internacional. Es decir, los datos revelaron que los participantes en programas de movilidad tenían una visión etnocéntrica menor y una visión etnorelativa mayor después de la experiencia.

Por último, los resultados obtenidos nos llevan a plantearnos la necesidad de repensar los planes de estudio universitario para responder a sociedades globalizadas. Para ello, se propone fomentar el desarrollo de la SI a través de experiencias de movilidad que refuercen la SI necesaria para el desempeño profesional en una sociedad multicultural. Abordar este reto amerita analizar la realidad y repensar la formación universitaria desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía intercultural.

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

Debemos reflexionar sobre la responsabilidad social y ética que tenemos de formar profesionales con capacidad de trabajar de manera efectiva y apropiada en contextos caracterizados por la diversidad cultural propia de las sociedades actuales.

Hace tiempo que se reconoce el papel que la SI desempeña en el éxito o el fracaso de los esfuerzos interculturales (Gacel-Avila, 2005 y Hammer et al., 2003). Sin embargo, no contábamos con herramientas empíricas para evaluar y operacionalizar este predictor crucial de éxito profesional. El instrumento proporciona una información psicométricamente fiable empíricamente que los administradores de los programas educativos pueden usar para tomar decisiones sobre la gestión de recursos humanos y evaluar la eficacia de los programas para maximizar la calidad de las experiencias de los estudiantes. En consecuencia, se espera que sirva para evaluar también el impacto de otras estrategias formativas que pongan a los estudiantes en contacto con otras culturas.

Este estudio está limitado por el uso exclusivo de un enfoque cuantitativo y un único instrumento de investigación. Por otra parte, el alcance de la SI se limitó a Andalucía por lo que se requieren más estudios. Por ello, como futuras líneas de investigación sería pertinente complementar esta información con datos cualitativos. También se deberían examinar si el género o la duración del programa influyen en la SI.

### **Referencias**

- Ashwill, M. (2004). Developing intercultural competence for the masses. *International Educator*, 13(2), 16-25.
- Altshuler, L., Sussman, N., & Kachur, E. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 387-401.

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

- Anderson, P., Lawton, L., Rexeisen, R., & Hubbard, A. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations, 30*, 457-469.
- Bennett, M. (1986a). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations, 10*(2), 179-195.
- Bennett, M. (1986b). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-70). New York: University Press.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62-78). Newton: Intercultural Resource.
- Bennett, M. (2012). Turning cross-cultural contact into intercultural learning. Proceedings of the International Congress on Higher Education. The University for Sustainable Development, Feb. 15, Cuba: Havana.
- Bennett, J., & Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennett, M., & Castiglioni, I. (2004). Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence. In D. Landis, J. Bennett,

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

- & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 249-265). Thousand Oaks: Sage.
- Bhawuk, D., & Brislin, R. (1992). The measurement of cultural sensitivity. Using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Brislin, R. (1986). The wording and translation of research instruments. En W. Lonner, & J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Beverly Hills: Sage.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modelling with AMOS*. (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Cea, M. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Chen, G., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Deardorff, H. Wit, & J. Heyl (2012). *The SAGE Handbook of international Higher Education*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- De Santos, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Tesis Doctoral. Mide. UB. Barcelona.
- De Veaux, R., Velleman, P., & Bock, D. (2012). *Stats: Data and Models* (3rd Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Engle, L., & Engle, J. (2004) Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, X, 219-236.

## Sensibilidad intercultural y programas de movilidad internacional

- European Commission (2008). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Retrieved from: [http://www.seeeducoop.net/education\\_in/pdf/01-en\\_principles\\_en.pdf](http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf)
- European Commission (2014). Erasmus+ Programme Guide. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf)
- European Commission. (2015). *The new EU programme for education, training, youth, and sport for 2014–2020*. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/index_en.htm)
- Fabregas, M., Kelsey, K., & Robinson, S. (2012). Predicting intercultural sensitivity using demographic variables among college of agriculture undergraduate students. *US-China Education Review, A*, 8, 710-719.
- Gacel-Avila, J. (2005). The internationalization of Higher Education: A paradigm for global citizens. *Journal of Studies in International Education, 9*, 121-136.
- Geldhof, G., Preacher, K., & Zyphur, M. (2014). Reliability estimation in a multilevel confirmatory factor analysis framework. *Psychological Methods, 19*, 72-91. doi: 10.1037/a0032138
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2009). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson.
- Hammer, M. & Bennett, M. (2002). *The Intercultural Development Inventory: Manual*. Portland: Intercultural Communication Institute.
- Hammer, M., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(4), 421-443.

- Hofstede, G., Van Deussen, C., Mueller, C., & Charles, T. (2002). What goals do business leaders pursue? A study in fifteen countries. *Journal of International Business Studies*, 33(4), 785-803.
- Jacobone, V., & Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309-328.
- Jones, E. (2012). Internationalisation and employability: Are we missing a trick? *EAIE Forum Winter: Employability*, 6-9.
- Keefe, M. (2008). *Short-term study abroad: Impact on the development of global competencies at a public college of art and design in the northeast*. Doctoral dissertation, Johnson & Wales University). Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1674956041&Fmt=7&clientId=4653&RQT=309&VName=PQD>
- Lyttle, A., Barker, G., & Cornwell, T. (2011). Adept through adaptation: Third culture individuals' interpersonal sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 686-94.
- McMurrinary, A. (2007). *Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: The impact of international travel*. Florida: University of Florida.
- Medina-López-Portillo, A. (2004) Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, X, 179-199.
- Messelink, H., Van Maele, J., & Spencer-Oatey, H. (2015). Intercultural competencies: What students in study and placement mobility should be learning. *Intercultural Education*, 26(1), 62-72.

- Moran, R., Harris, P., & Moran, S. (2007). *Managing cultural differences: Global leadership strategies for the 21<sup>st</sup> Century* (7th ed.). Burlington: Butterworth-Heinemann.
- Paige, R., Fry, G., Stallman, E., Josić, J., & Jae-Eun, J. (2009). Study abroad for global engagements: The long-term impact of mobility experiences. In M. Bennett (Eds.), *Journal of Intercultural Education*, 20, 1.
- Paige, R., Jacobs-Cassuto, M., & Yershova, Y. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 467-486.
- Patterson, P. (2006). *Effect of study abroad on intercultural sensitivity*. Doctoral dissertation, University of Missouri. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1407513751&Fmt=7&clientId=4653&RQT=309&VName=PQD>
- Pedersen, P. (2010). Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(1), 70-80.
- Pozo-Vicente, C., & Aguaded-Gómez, J. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: Motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 441-458.
- Rodríguez -Izquierdo, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100.
- Ruiz-Bernardo, P.; Ferrández-Berrueco, R., & Sales-Ciges, M. (2012). Aplicación del modelo CIPP en el estudio de los factores que favorecen la sensibilidad intercultural. *RELIEVE*, 18(2), 4. doi: 10.7203/relieve.18.2.1987



- Sanhueza, S., & Cardona, M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aula culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.
- Straffon, D. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of High School students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487-501.
- UNESCO (2012). *Global flow of tertiary-level students*. Retrieved from: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>
- Vande Berg, M. (2007). Intervening in the learning of U.S. students abroad. *Journal of Studies in International Education*, 11, 392-399.
- Vande Berg, M., Balkcum, A., Scheid, M., & Whalen, B. (2004). The Georgetown University consortium project: A report from the halfway mark. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 101-116.
- 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.
- Williams, T.. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9, 356-371.
- Wang, M., Beal, D., Chan, D., Newman, D., Vancouver, J., & Vandenberg, R. (2017). Longitudinal research: A panel discussion on conceptual issues, research design, and statistical techniques. *Work, Aging and Retirement*, 3(1), 1-24.
- Worthington, R., & Whittaker, T. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838. doi: 10.1177/0011000006288127

